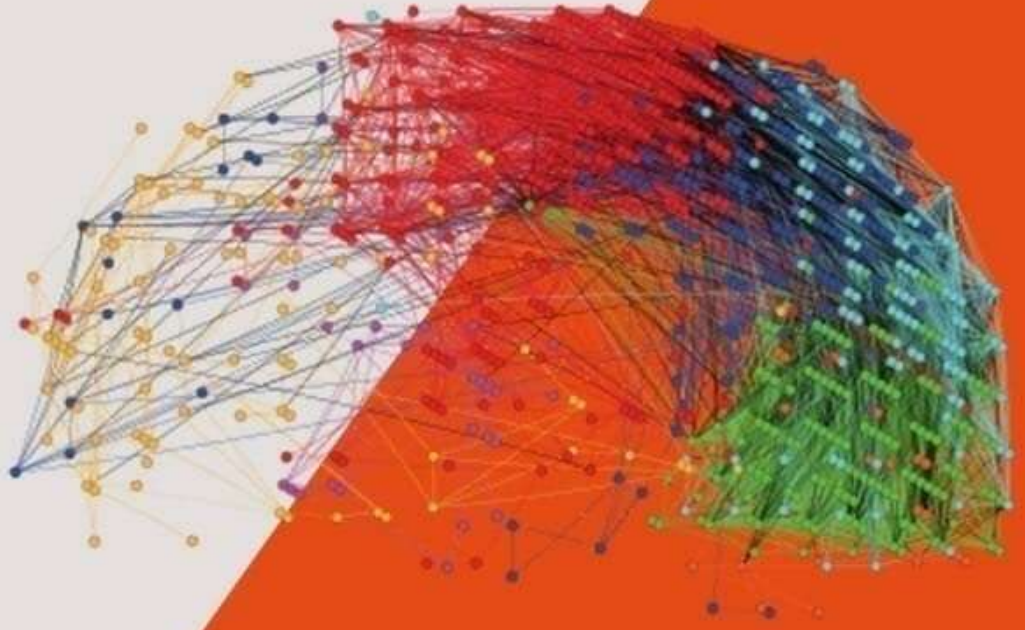


# IJONAS



**Uluslararası Sosyal Bilgilerde  
Yeni Yaklaşımlar Dergisi**

**Cilt 7 / Sayı 1 / Yıl 2023**



**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

# IJONASS

## Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi IJONASS

*International Journal of New Approaches in Social Studies*

CİLT: 7, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2023

VOLUME:7, ISSUE:1, YEAR: JUNE – 2023

### SAHİBİ / OWNER

Dr. Hakan AKDAĞ

### EDİTÖR / EDITOR

Dr. Hakan AKDAĞ

### SAYI EDİTÖRÜ / ISSUE EDITOR

Dr. Ufuk KARAKUŞ

### EDİTÖR YRD / VICE EDITOR

Dr. Selahattin KAYMAKCI

Dr. Fuat Serkan SAY

Dr. Hakan ALPTÜRKER

### REDAKSİYON/ REDACTION

Dr. F. Serkan SAY

### DİL EDİTÖRLERİ/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 KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 37000 KASTAMONU

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

Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK – Mersin Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 33000 MERSİN

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

Basım Tarihi /Published Time: Haziran – 2023 / June – 2023

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. 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

Doç. Dr. 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

The logo for IJONASS (International Journal of New Approaches in Social Studies) features the journal's acronym in a bold, black, sans-serif font. The letters 'I', 'J', 'O', 'N', and 'A' are stacked vertically, while the 'S' is positioned to the right, overlapping the 'A' and 'N'. The background is a solid dark red color.

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

*International Journal of New Approaches in Social Studies*

CİLT: 7, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2023

VOLUME:7, ISSUE:1, YEAR: JUNE – 2023

**BU SAYININ HAKEMLERİ**

**THE REFEREES OF THIS ISSUE**

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi

Prof. Dr. Halil TOKCAN – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Yasin DOĞAN – Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Nadire Emel AKHAN – Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Adnan ALTUN – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ – Gaziosman Paşa Üniversitesi

Prof. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI – Muğla Sıtkı Koçma Üniversitesi

Prof. Dr. Elvan YALÇINKAYA – Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Cengiz ÖZMEN – Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Doç. Dr. Neval AKÇA BERK – Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Süleyman Barbaros YALÇIN – Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Bahadır KILCAN – Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Emine Karasu AVCI – Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Yener ÖZEN – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Doç. Dr. Fevzi ÇAKMAK – Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Murat Bayram YILAR – Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM – Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr. Sezen KARABULUT – Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan OCAK – Selçuk Üniversitesi

Doç. Dr. HÜSEYİN NİHAT GÜNEŞ – Bitlis Eren Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Celal SABANCI – Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr. Kudret AYKIRI – Pamukkale Üniversitesi

Dr. Serdar AKBULUT – Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Dr. Serkan AYTEKİN – Pamukkale Üniversitesi



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

CİLT: 7, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2023

VOLUME:7, ISSUE: 1, YEAR: JUNE – 2023

### **EDİTÖRDEN...**

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi'nin (IJONASS) değerli okuyucuları, dergi ekibimiz, hakemlerimiz ve yazarlarımızın katkılarıyla 7. cilt 1. sayımızı yayımlamaktan büyük bir mutluluk duyuyoruz.

Dergimizin misafir editörlüğünü yürüttüğüm bu sayıda on iki farklı çalışma mevcuttur. Sosyal bilgiler eğitiminin disiplinlerarası yapısının da getirdiği içerik zenginliğinin avantajıyla bu sayımızda felsefe eğitimi, eğitim tarihi, öğrencilerin amblem ve logo tasarımları, çocukluk çağına ilişkin durumlar, dijital öykü kullanımı, uzaktan eğitim sürecine yönelik uygulamalar, çalışma yapıları, öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile politik ve kültürel okuryazarlık konularına yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Böylesine zengin bir içeriğin okuyucuların zihin dünyalarında farklı ufuklar açacağına inancım tamdır.

Hiç şüphesiz bilimsel dergilerin devamlılığının sağlanmasında editöryal süreci üstlenen kişilerin yanı sıra yazarların ve hakemlerin payı büyük oluyor. Bu vesileyle Cumhuriyetimizin 100. yılını idrak ettiğimiz şu günlerde dergimizin de büyümeye ve gelişmeye devam ettiğini görmekten mutluluk duyuyor, dergimize destek olan tüm paydaşlara teşekkür ediyorum. Ayrıca başta sosyal bilgiler eğitimcileri olmak üzere eğitim bilimleri alanında üretim yapan tüm bilim insanlarının dergimize katkılarını beklediğimizi de ifade etmek istiyorum.

Son olarak dergimizin 2023 yılındaki ikinci sayısının Aralık ayında yayımlanacağını belirtirken, bu sayının içeriğinin alanımıza önemli katkılar sağlayacağını umuyor, dergimize yayın hayatında üstün başarılar diliyorum.

Saygılarımla....

Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ  
Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi  
Haziran – 2023





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

CİLT: 7, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2023

VOLUME:7, ISSUE: 1, YEAR: JUNE –

2023

## **İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

**Editörden... /Editor's Note**

**İçindekiler / Contents**

1. Hüseyin ÇALIŞKAN – Esra EKERBİÇER – Murat GÜDEK (s. 1 - 14)

**Öğretmen Adaylarının Politik Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**

*Examining the Political Literacy Skills Levels of Pre-Service Teacher in Terms of Various Variables*

2. Süleyman TEMUR (s. 15 - 47)

**Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Çalışma Yapraklarının Kullanımı**

*Use of Worksheets in Social Studies Textbooks*

3. Eser KARAL (s. 48 - 63)

**Ergenlik Dönemindeki Bireylerin Çocukluk Çağı Travmaları İle Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişki**

*The Relationship Between Childhood Traumas and Subjective Well-Being of Individuals in Adolescence*

4. Münevver YILDIRIM – Ufuk ŞİMŞEK (s. 64 - 83)

**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Derslerinde Teknoloji Kullanma Durumları**

*The Situation of Social Studies Teachers Using Technology in Their Lessons*

5. Başak KASAP – Serkan SAY (s. 84 - 96)

**Fen Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımının Öğrencilerin Fen Dersine Yönelik Tutumlarına, Dijital Okuryazarlık Seviyelerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi**

*The Effect of Using Digital Stories in Science Teaching On Students' Attitudes Towards Science Lesson, Digital Literacy, Critical Thinking Skills*

6. Betül ARIKAN – Erdoğan KAYA (s. 97 - 122)

**Uzaktan Eğitim Sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eba Canlı Ders Uygulamasına İlişkin Görüşleri**

*Opinions Of Social Science Teachers on The Application of EBA Live Course In The Process Of Distance Education*

7. Nazlı GEYLANI – İbrahim BOZKURT (s. 123 - 143)

**Osmanlı'dan Cumhuriyet'e İlkokula Başlama Ritüelinde Değişim: Âmin Alayı Merasiminden Öğrenci Andı'nın Okunuşuna**

*Change in the Ritual of Starting Primary School from the Ottoman Empire to the Republic: From the Amin Procession Ceremony to the Reading of the Student Oath*

8. Recep DÜNDAR – Mehmet Mustafa KIZIK (s. 144 - 157)

**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Kültürel Okuryazarlık**

*Cultural Literacy According to Social Studies Teachers*

9. Arcan AYDEMİR – Aydan USTAOĞLU ÇELİK (s. 158 - 179)

**Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Algularını Temsil Eden Amblem ve Logo Tasarımları**

*Emblem and Logo Designs Representing Middle School Students' Perceptions for Social Studies Lesson*

10. Mehmet GÜNGÖR – Melek AÇIKYER (s. 180 - 194)

**Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Sosyal Uyum ve T.C. Vatandaşlığına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Mersin Örneği**

*Social Harmony Of Syrians Under Temporary Protection And T.R. The Evaluation Of The Opinions On Citizenship: The Case Of Mersin*

11. Muhammet ÖZDEMİR (s. 195 - 209)

**Çağdaş Felsefi Gelişmeler Bağlamında Akıl ve Vahiy Kavramlarının Epistemolojik Öznellikleri**

*Epistemological Subjectivity of the Concepts of Reason and Revelation in the Context of Contemporary Philosophical Developments*

12. Bülent ALAGÖZ – Adil ÇERİZ – Nurettin ŞİMŞEK (s. 210 - 224)

**Yükseköğretimin McDonalddlaştırılması**

*McDonaldization of Higher Education*



## Öğretmen Adaylarının Politik Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

Hüseyin ÇALIŞKAN<sup>1</sup> , Esra EKERBİÇER<sup>\*\*2</sup>  & Murat GÜDEK<sup>3</sup> 

Gönderilme Tarihi: 13 Ocak 2023 Kabul Tarihi: 27 Mart 2023  
DOI: 10.38015/sbyy.1233892

### Öz:

Öğretim programlarında “okuryazarlık” kavramı kapsamında becerilere yer verilmektedir. Bu becerilerden biri de sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer verilen politik okuryazarlık becerisidir. Politik okuryazarlık becerisi temelde bireylerin topluma aktif katılımını sağlamayı, kendilerini özgürce ifade etmelerini, haklarını bilmelerini ve savunmalarını amaçlayan bir beceridir. İnsan sosyal bir varlık olup, çevresiyle sürekli etkileşim halinde olduğundan politik okuryazarlık becerisinin gerektirdiği niteliklere sahip olmalıdır. Bu araştırmada da bireylerin politik okuryazarlık becerisi kapsamındaki niteliklere ne ölçüde sahip olduğu tespit edilmeye çalışılmış ve farklı değişkenler açısından ele alınarak incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; bireylere eğitim yoluyla öğretmenler tarafından kazandırılması gereken politik okuryazarlık becerisine öğretmen adaylarının ne düzeyde sahip olduğunu ortaya çıkarmaktır. Araştırma, öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla yapılmış olan betimsel bir araştırmadır. Araştırmada örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme esas alınmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu 2021-2022 yılı eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinin sekiz farklı anabilim dalında dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 279 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın kapsamına ve amacına uygun olarak “Politik Okuryazarlık Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmış ve öğretmen adaylarına çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen genel veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerilerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının bölümlerine, medyadan siyasetçi paylaşımlarını takip etme ve siyasi haberleri takip etme durumlarına göre politik okuryazarlık beceri düzeyleri arasında ise anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Politik okuryazarlık, öğretmen adayı, okuryazarlık becerisi, sosyal bilgiler.

### Atf:

Çalışkan, H., Ekerbiçer, E., & Güdek, M. (2023). Öğretmen adaylarının politik okuryazarlık beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 1-14. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1233892>

<sup>1</sup>Sakarya Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-6849-1318

<sup>2</sup>Sakarya Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-9762-858X

<sup>3</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-5561-7401

\*Bu çalışma, 22-25 Eylül 2022 tarihleri arasında Lefkoşa/KKTC'de düzenlenen ERPA Uluslararası Eğitim Kongrelerinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Corresponding Author: esreker.98@gmail.com

**Abstract:**

*Skills within the scope of the concept of "literacy" are included in the curriculum. One of these skills is the political literacy skill, which is included in the social studies course curriculum. Political literacy is basically a skill that aims to enable individuals to participate actively in society, to express themselves freely, to know and defend their rights. As a human being is a social being and is in constant interaction with his environment, he should have the qualifications required by political literacy skills. In this study, it was tried to determine to what extent individuals have the qualifications within the scope of political literacy skills and were examined in terms of different variables. In this context, the aim of the research is to reveal the level of political literacy skills that should be acquired by teachers through education, and to what extent pre-service teacher have. The research is a descriptive study conducted to measure the political literacy skills of prospective teachers. While determining the sample in the research, easily accessible case sampling, which is one of the purposeful sampling types, was taken as the basis. The research group of the study consisted of a total of 279 fourth grade pre-service teacher from eight different departments studying at a state university in the 2021-2022 academic year. In accordance with the scope and purpose of the research, the "Political Literacy Scale" was used as a data collection tool and applied to pre-service teacher online. In line with the general data obtained from the study, it was concluded that the political literacy skills of the pre-service teachers were at the level of "agree". It was concluded that there are significant differences between the political literacy skill levels of the pre-service teacher according to their departments, following the political posts from the media and following the political news.*

**Keywords:** Political literacy, pre-service teacher, literacy skills, social studies

## GİRİŞ

21. yüzyılın küreselleşen dünyasıyla eş zamanlı olarak eğitim de dünyada meydana gelen hızlı gelişmeler sonucunda toplumun ihtiyaç duyduğu yönde hızla yenilenmektedir. Toplum sosyal katılımın ön planda olduğu, kendini özgür bir biçimde ifade edebilen, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen ve sorgulama, eleştirme becerilerine sahip, topluma aktif katılım sağlayan bireylere ihtiyaç duyduğundan eğitim-öğretimin amaçları da çağın gereklerine uygun olarak şekillenmektedir. Eğitim-öğretimin amaçları doğrultusunda öğrencilerin kazanması hedeflenen yetkinlik, beceri, bilgi ve davranışlar doğrultusunda öğrencilerin yeterli düzeyde donanım ve altyapıya sahip olmalarına (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2022) yönelik öğretim programları hazırlandığı görülmektedir. Öğrendiklerini davranışa dönüştürebilen, günlük hayatta uygulayabilen bireylerin topluma kazandırılması noktasında öğretim programlarında önemli beceriler bulunmaktadır. Öğretim programlarında bulunan bu beceriler, bireyin sosyalleşme ve topluma katılım sağlama sürecini olumlu yönde etkilenmektedir (Çelik & Kamış, 2019). Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması ve sosyal yaşamda uygulanması bireyin yetkinliklerinin artması ve topluma aktif katılımının sağlanması noktasında önemlidir.

Öğretim programlarında yer verilen beceriler bireylerin topluma aktif katılımının yanı sıra bu katılımın bilinçli olmasını hedeflediğinden yenilenen öğretim programlarında karşımıza çıkan becerilerin de bu hususlar göz önünde bulundurularak hazırlandığı görülmektedir. Bu hedefler doğrultusunda öğretim programlarında yer verilen beceriler incelendiğinde "okuryazarlık" kavramı ile ilgili becerilerin sıklıkla karşımıza çıktığı görülmektedir. Okuryazarlık kavramı, okuma-yazma ve anlamlandırma (Köksal & Erol, 2021) becerisine sahip olmayı gerektirse de günümüzün değişen dünyasında okuma-yazma bilmenin yanı sıra bunları günlük yaşamda uygulayabilmeyi (Güneş, 2019), dinleme, konuşma, analitik ve eleştirel düşünme, pratik bilgi edinme, bu bilgileri iletme (Mete, 2020) becerilerine sahip olmayı, bireysel ve toplumsal görev ve sorumlulukların bilincinde olmayı kapsamaktadır. Aynı zamanda okuryazarlık kavramı toplumda var olan simgelerin etkili bir şekilde günlük yaşamda kullanılabilmesi gibi yetenekleri de içinde barındıran bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Okuryazarlıkla ilgili bir başka açıklamaya bakıldığında ise okuryazar olmanın temelini oluşturan "iletleri okuyabilme" becerisinin yanı sıra kelimelerin altında yatan anlamları

okuyabilme ve buna karşılık kendi cevabını oluşturabilmenin (Şahin, 2021) de önemli olduğu görülmektedir. Okuryazarlığın ne olduğuna ilişkin yapılan bu önemli tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere okuryazarlığın ve okuryazarlık kavramından türeyen becerilerin bireyler tarafından kazanılması önemlidir. Okuryazarlık kavramı kapsamında verilen tanımlar doğrultusunda bireye kazandırılması amaçlanan yetkinliklerin eğitim desteğiyle sürdürülebileceği düşüncesinden hareketle dijital okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, politik okuryazarlık, matematiksel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı gibi okuryazarlıklar, toplumunun ihtiyaç duyduğu beceri ve davranışlara sahip bireylerin yetişmesi amacıyla öğretim programlarına eklenmiştir.

Okuryazarlık becerilerden biri olan ve sosyal bilgiler dersinin öğretim programında yer alan, bireyin topluma aktif katılımını sağlayamaya yardımcı olacak bir beceri de politik okuryazarlık becerisidir. Bu beceri bazı kaynaklarda politika okuryazarlığı olarak kullanılsa da mevcut öğretim programında politik okuryazarlık olarak kullanıldığından ve bu çalışmada da öğretim programında bahsi geçen beceri üzerinde durulduğundan, politik okuryazarlık kullanımına sadık kalınmıştır. Politik okuryazarlık kavramını, bireylerin toplumda meydana gelen siyasal/politik süreçler konusunda edinmeleri gereken temel bilgilere ve becerilere sahip olması şeklinde tanımlamak mümkündür (Çelik, 2021). Aynı zamanda politik okuryazarlık, Şan ve diğerleri (2020) tarafından da “vatandaşlık eğitimi amacıyla toplum yapısında mevcut olan yönetim ile ilgili olarak bireylerin bilgi, beceri ve değerlere sahip olup bunları kullanabilmesi” şeklinde tanımlanmıştır. Çağdaş söylemde ise politik okuryazarlık genellikle okullarda belirli bir politik sistemin kurumları ve süreçleri hakkında öğrenme anlamına gelmektedir (Collins, 1992).

Politik okuryazarlık, bireylere kamu hayatında aktif olabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri vermeyi amaçlar. Bu anlamda politik okuryazarlık, bireylerin siyasi kurumları ve işleyişlerini bilmesinin yanı sıra siyasetle ilgili kavramsal bilgileri bilmesini de kapsayan bir kavramdır (İnan, 2021). Politik okuryazarlık, değerleri bilgelik, adalet, merhamet ve dürüstlük olan, herkes için eşitlik ve adalet isteyen ve her vatandaşın kendi fikrini oluşturma ve ifade etme hakkını önemseyen bir toplumda önemlidir (Curriculum For Excellence: - CfE Briefing, 2013). Birey, toplumsal ve siyasi konular hakkında ne kadar çok bilgiye sahibiyse ve bu bilgilerini uygulamaya geçirme yeteneği aynı oranda fazla ise eğitim ile birlikte de politik okuryazar olarak niteleyebileceğimiz bireylere dönüşür (Faiz, 2016). Bu konuda Aristoteles Politika'nın ikinci kitabında “sırada devletin biçimini tartışmak ve bunlardan hangisinin daha iyi olduğunu anlayacak durumda olduğumuzu varsayarak bunu anlamaya çalışmak var” sözleriyle (Urhan, 2016) bireylerin devlet yönetimiyle ilgili bilgi sahibi olması, eleştirebilmesi, doğru ve yanlışları görüp bunları değerlendirebilme yeterliliğine sahip olması gibi durumların önemine vurgu yapmasıyla, bireylerin politik okuryazarlık becerilerine sahip olmasının gerekliliğini burada da görmekteyiz. Toplumun ihtiyaç duyduğu politik okuryazarlık becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi ise eğitim ile mümkündür. Bireylere bu bilgi ve becerileri kazandıracak olan kişiler de öğretmenlerdir. Bundan dolayı günümüz öğretmen adaylarının gelecekte bu becerileri öğrencilere kazandırabilen öğretmenler olması beklenmektedir. Bu araştırma da bu düşünceden hareketle ortaya çıkmıştır. Araştırmanın amacı; bireylere eğitim yoluyla öğretmenler tarafından kazandırılması beklenen politik okuryazarlık becerisine öğretmen adaylarının ne düzeyde sahip olduğunu ortaya çıkarmaktır.

Politik okuryazarlık kavramı kapsamında ilgili yurt içi literatürü incelendiğinde beceri, okuryazarlık ve okuryazarlık türlerine hakkında yapılan çalışmalara (Canbaba, 2020; Dağ & Koçer, 2019; Güneş, 2019; Mete, 2020), politik okuryazarlığın öğretim programları kapsamında ele alındığı çalışmalara (Altay, 2020; Çelik & Kamış, 2019; Görmez, 2018; Kara & Tangülü, 2017; Tural & Duman, 2019), politik okuryazarlık becerisinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik çalışmalara (Çelik, 2021; Tarhan, 2015; Şan vd., 2020; Yavuz & Ay, 2016), öğrencilerin politik okuryazarlık becerisine ne düzeyde sahip olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalara (Yavaş, 2021), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeylerinin incelendiği (Faiz & Dönmez, 2019; Demir, 2019; Kuş, 2015) ve coğrafya eğitimi lisans öğrencilerinin politik okuryazarlık beceri düzeylerini ölçen (Çınar, 2019) araştırmalara rastlanmıştır. Aynı zamanda yapılan literatür taramasında politik okuryazarlığın ne olduğunu daha iyi anlamak ve eğitimde okuryazarlık becerilerinin önemini kavramak adına bu konu ile ilgili yazılmış olan kitap (İnan, 2021), kitap bölümü (Kuş, 2013) ve yurttaşlık okuryazarlığı başlığı altında alt bir başlıkta politik okuryazarlığa yer verilen (Oğuz-Haçat, 2021) kitaplara rastlanmıştır. Literatür incelemesinde okuryazarlık kavramı kapsamında pek çok çalışmaya rastlansa da geleceğin mimarları olacak olan öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeyini belirleme ve karşılaştırma amacıyla eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılmış olan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan yurt dışı literatür incelemelerinde ise politik okuryazarlık becerisinin gelişimini teşvik edici ve engelleyici unsurları ele alan (Badlan, 2016), ortaya çıkan savaşların nedenlerinin ve etkilerinin öğrenciler tarafından değerlendirildiği ve bu durumun politik okuryazarlık becerisi ile ilişkilendirildiği (Maitles & Deuchar, 2006), sosyal medyanın politik okuryazarlık becerisine etkisinin değerlendirildiği (Lailiyah vd., 2018), bireylerin eğitim seviyeleriyle politik okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi araştıran (Pallares, 2009), öğretmenler tarafından öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasıyla politik okuryazarlık becerisinin gelişeceğini ileri süren (Ovais, 2007), on ikinci sınıf öğrencilerinin politik okuryazarlık becerilerini geliştirecek stratejiler (Yarnall, 2002) ve Japonya ve İngiltere’de politik okuryazarlık yaklaşımını araştıran (Davies vd., 2013) farklı araştırmalara rastlanmıştır. Yurt dışı literatürü incelendiğinde politik okuryazarlığın farklı alanlarla da ilişkilendirilerek araştırıldığı birçok çalışma göze çarpmaktadır.

Araştırmada farklı anabilim dallarındaki öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerileri çeşitli değişkenler açısından inceleneceğinden araştırmanın bu bağlamda değerlendirilmesinin alana farklı bir boyut kazandıracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı eğitim fakültesinde farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve ele alınan çeşitli değişkenlere göre politik okuryazarlık düzeylerinin nasıl bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktır. Bu araştırma doğrultusunda cevap aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerileri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerileri öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerileri siyasi haberleri takip etme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir?
5. Öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerileri siyasetçilerin paylaşımlarını takip etme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?



## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Araştırma, nicel yöntem kullanılarak betimsel tarama modeli esasında gerçekleştirilen bir araştırmadır. Betimsel tarama araştırmaları, mevcut durumu olduğu haliyle ele almak, herhangi bir etki/manipülasyon olmadan durumu anlamak, görmek olarak tanımlanabilir. Tarama araştırmalarında araştırmacının bir evrenin görüşlerini, davranışlarını, tutumlarını tespit etmek ve bu görüş, davranış ve tutumları açıklamak için belirlenmiş bir örneklem grubundan bilgi toplanması esastır (Creswell, 2017). Bu bağlamda araştırmada eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeyleri var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır.

### *Araştırma Grubu*

Tarama araştırmalarında evrendeki tüm bireylere ulaşma zor olacağından evreni iyi temsil eden bir örneklem belirlemek önemlidir (Tanrıoğen, 2009). Araştırmada örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme esas alınmıştır. Amaçlı örneklemede, araştırmacının amacına uygun olarak bilgi açısından geniş bir kapsama sahip olan durumların seçilmesi ve bu durumların detaylı olarak araştırılması esastır (Büyüköztürk, 2012). Kolay ulaşılabilir durum örneklemede araştırmacı, ulaşmanın kolay olduğu bir durumu belirler ve seçer (Yıldırım & Şimşek 2016). Belirlenen bu örneklem doğrultusunda çalışmanın araştırma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinin sekiz farklı anabilim dalında dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 279 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir ve yakın çevrede olması temel alındığından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile çalışmaya hız kazandırılmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan 279 öğretmen adayının %62'si kadın, %38'i ise erkektir. Araştırma grubunun %10.8'ini fen bilgisi, %15.1'ini ilköğretim matematik, %10,8'ini okul öncesi, %11.1'ini zihin engelliler eğitimi, %10.4'ünü sınıf eğitimi, %16.8'ini sosyal bilgiler eğitimi, %11.5'ini Türkçe eğitimi ve %13.6'sını rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırma grubuna ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Araştırma grubuna ilişkin bilgiler

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	173	62.0
	Erkek	106	38.0
Anabilim Dalı	Fen Bilgisi Eğitimi	30	10.8
	İlköğretim Matematik Eğitimi	42	15.1
	Okul Öncesi Eğitimi	30	10.8
	Zihin Engelliler Eğitimi	31	11.1
	Sınıf Eğitimi	29	10.4
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	47	16.8
	Türkçe Eğitimi	32	11.5
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	38	13.6
Siyasetçi Paylaşımlarını Takip Etme	Evet	155	55.6
	Hayır	124	44.4
Siyasi Haberleri Takip Etme	Evet	215	77.1
	Hayır	64	22.9

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmalarda geçerli ve güvenilir puanlar elde etmek de önemlidir. Bunu sağlamak için toplanan veriler istatistiksel analizler yoluyla değerlendirilir (Creswell, 2017). Bu çalışmada Köksal ve Erol (2021) tarafından geliştirilen “Politik Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçek bireylerin politik okuryazarlık becerisinin ölçülmesine yönelik politik ilgi, politik bilgi, politik farkındalık, politik uzmanlık ve politik katılım olmak üzere beş alt boyuttan oluşan 24 maddelik bir ölçektir. “Politik uzmanlık” alt boyutu 8, “politik bilgi” alt boyutu 5, “politik farkındalık” alt boyutu 5, “politik ilgi” alt boyutu 3 ve “politik katılım” alt boyutu ise 3 maddeden oluşan ve maddelerinde olumsuz cümlelere yer verilmeyen bir ölçektir. Araştırmanın güvenilirlik analizleri için ölçeğin, Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamının Cronbach Alfa değeri (iç tutarlık katsayısı) .86, alt boyutlar bazında ise iç tutarlık katsayısının politik uzmanlık boyutu için .89, politik bilgi boyutu için .80, politik farkındalık boyutu için .79 ve politik ilgi ve politik katılım için .72 olduğu tespit edilmiştir (Köksal & Erol, 2021).

### **Verilerin Analizi**

Bir devlet üniversitesinin farklı anabilim dallarının dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan 279 öğretmen adayına çevrimiçi olarak uygulanan anket sonucunda elde edilmiş olan veriler SPSS22 paket programı ile araştırmanın genel amacı ve araştırma soruları kapsamında çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerilerinin ölçülmesi amacı kapsamında bu verileri yorumlamak için kıstas olarak 1.00 - 1.79 “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1.80 - 2.59 “Katılmıyorum”, 2.60 - 3.39 “Az Katılıyorum”, 3.40 - 4.19 “Katılıyorum”, 4.20 - 5.00 “Kesinlikle Katılıyorum” aralıkları kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan tüm bu analizlerin elde edilmesinden önce normallik dağılımı testleri yapılmış ve veri setinin normal dağılım gösterme durumuna göre de parametrik veya non-parametrik testler yapılmıştır. Tüm işlemler esnasında aritmetik ortalama, yüzde, frekans, standart sapma gibi analizler yanında t testi, Kruskal Wallis H-testi ve post-hoc gibi işlemler yapılmış ve bu işlemlerden elde edilen bulgu ve sonuçlar değerlendirilmiştir.

## **BULGULAR**

Bu bölümde araştırmanın amacı kapsamında gerçekleştirilen betimsel istatistik sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının Politik Okuryazarlık Becerilerinin Betimsel İstatistikleri

<b>Ölçeğin Boyutları</b>	<b>N</b>	<b>En düşük</b>	<b>En yüksek</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
Politik Uzmanlık	279	1.63	5.00	3.67	.78
Politik Bilgi	279	2.80	5.00	4.39	.47
Politik Farkındalık	279	1.80	5.00	4.31	.71
Politik İlgi	279	1.67	5.00	3.67	.76
Politik Katılım	279	1.67	5.00	3.96	.62
<b>Toplam</b>	279	2.79	5.00	3.99	.50

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerileri düzeyleri ölçeğin alt boyutlar bazında [politik uzmanlık ( $\bar{X}$ =3.67), politik bilgi ( $\bar{X}$ =4.39), politik farkındalık ( $\bar{X}$ =4.31), politik ilgi ( $\bar{X}$ =3.67), politik katılım ( $\bar{X}$ =3.69)] ve ölçeğin tümünde ( $\bar{X}$ =3.99) “katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Politik Okuryazarlık Becerilerine İlişkin T Testi Analiz Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Kadın	173	4.01	.47	.83	277	.40
Erkek	106	3.96	.56			

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile politik okuryazarlık becerileri ortalama puanlarının arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [ $t=.83$ ;  $p > .05$ ]. Erkeklerin politik okuryazarlık becerisi ortalama puanları (3.96), kadınların politik okuryazarlık becerisi ortalama puanlarına (4.01) göre daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördüğü Anabilim Dalına Göre Politik Okuryazarlık Becerilerinin Değişip Değişmediğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anabilim Dalı	N	Sıra Ort.	sd	$\bar{X}$	p	Fark
(1) Fen Bilgisi Eğitimi	30	158.00				5-6-7
(2) İlköğretim Matematik Eğitimi	42	145.95				1-3-5-6-7
(3) Okul Öncesi Eğitimi	30	152.67				1-5-6-7
(4) Zihin Engelliler Eğitimi	31	74.11	7	50.76	.000	1-2-3-5-6-7
(5) Sınıf Eğitimi	29	171.88				-
(6) Sosyal Bilgiler Eğitimi	47	162.79				5-7
(7) Türkçe Eğitimi	32	166.70				5
(8) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	38	87.96				1-2-3-4-5-6-7

Tablo 4’de öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre politik okuryazarlık becerilerinin değişip değişmediğine ilişkin Kruskal Wallis H testinden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalları ile politik okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmüştür ( $p<.05$ ). Yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda oluşan anlamlı farklılığın hangi anabilim dallarından kaynaklandığını belirlemeye yönelik post-hoc yapılmıştır. Post-hoc analizinin sonucunda; fen bilgisi eğitimi öğretmen adaylarının sınıf, sosyal bilgiler ve Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının lehinde bir sonuç elde edildiği görülmüştür. Matematik eğitimi öğretmen adaylarının okul öncesi, fen bilgisi, sosyal bilgiler, sınıf ve Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının lehinde bir sonuç elde edildiği görülmüştür. Okul öncesi eğitimi öğretmeni adaylarının fen bilgisi, sosyal bilgiler, sınıf, Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının lehinde bir sonuç elde edildiği görülmüştür. Zihin engelliler eğitimi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dallarındaki öğretmen adaylarının ise diğer anabilim dallarındaki öğretmen adaylarının lehinde bir sonuç elde ettiği görülmüştür. Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının sınıf eğitimi öğretmen adayları dışında tüm anabilim dallarının aleyhinde bir sonuç elde etmiştir. Sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının ise sınıf ve Türkçe eğitimi öğretmen adayları dışında aleyhinde bir sonuç elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 5.** Öğretmen Adaylarının Siyasi Haberleri Takip Etme Durumuna Göre Politik Okuryazarlık Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları

Siyasi haberleri takip etme durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Evet	215	4.08	.49	5.53	277	.00
Hayır	64	3.70	.45			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının siyasi haberleri takip etme durumlarına göre politik okuryazarlık becerileri ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya



çıkmamıştır [ $t=5.53$ ;  $p<.05$ ]. Siyasi haberleri takip eden öğretmen adaylarının ortalama puanları (4.08), siyasi haberleri takip etmeyen öğretmen adaylarının ortalama puanına (3.70) göre daha yüksektir. Buna göre siyasi haberleri takip eden öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının Siyasetçi Paylaşımını Takip Etme Durumuna Göre Politik Okuryazarlık Becerilerine İlişkin T Testi Analiz Sonuçları

Siyasetçi paylaşımını takip etme	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Evet	155	4.20	.45	8.54	277	.00
Hayır	124	3.73	.45			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının siyasetçi paylaşımını takip etme durumlarına göre politik okuryazarlık becerileri ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır [ $t=8.54$ ;  $p<.05$ ]. Siyasetçi paylaşımını takip eden öğretmen adaylarının ortalama puanları (4.20), siyasetçi paylaşımını takip etmeyen öğretmen adaylarının ortalama puanına (3.73) göre daha yüksektir. Buna göre siyasetçi paylaşımını takip eden öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının politik okuryazarlık beceri yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. İlgili literatür çerçevesinde Kuş (2015) ve Çınar'ın (2019) yaptıkları çalışma sonuçlarının bu sonuç ile örtüşmemesine karşın Faiz (2019), Akhan (2013) ve Badlan (2016) yapmış oldukları çalışmalarda bu araştırma ile benzer sonucu elde etmiştir. Literatürdeki bu çelişkili sonuçlar çalışılan grupların farklı örneklem grupları olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu sonuç son sınıf öğretmen adaylarının politik konulara yönelik ilgili olduklarını göstermektedir. Siyasi fikirlerin özgürce ifade edilmesi, yaşanan topluma bir birey olarak aktif katılım sağlanması, siyasi kavramları, kurumları ve bunların işlevlerini bilinmesi noktasında politik okuryazarlık becerisi yüksek bireylere sahip olunmasının geleceğin mimarları yarınların öğretmeni olacak olan öğretmen adayları açısından oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri ve bu kademeye kadar geçen süreçteki eğitimleri düşünülürse toplumu ilgilendiren konularda söz hakkına sahip olma, haklarını bilme ve savunma, topluma aktif katılım sağlama gibi noktalarda aktif olunmasıyla ilgili olarak politik okuryazarlığa yönelik bilgi/becerilerin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış olduğu da söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen ikinci sonuç öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre politik okuryazarlık becerisi arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucudur. Erkek öğretmen adaylarının ve kadın öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerisi ortalama puanlarının birbirlerine oldukça benzer olduğu söylenebilir. Bu sonuç Faiz (2019)'ın sosyal bilgiler öğretmen adayları ve Aslan (2019)'ın ise yedinci sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu araştırma ile örtüşmekte, Tarhan (2015) ve Akhan (2013)'ın sosyal bilgiler öğretmen adayları ve Çınar (2019)'ın coğrafya lisans öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmayla çelişmektedir. Sonuçların bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmemesinin, yapılan diğer araştırmalarda farklı veri toplama araçları, farklı araştırma grupları ve farklı yöntemler kullanılmış olmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalına göre politik okuryazarlık becerilerinin değişip değişmediğine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonucunda elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı ile politik okuryazarlık becerileri arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalının politik okuryazarlık becerilerini etkilediğini söylemek mümkündür. Yapılan araştırma sonucunda özellikle sosyal bilgiler ve sınıf eğitimi anabilim dalındaki öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerileri düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adayları zaten eğitim süreçleri içinde öğretim programlarında bu beceri ile direkt olarak karşılaştığı için politik okuryazarlık beceri düzeylerinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Yapılan araştırmada diğer anabilim dallarının öğretim programlarında bu beceriye yönelik bir beceri yer almasa da onların da politik okuryazarlık düzeylerinin çok düşük olmadığı görülmüştür. Bu durum politikaya yönelik bireysel ilgilerden, çevreden, toplum hayatına aktif katılımdan, güncel olayların takibinden kaynaklı ortaya çıkabilecek bir durumdur.

Öğretmen adaylarının siyasi haberleri takip etme durumlarına göre politik okuryazarlık becerileri ortalama puanlarının arasında anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Siyasi haberleri takip eden öğretmen adaylarının ortalama puanları, siyasi haberleri takip etmeyen öğretmen adaylarının ortalama puanına göre daha yüksektir. Buna göre siyasi haberleri takip eden öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının siyasetçi paylaşımlarını takip etme durumlarına göre politik okuryazarlık becerileri ortalama puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Siyasetçi paylaşımlarını takip eden öğretmen adaylarının ortalama puanları, siyasetçi paylaşımlarını takip etmeyen öğretmen adaylarının ortalama puanına göre daha yüksektir. Buna göre siyasetçi paylaşımlarını takip eden öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Güncel politik olayların takibinin politik okuryazarlık becerisi üzerine etkisi incelendiğinde Akhan (2013) ve Aslan (2019) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda bireylerin medya ile etkileşim içinde olma durumlarının (siyasi haberler, paylaşımlar takip etme) Maitles ve Deuchar (2006) ve Lailiyah ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmalarda politik okuryazarlık düzeyini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Tarhan (2015) tarafından yapılan çalışmada elde edilen verilere göre katılımcıların güncel olaylar, ülke içi ve uluslararası sorunlar ve bunların medyaya etkileri hakkındaki bilgi sahibi olmasının, gündemde olan olayları takip edip yorum yapabilme gücünün politik okuryazarlık becerisini geliştirdiğini düşünmesi de bu araştırmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Maitles ve Deuchar (2006) tarafından yapılan araştırmada medya ile etkileşim içinde olmanın politik bilgi düzeyini artırdığı sonucu bu araştırma ile benzerlik göstermekte; Lailiyah ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada ise bireylerin medya ile yoğun etkileşim halinde olmalarına rağmen bu durumun politik bilgi düzeylerini etkilemediği sonucu bu araştırma sonucu ile örtüşmemektedir. Elde edilen tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde çalışmanın amacı, çalışma grubu, veri toplama araçları, çalışmanın sınırlılığı gibi pek çok değişkenin çalışmaların sonuçlarını etkilediği görülmektedir.

Politik okuryazarlık becerisinin öğretim programı kapsamında değerlendirilmesine yönelik pek çok çalışmaya rastlanmıştır, fakat öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu doğrultuda politik okuryazarlık becerisinin geliştirilmesine, tespit edilmesine yönelik hem daha çok hem de daha etkili çalışmalar gerekli görülmektedir.

Aynı zamanda öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların genellikle sosyal bilgiler öğretmen adayları ile olduğu, ortaokul öğrencileri ile de az sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Araştırma kapsamındaki araştırma grubundan elde edilen veriler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğunu gösterse de bireylerin politik okuryazarlık becerisinin ölçülmesine yönelik farklı araştırma gruplarıyla, farklı yöntemlerle ve veri toplama araçlarıyla çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Ayrıca bireylerin haklarını bilme, topluma aktif katılım sağlama, güncel ve geçmişteki politik olayların tespitini daha doğru bir biçimde yapabilmesi noktasında bu becerinin kazandırılması önemlidir. Araştırma politik okuryazarlık becerisine geleceğin öğretmeni olan tüm öğretmen adaylarının sahip olması gerektiğine ve bunun önemine vurgu yaptığından üniversitelerin özellikle eğitim fakültelerinde eğitim veren akademisyenler politik okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik söylem ve faaliyetlerde bulunarak öğretmen adaylarını daha bilinçli hale getirebilir. Öğretmen adaylarının politika kavramının ne olduğunu, gerçek amacını anlamaları için bilgi verici etkinlikler (konferans vb.) düzenlenerek öğretmen adaylarının politikaya yönelik ilgilerinin doğru şekilde yönlendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda günümüzde medyanın birey üzerindeki etkisi düşünüldüğünde bireylerin politik okuryazarlık becerilerini geliştirme noktasında uygulamalar, programlar, etkinlikler, sunular vb. faaliyetlerin yapılması gerekli görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin de okullarda politik okuryazarlık ile medya okuryazarlığını işbirlikli olarak sunması politik okuryazarlık becerisinin gelişimine katkı sağlayacak bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gibi yollarla bireylerin politik ilgileri ve bilgileri artacak ve topluma aktif katılım sağlarken aynı zamanda bu katılım bilinç düzeyi daha yüksek olan bireylerle sağlanmış olacaktır. Eğitim fakültesi öğrencileri dışında sosyal yaşamda da politik okuryazarlık becerisini arttırmaya ilişkin öneriler verilmesinin sebebi bu becerinin tüm toplum tarafından kazanılması gerektiğine olan inançtır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü anabilim dalları direkt olarak politik okuryazarlık becerisini kapsamasa da politik bilgi ve beceriler toplumun her anında bizimdir. Bireyler ancak bilinçli ve aktif bir katılımı beraber toplumda kendini gösterebilir ve gelişim sağlayabilir. “Politik bakımdan okuryazar olarak kabul edilen bir insan, bilgili bir izleyici olmasının yanı sıra aynı zamanda da etkili ve sorumlu bir şekilde politikayla ilgilenebilmesi noktasında toplumda aktif bir katılımcı olarak varlığını sürdürür” (Tarhan, 2015). Bu nedenle politik okuryazarlık becerisi bireylere kazandırılması gereken ve önem arz eden bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **Etik Metin**

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

### **KAYNAKÇA**

- Akhan, O. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politika bilimine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 37-68. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.570>
- Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 276-297. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.805054>
- Aslan, H.M. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin politik okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye.
- Badlan, K. (2016). *Explorations into young people's political literacy*, [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Anglia Ruskin University, Cambridge, United Kingdom.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Canbaba, Z. (2020). Kitap incelemesi: Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. *Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 34-39.
- CfE Briefing. (2013). Curriculum for excellence: political literacy. <https://education.gov.scot/Documents/cfe-briefing-14.pdf>
- Collins, H. (1992). Political literacy: Educating for democracy. Papers on parliament no. 14. <https://www.aph.gov.au/~/~link.aspx?id=1322CB719E034CC0AE685C780E53D7FA>
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.
- Çelik, A., & Kamış, E. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğrenme alanı-beceri ilişkisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 391-410.
- Çelik, Y. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan bazı becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi (YYÜ) Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 733-765. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919620>
- Çınar, M. (2019). *Coğrafya lisans öğrencilerinin politik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Dağ, N., & Koçer, M. (2019). Türkiye’de politik okuryazarlık. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2150-2175. <https://doi.org/10.26466/opus.567352>
- Davies, I., Mizuyama, M., Ikeno, N., Parmenter, L., & Mori, C. (2013). Political literacy in Japan and England. *Citizenship, Social and Economics Education*, 12(3), 163-173. <https://doi.org/10.2304/csee.2013.12.3.163>
- Demir, A. G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık durumları (İnönü Üniversitesi örneği)* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Faiz, M. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık durumları*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Faiz, M., & Dönmez, C. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(2), 475-501. <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.136>
- Görmez, E. (2018). Güncellenen sosyal bilgiler programının politik okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 109-114. <https://doi.org/10.18506/anemon.464391>
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 224-246. <https://doi.org/10.29250/sead.634908>
- İnan, S. (2021). *Siyaset okuryazarlığı*. Yeni İnsan.
- Kara, H., & Tangülü, Z. (2017). Sosyal bilgiler öğretim programında hukuk ve politik okuryazarlığı üzerine bir durum incelemesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 2(1), 1-28.
- Köksal, H., & Erol, M. (2021). Politik okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 444- 471.
- Kurudayıoğlu, S., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 283-298.
- Kuş, Z. (2013). Politik okuryazarlık ve aktif vatandaşlık. Gençtürk, E. & Karatekin, K. (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar* (s. 207-229). Pegem Akademi.
- Lailiyah, N., Yuliyanto, M., & Pradhana, G. A. (2018). Youthizen, political literacy, and social media. *E3S Web of Conferences*, 73, 1-4.
- Maitles, H., & Deuchar, R. (2006). ‘We don’t learn democracy, we live it!’: Consulting the pupil voice in Scottish schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(3), 249-266.
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(22), 109-120. <https://doi.org/10.29228/kesit.40368>

- Oğuz-Haçat, S. (2021). Eğitimde yurttaşlık okuryazarlığı. E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitimde okuryazarlık becerileri III* (s. 126-128). Pegem Yayınevi.
- Ovais, R. (2007). *Facilitating teachers' understanding and teaching of critical thinking as a way to develop students' political literacy*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Aga Khan University, Karachi, Pakistan.
- Pallares, C. (2009). *Educational levels and political literacy: The case of adults enrolled in the INEA program in El Paso, Texas*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. University of Texas, El Paso, USA.
- Şahin, A. (2021). *Eleştirel medya okuryazarlığı*. Anı Yayıncılık.
- Şan, S., Öztürk, C., & Katılmış, A. (2019, Temmuz 11-14). *Politik okuryazarlık eğitimi alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık ile ilgili görüşleri* [Sözlü özet bildiri]. 5. Uluslararası Bilimsel Araştırma Kongresi. İstanbul, Türkiye.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2022.  
[http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf)
- Tanrıoğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 649-669. <https://doi.org/10.16992/ASOS.538>
- Tural, A., & Duman, B. (2019, Nisan 18-21). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın okuryazarlık becerileri açısından incelenmesi* [Sözlü özet bildiri]. 3. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi, Muğla, Türkiye.
- Urhan, V. (2016). Aristoteles'in siyaset felsefesinde anayasal yönetim. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (27), 211-230. <https://doi.org/10.20981/kaygi.287822>
- Yarnall, L. G. (2002). *Getting a read on American politics: Strategies for improving 12th graders' political literacy skills*. [Doktora tezi]. University of California, Los Angeles, USA.
- Yavuz Ü., & Ay T. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(2), 31-63. <https://doi.org/10.18039/ajesi.17370>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



## EXTENDED ABSTRACT

### *Examining the Political Literacy Skills Levels of Pre-Service Teacher in Terms of Various Variables*

#### **Introduction**

The needs of the 21st century for individuals is increasing and changing simultaneously with today's globalizing world. In this globalizing world, education is rapidly renewed in the direction that society needs as a result of rapid developments in social, cultural and technological fields. Society needs individuals who are at the forefront of social participation, who can express themselves freely, who know how to access information, who have the skills of questioning and criticism, and who actively participate in society. These emerging needs make it necessary to shape the aims of education in accordance with the requirements of the age. There are important skills in curricula at the point of bringing individuals who can transform what they learn into behavior and apply them in daily life to the society.

One of the literacy skills and included in the curriculum of the social studies course, the skill that will help the individual to participate actively in society is the political literacy skill. It is possible to define the concept of political literacy as having the basic knowledge and skills that individuals need to acquire about the political processes occurring in society (Çelik, 2021). At the same time, political literacy has been defined by Şan et al. (2020) as “the ability of individuals to have knowledge, skills and values and use them in relation to the management existing in the society for the purpose of citizenship education”. Political literacy aims to give individuals the knowledge and skills necessary to be active in public life. In this sense, political literacy is a concept that includes individuals' knowing political institutions and their functioning, as well as knowing conceptual information about politics (İnan, 2021).

Since the political literacy skills of prospective teachers in different departments will be examined in terms of various variables, it is thought that evaluating the research in this context will add a different dimension to the field. In this context, the general purpose of the research is to determine the political literacy levels of pre-service teacher studying in different teaching departments in the faculty of education and to reveal how their political literacy levels differ according to various variables.

#### **Method**

The research is research conducted on the basis of descriptive survey model using quantitative method. While determining the sample in the research, easily accessible case sampling, which is one of the purposeful sampling types, was taken as the basis. In line with this determined sample, the research group of the study consisted of pre-service teacher studying in the fourth grade of a university's education faculty in the 2021-2022 academic year. Since the research group was determined to be easily accessible and in close proximity, the study was accelerated with the easily accessible sampling method. The "Political Literacy Scale" developed by Köksal and Erol (2021) was used in the research. The scale in question is a 24-item scale consisting of five sub-dimensions, political interest, political knowledge, political awareness, political expertise and political participation, to measure political literacy skills of individuals. Before obtaining the analyzes made within the scope of the research, normality distribution tests were performed and parametric or non-parametric tests were performed according to the normal

distribution of the data set. During all the operations, besides analyzes such as arithmetic mean, percentage, frequency, standard deviation, operations such as t test, Kruskal Wallis H-test and post-hoc were performed and the findings and results obtained from these operations were evaluated.

### ***Discussion and Conclusion***

In this study, which was conducted to determine the level of political literacy skills of pre-service teachers, it was concluded that pre-service teachers' political literacy skills were at a high level.

It is very important for pre-service teacher, who will be the architects and the teachers of the future, to have individuals with high political literacy skills in order to freely express political ideas, to actively participate in the society as an individual, to know political concepts, institutions and their functions. Considering the university education of the pre-service teachers and their education up to this level, it can be said that it is normal to reach the conclusion that the knowledge/skills for political literacy are high when they are active in issues such as having the right to have a say in the issues that concern the society, knowing and defending their rights, and actively participating in the society.

According to the data obtained as a result of the Kruskal Wallis H test regarding whether the political literacy skills of pre-service teachers change according to their departments, it is possible to say that the departments of the pre-service teachers affect their political literacy skills. As a result of the research, it was concluded that the political literacy skills of the pre-service teacher, especially in the social studies and classroom teaching department, were higher. When the status of pre-service teachers' following political news and politician posts is examined, it has been concluded that the average score of pre-service teachers who follow political news and politician posts is higher than the average score of pre-service teachers who do not follow political news and politician posts.

Although the departments where students study do not directly cover political literacy skills, political knowledge and skills are with us in every moment of society. Individuals can only show themselves and develop in society with a conscious and active participation. "A person who is considered to be politically literate maintains his existence as an active participant in the society in order to be able to deal with politics effectively and responsibly, as well as being an informed viewer" (Tarhan, 2015). For this reason, political literacy is an important skill that must be acquired by individuals.



"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 Ders Kitaplarında Çalışma Yapraklarının Kullanımı

Süleyman TEMUR\*<sup>1</sup> 

Gönderilme Tarihi: **06 Mart 2023** Kabul Tarihi: **18 Nisan 2023**  
DOI: 10.38015/sbyy.1260777

### Öz:

Günümüzde kullanılan etkili öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin gerek bilişsel gerekse de duyuşsal ve kinestetik becerilere hizmet ettiği bilinmektedir. Bu materyallerden birisi de çalışma yapraklarıdır. Nitekim çalışma yaprakları, ön bilgileri yoklamak, konuyu pekiştirmek ve değerlendirme yapmak amacıyla dersin her aşamasında kullanılabilen çok fonksiyonlu bir öğretim materyalidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı çalışma yapraklarının sosyal bilgiler ders kitaplarındaki kullanım durumunun incelenmesi olarak belirlenmiştir. Çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada 2022-2023 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından öğrencilere dağıtılan dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitapları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Çalışmada ders kitaplarında yer alan çalışma yaprakları belirlenerek sınıf düzeyine, ünitelere, öğrenme ve etkinlik alanlarına ve Kaymakçı (2007)'nin çalışma yaprakları ölçütlerine göre analiz edilerek tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler ders kitaplarında 774 çalışma yaprağı tespit edilmiş ve çalışma yapraklarının kavram ve zihin haritaları, diyagram, tablo, nesne, harita, poster, karikatür, fotoğraf, resim, edebi ürünler, gazeteler, dergiler, genel ağ haberleri, şema, minyatür, anayasa metni, bayrak, resmî belge, kroki, mektup, kitap bölümü gibi farklı araçlarla beraber kullanıldığı görülmüştür. Çalışma yapraklarının en fazla 7. sınıfta ve "Kültür ve Miras" öğrenme alanında en az ise 6. sınıfta ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma yaprakları etkinlik alanlarına göre analiz edildiğinde en fazla "açık uçlu soruları cevaplama, en az ise "sözlü tarih" etkinlik alanı olduğu anlaşılmaktadır. Tüm bu verilerden hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, ders kitabı, çalışma yaprakları.

### Abstract:

It is known that effective teaching methods and materials used today serve both cognitive, affective and kinesthetic skills. One of these materials is worksheets. As a matter of fact, worksheets are a multifunctional teaching material that can be used at every stage of the course in order to examine the preliminary information, reinforce the subject and make evaluations. In this context, the aim of the research is to examine the use of worksheets in social studies textbooks. In the study, the document analysis technique, one of the

### Atf:

Temur, S. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarında çalışma yapraklarının kullanımı. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 15-47. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1260777>

<sup>1</sup>Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-5203-6553

\*Corresponding Author: temursuleyman19@gmail.com

qualitative data collection methods, was used. In the research, fourth, fifth, sixth and seventh grade social studies textbooks distributed to students by the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year were used as data sources. In the study, the worksheets in the textbooks were determined and analyzed according to grade level, units, learning and activity areas and Kaymakçı (2007)'s worksheet criteria and presented in tables. As a result of the research, 774 worksheets were identified in social studies textbooks and the concept and mind maps of the worksheets, diagrams, tables, objects, maps, posters, cartoons, photographs, pictures, literary products, newspapers, magazines, general network news, diagram, miniature It has been seen that the text of the constitution, the flag, the official document, the sketch, the letter, the book chapter are used together with different tools. It has been determined that the worksheets are mostly in the 7th grade and in the "Culture and Heritage" learning area, and the least in the 6th grade and in the "Global Connections" learning area. In addition, when the worksheets are analyzed according to the fields of activity, it is understood that the field of activity is "answering open-ended questions at most and "oral history" at least. Based on all these data, some suggestions were made.

**Keywords:** Social studies, textbook, worksheets.

## GİRİŞ

21. yy'da meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeler eğitim-öğretim ortamlarının revize edilmesini zorunlu kılmıştır. Özellikle yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda yenilenen öğretim programları doğrultusunda etkili öğretim ortamları ön plana çıkmıştır (Yazlık, 2020). Zira çocukların inisiyatif alarak kendi öğrenmelerini inşa etmesi ve bu doğrultuda öğrendiklerini değerlendirebilmesi önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır (Şekerci, 2021). Çünkü yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin kendi öğrenmelerini inşa etmesini desteklemektedir. Bu yaklaşım, geleneksel öğretimde pasif ve alıcı konumda olan öğrenciyi aktif hale getirmektedir (Lüle Mert, 2018). Nitekim günümüzde yapılan eğitim, öğrencilerin sürece etkin bir şekilde dâhil olduğu, araştırma, sorgulama ve yaratıcılık becerilerin geliştirilmesine olanak veren bir yapıya bürünmüştür (Demircioğlu & Kaymakçı, 2010). Bu durum öğrenciyi derse karşı güdülemekte önemli bir ön koşuldur. Bu amaçla sınıf içi etkinliklerin etkili bir şekilde kullanılması kalıcı öğrenmelere hizmet edecektir (Özmen, 2004). Bu bağlamda öğretim esnasında kullanılan yöntem, teknik ve materyaller önem arz etmektedir (Demirci, 2019). Özellikle öğrenci seviyesine ve kazanımlara uygun öğretim materyallerinin kullanılması yaparak-yaşayarak öğrenme sağlama noktasında bir ön koşul görevi üstlenmektedir (Arslankara & Usta, 2020; Yaylak & İnan, 2018). Sarıtaş ve Polat (2017)'de çocukların derste aktif olabilmesi için öğretim materyallerinden faydalanılması gerektiğini ifade etmiştir. Koyuncu (2022)'de kalıcı öğrenmeler üzerinde belirleyici olan birçok değişkenin olduğunu belirtmiştir. Bransford, Brown ve Cocking (2000) öğrenme ortamlarını, Alexander (2006), öğretim sırasında kullanılan materyal ve etkinliklerin çocukların seviyesine uygunluğunu bu değişkenlerden en önemlileri olarak göstermektedir. Ayrıca materyallerin yeni konuların öğretilmesinde konuyu daha iyi kavrama noktasında çocuklara yardımcı olduğu bilinmektedir (Karakuş, 2020).

Bu bilgiler ışığında gerek yapılandırmacı yaklaşım gerekse de çağımızın ön gördüğü etkili bireyler yetiştirme gayesi doğrultusunda sınıf içi etkinliklerde kullanılan materyallerden birisi de çalışma yapraklarıdır (Demircioğlu, 2004). Çalışma yaprakları üzerine birçok tanım yapılmıştır. Yiğit, Alev, Özmen, Altun ve Akyıldız (2009), çalışma yapraklarını, öğretim sırasında çocukların bireysel olarak çalışmasına olanak sağlayan ve öz yeterliliklerini geliştirerek güven kazanmasına yardımcı olan kâğıt; Şahin ve Yıldırım (1999), kazanım doğrultusunda işlenen konunun öğretiminde öğrencilere uygulanan etkinliklerle ilgili açıklayıcı bilgiler içeren dokümanlar; Kaş (2010), günlük yaşamla ve diğer derslerle bağlantı kurularak hazırlanan ve görsel etkinlikleri bünyesinde barındıran kâğıt; Ellington ve Race (1993), farklı şekillerde tasarlanabilen öğretim materyali; Reece ve Walker, (1997) boşluklar içeren ve



çocukların doldurmasını beklediğimiz tamamlanmamış etkinlikler içeren materyaller; Halis (2002), yapılacak etkinliklerin nasıl yapılacağı konusunda kılavuzluk eden kâğıtlar; Bozdoğan (2007), rehber görevi üstlenen materyaller; Şimşek (2007), zamandan tasarruf etme noktasında fayda sağlayan materyaller ve Kaymakcı (2006), ise tüm sınıf kademelerinde kullanılabilir, hedef kazanımların öğretilmesine katkı sağlayan, öğrencilerin etkili bir şekilde sürece dâhil olarak verilen yapraklar üzerinde çalışmalar yapmasını sağlayan, sınıf içi ve dışında kullanılabilir bir ders materyali olarak tanımlamıştır. Ayrıca Çoştı ve Ünal (2005), çalışma yapraklarının birçok şekil, resim, şema ve diyalog içerdiğini belirterek bu durumun dersi eğlenceli kıldığını ve etkili öğrenmelere hizmet ettiğini ifade etmiştir. Baki (2015), ise çalışma yaprakları ile desteklenen öğretim ortamının farklı zekâ alanlarına sahip olan çocukların bu yeteneklerini keşfetmesine ve yaratıcılıklarını akranlarıyla paylaşmasına yardımcı olduğunu ve bu durumun da etkili ve kalıcı öğrenmelere hizmet ettiğini belirtmiştir.

Seferoğlu (2006), çalışma yapraklarının ilgi çekici olması için renklendirilmesi ve öğrenci seviyesine uygun olarak tasarlanması gerektiğini vurgulamıştır. Dede (2010) ve Kutlu (2021) ise, etkili bir öğretim için çalışma yapraklarının da aynı şekilde etkili ve iyi tasarlanmış olması gerektiğini ifade etmiştir. Nitekim çalışma yaprakları öğretmene olan bağımlılığı azaltarak çocukların kendi öğrenmelerini inşa etmesine yardımcı olmaktadır (Çetintaş, 2019). Bu durum çalışma yapraklarının iyi hazırlanmasını gerekli kılmaktadır. Ayrıca çalışma yaprakları eğlendirici özelliğinden dolayı dersi zevkli kılarak akademik başarıyı da artırmaktadır (Aktepe, 2012; Aydına, 2015; Özdemir, 2012; Turan, 2012; Uslu, 2011).

Kaymakcı (2010:205), “çalışma yapraklarının ekonomiklik özelliğinden dolayı ve soyut kavramların çokça yer aldığı sosyal bilgiler dersinde konuların daha iyi anlaşılmasında önemli bir materyal olduğunu ifade etmiştir.” Yaşar ve Gültekin (2006) ise çalışma yapraklarının sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim esnasında etkinliklerin etkili bir şekilde uygulanmasında kullandığı önemli bir yardımcı kaynak olduğunu belirtmiştir.

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda çalışma yapraklarının yararlarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz. Çalışma yaprakları:

1. Çocukların derse karşı olan ilgisini üst düzeye çıkararak etkili öğrenmelere hizmet eder.
2. Çalışma yaprakları konunun başında ön bilgileri yoklamada, konunun pekiştirilmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılabilir. Bu durum çalışma yapraklarının öğretim aşamasında birçok işleve sahip olduğunu gösterir.
3. Zor ve karmaşık kavram ve konuların öğretiminde kolaylık sağlar. Nitekim çalışma yaprakları açık bir şekilde somut yaşantılar inşa etmede yardımcı bir materyaldir.
4. Çocukların kendi öğrenmelerini inşa etmesini sağlar ve bu durum sorumluluk duygusunu geliştirir.
5. Grup çalışmalarında kullanıldığında olumlu bağlılık ve iletişim becerisini geliştirmede önem arz etmektedir.
6. Öğrencileri güdüleyerek derse katılma noktasında teşvik edici niteliklere sahiptir. Bu nitelik etkili öğrenmelere hizmet eder ve dersi sıkıcılıktan kurtarır.
7. Birçok zekâ alanına hitap edebilir. Bu durum çocukların kendi potansiyellerini keşfetmesine yardımcı olur.
8. Öğretmene öğrencileri hakkında geri bildirim sağlar. Nitekim öğretmen hangi öğrencinin ne kadar öğrendiğini çalışma yaprakları sayesinde görebilir.
9. Yoğun konular karşısında ve zaman tasarrufu noktasında öğretmene yardımcı olarak yükünü hafifletir.

10. Değerlendirme aşamasında kullanıldığında verilen yanıtları gözden geçirme ve düzenleme imkânı verir. Bu durum yapılan yanlışları görme noktasında geri bildirim sağlayarak olumlu öğrenmelere hizmet eder.
11. Çoğaltılması, hazırlanması ve dersin birçok aşamasında kullanılabilme özelliğinden dolayı, ekonomiklik ilkesine hizmet eder (Ceylan vd., 2000; Coştu vd., 2003; Ev, 2003; Kaş, 2010; Kaymakçı, 2010; Kurt & Akdeniz, 2002; Olkun & Toluk Uçar, 2014; Saka & Akdeniz, 2001; Yiğit vd., 2009; Zehir, 2010).

Eğitim ve öğretimde sağlıklı ve etkili öğrenmeler gerçekleştirmek için öğretmene ve öğrencilere rehberlik edecek öğretim araçlarına gereksinim vardır (Coşar, 2010). Bu öğretim araçlarından birisi de ders kitaplarıdır. Nitekim ders kitapları, öğretim programları doğrultusunda öğrencilere kazandırılması beklenen hedef kazanımların öğretilmesinde karşımıza çıkan önemli bir ders materyalidir. Kılıç (2006), ders kitaplarının sorumluluk duygusunu artırdığını, bireyin sahip olduğu temel hakların neler olduğunu öğrettiğini, ulusal ve uluslararası gündemi takip etme noktasında önem arz ettiğini; Ünsal ve Güneş, (2003) kazanımlar doğrultusunda çocukları yönlendirme işlevine sahip olduğunu; Yalın (1996), kitaplarının sınıf içinde yapılacak olan etkinlikler konusunda öğretmene yol gösterici olduğunu ifade etmişlerdir. Kılıç (2008)'da teknolojideki gelişimlere rağmen ders kitaplarının hala eğitim-öğretimde kullanılan en önemli kaynak olduğunu belirtmiştir. Demirel (1999), ders kitaplarının en fazla kullanılan görsel materyallerden biri olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca bireysel hıza hizmet etmesi (Kılıç, 2008), bilgiye ulaşmayı hızlandırması (Cemaloğlu, 2003), ve evde konuya çalışma imkânı sunması (Duman & Çakmak, 2011) ders kitaplarının geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemini koruduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda Kılıç, Atasoy, Tertemiz, Şeren ve Ercan, (2001) ders kitaplarının öğretim programı doğrultusunda tasarlanması gerektiğini ve öğrencilere bilimsel düşünme becerisi kazandırma noktasında birçok farklı etkinlik ve bilgi sunması gerektiğini belirtmiştir. Çalışma yaprakları ise bunu gerçekleştirmek için önemli bir ders materyalidir. Bu bağlamda sosyal bilgiler ders kitaplarında çalışma yapraklarına ne derecede ve nasıl yer verildiği önem arz etmektedir.

Literatür incelendiğinde; çalışma yapraklarının farklı derslerde akademik başarıya ve tutuma etkisinin incelendiği (Arıkan & Açıkgöz, 2019; Atas, 2013; Bayrak, 2008; Çetintaş, 2019; Ev, 2003; İnan & Erkuş, 2022; Karataş, Cengiz & Çalışkan, 2018; Kaymakçı, 2010; Keskin, 2019; Konca, 2022; Özer, 2019; Özdemir, 2012; Uslu & Akgün, 2012; Yanmaz, 2017), öğretmen görüşüne göre incelendiği (Kaymakçı, 2006; Kutlu, 2021; Ormancı & Şaşmaz Ören, 2010), önemi, nasıl hazırlandığı, tanımı, türleri ve işlevlerinin açıklandığı (Demircioğlu & Atasoy, 2006; Şimşek, 2007; Yanpar-Şahin ve Yıldırım, 1999) gibi birçok çalışma bulgusuna rastlanılmıştır. Ayrıca filmlerle çalışma yaprağının tarih öğretimindeki etkililiğini (Demircioğlu, 2007), sözlü ve yerel tarih ile müzede çalışma yapraklarının nasıl hazırlanması gerektiği (Demircioğlu, 2005), sosyal bilgiler dersinde kavram yanılgılarını giderme (Elvan, 2012), matematik ders kitabı etkinliklerinin çalışma yapraklarıyla uygulanması (Erol, 2022) ve sosyal bilgilerde çalışma yapraklarının kavramsal anlamaya etkisi (Demirci, 2019) gibi spesifik çalışmaların yer aldığı görülmüştür. Ders kitapları özelinde çalışma yapraklarının kullanımına bakıldığında; öğrenci çalışma kitaplarının çalışma yaprakları ölçütlerine göre incelenmesi (Kaymakçı, 2007) ve sosyal bilgiler kılavuz kitaplarının çalışma yaprakları bakımından incelenmesi (Kaymakçı, 2012) olmak üzere çok az sayıda çalışma mevcuttur. Bu nedenle çalışmada 2018 SBDÖP doğrultusunda yenilenen sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan





çalışma yapraklarının incelenmesi amaçlanmış olup sosyal bilgiler alanında literatürdeki boşluğu doldurmak hedeflenmiştir.

Bu bağlamda çalışmada, çalışma yapraklarının sosyal bilgiler ders kitaplarına dağılımı nasıldır? Sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma problemine ilişkin belirlenen alt problemler şunlardır:

1. 4. 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan çalışma yapraklarının öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?
2. 4. 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan çalışma yapraklarının etkinlik alanlarına ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?

## YÖNTEM

### *Araştırma Deseni*

Çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel yöntemle desenlenmiş çalışmalarda incelemeye konu olan olay veya olgular hakkında gerçekçi, bütünlendirilmiş ve derinlemesine bir veriye ulaşma çabası söz konusudur (Morgan, 1996; Yıldırım & Şimşek, 2021).

### *Evren ve Örneklem*

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım & Şimşek, 2021: 189). Bu bağlamda doküman incelemesi kapsamında ders kitapları, müfredat, ders planı, öğretmen dosyaları vb. veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan & Biklen, 1992; Goetz & LeCompte, 1984). Bu amaçla çalışmada 4. 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının MEB yayınevi son baskıları (2022-2023) analiz edilmek üzere ele alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan sosyal bilgiler ders kitaplarının künyesi aşağıda verilmiştir:

- Açıkgöz, S. (2022). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı. E Kare Eğitim Yayıncılık.
- Azer, H. (2022). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı. EKOYAY Yayıncılık.
- Şahin, E. (2022). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı. Anadolu Yayıncılık.
- Tüysüz, S. (2022). İlkokul sosyal bilgiler ders kitabı 4. Tuna Matbaacılık.

### *Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi*

Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine dağıtılmış olan sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Kitaplar 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenciler tarafından kullanılan ders kitapları arasından seçilmiştir. Bulgular bu kitapların içinde yer alan verilerden oluşmaktadır. Araştırmacının ortaya koyduğu verileri ve yorumları desteklemek ve çalışma yapraklarının içeriğinde neler olduğunu göstermek amacıyla veri kaynağı olarak kullanılan ders kitaplarından alıntılara yer verilmiştir.

Doküman incelenirken bazı ölçütler çerçevesinde değerlendirme yapılmıştır. Bu ölçütler “dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanların anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanmadır” (Foster, 1995; Akt., Yıldırım & Şimşek, 2021: 194). Çalışma bazı temel ilkeler kapsamında yürütülmüştür. Bu bağlamda ilk iş çalışmanın veri kaynağını oluşturan ders

kitapları orijinallik kontrolü sağlanarak temin edilmiştir. Belirlenen ders kitapları (4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı) derinlemesine analiz edilerek çalışma yaprağı niteliğindeki tüm etkinlikler buldukları öğrenme alanı, ünite ve etkinlik alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken öncelikle sosyal bilgiler ders kitabında yer alan çalışma yaprakları Kaymakçı (2007)'nin "çalışma yaprakları ölçütlerine göre" incelenmiş ve çalışma yaprağı niteliğine sahip olmayan etkinliklere çalışmada yer verilmemiştir. Daha sonra belirlenen çalışma yaprakları Kaymakçı (2012:173) tarafından yapılan araştırmada çalışma yapraklarının nitelik (içerik) olarak sınıflandırmasında kullandığı etkinlik alanları ("oluşturma, çizme, boyama ve yapıştırma, açık uçlu soruları cevaplama, yorumlama, metne dayalı çıkarım yapma, boşluk doldurma, seçip işaretleme ve eşleştirme, metin yazma, internet, nesne inceleme, film izleme, sözlü tarih, sözlük çalışması") referans alınmış ve elde edilen veriler tablolara dökülmüştür.

Araştırma kapsamında tematik çerçeve daha önceden belli olduğu için ve verileri dikkatli bir şekilde tanımlamak için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çünkü "betimsel analiz daha çok araştırmacının kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır" (Strauss & Corbin, 1990:118). "Betimsel analiz tekniğinde toplanan veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre yorumlanır ve özetlenir. Bulgular, sistemli ve açıkça betimlenmesinin ardından betimlemeler açıklanır, yorumlanır, ilişkilendirilir ve sonuçlar çıkarılır" (Yıldırım & Şimşek, 2021:243).

Ayrıca ders kitaplarında yer alan çalışma yaprakları etkinlik alanlarına göre sınıflandırılırken 4. sınıfta 2, 5. sınıfta 6, 6. sınıfta 3 ve 7. sınıfta 7 olmak üzere toplam 18 çalışma yaprağında tereddüt edilmiş ve tereddüt edilen 18 çalışma yaprağı sosyal bilgiler alanında uzman bir Doç. Dr.'un görüşü alınarak ve yazar tarafından da görüş birliği sağlanarak uygun görülen sınıflandırmaya (etkinlik alanına) dâhil edilmiştir.

### ***Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği***

Araştırmanın güvenirliliğini belirlemek amacıyla kaynak olarak kullanılan sosyal bilgiler ders kitaplarından çalışma yaprağı niteliği taşıyan çalışma yaprakları yazar ve sosyal bilgiler alanında uzman bir Doç. Dr. tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılığı olan çalışma yapraklarının sayıları belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacının güvenirliliği için Miles ve Huberman'ın (1994), belirttikleri formül ( $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ ) formülü kullanılmıştır. Formülde, "Δ: Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂: Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir." "İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması" beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994, akt. Baltacı, 2017:8; Patton, 2002). Bu hesaplamada sonuç %86 bulunmuş ve araştırma güvenirliliği için kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

## **BULGULAR**

4. 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan çalışma yaprakların sınıf düzeyine, ünitelere, öğrenme ve etkinlik alanlarına göre analiz edilerek aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

**Çalışmanın Birinci Alt Probleme İlişkin (4. 5. 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Çalışma Yapraklarının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı Nasıldır?) Bulgular**  
Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan çalışma yapraklarının sınıf düzeyine ve öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Çalışma Yapraklarının Sınıf Düzeyine ve Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	Sınıf Düzeyi				Toplam	%
	4. sınıf (f)	5. sınıf (f)	6. sınıf (f)	7. sınıf (f)		
<b>Birey ve Toplum</b>	16	25	19	26	86	11,11
<b>Kültür ve Miras</b>	20	34	24	68	146	18,86
<b>İnsanlar, Yerler ve Çevreler</b>	28	38	24	38	128	16,53
<b>Bilim, Teknoloji ve Toplum</b>	30	25	17	24	96	12,40
<b>Üretim, Dağıtım ve Tüketim</b>	31	41	26	43	141	18,21
<b>Etkin Vatandaşlık</b>	22	25	21	30	98	12,66
<b>Küresel Bağlantılar</b>	15	23	14	27	79	10,20
<b>Toplam</b>	162	211	145	256	774	100

Tablo 1 incelendiğinde; sosyal bilgiler ders kitaplarında toplam 774 çalışma yaprağı olduğu tespit edilmiştir. Çalışma yapraklarının en fazla (256) 7. sınıfta en az ise (145) 6. sınıfta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 1’de sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan çalışma yapraklarının en fazla 146 (%18,86) “Kültür ve Miras” öğrenme alanında en az ise 79 (%10,20) “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca Tablo 1 incelendiğinde; çalışma yapraklarının 4., 5. ve 6. sınıfta en fazla “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” en az “Küresel Bağlantılar”, 7. sınıfta ise en fazla “Kültür ve Miras” en az “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir.

**Çalışmanın İkinci Alt Probleme İlişkin (4. 5. 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Çalışma Yapraklarının Etkinlik Alanlarına ve Ünitelere Göre Dağılımı Nasıldır?) Bulgular**

Araştırma kapsamında 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan çalışma yapraklarının etkinlik alanlarına göre dağılımı incelenerek Tablo 2’de gösterilmiştir.





**Tablo 2.** 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Çalışma Yapraklarının Etkinlik Alanlarına Göre Dağılımı

Etkinlikler	Ünite							Toplam
	“ Herkesin Bir Kimliği Var”	“ Geçmişimi Öğreniyorum ”	“ Yaşadığımı Z Yer”	“ İyi Ki Var”	“ Üretimden Tüketime”	“ İnsanlar ve Yönetim”	“ Uzaktaki Arkadaşlarım ”	
<b>Oluşturma, Çizme, Boyama ve Yapıştırma</b>	1	-	5	1	3	-	-	10
<b>Açık Uçlu Soruları Cevaplama</b>	8	10	12	23	18	16	8	95
<b>Yorumlama</b>	1	1	4	-	1	-	-	7
<b>Metne Dayalı Çıkarım Yapma</b>	4	3	6	-	5	4	6	28
<b>Boşluk Doldurma, Seçip İşaretleme ve Eşleştirme</b>	-	-	-	3	2	-	-	5
<b>Metin Yazma</b>	-	1	-	1	2	1	-	5
<b>İnternet</b>	1	1	1	2	-	-	1	6
<b>Nesne İnceleme</b>	-	3	-	-	-	-	-	3
<b>Sözlü Tarih</b>	-	1	-	-	-	-	-	1
<b>Sözlük Çalışması</b>	1	-	-	-	-	1	-	2
<b>Toplam</b>	16	20	28	30	31	22	15	162

Tablo 2 incelendiğinde; 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan çalışma yapraklarına en fazla (31) “Üretimden Tüketime”, en az ise (15) “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesinde yer verildiği görülmüştür. Ayrıca Tablo 1 incelendiğinde; çalışma yapraklarının en fazla (95) “Açık Uçlu Soruları Cevaplama” en az ise (1) “Sözlü Tarih” etkinlik alanında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 2’ye göre 4. sınıfta en çok yer alan etkinlik alanı (f=95) “Açık Uçlu Soruları Cevaplama”dır. Bu etkinlik bağlamında konunun başında ön bilgileri yoklamak ve konuya hazırlık yapmak amacıyla verilen sorular ile ünite içinde konuyu sorgulayıcı açık uçlu soruların yer aldığı tespit edilmiştir.

Çalışma yapraklarında yer alan bir diğer etkinlik türü (f=28) “Metne dayalı çıkarım yapma”dır. Bu kapsamda; okuma parçası, gazete ve genel ağ haberleri, kitap bölümü, şiir, mektup, atasözü, türkü, efsane gibi edebi metinler çalışma yapraklarına entegre edilerek ele alınmıştır.

“Oluşturma, çizme, boyama ve yapıştırma yapma” (f=10) yer alan bir diğer etkinlik alanıdır. Bu etkinlik kapsamında zaman şeridi, tablo, grafik ve sembol çizme, ürün tasarlama ve oluşturma etkinlikleri bulunmaktadır.

Ders kitabında yer alan bir diğer etkinlik (f=7) “yorumlama”dır. Bu etkinlik bağlamında çalışma yaprağına entegre edilerek verilen fotoğraf, harita, kroki, resim ve kimlik kartı gibi değişkenlerin sorgulanmasını içermektedir.

Bir diğer etkinlik ise (f=6) “internettir”. Bu etkinlik alanında konu kapsamında genel ağ kullanılarak araştırma yapma ve verilen genel ağ adreslerine (ekimlikravdevu.nvi.gov.tr) dayalı incelemelerde bulunma gibi değişkenleri içermektedir.

Diğer bir etkinlik (f=5) “boşluk doldurma, seçip işaretleme ve eşleştirme” yapmadır. Bu etkinlik çerçevesinde genel olarak çocuklardan doğru-yanlış etkinlikleri ile okuma parçasındaki boşluğu doldurmaları istenmiştir.

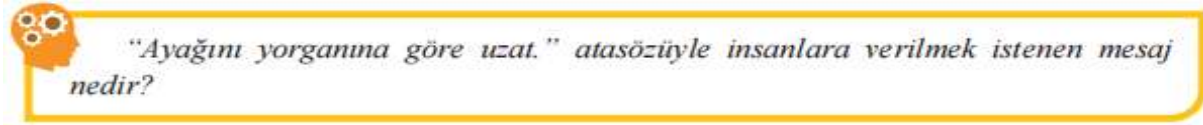
“Boşluk doldurma, seçip işaretleme ve eşleştirme” yapma etkinliği ile aynı orana sahip olan (f=5) “metin yazma etkinliği” ders kitabında yer almıştır. Bu kapsamda şiir, kompozisyon, hikaye, alfabe ile isim yazma gibi edebi türlerle ilgili çocuklardan özgün yazılar hazırlanması istenmiştir.

Ders kitabında yer alan diğer bir etkinlik ise (f=3) “nesne inceleme”dir. Bu etkinlik çerçevesinde milli kültürü yansıtan ve müzelerde sergilenmesi gereken nesnelere yer verilmiştir.

Ders kitabında verilen çalışma yapraklarında (f=2) “sözlük çalışmasına” da yer verilmiştir. Bu kapsamda çalışma yaprağında verilen kavramların (ulusal egemenlik ve farklılıklara saygı) anlamlarının sorgulanmasına dayalı etkinlikler yer almıştır.

“Sözlü tarih etkinliği” (f=1) de çalışma yaprakları çerçevesinde ders kitabında yer edinmiştir. Bu kapsamda aile tarihi yazmak için ilgili kişilerle mülakat/röportaj yapılması istenmiştir.

4. sınıf “Üretimden Tüketimi” ünitesi “Ayağımızı Yorganımıza Göre Uzatalım” başlığı altında çocuklardan verilen atasözünü yorumlamaları (Şekil 1) istenmiştir.



Şekil 1. “Metne Dayalı Çıkarım Yapma” Etkinliği (s. 138)

4. sınıf “Yaşadığımız Yer” ünitesi “Yer Tarifi Yapalım” başlığı altında çocuklardan kroki çizmeleri (Şekil 2) istenmiştir.



Şekil 2. “Oluşturma, Çizme, Boyama ve Yapıştırma” Etkinliği (s. 69)

4. sınıf “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesi “Milli kültür Öğelerimiz” başlığı altında çocuklardan evlerindeki nesnelere incelemeleri ve nesne tanıtım kartını doldurmaları (Şekil 3) istenmiştir.

**Yapınız**

Evinizde aile büyüklerinizden kalmış, değer verdiğiniz ve özenle korumaya çalıştığınız nesnelere bulunabilir. Bunlar sandık, saat, madalya, glysi, lamba, masa, sandalye, yüzük, kemer, başlık gibi eşyalar olabilir. Şimdi bu nesnelere birini seçiniz ve onunla ilgili olarak aşağıdaki nesne tanıtım kartında istenen bilgileri karşılıklarına yazınız.

**NESNE TANITIM KARTI**

**Nesnenin:**  
 Adı: .....  
 Kullanım amacı: .....  
 Yapılış tarihi (tahmini): .....  
 Yapımında kullanılan malzemeler: .....  
 Nerede yapıldığı: .....  
 Kim tarafından ve nereden alındığı: .....  
 Bugüne kadar kimler tarafından kullanıldığı: .....  
 Evinize ne zaman ve nasıl geldiği: .....  
 Günümüzde kullanılıp kullanılmadığı: .....

Şekil 3. "Nesne İnceleme" Etkinliği (s. 41)

4. sınıf "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesi "Ailemin Tarihi" başlığı altında çocuklardan sözlü tarih çalışması (Şekil 4) yapmaları istenmiştir.

**Yapınız**

Aile büyüklerinizden biriyle ailenizin tarihini yazmak amacıyla bir sözlü tarih çalışması yapınız. Çalışmanız sırasında aşağıdaki soruları kullanabilirsiniz.

- Nerede ve ne zaman doğdunuz?
- Kaç kardeşiniz var?
- Geçiminizi nasıl sağlıyordunuz?
- Nerelerde oturdunuz?
- Soyadınız nereden geliyor?
- Hangi okulları bitirdiniz?
- Kiminle, ne zaman ve nerede evlendiniz?
- Kaç çocuğunuz oldu?
- Annem ve babam nerede ne zaman doğdu?
- Annemle babam nerede ve ne zaman evlendiler?

Şekil 4."Sözlü Tarih" Etkinliği (s. 37)

4. sınıf "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesi "Bir Kahramanlık Destanı: Milli Mücadele" başlığı altında çocuklardan Tayyar Rahmiye Hanım'a şiir yazılması (Şekil 5) istenmiştir.

**Yapınız**

Tayyar Rahmiye Hanım'a bir dörtük ile seslenmek isteseydiniz ona neler söylerdiniz? Söylemek istediklerinizi yandaki noktalı yerlere yazınız.

.....  
 .....  
 .....

Şekil 5."Metin Yazma" Etkinliği (s. 52)

4. sınıf "Herkesin Bir Kimliği Var" ünitesi "Nelerden Hoşlanıyorum, Neleri Yapabilirim?" başlığı altında çocuklardan konu başında verilen açık uçlu soruyu cevaplamaları (Şekil 6) istenmiştir.

**Bireylerin ilgilerini, ihtiyaçlarını ve yeteneklerini bilmeleri gerekli midir? Neden?**

Şekil 6. "Açık Uçlu Soruyu Cevaplama" Etkinliği (s. 19)

4. sınıf "Herkesin Bir Kimliği Var" ünitesi "Herkesin Bir Öyküsü Var" başlığı altında çocuklardan zaman şeridi hazırlamaları (Şekil 7) istenmiştir.

**Yapınız**

Olayların oluş tarihlerine göre sıraya konulmasına "kronoloji" denir. Siz de yaşamınızdaki belli başlı olayları kronolojik olarak sıraladığınız fotoğraflı bir zaman şeridi hazırlayınız. Fotoğrafını bulamadığınız olayları yapacağınız resimlerle anlatabilirsiniz.

Şekil 7. "Oluşturma, Çizme, Boyama ve Yapıştırma" Etkinliği (s. 18)



Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer sınıf düzeyi 5.sınıftır. Tablo 3'te 5.sınıf ders kitabında yer alan çalışma yapraklarının etkinlik alanlarına göre dağılımı yer almaktadır.

**Tablo 3.** 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Çalışma Yapraklarının Etkinlik Alanlarına Göre Dağılımı

Etkinlikler	Ünite							Toplam
	“ Hep Birlikte Yaşıyoruz”	“ Tarihi ve kültürel Değerlerimiz”	“ Çevremizi Tanyalım”	“ Bilim Teknoloji ve Çevre”	“ İnsan ve Ekonomik Faaliyetlerimiz”	“ Güç, Yönetim ve Toplum”	“ Küresel İlişkiler Ağı”	
<b>Oluşturma, Çizme, Boyama ve Yapıştırma</b>	1	-	1	1	4	1	-	8
<b>Açık Uçlu Soruları Cevaplama</b>	7	10	9	3	4	1	5	39
<b>Yorumlama</b>	5	7	11	8	7	5	8	51
<b>Metne Dayalı Çıkarım Yapma</b>	6	10	4	9	15	15	4	63
<b>Boşluk Doldurma, Seçip İşaretleme ve Eşleştirme</b>	7	8	13	4	13	2	5	52
<b>Metin Yazma</b>	-	2	-	-	-	-	1	3
<b>İnternet</b>	-	1	-	1	-	1	1	4
<b>Nesne İnceleme</b>	-	3	-	-	-	-	-	3
<b>Sözlük Çalışması</b>	1	1	-	1	-	-	1	4
<b>Toplam</b>	27	42	38	27	43	25	25	227

Tablo 3 incelendiğinde; 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan çalışma yapraklarına en fazla (43) “İnsan ve Ekonomik Faaliyetlerimiz”, en az ise (25) “Güç, Yönetim ve Toplum” ile “Küresel İlişkiler Ağı” ünitesinde yer verildiği görülmüştür. Ayrıca etkinlik alanlarına göre Tablo 2 incelendiğinde; en fazla (63) “Metne Dayalı Çıkarım Yapma” en az ise (3) “nesne İnceleme” ve “metin yazma” etkinliğine yer verildiği görülmektedir.

Tablo 3'e göre 5. sınıf ders kitabında en fazla yer alan etkinlik alanı (f=63) “Metne dayalı çıkarım yapma”dır. Bu kapsamda okuma parçası, gazete ve genel ağ haberleri, dergi, örnek olay, kitap bölümü, şiir, mektup, bilgilendirme metni, söyleşi, tanıtıcı bilgiler gibi edebi metinler çalışma yapraklarına entegre edilerek ele alınmıştır.

Diğer bir etkinlik (f=52) “boşluk doldurma, seçip işaretleme ve eşleştirme” yapmadır. Bu etkinlik alanında genel olarak balık kılçığı, tanılayıcı dallanmış ağaç, zihin haritası, anlam çözümleme tablosu, kavram ağı, görsel özetleyici, değerlendirme formu gibi unsurlarda yer alan boşluk doldurma ile seçip işaretleme ve eşleştirme etkinlikleri bulunmaktadır.

Ders kitabında yer alan bir diğer etkinlik (f=51) “yorumlama”dır. Bu etkinlik alanında çalışma yaprağında verilen görsel, günlük plan, karikatür, grafik, poster, tablo, kronoloji, gazete küpürü, genel ağ görseli, fotoğraf, harita, resim, atasözü, diyagram, dilekçe, anayasa maddesi ve resmi belge (fatura, garanti belgesi, kullanma kılavuzu) gibi değişkenlerin sorgulanmasını içermektedir.

Ders kitabında (f=39) “Açık Uçlu Soruları Cevaplama” etkinliğinin yer aldığı görülmektedir. Bu etkinlik bağlamında konunun başında ön bilgileri yoklamak amacıyla konuya hazırlık için verilen sorular ile ünite içinde konuyu sorgulayıcı açık uçlu soruların yer aldığı tespit edilmiştir.

“Oluşturma, çizme, boyama ve yapıştırma yapma” (f=8) yer alan bir diğer etkinlik alanıdır. Bu etkinlik kapsamında haritalardaki semboller ve ven şeması çizme ile diyagram, tabu kartı, paragraf, slogan ve bulmaca oluşturma etkinlikleri bulunmaktadır.

Bir diğer etkinlik ise (f=4) “internettir”. Bu etkinlik alanı konu kapsamında genel ağ kullanılarak araştırma yapma ve verilen genel ağ adreslerine (e-devlet uygulaması, güvenlicocuk.org, sozluk.gov.tr) dayalı incelemelerde bulunma gibi değişkenleri içermektedir.

“İnternet” ile aynı orana sahip olan çalışma yapraklarındaki bir diğer etkinlik türü (f=4) “sözlük çalışması” da ders kitabında yer edinmiştir. Bu kapsamda çalışma yaprağında verilen kavramların (hak ve sorumluluk) anlamlarının sorgulanması, bu kavramların cümle içinde kullanımı ve aile büyüklerinden görüş alınmasına dayalı etkinlikler bulunmaktadır.

Ders kitabında yer alan diğer bir etkinlik alanı ise (f=3) “nesne incelemedir”. Bu etkinlik çerçevesinde tarihi nesnelere, el sanatları ve anadolu uygarlıklarına ait olan demlik, çini karo ve kıyafetler gibi nesnelere incelenmesine yer verilmiştir.

“Metin yazma etkinliği” (f=3) de ders kitabında yer almıştır. Bu kapsamda tarihi mekanı tanıtıcı yazı ve doğal miras ile ilgili özgün metinler yazılması istenmiştir.

5. sınıf “Hep Birlikte Yaşıyoruz” ünitesi “Haklarımız ve Sorumluluklarımız” başlığı altında çocuklardan verilen kavramları kendi cümleleri ile tanımlamaları (Şekil 8) istenmiştir.

### **Başlarken**

**Aşağıdaki kavramların tanımını kendi cümlelerinizle yazınız.**

**Hak:** .....

**Sorumluluk:** .....

Şekil 8. “Sözlük Çalışması” Etkinliği (s. 21)

5. sınıf “Hep Birlikte Yaşıyoruz” ünitesi “Çocuk Hakları” başlığı altında çocuklardan çocuk hakları konusunda verilen açık uçlu soruyu cevaplamaları (Şekil 9) istenmiştir.

### **SIRA SİZDE**

**Çocuk haklarının ihlal edilmesi hangi sonuçları doğurur? Düşüncelerinizi aşağıya yazınız.**

.....

.....

.....

Şekil 9. “Açık Uçlu Soruyu Cevaplama” Etkinliği (s. 30)

5. sınıf “Çevremizi Tanıyalım” ünitesi “Doğal Afetlerin Etkisi” başlığı altında çocuklardan kavram haritasında verilen boşlukları doldurmaları (Şekil 10) istenmiştir.





Şekil 10. “Boşluk Doldurma, Seçip İşaretleme ve Eşleştirme” Etkinliği (s. 94)

5. sınıf “Güç, Yönetim ve Toplum” ünitesi “Yönetim Birimleri” başlığı altında çocuklardan gazete haberi doğrultusunda verilen soruları cevaplamaları (Şekil 11) istenmiştir.

**SIRA SİZDE**  
Aşağıdaki gazete haberini okuyunuz ve soruları cevaplayınız.

**Bingöl'de 1 Gün Daha Tatil**  
Yoğun kar yağışı bölgede etkisini sürdürürken bugün okulların tatil olduğu Tunceli, Elazığ ve Bingöl'de ilk ve orta dereceli okullar 1 gün daha tatil edildi (GörSEL: 6.6).

Bingöl Valiliği'nden yapılan yazılı açıklamada, "Alınan meteorolojik tahminler ve veriler çerçevesinde, sabah saatlerinde başlayan kar yağışının etkisini gece boyunca da sürdüreceği beklendiğinden Millî Eğitim Müdürlüğü'müze bağlı ilimiz merkez ve merkeze bağlı köy okulları l okul öncesi, ilkö, orta ve lise) ile eğitim kurumlarında eğitim ve öğretime bir gün süre ile ara verilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca, kamu kurumu ve kuruluşlarında görevli personelden hamile ve engelli olanların da aynı tarihte idari izniyle sayılmaları uygun görülmüştür." denildi.

Valiliğin meteorolojik tahminlere göre eğitim ve öğretime bir günlük ara verilmesi kararı doğru buluyor musunuz? Neden?  
Valiliğin okulları tatil etme yetkisi ve kamu, kurum ve kuruluşlarında görevli personelin bazılarında izin verme yetkisi hakkındaki düşüncelerinizi belirtiniz.

Şekil 11. “Metne Dayalı Çıkarım Yapma” Etkinliği (s. 159)

5. sınıf “Bilim, Teknoloji ve Sosyal Yaşam” ünitesi “Güvenli Genel Ağ” başlığı altında çocuklardan konuya başlarken verilen internet sitesine gidilerek incelemelerde bulunması (Şekil 12) istenmiştir.

**Anahtar Kurumlar**  
Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu

**Başlarken**  
Çocuklar için özel olarak hazırlanmış bir genel ağ sitesine [www.guvenlicocuk.org.tr](http://www.guvenlicocuk.org.tr) adresine girerek ulaşabilirsiniz (GörSEL: 4.2).  
Sizce böyle bir genel ağ sayfasının oluşturulma nedeni ne olabilir?

**15. genel ağ haberi**

Şekil 12. “İnternet” Etkinliği (s. 108)

5. sınıf “İnsan ve Ekonomik Faaliyetler” ünitesi “Bilinçli Tüketici” başlığı altında çocuklardan resmi belge kapsamında verilen garanti belgesi, fatura ve kullanma kılavuzunu yorumlamaları (Şekil 13) istenmiştir.



Şekil 13. "Yorumlama" Etkinliği (s. 146)

5. sınıf "Tarihi ve Kültürel Değerlerimiz" ünitesi "Ankara, Ankara, Güzel Ankara" başlığı altında verilen tablo kapsamında çocuklardan seçip işaretleme, açık uçlu soruyu cevaplama ve tarihi mekanla ilgili tanıtıcı yazı yazmaları (Şekil 14) istenmiştir.

**SIRA SİZDE**

Aşağıdaki tabloları inceleyerek soruları cevaplayınız.

TARİHİ MEKÂNLAR VE YAPILAR						
Bedesten	Köprü	Su kemeri	Saat kulesi	Kervansaray	Cami	Kilise
Çeşme	Heykel	Anıt	Tiyatro	Höyük	İmaret	Tarihî ev
Han	Hamam	Mezar	Medrese	Kale - sur	Dikilitaş	Kitabe

• Bu bölümdeki eserlerden yakından veya uzaktan gördüklerinizin veya gittiklerinizin üzerine işaret koyunuz.

• Bunlardan en çok hangileri sizi etkiledi?

• Çevrenizde bulunan bir tarihî mekânı veya yapıtı tanıtan kısa bir yazı yazınız.

Şekil 14. "Boşluk Doldurma, Seçip İşaretleme ve Eşleştirme", "Açık Uçlu Soruyu Cevaplama" ve "Metin Yazma" Etkinliği (s. 47)

5. sınıf "İnsan ve Ekonomik Faaliyetler" ünitesi "Bilinçli Tüketici" başlığı altında çocuklardan slogan hazırlamaları (Şekil 15) istenmiştir.

**SIRA SİZDE**

**BEN YAPINCA ALIŞVERİŞİ  
ZATEN ALIYORUM ŞATIŞ FİŞİ.**

"Alışverişten sonra fiş veya fatura almanın bilinçli tüketici olmanın göstergesi olduğu ve vatandaşlık görevi olduğu" konusu ile ilgili bir slogan hazırlayarak aşağıya yazınız.

Şekil 15. "Oluşturma, Çizme, Boyama ve Yapıştırma" Etkinliği (s. 147)

5. sınıf "Hep Birlikte Yaşıyoruz" ünitesi "Çocuk Hakları" başlığı altında çocuklardan verilen karikatürü yorumlamaları (Şekil 16) istenmiştir.



## Başlarken

Karikatürdeki çocuğun (Görsel: 1.26) haklarını kullanmasını engelleyen durumlar neler olabilir?



126: Çocuk hakları, Çizer: Tekin Yer, s. 17. (Düzenlenmiştir.)

Şekil 16. “Yorumlama” Etkinliği (s. 27)

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer sınıf düzeyi 6. sınıftır. Tablo 4’te 6. sınıf ders kitabında yer alan çalışma yapraklarının etkinlik alanlarına göre dağılımı yer almaktadır.

**Tablo 4.** 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Çalışma Yapraklarının Etkinlik Alanlarına Göre Dağılımı

Etkinlikler	Ünite							Toplam
	“ Biz ve Değerlerimiz”	“ Tarihe Yolculuk”	“ Yeryüzünde Yaşam”	“ Bilim ve Teknoloji Hayatımızda”	“ Üretiyorum, Tüketiyorum, Bilinçliyim”	“ Yönetime Katılıyorum”	“ Uluslararası İlişkilerimiz”	
Oluşturma, Çizme, Boyama ve Yapıştırma	1	1	2	2	2	1	2	11
Açık Uçlu Soruları Cevaplama	7	7	4	5	10	6	6	45
Yorumlama	3	4	12	4	3	2	2	30
Metne Dayalı Çıkarım Yapma	8	9	6	5	7	8	2	45
Boşluk Doldurma, Seçip İşaretleme ve Eşleştirme	-	2	-	-	-	1	-	3
Metin Yazma	-	-	-	-	1	-	-	1
İnternet	-	1	1	1	3	1	1	8
Sözlük Çalışması	-	-	-	-	-	2	1	3
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>17</b>	<b>26</b>	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>146</b>

Tablo 4 incelendiğinde; 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan çalışma yapraklarına en fazla (26) “Üretiyorum, Tüketiyorum, Bilinçliyim”, en az ise (14) “Uluslararası İlişkilerimiz” ünitesinde yer verildiği görülmüştür. Ayrıca etkinlik sayısına göre Tablo 4 incelendiğinde; en fazla (45) “Metne Dayalı Çıkarım Yapma” ve “açık uçlu soruları cevaplama” en az ise (1) “Metin Yazma” etkinliğine yer verildiği görülmektedir.

Çalışma yapraklarında en fazla yer alan etkinlik türü (f=45) “Metne dayalı çıkarım yapma”dır. Bu kapsamda okuma parçası, gazete ve genel ağ haber metinleri, destan, yazıt, örnek olay metni gibi edebi metinler çalışma yapraklarına entegre edilerek ele alınmıştır.

“Açık Uçlu Soruları Cevaplama” (f=45) ders kitabında en fazla yer alan bir diğer etkinlik alanıdır. Bu etkinlik bağlamında konunun başında ön bilgileri yoklamak amacıyla konuya hazırlık için verilen sorular ile ünite içinde konuyu sorgulayıcı açık uçlu soruların yer aldığı tespit edilmiştir.

Ders kitabında yer alan bir diğer etkinlik (f=27) “yorumlama” dır. Bu etkinlik alanında çalışma yaprağındaki harita, tablo, fotoğraf, özlü söz, görsel, anayasa metni, görsel etiket, afiş, bayrak, resim gibi değişkenlerin sorgulanmasını içermektedir.

“Oluşturma, çizme, boyama ve yapıştırma yapma” (f=11) yer alan bir diğer etkinlik alanıdır. Bu etkinlik kapsamında bulmaca, tablo, bilimsel araştırma çalışması ve proje önerisi tasarlama ve oluşturma etkinlikleri bulunmaktadır.

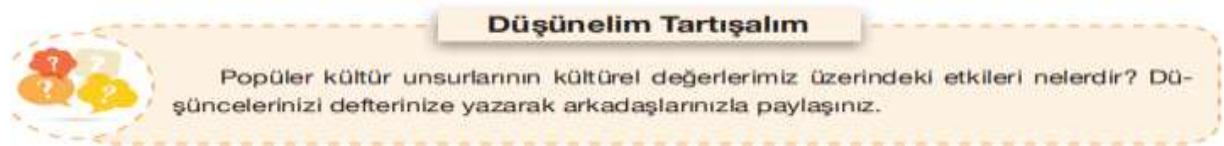
Bir diğer etkinlik ise “internettir” (f=8). Bu etkinlik alanında konu kapsamında çocuklardan genel ağ kullanılarak araştırma yapmaları istenmektedir.

Diğer bir etkinlik (f=3) “boşluk doldurma, seçip işaretleme ve eşleştirme” yapmadır. Bu etkinlik alanında genel olarak tablodaki boşlukları doldurma ve seçip işaretleme etkinlikleri yer almaktadır.

“Sözlük çalışması” da (f=3) ders kitabında yer edinmiştir. Bu kapsamda çalışma yaprağında verilen kavramların (popüler kültür, demokrasi, yasama, yürütme ve yargı) anlamlarının sorgulanmasına dayalı etkinlikler yer almıştır.

“Metin yazma etkinliği” (f=1) ders kitabında yer alan bir diğer etkinlik alanıdır. Bu kapsamda öğrencilerden kompozisyon yazmaları istenmiştir.

6. sınıf “Uluslararası İlişkilerimiz” ünitesi “Popüler Kültür” başlığı altında çocuklardan popüler kültür konusu ile ilgili verilen açık uçlu soruyu cevaplamaları (Şekil 17) istenmiştir.



Şekil 17. “Açık Uçlu Soruyu Cevaplama” Etkinliği (s. 254)

6. sınıf “Üretiyorum, Tüketiyorum, Bilinçliyim” ünitesi “Kaynakların Bilinçsiz Kullanımı” başlığı altında çocuklardan verilen afişi yorumlamaları (Şekil 18) istenmiştir.



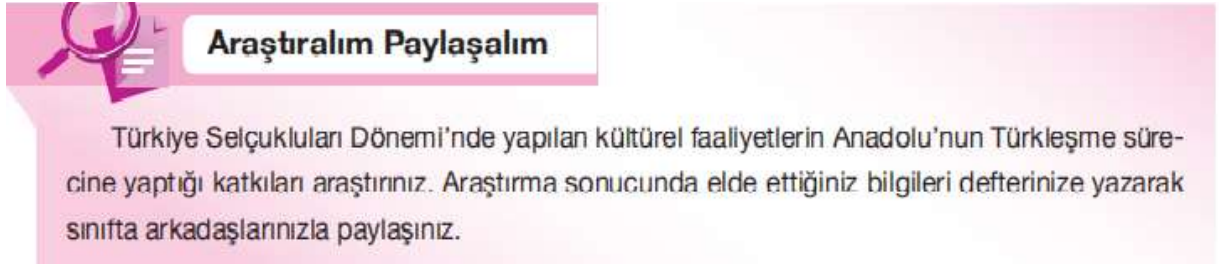
Şekil 18. “Yorumlama” Etkinliği (s. 175)

6. sınıf “Yönetime Katılıyorum” ünitesi “Yasama, Yürütme ve Yargı” başlığı altında çocuklardan verilen kavramları tanımlamaları (Şekil 19) istenmiştir.



Şekil 19. “Sözlük Çalışması” Etkinliği (s. 211)

6. sınıf “Tarihe Yolculuk” ünitesi “Yeni Yurt Anadolu” başlığı altında çocuklardan Anadolu’nun Türkleşme süreci ile ilgili araştırma yapmaları (Şekil 20) istenmiştir.



Şekil 20. “İnternet” Etkinliği (s. 67)

5. sınıf “Üretiyorum, Tüketiyorum, Bilinçliyim “Kaynakların Bilinçsiz Kullanımı” başlığı altında çocuklardan genel ağ haberinden sonra verilen soruları cevaplamaları (Şekil 21) istenmiştir.



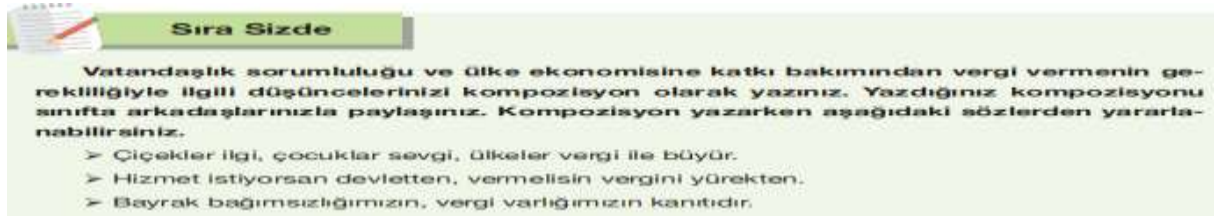
Şekil 21. “Metne Dayalı Çıkarımda Bulunma” Etkinliği (s. 174)

6. sınıf “Yeryüzünde Yaşam” ünitesi “Türkiye’nin Fiziki Coğrafya Özellikleri” başlığı altında çocuklardan Türkiye iklimi ile ilgili verilen haritayı yorumlamaları (Şekil 22) istenmiştir.



Şekil 22. "Yorumlama" Etkinliği (s. 95)

6. sınıf "Üretiyorum, Tüketiyorum, Bilinçliyim" ünitesi "Vergimi Ödüyorum" başlığı altında çocuklardan vergi konusu ile ilgili bir kompozisyon yazmaları (Şekil 23) istenmiştir.



Şekil 23. "Metin Yazma" Etkinliği (s. 188)

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer sınıf düzeyi 7. sınıftır. Tablo 5'te 7.sınıf ders kitabında yer alan çalışma yapraklarının etkinlik alanlarına göre dağılımı yer almaktadır.

**Tablo 5.** 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Çalışma Yapraklarının Etkinlik Alanlarına Göre Dağılımı

Etkinlikler	Ünite							
	" İletişim ve İnsan İlişkileri"	" Türk Tarihine Yolculuk"	" Ülkemizde Nüfus"	" Zaman İçinde Bilim"	" Ekonomi ve Sosyal Hayat"	" Yaşayan Demokrasi"	" Ülkeler Arası Köprüler"	Toplam
Oluşturma, Çizme, Boyama ve Yapıştırma	1	1	3	1	2	-	-	8
Açık Uçlu Soruları Cevaplama	12	9	4	9	14	8	15	71
Yorumlama	4	14	10	1	3	8	-	40
Metne Dayalı Çıkarım Yapma	5	33	12	7	9	10	6	82
Boşluk Doldurma, Seçip İşaretleme ve Eşleştirme	4	3	5	1	9	3	3	28
Metin Yazma	-	-	1	-	2	-	-	3
İnternet	-	8	4	5	5	1	4	27
Sözlük Çalışması	1	-	-	-	-	-	-	1
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>68</b>	<b>39</b>	<b>24</b>	<b>44</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>260</b>

Tablo 5 incelendiğinde; 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan çalışma yapraklarına en fazla (68) "Türk Tarihine Yolculuk", en az ise (24) "Zaman İçinde Bilim" ünitesinde yer



verildiği görülmüştür. Ayrıca etkinlik sayısına göre Tablo 5 incelendiğinde; en fazla (82) “Metne Dayalı Çıkarım Yapma” en az ise (1) “Sözlük Çalışması” etkinlik çalışmasına yer verildiği görülmektedir.

Çalışma yapraklarında en fazla yer alan etkinlik alanı (f=82) “Metne dayalı çıkarım yapma”dır. Bu kapsamda konuşma balonu, kitap alıntısı, verilen söz hakkında çıkarımda bulunma, seyahatname, gazete ve genel ağ haberi, şiir, okuma parçası, atasözü, ana düşünceyi bulma gibi edebi metinler çalışma yapraklarına entegre edilerek ele alınmıştır.

Ders kitabında yer alan bir diğer etkinlik alanı (f=71) “Açık Uçlu Soruları Cevaplama”dır. Bu etkinlik bağlamında konunun başında ön bilgileri yoklamak amacıyla konuya hazırlık için verilen sorular ile konu içinde konuyu sorgulayıcı açık uçlu soruların yer aldığı tespit edilmiştir.

Ders kitabında yer alan bir diğer etkinlik (f=40) “yorumlama”dır. Bu etkinlik alanı çalışma yaprağında verilen görsel, fotoğraf, harita, minyatür, şema, diyagram, anayasa maddesi gibi değişkenlerin sorgulanmasını içermektedir.

Diğer bir etkinlik alanı (f=28) “boşluk doldurma, seçip işaretleme ve eşleştirme” yapmadır. Bu etkinlik alanı genel olarak kavram haritası, zihin haritası, konuşma balonu, şema ve tabloda yer alan boşlukların doldurulması ile haritada seçip işaretleme yapmaları istenmiştir.

Bir diğer etkinlik ise (f=27) “internettir”. Bu etkinlik alanı konu kapsamında genel ağ kullanılarak araştırma yapma ve verilen genel ağ adreslerine ([tarimorman.gov.tr](http://tarimorman.gov.tr), [tekstilmuzesi.bursa.bel.tr](http://tekstilmuzesi.bursa.bel.tr), [kizilay.gov.tr](http://kizilay.gov.tr), [istesob.org.tr](http://istesob.org.tr), [anayasa.gov.tr](http://anayasa.gov.tr), [mfa.gov.tr](http://mfa.gov.tr), [askerimuze.tsk](http://askerimuze.tsk), [tcdd.gov.tr](http://tcdd.gov.tr), [tiem.gov.tr](http://tiem.gov.tr), [pttpulmuzesi.gov.tr](http://pttpulmuzesi.gov.tr), [tuik.gov.tr](http://tuik.gov.tr), [sekakagitmuzesi.com](http://sekakagitmuzesi.com), [eba.gov.tr](http://eba.gov.tr), [ibttm.gov.tr](http://ibttm.gov.tr)) dayalı incelemelerde bulunma gibi değişkenleri içermektedir.

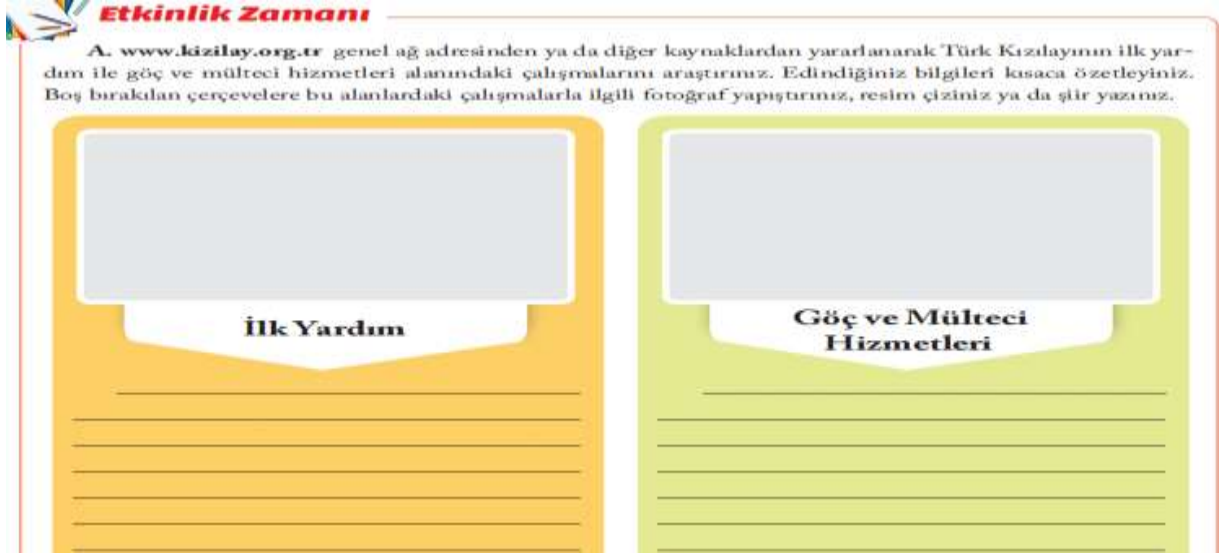
“Oluşturma, çizme, boyama ve yapıştırma yapma” (f=8) yer alan bir diğer etkinlik alanıdır. Bu etkinlik kapsamında tablo, şema ve tarih şeridi oluşturma, grafik ve resim çizme ile fotoğraf yapıştırma etkinlikleri yer almaktadır.

“Metin yazma etkinliği” (f=3) de ders kitabında yer almıştır. Bu kapsamda gazete ve genel ağ haberini özetleyici metin yazma ile Ahilik ve Lonca teşkilatı ile ilgili tanıtıcı metin yazma, gibi edebi türlerle ilgili çocuklardan özgün yazılar hazırlanması istenmiştir.

Ders kitabında verilen çalışma yapraklarında “sözlük çalışmasına” (f=1) da yer verilmiştir. Bu kapsamda çalışma yaprağında verilen kavramlar (iletişim) ile ilgili cümle kurma ve verilen kavramın anlamını tahmin etmeye dayalı etkinlikler yer almıştır.

7. sınıf “Ekonomi ve Sosyal Hayat” ünitesi “Sosyal Hayatta Vakıfların Yeri” başlığı altında çocuklardan verilen genel ağ adresine dayalı olarak araştırma yapma ile yapıştırma, çizme veya metin yazmaları (Şekil 24) istenmiştir.





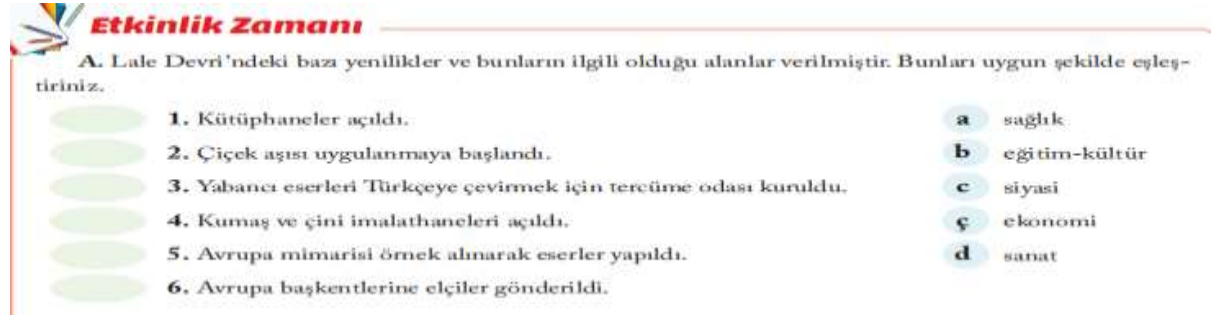
Şekil 24. "İnternet", "Oluşturma, Çizme, Boyama ve Yapıştırma" ve "Metin Yazma" Etkinliği (s. 163)

7. sınıf "Ekonomi ve Sosyal Hayat" ünitesi "Sosyal Hayatta Vakıfların Yeri" başlığı altında çocuklardan verilen açık uçlu soruyu cevaplamaları (Şekil 25) istenmiştir.

İhtiyacı olan insanlara yardım etmek için elinizde imkânlar olduğunu düşününüz. Bu insanlara yardım etmek için neler yapardınız?

Şekil 25. "Açık Uçlu Soruyu Cevaplama" Etkinliği (s. 162)

7. sınıf "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesi "Osmanlı Devleti'nde Islahat Hareketleri" başlığı altında çocuklardan eşleştirme yapmaları (Şekil 26) istenmiştir.



Şekil 26. "Boşluk Doldurma, Seçip İşaretleme ve Eşleştirme" Etkinliği (s. 74)

7. sınıf "Ülkemizde Nüfus" ünitesi "Nüfusumuz" başlığı altında çocuklardan grafik çizmeleri (Şekil 27) istenmiştir.



Şekil 27. “Oluşturma, Çizme, Boyama ve Yapıştırma” Etkinliği (s. 111)

7. sınıf “Hep Birlikte Yaşıyoruz” ünitesi “Meslek Edindiren Kurumlar” başlığı altında çocuklardan verilen kelimeleri kullanarak tanıtıcı bir yazı yazmaları (Şekil 28) istenmiştir.

**Etkinlik Zamanı**

Aşağıda verilen kelimeleri kullanarak Ahiliği ya da Lonca Teşkilatını tanıtıcı bir yazı yazınız.

paylaşmak, helal, kadi, hırsızlık, gelenek, meslek, disiplin, Ahi, yarmak, usta, kalfa, çırak

---



---



---

Şekil 28. “Metin Yazma” Etkinliği (s. 169)

7. sınıf “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi “Seyyahların Gözüyle Osmanlı” başlığı altında çocuklardan seyahatname metnine dayalı verilen soruları cevaplamaları (Şekil 29) istenmiştir.

Son olarak giyim konusunda seyyahların neler yazdıklarına bakalım.

Ayaklarımızın daima temiz olması gerekir. Yazın giydikleri ayakkabılar ince deriden mor, kırmızı veya sarı renkte yapılır. Bizdeki kumaşların boyanışı gibi deriye çok güzel renkler verirler. Kepenek yerine de dolama adı verilen topuklara kadar uzun şeyler giyerler. Manto olarak uzun ve bol elbiseler giyerler. Giyimlerini mümkün olduğu kadar iyi kumaştan yaptırırlar. Kalite itibarıyla yüksek olmamakla beraber üzerine türlü nakışlar konmuş gösterişli ve zarif çeşit çeşit kumaş dokunur (Görsel 2.130).

Manuel Serrano Y. Sanz, *Türkiye'nin Dört Yılı 1552-1556*, s. 134



Görsel 2.130: Türk giysileri içinde bir Avrupalı kadın tablosu (Jean Liotard, Pera Müzesi, İstanbul)

1. Günümüzdeki giysi ve ayakkabılarla metinde anlatılanlar arasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?
2. Seyyah Osmanlı'da kullanılan giysi ve ayakkabıların hangi özelliklerinden etkilenmiştir?

Şekil 29. “Metne Dayalı Çıkarım Yapma” Etkinliği (s. 89)

7. sınıf “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi “Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu” başlığı altında çocuklardan verilen minyatürleri yorumlamaları (Şekil 30) istenmiştir.



Şekil 30. “Yorumlama” Etkinliği (s. 49)

Araştırmada incelenen bir diğer konu olan sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan çalışma yapraklarının etkinlik alanlarına ve sınıf düzeyine göre dağılımı analiz edilerek Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Çalışma Yapraklarının Sınıf Düzeyine ve Etkinlik Alanlarına Göre Dağılımı

Etkinlikler	Sınıf Düzeyi				Toplam
	4. Sınıf (f)	5. Sınıf (f)	6. Sınıf (f)	7. Sınıf (f)	
<b>Oluşturma, Çizme, Boyama ve Yapıştırma</b>	10	8	11	8	37
<b>Açık Uçlu Soruları Cevaplama</b>	95	39	45	71	250
<b>Yorumlama</b>	7	51	30	40	128
<b>Metne Dayalı Çıkarım Yapma</b>	28	63	45	82	218
<b>Boşluk Doldurma, Seçip İşaretleme ve Eşleştirme</b>	5	52	3	28	88
<b>Metin Yazma</b>	5	3	1	3	12
<b>İnternet</b>	6	4	8	27	45
<b>Nesne İnceleme</b>	3	3	-	-	6
<b>Sözlü Tarih</b>	1	-	-	-	1
<b>Sözlük Çalışması</b>	2	4	3	1	10
<b>Toplam</b>	162	227	146	260	795

Tablo 6 incelendiğinde; sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan çalışma yapraklarının en fazla (260) 7. sınıf, en az ise (146) 6. sınıfta yer aldığı görülmüştür. Ayrıca etkinlik alanına göre Tablo 5 incelendiğinde; en fazla (250) “açık uçlu soruları cevaplama” en az ise (1) “sözlü tarih” etkinlik çalışmasına yer verildiği görülmektedir.

Ayrıca Tablo 6’da yer alan etkinlik alanları sınıf düzeyine göre incelendiğinde; “oluşturma, çizme, boyama ve yapıştırma” etkinliği en fazla (11) 6. sınıfta; “açık uçlu soruları cevaplama” etkinliği en fazla (95) 4. sınıfta; “yorumlama” etkinliği en fazla (51) 5. sınıfta; “metne dayalı çıkarım yapma” etkinliği en fazla (82) 7. sınıfta; “boşluk doldurma, seçip işaretleme ve eşleştirme” etkinliği en fazla (52) 5. sınıfta; “metin yazma” etkinliği en fazla (5) 4. sınıfta; “internet” etkinliği en fazla (27) 7. sınıfta; “sözlü tarih” etkinliği en fazla (1) 4. Sınıfta “sözlük

çalışması” etkinliğine en fazla (4) 5. sınıfta ve “nesne inceleme“ etkinliğine en fazla (3) 4. ve 5. sınıfta yer verildiği görülmektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler ders kitaplarında çalışma yapraklarına çokça yer verildiği görülmüştür. Her alanda olduğu gibi sosyal bilgiler alanında da kazanımların bireylere aktarılmasında kullanılan yöntem ve teknikler her geçen gün dönüşüm ve gelişim sağlamaktadır (Topkaya & Temur, 2022). Nitekim çağımızda tüm dünyada hâlihazırda kullanılan geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerine alternatif seçenekler ortaya çıkmıştır. Bu alternatif seçenekler öğrenci merkezli, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilen, öğrencileri derse karşı motive edebilme niteliğine sahip yöntem, teknik ve materyaller olarak göze çarpmaktadır (Aysal, 2012). Sakarneh ve Nair (2014), herhangi bir kazanımın öğretilmesinde etkili öğretim uygulamalarının kullanılması, öğrenci ilgi ve motivasyonunu artırmakla kalmayıp akademik başarılarını da ciddi manada olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda dikkat çekici niteliklere sahip olmasından dolayı öğretim sürecinde çocukların etkin katılımını sağlamak için öğretim materyallerinin kullanılması önem arz etmektedir (Ormancı & Şaşmaz Ören, 2010). Bu öğretim materyallerinden birisi de çalışma yapraklarıdır. Nitekim çalışma yaprakları dersin her aşamasında kullanılabilen ve kalıcı öğrenmelere hizmet eden bir yapıya sahip olduğunu ifade eden birçok çalışma mevcuttur (Çetintaş, 2019; Kaymakçı, 2010; Özdemir, 2006; Yanmaz, 2017). Özellikle dersin başında ön bilgileri yoklamak (Şekil 8, 12, 16, 19), konu anlatımından sonra öğrenilenleri pekiştirmek (Şekil 11, 13, 15, 21, 29) ve değerlendirme yapmak (Şekil 10, 23, 26) amacıyla çalışma yapraklarının kullanıldığı görülmüştür. Yanpar-Şahin ve Yıldırım (1999), Şimşek (2007), Yanpar (2007) ve Kaymakçı (2010) da çalışma yapraklarının işlenen konuyu özetleme, pekiştirme ve tekrar yapmak amacıyla kullanıldığını ifade etmişlerdir. Anderson (1995), çalışma yapraklarını konu sonlarında çocuklara verilen ve değerlendirme yapmak amacıyla ödev özelliğine sahip olan materyaller şeklinde; Yıldırım (1995), bir konuya dair alıştırmaya yapma imkânı sunan araçlar olarak nitelendirmiştir. Kaymakçı (2006) ise “tarih öğretmenlerinin çalışma yaprakları hakkındaki görüşlerine” ilişkin yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin çalışma yapraklarını daha çok “konuyu özetleme, tekrar yapma, ödevlendirme, ölçme ve değerlendirme” amacıyla kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca Ormancı ve Şaşmaz Ören (2010), öğretmenler üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin çalışma yapraklarını dersin başında ön bilgileri yoklamak için kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Zira ders kitaplarında konu başında “açık uçlu soruları cevaplama” etkinliği kapsamında ön bilgileri yoklamak amacıyla birçok çalışma yaprağına yer verildiği görülmüştür.

Çalışmada içerik yönünden 10 farklı etkinlik alanına yer verildiği görülmüştür (Tablo 6). En fazla yer verilen etkinlik alanı “açık uçlu soruları cevaplama” en az yer verilen etkinlik alanı ise “sözlü tarih” çalışmasıdır. Kaymakçı (2012), yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler kılavuz kitaplarında en fazla “oluşturma, çizme, boyama ve yapıştırma” en az ise “sözlük çalışması” etkinlik alanına yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum çalışma bulgularıyla farklılık göstermektedir. Ayrıca çalışma yaprakları etkinlik alanlarına göre incelendiğinde daha çok araştırma, sorgulama, inceleme, doldurma, yazma, tasarlama ve yorum yapma şeklinde çalışmalara yer verildiği görülmüştür. Çalışma yapraklarını içerik yönünden değerlendiren Ford vd., (1998) çalışma yapraklarını araştırma, sorgulama ve inceleme etkinliklerine yönelik



tasarlanan kâğıtlar olarak ifade etmiştir. Şimşek (2007) ise çalışma yapraklarını dilli ve dilsiz olarak 2 gruba ayırmış ve dilsiz çalışma yapraklarının düşünme ve yorumlama özelliğine sahip olduğunu belirtmiştir. Bu durum sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan çalışma yapraklarının üst düzey düşünme becerilerine hizmet ettiğini göstermektedir.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu ise çalışma yapraklarının kavram ve zihin haritaları (Şekil 10), diyagram, tablo, slogan (Şekil 15), nesne (Şekil 3), harita (Şekil 22), poster, karikatür (Şekil 16), fotoğraf, resim, edebi ürünler (Şekil 1, 5, 29), gazeteler (Şekil 11), dergiler, genel ağ haberleri (Şekil 21), şema, minyatür (Şekil 30), görsel özetleyici, anayasa metni, bayrak, resmi belge (Şekil 13), kroki (Şekil 2), mektup, afiş (Şekil 18), kitap bölümü gibi farklı araçlarla beraber kullanıldığı görülmüştür. Akbaba (2003), Doğan (2007) ve Oruç (2007), benzer şekilde çalışma yapraklarının birincil tarihi kaynaklar, resim, poster, küre, diyagram, model, harita, broşür, afiş ve poster gibi çok çeşitli araç ve gereçlerle entegre edilerek öğrencilerin hizmetine sunulabileceğini belirtmişlerdir. Kaymakçı (2010) ise çalışma yapraklarında haber niteliği taşıyan ve güncel olayları aktaran gazete ve dergi gibi araçlara yer verilebileceğini ifade etmiştir. Bu açıklamalar çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca çalışmada genel ağ haberlerine (Şekil 21) çokça yer verilmiştir. Günümüzde bilişim teknolojilerinin hayatımıza girmesiyle beraber genel ağ haberciliğinin de gelişerek eğitim-öğretime entegre edildiğini ve ders kitaplarına yansıtıldığı görülmektedir. Nitekim Taşkın ve Memişoğlu (2019) ve Temur, (2022) yapmış olduğu araştırmalarında sosyal bilgiler ders kitaplarında genel ağ haberlerine çokça yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan çalışma yapraklarında “metne dayalı çıkarım yapma” etkinlik alanı kapsamında genel ağ haberlerine dayalı olarak birçok etkinliğe yer verilmiştir. Bu durum yenilenen öğretim programının ve ders kitaplarının çağa ayak uyduracak bir anlayışa hizmet ettiğini göstermektedir.

Çalışmada elde edilen bir başka sonuç ise sosyal bilgiler ders kitaplarında toplam 774 çalışma yaprağına yer verildiğidir (Tablo 1). Çalışma yapraklarına en fazla yer verilen sınıf düzeyi 7. sınıf, en az yer verilen sınıf düzeyi ise 6. sınıftır. Kaymakçı (2012) da yapmış olduğu araştırmasında sosyal bilgiler kılavuz kitaplarında çalışma yapraklarına en fazla 7. sınıfta yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bununla beraber en az çalışma yaprağına 5. sınıfta yer verildiğini belirtmiştir. Bu sonuç çalışma bulguları ile farklılık göstermektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplam 162 çalışma yaprağı tespit edilmiştir (Tablo 1). Tespit edilen çalışma yapraklarına en fazla “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” en az ise “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer verilmiştir. Kaymakçı (2010), ise yapmış olduğu doktora tezinde 4. sınıf sosyal bilgiler kılavuz kitabında çalışma yapraklarına en fazla “Küresel Bağlantılar” en az ise “Bilim Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum çalışma bulgularıyla farklılık göstermektedir. 4. sınıf ders kitabında yer alan çalışma yapraklarına en fazla “Üretimden Tüketime”, en az ise “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesinde yer verildiği görülmüştür (Tablo 2). Ayrıca çalışma yapraklarında en fazla “Açık Uçlu Soruları Cevaplama” en az ise “Sözlü Tarih” etkinlik alanında yer verildiği görülmektedir. Kaymakçı (2012), yapmış olduğu araştırmada 4. sınıf sosyal bilgiler kılavuz kitabında en fazla “oluşturma, çizme, boyama ve yapıştırma” en az ise “film izleme” “nesne inceleme” ve “sözlük çalışması” etkinlik alanına yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum çalışma bulgularıyla farklılık göstermektedir.



5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplam 211 çalışma yaprağı tespit edilmiştir (Tablo 1). Tespit edilen çalışma yapraklarına en fazla “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” en az ise “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer verilmiştir. Kaymakcı (2010), ise yapmış olduğu çalışmasında 5. sınıf sosyal bilgiler kılavuz kitabında çalışma yapraklarına en fazla “Etkin Vatandaşlık” en az ise “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer verilmiştir. Bu durum çalışma bulgularıyla farklılık göstermektedir. 5. sınıf ders kitabında yer alan çalışma yapraklarına en fazla “İnsan ve Ekonomik Faaliyetlerimiz”, en az ise “Güç, Yönetim ve Toplum” ile “Küresel İlişkiler Ağı” ünitesinde yer verildiği görülmüştür (Tablo 3). Ayrıca en fazla “metne dayalı çıkarım yapma” en az ise “metin yazma” ve “nesne inceleme” etkinlik alanına yer verildiği görülmektedir. Kaymakcı, (2012) yapmış olduğu araştırmada 5. sınıf sosyal bilgiler kılavuz kitabında en fazla “açık uçlu soruları cevaplama” en az ise “metne dayalı çıkarım yapma” “sözlü tarih” ve “sözlük çalışması” etkinlik alanına yer verildiğini tespit etmiştir. Bu sonuç çalışma bulgularıyla farklılık göstermektedir.

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplam 145 çalışma yaprağı tespit edilmiştir (Tablo 1). Tespit edilen çalışma yapraklarına en fazla “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” en az ise “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer verilmiştir. Kaymakcı (2010) da yapmış olduğu çalışmasında 6. sınıf sosyal bilgiler kılavuz kitabında çalışma yapraklarına en fazla “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer verilmiştir. Bu durum çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak en az yer verilen öğrenme alanı ise “Bilim Teknoloji ve Toplum” olarak belirtmiştir. Bu durum çalışma bulgularıyla farklılık göstermektedir. 6. sınıf ders kitabında yer alan çalışma yapraklarına en fazla “Üretiyorum, Tüketiyorum, Bilinçliyim”, en az ise “Uluslararası İlişkilerimiz” ünitesinde yer verildiği görülmüştür (Tablo 4). Ayrıca en fazla “açık uçlu soruları cevaplama” ve “metne dayalı çıkarım yapma” en az ise “metin yazma” etkinlik çalışmasına yer verildiği görülmektedir. Kaymakcı, (2012) yapmış olduğu araştırmada 6. sınıf sosyal bilgiler kılavuz kitabında en fazla “oluşturma, çizme, boyama ve yapıdırma” en az ise “internet” etkinlik alanına yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum çalışma bulgularıyla farklılık göstermektedir.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplam 256 çalışma yaprağı tespit edilmiştir (Tablo 1). Tespit edilen çalışma yapraklarına en fazla “Kültür ve Miras” en az ise “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer verilmiştir. Kaymakcı (2010) da yapmış olduğu çalışmasında çalışma yapraklarının 7. sınıf sosyal bilgiler kılavuz kitabında en fazla “Kültür ve Miras” en az ise “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan çalışma yapraklarına en fazla “Türk Tarihine Yolculuk”, en az ise “Zaman İçinde Bilim” ünitesinde yer verildiği görülmüştür (Tablo 5). Ayrıca en fazla “metne dayalı çıkarım yapma” en az ise “sözlük çalışması” etkinlik alanına yer verildiği görülmektedir. Kaymakcı, (2012) yapmış olduğu araştırmada 7. sınıf sosyal bilgiler kılavuz kitabında en fazla “açık uçlu soruları cevaplama” en az ise “internet” “sözlü tarih” ve “nesne inceleme” etkinlik alanına yer verilmiştir. Bu durum 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan çalışma yaprakları ile sosyal bilgiler kılavuz kitabında yer alan çalışma yapraklarıyla içerik yönünden farklılık göstermektedir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan çalışma yapraklarının en fazla “Kültür ve Miras” en az ise “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir (Tablo 6). SBDÖP’de yer alan “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan tarih konularının yoğun olması ve dolayısıyla çok fazla bilgi yığını ortaya çıkması dersi sıkıcı hale getirmektedir. Demircioğlu (2005) ve Hydn vd., (1997), çalışma yapraklarının tarih derslerinde birçok işleve sahip olduğunu ve tarih öğretiminde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle tarihi bir film

veya drama çalışması sonrasında buna entegre edilerek hazırlanan çalışma yapraklarının konuyu anlamada ve öğrenmede etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca müze ve alan gezilerin sonrası çalışma yaprakları ile öğrenilen konunun pekiştirilmesi ve sorgulanması sağlanabilir. Kaymakçı (2006), yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin öğretim sürecinde çalışma yapraklarının kullanılmasının öğrencileri derste aktif kılarak gerek dersi sıkıcılıktan kurtaracağını gerekse de kalıcı öğrenmeler sağlayacağını belirtmişlerdir. Kaymakçı, (2010) ise yapmış olduğu çalışmasında öğrenci tutumlarına bakıldığında çocuklar, çalışma yapraklarının daha çok tarih konularının aktarımında kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda çalışma yapraklarına en fazla “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer verilmesi çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Yine “Nesne inceleme” ve “sözlü tarih” etkinlik alanında yer alan çalışma yapraklarının tamamı “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer almıştır. Bu durum sosyal bilgiler dersinde “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan tarih konularının aktarımında yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiğini ve etkili öğretim yöntemlerinin kullandığını göstermektedir. Nitekim Sarı (2007), çalışma yapraklarının sözlü tarih çalışmalarında kullanılabileceğini ifade etmiştir.

### Öneriler

1. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan çalışma yapraklarında daha çok boşluğa yer verilmelidir. Nitekim ders kitaplarında yer alan çalışma yaprağı etkinliklerinin yapılması için bırakılan boşlukların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.
2. Çalışma yapraklarında yer alan “oluşturma, çizme, boyama ve yapıştırma”, “metin yazma”, “sözlü tarih” ve “nesne inceleme” etkinliğine daha fazla yer verilmelidir. Zira bu etkinlik alanları çocukları daha aktif kılmakta ve dolayısıyla kalıcı öğrenmelere hizmet etmektedir.
3. Ders kitaplarında çalışma yapraklarına; her sınıf düzeyinde ve öğrenme alanında asgari düzeyde yer verilmelidir. Nitekim etkili öğretim materyallerinden biri olan çalışma yapraklarının öğrencileri sürece aktif olarak dâhil ettiği ve üst düzey becerilerini geliştirdiği bilinmektedir.

### Etik Metin

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

### KAYNAKÇA

- Akbaba, B. (2003). *Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aktepe, E. (2012). *7. sınıflarda cebirsel denklemlerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun hazırlanmış çalışma yapraklarıyla öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Alexander, P. A. (2006). *Psychology in learning and instruction*. Upper Saddle River.
- Anderson, A. (1995). Creative use of worksheets: lessons my daughter taught me. *Teaching Children Mathematics*, 2(2), 72-79.
- Arıkan Açıköz, S. (2019). *Görsel tasarım ilkelerine göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Arslankara, V. B. & Usta, E. (2020). Tasarım ilke, öğeleri ve öğretim araçları. İçinde S. Dinçer (Ed.), *Öğretim teknolojileri* (s. 63-91). Pegem Akademi.

- Atasoy, Ş. & Akdeniz, A.R. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(170), 157.
- Ataş, R. (2013). *Fen bilimleri dersinde çalışma yaprağı kullanımının öğrenci akademik başarısı ve fen bilimleri tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale Türkiye.
- Aydına, Ş. (2015). *Çalışma yapraklarıyla kesirler konusunun öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Aysal, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatiye dayalı rol oynama yönteminin akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Baki, A. (2015). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi* (6. Baskı). Harf Eğitim.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bayrak, N. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının beş aşamalı modeline uygun olarak geliştirilen ders yazılımı ve çalışma yapraklarının öğrencilerin başarısına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Bozdoğan, A. (2007). *Fen bilgisi öğretiminde çalışma yaprakları ile öğretimin öğrencilerin fen bilgisi tutumuna ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. National Academy Press.
- Cemaloğlu, N. (2003). Öğretimde ders kitaplarının yeri ve önemi. İçinde N. Hayta, M. Şahin, N. Cemaloğlu, G. Karabağ, D. T. Oğuzoğlu & H. Köksal. (Kom.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu: Tarih 9-12* (1. Basım., ss. 1-32). Nobel.
- Ceylan, A., Tümlü, E. ve Morali, S. (2000). *İlköğretim birinci kademesinde matematik öğretimine uygun materyallerin geliştirilmesi ve uygulanması* [Bildiri sunumu]. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı (s. 669-674), Milli Eğitim Basımevi, Ankara, Türkiye.
- Coşar, N. (2010). *İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitabındaki problemlerin analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye.
- Coştu, B. Karataş, F. Ö., & Ayas, A. (2003). Kavram öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (14), 33-48.
- Coştu, B. & Ünal, S. (2004). Le-Chatelier prensibinin çalışma yaprakları ile öğretimi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-22.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çetintaş, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış çalışma yapraklarının kullanımı: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- Dede, N. (2010). Atom konusunda geliştirilen çalışma yapraklarının öğrenci başarısı üzerine etkisi. *E-Journal Of New World Sciences Academy –NWSA*, 5(1), 211-227.
- Demirci, S. (2019). *Dijital ve çalışma yaprakları ile desteklenmiş kavram karikatürlerinin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kavramsal anlamaya etkisinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Sosyal bilimler öğretimi ve toplum, toplum yolunda (A. Solak, Ed.). Hegem-Bilim Adamı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih Öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı.

- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilig*, (42), 77-93.
- Demircioğlu, H., & Atasoy, Ş. (2006). Çalışma yapraklarının geliştirilmesine yönelik bir model önerisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 71-79.
- Demircioğlu, İ. H., & Kaymakçı, S. (2010). Tarih öğretmenlerinin çalışma yaprakları hakkındaki görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları*, (27), 141-159.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Pegem.
- Dennis, C. (2011). *The effects of the use of manipulatives on the comprehension of math concepts among fifth grade students* [Doctoral dissertation]. Northcentral University, Arizona, ABD.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Duman, T., & Çakmak, M. (2011). Ders kitabının nitelikleri. İçinde L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (3. Basım., s. 17-32). Nobel Yayın Dağıtım.
- ELLINGTON, P. & RACE, H. (1993). *Producing teaching materials: A handbook for teachers and trainers*. Nichols/Gp Publishing.
- Erol, B. (2022). *8. sınıf matematik ders kitabındaki geogebra etkinliklerinin çalışma yapraklarıyla uygulanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye.
- Elvan, Ö. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yaprakları kullanılmasının kavram yanlışlarını gidermeye etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye.
- Ev, E. (2003). *İlköğretim matematik öğretiminde çalışma yaprakları ile öğretimin öğrenci ve öğretmenlerin derse ilişkin görüşleri ve öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Ford, M. S., & McKay, D. (1998). Mining mathematics-stake your claim to learning. *Teaching Children Mathematics*, 4(8), 464-468.
- Goetz, J. C., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- Halis, İ. (2002a). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Nobel.
- Halis, İ. (2002b). Öğretim ortamında kullanılan yaygın materyal türleri (sosyal-fen-matematik). İçinde R. Yıldız (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (s. 45-71). Mikro.
- Haydn, T., Stephen, A., James, A. & Martin, H. (2014). *Learning to teach history in the secondary school* (4<sup>nd</sup> Ed.). Routledge.
- İnan, C. & Erkuş, S. (2022). Çoklu zeka kuramına dayalı hazırlanan çalışma yapraklarının ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(30), 111-154.
- Karakuş, U. (2020). Öğrenme öğretme sürecinde materyallerin işlevi ve görsel materyallerin tasarımı. İçinde A. Sezer (Ed.), *Coğrafya öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (3. Baskı., s. 55-71). Pegem Akademi.
- Karataş, Ö. F., Cengiz, C. & Çalışkan, B. (2018). İşbirliğine dayalı ve çalışma yaprakları ile desteklenmiş öğrenme ortamında gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Araştırma Ve Deneyim Dergisi (ADEDER)*, 3(1), 1-16.
- Kaş, S. (2010). *Sekizinci sınıflarda çalışma yaprakları ile öğretimin cebirsel düşünme ve problem çözme becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kaymakçı, S. (2006). *Tarih öğretmenlerinin çalışma yaprakları hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Kaymakçı, S. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan çalışma yapraklarının çalışma yaprakları hazırlama ölçütlerine göre değerlendirilmesi*. (Bildiri Sunumu). III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

- Kaymakçı, S. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yaprakları kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programı kılavuz kitaplarında çalışma yaprakları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 169-176.
- Keskin, S. (2019). *Çalışma yapraklarıyla ortaokul 8. sınıflarda üçgenler konusunun öğretiminin akademik başarıya etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Kılıç, D. (2006). Ders kitabının öğretimdeki yeri. İçinde Ö. Demirel, & K. Kiroğlu (Eds.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (s. 37-53). Öğreti.
- Kılıç, D. (2008). Ders kitabının öğretimdeki yeri. İçinde Ö. Demirel, & K. Kiroğlu (Eds.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (2. Basım., ss.37-53). Pegem Akademi.
- Kılıç, Z., Atasoy, B., Tertemiz, N., Fieren, M., & Ercan, L. (2001). *Fen bilgisi 4-8 konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Nobel.
- Konca, M. (2022). *Çalışma yapraklarıyla destekli etkinliklerin fen bilimleri dersi 7. sınıf öğrencilerinin hücre ve bölünmeler ünitesini öğrenmelerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.
- Koyuncu, M. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanımı hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Kurt, Ş., & Akdeniz, A. R. (2002). *Fizik öğretiminde enerji konusunda çalışma yapraklarının uygulanması*. [Bildiri sunumu]. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara, Türkiye.
- Kutlu, G. (2021). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisine ilişkin çalışma yaprağı geliştirme becerilerinin ve çalışma yapraklarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye.
- Lüle Mert, E. (2018). Türkçe eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım bağlamında anlama eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 306-323.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. TTKB. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2<sup>nd</sup> ed.). Sage.
- Olkun, S., & Toluk Uçar, Z. (2014). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Eğiten Kitap.
- Ormancı, Ü. & Şaşmaz Ören, F. (2010). *Çalışma yapraklarının yararları, sınırlılıkları ve kullanımına ilişkin sınıf öğretmenleri adaylarının görüşleri* [Bildiri sunumu]. Uluslararası Eğitimde Yeni Eğilimler ve Etkileri Konferansı, Antalya, Türkiye.
- Oruç, Ş. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde mizah* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özer, Y. (2019). *Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yapraklarının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye.
- ÖZDEMİR, Ö. (2006). *İlköğretim 8. sınıf türün devamlılığını sağlayan canlılık olayı (üreme) konusunun çalışma yaprakları ile öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Özdemir, G. (2012). *Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış çalışma yapraklarıyla 7. sınıflarda olasılık öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3<sup>rd</sup> Ed.). Sage.
- Reece, I. & Walker, S. (1997). *Teaching, training and learning: A practical guide*. Business Education.



- Saka, A. & Akdeniz, A. R. (2001). *Biyoloji öğretmenlerine çalışma yaprağı geliştirme ve kullanma becerileri kazandırmak için bir yaklaşım* [Bildiri sunumu]. Yeni bin yılın başında, Türkiye’de Fen Bilimleri Sempozyumu Kitabı (s. 176-181), Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Saka, A., Akdeniz, A. R. & Enginar, İ. (2002). *Biyoloji öğretiminde duyularımız konusunda çalışma yapraklarının geliştirilmesi ve uygulanması* [Bildiri sunumu]. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara, Türkiye.
- Sakarneh , M., & Nair, N. A. (2014). Effective teaching in inclusive classroom. *Literature Review*, 5(24), 25-34.
- Sarı, İ. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı, beceri ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Sarıtaş, D. & Polat, M. (2017). Hazır öğretim materyalleri ile bazı temel fen kavramlarına yönelik yanlışların giderilmesi. *Researcher*, 5(3), 73-100.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Şekerci, H. (2021). Yapılandırmacı yaklaşım kavramına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin metaforlar aracılığı ile incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 18(1)766-795.
- Şimşek, N. (2007). *Öğretim teknolojileri kullanımı ve materyal geliştirme*. Asil.
- Taşkın, A., & Memişoğlu, H. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel konulara yer verilme durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 559-610.
- Temur, S. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarında gazete ve genel ağ haberlerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED*, 4(7), 657-686.
- Topkaya, Y. & Temur, S. (2022). Effective teaching practices in social studies. In Ö. Akman & V. Tünkler (Eds.), *Social studies teaching 1* (pp. 127-144). ISTES Organization.
- Turan, G. (2012). *8. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğretiminde çalışma yapraklarının öğrencilerin başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye.
- Uslu, S. (2011). *İlköğretim II. kademedeki fen ve teknoloji öğretiminde çalışma yapraklarının akademik başarı üzerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye.
- Uslu, S. & Akgün, A. (2012). İlköğretim II. kademedeki fen ve teknoloji öğretiminde çalışma yapraklarının akademik başarı üzerine etkisinin incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 157-168.
- Ünsal, Y., & Güneş, B. (2003). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının fizik konuları yönünden incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 115-130.
- Yalın, H. İ. (1996). *Ders kitaplarının değerlendirilmesi* [Bildiri sunumu]. 6. Milli Eğitim Sempozyumu, Kütahya, Türkiye.
- Yanmaz, D. (2017). *Doğa tarihi müzesinde rehber hazırlama ve çalışma yaprakları ile öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve fen öğrenimine yönelik motivasyonları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Yanpar, T. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Anı.
- Yanpar-Şahin, T. & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Anı.
- Yaşar, Ş. & Gültekin, M. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde araç-gereç kullanımı. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* (s. 287-311). Pegem.
- Yaylak, E., & İnan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 1-32.



- Yazlık, D. Ö. (2020). Matematik öğretmeni adaylarının cabri yazılımıyla çalışma yaprakları tasarlama süreci ile bunların geometri öğretiminde kullanılması üzerine görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3),1291-1334.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.
- Yiğit, N., Alev, N., Özmen, H. Altun, T., & Akyıldız, S. (2009). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (4. Baskı). Akademi.
- Zehir, H. (2010). *Çalışma yaprakları ile lineer dönüşümler ve lineer dönüşümlere karşılık gelen matrislerin öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

## EXTENDED ABSTRACT

### *Use of Worksheets in Social Studies Textbooks*

#### ***Introduction***

Scientific and technological developments in the 21st century necessitated the revision of educational environments. Effective teaching environments have come to the fore, especially in line with the renewed curriculum in line with the constructivist approach (Yazlık, 2020). Because it is an important issue for children to build their own learning by taking initiative and evaluate what they have learned in this direction (Şekerci, 2021). Because the constructivist approach supports students to construct their own learning. This approach activates the student, who is passive and receptive in traditional teaching (Lüle Mert, 2018). In the light of this information, one of the materials used in classroom activities in line with both the constructivist approach and the aim of raising effective individuals that our age foresees is worksheets (Demircioğlu, 2004). Kaymakcı (2006) defined worksheets as a course material that can be used at all grade levels, contributes to the teaching of target acquisitions, enables students to work effectively on the given leaves, and can be used inside and outside the classroom. In addition, Çoştu and Ünal (2005) stated that the worksheets contain many shapes, pictures, diagrams and dialogues and stated that this makes the lesson fun and serves effective learning.

In order to realize healthy and effective learning in education and training, there is a need for teaching tools to guide teachers and students (Coşar, 2010). One of these teaching tools is textbooks. As a matter of fact, textbooks are an important course material that we encounter in teaching the target acquisitions that are expected to be gained by the students in line with the curriculum. In addition, serving individual speed (Kılıç, 2008), accelerating access to information (Cemaloğlu, 2003), and providing the opportunity to study the subject at home (Duman & Çakmak, 2011) show that textbooks maintain their importance today as they were in the past. In this context, Kılıç, Atasoy, Tertemiz, Şeren, and Ercan (2001) stated that textbooks should be designed in line with the curriculum and that they should offer many different activities and information to enable students to gain scientific thinking skills. Worksheets are an important course material to achieve this. In this context, it is important to what extent and how worksheets are included in social studies textbooks.

#### ***Method***

Qualitative research model was used in the study. In studies designed with the qualitative method, there is an effort to reach realistic, integrated and in-depth data about the event or phenomena that are the subject of examination (Morgan, 1996; Yıldırım & Şimşek, 2021). Descriptive analysis method was used to analyze the data. Research data were collected by document analysis technique, one of the qualitative research methods. In this context, the last editions (2022-2023) of the 4th, 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks of the Ministry of National Education (2022-2023) were discussed.

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

As a result of the research, it was seen that worksheets were given a lot of space in social studies textbooks. As a matter of fact, there are many studies stating that worksheets have a structure that can be used at every stage of the course and serve permanent learning (Özdemir, 2006;

Kaymakçı, 2010; Yanmaz, 2017; Çetintaş, 2019). It has been observed that worksheets are used especially at the beginning of the lesson to examine the preliminary information, to reinforce what has been learned after the lecture and to evaluate.

Another result obtained in the study is that a total of 774 worksheets are included in social studies textbooks. It was observed that the worksheets were in the 7th grade at most and in the 6th grade at least. In the study, it was determined that 10 different activity areas were included in terms of content. The most frequent activity area is “answering open-ended questions” and the least included activity area is “oral history”. In addition, worksheets include concept and mind maps, diagrams, tables, objects, maps, posters, cartoons, photographs, pictures, literary products, newspapers, magazines, network news, diagram, miniature, visual summarizer, constitutional text, flag, official document, It has been seen that it is used together with different tools such as sketch, letter, book chapter.

Another result obtained within the scope of the research was a total of 162 worksheets in the 4th grade social studies textbook. Identified worksheets were included in the learning area of “Production, Distribution and Consumption” at the most and “Global Connections” at least. In addition, in the 4th grade textbook, the worksheets are mostly in the "Answering Open-Ended Questions" activity area and the least in the "Oral History" activity area.

A total of 211 worksheets were identified in the 5th grade social studies textbook. Identified worksheets were included in the learning areas of “Production, Distribution and Consumption” at the most and “Active Citizenship” and “Global Connections” at least. In addition, in the 5th grade textbook, "making inferences based on the text" takes place at most, and "text writing" and "object analysis" activity areas are the least. A total of 145 worksheets were identified in the 6th grade social studies textbook. The identified worksheets were included in the learning area of "Production, Distribution and Consumption" the most and "Global Connections" at least. In addition, in the 6th grade textbook, "answering open-ended questions" and "making inferences based on the text" are included in the activity area of the least, "writing a text".

A total of 256 worksheets were identified in the 7th grade social studies textbook. The identified worksheets were included in the learning area of "Culture and Heritage" the most and "Science, Technology and Society" the least. In addition, in the 5th grade textbook, "making inferences based on text" is included in the activity area at most and "dictionary work" at least. It is seen that the worksheets in the social studies textbooks are mostly in the "Culture and Heritage" learning area and the least in the "Global Connections" learning area. Demircioğlu (2005) and Hydn et al., (1997) stated that worksheets have many functions in history lessons and should be used in history teaching. Kaymakçı (2010), on the other hand, when looking at student attitudes, stated that worksheets should be used more in the transfer of history subjects. In this context, the fact that the worksheets are mostly included in the "Culture and Heritage" learning area supports the findings of the 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/).

## Ergenlik Dönemindeki Bireylerin Çocukluk Çağı Travmaları İle Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişki

Eser KARAL\*<sup>1</sup> 

Gönderilme Tarihi: 25 Nisan 2023 Kabul Tarihi: 22 Mayıs 2023  
DOI: 10.38015/sbyy.1287792

### Öz:

Yaşam evreleri içerisinde oldukça kritik olan ergenlik dönemi, bireylerin yoğun değişim yaşadığı süreçlerden biridir. Bu dönemde yaşanan fizyolojik gelişime, psikolojik değişimler de eşlik etmektedir. Bireylerin çocukluk çağında yaşamış oldukları ruhsal travmaların yansımaları ergenlik döneminde de kendisini gösterebilmekte, iyi oluşlarını etkileyebilmektedir. Bu çalışmada temel amaç, ergenlik dönemindeki bireylerin çocukluk çağı travmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca katılımcıların travmayı inkâr durumlarına, demografik özelliklerine göre öznel iyi oluşun farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışma grubunun uygun örnekleme yöntemi ile belirlendiği bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında lise eğitimlerine devam eden ergenlik dönemindeki 649 gönüllü kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Bernstein vd. (1994) tarafından geliştirilen ve Şar, Öztürk & İkikardeş (2012) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği ile Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilen Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken, betimsel istatistiklerden, ilişkisiz örneklemler için t-Testinden ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında katılımcıların öznel iyi oluş puanlarının travmayı inkâr etme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca çalışmada katılımcıların çocukluk çağı travmaları ile öznel iyi oluşları arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların öznel iyi oluşlarının cinsiyete ve sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılarak öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Travma, çocukluk çağı travması, öznel iyi oluş, ergenlik dönemi.

### Abstract:

Adolescence period, which is very critical in life stages, is one of the processes in which individuals experience intense change. The physiological development experienced in this period is accompanied by psychological changes. The reflection of the psychological traumas experienced by individuals in childhood can also show itself in adolescence and affect their well-being. The main purpose of this study is to examine the relationship between childhood traumas and subjective well-being of individuals in adolescence. In

### Atf:

Karal, E. (2023). Ergenlik dönemindeki bireylerin çocukluk çağı travmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 48-63. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1287792>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-8532-106X

\*Corresponding Author: karaleser@hotmail.com



addition, it was examined whether subjective well-being differed according to the denial of trauma and demographic characteristics of the participants. Relational screening model was used in this study in which the study group was determined by convenient sampling method. Relational screening model was used in this study, in which the study group was determined by appropriate sampling method. The sample of the study consists of 649 adolescent volunteers who continue their high school education in the 2021-2022 academic year. Personal Information Form, Childhood Trauma Scale and Adolescent Subjective Well-Being Scale were used as data collection tools in the study. While analyzing the data, descriptive statistics, t-Test for unrelated samples and one-way analysis of variance (ANOVA) were used. When the results of the research are examined, it is seen that the subjective well-being scores of the participants differ significantly according to their denial of trauma. In addition, a moderate negative significant relationship was found between the childhood traumas and subjective well-being of the participants in the study. It was concluded that the subjective well-being of the participants did not differ significantly according to gender and socio-economic status. The findings obtained in the research were discussed in the light of the relevant literature and suggestions were presented.

**Keywords:** Trauma, childhood trauma, subjective well-being, adolescence.

## GİRİŞ

İnsanlar, yaşam boyu değişim ve gelişim içerisindedir. Yaşanılan bu değişim ve gelişimin en yoğun olduğu dönemlerden biri de ergenlik dönemidir (Atak, 2010). Bu dönemde insanlar biyolojik, psikolojik ve sosyal alanlarda köklü değişimler yaşayabilmektedir. Ergenlik dönemi, bireyin yetişkin olma yolundaki adımlarının belirleyicisi sayılabildiği için insan gelişiminde oldukça önemli bir dönemdir (Steinberg, 2002). Ergenlik, biyolojik ve duygusal süreçlerdeki değişikliklerle başlayan, fiziksel ve psikolojik olgunlaşmayla devam eden bir gelişim sürecidir (Özbay & Öztürk, 1992). Ergenlik dönemi, kimi araştırmacılar tarafından gençlik dönemi olarak açıklansa da çocukluktan sonraki yaşamın ikinci dönemi olarak tanımlanmaktadır (Koç, 2004). Ergenliğin kuramcılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Ergenliği “fırtına ve stres” dönemi olarak açıklayan J. Stanley Hall (1904), bu dönemi ilk tanımlayan kuramcıdır (Arnett, 2011). Klasik Psikoanalitik Kuram ise; ergenlik sırasında kişilikte çok az değişiklik yaşandığı için çocukluk döneminin, kişiliğin oluşumunda oynadığı rolü vurgulamaktadır (Adams, 2000). Yeni Freudcu ego psikolojisinin temsilcilerinden Anna Freud ise; erken çocukluk döneminde yaşanılanların, yetişkinlik üzerinde etkili olduğuna inanmış ve bu dönemin uyum çabalarıyla geçirildiğini belirtmektedir (Kulaksızoğlu, 1998). Bireylerin çocukluk dönemindeki olumsuz yaşam deneyimleri, travmaları ergenlik döneminde de etkisini gösterebilmektedir.

Çok eski bir tarihe sahip olan travmalar, çocukluk döneminde ortaya çıkıp ergenlik döneminde örseleyici etkileri görülen yaşantılar arasında gösterilebilir (Karal & Atak, 2022a). Kişinin bedeni ve çevresi üzerindeki hâkimiyeti kaybetmesi, yaşamını tehdit eden bir durumun ortaya çıkması ve tehdidin doğru bir şekilde savurulamaması, ruhsal travmaya yol açmaktadır (Şar, Mutluer, Necef & Fatih, 2018). Yaralanma anlamına gelen travma sözcüğü, kişinin ruh ve beden bütünlüğünü olumsuz etkileyen olaylar için kullanılabilir (Karal & Atak, 2022b). Kişinin düşünme, algılama, hayal kurma ve hissetme süreçlerinin belli aralıklarla ve ya uzun bir süre boyunca kısıtlanması ve işlevlerini kaybetmesi durumunda psikolojik travmadan bahsedilebilir (Ruppert, 2014). Herhangi bir olayın travma olarak nitelendirilebilmesi için ani bir şekilde gerçekleşmesi, kontrol edilemez olması ve olayın olumsuz etkilerinin olması gerekmektedir (Hapke vd., 2006). Travmalar, normal hayat akışında ve kasıt olmaksızın meydana gelen sel, deprem, tsunami ve yangın gibi doğal olaylar olabileceği gibi taciz, tecavüz, işkence, savaş ve terör gibi insan eliyle gerçekleşen olaylar şeklinde de meydana gelebilmektedir. Kişinin 18 yaşından önce yaşadığı fiziksel, duygusal ve cinsel istismar ile fiziksel ve duygusal ihmal çocukluk çağı ruhsal travmaları kapsamında ele alınmaktadır (Şar,



1997). Çocukluk çağı ruhsal travmaları ise; çocukluk döneminde yaşanan, kişiye acı veren kötü deneyimlerden oluşmaktadır. Bu deneyimler; kötü muamele, şiddet, istismar, travma gibi farklı isimlerle anılsa da çocukluk çağı travmaları, çocuk ihmal ve istismarı kapsamında ele alınmaktadır (Öztürk, 2011). Yaşanılan ihmal ve istismarın, kişinin ailesinden ya da bakımından sorumlu kişiler tarafından yapılmış olması, yinelenebilir ve devamlı olması nedeniyle çocuğun ağır ruhsal travma yaşamasına neden olmaktadır (Johnson, 2000). Çocukluk döneminde yaşanan travma, olumsuz etkilerini ergenlik ve yetişkinlik döneminde de sürdürmekte, kişinin duygusal gelişimini ve kişilerarası olumlu ilişkiler kurmasını etkileyebilmektedir (Tüzün & Sayar 2006). Çocukluk çağı ruhsal travmaları bireylerin umut duygusuna, kişinin kendine olan güvenine ve özsaygısına zarar vermektedir (Güneri Yöyen, 2017).

Öznel iyi oluş; kişinin anlık yaşadığı duygulardan ziyade uzun bir süre yaşadığı iyi olma haline dayanır (Diener, Suh & Oishi 1997). Hybron (2000) öznel iyi oluşu, kişinin yaşamı hakkında bir değerlendirmede bulunması ve bir yargı bildirmesi olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Tuzgöl Dost (2005) öznel iyi oluşu, bireyin yaşamına yönelik öz değerlendirmesi olarak açıklamıştır. Öznel iyi oluş, kişinin başkaları tarafından belli kriterlere göre değerlendirilmesinden çok kişinin kendi kendisini farklı yönlerden değerlendirilmesidir (Demir Çelebi & Sezgin, 2015). İyi olma düşüncesinin tarihçesine bakıldığında yeni popüler olmasının yanında daha uzun bir geçmişe sahiptir (Diener, 2009). İyi oluş kavramı 20. Yüzyılın başlarında şekillenmeye başlamakla birlikte alan yazında en geçerli tanımı yapan Diener (1984), öznel iyi oluşu “Bireyin olumlu ve olumsuz duygularına, yaşam doyumuna yaptığı öznel değerlendirme” olarak açıklamıştır. Bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki farklı boyuttan oluşan öznel iyi oluşun yaşam doyumunu kavramı, bilişsel boyutu; pozitif ve negatif duygu kavramları ise duyuşsal boyutu oluşturmaktadır. Özetle olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumunu öznel iyi oluşun üç boyutunu oluşturmaktadır (Andrews & Whitney, 1976; Akt. Sezer Abacı, 2019). Kişinin olumlu duyguları daha fazla olup iyi bir yaşam doyumuna sahip olması, öznel iyi oluş seviyesinin yüksek olduğunu gösterir (Eryılmaz & Atak, 2011; Şirin & Ulaş, 2015). Cihangir Çetinkaya (2009) da pozitif duygu ve düşüncelere sahip bireylerin öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Yüksek öznel iyi oluş düzeyine sahip bireylerin, yaşam doyumlarının daha fazla olması; üzüntü, keder ve öfke duygularının daha az yaşanması beklenmektedir (Yetim, 2001). Öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olması, kişinin kendini daha iyi hissetmesini, yaşam enerjisinin ve iş hayatlarındaki verimin artmasını, güçlü bir bağışıklık sistemi ile yaşam süreleri uzayabilmesini sağlamaktadır (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Öznel iyi oluşun yüksek düzeyde olması, başarılı kişilerarası ilişkilerin oluşmasını da sağlamaktadır (Diener & Seligman, 2002).

Kişinin çocukluk çağında yaşamış olduğu travmalar, öznel iyi oluşu etkilenmekte ve travma öyküsü olanların, düşük yaşam doyumuna sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Ho vd., 2008). Kunz vd.’nin (2017) yaptığı çalışma sonucunda, travmatik yaşantılara sahip olan bireylerin daha fazla negatif duygulara sahip olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Shmotkin (2005), kişinin öznel iyi oluş düzeyinin geçmişte yaşamış olduğu olaylarla şekillendiğini açıklamıştır. Corcoran & McNulty (2018) tarafından yapılan çalışmada, çocukluk çağında istismar (fiziksel, duygusal, cinsel) ve ihmal (fiziksel ve duygusal) deneyimi olan bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Özetle, bireyin öznel iyi oluş düzeyinin, çocukluk çağında yaşanan travmalardan etkilendiği, çocukların gelişim dönemlerinde yaşamış oldukları travmaların çocukluk döneminde ve sonraki gelişim dönemlerinde hem kısa hem de uzun vadede bireyin ruh sağlığı üzerinde etkili olduğu ve bazı problemlere neden olduğu söylenebilir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, ergenlik dönemindeki bireylerin



çocukluk çağı travmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

- Katılımcıların çocukluk çağı travmaları ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Katılımcıların öznel iyi oluşları ile travmayı inkâr etme durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Katılımcıların öznel iyi oluşları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Katılımcıların öznel iyi oluşları, sosyoekonomik duruma göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Ergenlik dönemindeki bireylerin çocukluk çağı travmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma, nicel araştırmalardan betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Ergenlik dönemindeki bireylerin çocukluk çağı travmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın bağımlı değişkeni öznel iyi oluş iken bağımsız değişkeni ise; çocukluk çağı travmalarıdır.

### *Çalışma Grubu*

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Şırnak ilinin Silopi ilçesinde eğitimlerine devam eden farklı kademelerdeki lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada ölçme araçlarının uygulanacağı kişiler, “ergenlik döneminde olmak” durumu dikkate alınmak üzere uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemiyle işgücü, para ve zamandan tasarruf yapılmak amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Araştırmada kullanılan veri toplama araçları toplamda 649 ergenlik dönemindeki bireye uygulanmıştır.

**Tablo 1.** Katılımcılara ait demografik bilgiler

Demografik Bilgiler	F	%	
Cinsiyet	Kız	326	50,2
	Erkek	323	49,8
Sosyoekonomik Durum	Düşük	135	20,8
	Orta	344	53,0
	İyi	170	26,2

Yapılan araştırmada 649 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcıların 326’sı (%50,2) kız, 323’ü (%49,8) ise; erkektir. Katılımcıların sosyoekonomik düzeyleri incelendiğinde 135’ inin (%20,8) “Düşük”, 344’ ünün (%53,0) “Orta” ve 170’ inin (%26,2) “İyi” olduğu görülmektedir.

### *Veri Toplama Araçları*

Katılımcıların, cinsiyet ve sosyoekonomik durumunu belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu (KBF)”, çocukluk çağı ruhsal travmaları için “Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ; Childhood Trauma Questionnaire CTQ-28) ve öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek için “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (Adolescent Subjective Well Being Scale)” kullanılmıştır.

Ölçeklerin araştırmada kullanılması ve uygulanması için gerekli yasal izinler alınmıştır. Ayrıca ölçeklerin psikometrik özellikleri açıklanmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırma grubundaki bireyleri tanımlamak için cinsiyet ve sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış formdur.

**Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği:** Araştırmaya katılan bireylerin çocukluk çağında yaşamış oldukları travmalarıyla ilgili verilerin toplanması amacıyla Bernstein vd. (1994) tarafından geliştirilen ve Şar (1996) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Şar, Öztürk & İkikardeş (2012) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Çocukluk Çağı Travma Ölçeği-Childhood Trauma Questionnaire (CTQ-28) kullanılmıştır. Şar vd. (2012) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıp ölçeğin son hali toplam 28 madde olarak güncellenmiştir. Çocukluk Çağı Travma Ölçeği Likert tipi bir ölçek olup 1-5 arasında derecelendirilmiştir. Ölçek; (1) Hiçbir Zaman ve (5) Çok Sık şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Çocukluk Çağı Travma Ölçeğinin toplam 5 alt boyutu vardır. Ölçeğin alt boyutlarını fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, duygusal ihmal ve fiziksel ihmal oluşturmaktadır. Çocukluk çağı travmaları fiziksel, duygusal ve cinsel istismar ile fiziksel ve duygusal ihmali içeren 5 alt puan ve bunların toplamından oluşan toplam puan elde edilmektedir (Bernstein vd., 1994). Çocukluk Çağı Travma alt ölçek puanları 5-25, toplam puan ise 25-125 arasındadır. Ayrıca ölçekte travma inkarını ölçen minimizasyon maddeleri (madde 10, 16 ve 22) mevcuttur. Minimizasyon puanı bu üç maddeye verilen 5 puanların (en yüksek) hesaplamasıyla oluşmaktadır ve 0-3 aralığında değer almaktadır (Şar, Öztürk & İkikardeş, 2012). Yükselen puanlar çocukluk çağı ruhsal travma düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanmaktadır. Güvenirlik çalışması sonucunda iç tutarlılık için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Test-tekrar-test güvenilirliği çalışmaları için ölçek katılımcılara 2 hafta arayla yeniden uygulanmış ve ÇÇTÖ'nin yüksek düzeyde test-tekrar-test güvenilirliği gösterdiği ( $r = .90$ ) tespit edilmiştir (Şar vd., 2012).

**Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği:** Çalışmada katılımcıların öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilen Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçeğin 15 maddesi ve 4 alt boyutu mevcuttur. Ölçek alt boyutlarının yanında toplam puanı da vermektedir. Ölçek, 4'lü Likert tipinde olup 1-4 arası derecelendirme ile (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Katılıyorum, (4) Tamamen katılıyorum şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarını aile ilişkilerinde doyum, yaşam doyum, olumlu duygular ve önemli kişilerle ilişkilerde doyum oluşturmaktadır. Ölçek alt boyutlarından alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde ergen öznel iyi oluşu göstermektedir. Ayrıca ölçekten alınabilecek en düşük puan 15 iken en yüksek 60 puandır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık ve madde toplam korelasyon yöntemi ile belirlenmiştir. Dört alt boyutun açıklanan varyansı 61.64'tür. Ölçeğin Sperman-Brown değeri .83; iç tutarlılık katsayısı .86 ve test tekrar test yöntemine dayalı güvenilirlik değeri ise .83'tür. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alfa değerleri ölçeğin bütünü için .86, aile ile ilişkilerde doyum alt ölçeği için .81, önemli diğerleri ile ilişkilerde doyum .73, yaşam doyum .81 olumlu duygular alt ölçeği için .66'dır (Eryılmaz, 2009).

### **Verilerin Analizi**

Araştırmaya başlamadan önce ölçeği geliştiren araştırmacılardan ve Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Ölçekler, Kasım 2021-Şubat 2022 tarihleri arasında Şırnak ili ve ilçelerinde ergenlik dönemindeki 326'sı kız ve 323'ü erkek olmak üzere toplam 649 bireye yüz yüze olarak uygulanmıştır. Araştırmanın amacı,

ölçeğe kişisel bilgilerin yer verilmemesi ve ölçeğe verilen cevapların gizli tutulacağı bilgisi verilmiştir. Katılımcıların ölçekleri doldurması bütün soruları cevaplamaları ortalama 10 dakika sürmüştür. Verilerin toplanması aşamasında katılımcılarda, gönüllülük ilkesi esas alınarak, veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan verilerin analizlerinde SPSS 23.0 programı kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet ve sosyoekonomik düzey gibi özellikleri analiz edilirken frekans-yüzde dağılımı incelenmiştir. Çocukluk çağı travmaları ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi tespit etmek için amaçlı korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Verilerdeki farklılaşmanın tespitinde ilişkisiz örneklem için t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış olup Scheffe Testi yapılarak farkların kaynağı incelenmiştir. Veriler analiz edilirken, güven aralığı %95 olarak belirlenmiştir.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle katılımcıların travmayı inkâr etme durumuna, katılımcıların demografik özelliklerine (cinsiyet, sosyoekonomik düzey) göre öznel iyi oluş düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sonrasında çocukluk çağı ruhsal travmaları ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizine dair bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların öznel iyi oluş ve alt boyutları puanlarının cinsiyete göre ilişkisiz örneklem için t-Testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öznel iyi oluş ve alt boyutlarının cinsiyete göre oluşturulan gruplar açısından t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Öznel İyi Oluş	Erkek	323	46,81	11,64		
	Kadın	326	46,19	10,27	,721	,471
Aile İlişkilerden Doyum	Erkek	323	12,91	3,62		
	Kadın	326	13,11	3,05	-,750	,453
Önemli Diğeri İle İlişkilerden Doyum	Erkek	323	12,73	3,50		
	Kadın	326	12,71	3,34	,071	,944
Yaşam Doyumu	Erkek	323	8,62	2,79		
	Kadın	326	7,85	2,99	3,383	,001
Olumlu Duygular	Erkek	323	12,54	3,41	,117	,907
	Kadın	326	12,51	3,00		

Tablo 2’de bakıldığında erkek ve kadın katılımcıların öznel iyi oluş açısından karşılaştırılması için yapılan t-Testi sonucunda öznel iyi oluşun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ( $t=,721$ ;  $p > .05$ ). Bu bağlamda öznel iyi oluşun erkek ve kadın olma durumuna göre değişiklik göstermediği söylenebilmektedir. Öznel iyi oluşun alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında ise; öznel iyi oluşun yaşam doyumunun erkeklerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Katılımcıların öznel iyi oluş puanlarının sosyoekonomik durumlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öznel iyi oluş puanlarının sosyoekonomik durumuna göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sf	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	303,722	2	151,861		
Gruplar İçi	77732,509	646	120,329	1,262	,284
Toplam	78036,231	648			



Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların öznel iyi oluşlarının sosyoekonomik durumlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. ( $F= 1,262, p>.05$ ). Başka bir ifade ile katılımcıların sosyoekonomik düzeyi öznel iyi oluş puanlarını farklılaştırmamaktadır.

Tablo 4’ te katılımcıların travmayı inkar etme durumuna ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Katılımcıların çocukluk çağı travmaları ölçeğinden aldıkları minimizasyon puanlarına göre dağılımları

Minimizasyon Puanı	N	%
0-İnkâr yok	290	44,7
1-Düşük inkar	204	31,4
2-Orta inkar	137	21,1
3-Yüksek inkar	18	2,8
<b>Toplam</b>	<b>649</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan katılımcıların Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeğine vermiş oldukları cevaplara göre, 290 katılımcının (%44,7) minimizasyon puanı 0 olarak hesaplanmıştır. Bu grup var olan çocukluk çağı travmalarını inkâr etmeyip kabul eden grup olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda araştırma grubunun çoğunluğunun (%44,7) var olan çocukluk çağı travmalarını inkâr etmeyip kabul eden kişilerden oluştuğu söylenebilmektedir. Diğer katılımcıların puanlarına bakıldığında ise, 204 katılımcının (%31,4) minimizasyon puanının 1 olduğu yani çocukluk çağı travmalarını düşük düzeyde inkâr ettikleri; 137 katılımcının (%21,1) minimizasyon puanının ise 2 olduğu yani çocukluk çağı travmalarını orta düzeyde inkâr ettikleri görülmektedir. Son olarak katılımcıların 18’inin (%2,8) minimizasyon puanı 3 olup çocukluk çağı travmalarını yüksek düzeyde inkâr ettikleri görülmektedir (Bkz. Tablo 2).

Katılımcıların öznel iyi oluş puanlarının travmayı inkar etme durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öznel iyi oluş puanlarının travmayı inkâr etmeye göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	8239,922	3	2746,641	25,38	,000
Gruplar İçi	69796,309	645	108,211		
<b>Toplam</b>	<b>78036,231</b>	<b>648</b>			

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların öznel iyi oluş puanlarının travmayı inkâr etme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ( $F=25,38; p<.05$ ). Travma minimizasyon durumuna ait gruplar arası farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre “inkâr yok” ( $X =43,20; SS=9,99$ ) ile “düşük inkâr” ( $X =47,03; SS=11,08$ ), “inkâr yok” ( $X =43,20; SS=9,99$ ) ile “orta inkâr” ( $X =51,43; SS=10,69$ ) ve “inkâr yok” ( $X =43,20; SS=9,99$ ) ile “yüksek inkâr” ( $X =56,16; SS=4,91$ ) grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yüksek inkâr minimize puanlara sahip olan katılımcılar; inkâr yok, düşük inkâr ve orta inkâr puanına sahip olanlara göre; öznel iyi oluş ölçeğinden anlamlı bir biçimde daha yüksek puan almıştır.

Tablo 6. Değişkenler ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>1-Çocukluk Çağı Ruhsal Travması</b>	1	.66**	.67**	.61**	.73**	.81**	-.39**	-.38**	-.35**	-.28**	-.30**
<b>2-Fiziksel İstismar</b>		1	.47**	.32**	.35**	.37**	-.18**	-.21**	-.19**	-.07	-.11**
<b>3-Duygusal İstismar</b>			1	.24**	.31**	.39**	-.37**	-.36**	-.32**	-.33**	-.23**
<b>4-Cinsel İstismar</b>				1	.31**	.29**	-.10**	-.09*	-.11**	-.05	-.10**
<b>5-Fiziksel İhmal</b>					1	.60**	-.27**	-.27**	-.23**	-.17**	-.23**
<b>6-Duygusal İhmal</b>						1	-.39**	-.37**	-.35**	-.29**	-.31**
<b>7-Öznel İyi Oluş</b>							1	.87**	.89**	.79**	.83**
<b>8-Aile İlişkilerinden Doyum</b>								1	.76**	.54**	.62**
<b>9-Önemli Diğerleri İle Doyum</b>									1	.61**	.64**
<b>10-Yaşam Doyumunu</b>										1	.57**
<b>11-Olumlu Duygular</b>											1

\*\*p&lt;.01, \*p&lt;.05

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların çocukluk çağı ruhsal travmaları ile öznel iyi oluşları arasında ( $r = -.39$ ;  $p < .01$ ) orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Çocukluk çağı ruhsal travmaları ile öznel iyi oluşun alt boyutu aile ilişkilerinden doyum arasında ( $r = -.38$ ;  $p < .01$ ) orta düzeyde negatif bir ilişki, önemli diğerleriyle doyum arasında ( $r = -.35$ ;  $p < .01$ ) orta düzeyde negatif bir ilişki, yaşam doyumunu arasında ( $r = -.28$ ;  $p < .01$ ) düşük düzeyde negatif bir ilişki ve son olarak olumlu duygular arasında ( $r = -.30$ ;  $p < .01$ ) düşük düzeyde negatif bir ilişki vardır.

Yapılan regresyon analizine göre; bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordama durumuna dair sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7. Çocukluk çağı ruhsal travmaları ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki

Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	P
(Sabit)	60,596	1,353	-	44,776	,000
<b>Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları</b>	-,321	,029	-,394	-10,889	,000

(R: 0.394, R<sup>2</sup>: 0.155, F: 118.572, p: 0.000)

Tablo 7 incelendiğinde; çocukluk çağı ruhsal travmaları ile öznel iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ( $\beta = -.39$ ,  $p < .001$ ). Yapılan regresyon analizi sonucunda,  $R = 0.39$  ve  $R^2 = 0.15$  olarak bulunmuştur. Bu sonuca bakılarak, çocukluk çağı ruhsal travmalarının öznel iyi oluşa anlamlı düzeyde yordadığını yani çocukluk çağı ruhsal travmalarının öznel iyi oluşu %15 oranında açıklayabildiğini; standardize edilmiş regresyon



katsayılarına ( $\beta$ ) göre ise; çocukluk çağı ruhsal travmaları düzeyindeki bir birimlik artışın öznel iyi oluş düzeyi üzerinde %39,4'lük bir artışa neden olduğu söylenebilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ergenlik dönemindeki bireylerin çocukluk çağı ruhsal travmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin çoğunluğu (290 kişi), var olan çocukluk çağı travmalarını inkâr etmeyip kabul eden bireylerden oluşmaktadır. Yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında, yaşadıkları travmaları yüksek düzeyde inkar edenlerin, travmayı inkar etmeyenlere göre öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bulguya göre bireylerin travmayı inkâr düzeyleri arttıkça öznel iyi oluşlarının da arttığını göstermektedir. Arık Binbay (2009), toplumda fiziksel ihmal ve istismarın, çocuğu disipline etmede bir araç olarak kullanıldığını bu yüzden normalleştirildiğini ifade etmiştir. Katılımcıların çocukluk çağı boyunca birçok travmaya maruz kalması kişinin problemlerle baş etme becerisi kazanmasını sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca sürekli yaşanan travmatik olayların bu bireyler için hayatın bir parçası olarak algılandığı, bu olumsuz yaşam olaylarını normalleştirdikleri ve travmayı yüksek düzeyde yok saydıkları düşünülmektedir.

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre oluşturulan grupların öznel iyi oluş ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması sonucunda öznel iyi oluşun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Cinsiyetin, öznel iyi oluşun alt boyutları olan aile ile ilişkilerden doyum, önemli diğeri ile ilişkilerden doyum ve olumlu duygular alt boyutlarında da anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öznel iyi oluşun yaşam doyumu alt boyutu ise; cinsiyete göre erkeklerin lehine anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Diener (1984) tarafından yapılan öznel iyi oluş araştırmasında, cinsiyet ile iyi oluş arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Eroğlu Küçükaslan (2017) ile Eryılmaz & Aypay (2011) tarafından ergenlerle yapılan çalışmalarda da cinsiyet ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Alan yazında çalışma bulgularını destekler nitelikte başka araştırmalar da bulunmaktadır (Çelik, 2008; Eken, 2010; Güney, 2017; Kartal, 2013; Özen, 2005; Satan, 2014; Toprak, 2014; Uçan, 2013). Çalışma bulgularından farklı olarak öznel iyi oluşun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı araştırmalar da bulunmaktadır (Eryılmaz & Atak, 2011; Eryılmaz & Ercan, 2011; Saföz Güven, 2008). Tümkaya (2011), üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını incelemiş ve erkeklerin kızlardan yüksek öznel iyi oluş puanına sahip olduğunu açıklamıştır. Deswal & Sanhi (2015) araştırmalarında kız öğrencilerin öznel iyi oluşlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öznel iyi oluşun cinsiyete göre karşılaştırıldığı başka bir araştırmada ise; kız ve erkeklerin öznel iyi oluş puanları eşit düzeyde bulunmuştur (Myers & Diener, 1995). Araştırma bulgularına bakıldığında araştırmanın yapıldığı örneklem grubunun yakın bir kültürde yetişmiş olması, her iki cinsiyetin eşit fırsatlardan yararlanıyor olması, öznel iyi oluşun cinsiyet üzerinde anlamlı bir farklılık çıkmamasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında araştırma grubunun aynı gelişim döneminde benzer özellikler sergilemesi de öznel iyi oluşun cinsiyete göre farklılaşmamasında etkili olabilmektedir.

Araştırmada sosyoekonomik düzey değişkenine göre oluşturulan grupların öznel iyi oluş ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması sonucunda sosyoekonomik düzeyin öznel iyi oluşun sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularını destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur (Çakır, 2015; Demir Çelebi & Sezgin, 2015; Reisoğlu, 2014). Sayın (2020) tarafından ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin algılanan ebeveyn çatışması ve öz-yeterlilik inançlarıyla ilişkisinin incelendiği araştırmada öznel iyi oluşun sosyoekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Topuz'un (2013), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada da paralel sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma bulgularından farklı olarak öznel iyi oluşun, sosyoekonomik duruma göre anlamlı düzeyde farklılaştığı araştırmalar da mevcuttur (Bulut, 2007; Canbay, 2010; Dost, 2004; Kermen, 2013; Tuzgöl Dost, 2004; Wilson, 1967). Yüksek sosyoekonomik düzeyin beraberinde yüksek yaşam standartlarını getirdiği bunun da öznel iyi oluşa pozitif etki ettiği düşünülmektedir. Ayrıca öznel iyi oluşun sosyoekonomik duruma göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmadığı çalışmaların olması, sosyoekonomik durumun öznel iyi oluş üzerinde çok güçlü etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın diğer bir sonucuna bakıldığında ergenlik dönemindeki bireylerin çocukluk çağı ruhsal travmaları ile öznel iyi oluşları arasında orta düzeyde, negatif bir ilişki vardır. Elde edilen sonuç, ergenlik dönemindeki bireylerin çocukluk çağı ruhsal travmalarının bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuca göre; bireylerin çocukluk çağında yaşamış olduğu ruhsal travmalar arttıkça öznel iyi oluş düzeyinin azalacağı ve çocukluk çağında ruhsal travma deneyimi olmayan bireylerin, ruhsal travma yaşantısı olan bireylere oranla daha yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca ergenlik dönemindeki bireylerin çocukluk çağı ruhsal travmaları ile öznel iyi oluşun alt boyutları olan aile ilişkilerinden doyum ve önemli diğerleriyle doyum ile orta düzeyde negatif bir ilişki, yaşam doyumunu ve olumlu duygular ile negatif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde çocukluk çağı travmalarının sadece yaşanan zaman diliminde kalmadığı, ileriki yaşam dönemlerinde de etkisini gösterdiği görülmektedir. Collishaw vd.'nin (2007) yaptıkları çalışmada çocukluk çağında yaşanan fiziksel ve ya cinsel istismar öyküsü bildirenlerin iyi oluşlarının ve dayanıklılıklarının diğerlerine göre daha düşük olduğu ve olumsuz olaylar karşısında başa çıkma stratejilerinin daha zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yiğit (2013), çocukluk çağında yaşanan travmanın bireyde olumsuz şemaların oluşmasına ve ileriki yaşam dönemlerinde farklı sorunların oluşmasına neden olabileceğini açıklamıştır. Çocukluk çağı travmaları, bireyin mutluluğuna, kendine olan güvenine ve öz saygısına zarar vermektedir (Güneri-Yöyen, 2016). Çocukluk çağı ruhsal travmalarının, bireyin öznel iyi oluşuna olumlu katkı sağlayacak birçok faktörü olumsuz etkilediği söylenebilmektedir. Çocukluk çağı ruhsal travmalarının patoloji ile ilişkili olduğu çalışmalar da mevcuttur. Alanyazında çocukluk döneminde ve yetişkinlikte travma deneyimine sahip olan bireylerin hem depresyon hem de anksiyetinin ortaya çıkmasında ve ilerlemesinde yaşanan travmanın etkili olduğu saptanmıştır (Kendler, Thornton & Gardner, 2000; Middeldorp, Cath, Van Dyck & Boomsma, 2005).

Özetle alan yazın incelendiğinde çocukluk çağı travmaları ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelendiği çok az çalışmaya rastlanılmıştır. Araştırma bulgularını destekler nitelikte çalışmalar olmakla birlikte, farklılaşan çalışmalar da görülmektedir. Bu bağlamda araştırma bulgularından hareketle, yaşamın önemli bir evresi olan ergenlik dönemindeki bireylerin yaşamış oldukları çocukluk çağı travmalarının öznel iyi oluş düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Ergenlik dönemindeki bireylerin çocukluk çağı travmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın çalışma grubunu, ergenlik dönemindeki bireyler oluşturmaktadır. Çocukluk çağı yaşantıları kritik bir öneme sahip olup bu dönemde meydana gelen olumsuz yaşantılara, daha erken müdahale etmek ve önleyici çalışmalar yapmak için araştırmanın daha küçük yaş gruplarıyla yapılması ve boylamsal bir araştırma deseninin kullanılması önerilmektedir. Çocukluk çağında meydana gelen travmalar, yaşamın en fırtınalı geçen ergenlik döneminde etkilerini daha belirgin bir şekilde gösterebilmektedir. Özellikle ergenlik dönemindeki bireylere sağlanacak olan ruh sağlığı hizmetleri, bireyin öznel iyi oluşuna

da pozitif etki etmesi beklenmektedir. Bu noktada bu bireylere uzman ruh sağlığı çalışanları tarafından destek ve psikolojik yardım çalışmaları düzenlenebilir.

### **Etik Metin**

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

### **KAYNAKÇA**

- Adams, G. (2000). *Adolescent development the essential readings*. Blackwell Publishers Ltd.
- Arık Binbay, D. (2009). *Bipolar I bozukluk hastalarında şiddetli çocukluk çağı travmasının hastalık özellikleri üzerine olan etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8(2), 133-143. <https://doi.org/10.1023/A:1026450103225>
- Atak, H. (2010). *Yetişkinliğe geçişte kimlik biçimlenmesi ve eylemlilik: Bireyleşme sürecinde iki gelişimsel kaynak* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bernstein, D., Fink, L., Handelsman, L., Foote, J., Lovejoy, B. A., Wenzel, K. & Ruggiero, J. (1994). Initial reliability and validity of a new retrospective measure of child abuse and neglect. *American Journal of Psychiatry*, 151(8), 1132-6. <https://doi.org/10.1176/ajp.151.8.1132>.
- Bulut, S. (2007). Çocuk cinsel istismarı hakkında bir derleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 139-156. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21448/229638>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Canbay, M. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21451/229648>.
- Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C. & Maughan, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: evidence from a community sample. *Child Abuse Negl*, 31(3), 211-29. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.004>.
- Corcoran, M. & McNulty, M. (2018). Examining the role of attachment in the relationship between childhood adversity, psychological distress and subjective well-being. *Child Abuse & Neglect*, 76, 297-309. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.11.012>.
- Çakır, G. (2015). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Çelik, Ş. (2008). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zekâ açısından incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Demir Çelebi, Ç. & Sezgin, O. (2015). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile ahlâkî olgunluk seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 99-146. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.53>.
- Deswal, A. & Sanhi, M. (2015). General well-being in adolescents on the basis of gender and locale. *Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language*, 5(2), 2001-2013.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. In *The science of well-being* (pp. 11-58). Springer, Dordrecht.



- Diener, E. & Seligman, M. (2002). Very happy people. *American Psychological Society*, 13(1), 81-84. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.0041>.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41. <https://psycnet.apa.org/record/1997-43193-002>.
- Dost, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Eken, A. (2010). *Ergenlerin anne-babaya bağlanma biçimleri ile öznel iyi oluş durumlarının sosyal yetkinlik beklentileriyle ilişkileri*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Eroğlu Küçükaskan, B. (2017). *Ergenlerde kardeşe sahip olma durumunun saldırganlık ve öznel iyi oluşla ilişkisinin incelenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26109/275088>.
- Eryılmaz, A. & Aypay, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile kimlik statüsü ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 167-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47949/606683>.
- Eryılmaz, A. & Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşun öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 170-181. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6151/82621>.
- Güneri Yöyen, E. (2017). Childhood trauma and self-respect. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 267-282. <https://doi.org/10.24289/ijsser.274033>.
- Güney, M. A. (2017). *Ergenlerde duygusal özerklik, sosyal destek ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya., Türkiye.
- Hapke, U., Schumann, A., Rumpf, H. J., John, U. & Meyer, C. (2006). Posttraumatic stress disorder. *European Archives of Psychiatry And Clinical Neuroscience*, 256(5), 299-306. <https://doi.org/10.1007/s00406006-0654-6>.
- Ho, S. M., Chu, K. W. & Yiu, J. (2008). The relationship between explanatory style and posttraumatic growth after bereavement in a non-clinical sample. *Death Studies*, 32(5), 461-478. <https://doi.org/10.1080/07481180801974760>.
- Hybron, D. M. (2000). Two philosophical problems in the study of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1, 207-225. <https://doi.org/10.1023/A:1010075527517>.
- Johnson, C. F. (2000). Abuse and Neglect of Children. In: Behrman, R. E., Kliegman, R. M. ve Arvin, A. M (Eds). *Nelson Textbook of Pediatrics* (16th ed., pp.110-114). WB Saunders.
- Karal, E. & Atak, H. (2022a). Çocukluk çağı ruhsal travmaları üzerine kavramsal bir çalışma. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 82-103. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maunef/issue/70625/1113006>.
- Karal, E. & Atak, H. (2022b). Tek eşli ve çok eşli ailelerde yaşayan ergenlerde öz-yeterlik, öznel iyi oluş ve çocukluk çağı ruhsal travmaları. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(63), 1763- 1776. <https://doi.org/10.29228/smryj.64607>.
- Kartal, M. A. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve iletişim beceri düzeyleri*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun., Türkiye.
- Kendler, K. S., Thornton, L. M. & Gardner, C. O. (2000). Stressful life events and previous episodes in the etiology of major depression in women: an evaluation of the “kindling” hypothesis. *American Journal of Psychiatry*, 157(8), 1243-1251. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.8.1243>.
- Kermen, U. (2013). *Üniversite öğrencilerinin ihtiyaç doyumunu ve öznel iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.

- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23750/253040>
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik*. Büyük Fikir Kitapları Dizisi.
- Kunz, S., Joseph, S., Geyh, S. & Peter, C. (2017). Posttraumatic growth and adjustment to spinal cord injury: Moderated by posttraumatic depreciation? *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 9(4), 434. <https://doi.org/10.1037/tra0000164>.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>.
- Middeldorp, C. M., Cath, D. C., Van Dyck, R. & Boomsma, D. I. (2005). The co-morbidity of anxiety and depression in the perspective of genetic 61 epidemiology. A review of twin and family studies. *Psychological Medicine*, 35(5), 611-624. <https://doi.org/10.1017/s003329170400412x>.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>.
- Özen, Y. (2018). Travma sonrası ortaya çıkan psikolojik bozukluklar üzerine bir değerlendirme. *The Journal of Social Science (TJSS)*, 2(4), 139-159. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.451037>.
- Reisoğlu, S. (2014). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordamada beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zekânın rolü*, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Ruppert, F. (2014). *Travma, bağlanma ve aile konstelasyonları* (Çev: F. Zengin). Kaknüs Yayınları.
- Saföz-Güven, İ. G. (2008). *Fen ve genel lise öğrencilerinin cinsiyet ve sosyometrik statülerine göre öznel iyi oluş düzeyleri, genel sağlık örüntüleri ve psikolojik belirti türleri*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Satan, A. A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 56-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/5126/69815>.
- Sayın, Y. (2020). *Ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin algılanan ebeveyn çatışması ve öz-yeterlilik inançlarıyla ilişkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Sezer Abacı, İ. S. (2019). *Ergenlerin öznel iyi oluşlarının aile ve kardeş ilişkileri açısından incelenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Shmotkin, D. (2005). Happiness in the face of adversity: Reformulating the dynamic and modular bases of subjective well-being. *Review of General Psychology*, 9(4), 291. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.4.291>.
- Steinberg, L. (2002). Clinical adolescent psychology: What it is, and what it needs to be. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 124-128. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.70.1.124>.
- Steinberg, L. & Silk, J. S. (2002). Ergenlerin ebeveynliği. In Bornstein, M.H. (Ed.), *Handbook of Parenting* (pp.103-133). Erlbaum.
- Şar, V. (1997). Kötüye kullanım ve ihmalle ilişkili sorunlar. In Güleç, C. Köroğlu, E. (Eds.), *Temel Psikiyatri* (pp. 823-834). Hekimler Yayın Birliği.
- Şar, V., Öztürk, E. & İkikardeş, E. (2012). Validity and reliability of the Turkish version of childhood trauma questionnaire. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 32(4). <https://doi.org/10.5336/medsci.2011-26947>.
- Şar, V., Mutluer, T., Nefci, I. & Fatih, P. (2018): Trauma, creativity and trance: special ability in a case with dissociative identity disorder. *American Journal of Psychiatry*, 175(6), 506-507. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2018.17121347>.
- Şirin, A. & Ulaş, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(30), 279-307. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29166/312336>.



- Topuz, C. (2013). *Üniversite öğrencilerinde özgeciliğin öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Tuzgöl Dost, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tümkaya, S. (2011). Humor styles and socio-demographic variables as predictor of subjective well-being of Turkish university students. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 158-170. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/463/26>.
- Tüzün, O. & Sayar, K. (2006). Attachment theory and psychopathology. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 19(1), 24-39.
- Uçan, A. (2013). *Cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının toplumsal konum ile ilgili risk alma ve göç değişkenlerine göre incelenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Özbay, H., & Öztürk, E. (1992). *Gençlik*. İletişim Yayınları.
- Öztürk, M. (2011). "Çocuk ihmal ve istismarı". M. Öztürk (Ed.). *Çocuk hakları açısından çocuk ihmal ve istismarı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. Bağlam.
- Yiğit, İ. (2013). *Çocukluk çağı ruhsal travma yaşantılarının genç yetişkinlik döneminde görülen psikolojik belirtilerle ilişkisi: Erken dönem uyum bozucu şemaların aracı rolü*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67(4), 294-306. <https://doi.org/10.1037/h0024431>.

## EXTENDED ABSTRACT

### *The Relationship Between Childhood Traumas and Subjective Well-Being of Individuals in Adolescence*

#### *Introduction*

Adolescence, which is very critical in life stages, is one of the processes in which individuals experience intense changes (Atak, 2010). Adolescence is a developmental process that begins with changes in biological and emotional processes and continues with physical and psychological maturation (Özbay & Öztürk, 1992). Negative life experiences and traumas of individuals in childhood can also show their effects in adolescence. Traumas, which have a very old history, can be shown among the experiences that appear in childhood and have traumatic effects in adolescence. Traumas can be natural events such as floods, earthquakes, tsunamis and fires that occur in the normal course of life and unintentionally, or they can occur in the form of human-made events such as harassment, rape, torture, war and terrorism. Physical, emotional and sexual abuse and physical and emotional neglect experienced by the person before the age of 18 are considered within the scope of childhood mental traumas (Şar, 1997).

Trauma experienced in childhood continues its negative effects in adolescence and adulthood, and can affect the emotional development of the person and establishing positive interpersonal relationships (Tüzün & Sayar, 2006). Childhood mental traumas harm individuals' sense of hope, self-confidence and self-esteem (Güneri Yöyen, 2017). Subjective well-being; It is based on the state of well-being that a person experiences for a long time, rather than the emotions he experiences momentarily (Diener, Suh & Oishi, 1997). Diener (1984) explained subjective well-being as "the subjective evaluation of an individual's positive and negative feelings and life satisfaction". Traumas experienced in childhood and subjective well-being are affected, and it is concluded that those with a history of trauma have low life satisfaction (Ho, Chu & Yiu, 2008).

In summary, it can be said that the subjective well-being level of the individual is affected by the traumas experienced in childhood, and the traumas experienced by children during their developmental periods have an impact on the individual's mental health both in the short and long term, and cause some problems.

#### *Method*

This research, which examines the relationship between childhood traumas and subjective well-being of individuals in adolescence, was conducted with a descriptive survey model, one of the quantitative researches. Relational screening model was used to determine the relationship between childhood traumas and subjective well-being of individuals in adolescence. While the dependent variable of the research is subjective well-being, the independent variable is; are childhood traumas. The study group of this research consists of 649 high school students at different levels who continue their education in Silopi district of Şırnak province in the 2021-2022 academic year. In the research, the people to whom the measurement tools will be applied were determined by appropriate sampling. In the research, the people to whom the measurement tools will be applied were determined by appropriate sampling. Personal Information Form, Childhood Trauma Scale and Adolescent Subjective Well-Being Scale were used to determine the gender and socioeconomic status of the participants.

SPSS 23.0 program was used in the analysis of the data used in the research. While analyzing the characteristics of the participants such as gender and socioeconomic level, the frequency-percentage distribution was examined. Purposive correlation and simple linear regression analysis were performed to determine the relationship between childhood traumas and subjective well-being. The t-Test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used for unrelated samples to determine the variation in the data, and the source of the differences was examined by performing the Scheffe Test.

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

In this study, the relationship between childhood psychological traumas and subjective well-being of individuals in adolescence was examined. The majority of individuals (290 people) who participated in the study consisted of individuals who did not deny their childhood traumas but accepted them. When the results of the analysis were examined, it was seen that those who denied their trauma at a high level had higher levels of subjective well-being than those who did not deny the trauma.

As a result of the comparison of the scores obtained from the subjective well-being scale of the groups formed according to the gender and socioeconomic level variable in the study, it was seen that there was no significant difference in subjective well-being according to gender.

Considering another result of the study, there is a moderate, negative relationship between childhood psychological traumas and subjective well-being of individuals in adolescence. The result obtained shows that the childhood psychological traumas of individuals in adolescence negatively affect the subjective well-being levels of individuals.

Childhood experiences are of critical importance, and it is recommended that the research be conducted with younger age groups and a longitudinal research design should be used in order to intervene earlier and carry out preventive studies against negative experiences occurring in this period. Mental health services to be provided especially to individuals in adolescence are expected to have a positive effect on the individual's subjective well-being. At this point, support and psychological help studies can be organized for these individuals by specialist mental health professionals.



"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 Öğretmenlerinin Derslerinde Teknoloji Kullanma Durumları\*

Münevver YILDIRIM\*\*<sup>1</sup>  & Ufuk ŞİMŞEK<sup>2</sup> 

Gönderilme Tarihi: 27 Ocak 2023 Kabul Tarihi: 23 Mayıs 2023  
DOI: 10.38015/sbyy.1243244

### Öz:

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknoloji kullanma durumlarına yönelik görüşlerini tespit etmektir. Çalışma nitel araştırma türlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın araştırma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Erzurum İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Palandöken ve Yakutiye İlçelerinde görev yapan 10 tane sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada elde edilen veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat soruları ve ses kayıt cihazı ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilmiş olan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tamamının teknoloji ile ilgili araçlar kullandığı ve bu araçlar içerisinde en fazla etkileşimli tahtanın tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya göre teknolojik aletlerle ilgili teknik sorunların yaşanması ve internet erişim sorununun olması öğretmenler tarafından en fazla belirtilen sorunlar içerisinde yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı teknoloji kullanımının derse katkı sağladığını belirtmiştir. Buna yönelik olarak teknolojik aletlerin dersi somutlaştırdığı, öğrencilerin ilgisini çektiği, dersi görsel anlamda zenginleştirdiği ve öğrencileri aktif hale getirdiği gibi görüşlerin öne çıktığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda EBA etkinliklerinin geliştirilip zenginleştirilmesi, ders konularına uygun daha fazla içerik üretilmesi, öğrencilerin dikkatini çekecek uygulamaların artırılması, öğretmen ve öğrenci etkileşimine açık içeriklerin üretilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler öğretimi, teknoloji kullanımı, öğretmen görüşleri.

### Abstract:

The aim of this research is to determine the opinions of social studies teachers about the use of technology in their lessons. The study was carried out with the basic qualitative research design, which is one of the qualitative research types. The research group of the study consists of 10 social studies teachers working in the districts of Palandöken and Yakutiye, affiliated to the Erzurum Provincial Directorate of National Education in the 2022-2023 academic year. The data of this study were obtained with semi-structured interview questions prepared by the researcher and a voice recorder. The data obtained in the research were analyzed by content analysis. As a result of the data obtained, it was concluded that all of the teachers used technology-related tools and the smart board was

### Atf:

Yıldırım, M., & Şimşek, U. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknoloji kullanma durumları. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 64-83. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1243244>

<sup>1</sup>Atatürk Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-7745-0219

<sup>2</sup>Atatürk Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-4699-0674

\*Bu çalışma, 13. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuştur.

\*\*Corresponding Author: munevveryildirim--@hotmail.com

*the most preferred among these tools. According to the study, experiencing technical problems with technological devices and having internet access problems are among the most frequently mentioned problems by teachers. All of the teachers who participated in the study stated that the use of technology contributed to the lesson. In this regard, it has been determined that the technological tools embody the lesson, attract the attention of the students, enrich the lesson visually, and activate the students. In line with the results of the research, suggestions were made such as developing and enriching EBA activities, producing more content suitable for course topics, increasing the applications that will attract students' attention, and producing content open to teacher and student interaction.*

**Keywords:** Social studies teaching, technology use, teacher opinions.

## GİRİŞ

Günümüzde baş döndürücü hızla ilerleyen teknoloji, toplumsal hayatın ekonomik ve sosyo-kültürel alanlarında kayda değer dönüşümler gerçekleştirmektedir. Diğer alanlarda olduğu gibi, eğitimde de öğrenmenin daha kolay, pratik ve kalıcı olmasını sağlamak için, yeni öğretim materyalleri, programları ve uygulamaları kullanılmaktadır. Bu bağlamda eğitimin niteliğini ve verimliliğini yükseltebilmek için eğitim programları ile ilgili ders araç-gereçlerinden faydalanma yoluna gidilmesi gerekmektedir (Nalçacı & Ercoşkun, 2005).

Eğitimle davranış değiştirmenin geniş, karmaşık ve çeşitli kaynaklardan beslendiği en önemli amacının ise mutlu insan yetiştirmek olduğu bir öğrenme çağını tecrübe ediyoruz. Bu açıdan bakıldığında eğitim, insanı daha fazla bilgiyle donatmaktan öte, bilgiyi daha hızlı, yaratıcı, yararlı, teknik özelliklerle destekleyecek bir şekilde kullanacak bireyler yetiştirmeyi temel almaktadır (Erginer, 2016). Öğretim programının yapılandırmacı eğitim felsefesine göre oluşturulduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrenme sürecinde teknolojinin rolünün çok önemli olduğu kabul edilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilgi, öğrenciler tarafından doğal çevre, sosyokültürel içerik ve ön bilgi ile ilişkilendirme sonucu oluşturulur. Yani öğrencilerin bizzat aktif olması çok önemlidir (Yanpar Şahin, 2004). Bu açıdan teknolojinin eğitime yansımaları ile öğretim ortamındaki etkinliklerin zenginleştiği ve öğrencinin aktif hale geldiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin bilgisayar konferansı, e-mail, video-konferans ve grup yazılımları gibi teknolojiler ile gerçek dünya etkileşimlerinde bulunmasına imkân verilebilir. Bu amaçlar doğrultusunda Türkiye’de birçok alanda teknoloji kullanımına yönelik projeler hayata geçirilmiştir. Eğitim alanında ise 1980’lerden itibaren farklı projeler uygulanmıştır. 2010 yılında oluşturulan FATİH Projesi ise, eğitim alanında köklü değişimler yapmayı hedefleyen, geniş kapsamlı bir proje olmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitim ile bütünleştirmeyi hedefleyen bu proje ile eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması amaçlanmıştır (Ekici & Yılmaz, 2013).

Okullarda eski tarihlerden beri kullanılan teknolojik aletlerden bahsedilecek olursa tepegöz, radyo, video ve TV gibi araçların kullanımı buna örnek olarak gösterilebilir. Günümüzde eğitim kurumlarının gelişimini etkileyen ve niteliğini değiştiren en kritik gelişme ise internet ve bilgisayar ile ilgili teknolojilerdir (Aksoy, 2003). Bu gelişmelere bağlı olarak öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelmek ve etkili öğrenmeleri gerçekleştirebilmek için birçok öğretim yöntemini barındıran ve aynı anda birden fazla duyu organına hitap eden bilgisayar, etkileşimli tahta, flash bellek, kamera, tarayıcı, cep telefonu, fotoğraf makinesi, projeksiyon, ses kayıt cihazı, (Özel, 2014) tablet bilgisayarlar (Tekerek, Altan & Gündüz, 2014) gibi teknolojik araçları kullanması gerekmektedir. Çünkü bulunduğumuz yüzyılda teknoloji açısından zengin bir eğitim ortamı sağlamak için bilgiye ulaşabilmekte, paylaşmakta ve bilgiyi depolamakta önemli araçlar kullanılmaktadır. Bunlar son yıllardaki gelişmelerle birlikte öğretimi birçok açıdan destekleyen e-kitap (Işık, 2013),

animasyon (Aktürk, Yazıcı & Bulut, 2013), sanal gerçeklik (Gedik, 2020; Say & Pan, 2017), sanal müze (Şimşek ve Kaymakçı, 2015), arttırılmış gerçeklik (Azı, 2020), metaverse (Batdı, Akyol & Arslan, 2022), sanal sınıf (Albayrak, 2017) gibi yeni teknolojiyi içerisinde barındıran uygulamalardır.

Teknolojik araçların kullanımından bahsedilecek olursa teknolojinin, eğitimin birçok alanına katkı sağladığı yapılan bazı çalışmalarla ortaya konmuştur (Akpınar, Aktamış & Ergin, 20002; Baloğlu Uğurlu, 2014; Boz & Özerbaş, 2020; Dere & Ateş, 2020; Özel, 2014; Picard, 2009). Teknolojik araçların, öğrencileri gerçek hayata hazırladığı ve öğrencilerin bu sayede yaşam boyu öğrenmelerde daha fazla algıladığı yönünde katkılarının olduğu (Özel, 2014), konuları somutlaştırdığı, öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, derslere aktif katılmalarına ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine zemin oluşturduğu (Dere & Ateş, 2020) söylenebilmektedir. Yine bunların dışında eğitim ortamında kullanılacak olan verilerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, depolaması ve görsellerle sunum yapılmasında teknolojik araçlar kullanılabilir (Baloğlu Uğurlu, 2014). Ayrıca eğitimde teknolojinin kullanılmasının öğrenmeye destek sağladığı, derse ilgiyi arttırdığı, araştırma imkanlarını genişlettiği ve başarıyı arttırmada olumlu katkı sağladığı görülmektedir (Akpınar, Aktamış & Ergin, 20002). Bu bilgilere ek olarak teknolojik araçların etkili kullanıldığında zamandan tasarruf sağlaması, konuların daha hızlı öğrenilmesi ve öğrenilenlerin kalıcı olması gibi faydalarının bulunduğu da söylenebilmektedir (Dere & Ateş, 2020; Yılmaz & Şeker, 2016; Picard, 2009).

Öğrenme ortamında birçok faydası bulunan teknolojik araç ve gereçlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında kullanılması da derse bir hayli önemli katkılar getirmektedir (Yeşiltaş, 2014). Sosyoloji, tarih, siyaset bilimi, coğrafya, iletişim, psikoloji, ekonomi, etnoloji, halk bilimi, arkeoloji, sanat tarihi ve uluslararası ilişkiler gibi birçok disiplini içerisinde barındıran sosyal bilgiler dersi (Bilgili, 2019) teknolojinin kullanılması konusunda önemli bir ders olarak görülmektedir (Açıklım, 2016). Teknolojik araçlar, öğrencilerin birçok duyu organına aynı anda hitap edebildiğinden öğrencinin ezberlemeden öğrenmesi sağlanır ve bu şekilde dersler daha zevkli hale gelebilir. Teknolojik araçlar öğrencilerin aynı konular hakkında çeşitli kaynaklardan değişik bilgiler edinip eleştirel düşünme becerisini geliştirmesine katkı sağlayabilir. Teknoloji ile harita ve yerler üç boyutlu olarak gösterilerek, öğrencilerde mekân algısının oluşması kolaylaştırılabilir. Ayrıca sanal geziler ile tarihi yerler ve müzeler sınıf ortamında ziyaret edilebilir (Özel, 2014). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programının yenilenmesinde önemli bir yeri olan teknolojik gelişmeler (Yeşiltaş & Kaymakçı, 2014) 2018 yılında güncellenen öğretim programında da kayda değer bir şekilde yer almıştır. Güncel sosyal bilgiler dersi öğretim programına bakıldığında öğrencilerin dijital yetkinlikler, bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler kazanması, teknolojik gelişmelerin farkında olması ve bu gelişmeleri bilinçli bir şekilde kullanması gerektiği dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı da 2018 öğretim programında yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu açılarıdan bakıldığında teknolojik araç ve uygulamaların sosyal bilgiler eğitiminde kullanılması bir hayli önemli görülmektedir.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknoloji kullanma durumlarına yönelik görüşlerini tespit etmektir. Bu bakımdan teknolojinin hızla geliştiğinin, yeni programların, yeni teknolojik araçların ortaya çıktığının ve bu gelişmelerin etkilediği eğitim sistemimizde sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik araçları derslerinde etkili bir

şekilde ne kadar kullandıklarının, ihtiyaçlarının ve eksikliklerinin tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu doğrultuda aşağıda yer alan ana problem cümlesi ve alt problem cümleleri araştırmaya yön vermiştir.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknoloji kullanma durumları nelerdir?

Bu problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik araç kullanımına dair görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik araçları kullanırken karşılaşılabileceği sorunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanımının katkıları hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojiyi en çok hangi ünite ve sınıf seviyesinde kullandıklarına dair görüşleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma türlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. İnsanların gerçekliği, dış dünyalarıyla etkileşime geçerek nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşan araştırmalara temel nitel araştırma denir. Burada tüm amaç, bireylerin yaşamış oldukları hayatlarını ve tecrübelerini nasıl anlamlandırdığını çözmektedir (Merriam, 2018).

### *Çalışma Grubu*

Bu çalışmanın araştırma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Erzurum İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Palandöken ve Yakutiye İlçelerinde görev yapan 4 kadın ve 6 erkek olmak üzere toplamda 10 tane sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin yaş aralıkları 33 ve 40 arasında olup çalışma grubu uygun örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel alan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014).

### *Veri Toplama Araçları*

Bu çalışmada ihtiyaç duyulan veriler, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış mülakat soruları ile toplanmıştır. Bu sorular sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknoloji kullanma durumları ile ilgili 5 tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Mülakatta kullanılan sorular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.



**Tablo 1.** Mülakatta kullanılan sorular ve temsil edilen tema

Mülakat soruları	Temsil edilen tema
1. Sosyal bilgiler öğretmenleri teknoloji ile ilgili araçlar kullanmakta mıdır? Eğer kullanıyorsa ne tür teknolojik araçlar kullanmaktadır?	Derslerde kullanılan teknolojik araçlar
2. Sosyal bilgiler öğretmenleri teknolojik araçları kullanırken herhangi bir sorunla karşılaşmakta mıdır? Bu yönde düşünceleriniz nelerdir?	Teknolojik araç kullanımında yaşanan sorunlar
3. Sosyal bilgiler öğretmenleri teknoloji kullanımının derse katkı sağladığını düşünüyor mu? Bu yönde düşünceleriniz nelerdir?	Teknoloji kullanımının katkıları
4. Sosyal bilgiler öğretmenleri en çok hangi ünite ve hangi sınıf seviyesinde teknoloji kullanmaktadır? Neden?	Teknolojinin kullanıldığı üniteler ve sınıf seviyeleri
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik önerileri nelerdir?	Teknoloji kullanımına yönelik öneriler

Tablo 1’de mülakatta kullanılan sorular ve bu sorulara ait olan temalar görülmektedir. Hazırlanan sorular, konu alanında uzman olan bir profesör, bir doçent ve bir doktor öğretim üyesine gösterilmiş, ölçülmek istenen konu kapsamında görüşler alınmış ve sorular ile ilgili gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzeltmeler ikinci, üçüncü ve dördüncü soru ile ilgilidir. Soruların yerleri değiştirilmiş olup dördüncü soru çalışmaya eklenmiştir. Mülakatlar yapılırken verileri elde etmek için ses kayıt cihazı ve not almak için bir de defter kullanılmıştır.

### ***Araştırmanın Uygulama Süreci***

Erzurum İli Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Palandöken ve Yakutiye İlçelerindeki okullarda görev yapan 10 tane sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma için veriler alınmadan önce araştırmacı tarafından öğretmenlere araştırmanın konusu ve amacına dair detaylı bilgi verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sorulara daha rahat cevaplar verebilmeleri için isimlerinin çalışmada kullanılmayacağına dair teminat verilmiştir. Yapılan görüşmeler, katılımcıların başka bireylerden etkilenmeyeceği ve düşüncelerini serbestçe ifade edebileceği bir sınıf ortamında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Araştırmada elde edilmiş olan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizi dört aşamada gerçekleşir: verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın analiz sürecinin ilk aşamasında öğretmenlerden ses kaydı ile alınan veriler bilgisayara kaydedilmiş ve araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuştur. Araştırmada elde edilen veriler, katılımcılara mail üzerinden gönderilmiş ve katılımcıların onayı alınarak araştırmanın geçerliliği arttırılmaya çalışılmıştır. Katılımcı doğrulaması denilen bu süreçte, katılımcılardan alınan kendi verileri katılımcılara iletilir, onlardan verilerin algılanışı ve bu verilere dayanılarak yapılan yorumların doğruluğunun kontrol edilmesi sağlanır (Merriam, 2018). Ayrıca veri analizinin geçerli ve tutarlı olması için ise görüşme yolu ile toplanan ham veriler uzman incelemesine tabi tutulmuştur. Uzman incelemesi alanda uzman bir profesör ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan toplantıda araştırmacı tüm süreçleri sözlü olarak uzmana aktarmış, topladığı verileri, ulaştığı sonuçları ve kendi yaklaşımının geçerliliğini uzmanla



değerlendirmiştir. Uzman ise verilen bilgiler, süreçler ve yapılan analizler doğrultusunda olumlu geri bildirimde bulunmuştur. Daha sonra çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilmiş olan veriler frekanslarla gösterilmiş ve her soru için tablo oluşturularak bu tablolara dair yorumlamalar yapılmıştır. Bu bölümü desteklemek için ise öğretmenlerden alınan yanıtlar birbiri ile ilişkilendirilerek anlatı şeklinde sunulmuştur. Öğretmen isimleri ise cinsiyete göre E ve K olarak parantez içerisinde kodlanmıştır. Ayrıca birden fazla görüş belirtilen sorulara ilişkin yüzdelerin hesaplanmasında öğretmenlerin sayısı değil o konuda belirtilen görüşler sayısal olarak ele alınmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri ele alınmıştır. Teknolojik araçların kullanımında karşılaşılabilecek sorunlar, teknoloji kullanımının katkıları, teknolojik araçların en fazla hangi ünite ve sınıf seviyesinde kullanıldığı ve öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik önerileri ile ilgili toplanan veriler bu bölümde yer almaktadır.

### *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandığı Teknolojik Araçlar*

Birinci soruda sosyal bilgiler öğretmenlerine teknoloji ile ilgili araçlar kullanıp kullanmadıkları ve eğer kullanıyorlarsa ne tür teknolojik araçlar kullandıkları sorulmuştur. Bu soru birinci alt amaç doğrultusunda bulgulara yer vermektedir. Bu alt amaca dair mülakata katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı teknoloji ile ilgili araç kullandığını ifade etmiştir. Ne tür teknolojik araçlar kullanıldığına ise Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandığı teknolojik araçlar (n=10)

İfadeler	f
Etkileşimli tahta	10
Projeksiyon cihazı	2
Ses bombası	2
Akıllı telefon	1
Radyo	1
Taşınabilir bellek	1

Tablo 2 incelendiğinde mülakata katılan öğretmenlerin en fazla etkileşimli tahta cevabını verdiği görülmektedir. Ayrıca projeksiyon cihazı ve ses bombası da etkileşimli tahtadan sonra frekansı yüksek olan diğer teknolojik aletler içerisinde yer almaktadır. Akıllı telefon, radyo ve taşınabilir bellek gibi araçların ise frekansının 1 olduğu ve öğretmenler tarafından fazla tercih edilmediği görülmektedir. Bu konuya yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen 1(E), bu konuya dair teknolojik araçlar kullanmakta olduğunu söylemiş ve buna etkileşimli tahtaları örnek olarak göstermiştir. Ayrıca EBA gibi platformların ise büyük katkıları sağladığını ifade etmiştir. Aynı fikirde olan Öğretmen 2(K), Öğretmen 4(E), Öğretmen 6(E), Öğretmen 7(K), Öğretmen 8(E), Öğretmen 9(E) ve Öğretmen 10(K) ise derslerinde etkileşimli tahta kullandıklarını vurgulamışlardır. Öğretmen 2(K), etkileşimli tahtalarda EBA ve sanal ağı tercih ettiğini söylerken Öğretmen 4(E), dersi görsellerle desteklemek ve somutlaştırmak gerektiğinden dolayı etkileşimli tahtaları kullandığını belirtmiştir. Ayrıca bu dönem sadece 5. sınıflara girdiğini de eklemiştir. Bu bilgilere ek olarak Öğretmen 6(E), etkileşimli tahtalardan animasyon ve video izlettiğini söylerken Öğretmen 10(K) ise etkileşimli tahtalar ile dersi desteklediğini ifade etmiştir.

Bu bilgilerden farklı olarak Öğretmen 3(E), bilgisayar, projeksiyon, fotokopi makinası, ses topu, etkileşimli tahta gibi teknolojik araçlar kullandığını ifade etmiş, Öğretmen 5(K) ise sosyal bilgiler öğretmeni olarak teknolojik araçları derslerinde çok fazla kullandığını vurgulamıştır. Eğitim imkânlarının el verdiği ölçüde etkileşimli tahtaları çokça kullandığını ifade eden Öğretmen 5(K) bunların yanı sıra bilgisayar, akıllı telefon, projeksiyon cihazı ve yeri geldikçe ses bombasını da kullandığını belirtmiştir. Bu soruya detaylı bir şekilde cevap veren Öğretmen 5(K), radyo ve taşınabilir bellek gibi teknolojik araçları da derslerinde kullandığını vurgulamıştır.

Bütün bu görüşlere benzer olarak Öğretmen 8(E), etkileşimli tahtalardan EBA, Morpa Kampüs ya da özel ücretli siteleri kullandığını ifade etmiş ve dersleri kendisinin anlatıp etkileşimli tahta uygulamaları aracılığı ile de desteklemeye çalıştığını belirtmiştir. Bazen öğrencilere EBA'dan video test verdiğini söyleyen Öğretmen 8(E), pandemi döneminde Web 2.0 araçlarını da kısmen kullanmaya başladığını ve bu konuda kendisini ilerlettiğini de eklemiştir. Öğretmen 8(E)'in görüşlerine paralel olarak Öğretmen 9(E) ise etkileşimli tahtadan EBA, Morpa Kampüs ve Web 2.0 araçlarını kullandığını söylemiştir. Ayrıca Öğretmen 9(E), bu bilgilere ek olarak Power Point sunuları, görseller ve Youtube üzerinden videolar da kullandığını eklemiştir.

Birinci alt amaca dair öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde etkileşimli tahtanın tüm öğretmenler tarafından kullanıldığı, ses bombası ve projeksiyon cihazının ise Öğretmen 3(E) ve Öğretmen 5(K) tarafından kullanıldığı göze çarpmaktadır. Ayrıca yukarıdaki ifadeler incelendiğinde en fazla teknolojik aracın 5 numaralı öğretmen tarafından kullanıldığı görülmektedir. Yine farklı olarak radyo ve taşınabilir bellek gibi araçların Öğretmen 5(K) tarafından kullanıldığı da yukarıdaki öğretmen görüşlerinde yer almaktadır.

### **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Araçları Kullanırken Yaşadığı Sorunlar**

İkinci alt amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerine teknolojik araçları kullanırken herhangi bir sorunla karşılaşmış olup olmadıkları sorulmuştur. Bu alt amaca dair mülakata katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 8 tanesi teknolojik araçları kullanırken sorun yaşadığını ifade etmiş, iki tanesi ise sorun yaşamadığını belirtmiştir. Ne tür sorunların yaşandığı ise Tablo 3'de gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik araçları kullanırken yaşadığı sorunlar (n=10)

<b>İfadeler</b>	<b>f</b>
Teknik sorunların yaşanması	3
İnternet erişim sorununun olması	3
Öğretmenlerin teknoloji konusunda bilgisiz olması	2
Sınıfların projeksiyon cihazı için uygun ortama sahip olmaması	1
İnternet hızının düşük olması	1
Elektrik kesintisinin yaşanması	1
Öğrencilerin kolayca alışması	1
Etkileşimli tahtanın olmaması	1
Bazı sitelere erişim engelinin olması	1
Reklam videolarının dersi bölmesi	1
Öğrencilerde körelme yaşanması	1
Teknolojinin dersten uzaklaştırması	1
Öğrencilerin dinleme ve not alma becerilerinin olumsuz etkilenmesi	1

Tablo 3 incelendiğinde, teknolojik aletlerle ilgili teknik sorunların yaşanması ve internet erişim sorununun olması öğretmenler tarafından en fazla belirtilen ifadelerdir. Ayrıca öğretmenlerin teknoloji konusunda bilgisiz olması da frekansı yüksek olan ikinci ifade olarak göze

çarpılmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik araçları kullanırken yaşadığı sorunları içeren öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Bu konuya dair herhangi bir sorunla karşılaşmadığını ifade eden Öğretmen 1(E), genç öğretmenlerin bu konuda problem yaşamadığını fakat elli yaş üstü öğretmenlerin teknolojik araçları kullanırken zorlanabileceğini söylemiştir. Benzer şekilde Öğretmen 8(E) ise orta düzeyde teknoloji bilgisinin olduğunu ve şimdiye kadar herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Öğretmen 2(K), her zaman olmasa da farklı sorunlarla karşılaştığını ve bu sorunların genellikle sistemsel sorunlar olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca amaç dışı teknoloji kullanımının öğretmenleri hedeften uzaklaştırabileceği ve bu durumun da öğrenci üzerinde farklı bir izlenim uyandırabileceğini belirtmiştir. Tam olarak kullanımı bilinmeyen etkileşimli tahtaların sorun teşkil ettiğinden bahseden Öğretmen 2(K), sürekli kullanılan teknolojik aletlerin ise öğrencilerin dinleme ve not alma becerilerini de etkileyebileceğinden bahsetmiştir. Öğretmen 3(E) ise genellikle sistemsel sıkıntıların baş gösterdiğini ve elden geldiğince bu problemin önüne geçildiğini belirtmiştir.

Benzer şekilde Öğretmen 5(K), teknolojik araçlarla ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadığını ve karşılaşabilecek herhangi bir teknik sorunda tıkanıp kaldığını vurgulamıştır. Öğretmen 5(K), etkileşimli tahtaları kullanırken herhangi bir uygulamada bir virüs ile karşılaşıldığında, taşınabilir bellek de bulunan verinin açılmadığı durumlarda ya da etkileşimli tahtalarla ilgili bir sorun yaşandığında öğretmen olarak yetersiz kaldığını ifade etmiş ayrıca bu durumun dersi olumsuz etkilediğine de dikkat çekmiştir. Bu görüşlerden farklı olarak Öğretmen 4(E), teknolojik araç ve gereçlere yoğunluk verildiği zaman öğrencilerde körelme olduğunu vurgulamıştır. Teknolojik araçlara göre hazırlanan dersin elektrik kesintisi gibi sebeplerden dolayı yapılamadığı durumlarda birçok aksaklığa sebep olduğunu belirtmiştir. Ayrıca teknolojik araçların bazen öğrencileri çok kolaylaştırdığından da bahsetmiştir. Öğretmen 6(E) ise bazı sitelere erişim engelinin bulunduğu ve internette video açarken içeriği uygun olmayan reklamlarla karşılaşılabilmesine dikkat çekmiştir. Bu durumun dersi böldüğünün kanaatinde olan Öğretmen 6(E) internet anlamında genel ağın çok büyük katkısı olduğu görüşünü savunurken reklamların dersi böldüğü ve erişim anlamında sitelerin derse engel oluşturduğu görüşüne de vurgu yapmıştır. Ayrıca Öğretmen 7(K), Öğretmen 9(E) ve Öğretmen 10(K) internet bağlantısı ile ilgili sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu görüşe ek olarak Öğretmen 9(E), cihazlarla ilgili sıkıntılar yaşadığını da dile getirmiştir.

İkinci alt amaca ait öğretmen görüşleri incelendiğinde Öğretmen 1(E) ve Öğretmen 8(E), sosyal bilgiler derslerinde teknolojik araçları kullanırken herhangi bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Bu konuya dair diğer öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara dair görüşler yukarıda belirtilmiştir. Öğretmen 7(K), Öğretmen 9(E) ve Öğretmen 10(K) internet erişim sorununun olmasından bahsetmiş olup Öğretmen 3(K), Öğretmen 5(E) ve Öğretmen 9(K) ise teknik sorunların yaşandığına dair görüşler belirtmişlerdir. Ayrıca Öğretmen 2(K) ve Öğretmen 5(K), öğretmenlerin teknoloji konusunda bilgisiz olduğundan bahsetmiştir.

### ***Teknoloji Kullanımının Sosyal Bilgiler Dersine Katkıları***

Üçüncü alt amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerine teknoloji kullanımının derse katkı sağlayıp sağlamadığına dair görüşleri sorulmuştur. Bu alt amaca dair mülakata katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı, teknoloji kullanımının katkıları olduğunu belirtmiştir. Ne tür katkılar sağladığı ise Tablo 4’de gösterilmektedir.

**Tablo 4.** Teknoloji kullanımının sosyal bilgiler dersine katkıları (n=10)

İfadeler	f
Dersi somutlaştırması	4
Öğrencilerin ilgisini çekmesi	4
Dersi görsel anlamda zenginleştirilmesi	4
Öğrencilerin aktifleşmesini sağlaması	3
Öğrenilenlerin pekiştirilmesi	2
Konu ile ilgili örneklerin çoğaltılması	2
Dersin akıcı olmasını sağlaması	2
Konuların anlaşılmasını sağlaması	1
Zamandan tasarruf sağlaması	1
Derslerin verimli geçmesi	1
Öğrenmelerde kalıcılık sağlaması	1
Öğrencilere imkân sağlaması	1

Teknoloji kullanımının sosyal bilgiler dersine katkılarını içeren öğretmen görüşleri Tablo 4’de yer almaktadır. Teknolojik aletlerin dersi somutlaştırması, öğrencilerin ilgisini çekmesi, dersi görsel anlamda zenginleştirilmesi ve öğrencileri aktif hale getirmesi gibi görüşlerin en fazla frekansa sahip ifadeler olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Sosyal bilgiler dersinin soyut bir ders olduğuna dikkat çeken Öğretmen 1(E), teknolojik araçların ve simülasyon ortamlarının dersin sunumunda büyük katkı sağladığını belirtmiştir. Aynı görüşte olan Öğretmen 2(K), Öğretmen 3(E) ve Öğretmen 4(E) teknoloji kullanımı ile derslerin daha somut geçtiğini dile getirmiştir. Daha açık bir şekilde anlatmak gerekirse Öğretmen 2(K), materyal ve araç-gereç desteği açısından teknoloji kullanımının derslere katkı sağladığını bu sayede derslerin daha verimli ve somut geçtiğini ifade etmiştir. Teknolojik araçların büyük katkı sağladığını belirten Öğretmen 3(E) ise teknolojik araç kullanımının öğrencilerin ilgisini çektiğini, soyut konuları somutlaştırdığını, dersi görsel anlamda zenginleştirdiğini, örnekleri çoğalttığını ve tahtaya yazarak geçirilecek zamanın daha verimli kullanıldığını dile getirmiştir. Öğretmen 4(E) ise teknolojik araçların örnek zenginliği sağladığını ve bu sayede dersin daha akıcı geçtiğini belirtmiştir. Teknolojinin dersleri görselleştirdiğini ifade eden Öğretmen 4(E), genel ağda yer alan haberlerin dersi pekiştirdiği kanaatindedir. Bu görüşe paralel olarak Öğretmen 5(K), özellikle bazı ünite ve bazı sınıf seviyelerinde görselliğin bol olmasının konunun anlaşılabilirliğini arttıracığından bahsetmiş ve ayrıca mehter marşı ile ders anlatılmasının dikkat çekici olabileceği örneğini de vermiştir.

Teknolojik araçların öğrencilerin ilgisini çektiği hususunda görüş bildiren Öğretmen 6(E) ve Öğretmen 7(K) teknolojik araçların birçok katkısı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen 6(E), teknolojik araçların en başta görsellik sağladığından bahsetmiş ve buna sanal müzeleri örnek olarak göstermiştir. Öğretmen 7(K) ise video ve kısa filmlerin dikkat çekici olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca akıllı tahtadan test çözdürdüğünü ve test kitabı olmayan öğrencilerin bu sayede derse katılım sağladığını da belirtmiştir. Bu görüşlerden farklı olarak Öğretmen 8(E), teknolojik araçların katkısı olduğunun fakat öğretmenin yerini hiçbir zaman tutmayacağına kanaatindedir. Konuyu önce kendisinin anlattığını belirten Öğretmen 8(E), konunun eksik kalan yönlerini teknolojik araçlarla tamamladığını ifade etmiştir. Örnek olarak ise konuyu pekiştirme ve dönüt alma anlamında teknolojik aletlerin faydalı olduğunu dile getirmiştir.

Öğrencileri aktif, öğrenmeleri ise daha kalıcı hale getirdiğini söyleyen Öğretmen 9(E), öğrencilerin aynı zamanda internet araçlarından istedikleri zaman bilgi edinebileceği hususuna dikkat çekmiştir. Bu görüşlere benzer olarak Öğretmen 10(K), teknolojik araçların öğrencileri

daha aktif hale getirdiğini ve dersi sıkıcılıktan kurtardığını vurgulamıştır. Derslerinde slaytlar kullandığını, oyunlar oynattığını, etkinlikler ve soru çözümleri yaptırdığını söyleyen Öğretmen 10(K) bu sayede derslerin monotonluktan kurtulduğunu ve teknolojik araçların derse renk kattığını ifade etmiştir.

Üçüncü alt amaca dair öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Öğretmen 1(E), Öğretmen 2(K), Öğretmen 3(E) ve Öğretmen 4(E) teknolojinin dersi somutlaştırdığı yönünde ifadeler kullanmıştır. Ayrıca Öğretmen 3(E), Öğretmen 5(K), Öğretmen 6(E) ve Öğretmen 7(K) teknoloji kullanımının öğrencilerin ilgisini çektiğine dair görüşler belirtmiş olup Öğretmen 3(E), Öğretmen 4(E), Öğretmen 5(K) ve Öğretmen 7(K) ise teknoloji kullanımının dersi görsel anlamda zenginleştirdiği yönünde ifadeler kullanmışlardır. Bu düşüncelere ek olarak Öğretmen 7(K), Öğretmen 9(E) ve Öğretmen 10(K) ise teknoloji kullanımı ile öğrencilerin daha aktif olduklarını dile getirmiş ve buna dair açıklamalarda bulunmuşlardır.

### ***Teknolojinin Kullanıldığı Üniteler ve Sınıf Seviyeleri***

Dördüncü alt amaca dair sosyal bilgiler öğretmenlerine teknolojinin en fazla hangi ünite ve hangi sınıf seviyesinde kullanıldığı sorulmuştur. Bu soruya dair öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 5’de gösterilmektedir.

**Tablo 5.** Teknolojinin kullanıldığı üniteler ve sınıf seviyeleri (n=10)

<b>İfadeler</b>	<b>f</b>
6. sınıfın “Yeryüzünde Yaşam” ünitesi	4
6. sınıfın “Tarihe Yolculuk” ünitesi	3
7. sınıfın “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesi	3
5. sınıfın “Tarihi ve Kültürel Değerlerimiz” ünitesi	3
5. sınıfın “Çevremizi Tanıyalım” ünitesi	2
6. sınıfın “Bilim ve Teknoloji Hayatımızda” ünitesi	1
7. sınıfın “Ülkemizde Nüfus” ünitesi	1
7. sınıfın “Zaman İçinde Bilim” ünitesi	1
Bütün sınıf seviyeleri ve bütün ünitelerde	1

Tablo 5 incelendiğinde, bazı öğretmenlerin birden fazla ünite ve sınıf seviyesi söylediği görülmektedir. 7. sınıfta “Türk Tarihine Yolculuk”, 6. sınıfta “Yeryüzünde Yaşam” ve “Tarihe Yolculuk” ünitelerinin en fazla teknoloji kullanılan ünite ve sınıf seviyesi olduğu görülmektedir. Ayrıca Öğretmen 4(E)’ün sadece 5. sınıflarda derse girdiği daha önceki verilerde göze çarpmaktadır. Bu nedenle Öğretmen 4(E)’ün belirttiği ünite adı sadece 5. sınıf seviyesinde ele alınmıştır. Bu konuya dair öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Dördüncü alt amaca dair Öğretmen 1(E), 5, 6 ve 7. sınıf seviyelerinde coğrafya ve tarih konularının yoğun işlendiği ünitelerde teknolojik araç kullandığını belirtirken Öğretmen 2(K), daha çok 4. ünite ve 6. sınıf düzeyinde teknolojik araç kullandığını belirtmiştir. Bu görüşlerden farklı olarak Öğretmen 3(E), bütün sınıf seviyeleri ve ünitelerde teknolojik araç kullandığını söylemiş, Öğretmen 4(E) ise en çok “Çevremizi Tanıyalım” ünitesinde teknolojik araç kullandığını belirtmiştir. Öğretmen 5(K), teknolojik araç ve gereçlerin 5. ve 6. sınıflarda kullanılması gerektiğinin daha faydalı olduğunu düşünürken Öğretmen 6(E) ve Öğretmen 9(E) ise teknolojinin en fazla 7. sınıflarda “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesinde kullanılması gerektiğini düşünmektedir.

Tarih konularının ağır olduğunu düşünen Öğretmen 8(E), teknolojik araçları en fazla 5. sınıflarda “Kültür ve Miras” öğrenme alanında kullandığını ifade etmiştir. Öğretmen 7(K) ise



teknolojinin en fazla 6. ve 7. sınıfta kullanıldığını söylemiştir. 6. sınıflarda “Meridyen ve Paralel” konularında çok fazla teknoloji kullanan Öğretmen 7(K), 7. sınıflarda ise “Türk İslam Bilim İnsanları” konusunda kısa filmler izlettiğini belirtmiştir. Bu görüşe benzer olarak Öğretmen 10(K), 6. sınıfların 2. ünitesinin öğrencilere ağır geldiğini söylemiştir. Ayrıca 6. sınıfta 3. ünite “Dünyanın Şekli, Paralel, Meridyen” gibi konuların görsel hale gelmesinin daha iyi olacağından ve derslerin bu şekilde daha verimli geçeceğinden de bahsetmiştir.

Dördüncü alt amaca dair sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde Öğretmen 1(E), Öğretmen 7(K) ve Öğretmen 10(K) teknoloji ile ilgili araçları 6. sınıfın “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Ek olarak Öğretmen 1(E), Öğretmen 6(E) ve Öğretmen 10(K) 6. sınıfın “Tarihe Yolculuk” ünitesinde de teknolojik araçların kullanıldığını ifade etmiştir. Ayrıca Öğretmen 1(E), Öğretmen 6(E) ve Öğretmen 9(E) teknolojik araçların 7. sınıfın “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesinde kullanıldığını ifade ederken bunlara ek olarak Öğretmen 1(E), Öğretmen 8(E) ve Öğretmen 5(K) ise 5. sınıfın “Tarihi ve Kültürel Değerlerimiz” ünitesinde teknolojik araçların kullanıldığını söylemişlerdir.

**Tablo 6.** Teknolojinin kullanıldığı ünite ve sınıf seviyelerinin tercih edilme nedenleri (n=10)

İfadeler	f
Konularda görselliğe ihtiyaç duyulması	4
Ders etkisinin arttırılmak istenmesi	3
Konuların öğrenciye ağır gelmesi	3
Konuların teknolojiye uygun olması	1
Konuların ayrıntılı olması	1
Dersin kalıcı olmasının sağlanması	1
Ders saatinin yetmemesi	1

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin seçmiş oldukları ünite ve sınıf seviyesini tercih etme nedenleri Tablo 6’da görülmektedir. Konuların öğrenciye ağır gelmesi, ders etkisinin arttırılmak istenmesi ve konularda görselliğe ihtiyaç duyulması gibi nedenler öğretmenler tarafından en fazla ifade edilen gerekçelerdir. Bazı öğretmenler ise gerekçe belirtmediği için görüşleri aşağıda yer almamaktadır. Aşağıda bu konuya dair görüşü olan öğretmenlerin ifadelerine yer verilmiştir.

Öğretmen 2(K), “Bilim Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı konularının daha ayrıntılı ve teknoloji kullanımına yönelik olduğu cevabını vermiştir. Öğretmen 4(E) ise daha çok görsele ihtiyaç duyduğu konularda teknolojiden faydalandığını ifade etmiştir. Buna örnek olarak ise konuları işledikten sonra etkileşimli tahtada bilgi yarışması tarzı içerikli oyunların öğrencilerin daha çok dikkatini çektiğini söylemiş ve bu şekilde uygulamalarla dersi de pekiştirdiğini dile getirmiştir. Öğretmen 5(K), öğrencilerin küçük yaş grubunda olduklarını ve bu yüzden belgesel, video ve görseller üzerinden ders anlatmanın etkili olacağı görüşündedir. 6. sınıf seviyesinde de teknolojik araç kullanımının faydalı olduğunu düşünen Öğretmen 5(K), Orta Asya yaşam kültürü konusunda belgesellerin ve çadırların nasıl kurulduğuna dair videoların izletilmesinin daha kalıcı öğrenmeler sağladığının altını çizmiştir. Yine bunlara ek olarak Öğretmen 5(K), 6. sınıf seviyesinde “Meridyen, Paralel ve Elips” gibi konular anlatılırken video çalışmaları ya da görseller kullanıldığında öğrencilerde kalıcı öğrenmeler gerçekleştiğini ifade etmiştir.

Öğretmen 6(E), Osmanlı Tarihi konusunun öğrencilere ağır geldiğini, çok fazla teknik kavram içerdiğini ve 3 saat ders süresinin bu konu için yetersiz olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Öğretmen 10(K), “Kültür ve Miras” öğrenme alanının öğrencilere ağır geldiği ve konu içeriğinin çok fazla olduğuna dair görüşler bildirmiştir. Bunların haricinde Öğretmen 10(K),

“Dünyanın Şekli, Paralel ve Meridyen” gibi konuların görsel hale getirildiğinde dersin daha verimli geçtiğinden de bahsetmiştir. Öğretmen 9(E), öğrencilerin Osmanlı Devleti ile ilgili konuları kafasında canlandıramadığını ve bu yüzden bu konulara dair görsel öğelere yoğun ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Öğretmen 8(E) ise öğrencilerin tarih konularında videolar, slaytlar ve görseller görmelerinin faydalı olduğu kanaatindedir. Aynı şekilde Öğretmen 7(K), öğrencilerin etkileşimli tahtadan üç boyutlu olarak video izlemelerinin daha etkili olduğu görüşünü belirtmiştir.

Dördüncü alt amaç doğrultusunda, teknolojinin kullanıldığı ünite ve sınıf seviyelerinin tercih edilme nedenleri belirtilmiştir. Öğretmen 5(K), Öğretmen 8(E), Öğretmen 9(E) ve Öğretmen 10(K) belirttikleri ünite konularında görselliğe ihtiyaç duyulmasından dolayı teknolojik araçlar kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Öğretmen 5(K), Öğretmen 7(K) ve Öğretmen 4(E) ise tercih ettikleri ünite ve sınıf seviyelerinde ders etkisini arttırmak için teknolojik araçlar kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak Öğretmen 5(K), Öğretmen 6(E) ve Öğretmen 10(K) ise konuların öğrenciye ağır gelmesinden dolayı teknolojik araçlar kullandıklarını öne sürmüşlerdir.

### **Sosyal Bilgiler Dersinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Öneriler**

Beşinci alt amaca dair sosyal bilgiler öğretmenlerine, teknolojinin derslerde kullanımına yönelik önerilerinin olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 7’de gösterilmektedir.

**Tablo 7.** Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımına yönelik öneriler (n=10)

<b>İfadeler</b>	<b>f</b>
EBA etkinliklerinin geliştirilip zenginleştirilmesi	5
Ders konularına uygun daha fazla içerik üretilmesi	2
Öğrencilerin dikkatini çekecek uygulamaların artırılması	2
Öğretmen ve öğrenci etkileşimine açık içeriklerin üretilmesi	2
EBA’deki içeriklerin güncellenmesi	2
Öğretmenlere teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi	1
EBA’da öğretmenlerin içerik paylaşabilmesi	1
Teknolojik araç eksikliklerinin giderilmesi	1
Etkileşimli tahtalara bakım ve onarım yapılması	1

Tablo 7 incelendiğinde EBA etkinliklerinin geliştirilip zenginleştirilmesi, ders konularına uygun daha fazla içerik üretilmesi, öğrencilerin dikkatini çekecek uygulamaların artırılması gibi önerilerin olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik önerilerini barındıran görüşler aşağıda yer almakta yalnızca bu konuya dair Öğretmen 2(K) ve Öğretmen 3(E)’ün görüşü bulunmamaktadır.

Öğretmen 1(E), öğrencilerin etkileşimine açık içeriklerin üretilmesi kanaatindedir. Öğretmen 4(E), oyun içerikli bilgi yarışmalarının, testlerin ve uygulamaların artmasının sosyal bilgiler dersi açısından çok daha iyi olacağını düşünmektedir. Öğretmen 5(K) ise etkileşimli tahtalarda virüslerden ya da dokunmatığın bozulmasından kaynaklı birçok sorun olduğunu ve bu sorunlardan dolayı etkileşimli tahtaları bazen kullanamadıklarını dile getirmiştir. Buna çözüm olarak ise bakanlığın yönlendirmesi ile yılda bir ya da iki kez etkileşimli tahtaların bakım ve onarımının yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca EBA’da bilgi kirliliği olduğunu ve ders içeriklerini yansıtmayan videoların bulunduğunu vurgulayan Öğretmen 5(K), içeriklerin çok yetersiz olduğu ve güncellenmesi gerektiğini de söylemiştir. Bütün bunlara ek olarak Öğretmen

5(K), bakanlığın öğretmenlere EBA’da içerik üretme ile ilgili gerekli hizmet içi eğitim fırsatı sunmasını ve öğretmenlerin EBA’da ders içeriği paylaşabilmesine izin verilmesini önermiştir.

Öğretmen 5(K), Öğretmen 6(E), Öğretmen 8(E), Öğretmen 9(E) ve Öğretmen 10(K) EBA’daki etkinliklerin geliştirilip, zenginleştirilmesi gerektiği konusunda görüşler öne sürmüşlerdir. Öğretmen 6(E), EBA platformunun güncellenmediğinden, hala aynı içeriklerin yer aldığından, yer alan içeriklerin çocukların ilgisini çekmediğinden, videoların kısa olmasından ve içeriklerden dönüt alınamamasından bahsetmiştir. Bütün bu sebeplerden dolayı Öğretmen 6(E), EBA platformundaki etkinliklerin zenginleştirilmesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Aynı fikirde olan Öğretmen 10(K), EBA platformunu zaman zaman kullandığını fakat buradaki etkinliklerin sıkıcı olduğu ve çeşitlendirilmesi gerektiği görüşündedir. Bu şekilde sosyal bilgiler dersine daha faydalı olunacağına da dikkat çekmiştir. EBA platformunun geliştirilmesi gerektiğinden bahseden Öğretmen 9(E) ise bu platformda etkileşimin çok zayıf olduğunu ve artırılması gerektiğini belirtmiştir. Buna örnek olarak ise EBA üzerinden her hafta bir konu verilebileceğini, öğrencilerin bu konu üzerinden tartışabileceğini hatta buna öğretmenlerin de dahil olabileceğini önermiştir.

Bu görüşlerden farklı olarak Öğretmen 8(E), uygulama, slayt, video ve belgesellerin paket halinde öğretmenlere gönderilebileceğini önermektedir. Bütün bunları öğretmenlerin hazırlamaya vaktinin olmadığını belirten Öğretmen 8(E), müfredata birebir uyumlu, öğrencilerin derse katılımını arttıran video ve belgesellerin öğretmenlerin işlerini çok kolaylaştıracağına dair görüşler öne sürmüştür. Bunlara ek olarak EBA’da yer alan videoların öğrenciler tarafından beğenilmediği, dikkat çekmediği, çok yetersiz ve kısa olduğu yönünde ifadeler kullanmıştır. Bunun çözümü için ise daha profesyonel içeriklerin hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca haritalarla ilgili içerik üretilmesi gerektiğini belirten Öğretmen 7(K) ise örnek olarak fiziki haritalar ile ilgili programlar yapılabileceğinden bahsetmiştir.

Beşinci alt amaç doğrultusunda Öğretmen 5(K), Öğretmen 6(E), Öğretmen 8(E), Öğretmen 9(E) ve Öğretmen 10(K) EBA etkinliklerinin geliştirilip, zenginleştirilmesi gerektiği konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen 1(E) ve Öğretmen 7(K) ise ders konularına uygun daha fazla içerik üretilmesi gerektiğini belirtirken Öğretmen 4(E) ve Öğretmen 6(E) ise öğrencilerin dikkatini çekecek uygulamaların artırılması gerektiği görüşündedir. Ayrıca Öğretmen 1(E) ve Öğretmen 7(K), öğretmen ve öğrenci etkileşimine açık içeriklerin üretilmesi gerektiğini önermiştir. Bunlara ek olarak Öğretmen 5(K) ve Öğretmen 6(E) ise EBA’daki içeriklerin güncellenmesi hususunda görüşler öne sürmüşlerdir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan mülakatlar sonucunda öğretmenlerin tamamı teknoloji ile ilgili araç kullandığını ifade etmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde bu sonuca benzer sonuçların olduğu çalışmalara rastlanmıştır. Çoban ve İleri (2013) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin derslerinde bilgisayar, projeksiyon, gibi teknolojik araçlar kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Coşkun (2001) öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde bilgisayar gibi teknolojik araçlar kullandığı sonucunu bulmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak Özel (2014) ve Öztürk, Keskin ve Keskin (2004) kıdemli öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre öğretim teknolojilerini daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2007) ise öğretim teknolojilerinin okullarda kullanılması ile ilgili yaptığı çalışmada, öğretmenlerin teknolojiyi kullanmaya yönelik tutumlarının düşük olması, sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin



öğretim teknolojilerini kullanma konusundaki yetersizliklerinin bulunması gibi nedenlerden dolayı öğretmenlerin teknolojik araçları kullanmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca araştırmanın bulgularına bakıldığında teknolojik araçlar içerisinde en fazla etkileşimli tahtanın kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuca benzer olarak sosyal bilgiler dersinde etkileşimli tahtanın kullanıldığı çalışmalara yer verilmiştir (Ahmetoğlu & Oğuz Haçat, 2018; Çalışkan & Altundaş, 2016; Çoklar & Tercan, 2014; Özel, 2014; Şimşek & Yıldırım, 2016). Araştırmanın sonuçları ve benzer sonuçlar gösteren çalışmalar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji ile ilgili yeni uygulamalar kullanmadığı ortaya çıkmıştır. Günümüzde metaverse, Web 2.0 araçları, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi farklı programlar ve uygulamalar yer almasına rağmen görüşmeye katılan öğretmenlerden teknolojinin kullanımına dair çok zengin veri alınamamıştır. Bu bakımdan sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve gelişen teknoloji göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin teknolojiye yönelik yeni trendleri kullanmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada öne çıkan diğer önemli bir husus ise mülakata katılan öğretmenlerin sekiz tanesinin teknolojik araçları kullanırken sorun yaşadığı, iki tanesinin ise sorun yaşamadığı sonucudur. Çalışmaya göre teknolojik aletlerle ilgili teknik sorunların yaşanması ve internet erişim sorununun olması öğretmenler tarafından en fazla belirtilen sorunlar içerisinde yer almaktadır. Benzer şekilde Wilson (2003) yapmış olduğu çalışmada teknolojik donanım eksiklikleri ve internete ulaşım sorunu gibi problemlerin sosyal bilgiler derslerinde engel teşkil eden sorunlardan olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Üçüncü alt problemdeki bulgulara göre çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı teknoloji kullanımının derse katkı sağladığını belirtmiştir. Buna yönelik olarak teknolojik aletlerin dersi somutlaştırması, öğrencilerin ilgisini çekmesi, dersi görsel anlamda zenginleştirilmesi ve öğrencileri aktif hale getirmesi gibi görüşlerin öne çıktığı görülmektedir. Benzer şekilde Glover, Miller, Averis ve Door (2007), Kurtoğlu Erden ve Uslupehlivan (2020) derslerde teknoloji kullanımının birçok katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca paralel olarak Kaya (2008) okullarda teknolojik araçların kullanımı ile öğrencilerin motivasyonunun ve dersin veriminin artacağını düşünmektedir. Aynı şekilde Çöl ve Karaca (2020) çalışmalarında bu tür katkılarla örtüşen sonuçlara ulaşmışlardır. Ayrıca Çoklar ve Tercan (2014) etkileşimli tahta kullanımının öğrenciyi aktif kılma, öğrencinin motivasyonunu ve akademik başarısını artırma, öğrencinin olumlu tutum geliştirmesini, kalıcı ve etkili öğrenmesini sağlama gibi avantajlar getirdiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan farklı olarak Korkmaz ve Korkmaz (2015) ise öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik olan dersleri yetersiz buldukları ve buna dair olumsuz görüşler belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın dördüncü alt problemdeki bulgulara göre 7. sınıfta “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesinin, 6. sınıfta “Yeryüzünde Yaşam” ve “Tarihe Yolculuk” ünitesinin en fazla teknoloji kullanılan ünite ve sınıf seviyesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca konuların öğrenciye ağır gelmesi, ders etkisinin arttırılmak istenmesi ve konularda görselliğe ihtiyaç duyulması gibi nedenlerin öğretmenler tarafından belirtildiği sonucuna da ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ulusoy ve Gülüm (2009) sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken görsel materyallerin etkili olacağından ve teknolojinin tarihsel kanıtları, eğitim amaçlı görsel kanıt haline getirebileceğinden bahsetmiştir. Bu sonuca paralel olarak İneç ve Akpınar (2017) 6. sınıfta tarih konularının çok geniş kapsamlı olması ve ders kitabının yetersiz olmasından dolayı çalışmalarında geo-medya teknolojisini kullanmışlardır. Ayrıca Avcı ve Memişoğlu (2016) ise

kültür ve miras öğrenme alanı konularının ağır olmasından dolayı görsellerle zenginleştirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemindeki bulgular değerlendirildiğinde EBA etkinliklerinin geliştirilip zenginleştirilmesi, ders konularına uygun daha fazla içerik üretilmesi, öğrencilerin dikkatini çekecek uygulamaların artırılması gibi önerilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanda bu sonuca paralel olan çalışmalara rastlanmıştır. Ahmetoğlu ve Oğuz Haçat (2018) öğrencilerin, etkileşimli tahta kullanımına yönelik içeriklerin zenginleştirilmesi ve eğitici oyunların eklenmesi şeklinde görüşler belirttiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu sonuca paralel olarak Özel (2014) öğretmenlerin derslerde kullanılan teknolojik araçların güncelleştirilebilir ve geliştirilebilir olması gerektiğinden bahsetmiştir.

## ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerine teknolojik araç-gereç kullanımı konusunda hizmet içi eğitim verilmesi.
- Okullardaki teknik ve internet erişimi ile ilgili sorunların giderilmesi.
- EBA platformunun geliştirilerek içerisindeki etkinliklerin zenginleştirilmesi.
- Öğrencilerin dikkatini çekecek uygulamaların artırılması ve ders konularına uygun daha fazla içeriğin üretilmesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı vasıtasıyla etkileşimli tahtalara bakım ve onarım yapılması.

### *Etik Metin*

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

## KAYNAKÇA

- Açıklım, M. (2016). Sosyal bilgilerde teknoloji kullanımı- Teknoloji destekli sosyal bilgiler öğretimi. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (1. baskı, ss. 679-694). Pegem Akademi.
- Ahmetoğlu, S. S., & Oğuz Haçat, S. (2018). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde etkileşimli tahta kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(37), 109-140. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1409>
- Akpınar, E., Aktamış, H., & Ergin, Ö. (2002). Fen Bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Online*, 4(1) 93-100.
- Aksoy, H.H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Bilim Eğitim ve Toplum*, 1(4), 4-23.
- Aktürk, V., Yazıcı, H., & Bulut, R. (2013). Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerilerine yönelik etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 1-17.
- Albayrak, İ. (2017). *Uzaktan eğitim sistemi, uzaktan eğitim sisteminde sanal sınıf ortamı ve sanal sınıfta sınıf yönetimi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.
- Avcı, M., & Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1) 104-124. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.42123>
- Azı, F. B. (2020). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve ders tutumlarına etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.



- Baloğlu Uğurlu, N. (2014). Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji araçlarının kullanımı. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (3. baskı, ss. 243-265). Pegem Akademi.
- Batdı, V., Akyol, A., & Arslan M. (2022). Eğitimde metaverse kullanımı. T. Talan & V. Batdı (Ed.), *Teknoloji çağında eğitim ve güncel yaklaşımlar* içinde (1. baskı, ss.23-51). Efe Akademi Yayınları.
- Bilgili, A.S. (2019). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (9. baskı). Pegem Akademi.
- Boz, İ., & Özerbaş, M. A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde teknoloji kullanımlarına ilişkin görüşleri. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 56-66.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. baskı). Pegem Akademi.
- Coşkun, S. (2001). *İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde materyal/teknoloji kullanım durumu*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çalışkan, H., & Altundaş, B. (2016, Temmuz). *Öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde etkileşimli tahta kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi* [Sözlü bildiri sunumu]. V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Denizli, Türkiye.
- Çoban, A., & İleri, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma düzeyleri ve kullanamama sebepleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 194-213.
- Çoklar, A.N., & Tercan, İ. (2014). Etkileşimli tahta kullanan öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik görüşleri. *İlköğretim Çevrimiçi*, 13(1), 48-61.
- Çöl, M., & Karaca, F. (2020). 2005 ve 2017 Sosyal bilgiler öğretim programlarına göre sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımının öğretmen gözünden değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 47-56.
- Dere, İ., & Ateş, Y. (2020). Sosyal bilgiler derslerinde teknolojik araç ve materyal kullanımı: Bir durum çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 496-514. <http://dx.doi.org/10.17556/erziefd.665782>
- Ekici, S., & Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- Erden, M.K., & Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 109-126.
- Erginer, E. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Gedik, R. (2020). Sanal gerçeklik teknolojisinin ortaokul sosyal bilgiler dersi iklimler konusunda kullanılması üzerine öğrenci görüşleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(1), 33-53.
- Glover, D., Miller, D., Averis, D., & Door, V. (2007). The evolution of an effective pedagogy for teachers using the interactive whiteboard in mathematics and modern languages: an empirical analysis from the secondary sector. *Learning Media and Technology*, 32(1), 5-20.
- Işık, A. (2013). Elektronik kitapların eğitimde kullanılabilirliği. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(2), 395-411.
- İneç, Z. F., & Akpınar, E. (2017, 4-6 Mayıs). *Sosyal bilgilerde otantik öğrenme: yöntem, teknik ve yeni yaklaşımlar* [Sözlü bildiri sunumu]. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu VI, Eskişehir, Türkiye.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 189-205.
- Korkmaz, E., & Korkmaz, C. (2015). Öğretmen adaylarının etkileşimli tahta kullanımına yönelik görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 477-497.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Nalçacı, A., & Ercoşkun, M. H. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyaller. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 141-154.

- Özel, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine yönelik tutum ve davranışları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(31), 129-144. <https://doi.org/10.17295/dcd.53769>
- Öztürk, C., Keskin, S., & Keskin, Y. (2004). İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde materyal/teknoloji kullanım durumu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(19), 107-120.
- Picard, P.M., (2009). *Technology Based Interviews: Constructing Better Student Attitudes Toward History By Using Technology To Develop A Technology Based Interview Archive Of The Great Depression*, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Columbia Üniversitesi, New York, USA.
- Say, S. & Pan, V. (2017). The effect of instruction with augmented reality astronomy cards on 7th grade students' attitudes towards astronomy and academic achievement. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, (December Special Issue for INTE), 295-301.
- Şimşek, A., & Kaymakçı, S. (2015). *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Şimşek, Ü., & Yıldırım, T. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 632-649. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3506>
- Tekerek, M., Altan, T., & Gündüz, İ. (2014). Fatih projesinde tablet pc kullanımına yönelik öğrenci tutumlarının incelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 7(2), 21-27. <https://doi.org/10.12973/bid.2017>
- Ulusoy, K., & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99.
- Wilson, E. K. (2003). Preservice secondary social studies teachers and technology integration. *Journal of Computing in Teacher Education*, 20(1), 29-39.
- Yanpar Şahin, T. (2004). Sosyal bilgiler öğretiminde oluşturmacı yaklaşım sonucunda ortaya çıkan öğrenen çalışmalarının değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi*, 6(9), 1-12.
- Yeşiltaş, E., & Kaymakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programının teknoloji boyutu. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 314-340.
- Yeşiltaş, E. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretim Materyalleri ve Teknolojileri. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (3. baskı, ss. 226-241). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, S. (2007). Current Utilization of ICT in Turkish Basic Education Schools: a Review of Teacher's ICT Use and Barriers to Integration. *International Journal of Instructional Media*, 34(2), 171-186.
- Yılmaz, A., & Şeker, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde materyal tasarımı. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (1. baskı, ss. 545-570). Pegem Akademi.

## EXTENDED ABSTRACT

### *The Situation of Social Studies Teachers Using Technology in Their Lessons*

#### ***Introduction***

Today, technology is advancing at a dizzying pace, making remarkable transformations in the economic and socio-cultural fields of social life. As in other fields, new teaching materials, programs and applications are used in education to make learning easier, more practical and permanent. In this context, in order to increase the quality and efficiency of education, it is necessary to make use of course materials related to education programs (Nalçacı & Ercoşkun, 2005).

We are experiencing a learning age where behavior change through education is fed from broad, complex and diverse sources, and the most important goal is to raise happy people. From this point of view, education is based on raising individuals who will use knowledge in a faster, creative, useful and technical way, rather than equipping people with more information (Erginer, 2016). From this perspective, the constructivist philosophy of education comes to the fore and the role of technology in the learning process is considered important. In the constructivist learning approach, knowledge is created by students as a result of associating them with the natural environment, sociocultural content and prior knowledge. In this approach, it is very important for the students to be active themselves (Yanpar Şahin, 2004). In this respect, it can be said that with the reflection of technology in education, the activities in the teaching environment are enriched and the student becomes active. In addition, students can be allowed to have real-world interactions with technologies such as computer conferencing, e-mail, video-conferencing and group software.

#### ***Method***

This study was carried out with the basic qualitative research design, which is one of the qualitative research types. Research that focuses on how people construct reality by interacting with their external world is called basic qualitative research. The whole purpose here is to solve how individuals make sense of their lives and experiences (Merriam, 2018).

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

As a result of the interviews with social studies teachers, all of the teachers stated that they use technology-related tools. When the relevant literature was examined, studies with similar results were found. In their study, Çoban and İleri (2013) concluded that teachers use technological tools such as computers and projections in their lessons. Similarly, Coşkun (2001) found that teachers use technological tools such as computers in social studies lessons. Unlike this result, Özel (2014) and Öztürk, Keskin, and Keskin (2004) concluded that senior teachers use instructional technologies more than other teachers. Yıldırım (2007), on the other hand, in his study on the use of instructional technologies in schools, concluded that teachers do not use technological tools due to reasons such as low teachers' attitudes towards using technology, crowded classrooms, and teachers' inadequacy in using instructional technologies.

In addition, when the findings of the research are examined, it is seen that smart boards are used the most among the technological tools. Similar to this result, there are studies in the related literature in which smart boards are used in social studies lessons. (Ahmetoğlu & Oğuz Haçat, 2018; Çalışkan & Altundaş, 2016; Çoklar & Tercan, 2014; Özel, 2014; Şimşek & Yıldırım, 2016).

When the results of the research and studies showing similar results are examined, it has been revealed that social studies teachers do not use new applications related to technology. Today, although there are different programs and applications such as metaverse, Web 2.0 tools, virtual reality and augmented reality, very rich data on the use of technology could not be obtained from the teachers who participated in the interview. In this respect, considering the social studies curriculum and developing technology, it has been determined that teachers do not use new trends in technology.

Another important result that stands out in the research is that eight of the teachers who participated in the interview had problems using technological tools, while two of them did not. According to the study, experiencing technical problems with technological devices and having internet access problems are among the most frequently mentioned problems by teachers. Similarly, Wilson (2003) concluded that problems such as technological hardware deficiencies and the problem of accessing the Internet are among the problems that pose an obstacle in social studies courses. In parallel with this result, Ahmetoğlu and Oğuz Haçat (2018) concluded that experiencing technical and internet-related problems on smart boards is an undesirable situation for students.

According to the findings in the third sub-problem, all of the teachers who participated in the study stated that the use of technology contributed to the lesson. In this regard, it is seen that the views such as technological tools concretizing the lesson, attracting the attention of the students, enriching the lesson visually and making the students active come to the fore. Similarly, Glover, Miller, Averis, and Door (2007), Kurtoğlu Erden, and Uslupehlivan (2020) concluded that the use of technology in lessons makes many contributions. Parallel to this result, Kaya (2008) thinks that the use of technological tools in schools will increase the motivation of students and the efficiency of the lesson. Likewise, Çöl and Karaca (2020) reached similar results in their study. In addition, Çoklar and Tercan (2014) stated that the use of smart boards brought advantages such as making the student active, increasing the motivation and academic success of the student, developing a positive attitude, and ensuring permanent and effective learning. Contrary to these results, Korkmaz and Korkmaz (2015) concluded that the students found the courses for the use of interactive whiteboards insufficient and stated negative opinions about it.

According to the findings in the fourth sub-problem of the study, it was concluded that the "Journey to Turkish History" unit in the 7th grade, and the "Life on Earth" and "Journey to History" unit in the 6th grade were the units and grade levels that used the most technology. In addition, it was concluded that the reasons such as the subjects being heavy for the students, the desire to increase the effect of the lesson and the need for visualization in the subjects were stated by the teachers. Similarly, Ulusoy and Gülüm (2009) mentioned that visual materials will be effective when teaching history and geography subjects in social studies course and that technology can turn historical evidence into visual evidence for educational purposes. In parallel with this result, İneç and Akpınar (2017) used geo-media technology in their studies because the history subjects were very comprehensive in the 6th grade and the textbook was

insufficient. In addition, Avcı and Memişoğlu (2016) mentioned that culture and heritage learning area subjects should be enriched with visuals because of the heavy weight.

When the findings in the fifth sub-problem of the research were evaluated, it was concluded that there were suggestions such as developing and enriching the EBA activities, producing more content suitable for the course topics, and increasing the applications that will attract the attention of the students. Studies in parallel with this result were found in the related field. Ahmetoğlu and Oğuz Haçat (2018) stated that the students expressed their views on enriching the content for the use of smart boards and adding educational games. In addition, in parallel with this result, Özel (2014) mentioned that the technological tools used in the lessons should be updated and developed by the teachers.



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



## Fen Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımının Öğrencilerin Fen Dersine Yönelik Tutumlarına, Dijital Okuryazarlık Seviyelerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi\*

Başak KASAP\*\*<sup>1</sup>  & Serkan SAY<sup>2</sup> 

Gönderilme Tarihi: 17 Nisan 2023 Kabul Tarihi: 24 Mayıs 2023  
DOI: 10.38015/sbyy.1284562

### Öz:

Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretiminde dijital öykü kullanımının öğrenciler üzerinde çeşitli değişkenlere göre etkisini araştırmaktır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde dijital öykülerin daha çok Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi, Türkçe dersinde okuma-yazma eğitimi, tarih ve dil eğitimi alanlarında kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle fen öğretiminde dijital öykü kullanımının fen dersine yönelik tutuma, dijital okuryazarlığa, eleştirel düşünme becerisine etkileri araştırılmak istenmiştir. Dijital öykülerin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerine, belirlenen değişkenlerin etkisinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi içerisinde bulunan yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır (Gündüz 2019). Araştırmanın çalışma grubu, 2021/2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Şanlıurfa ilinin Suruç ilçesinde yer alan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Biri deney grubu (n=19), diğeri kontrol grubu (n=16) olmak üzere toplam 35 ilkökul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamak için Tosun ve Genç (2015) tarafından gerçekleştirilen "Fen Tutum Ölçeği", Pala ve Başbüyük (2020)'in geliştirdiği "10-12 yaş Grubu Öğrencileri İçin Dijital Okuryazarlık Ölçeği", Akar ve Uluçınar (2020) tarafından geliştirilen "İlkökul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre fen bilimleri dersinde dijital öykü kullanımı fen dersine yönelik tutumu, dijital okuryazarlığı, eleştirel düşünme eğilimini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre fen bilimleri ve diğer derslerde dijital öykü kullanımı artırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen bilimleri eğitimi, dijital öykü, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme becerisi, tutum.

### Abstract:

The aim of this research is to investigate the effect of using digital stories on students in science teaching according to various variables. When the studies are examined, it is seen that digital stories are mostly used in the fields of teaching values in Social Studies course, literacy teaching in Turkish course, history and language teaching. For this

### Atf:

Kasap, B., & Say, S. (2023). Fen öğretiminde dijital öykü kullanımının öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına, dijital okuryazarlık seviyelerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 84-96. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1284562>

<sup>1</sup>Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-8488-0807

<sup>2</sup>Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-0917-8660

\*Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\*Corresponding Author: kasap.basakk@gmail.com

it was aimed to investigate the effects of using digital stories in science teaching on attitudes towards science courses, digital literacy and critical thinking skills. This study used the quantitative research method to examine the effect of the determined variables on the third-grade elementary school students of digital stories. In the quantitative research method, a pre-test-post-test paired control group design, which is one of the semi-experimental designs, was used (Gündüz 2019). The working group of the research is composed of primary school third grade students affiliated to the Ministry of National Education in the fall semester of the 2021/2022 academic year. It consists of 35 elementary school third grade students, one of which is the experimental group (n = 19) and the other is the control group (n = 16). The "Science Attitude Scale" developed by Tosun and Genç (2015), the "Digital Literacy Scale for Students Aged 10-12" developed by Pala and Ba Decibüyük (2020), and the "Elementary School Students" developed by Akar and Uluçınar (2020) were used to collect data. The "Critical Thinking Tendency Scale" was used for this study. According to the results obtained from the research, it was concluded that the use of digital stories in science lesson positively affects attitude towards science lesson, digital literacy and critical thinking tendency. According to these results, the use of digital stories in science and other courses can be increased.

**Keywords:** Science teaching, digital story, digital literacy, critical thinking skills, attitude.

## GİRİŞ

Duygu ve düşüncelerimizi aktarmak için en önemli iletişim aracımız dildir. Hikayeler yazının icadından önce kulaktan kulağa iletişim aracılığıyla aktarılırken yazının icadıyla birlikte insanların hayatında kalıcı yer edinmeye başlamıştır (Macit, 2005). Hikayeler, öğrencilerin hayat içerisinde aktif rol oynamasına, yaratıcılığının yanında iletişim ve problem çözme becerisinin gelişmesinde etkilidir. Hikayeler aynı zamanda öğrenilen bilgilerin hayat ile kolay ilişkilendirilmesine yardımcı olmaktadır (Turgut & Kışla, 2005). Günümüz çocukları teknolojiyle her gün etkileşim halindedir ve teknoloji, yaşamlarının bir parçası olmuştur. (Prensky 2001). Eğitim ortamlarında teknolojinin varlığı kaçınılmaz bir durum haline gelmiştir. Çocukların her gün internette sosyal ortamlarda etkileşimde olması ve teknolojinin eğitim ortamlarına taşınması, teknolojiyi anlamlı ve doğru şekilde kullanmayı zorunlu kılmaktadır.

Bilgilerin hazır şekilde verildiği dönemlerde ezber yaygındı. Bu yüzden öğrenilenlerin hayat ile ilişkilendirilmesi konusu ise geçmiş dönemlerde eksik bir noktamızdır. Sürekli gelişim içinde olmamız ve günden güne bilgilerimizin çoğalması, toplumun ve teknolojinin gelişmesi, bireysel farklılıkların ön plana çıkması eğitimde birtakım değişikliklere gidilmesi gerektiğinin göstergesi olmuştur (Teltik-Başer, 2008). Bulduğumuz çağın gereksinimleri doğrultusunda öğrencilerin, 21. yy. becerileriyle yetişmelerini ve öğrenmelerini teknoloji ile desteklerken bu teknolojiyi eğitimde araç olarak kullanmanın farklı yolları da eğitimciler tarafından araştırılmıştır (Demirbaş 2019; Chu, Tse & Chow, 2011; Hsieh, Jang, Prensky 2001; Hwang ve Chen, 2011; Baki & Feyzioğlu 2017). Günümüzde üst düzey düşünme becerileriyle birlikte 21. yy. becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Korucu 2019).

Bu gereksinimler için eğitim anlayışında, eğitim ortamlarında değişikliklere gidilmiştir. Yeni yaklaşımlar keşfedilmiş, yeni yöntem ve stratejiler geliştirilmeye çalışılmıştır. Eğitimciler tarafından dijital hikayelerden de yararlanılabileceği düşünülmektedir. Günümüzde insanlar anılarını teknolojik aletlerle kaydetme ve bunları çevresindeki bireylerle paylaşma arzusu içerisinde oldukları. Bu noktada eğitim ortamlarında dijital hikayelerin kullanılması, eğitimcilerin düşündükleri bir konu haline gelmiştir (Kocaman Karaoğlu, 2015). Hikayelerin akıllarda kalıcılığı sağlaması, dijital hikayelerin eğitim aracı olarak kullanılması yönünde gelişmeler sağlamış ve önemini günden güne arttırmıştır (Ulum & Yalman, 2018). Dijital hikayeler; yazı, ses, görsel, hareket unsurlarının bir arada bulunduğu kısa videodan oluşmaktadır. Dijital öykülerde yazı, ses, görsel, hareket unsurlarının bir arada bulunması öğrencilerin birden fazla

duyusuna hitap etmektedir (Demirbaş, 2019). Teknolojinin gelişmesi ve bilgilerin çoğalmasıyla birlikte; öğrencilerin sorgulamayı, problem çözme becerisini ve araştırma-incelemeyi öğrenebilmesi, değişen yaşama uyum sağlayabilmesi için Fen bilimleri dersi önemlidir (Turgut 2000). Yağmurun yağması, insanların soluk alıp-vermesi, bitkilerin gelişimi, fotosentez yapması fen alanına özgü günlük hayattan birer örnektir.

### ***Dijital Öykü***

Armstrong (2003)'a göre dijital öyküleme; öykülerin teknolojik unsurlarla hazırlanmasıdır. Sınıflarda teknolojik aletlerden yararlanarak, öğrencilerin etkili öğrenim sağlayacağı materyallerin sunulması olarak tanımlanmaktadır (akt. Çocuk, 2020; Pala, 2020). Dijital hikaye anlatımı; bilgisayar, ses ve görüntü araçlarının eğitimde kullanılmasıyla, 21. yy. becerilerinin geliştirilmesini sağlayan uygulama biçimidir (Robin, 2008). İnceelli (2005)'ye göre dijital öykü; senaryonun ses, görsel unsurlarının birleşimiyle oluşan, 2-3 dakikalık videolardan ibaret olan anlatıdır.

1960'lı yıllarda dijital öyküler; film ve televizyon gibi medya programlarında uygulandığında etkisi gözlemlenmemiştir (Bull & Kajder, 2004). Dijital Öyküleme kavramı 1980'li yıllarda varlığını sürdürürken, o dönemden itibaren eğitim ortamlarında kullanılan da bir yöntemdir (Çakıcı, 2018). 1993'te Lambert ve D. Atchley tarafından geliştirilmiştir (Robin, 2008). 1994 yılında Nina Muller'in de katılımıyla birlikte, beraber Dijital Medya Merkezi'ni kurmuşlardır. Açılan bu merkez sayesinde, dijital öykülerini oluşturmak isteyen bireyler eğitim alabilmektedir. Dijital öykü hazırlarken kullanılan yazılımlar hakkında bilgiler verilmektedir ve öykü oluşturulması için gerekli unsurlar tanıtılmaktadır (Bull & Kajder, 2004).

Dijital öykü üzerine yapılan çalışmalar ve 1980'li yıllarda eğitim ortamına dahil olması, dijital öykülerin gelişmesine ve günümüze kadar ulaşmasına neden olmuştur. Dijital öykülerin eğitim amaçlı kullanılması yönünde bilgilerin paylaşılacağı web site, Robin öncülüğünde kurulmuştur (Robin, 2008). Dünyadaki dijital öykü oluşturabilecek her yaş grubunun, web tabanlı programları kullanmasıyla dijital öyküleme gelişmiş ve popüler hale gelmiştir (Yüksel vd., 2011). Doğan (2007) yaptığı çalışmada dijital öykülemenin; 21. yy. becerilerine, aktif katılımına, derse olan motivasyonuna olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu bilgiler ışığında, Fen bilimleri dersinde dijital hikayelerin kullanılmasıyla öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına, dijital okuryazarlıklarına, eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

### ***Dijital Öykü Türleri***

***Tarihi Öyküler:*** Tarihi öyküler, tarihi olayların araştırılması ve farklı yollarla anlatımı üzerinde durur. (Tally & Goldberg, 2005). Öğrencilerde tarihi fotoğraflar, gazete haberleri gibi tarihsel materyallerden yararlanarak tarihi öyküler oluşturabilirler. Tarihi öyküler oluşturmak için tarihi diyaloglar, tarihi fotoğraflar ve gazete haberleri kullanılmalıdır (Robin, 2008).

***Kişisel Öyküler:*** Türlerin içerisinde dijital öykü oluşturmada en yaygın kullanılan tür kişisel öykü paylaşımıdır. Kişisel öykülerin eğitim ortamlarında kullanımının yararları vardır. Soyut konuları somutlaştırır, güncel konuların tartışılmasında kullanılır. Öğrencilerin aileleriyle ilgili sorunlarında başa çıkabilmelerini olumlu yönde etkileyebilir (Robin, 2006). Aynı zamanda öğrenciler kendi deneyimlerini değerlendirebilir (Garrety, 2008).

**Bilgilendirici ve öğretici öyküler:** Eğitsel içeriğin dijital araçla sunulduğu türdür. Asıl amaç belirlenen konuyu öğretmektir. Bu tür öyküler genellikle fen, sosyal, matematik alanlarında kullanılmaktadır (Robin, 2008). Adalet, çalışkanlık, hak, eşitlik gibi birçok değerlerimiz bilgilendirici tür ile öğretilir. Bu dijital öykü türü ile aktarılacak konular görseller ve ses ile birleştirildiğinde somut halde paylaşılmaktadır (Robin 2006).

### **Problem**

Araştırmanın problemi “Fen öğretiminde dijital öykü kullanımının öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına, dijital okuryazarlıklarına, eleştirel düşünme becerilerine etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Probleme bağlı alt problemler aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Fen öğretiminde dijital öykü kullanımının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?
2. Fen öğretiminde dijital öykü kullanımının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarına etkisi var mıdır?
3. Fen öğretiminde dijital öykü kullanımının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi var mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Dijital öykülerin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerine, belirlenen değişkenlerin etkisinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yönteminden yarı deneysel desenlerden ön test, son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır (Gündüz 2019). Desende deney ve kontrol olarak hazırlanan iki grup belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar uygulama gruplarına seçkisiz atanırlar. Ancak, seçkisiz atanıp çalışmaya dahil edilen grupların denk olduğu hakkında net bilgi vermez. Bu sınırlılık, seçkisiz atanmanın gerçekleşemediği durumlarda alternatif desendir. Eşleştirmenin hiçbir zaman seçkisiz atanmanın yerini tutamaz. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016).

Bu yöntemin aşamaları şu şekildedir:

1. Önceden oluşturulmuş gruplardan rastgele deney ve kontrol grubu belirlenir.
2. Uygulamaya geçmeden önce her iki gruba da öntest uygulanır.
3. Deney grubu uygulama sürecinde deneysel çalışmalara dahil edilirken, kontrol grubuna bir müdahalede bulunulmaz.
4. Uygulama sonunda her iki gruba da sontest uygulanır (Çepni, 2010).

### **Evren Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2021/2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Şanlıurfa ilinde bulunan ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu, 2021/2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Şanlıurfa ilinde okuyan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinden deney grubu 19, kontrol grubu 16 olmak üzere toplam 35 öğrenciden oluşturulmuştur.

**Tablo 1.** Çalışma grubu

Çalışma Grubu	N
Deney Grubu	19
Kontrol Grubu	16
<b>Toplam</b>	<b>35</b>

### **Uygulama Süreci**

Uygulama öncesi planlama yapılırken ilk önce alanyazın incelemesi yapılmıştır. İnceleme sonrası konu ve hedef kitle belirlenmiştir. Belirlenen konulara uygun 2 adet dijital öykü, “Pixton” uygulaması kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öykünün seslendirilmesi ve görsellerin birleştirilmesi için “Photostory” uygulaması kullanılmıştır. Dijital öykülerin hazırlanmasının ardından uygulama için MEB’den izin alınıp konu işleniş için gerekli ders planı hazırlanmıştır. Ön test, Son testlerin uygulanacağı deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra ilk hafta gruplar bilgilendirilmiştir.

Altı haftalık asıl uygulama yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön testler uygulanmıştır. Hazırlanan ders planına uygun şekilde dersler işlenmiştir. Deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak ders işlenirken araştırmacının hazırladığı 2 adet dijital öykü izletilmiştir. Ünite sonuna kadar süren uygulamanın ardından iki gruba da son testler uygulanmıştır. Sonrasında elde edilen nicel veriler için betimsel analizler uygulanmıştır. Uygulama aşamasının haftalık planı tablo2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Haftalara göre deneysel uygulama süreci

Zaman	Deney Grubu	Kontrol Grubu
<b>1.Hafta</b>	Ders Planı Hazırlandı	Ders Planı Hazırlandı
<b>2.Hafta</b>	Ön testlerin Uygulanması	Ön testlerin Uygulanması
<b>3.Hafta</b>	Konuya uygun deney yaptırıldı	Konuya uygun deney yaptırıldı
<b>4.Hafta</b>	Birinci Dijital Öykü izletildi	Somut materyallerle ders işlendi.
<b>5.Hafta</b>	-İkinci Dijital Öykü izletildi. -Somut materyallerle ders işlendi.	Somut materyallerle ders işlendi.
<b>6.Hafta</b>	Son testler uygulandı	Son testler uygulandı

### **Dijital Öykünün İçeriği**

“Maddeyi tanıyalım” ünitesine uygun iki adet öykü tasarlanmıştır. Öykülerden birinin içeriği maddeyi niteleyen özellikleri anlatırken diğeri maddenin hallerini anlatmaktadır. Öğrenciler istenilen hedefleri kazandıktan sonra günlük hayatına kolay aktarabilmeleri için hazırlanan öykülerin içerisindeki örnekler de günlük hayattan ele alınmıştır. Maddeyi niteleyen özelliklerin anlatımında ev ortamında bulunan maddeleri dahil ederek iki arkadaşın arasındaki diyalogları dinliyoruz. İki arkadaşın maddelerin özelliklerini keşfetmesi için yardımcı olan bir anneyi dinliyoruz. Üçlünün arasında geçen diyaloglarla konunun öğrencilere aktarılması istenmiştir. Öğretim programında maddenin halleri için yer alan kazanımlara uyulmuştur ve kazanımlar aracılığıyla istenilen hedeflerin dışına çıkılmamıştır. Örneğin günlük hayattan örnekler verilirken yapılarına değinilmemiştir. Çünkü öğretim programında maddenin yapılarına değinilmeyeceği vurgulanmıştır. İçeriğine göre bir doğum günü partisinde anne kız



diyalogunu dinliyoruz. Araştırmacının hazırladığı bu dijital öykü ile konu öğrencilere aktarılması istenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

**Fen Dersine Göre Tutum Ölçeği:** Araştırmada öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarını ölçmek için Tosun ve Genç (2015) tarafından gerçekleştirilen Fen Tutum Ölçeği kullanılmak istenmektedir. Ölçek tek faktörlüdür. Ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ve açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Çalışma sonunda, 26 maddelik ölçek tek bir faktör altında toplanmıştır. (Tosun & Genç, 2015). Ölçeğin güvenilirlik iç tutarlılık katsayısı (Cronbach-Alpha) toplam ölçek için .916 olarak hesaplanmıştır. Çalışma sonunda, geliştirilen ölçeğin ilköğretim öğrencilerinin fen derslerine karşı tutumlarını belirlemek için faydalı görülmüştür. Araştırmacılara göre alternatif ölçme aracı olarak kullanılabilmesi düşünülmüştür.

**Dijital Okuryazarlık Ölçeği:** İlkokul öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini ölçmek için Pala ve Başbüyük (2020)'in geliştirdiği "10-12 yaş Grubu Öğrencileri İçin Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmak istenmektedir. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle yapı geçerliliği belirlenmiştir. Dijital okuryazarlık ölçeği dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler 'bilgi-işlem', 'iletişim', 'güvenlik' ve 'problem çözme'dir. (Pala & Başbüyük, 2020). Çalışma sonucuna göre ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .877 olarak belirlenmiştir. Test tekrar test analizi ile korelasyon katsayısı .72 olarak belirlenmiştir. Çalışma sonucuna göre ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Çalışmaların sonucuna göre DOÖ'nün güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

**Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği:** Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için Akar ve Uluçınar (2020) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmak istenmektedir. Literatür incelendiğinde ölçeklerin çoğu büyük yaş grubundakilere hitap ettiği görülmektedir. Tüm düzenlemelerin sonunda 4 alt boyut ve toplam 18 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda 4 alt boyut ve 18 maddeden oluşan eleştirel düşünme beceri ölçeğinin istatistiksel olarak doğrulandığı tespit edilmiştir.

### **Veri Analizi**

Araştırmada deney ve kontrol grubundan elde edilen puanların analizi için ilk başta yapılması gereken verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu çalışmada da verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek adına öncelikle Shapiro- Wilk Testi uygulanmıştır. Gruplar 30'un altında olduğu için non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Çalışmada nicel veriler toplanmıştır. Veriler için kullanılan testler Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Fen Dersi Tutum ölçeği, Dijital Okuryazarlık Ölçeğidir. Betimsel istatistiklerle yapılan veri analizinde öğrencilerin ölçekte yer alan alt boyutlar ile ilgili düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırmanın uygulama sonunda ölçekler tekrar uygulanarak öğrencilerin düzeylerinde değişim olup olmadığına bakılmıştır.

Özet olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Fen Dersi Tutum ölçeği, Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının uygulama öncesi ve sonrası farklılaşp farklılaşmadığını Mann-Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarının arasındaki anlamlılığa bakmadan önce Shapiro-Wilk testi ile verilerin normalliğine bakılmıştır. Grup sayıları 30'dan az olduğu için analizlerde non-parametrik testlerden yararlanılmıştır.

## BULGULAR

### *Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular*

**Tablo 3.** Öğrencilerin fen tutum ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Sıra Toplamı		
Kontrol	16	18,41	294,50	145,500	,829
Deney	19	17,66	335,50		

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesi fen tutum ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fen tutum ölçeğinden elde ettiği puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubunun tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U= 145.500, p>,05). Bu durum deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin fen tutum ölçeğinden aldıkları son test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Sıra Toplamı		
Kontrol	16	13,88	222,00	86,000	,029
Deney	19	21,47	408,00		

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama sonrası fen tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sürecinde deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak 2 adet dijital öykü izletilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fen tutum ölçeğinden elde ettiği puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubunun tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. (U=86,000, p<,05) Yapılan uygulama öğrencilerin tutumlarına olumlu yönde etki etmiş denilebilir. Bunun sebebi uygulama içerisinde izletilen dijital öykülerin öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağlaması olduğu düşünülmektedir.

### *İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular*

**Tablo 5.** Öğrencilerin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Sıra Toplamı		
Kontrol	16	17,22	275,50	139,500	,678
Deney	19	18,66	354,50		

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesi dijital okuryazarlık ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dijital okuryazarlık ölçeğinden elde ettiği puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubunun dijital okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U=139,500, p>,05). Bu durum deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğunu göstermektedir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları son test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Sıra Toplamı		
Kontrol	16	14,09	225,50	89,500	,038
Deney	19	21,29	404,50		

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama sonrası dijital okuryazarlık ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sürecinde deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak 2 adet dijital öykü izletilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dijital okuryazarlık ölçeğinden elde ettiği puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubunun tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. (U=89,500, p<,05) Yapılan uygulama öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerine olumlu yönde etki etmiş denilebilir. Bunun sebebi uygulama için hazırlanan dijital öykülerin nasıl hazırlanıldığından bahsedilmesi, hazırlanan öyküler için kullanılan uygulamaların öğrencilere gösterilmesi ve izletilen dijital öykülerin olduğu düşünülmektedir.

### Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

**Tablo 7.** Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra		U	p
			Ortalaması	Toplamı		
Olgunluk ve Açık Fikirlilik	Kontrol	16	19,25	308,00	132,000	,502
	Deney	19	16,95	322,00		
Dikkatli Olma ve Şüphecilik	Kontrol	16	18,31	293,00	147,000	,867
	Deney	19	17,74	337,00		
Meraklılık ve Sorgulama	Kontrol	16	18,53	296,50	143,500	,773
	Deney	19	17,55	333,50		
Yanlılık/Nesnellik	Kontrol	16	21,03	336,50	293,500	,087
	Deney	19	15,45	293,50		
Toplam	Kontrol	16	17,34	277,50	277,500	,727
	Deney	19	18,55	352,50		

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesi eleştirel düşünme eğilimi ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin olgunluk ve açık fikirlilik, dikkatli olma ve şüphecilik, meraklılık ve sorgulama, yanlılık/nesnellik alt boyutları bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden elde ettiği puanların Mann Whitney U testi sonuçları alt boyutları ile birlikte Tablo 6 ‘da gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Genel eleştirel düşünme düzeyleri incelendiğinde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U=132,000, U=147,000, U=143,500, U=293,500, U=277,500, p>,05). Bu durum her iki grubun da eleştirel düşünme ve alt boyut düzeyleri denk olduğunu göstermektedir.

**Tablo 8.** Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları son test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Olgunluk ve Açık Fikirlilik	Kontrol	16	18,16	290,50	149,500	,933
	Deney	19	17,87	339,50		
Dikkatli Olma ve Şüphecilik	Kontrol	16	11,19	179,00	43,000	,000
	Deney	19	23,74	451,00		
Meraklılık ve Sorgulama	Kontrol	16	11,78	188,50	52,500	,001
	Deney	19	23,24	441,50		
Yanlılık/Nesnellik	Kontrol	16	11,25	180,00	44,000	,000
	Deney	19	23,68	450,00		
Toplam	Kontrol	16	10,28	164,50	28,500	,000
	Deney	19	24,50	465,50		

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama sonrası eleştirel düşünme eğilimi ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin olgunluk ve açık fikirlilik, dikkatli olma ve şüphecilik, meraklılık ve sorgulama, yanlılık/nesnellik alt boyutları bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden elde ettiği puanların Mann Whitney U testi sonuçları alt boyutları ile birlikte Tablo 7 'de gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre eleştirel düşünme ölçeğinin olgunluk ve açık fikirlilik alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $U=149,500$ ,  $p>,05$ ). Genel eleştirel düşünme puanları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $U=149,500$ ,  $U=43,000$ ,  $U=52,500$ ,  $U=44,000$ ,  $U=28,500$ ,  $p<,05$ ). Bunun sebebi izletilen dijital öykülerin içerisinde eleştirel düşüncelerini sağlayacak içeriklerin yer alması olduğu düşünülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma ilkökul 3. sınıf fen bilimleri dersinde dijital öykünün fen öğretimine yönelik tutum, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme eğilimine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla oluşturulan iki farklı sınıftaki öğrencilere uygulanan ders planı doğrultusunda tutum, okuryazarlık, eleştirel düşünme ile ilgili ön test ve son testler uygulanmıştır. Çalışma grubunu Şanlıurfa ilinde devlet okulunda bulunan üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 35 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada deneysel modelin öntest-sontest kontrol gruplu deseni tercih edilmiştir. Veri kaynaklarından ve veri toplama araçlarından faydalanılarak toplanan verilerin analizinde bazı sonuçlar elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarının arasındaki anlamlılığa bakmadan önce Shapiro-Wilk testi ile verilerin normalliğine bakılmıştır. Test sonucuna göre normal dağılmadığı görülmüştür. İki grubun farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarının tartışıldığı bu bölümde dijital öykülerin öğrencilere etkisi yer almaktadır. Araştırmanın, benzer konuda yapılan çalışmalarla karşılaştırılması yapılarak diğer çalışmalarla uygunluğu tartışılmış ve yorumlar yapılmıştır. Ayrıca sonuçlar doğrultusunda daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutabileceği düşünülen öneriler ortaya atılmıştır.

Uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun sontestleri karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fen dersinde yapılan deneyler, derse yönelik izletilen dijital öyküler, dersin içeriği, fen dersine yönelik tutum düzeyleri kontrol grubuna göre yüksek bir artış olmamıştır fakat anlamlı bir fark çıkmıştır. Bunun nedeni ise araştırmacının geleneksel eğitim modelini uygulamak yerine yapılandırmacı yaklaşıma uygun ders planı uygulaması ve deney grubuna

farklı olarak dijital öykülerden yararlanmasıdır. Dijital öyküler izletilirken öğrencilerin merak duygusu ortaya çıkmıştır. Dikkatle izlerken eğlenerek öğrenmeler gerçekleşmektedir. Öğrenciler fen dersine yönelik öğrenmelerin gerçekleştiğini görünce derse yönelik tutumu da olumlu yönde değişmektedir. Demir ve Kılıçkırın (2018) yaptıkları araştırmada, dijital öyküyle ders işlemenin ardından öğrencilerin derse aktif katılım gösterdiklerini ve dersi daha çok sevmelerini desteklediği sonucu ortaya çıkmıştır. Göçen (2014), araştırma sonucunda dijital öyküleme dersleri daha eğlenceli hale getirdiği ve öğrencilerin derse olan tutumlarının olumlu yönde etkileneceği sonucuna ulaşmıştır. Çakıcı (2018), yaptığı çalışmada dijital öykü kullanımının matematik dersine yönelik tutuma etkisini incelemiş ve çalışma sonucuna göre tutumun olumlu yönde etkilendiğini tespit etmiştir. Balaman (2015) çalışmasında, dijital öyküleme yöntemi öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucu bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Araştırmada dijital öykülerin fen bilimleri dersinde kullanımının öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerindeki etkilerini öntest ve sontestine ait puanlar açısından, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Dijital okuryazarlık ölçeği olarak Pala ve Başbüyük (2020)'ın geliştirdiği “10-12 yaş Grubu Öğrencileri İçin Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ölçülen dijital okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğunu göstermektedir. Araştırmacı, uygulama öncesi dijital öyküleri hazırladığı web2.0 araçlarını öğrencilere gösterdi. Ders planı dahilinde dijital öyküler izletilmiştir. Uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun sontestleri karşılaştırıldığında dijital okuryazarlığa olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada dijital öykülerin fen bilimleri dersinde kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri üzerindeki etkilerini öntest ve sontestine ait puanlar açısından, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerini belirlemek için Akar ve Uluçınar (2020) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ölçülen eleştirel düşünme puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Uygulama esnasında deney grubuna iki adet dijital öykü izletilmiştir. Video içerisinde konuyla alakalı eleştirel sorulara yer verilmiştir. Video izletilirken öğrencilerin eleştirel düşünebilmeleri için videolar durdurulup sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun sontestleri karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmuştur. Video içerisinde yer alan sorular öğrencilerin eleştirel düşünmesini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Giancarlo ve Facione (2001)'e göre eleştirel düşünme eğilimi, öğrencilerin düşünme güçlerini kullanarak karar almak için gerekli olan içsel motivasyonlarıdır. Bilici (2021) çalışmasında dijital öykülemenin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya göre dijital öyküleme eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bilici (2021) yaptığı mevcut çalışmasının sonucuna göre, öğrenciler arasında fikir alışverişi, beraber düşünme ve tartışma eleştirel düşünme eğilimlerini arttırdığını tespit etmiştir. Bhatt (2012) çalışmasında öğrencinin yazma değerlendirmelerini incelemiştir. Günlük hayatında kullandığı dijital araçları sınıf içine entegre edişini gözlemlemiştir. Günlük hayat ile ders arasında bağ kurulmasına olanak tanıdığı sonucuna ulaşmıştır.



Dijital çağımız, günümüz çocuklarının teknoloji ile büyümesine neden olmaktadır. Birçok işin dijital ortamlarda gerçekleştiği bu çağda teknolojinin eğitime entegre edilmesi kaçınılmaz bir durumdur. Teknolojinin sınıf ortamına taşınması sayesinde dijital öykülerden yararlanılabilir. Dogan (2012)'a göre dijital öyküleme en çok teknoloji becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir. Jakes ve Brennan (2005)'in araştırmasına göre dijital öyküleme öğrencilerin iletişim teknolojilerini etkili şekilde kullanmalarını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadan yola çıkarak bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu araştırma ile öğrencilerin dijital öykü ile işlenen altı haftalık dersin sonunda fen dersine yönelik tutumlarının, dijital okuryazarlıklarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Alanyazın incelemesine göre dijital öykülerin yazma becerisine, motivasyona, akademik başarıya, tutuma etkileri incelenmiştir. Sever (2014)'in çalışmasına göre dijital hikaye hazırlama öğrencilerin motive olmaları açısından etkili olmuştur. Uçar (2016)'ın çalışmasına göre dijital öyküleme öğrencilerin yazma becerisini olumlu etkilemiştir. Bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı gibi daha farklı becerilere olan etkileri araştırılabilir. Ders aracı haline gelen dijital öyküler ya da dijital öyküleme farklı dersler için de uygulanabilir. Sınıf ortamında öğrencileri dijital öykülerle buluşturmak için ilk önce öğretmenlerin dijital öykü konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir. Öğretmen adayları dijital öykü oluşturma konusunda geliştirilebilir. Bu doğrultuda lisans eğitiminde öğretim programına dijital öykü adına ders eklenebilir. Dijital öyküleri oluşturma ve kullanma sayesinde öğretmen adaylarının da teknoloji kullanımı olumlu yönde etkilenecektir.

Öğrencileri dijital öyküleri izletmenin yanı sıra dijital öyküyü hazırlama sürecine dahil ederek süreç içerisinde aktif katılımı sağlanabilir. Bu sayede grup içerisinde sosyalleşme, iletişim becerisinde gelişim gerçekleşebilir. Hazırlanan içeriklerin izletilmesi öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yazma becerisini geliştirebilir. Gerçekleştirilen çalışmada 3. Sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Yapılacak farklı çalışmalarda farklı yaş gruplarıyla çalışılabilir. Aynı zamanda farklı becerilere olan etkileri araştırılabilir.

### **Etik Metin**

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

### **KAYNAKÇA**

- Armstrong, S. (2003). The power of storytelling in education. In S. Armstrong (Ed.), *Snapshots! Educational insights from the Thornburg Center* (pp.11-20). The Thornburg Center.
- Balaman, F. (2015). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin toplumsal değer yargılarına etkisi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 4(8), 159-168.
- Bhatt, I. (2012). Digital literacy practices and their layered multiplicity. *Educational Media International*, 49(4), 289-301.
- Bull, G., & Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning ve Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Ş, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Çakıcı, L. (2018). *Dijital öykü temelli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarı motivasyon ve matematik etkinliklerine yönelik tutumları üzerine etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- ÇEPNİ, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4th ed.). Trabzon.

- Demir, S., & Kılıçkırın, H. (2018). Dijital öyküleme uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 2(4), 12-18.
- Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye.
- Dogan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop*, [Doctoral Dissertation], University of Houston, Houston, USA.
- Dogan, B. (2012). Educational uses of digital storytelling in K-12: Research results of digital storytelling contest (DISTCO) 2012. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference Book*, (pp.1353-1362). Chesapeake.
- Garrety, C. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning*. Ames, [Doctora dissertation]. Universty of IA. Iowa State, USA.
- Göçen, G.(2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- Jakes, D.S., & Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*. <http://www.jakesonline.org/dsttechforum.pdf>
- Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikaye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikaye anlatımı. *Eğitim Teknolojisinde Kuram ve Uygulama*, 5(2),89-106.
- Korucu, T. A (2019). Fen eğitiminde kullanılan dijital hikayelerin öğretmen adaylarının akademik başarısı, sayısal yetkinlik durumları ve sorgulama becerileri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Dergisi*, 28(1), 353-370.
- Prensky, M (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Robin, B. R. (2006): The Educational Uses of Digital Storytelling. In C. M. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber ve D. A. Willis (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference Book* (pp. 709-716). Chesapeake.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Sever, T. (2014). *An investigation into the impact of digital storytelling on the motivation level of students*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Tally, B., & Goldenberg, L. B. (2005). Fostering historical thinking with digitized primary sources. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 1–21.
- Teltik- Başer, E. (2008). *5e modeline uygun öğretim etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Turgut, G., & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Uçar, B. (2016). *Dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi*, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ulum, E., & Yalman, E. F. (2018). Examining the Effects of Preparing Digital Storytelling in Science and Technology Course on the Academically Inadequate Students Spending Much Time on Computers. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 306-335.

## EXTENDED ABSTRACT

### *The Effect of Using Digital Stories in Science Teaching On Students' Attitudes Towards Science Lesson, Digital Literacy, Critical Thinking Skills*

The research was conducted in order to determine the effect of digital story on attitude towards science lesson, digital literacy, critical thinking tendency in primary school third grade science lesson. According to the lesson plan applied to students in two different classes created for this purpose, pre-test and post-test related to attitude, literacy, critical thinking were applied. In the research, the pre- and post-test control group design of the experimental model was preferred. Some results have been obtained in analyzing the collected data using data sources and data collection tools. Firstly, the normality of the data was checked by Shapiro-Wilk test. According to the test result, it was found that it did not disperse normally. The Mann-Whitney U test was used to determine whether the two groups differed.

A significant difference was found when the control group's post-application experimental and post-test tests were compared. There was no high increase in the experiments conducted in the science lesson, the digital stories monitored for the lesson, the content of the lesson, the attitude levels towards the science lesson compared to the control group, but there was a significant difference. This is because the researcher applies a lesson plan in accordance with a constructivist approach instead of applying the traditional educational model and uses digital stories differently to the experimental group. The research examined whether there is a significant difference between the experimental and control groups in terms of the pretest and posttest scores of the effects of the use of digital stories in the science lesson on the digital literacy levels of the students. It was found that there were positive effects on digital literacy when the post-application experimental and control group's post-tests were compared.

There was no significant difference between the experimental and control groups in terms of pre-test and post-test scores of the effects of the students on the levels of critical thinking. A significant difference was found when the experimental and control group tests were compared after the application. The questions included in the video positively affect the students' critical thinking. According to the research, a significant difference has emerged on digital storytelling critical thinking tendencies. Bilici (2021) found that according to the results of his current study, the exchange of ideas, thinking together and discussion among students increases their respect for critical thinking. Bhatt (2012) examined the student's writing evaluations in his study. He observed how he integrates the digital tools he uses daily in the classroom. It was concluded that it establishes a connection between everyday life and the lesson. Digital stories that have become a lesson tool or digital storytelling can also be applied for different courses. In order to bring students together with digital stories in the classroom environment, teachers should first be informed about the digital story. Prospective teachers can be developed on creating digital stories. In this direction, a course can be added to the curriculum for digital story in undergraduate education. Thanks to the creation and use of digital stories, the use of technology by prospective teachers will also be positively affected.



"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/).

## Uzaktan Eğitim Sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eba Canlı Ders Uygulamasına İlişkin Görüşleri\*

Betül ARIKAN\*\*<sup>1</sup>  & Erdoğan KAYA<sup>2</sup> 

Gönderilme Tarihi: 24 Mart 2023 Kabul Tarihi: 30 Mayıs 2023  
DOI: 10.38015/sbyy.1270150

### Öz:

2019 yılının son aylarında Çin'de meydana gelen koronavirüs salgını dünyaya yayılarak toplumun yaşam akışını bozmuş ve birçok alanı etkileyerek değişime neden olmuştur. Eğitim de etkilenen bu alanlardan biridir. Bu salgının eğitim üzerindeki en büyük etkisi; Dünyada okulların kapatılması ve yüz yüze eğitimin askıya alınmasıdır. Eğitimin aksamaması adına farklı yazılım türleri ve uygulamalar üzerinden uzaktan eğitim sistemi yürütülmeye çalışılmıştır. Türkiye de salgın sürecinde varolan teknolojik imkânları kullanarak öğretmen ve öğrencilerin internete erişim düzeylerine ve teknolojiyi kullanma becerilerine göre uzaktan eğitimi uygulamaya çalışmıştır. Bu süreçte alt yapısı güçlendirilmiş yapay zekâ tabanlı sosyal eğitim platformu olan EBA kullanılmıştır. Canlı ders uygulamasının platforma eklenmesiyle EBA, uzaktan eğitimin etkin aracı haline gelmiştir. EBA canlı ders uygulaması, öğretmenlerin öğrencileriyle eğitim faaliyetlerini uzaktan sürdürmelerine ve etkili iletişim kurmalarına olanak sağlayan bir ortamdır. Bu araştırmanın temel amacı, EBA canlı ders uygulamasını kullanan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim sürecini değerlendirmektir. Bu süreçte öğretmen merkezli bir yaklaşımın uygulanması nedeniyle, yeni öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, uygulanması ve uzaktan eğitim etkinliklerinin sosyal bilgiler dersine yansımalarının değerlendirilmesinde öğretmen görüşleri büyük önem taşımaktadır. Çalışmada, temel yorumlayıcı nitel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu uzaktan eğitim döneminde Nevşehir ilinde görev yapan 17 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturur. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu analizler doğrultusunda EBA canlı ders uygulamasının; öğrenme-öğretme sürecinde kullanımı, sorunları, olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre; EBA canlı ders uygulamasının öğrenme-öğretme sürecinde kullanımının; Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşılmaması, konu ve kavram aktarımında sürekli tekrara ihtiyaç duyulması, soyut kavramların öğretiminde güçlükler, öğrenci ve öğretmenlerde motivasyon kaybı, bilinçsizlik gibi sebeplerle yeterli olmadığı görülmüştür. Buna ek olarak uzaktan eğitimin öğrenci ve öğretmenlerin sosyal yaşamına olumsuz etkileri Sosyal Bilgilerin tasarlanış amacına ters düşmektedir. Salgın süreci boyunca eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi, zamandan ve mekândan tasarruf sağlanması, derslerin yüz yüze eğitime göre daha hızlı işlenmesi, ailenin süreçte aktif rol alması,

### Atf:

Arıkan, B., & Kaya, E. (2023). Uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin eba canlı ders uygulamasına ilişkin görüşleri. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 97-122. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1284562>

<sup>1</sup>Anadolu Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-5268-1213

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-3930-7937

\*Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\*Corresponding Author: betularikan@anadolu.edu.tr





*EBA canlı ders uygulamasının olumlu yönleri arasında yer alır. Araştırma sonuçlarına göre; Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde sosyalleşmesini sağlayacak ders etkinlikleri ve dijital materyaller tasarlanmalıdır. Yine bu süreçte bireylerin sosyal yaşamdaki sorumlulukları dikkate alınarak öğretmen-öğrenci-aile arasındaki iletişim güçlendirilmelidir.*

**Anahtar Kelimeler:** EBA canlı ders uygulaması, sosyal bilgiler, uzaktan eğitim.

**Abstract:**

*The coronavirus epidemic that occurred in China in the last months of 2019 has spread over the world, disrupting the life flow of society and causing change by affecting many areas. Education is one of these areas. The biggest impact of this epidemic on education; It is the closure of schools and the suspension of face-to-face education over the world. In order not to interrupt the education, a distance education system has been tried to be carried out through different software types and applications. Turkey has tried to implement distance education according to the internet access levels of teachers and students and their ability to use technology by using the existing technological opportunities during the epidemic process. In this process, EBA, an artificial intelligence-based social education platform with a strengthened infrastructure, was used. With the addition of the live course application to the platform, EBA has become an effective tool for distance education. The EBA live lesson application is an environment that allows teachers to maintain their educational activities remotely and communicate effectively with their students. The main purpose of this research is to evaluate the distance education process from the perspective of social studies teachers who use the EBA live lesson application. Due to the application of a teacher-centered approach in this process, teachers' opinions are of great importance in the planning and implementation of the new learning-teaching process and in evaluating the reflection of distance education activities on the social studies course. In the study, the basic interpretive qualitative design was used. The study group of the research consists of 17 Social Studies teachers working in Nevşehir during the distance education period. Using a semi-structured interview form to collect the research data, the obtained data were analyzed with content analysis. In line with these analyzes, EBA live lesson application; Various findings have been reached regarding its use, problems, positive and negative aspects in the learning-teaching process. According to these findings; The use of EBA live course application in the learning-teaching process; It has been observed that the Social Studies course is not sufficient due to reasons such as not achieving the objectives, needing constant repetition in transferring the subject and concept, difficulties in teaching abstract concepts, loss of motivation in students and teachers, and unconsciousness. In addition, the negative effects of distance education on the social life of students and teachers contradict the purpose of Social Studies. Continuation of educational activities during the epidemic process, saving time and space, teaching lessons faster than face-to-face education, the active role of the family in the process are among the positive aspects of the EBA live lesson application. According to the results of the research; Course activities and digital materials should be designed to enable students to socialize in the distance education process. Again, in this process, the communication between teacher-student-family should be strengthened by taking into account the responsibilities of individuals in social life.*

**Keywords:** EBA live lesson application, social studies, distance education.

## GİRİŞ

Salgın hastalıklar tıpkı göç, savaş, doğal afet, bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler gibi toplumun değişmesinde rol oynayan küresel bir etkiye sahiptir. Bu hızlı değişim, eğitim ve öğretim sürecini de büyük oranda etkilemiştir. Her değişim durumunda eğitimciler, kendi üzerine düşen görevi yerine getirme çabasına girerler. Bu bağlamda, eğitimin hem düzeni koruyan hem de çağın gerektirdiği değişim ve ilerlemeyi teşvik eden bir görevi yüklediği söylenilebilir. 2019 yılının sonlarında Çin’de ortaya çıkan Korona (Covid-19) adlı virüsün dünyaya yayılarak salgın haline gelmesiyle toplumun olağan yaşam düzenini bozup, tüm sektörlerde olduğu gibi eğitimde de krize neden olmuştur (Sarı & Sarı, 2020).

Salgının eğitim açısından önemli etkilerinden birisi de, 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde birçok ülkede okulların kapatılması sonucunda dünyada yaklaşık 1.6 milyar öğrencinin eğitiminin kesintiye uğraması olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye’de ise durum 25 milyon öğrenciyi kapsamaktadır (UNESCO, 2020). Bu doğrultuda öğrencilerin eğitimlerinin





sekteye uğramaması için bazı ülkelerde çeşitli yazılım ve uygulamalar vasıtasıyla uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Türkiye’de ilk Koronavirüs belirtisi taşıyan vakanın ortaya çıkmasıyla MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) kısa vadeli uzaktan eğitim sistemine geçileceği duyurusunu kamuoyuyla paylaşmıştır.

“Uzaktan eğitim, öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimidir” (Türk Dil Kurumu, 2019). Genel olarak ifade etmek gerekirse uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmen açısından zaman ve mekân kısıtlaması olmadan, onları bir mekanda buluşmaya zorlamadan öğrenme-öğretme sürecinin devam ettirilmesi için kullanılan bir sistemdir. Bilgi ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler ile eğitim alanında dijital dönüşüm kendini hissettirmeye başlamış ve uzaktan eğitim uygulamaları önem kazanmıştır. Bu dönüşümün başarıya ulaşması, yalnızca teknolojik alt yapıyla değil zihinsel dönüşümün de gerçekleşmesi ile sağlanabilir (Bozkurt, 2020).

Türkiye de salgın sürecinde varolan teknolojik imkânları kullanarak öğretmen ve öğrencilerin internete erişim düzeylerine ve teknolojiyi kullanma becerilerine göre uzaktan eğitimi uygulamaya çalışmıştır. Bu sürecin eğitim tecrübesi dikkate alındığında; MEB tarafından ilk kez kullanıma açılan EBA TV, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) yazılımı, öğretmenlerin bireysel çabalarıyla yürüttükleri senkron dersler ve Whatsapp, Youtube gibi uygulamalar vasıtasıyla sürdürüldüğü görülmektedir. Bu süreçte MEB tarafından uzaktan eğitim için yapılan senaryolar, araçlar ve internete erişim konusundaki çalışmaların eğitim sistemi açısından verimliliği ve eğitimde fırsat eşitliğinin ne ölçüde sağlandığı yeni eğitim politikası için merak konusu oluşturmaktadır (Çelik, 2020).

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2011 yılında FATİH projesinin temel bileşenlerinden biri olan eğitsel içeriği sağlamak ve yönetmek kapsamında EBA’yı zamana ve mekâna bağlı kalmadan her yerde kullanılabilen, çevrimiçi, yapay zekâ tabanlı eğitim yazılımı olarak tasarlamıştır (Kartal, 2017). Koronavirüs salgınının ortaya çıkması, uzaktan eğitim kavramını tekrar popüler hale getirmiştir. Bu süreçte 13.04.2020 tarihinde kullanıma açılan EBA canlı ders uygulaması, öğretmenlerin öğrencileriyle derslerini uzaktan yürütmesine olanak tanıyarak onlarla etkileşim kurabilmesini sağlamıştır (MEB, 2020).

Günümüz dünyasında meydana gelen bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle eğitimde etkili teknoloji entegrasyonunu sağlamak önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Teknoloji entegrasyonunun eğitime fayda sağladığı çeşitli araştırmalar tarafından ileri sürülmüştür (Hefaner, 2004; Karaca, 2018; Karakuş & Karakuş, 2017; Kaya, 2008; Whithworth & Berson, 2003). Aynı zamanda bunun öğrencilerde motivasyonu artırarak kalıcı öğrenmeye yol açabileceği düşünülmektedir. Teknolojinin sağlamış olduğu web siteleri, programlar, dijital araçlar ve uygulamalar sosyal bilgiler öğretimine yeni bir anlayış kazandırarak farklı öğrenme ortamı sunarlar (Tarma, Kılıç & Aydın, 2019). Koronavirüs salgınının neden olduğu krizin etkileriyle uzaktan eğitim sistemine geçiş yapılmıştır. Sosyal Bilgiler eğitimi de bu süreçte; öğrenme-öğretme faaliyetlerin yetersizliği, ölçme ve değerlendirmeye yönelik sorunlar, alt yapı ve donanım eksikliği, iletişimsizlik gibi çeşitli problemlerle karşı karşıya kalmıştır (Coşkun Keskin vd., 2021; Çakmak & Kaçar, 2021; Elçi & Tünkler, 2022; Keleşoğlu, Kartal & Koçer, 2023; Nikou & Maslov, 2021). Sosyal Bilgiler eğitiminin asıl amacı iyi vatandaş yetiştirmektir. Ancak bu ders temelde çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerle bireyleri donatarak onları topluma hazırlama amacı taşır.

Günümüz teknoloji toplumunun bilgiyi kullanan, düşünen, araştıran, soru soran, problem çözen, bilim ve teknolojik gelişmeleri yakından takip eden bireylere ihtiyacı vardır. Gerekli becerilerin kazandırılması, eğitimin, toplumun ve ailenin görevidir. Söz konusu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında önemli görülen derslerden biri de Sosyal Bilgilerdir. Sosyal Bilgiler; tarih, coğrafya, ekonomi, hukuk, felsefe, sosyoloji, psikoloji, arkeoloji ve antropoloji gibi disiplinleri bünyesinde barındıran bir toplu öğretim dersidir (Hayırsever & Kısakürek, 2014). Sosyal Bilgiler dersi söz konusu sosyal bilimlere dayalı bir tasarım ürünüdür. Bireylerin topluma uyumu veya sosyalleşmelerini gerçekleştirmek amacıyla, ilerlemeci eğitim felsefesine dayalı olarak tasarlanmıştır. Piaget'e göre eğitimin asıl görevi bireyin yaşadığı sosyal çevresine uyumunu sağlamaktır. Sosyal Bilgiler eğitimi de zaman ve mekân bağlamının gerektirdiği koşullara uygun bireyleri yetiştirmek ve onların topluma etkin bir biçimde uyum sağlamasını hedeflemektedir (Kaya, 2021). Bu doğrultuda uzaktan eğitim sürecinde Sosyal Bilgiler eğitimi ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımların ne şekilde ve nasıl bir biçimde kazandırılabilirdiğinin belirlenmesinde yarar vardır.

Teknolojinin eğitime sunmuş olduğu olanaklardan biri olan EBA yazılımı, uygulamaya konulduktan bu zamana kadar öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Bazı araştırmalara göre içerik yetersizliği, alt yapı ve teknoloji sorunları haricinde öğretmenlerin geneli bu eğitim platformunu faydalı olarak değerlendirmişlerdir (Alper, 2020; Bozkurt, 2020; Can & Günbayı, 2021; Doğan & Koçak, 2020; Fidan, 2020; Sarışık, Sarışık & Tuğra, 2021; Uşun, 2020; Uyar, 2020). Salgınla başlayan uzaktan eğitim döneminde, EBA canlı ders uygulamasının kullanımındaki yoğunluk nedeniyle öğretmen ve öğrencilerin deneyimi daha da artmıştır. Ancak alanyazın tarandığında doğrudan uzaktan eğitim ve Sosyal Bilgiler eğitimi üzerine yapılmış çalışma sayısının kısıtlı olduğu söylenilebilir (Akgül & Oran, 2020; Atubi & Obro, 2020; Calımlım vd., 2021; Ezer & Aksüt, 2021; Uyar, 2020). Bundan dolayı uzaktan eğitim sürecinde Sosyal Bilgiler dersinin işleyişinin nasıl devam ettiği öğrenilmeye çalışılmıştır. Salgın nedeniyle mecbur kalınan uzaktan eğitim sürecinde yaşanan Sosyal Bilgiler eğitimindeki uygulama ve aksaklıklar, araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur. Bunların EBA canlı ders uygulamasıyla aşılmaya çalışılması araştırmacıları, öğretmen görüşlerine dayalı olarak problemin nasıl çözülmeye çalışıldığının belirlenmesine yönlendirmiştir. Bir başka anlatımla araştırmanın temel amacı “öğretmen görüşlerine dayalı olarak EBA canlı ders uygulamasının Sosyal Bilgiler eğitimindeki işlevselliğini belirlemektir”.

### ***Araştırmanın Amacı***

Eğitimde istenilen başarıya ulaşma konusunda günümüz teknolojisi ciddi fırsatlar sunmaktadır. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, FATİH Projesiyle eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarının etkin kullanılmasını ve fırsat eşitliğinin sağlanmasını amaçlayan, dijital içeriklerinde yer aldığı EBA platformunu oluşturmuştur. EBA kurulduğundan beri, yeni uygulamalarla zaman içerisinde gelişerek en yoğun kullanım dönemini Koronavirüs salgını sürecinde yaşamıştır. Sözkonusu süreçte öğretmenler EBA'nın kullanımını konusunda önemli deneyimlere sahip olmuştur. Bundan dolayı çalışmanın temel amacı; “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde EBA Canlı Ders uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemek ve uygulamaya ilişkin bir değerlendirme yapmak” olarak belirlenmiştir. EBA canlı ders uygulamasının Sosyal Bilgiler eğitimindeki işlevselliğinin belirlenmesinde ve ilerleyen süreçte MEB'in uzaktan eğitime yönelik planlamalarının oluşturulmasında öğretmen görüşlerinin önemli bir veri kaynağı olduğu düşünülmektedir. Yukarıdaki temel amaç çerçevesinde şu alt amaçlar belirlenmiş ve araştırmada bunlara yönelik veri toplanmaya çalışılmıştır:



1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin EBA canlı ders uygulamasında dersi planlamaya yönelik görüşleri nelerdir?
2. EBA canlı ders uygulamasının, öğrenme-öğretme sürecinde kullanımına yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin EBA canlı ders uygulamasında dersin işlenmesi sürecinde kullandıkları yöntem, teknik ve dijital araçlar nelerdir?
4. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, EBA canlı ders uygulamasında ders işlerken hangi sorunlarla karşılaşmaktadır?
5. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, EBA canlı ders uygulamasını nasıl değerlendirmektedir?
6. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin EBA canlı ders uygulamasına yönelik önerileri nelerdir?
7. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre EBA canlı ders uygulamasının yüz yüze eğitimde kullanım durumu nasıldır?

## YÖNTEM

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde EBA canlı ders uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemek ve uygulamaya ilişkin bir değerlendirme yapmak amacıyla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel yorumlayıcı nitel desen kullanılmıştır. Temel yorumlayıcı nitel desen, bireylerin yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmeye yöneliktir. Yorumlamacı kuramın temeli, ilgili çalışma grubu ile bir veya daha fazla ortamda derinlemesine, yoğun, uzun süreli etkileşimlere dayanır. (Glesne, 2015). Bu anlamda çalışmada MEB'in uzaktan eğitim sürecinde uygulamaya koyduğu EBA canlı ders uygulamasına yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğu yorumlayıcı bir biçimde anlaşılmaya çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme seçilmiştir. Nitel araştırmalarda yapı gereği araştırılan konu ve elde edilen sonuçlar duruma özgüdür. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme diğer örneklem yöntemlerinin kullanılmasının mümkün olmadığı durumlarda yaygın olarak tercih edilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada bu yöntemin tercih edilmesinin nedeni; araştırmanın gerçekleştirilmesinin salgın sürecine denk gelmesi, katılımcılara kolay ulaşabilmek, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktır. Bundan dolayı araştırmanın çalışma grubu uzaktan eğitim süreci, 2020-2021 eğitim-öğretim dönemi Nevşehir ili devlet okullarında çalışan 17 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken öğretmenlerin araştırmaya katılımı tamamen gönüllülük esasına bağlı olarak ve katılımcıların onayı alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutularak, katılımcılara farklı kod isimler verilmiştir. Çalışmanın örneklem grubunda bulunan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Örnekleme de yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik özellikleri

Cinsiyet	Kişi Sayısı
Kadın	11
Erkek	6
<b>Yaş</b>	
30-40yaş	7
41-50yaş	9
51+yaş	1
<b>Hizmet Yılı</b>	
1-10yıl	2
11-20 yıl	9
21-30yıl	6
<b>Eğitim Durumu</b>	
Lisans	14
Yüksek Lisans	13
<b>Görev Yeri</b>	
Köy	4
İlçe	8
İl	5
<b>Hizmet İçi Eğitim Durumu</b>	
Aldım	8
Almadım	9

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin on biri kadın, altısı erkek olmak üzere toplam 17 kişidir. Örnekleme de bulunan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşlarına bakıldığında; yedisi 30-40 yaş aralığında, dokuzu 41-50 yaş aralığında, bir öğretmenin de 51 ve üzeri yaşta olduğu görülmektedir. Ayrıca örnekleme de yer alan katılımcıların hizmet yıllarına bakıldığında iki öğretmenin 1-10 yıl, dokuz öğretmenin 11-20 yıl ve altı öğretmenin 21-30 yıl hizmetinin olduğu görülmektedir. Örneklem grubundaki öğretmenlerin mezuniyet durumlarına bakıldığında; on dört öğretmen lisans üç öğretmen de yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerden dörtü köy okulunda, sekizi ilçede, beşi de ilde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim ya da EBA’ya yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına bakıldığında; sekiz öğretmenin hizmet içi eğitim aldığını, dokuz öğretmenin ise konuyla ilgili olarak bir hizmet içi eğitim almadığı ve eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerinin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın problemi ve amaçlarından, sonuç ve önerilerine kadar tüm öğelerin uyumunda Araştırma Uyum Matrisi’nden yararlanılmıştır (Kaya & Bayram, 2021).

**Görüşme:** Nitel araştırma yöntemlerinde veri toplama araçlarından birisi de görüşmedir. Görüşme; belli bir amaca yönelik bireylerin bakış açılarını, tecrübelerini, duygu ve düşüncelerini açığa çıkarmayı sağlayan sözlü iletişim araçlarındandır.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki kısımdan oluşmuştur. Birinci kısımda katılımcıların kişisel bilgilerini (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alma durumu) belirlemek amacıyla sorular sorulmuştur. İkinci kısımda ise katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA canlı ders uygulamasına ilişkin bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla altı açık uçlu soru oluşturulmuştur. Görüşme soruları ile ilgili olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. İki öğretmenle pilot uygulama

gerçekleştirildikten sonra bir soru daha eklenerek toplamda yedi açık uçlu soruya ulaşılmıştır. Görüşme öncesinde, öğretmenlere çalışmanın amacı ve niçin yapıldığına dair bilgi verilmiş ve ilgili çalışmada adlarının gizli tutulacağı belirtilerek, çalışmaya gönüllü katıldıklarına yönelik bir izin formu imzalatılmıştır. Çalışmada verilerin daha anlaşılır bir şekilde analiz edilebilmesi ve veri kaybının önlenmesi amacıyla görüşmelerin ses kayıt cihazına kaydedilmesine yönelik imzalı onayları alınmıştır. Yarı yapılandırılmış olarak gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıtlarıyla tarih, saat, kişilerin kod adıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilirken öğretmenlerin ders saatlerinin aksamamasına dikkat edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Veri analizi süreci verilerin düzenlenmesi, araştırma soruları çerçevesinde betimlenmesi ve yorumlanması aşamalarından oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Betimsel analiz, doğrudan bir konunun resmedilmesi, tanımlanması ve açıklanmasını amaçlar. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenip araştırma soruları çerçevesinde analiz edilen verilerden kodlanarak kategoriler oluşturulur. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır (Creswell, 2008; akt. Yıldırım & Şimşek, 2018).

Analizinin ilk aşamasında araştırma doğrultusunda yapılan görüşmelerden toplanan veriler Microsoft Word programında yazıya geçirilmiştir. Elde edilen görüşme dökümleri hızlıca okunarak ilk izlenimler not alınmıştır. İlk aşamada ortaya çıkan kodların benzer ve farklılıkları incelenerek en önemli kodların hangileri olduğuna karar verilmiştir. Kesinleşen kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın temel soruları çerçevesinde temalar arası ilişkiler saptanmıştır. Ardından toplanan veriler kod, kategori ve temalara göre açıklanarak bulgular tanımlanmıştır. Doğrudan alıntılara yer verilerek yorumlanan bulgulardan sonuçlara ulaşılmıştır.

## **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları EBA canlı ders uygulamasına yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilecektir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular yedi başlık altında toplanmıştır;

### **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin EBA Canlı Dersi Planlaması**

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine EBA canlı ders uygulamasında dersi planlamaya ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuş ve katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA canlı ders planlaması

<b>EBA Canlı Dersi Planlama</b>	<b>Söylenme sıklığı</b>
<b>Planlamada değişiklik olmadı</b>	<b>(11)</b>
Yıllık plan	
<b>Planlamada değişiklik oldu</b>	<b>(6)</b>
Sınırlı zaman	
Faydacılık	
Okulların durumunun belirsizliği	
Farklı süreç	

Tablo 2 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin EBA canlı ders uygulamasında dersi planlamaya yönelik görüşleri sorulduğunda, 11 öğretmen ders





planlamalarının yüz yüze eğitimdeki gibi aynı olduğunu, yıllık planı dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde EBA canlı dersi planlama konusunda bir değişiklik yaşanmadığını, yüz yüze eğitimde uygulanan planlamaya bağlı kalındığını söyleyen Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki gibidir;

Burak Öğretmen: “*Dersi planlama sürecinde bir değişiklik yaşamadım. Sadece fark olarak ders süresi kısaltıldı. 8. sınıflar sınava hazırlandıkları için ek dersler koyduk*”.

Eray Öğretmen: “*Dersi planlama kısmı aynı. Biz yüz yüze eğitim sürecinde nasıl ders planlıyorsak yine aynı şekilde devam ediyoruz. Sadece şuan da derslerimiz 30 dakika ama harici derste planlayarak ders saatimizi arttırabiliyoruz. Ama ne kadar arttırırsak arttıralım yüz yüze eğitimin bir dakikası çok daha verimliydi benim için*”.

Diğer altı öğretmen ise; yüz yüze eğitim için hazırlanan planlarının etkisiz kaldığını, ders süresinin kısalmasından dolayı planlamada daha hassas davranılması gerektiğini, farklı bir süreç ve farklı bir platformda ders işlenmesinden dolayı planlamaya yönelik zümrelerle haftalık fikir paylaşımında bulunulduğunu belirtmişlerdir. Kısıtlı zamanı iyi yönetmek adına bir ön hazırlığa ihtiyaç duyulduğunu ve salgın sürecinde okulların sürekli açılıp kapatılmasından dolayı planlamada bir belirsizlik yaşadıklarını, farklı bir süreç içerisinde olduklarından dersi planlarken daha çok faydacılık felsefesini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda;

Dilan Öğretmen görüşünü “*EBA canlı dersleri biz zümrelerimle bir hafta öncesinden planlamasını yapıyoruz. Günlük saatleri, günleri, idarenin vermiş olduğu planlamaya göre ayarlıyoruz. Çocuğun hayatta kullanabileceği aslında temel bilgileri çok detaya inmeden onlara kavratmaya çalışıyoruz*” şeklinde belirtmiştir. Zeynep Öğretmen ise düşüncesini “*Yeni ve farklı bir süreç içerisindeyiz ne yapacağımızla ilgili bir ön hazırlık gerekiyor. Çünkü kısıtlı bir süremiz var. 30 dakika onu en verimli şekilde kullanmalıyız*” olarak ifade etmişlerdir.

### ***EBA Canlı Ders Uygulamasının Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanımı***

EBA canlı ders uygulamasının öğrenme-öğretme sürecinde kullanımına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorusu karşısında Sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** EBA canlı dersin öğrenme-öğretme sürecinde kullanımı

<b>EBA Canlı Dersin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanımı</b>	<b>Söylenme Sıklığı</b>
<b>Öğrenme-öğretme sürecinde kullanımı yetersiz</b>	<b>(10)</b>
Davranış kazandırmada güçlük	
Dersin amaçlarına ulaşamama	
Konu ve kavram öğretiminde tekrara düşme	
Soyut kavramların öğretiminde zorluk	
Bilinçsizlik	
Sınıfı kontrol mekanizmasının olmaması	
Katılım oranı az	
<b>Öğrenme-öğretme sürecinde kullanımı yeterli</b>	<b>(7)</b>
En iyi çözüm	
Sözel ders	
Ders işlenişi kolay ve hızlı	
Zengin içerik	

Çalışmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilere göre 10 öğretmen öğrenme-öğretme sürecinde EBA canlı derste; öğrenciye davranış kazandırmada güçlük, dersin amaçlarına



ulaşamama, aile ve öğrencilerin bilinçsiz olması, sosyal bilgilerin sözel ağırlıklı bir ders olmasından dolayı soyut konu ve kavramların aktarımında zorluk yaşanarak sürekli tekrara düşülmesi, sınıfı kontrol etme mekanizmasının olmaması gibi nedenlerden dolayı EBA canlı ders uygulamasının kullanımının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersi öğrenme-öğretme sürecinde EBA canlı ders uygulamasının kullanımının yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin ifadeleri;

Fatih Öğretmen: “EBA canlı dersin öğrenme-öğretme sürecinde kullanımı hem çocuklar açısından hem de bizim açımızdan çok berbat. İnsan sağlığı açısından birçok zararı oldu gerek yok böyle bir şeye”.

Hatice Öğretmen: “EBA canlı dersin öğrenme-öğretme sürecinde katılım oranı az olduğu için verim alınamıyor, derse katılan öğrencilerin dikkatlerini toplama konusunda da sıkıntılar yaşanabiliyor” şeklinde Hakan Öğretmen: “EBA canlı dersin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin kullanımı hiç yoktan iyi niteliğinde. Çok da faydalı bulmuyorum. Bizim, öğrencilerimizin ve ailelerimizin eğitimi uzaktan yürütme bilincine sahip olduğunu düşünmüyorum” olarak bu konudaki düşüncelerini ifade etmiştir.

Diğer yedi öğretmen ise; salgın sürecinde EBA canlı dersin en iyi çözüm yolu olduğu, EBA platformunun zengin içeriklere sahip olması, Sosyal Bilgiler dersinin sözel ağırlıklı bir ders olmasından dolayı aktarımında bir sıkıntı yaşanmadığı ve ders işlenişinin kolay ve hızlı olmasından dolayı öğrenme-öğretme sürecinde EBA canlı ders kullanımının yeterli olduğu görüşündedirler. Katılımcıların görüşlerine ait doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi öğrenme-öğretme sürecinde EBA canlı ders uygulamasının kullanımının yeterli olduğunu ifade eden bazı öğretmenlerin görüşleri şu biçimdedir;

Merve Öğretmen: “EBA’dan canlı ders yapmaya çok alıştık. Sosyal Bilgilerin aktarımı konusunda bir sıkıntı yaşamadık ama öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkatini konuya çekme, dikkatini toplama konusunda sıkıntılar yaşıyoruz. Kameraların ve seslerin kapalı olmasından dolayı sınıfı yönetmek, kontrol altında tutmak sıkıntı oluşturuyor”.

Dilan Öğretmen: “Sosyal Bilgiler açısından değerlendirecek olursak bizim dersimiz daha çok görsel içerikli olduğu için video ve sunumlarla ders içeriğini zenginleştiriyoruz. Aslında canlı ders bizim işimize yaradı beni rahatlattı ama uzun olduğu zamanlar sıkıyor”.

Zeynep Öğretmen: “EBA canlı dersin kullanımının Sosyal Bilgiler açısından değerlendirecek olursak bizim dersimiz diğer derslere nazaran işlenişi kolaydı. Kendine özgüveni olan çocuklar derste daha etkin ve ön plana çıkıyor normal sınıfta olduğu gibi ama pasif çekingen öğrenciler açısından bu süreç daha zor olabiliyor”.

### **EBA Canlı Ders Uygulamasında Kullanılan Yöntem, Teknik ve Dijital Araçlar**

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine “EBA canlı ders uygulamasında dersin işlenmesi sürecinde kullanılan yöntem, teknik ve dijital araçlara ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu sorularak öğretmenlerden alınan dönütler doğrultusunda ulaşılan bulgular aşağıdaki Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA canlı ders uygulamasında dersin işlenmesi sürecinde kullanılan yöntem, teknik ve dijital araçlar

<b>EBA Canlı Ders Uygulamasında Kullanılan Yöntem Teknik ve Dijital Araçlar</b>			
<b>Yöntem ve Teknikler</b>	<b>Söylenme Sıklığı</b>	<b>Dijital Araçlar</b>	<b>Söylenme Sıklığı</b>
Görsel analiz	(14)	Youtube	(10)
Soru cevap	(13)	WhatsApp	(9)
Düz anlatım	(11)	EBA içerikleri	(7)
Videolar	(9)	Dijital ders kitabı	(5)
Harita	(6)	Sosyalbilgiler.biz	(3)
Hazır sunu	(5)	Zoom	(2)
Online oyun	(5)	Google meet	(1)
Hikâye	(2)	Skype	(1)
Şema ve şeritler	(2)	Morpa	(1)
Çizim	(2)	Haber siteleri	(1)
Kavram haritası	(3)	MEB vitamin	(1)

Öğretmenlerin canlı ders esnasında kullandıkları yöntem, teknik ve dijital araçları nelerdir sorusuna verilen yanıtlara ilişkin öğretmenlerin derste daha çok düz anlatım tekniği, soru cevap, videolar ve bolca görsel analiz kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin EBA canlı derste kullandıkları yöntem teknik ve içeriklerin yüz yüze eğitimdeki kadar verimli olmadığını da ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra canlı derste öğretmenler sözsüz iletişim unsurlarından olan jest ve mimikleri etkin kullanamadıklarını, rol yapma ve drama tekniğini uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca eş zamanlı olarak canlı derste öğrencilere not aldırma yani dikte yöntemini etkin olarak kullanmada zorlandıklarını bunun yerine öğretmenlerin kendi hazırladıkları ders notlarını öğrencileri ile paylaştıkları belirtilmiştir. Bu süreçte dijital ders kitabını, EBA içeriklerini, Sosyal Bilgilere ait internet sitelerini etkin olarak kullandıklarını ve Whatsapp uygulamasından hem öğrenci hem de velilerle iletişim kurmada yararlandıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara ilişkin öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntı olarak aşağıda yer almaktadır.

İfakat Öğretmen: “*Derslerimde daha çok içeriği görsellerle desteklenmiş sunumlar tercih ettim. Bizim dersimizde görsellik çok önemli. Çocuk gözünün önünde canlandırmadığı bir şeyi zihninde de anlamlandıramıyor, öğrenmesi de zor oluyor haliyle. Ders esnasında kavram haritaları da kullanmaya çalıştım*”.

Rabia Öğretmen: “*Normalde sınıfta jest ve mimikleri yoğun bir şekilde kullanıyorsun ama EBA canlı derste sadece bir yere hapis oluyorsun. Örneğin normal eğitimde rol yapma ve drama tekniğini derslerimde çok kullanan biriyim ama ekran karşısında bunu yapamadık*”.

Eray Öğretmen: “*Uzaktan eğitim, kullandığımız teknikleri biraz daha kısıtlıyor. Çocukların karşısında siz jest ve mimiklerinizle yoksunuz bunun için daha fazla görsel materyallere ihtiyaç duyuyoruz*”.

**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin EBA Canlı Ders Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlar**  
Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine “EBA canlı ders uygulamasında ders işlerken hangi sorunlarla karşılaşmaktadır?” sorusu sorularak öğretmenlerden alınan dönütler doğrultusunda ulaşılan bulgular aşağıdaki Tablo 5’ te gösterilmiştir.



**Tablo 5.** Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA canlı ders uygulamasında karşılaştıkları sorunlar

EBA Canlı Ders Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar	Söylenme Sıklığı
<b>Teknik Sorunlar</b>	
İnternet erişim sorunu	(11)
Mikrofonun çalışmaması	(8)
Kameraların kapalı olması	(8)
Teknolojik araçların yetersizliği	(4)
<b>Öğrenciye Yönelik Sorunlar</b>	
Öğrenci derste mi değil mi?	(11)
Dönüt alma-verme	(6)
Dikkat dağınıklığı	(3)
Öğrencinin kendini ifade edememesi	(3)
Motivasyon düşüklüğü	(3)
Algıda yetersizlik	(2)
<b>Diğer Sorunlar</b>	
Dışsal etkenler (aile, ses, gürültü vb.)	(5)
Birleştirilmiş sınıf	(4)
Tecrübesizlik	(4)
Soyut konu ve kavramların aktarımında zorluk	(3)
Duygu durumunu anlayamama	(3)

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden elde edilen verilere göre EBA canlı ders uygulamasında karşılaşılan sorunlar teknik sorunlar, öğrenciye yönelik sorunlar ve diğer sorunlar olmak üzere üç başlık etrafında gruplandırılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu canlı ders esnasında; kameraların kapalı tutulması, mikrofonun çalışmaması, internet erişiminde aksaklıklar, teknolojik araçların yetersizliği gibi bazı teknik sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Yaşanan bu sorunlar ders akışının bölünmesine ve ders verimliliğinin düşmesine sebep olmuştur. Buna ek olarak öğrencinin derste olup olmadığını anlayamama, öğrencide dikkat dağınıklığı, motivasyon düşüklüğü, canlı ders esnasında öğrencinin kendini iyi ifade edememesi; canlı ders tecrübesizliği, birleştirilmiş sınıfta ders yapıldığından sınıfın kalabalık olması ve sınıf yönetiminin zorlaşması, soyut konu ve kavramların aktarımında sınıf düzeyine göre yaşanan zorluk, gibi sorunlarla da karşılaşılmaktadır. Bu verilere ilişkin öğretmen görüşleri şu biçimde belirtilmiştir;

Murat Öğretmen: “... Çocuk kamera karşısında mı değil mi? Dersi dinliyor mu, dinlemiyor mu? Anladı mı, anlamadı mı? En önemli güçlük bunlar. Derse aileler müdahale edip sesleri duyuldu, kardeşleri öğrenciyi rahatsız etti...”

Dilan Öğretmen: “Çocuklar ders işlerken not alıyor mu almıyor mu? Derste soru soruyoruz hiçbir şekilde cevap vermiyor. En çok karşılaştığım sorun çocuğun o gün hasta mı? Mutsuz mu? Üzgün mü? Ders çalışma ortamı uygun mu? Genel durum hali ile ilgili hiçbir şey bilmiyorum”.

Hakan Öğretmen: “Canlı ders esnasında bir espri yapamıyorsunuz, fıkra anlatamıyorsunuz. Öğrencinin dikkatini toplayamıyorsunuz. Neden? Çünkü öğrencinin dikkatinin dağılıp dağılmadığını, dinleyip dinlemediğini bilmiyorsunuz ki. Bunlar bilginin aktarımında çok önemli. Böyle ruh gibi geçiyor. Öğretmen dönüt alacak ki öğrenci cevabı verecek siz işleyişe devam edeceksiniz”.

İfakat Öğretmen: “Öğrenci ile göz teması kuramıyorsunuz. Biz dersi anlatıyoruz. Konu ile ilgili bir soru sorduğunda öğrenci orda mı değil mi? Bilemiyoruz ek olarak birleştirilmiş sınıfta ders işliyoruz. 7’lerde 54 8’lerde 67 kişilik bir sınıf oluştu. Bu durumda her çocuğa söz hakkı



tanımamız pek mümkün değil. 30 dakikalık bir süremiz var öğretim programını yetiştirmek, dersi anlatmak ve akabinde dönüt almak çok zor.”

Rabia Öğretmen: “Çocukları derste tutmak pek mümkün değil. 30 kişi derse bağlandı olarak gözükiyor ama beş kişi ancak derstedir. Bir soru soruyorsun çocuğa, çocuktan ses seda yok. Ekranı açmış gitmiş. İçinde başarıya azmi olan o bilince erişmiş olan çocuklarda hiçbir sıkıntı olmadı o tarz çocuklar her yerde eğitimlerini devam ettiriyorlar”.

Öğretmenlerin ifadelerinden canlı ders esnasında teknik sorunların yanı sıra en sık karşılaşılan problemlerin öğrencinin derse devam durumunu anlayamama, dikkat dağınıklığı ve iletişim kopukluğu olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal bilgiler özelinde soyut konu ve kavramların aktarımında sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Yaşanan bu problemlerden dolayı EBA canlı ders uygulamasında ders işleyişinin verimli geçmediği, kazanımları aktarmada zorluk ve öğrenme kayıplarının olduğu görülmektedir.

Gökçen Öğretmen: “...EBA’da öğrencinin ilgisini derse çekmede zorlanıyoruz. Biraz tarih konuları öğrencileri yoruyor. Konular çok soyut ve geçmişi anlatıyorsun tarih çizelgesinin zihinde oturması biraz zaman alıyor. Özellikle 5. Sınıfta, milattan önceki dönemi kavramaları çok güç”.

### ***EBA Canlı Ders Uygulamasının Olumlu ve Olumsuz Yönleri***

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine EBA canlı ders uygulamasının olumlu ve olumsuz yönleri neler olduğu sorusu sorularak alınan dönütler doğrultusunda ulaşılan bulgular aşağıdaki Tablo 6’ da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** EBA canlı ders uygulamasının olumlu ve olumsuz yönleri

<b>EBA Canlı Ders Uygulamasının Olumlu Yönleri</b>	<b>Söylenme Sıklığı</b>
Eğitim öğretim faaliyetlerinin kesintiye uğramaması	(7)
Dersin hızlı işlenmesi	(6)
Zamandan ve mekândan tasarruf etmek	(5)
Aile ile iş birliği	(4)
Teknoloji okuryazarı olmak	(3)
İçerik zenginliği	(1)
Ek ders yapmak	(1)
<b>EBA Canlı Ders Uygulamasının Olumsuz Yönleri</b>	<b>Söylenme Sıklığı</b>
Fırsat eşitsizliği	(9)
Öğrenme kayıplarının olması	(7)
Sağlık sorunlarının ortaya çıkması	(6)
Sınıf yönetiminin zor olması	(5)
Öğrencinin asosyalleşmesi	(5)
Ekran bağımlılığının artması	(5)
Canlı dersin zorunlu olmaması	(4)
Öğretmenin sosyalleşmemesi	(3)
Sınıf kültürünün oluşmaması	(3)
Öğretmede motivasyon düşüklüğü	(2)
Öğrenme eksiklerinin tespit edilememesi	(2)

Yukarıdaki Tablo 6’ya göre Sosyal Bilgiler öğretmenleri EBA canlı ders uygulamasının olumlu yönlerini; uzaktan eğitim sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerinin kesintiye uğramaması, bu süreçte aile ile daha fazla iş birliği içerisinde bulunduğu, dersin yüz yüze eğitime göre daha hızlı işlenmesi, içerik zenginliği, zamandan ve mekândan tasarruf etmek, teknoloji okuryazarı olmak





ve ek ders yapma olanağının olması biçiminde ifade etmişler. Söz konusu bulgulara ilişkin öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

Aycan Öğretmen: “Uzaktan eğitimin avantajı bir kere zaman ve mekândan tasarruf etmek. Mesela sabah okula öğrencide gelmiyor öğretilen hem yoldan hem zamandan tasarruf sağlıyoruz”. Somer Öğretmen: “Avantajları şunlardır: öğretim programını, kazanımları yetiştirme gibi bir kaygı yok. 30 dakikalık ders var bölünmüyor hemen anında başlatıyorsun. Hani öyle çocuk tuvalete gidiyim, elimi yüzümü yıkayım diyip gidip gelmesi veya zaman zaman şımaran çocukların olması dersin bölünmesine sebep ama canlı derste bu gibi sorunlar olmuyor”.

Hatice Öğretmen: “Canlı derste yüz yüze eğitimdeki yoklama vs. gibi işlemler yapılmadığı için zaman kaybı yaşanmıyor. Bu yönüyle avantajlı diyebilirizGökçen Öğretmen: “Avantaj olarak şunu ekleyebilirim; online eğitimde dersleri çok hızlı işliyoruz normal eğitime göre”. Öğretmenler, canlı ders uygulaması ile zaman ve mekanda tasarruf sağlandığı ve yüz yüze derslerde ders akışını bozan etmenlerin canlı ders esansında etkisiz kalmasını avantaj olarak değerlendirmişlerdir. Yine avantaj olarak uzaktan eğitimin hem öğretmen hemde öğrencinin kendi kendine öğrenmesine olanak tanıyan bir ortam oluşturduğu ve teknoloji okuryazarlığı becerisinin gelişmesine katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Merve Öğretmen: “Daha önce sosyal medya araçlarını kullanmıyordum bir hesabım bile yoktu. Ama bu süreçte bir hesap açtım birçok öğretmen ve öğrencinin yararlanabileceği kendi el yazımıyla ders notu, sorular hazırlayıp Instagramdan paylaşıyorum. Youtube uygulamasına kendi olanaklarımla, çok profesyonel çekimler olmasa da konu anlatım ve soru çözüm videoları yüklüyorum. WhatsApp uygulamasını çok sık kullanıyoruz en büyük iletişim noktamız”

Cansu Öğretmen: “Mesela ben kendim teknolojiye çok uzak bir insandım. Ama bu süreçte teknolojinin getirdiklerini çok iyi kullandım. Şimdi teknoloji ile içli dışlıyım. Uzaktan eğitimin bir başka avantajı öğretmenin öğrenciye bu süreçte daha fazla rehberlik etmiş olmasıdır. Öğrenci kendi kendine bile her konuya erişim sağlayabilir”.

Hakan Öğretmen: “EBA Canlı ders yaşadığımız salgın sürecinde olayı hiç yoktan iyi denilebilecek bir uygulama. Çalışmak isteyen, ilgili olan öğrenci için zamanı değerlendirme, yeni bilgileri edinebilme ve öğrenebilme noktasında olumlu. Ama başarısı düşük öğrenciler için fayda sağlamıyor”.

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden, EBA canlı ders uygulamasının olumsuz yönlerine ilişkin elde edilen veriler çeşitlilik göstermektedir. Bunlar; EBA canlı ders uygulamasında öğretmenin sosyalleşememesi, öğrencilerin asosyalleşmesi, sınıf kültürünün oluşmaması, mikrofon ve kameraların kapalı olmasından dolayı sınıf yönetiminin zor olması, öğretilen motivasyon düşüklüğü, öğrenme kayıplarının olması, canlı dersin zorunlu olmamasından dolayı öğrenci katılımının düşük olması; göz, obezite, duruş bozukluğu vb. sağlık sorunlarının ortaya çıkması, fırsat eşitsizliği (coğrafi mekan, teknik araçlara ulaşamama vb.) gibi olumsuzlukların olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin doğrudan ifadeler aşağıda yer verilmiştir;

Rabia Öğretmen: “Avantaj %5-10 ise dezavantaj %90-95. Her anlamda hem fiziksel hem psikolojik hem asosyal; kayıp çocuklar, yani ne yapacağını bilmeyen bağımlı çocuklar o kadar çok bağımlı çocuğumuz oldu ki anlatamam. Mesela bize işte çocukları ekran başından uzak



tutacağız dediler şimdi tam tersi oldu. Asosyal bir nesil yetişti”. Murat Öğretmen: “Sosyalleşme anlamında dezavantajın avantajdan daha çok olduğunu düşünüyorum sosyalleşme bağlamında sıkıntılar oldu”.

Eray Öğretmen: “Canlı dersler mesai kavramını bitirdi. Benim muzdarip olduğum bir konu. Çünkü benim okul dışında da farklı sorumluluklarım var, üyesi olduğum kurumlar var gidip gelmem gerekiyor”.

İfakat Öğretmen: “Çocuklar sosyalleşemediği için evde kendilerini yalnız hissediyorlar sanki bu durumu sadece ben yaşıyormuşum bu dünyada tek ben böyleymişim gibi hissediyorlar. Evde tek oldukları için diğer arkadaşlarını da gözlemleyemiyorlar. Okulda sosyal öğrenmede söz konusu”.

Fatih Öğretmen: “Çocukla canlı derste gönül bağı kuramıyorsun”. Rabia Öğretmen: “Ben en çok şeye üzülüyorum yani çok güzel bir sınıfım var. Onlarla yaşanmışlığım, paylaşımım olmadı. Birde ben çocuklara dokunmayı, onlara sarılmayı çok severim ama olmadı ya o bağ kurulamadı”.

Öğretmenler her ne kadar öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaya çalışsada öğrencinin derse devam durumunda ailenin rolü büyüktür. Aile ile işbirliği içerisinde bu süreç rahat yürütülebilir. Öğretmenlerin ifadelerinden ailenin ekonomik durumu ve yaşanan coğrafi bölge, uzaktan eğitimin yürütülmesine etki eden faktör olarak anlaşılmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme boyutunun eksik kalması uzaktan eğitimin olumsuz yönü olarak değerlendirilebilir.

Murat Öğretmen: “Çocuğun derse katılımı tamamı ailenin inisiyatifinde olması bu bir dezavantajdır. Yani biz sonuçta derse katılmaları için gerekli bildirimleri yaptık. Sonuçta çocuk evinde öğretmenlik rolünde aile daha ön plana çıktı”.

Ümran Öğretmen: “Katılım mecburiyeti olmadığı için öğrencilerin dersi önemsememesi bir dezavantaj

Merve Öğretmen: “Çalıştığım okulun bulunduğu bölgedeki aileler genellikle düşük gelire sahip oldukları için kayadan oyma evlerde oturuyorlar ve kayanın içerisinde internet çekmiyor. Orta düzey gelir altındaki öğrenciler için UE büyük kayıp oluşturdu. Başarı seviyesi ve ekonomik durumu düşük olan öğrencileri biz EBA' da kaybettik”.

### **EBA Canlı Ders Uygulamasına Yönelik Öneriler**

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine EBA canlı ders uygulamasına katkıda bulunmak için önerilerinin neler olduğu sorusu sorularak alınan dönütler doğrultusunda ulaşılan bulgular aşağıdaki Tablo 7’ de gösterilmiştir.



**Tablo 7.** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin EBA Canlı Ders Uygulamasına Yönelik Önerileri

EBA Canlı Ders Uygulamasına Yönelik Öneriler	Söylenme Sıklığı
İnternete erişim düzeyi iyileştirilmeli	(3)
Günlük canlı ders saati fazla olmamalı	(3)
Aile ile iş birliği içinde olunmalı	(3)
EBA içeriklerinin kullanımı daha işlevsel olmalı	(2)
İçerik zenginleştirilmeli	(2)
Ders süresi artırılmalı	(2)
Alt yapı güçlendirilmeli	(1)
Ders kitaplarında da uzaktan eğitime yönelik bir düzenlemeye gidilmeli	(1)

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden 10'u EBA canlı ders uygulamasına yönelik olarak çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bazı öğretmenler EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi ve içeriklerin kullanımının daha işlevsel olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Günlük yapılan canlı ders saatinin en fazla dört saat olması gerektiği, fazla olduğu durumda hem öğrenci hem de öğretmen için yorucu ve sıkıcı olduğu öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler aile ile iş birliği içinde olunması gerektiğinin önemini ifade etmişlerdir Tablo 7'ye ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Murat Öğretmen: “Eğer uzaktan eğitim biraz daha devam ederse erişemeyen öğrencileri artık tamamen kaybedebiliriz. Özellikle tavsiye erişimi olmayan öğrencilere erişimin sağlanmasıdır”.

Dilan Öğretmen: “Örneğin bir ay canlı ders yapıyorsak 10 gün tatil olması gerekiyor. Çünkü gerçekten çok yorucu oluyor. Bir günde yedi saat canlı derse giriyorum iki gün kendime gelemiyorum. Birde biz branş öğretmenini olduğumuz için 150 öğrenci ile sabah akşam iletişim hâlindeyiz”. Fatih Öğretmen: “Ana dersler kapsamında ders sayıları azaltılabilir. Başka yapacak bir şey yok”.

Rabia Öğretmen: “Resim beden müzik derslerinden canlı ders yapılmasın. Matematik beş saatse iki saat olsun. Ekran başında çok yoruldu çocuklar bizlerde yorulduk mental olarak hepsi çöktü. Katkıda bulunmak için başkada bir şey düşünmüyorum yani”.

Merve Öğretmen: “Uzaktan eğitim sürecinde ders kitaplarına yönelik bir içerik düzenlemesi olmadı. Ders kitapları düzenlenebilir”.

### **Yüz Yüze Eğitimde EBA Canlı Dersin Kullanım Durumu**

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Yüz yüze eğitime geçildiğinde EBA canlı ders uygulamasından yararlanılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Yüz Yüze Eğitimde EBA Canlı Dersin Kullanım Durumu

<b>Yüz Yüze Eğitimde EBA Canlı Ders Kullanımı</b>	<b>Söylenme Sıklığı</b>
<b>Kullanmak İsterim</b>	<b>(10)</b>
Olağanüstü durumlarda Tamamlayıcı olarak Konuların yoğunluğunu azaltmak için	
<b>Kullanmak İstemem</b>	<b>(7)</b>
Yorucu bir süreç Manevi doyum yok Nefret edilmesi Gerekli görülmemesi	

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri yüz yüze eğitime geçildiğinde EBA canlı ders uygulamasını derslerinde durumu zayıf olan öğrenciler için veya konuları tekrar etme, soru çözme, pekiştirme gibi ya da kar tatili, salgın, hastalık, afet gibi olağanüstü durumlarda kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Bunun aksine yedi öğretmen yüz yüze eğitime geçildiğinde EBA canlı ders uygulamasına gerek duymayacaklarını belirterek kullanmak istemediklerini, uzaktan eğitim sürecinde çok yorulduklarını ve bu süreçte mesleki anlamda manevi bir doyum yaşayamadıklarını söylemişlerdir. Elde edilen bulgulara ilişkin öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Yüz yüze eğitime geçildiğinde EBA canlı ders uygulamasından yararlanmak isteyen öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Gökçen Öğretmen: “UE sürecinde yüz yüze eğitimin önemini daha iyi anladık. Hasta olduğumuzda, rapor aldığımız dönemlerde geri kalmamak amacıyla kullanılabilir. Bunu yanı sıra Sosyal Bilgilerde konular çok yoğun. 1. dönem konuları mutlaka 2. döneme aksıyor yetiştiremiyoruz. Özellikle tarih konularında bir ön yargı oluşuyor bu önyargıyı kırmak amacıyla kullanılabilir”.

Murat Öğretmen: “Yüz yüze eğitimde EBA canlı ders başrol olmamak şartıyla kullanılabilir. Bu alt yapı hazır durmalı ve yüz yüze eğitimde tamamlayıcı olarak kullanılabilir. Çünkü Türkiye doğal afetler ülkesi deprem, sel vb. durumlar sık sık yaşanabiliyor. Canlı derslerle bu eksiklikler giderilebilir”.

Dilan Öğretmen: “Kesinlikle ben bu canlı ders platformunu kullanmak isterim. Ben canlı derslerin hayatımıza girmesinden en çok öğrenciler açısından memnunum. Ders durumu zayıf olan öğrencileri tespit edip EBA'dan canlı ders ayarlayarak bireysel öğrenme sağlanabilir. Farklı ülke, şehirdeki kişilerden yararlanılarak canlı dersler yapılabilir”.

Yüz yüze eğitime geçildiğinde EBA canlı ders uygulamasını kullanmak istemediklerini belirten bazı öğretmenlerin görüşleri;

İfakat Öğretmen: “EBA canlı ders zorunlu değilse öğrenci ve öğretmeni yoracak bir şey olarak düşünüyorum. Çünkü mesai kavramının dışına çıkılıyor. Bizimde bir özel hayatımız olduğunu düşünüyorum. Ailelerimizde bu süreçte mağdur duruma düştüler”.

Hatice Öğretmen: “Kesinlikle kullanmak istemem. Çünkü mesleki anlamda manevi doyum yok”.  
Büşra Öğretmen: “İstemem. Çok bıktık. Çünkü bizde süreç çok zor işliyor”.

Somer Öğretmen: “Yüz yüze eğitim olduktan sonra gerek yok. Ne kadar çocuklarımızı ekran başından uzaklaştırırsak o kadar iyi. Okulda ders olduktan sonra çocukları ekran karşısında dijital materyallerle ilişki kurdurmak doğru değil”.

Rabia Öğretmen: “Ayy! Kesinlikle istemem. Nefret ediyoruz. Yani bakanlık açıklama yaptı canlı dersler olacaktı diye ama bütün öğrenciler ve biz nefret ediyoruz. Hayatımdaki en net karar yani kesinlikle istemem ama olacaktı”.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından ulaşılan sonuçlara, sonuçların ilgili alanyazına dayalı olarak tartışıldığı bölüme ve araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk amacı olan planlamaya ilişkin olarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu dersi planlama sürecinde değişiklik yaşadıklarını, bazıları ise yüz yüze eğitimde kullandıkları planları uzaktan eğitimde de kullanmaya devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bazı öğretmenlerin ifadelerinden, EBA canlı derste ders süresinin kısalmasından dolayı zamanı etkili ve iyi yönetmek amacıyla ön hazırlığa ihtiyaç duyulduğunu ve okulların sürekli açılıp kapatılmasından dolayı planlarında bir belirsizlik durumunun ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Durmuş ve Eryılmaz Toksoy (2022), EBA Canlı Ders uygulamasında bir ders süresinin yarım saate düşürülmesinden dolayı, canlı dersin verimli geçmesi için zamanı doğru yönetmek gerektiğine dikkat çekmiştir. Yılmaz (2020), yapmış olduğu çalışmada bu sonucu destekler nitelikte bir saptamada bulunmaktadır. Ona göre canlı derste işlenen kazanımların belirtilen zaman aralığında tamamlanamaması nedeniyle örgün eğitim için planlanmış eğitim programlarının uzaktan eğitime göre gözden geçirilip yeniden uyarlanması gerekmektedir.

EBA canlı dersin öğrenme-öğretme sürecinde kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen sonuca göre EBA canlı ders esnasında teknolojik aksaklıklar, dikkat eksikliği vb. nedenlerden dolayı konu ve kavramların aktarımında sürekli tekrara düşülmektedir. Öğretmen ve öğrencide motivasyon kaybının olması, öğretim sürecinin sonunda istenilen davranışların kazandırılmaması ve beklenen amaca ulaşılamamasından dolayı yeterli olmadığı görülmüştür. Bir kısım Sosyal Bilgiler öğretmenleri de Sosyal Bilgiler dersinin sözel ağırlıklı bir ders olmasından dolayı ders işlenişin kolay ve hızlı olduğunu hatta bazı öğretmenler öğretim programını daha erken bitirdiklerini belirterek öğrenme-öğretme sürecinde EBA canlı dersin kullanımın yeterli olduğuna yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Durmuş ve Eryılmaz Toksoy (2022), çalışmalarında EBA canlı dersi farklı öğrenme stiline sahip öğrenciler için çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasına olanak sağlamasına rağmen öğrencilerle etkileşimin sınırlı kaldığını ifade ederek, katılımcıların EBA canlı dersin öğretim sürecinde kullanımın etkili olduğu konusunda kararsız kaldıklarını belirtmiştir. Bakioğlu ve Çevik (2020), Fen Bilgisi öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin bir kısmı uzaktan eğitim sürecinde; laboratuvar ve atölye çalışmalarına gerek duyulduğundan ders işleniş ortamının uygun olmadığı, öğrenci katılımlarının az ve sürenin yetersiz olduğu gerekçeleriyle öğretim programını tamamlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Sarışık, Sarışık ve Tuğra (2021) araştırmasında, uzaktan eğitim sürecinde EBA canlı ders uygulamasında ders işleyen öğretmenlerin yarısından fazlası belirtilen süre zarfında öğretim programındaki kazanımları edindirebilmiştir. Bu sonuçlardan, EBA canlı ders uygulamasının her dersin hedef ve içeriklerine uygun bir ortamı sağlayamadığı anlaşılmaktadır.



EBA canlı ders uygulamasında kullanılan yöntem, teknik ve dijital araçlara ilişkin ulaşılan sonuca göre, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin EBA canlı ders uygulamasında dersin işlenmesi sürecinde en çok kullanılan yöntem ve tekniğin; görsel analiz, düz anlatım ve soru cevap olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra canlı derste öğretmenler jest ve mimikleri etkin olarak kullanamadıklarını, rol yapma ve drama tekniğini uygulayamadıklarını belirterek canlı derste kullandıkları yöntem, teknik ve içeriklerin yüz yüze eğitimdeki kadar verimli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alper (2020) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde öğrenciden dönüt alamama, sınıf içinde uygulanan öğretim yöntemlerinin uygulanmasının ve öğrenci değerlendirmesinin zor olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde ettiğimiz bulgularda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde en çok kullandıkları dijital materyaller arasında WhatsApp ve Youtube uygulaması olduğu görülmektedir. Benzer sonuç olarak Güllü ve diğerleri (2022), öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ders zamanını planlama, ödev dağılımını yapma, öğrencilere geri dönüt verme gibi iletişim kurmada Whatsapp vb. uygulamaları kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Uyar (2020) çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin canlı dersler esnasında kullandıkları yöntem ve tekniklerin düz anlatım ve soru cevap olduğu, en çok kullanılan materyallerin ise çoğunlukla videolar, ders kitapları ve sunulardan oluştuğunu belirtmiştir. Benzer bir çalışmada, Bakioğlu ve Çevik (2020) uzaktan eğitimde en çok soru-cevap, problem çözme teknikleri ve düz anlatım metodunun kullanıldığını; yine en çok kullanılan öğretim materyallerinin de dijital dokümanlar, web uygulamaları ve EBA ders içerikleri olduğu tespit edilmiştir. Polat (2016) araştırmasında, sanal sınıf ortamlarında öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için farklı yöntemlere yer verilmesi gerektiği vurgulayarak, soru cevap yönteminin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA canlı ders uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin yaşadıkları en büyük problemlerin internete erişememe, mikrofonun çalışmaması, kameraların kapalı olması ve bağlantı kopukluğu gibi teknik sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Paydar ve Doğan (2019)'ın çalışmada öğretmenler, uzaktan eğitimin en önemli sorununu teknolojik olanakların yetersizliği ve alt yapı eksikliği olarak belirtmişlerdir. Sarışık, Sarışık ve Tuğra (2021) çalışmalarında; uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu EBA canlı ders uygulamasını kullanırken teknik aksaklıklar ve alt yapıdan kaynaklı problemlerin olmasından dolayı ağ problemlerinin yaşandığını belirtmişlerdir. Aydemir (2021), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerine yönelik gerçekleştirdiği çalışma sonucunda öğretmenler, uzaktan eğitimde öğrenci ile iletişimi sağlayacak araç-gereçlerin yoksunluğu, internet ağının olmaması, şebekenin çekmemesi gibi teknik sorunların yanı sıra, öğrenciyle duygu bağının kurulamaması, öğrencilerin durumun ciddiyetini anlayamaması ve derste çekingen davranış sergilemeleri gibi problemlerinde yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda yapılan benzer çalışmaların sonuçları, bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir (Akgül & Oran, 2020; Avcı & Akdeniz, 2021; Aytaç, 2021; Bakioğlu & Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Coşkun Keskin vd., 2021; Çakmak & Kaçar, 2021; Kaya, 2021; Kılıç & Beldağ, 2021; Korkut & Memişoğlu, 2021; Özdoğan & Berkant, 2020; Tanta, 2021; Yeşilyurt, 2021; Zengin vd., 2021).

Araştırma verilerine göre öğretmenler; EBA canlı ders uygulamasında ders işlerken ve sonrasında öğrencilerin anladığı veya anlamadığına dair dönüt alma ve vermede zorluk yaşadıklarını, öğrencinin derste olup olmadığını anlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak birleştirilmiş sınıfta ders yapıldığından sınıfın kalabalık olması ve sınıf yönetiminin zorlaşması, canlı ders tecrübesizliği, öğrencinin o anki duygu durumunu anlayamama, öğrencide algı yetersizliği, dikkat eksikliği gibi sorunlarla karşılaşıldığı sonucuna da

varılmıştır. Ayrıca katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere ailelerin, kardeşlerin vb. kişilerin dersi manipüle etmesiyle dersin akışının bozulduğu rapor edilmiştir. Benzer sonuç olarak Keleşoğlu, Kartal ve Koçer (2023)'in çalışmasına katılan öğretmenler, öğrencilerin pandemi süreci boyunca çevrimiçi disiplin sorunları, duyguların ve sosyal iletişimin dijitalleşmesi, motivasyon kaybı, uygun öğrenme-çalışma ortamının yaratılmaması ve öğrenme kayıpları yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler özelinde soyut konu ve kavramların aktarımında sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Yaşanan bu problemlerden dolayı EBA canlı ders uygulamasında ders işleyişinin verimli geçmediği, kazanımları aktarmada zorluk ve öğrenme kayıplarının olduğu görülmektedir. Zengin ve diğerlerinin (2021) çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler kazanımlarının öğrencilere yeterince kazandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Code ve diğerleri (2020), uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarında eksiklikler yaşanmasını, uygulamaya dayalı etkinliklerin yapılamadığı ile ilişkilendirmiştir. Fidan (2020) çalışmasında mecburi uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler ders işlerken aynı zamanda birden fazla ekrana, ekranın kamera arkasına hâkim olmada; tüm sınıfı derse odaklama ve yönetme konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uyar (2020), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, uzaktan eğitimde; öğrenciden geri dönüt alınamaması, ders takibinde sorunların yaşanması, öğrencilerin derse aktif katılmaması gibi olumsuz bulgulara ulaşmıştır. Can ve Günbayı (2021), çalışmasında benzer sonuç olarak online platformlar üzerinden yapılan eğitimlerde öğrenci kontrolünü sağlama, sınıf düzenini oluşturma ve disiplin sağlama konusunda zorluk yaşandığı kanısına varmıştır.

EBA canlı ders uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin sonuçlara göre; eğitim-öğretim faaliyetlerinin sekteye uğramadan devam etmesi, zaman ve mekân tasarrufu, öğretim programının normal eğitime göre daha hızlı işlenmesi ve bu süreçte ailenin aktif rolü olumlu bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler her ne kadar öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaya çalışsada öğrencinin derse devam durumunda ailenin rolü büyüktür. Aile ile iş birliği içerisinde bu süreç rahat yürütülebilir. Bu sonuca ek olarak Bayburtlu (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler, öğrenci katılımının yeterli olmadığını ve canlı derse katılımı artırmak için velilere önemli bir görev düştüğünü belirtmiştir. Taş (2021) çalışmasında, uzaktan eğitimde, öğretmen-öğrenci-veli iletişiminin çok az düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun aksine çalışmamızın bulgularında başarı için öğretmen-öğrenci-aile iş birliğinin önemli olduğu ve ailenin etkin katılımı sürecin olumlu yönü olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin internetle ve çeşitli uygulamalarla sürekli iç içe olması öğretmenlere teknoloji okuryazarlığı becerisi kazandırdığı elde edilen verilerden saptanmıştır. Doğan ve Koçak (2020)'in araştırma bulgularına göre; mekân sınırının kalkması, ekonomik olması, olağanüstü bir dönemde eğitim öğretim faaliyetlerinin kesintiye uğramadan devam etmesi uzaktan eğitimin olumlu özellikleri olarak değerlendirmiştir. Çalışmanın bu yönü araştırmanın sonucu ile uyumaktadır. Yine aynı çalışmada her öğrenci bilgiye aynı anda erişebildiği için fırsat eşitliği sağlandığı ve bir öğretmenin birden fazla sınıfa canlı ders verme olanağına sahip olması bir avantaj olarak değerlendirilmiştir. Ulaşılan bu sonuç çalışmamızın bulgularından elde edilen sonuçla ters düşmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğrencilerin bilgiye erişimde teknolojik cihaz eksikliği, yaşanan coğrafi mekândan kaynaklı bağlantı ve internet erişim sorunu gibi nedenlerden dolayı fırsat eşitsizliği ortaya çıkmıştır. Yine bir öğretmenin birleştirilmiş sınıfta ders vermesi sınıfın kalabalıklaşmasına neden olarak sınıf yönetimini zorlaştırmış ve bir dezavantaj durumunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme

boyutunun eksik kalması uzaktan eğitimin olumsuz yönü olarak değerlendirilebilir. İlgili araştırmalarda uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme hususunda eksiklik yaşandığına yönelik benzer sonuçlara ulaşılmıştır. (Akgül & Oran, 2020; Bayram, 2021; Elçi & Tünkler, 2022; Korkut & Memişoğlu, 2021; Özdoğan Berkant, 2020; Yeşilyurt, 2021).

Sosyal Bilgilerin tasarlanış amacı, bireyin sosyalleşmesini sağlayarak topluma etkin bir vatandaş yetiştirmektir. Araştırmadan elde edilen verilere göre uzaktan eğitim sürecinde yapılan Sosyal Bilgiler eğitiminin bu amaca ulaşamadığı söylenebilir. Çünkü uzaktan eğitim; öğrenci ve öğretmenlerin sosyalleşmelerine olumsuz bir etki yapmıştır. Başaran, Doğan ve Şahin (2020) çalışmasında, salgın sebebiyle başlayan uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyalleşmelerinde sıkıntı yaşandığı ve okul rehberlik hizmetlerinin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, araştırmacının sonucunu destekler niteliktedir. Yine Korkut ve Memişoğlu (2021) çalışmasında, uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyalleşmesinde ve öğrenci-öğretmen iletişiminde çeşitli problemlerin yaşandığını ifade ederek benzer sonuca ulaşmışlardır.

Öğrenci ve öğretmenlerin haftalık 30 saat ekran başında kalmalarından kaynaklanan göz bozulmaları, duruş bozukluğu (skholoz), baş ağrısı gibi çeşitli sağlık sorunlarının meydana gelmesi de uzaktan eğitimin olumsuz yönü olarak değerlendirilmiştir. Taş (2021) çalışmasında, uzaktan eğitimin öğrenci öğretmen arasında duygu bağı kurulamamasını, göz teması sağlanamamasını jest ve mimiklerin kullanılamaması, öğrencilerin sosyalleşmelerini engellediği ve teknoloji bağımlılığı riskini artırdığı, baş ağrısı, göz bozukluğu gibi sağlık sorunlarının ortaya çıkması bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Fidan (2020), sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmada ise öğrencilerin sosyal çevresinden ve sınıf ortamından kopmamalarını uzaktan eğitimin olumlu yönü olarak değerlendirmiştir. Bu sonuç araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA canlı ders uygulamasına yönelik, getirdiği önerilerden bazıları şunlardır; EBA platformunda Sosyal Bilgiler ders içeriği zenginleştirilmelidir, alt yapı ve internete erişim düzeyinin iyileştirilmelidir, günlük girilen canlı ders saatinin en fazla dört saat olması gerekmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde aile ile işbirliğinin ne kadar önemli olduğu araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Güllü ve diğerleri (2022), çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde eğitim rehberliğinde velilerin öğrencinin derse katılım sürecini takip etme, ödev kontrolünü sağlama ders için uygun ortamı oluşturma gibi yeni sorumluluklarının olduğunu belirtmiştir. Kana ve Aydın (2017) çalışmasında, katılımcı grubun ifadelerinden EBA içeriklerinin geliştirilip güncellenmesi ve içeriklerin yıllık plana göre uyumlu olması gerektiği anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinin alt yapı ve donanım yönünden iyileştirilmesi, materyal bakımından geliştirilmesi, fırsat ve olanak eşitsizliğinden kaynaklanan teknik araç-gereç sorununun giderilmesi ve EBA platformunun içerik olarak daha da zenginleştirilmesi gerektiği benzer çalışmalarda ifade edilmiştir (Başaran, Doğan & Şahin, 2020; Can & Günbayı, 2021; Dünder & Yeşilyurt, 2020; Kalemkuş, 2016; Sarışık, Sarışık & Tuğra, 2021; Türker & Güven 2016).

Yüz yüze eğitime geçildiğinde EBA canlı dersin kullanım durumuna ilişkin sonuçlara göre; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğu EBA canlı ders uygulamasını derslerinde konu tekrar etme, soru çözme gibi tamamlayıcı olarak ya da kar tatili, salgın, hastalık, doğal afet gibi olağanüstü durumlarda kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Arat ve Bakan (2014)'ın çalışmasına göre uzaktan eğitime ihtiyaç giderek artmaktadır. Ama yüz yüze eğitimin yerini alması mümkün görülmemiştir. Bundan dolayı yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim birlikte

harmanlanarak verilmesi uygun bulunmuştur. Kocayiğit ve Uşun (2020) çalışmasına katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin olumlu bir tutum sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Yapar, Uluçınar Sağır ve Bozgün (2022) çalışmasında katılımcılara pandemi sonrası EBA platformunu derslerinde kullanma durumları sorulmuş ve katılımcıların büyük bir çoğunluğu pandemi sonrasında da bu platformu derslerinde kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Yaptığımız çalışmada da öğretmenler yüz yüze eğitime geçildiğinde uzaktan eğitim faaliyetlerinden faydalanmak istediklerini belirterek bu konuda olumlu bir görüş bildirmişlerdir. Aksi görüş olarak Sarışık, Sarışık ve Tuğra (2021) yaptığı çalışmada, çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin çoğunluğu salgından sonraki normal süreçte canlı ders uygulamasının kullanılmasına gerek olmadığını belirtmişlerdir. Yine Taş (2021) çalışmasında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitimin yalnızca olağanüstü durumlarda kullanılması gerektiğini önermişlerdir. Doğan ve Koçak (2020)'in çalışmasında öğretmenlerin yarısından fazlası uzaktan eğitimde kullanılan EBA uygulaması hakkında olumlu görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler, EBA'nın her ne kadar uzaktan eğitim sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin kesintiye uğramadan devam etmesini sağlasa da hiçbir zaman yüz yüze eğitimin yerini tutmayacağını, sistemin yapay olduğunu belirterek öğrencilerin sosyalleşme açısından eksik kaldığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler getirilebilir: Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin canlı ders tecrübesizliği, öğrencilerin ve ailelerin uzaktan eğitime yönelik bilinçsizliği, öğrenci ve öğretmende motivasyon düşüklüğü gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Sorunların çözümü için öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere eğitimler verilebilir. Uzaktan eğitim süreci göstermiştir ki bu süreçte kullanılacak Sosyal Bilgiler dersine yönelik dijital uygulama eksikliği vardır. Hem öğretmenlere hem de öğrencilere yönelik Sosyal Bilgiler dersinin öğretimi için eğitsel içerikli bir uygulama tasarlanabilir. Araştırmanın bulgularında uzaktan eğitimde kullanılan ders kitaplarına ilişkin bir düzenlemeye gidilmediği ifade edilmiştir. Hem uzaktan eğitim hem yüz yüze eğitimde kullanılacak Sosyal Bilgiler dersi ve diğer dersler için z-kitap (zenginleştirilmiş kitap) tasarlanabilir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde Sosyal Bilgiler dersi için öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayacak etkinlikler de planlanabilir.

Jeolojik olarak genç ve dinamik bir yapıya sahip olmasından dolayı deprem, sel gibi çeşitli doğal afetlerin Türkiye'de görülme olasılığı çok fazladır. Bunun yanı sıra iklim değişikliği nedeniyle salgın hastalıkların artması, çeşitli felaketleri ortaya çıkarabilir. Sözkonusu afetlerin boyutu nedeniyle, yerel ve ulusal düzeyde eğitimde kesinti yaşanabilir. Bu yüzden tüm eğitim kademelerine yönelik acil uzaktan eğitim planı hazırlanmalıdır. İnternete erişim düzeyi iyileştirilmeli, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan alt yapı, bağlantı sıkıntısı gibi teknik sorunlar giderilmelidir.

Uzaktan eğitimde kullanılmak üzere ders bazında öğretim programı hazırlanabilir. Öğrencilerin EBA canlı derse katılımlarına ilişkin sorunlarının neler olduğu araştırılmalıdır. Uzaktan eğitimde öğretmen-öğrenci-aile arasındaki bağın güçlendirilmesine dikkat edilmeli ve öğretmenlerin sosyal yaşamda başka sorumluluklarının da olduğu unutulmamalıdır. Bu araştırma devlet okullarında uzaktan eğitimde kullanılan EBA canlı ders uygulamasını değerlendirmek amacıyla Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayandırılarak yapılmıştır. Farklı bir çalışma olarak özel okulların uzaktan eğitim sürecini nasıl devam ettirdikleri araştırılabilir. Yine farklı bir çalışma olarak uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretim programındaki değer ve becerilerin kazanımına yönelik çeşitli araştırmalar yürütülebilir.

### **Etik Metin**

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

### **KAYNAKÇA**

- Akgül, G., & Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37.
- Alper, A. (2020). Salgın sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: durum çalışması. *Milli Eğitim, Cilt (49), Özel Sayı: 1*, (45-67).
- Arat, T., & Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Atubi, F. O., & Obro, S. (2020). Covid-19 pandemic lockdown and the upsurge of online learning: prospects for social studies in Nigeria. *Journal of the Social Sciences*, 48(3), 4001-4011.
- Avcı, F., & Akdeniz, E.C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Aydemir, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci-veli iletişimi: Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 813-827.
- Aytaç, T. (2021). The problems faced by teachers in Turkey during the COVID-19 pandemic and their opinions. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 404-420.
- Bakioğlu, B., Çevik, M. (2020). Koronavirüs salgını sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs salgın sürecinin getirisi olan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397 <https://dergipark.org.tr/pub/egitime-ISSN 2619-9351>.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Bayram, H. (2021). Challenge's secondary school teachers face during the distance education process. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 613-658.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Koronavirüs) salgın süreci ve salgın sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıöğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, AUAd*, 6(3), 112-142.
- Can, E. & Günbayı, İ. (2021). Koronavirüs salgın sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamasına ilişkin ilkökul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri. *Asia Studies Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 279-303.
- Creswell, J. W. (2008). *Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches*. Newgate.
- Code, J., Ralph, R., & Forde, K. (2020). Pandemic designs for the future: Perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Sciences*. 121(5/6), 419-431.
- Coşkun Keskin, S., Şentürk, G., Ömer, M., & Dursun, R. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı problemler: Sosyal bilgiler öğretmenleri örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 475-505.
- Çakmak, Z., & Kaçar, T. (2021). The views of social studies teachers on distance education. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 11(3), 605-620.
- Çelik, T. (2020). Dijital çağda Sosyal Bilgiler öğretmeni yetiştirme: bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 211-229.
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124.



- Durmuş, A. ve Eryılmaz Toksoy, S. (2022). Eba canlı ders uygulaması hakkında öğretmen görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 299-312.
- Dündar, R., & Yeşilyurt, S. (2020). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı özelinde uzaktan eğitime bakış açılarının değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science Research*, 9 (1), 79-95.
- Elçi, İ., & Tünkler, V. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 döneminde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimleri ve yeni normale dair öngörüler. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 307-324.
- Ezer, F., & Aksüt, S. (2021). Covid-19 sürecinde sosyal bilgiler dersinde Eğitim Bilişim Ağı platformunu kullanmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 197-233.
- Fidan, M. (2020). Koronavirüs belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43. <https://doi.org/10.29065/usakead.736643>
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Anı Yayıncılık.
- Güllü, A.O., Doğan, Ü.A., Kaymak, İ., & Erpolat, U. (2022). Pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Yalvaç Akademi Dergisi*. 7:1, 76-89.
- Hayırsever, F., & Kısakürek, M.A. (2014). Sosyal Bilgiler ders kitabının, ilköğretim programında kazandırılması hedeflenen beceriler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 23-42.
- Heafner, T. (2004). Using Technology to Motivate Students to Learn Social Studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- Kalemkuş, F. (2016). *Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin eğitim bilişim ağı (eba)'ya ilişkin görüşleri*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Kana, F., & Aydın, V. (2017). Ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin eğitim bilişim ağı hakkında görüşleri. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 1494-1504.
- Karaca, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Karakuş, İ. & Karakuş, S. (2017). Akıllı tahta kullanımına yönelik ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 1-37.
- Kartal, M. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (eba) hakkındaki görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- Kaya, E. (2021). Sosyal Bilgiler dersinin tasarım süreci. İçinde E. Kaya (Ed.), *Sosyal Bilgiler dersi ve eğitiminin tasarımı* içinde (s. 2-25). Pegem Akademi.
- Kaya, E., & Bayram, H. (2021). Utilization of the research compliance matrix in educational research design and evaluation: design-based research. *International Of Education Technology And Scientific Researches*, 6(15), 887-944.
- Keleşoğlu, S., Kartal, M., & Koçer, E. (2023). Pandemi sosyal bilgiler öğretimini nasıl vurdu? *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 118-149. <https://doi.org/10.51948/auad.1173644>.
- Kılıç, A., & Beldağ, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Sosyal Bilimler ve Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 1-23.
- Kocayığıt, A., & Uşun, S. (2020). MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.662503>
- Korkut, Ş., & Memişoğlu, H. (2021). Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerin görüşlerine göre uzaktan eğitim süreci. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(7), 1639-1682.
- MEB, (2020). *EBA canlı ders uygulaması hakkında bilinmesi gerekenler*. MEB. <https://ordu.meb.gov.tr/www/eba-canli-ders-uygulaması-hakkında-bilinmesi-gerekenler/icerik/4025>.

- Nikou, S., & Maslov, I. (2021). An analysis of students' perspectives on e-learning participation—the case of COVID-19 pandemic. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 38(3), 299-315.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Paydar, S., & Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 154-162.
- Polat, H. (2016). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Sarı, E., & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Koronavirüs örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49- 63.
- Sarışık, S., Sarışık, S., & Tuğra, F. (2021). Salgın sürecinde ortaokullarda canlı ders uygulamasının kullanımının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 95 – 111.
- Tanta, A. (2021). *Pandemiden kaynaklı uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler derslerine yönelik öğretmen görüşleri*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Tarman, B., Kilinc, E., & Aydın, H. (2019). Barriers to the effective use of technology integration in social studies education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 19(4), 736-753.
- Taş, H. (2021). Corona virüs salgını sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitimin paydaş görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 23-49.
- Türk Dil Kurumu, (2019). *Online Türkçe sözlük*. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cca21be0b54f3.43240071](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cca21be0b54f3.43240071)
- Türker, A., & Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 244-254.
- UNESCO. (2020). *School closures caused by Coronavirus (Koronavirüs)*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- Uyar, E. (2020). Koronavirüs salgını sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 2-12.
- Whitworth, S. A., & Berson, M. J. (2003). Computer technology in the social studies: an examination of the effectiveness literature (1996-2001). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 471-508.
- Yapar, N. E., Uluçınar Sağır, Ş., & Bozgün, K. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde EBA platformu çevrim içi uzaktan eğitimleri hakkında öğretmen görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1891-1933.
- Yeşilyurt, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 378-399.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, M. (2020). Uzaktan eğitimin iyileştirilmesi: Salgın kaynaklı eğitim krizini aşmak için öneriler. *İlke Politika Notları*, 27(12), 3-16.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G., & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre salgın dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Palet Yayınları.
- Zengin, E., Aslan, Ö., Alu, C., & Aslan, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin pandemi (Covid-19) sürecinde sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitim şeklinde işlenmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(87), 117-142.



## EXTENDED ABSTRACT

### *Opinions Of Social Science Teachers on The Application of EBA Live Course In The Process Of Distance Education*

#### *Introduction*

Epidemics have a global impact that plays a role in the change of society, just like migration, war, natural disasters, rapid developments in science and technology. This rapid change has greatly affected the education and training process. In every change situation, educators do their part. In this context, it can be said that education has a duty that both maintains order and encourages the change and progress required by the age. The Coronavirus (Covid-19) epidemic, which emerged in Wuhan, China in the last months of 2019 and affected the whole world, affected the society and the institutions that make up the society, and caused a crisis in the education sector as well as in other sectors (Sarı ve Sarı, 2020)

One of the important effects of this epidemic in terms of education is that in the spring term of the 2019-2020 academic year, educational institutions were closed in many countries and the education of approximately 1.6 billion students in the world was interrupted. In Turkey, the situation covers 25 million students (UNESCO, 2020). In this direction, a transition to the distance education process has been made in some countries through various software and applications so that students do not fall behind in their education. Following the first coronavirus case in Turkey, the Ministry of National Education (Ministry of National Education) announced that it would switch to a short-term distance education system.

With the activation of the EBA live lesson application during the distance education period, the use of this education platform and the experience of teachers and students have increased even more. It can be said that the number of studies on distance education and Social Studies education is limited in the literature. Therefore, the problem of the research is how the Social Studies course continues in the distance education process and what the views of the Social Studies teachers are about the EBA live lesson application that the Ministry of Education put into practice in this process.

#### *Methods*

In order to determine the opinions of social studies teachers about the EBA live lesson application in the distance education process and to make an evaluation about the application, the basic interpretive qualitative design was used as a pattern from the qualitative research methods. The basic interpretive qualitative design is aimed at discovering how individuals make sense of their lives and experiences. The foundation of interpretive theory is based on in-depth, long-term interactions with the relevant working group in one or more environments (Glesne, 2015).

The study group consists of 17 volunteer Social Studies teachers who work in the distance education process in public schools in Nevşehir in the 2020-2021 academic year. In this study, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. The Research Harmonization Matrix was used in the harmony of all elements, from the problem and aims of the research to the results and suggestions (Kaya and Bayram, 2021). In this study, the data obtained from semi-structured interviews were analyzed by content analysis method.

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

As a result of the analyzes, findings such as the use of social studies teachers in the learning-teaching process of the EBA live lesson, the problems they encounter in the live lesson application, the positive and negative aspects of the eba live lesson application were reached. In line with these findings: the use of EBA live lesson in the learning-teaching process; It has been concluded that the Social Studies course is insufficient due to reasons such as not being able to reach its goals, repetition in teaching subjects and concepts, difficulties in teaching abstract concepts, low motivation in students and teachers, and ignorance of family and students about distance education. In addition, the negative impact of the distance education process on the socialization of students and teachers contradicts the purpose of Social Studies. Not interrupting educational activities during the epidemic, saving time and space, teaching the lesson faster than face-to-face education, and the active participation of the family are among the positive results of distance education. In line with the results of the research; In the distance education process, the relationship between teacher-student-family should be strengthened and other responsibilities of people in this context in social life should be taken into consideration. The problems of students regarding EBA live lesson participation in the distance education process and the reasons for this should be investigated.



"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/).

## Osmanlı'dan Cumhuriyet'e İlkokula Başlama Ritüelinde Değişim: Âmin Alayı Merasiminden Öğrenci Andı'nın Okunuşuna\*

Nazlı GEYLANI<sup>\*\*1</sup>  & İbrahim BOZKURT<sup>2</sup> 

Gönderilme Tarihi: 16 Mayıs 2023 Kabul Tarihi: 01 Haziran 2023  
DOI: 10.38015/sbyy.1297869

### Öz:

Toplumsal hayatın önemli dinamiklerinden olan ritüel formasyonları, ilk zamanlarda sosyoloji biliminin odağında iken, bir müddet sonra antropoloji bilimi ile de bağdaştırılmış ve nihayetinde her iki bilim dalı içerisinde ritüel formasyonun sorunsalı üzerinde tanımlamalar ve değerlendirmeler yapılmıştır. Ritüel kavramı ile alakalı genel tanımlamaya baktığımızda, geleneksel topluluklardan modern topluluklara değin, sosyal yapıyı biçimlendirmede ve toplumda yaşayan insanlar arasındaki bağı güçlendirmede, ritüellerin oldukça ehemmiyetli bir fonksiyona sahip değerler ve erdemler silsilesi şeklinde tasvir edilip yorumlandığı görülmüştür. Bu doğrultuda geleneksel toplumlarda daha çok ailevi ve dini tematik örgülerle biçimlenmiş ritüellerle karşılaşmış, buna karşın modern toplumlarda ise ulus, vatan ve millet temalı ritüel formasyonları uygulamaya konmuştur. Devletler, eğitim alanında uygulanan ritüel formasyonlarından yararlanarak, ortak ülkü ve değerler silsilesi kapsamında hem bütünlüklerini koruma hem de bâki olma noktasında, oldukça önemli bir vasıtayı kullanmış oldular. Ritüel formasyonunu bir vasıta olarak kullanan devletler, bu ritüelleri sistem içerisinde uygularken, yöntem olarak güç kullanmamış tam tersine gönüllülük esaslı bir yaklaşımla hareket etmeyi ve rejimi özümseyen ve içselleştiren bir anlayışla yapılandırmayı uygun bulmuşlar ve bu doğrultuda ritüelleri kaynak olarak değerlendiren bir yaklaşım sergilemişlerdir. Ritüelleri kaynak olarak değerlendiren devletler, özellikle eğitim kurumlarında uyguladıkları ritüel formasyonları ile yönetime sadakat ve itaat duygusu ile yaklaşmanın ve bu hislerle bağlanmanın farkındalığı içerisinde bir politika izlemişlerdir. Osmanlı Devleti'nde çocukların okul ile ilgili olumsuz düşüncelerini ortadan kaldırmak, onlarda okuma hevesini uyandırmak, onların mektep yaşamlarının hayırlarla ve başarılarla geçmesini dileyerek, duaların yapılmasına öncülük etmek gibi gayeler ile tertip edilen "Âmin Alayı" ritüeli ile Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile oluşan yeni düzenin sosyalizasyon sürecinde ve çocukların bu konu ile ilgili bilgilendirilme ve yetiştirilme evresinde, eğitim kurumlarında uygulanan "Öğrenci Andı" ritüelinin incelendiği bu çalışma, devletlerin kendi dönemlerinde hâkim olan paradigmalarını ve prensiplerini, ritüel formasyonları üzerinden okuma ve ortaya koyma gayretindedir. Nitekim Osmanlı Devleti'nde mektebe başlama merasimi sırasında görülen ve İslamî tematik örgülerle kurulu olan "Âmin

### Atf:

Geylani, N., & Bozkurt, İ. (2023). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e ilkökula başlama ritüelinde değişim: Âmin alayı merasiminden Öğrenci Andı'nın okunuşuna. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 123-143. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1297869>

<sup>1</sup>Kurum yok, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-9060-7759

<sup>2</sup>Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-6787-4920

\*Bu çalışma, birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

\*\*Corresponding Author: geylaninazli13@gmail.com



Alayı” ritüeli ile çocuklar ve ebeveynleri üzerinde oluşturulan sadakat ve bağlılık yetkesi, genç Cumhuriyet’in kurulması ile çocukların ilkokullarda her sabah hep bir ağızdan söyledikleri “Öğrenci Andı” ritüeli ile milli, laik ve vatanperver bir temaya bürünmüş ve bu dönemde yeni kurulan düzene farklı paradigmlar ekseninde bir bağlılık yaratılmak istenmiştir. Çünkü toplumun ve geleceğin yetişkini olarak kabul edilen çocuklar, Cumhuriyetin ilke ve prensiplerine, norm ve değerlerine göre yetiştirilmek ve inşa edilmek istenmiş ve bu amaç doğrultusunda devlet, eğitim kurumlarında uyguladığı ritüel formasyonlarından destek almayı da tercih etmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim ritüelleri, Osmanlı Devleti, âmin alayı, Türkiye Cumhuriyeti, öğrenci andı.

**Abstract:**

Ritual formations, one of the important dynamics of social life, were in the focus of sociology at first, but after a while, they were associated with the science of anthropology, and finally, definitions and evaluations were made on the problematic of ritual formation in both disciplines. When we look at the general definition of the concept of ritual, it is seen that rituals are described and interpreted as a series of values and virtues, which have a very important function in shaping the social structure and strengthening the bond between people living in the society, from traditional communities to modern communities. In this direction, rituals shaped by familial and religious thematic patterns were encountered in traditional societies, while ritual formations with the theme of nation, homeland and nation were put into practice in modern societies. States, by making use of the ritual formations applied in the field of education, have used a very important tool both to preserve their integrity and to remain within the scope of common ideals and values. States that use the ritual formation as a tool, did not use force as a method while applying these rituals within the system, on the contrary, they found it appropriate to act with a voluntary approach and to structure the regime with an understanding that internalizes and internalizes, and in this direction, they have displayed an approach that evaluates the rituals as a resource. States, which consider rituals as a source, have followed a policy with the awareness of approaching the administration with a sense of loyalty and obedience and being connected with these feelings, especially with the ritual formations they practice in educational institutions. With the "Amen Procession" ritual, which was organized with the aims of eliminating the negative thoughts of children about school in the Ottoman Empire, arousing their enthusiasm for reading, wishing their school life to be auspicious and successful, and leading the prayers, the new formation of the Republic of Turkey. This study, which examines the "Student Oath" ritual applied in educational institutions during the socialization process of the order and the stage of informing and raising children on this subject, tries to read and reveal the paradigms and principles of the states, which were dominant in their own periods, through ritual formations. As a matter of fact, the authority of loyalty and devotion established on children and their parents with the ritual of "Amen Regiment", which was observed during the school initiation ceremony in the Ottoman Empire and established with Islamic thematic patterns, and the "Student Oath" that children uttered unanimously every morning in primary schools with the establishment of the young Republic. The ritual took on a national, secular and patriotic theme and in this period, it was desired to create a commitment to the newly established order on the axis of different paradigms. Because children, who are accepted as the adults of the society and the future, wanted to be raised and built according to the principles and principles, norms and values of the Republic, and for this purpose, the state preferred to receive support from the ritual formations it implemented in educational institutions

**Keywords:** Education rituals, Ottoman Empire, amen procession, Republic of Turkey, student oath.

## GİRİŞ

“Ritüel” kavramının tanımının yapılması ya da ne olduğunun tasvir edilmesi sorunsalı, sosyolog ve antropologların geçmişten bugüne hep üzerinde durdukları ve tartıştıkları bir konu olmuştur. Ancak ritüel ile ilgili kabul edilen genel düşünelere baktığımızda; birey veya topluluklar ile alakalı erdemler ile prensiplerin belli kalıplar ve normlar doğrultusunda standartlaşmış bir düzende tekrarlanması (Honko, 1979) ile “geçmişten günümüze günümüzden de geleceğe uzanan değerler silsilesi” (Schuyt & Schuijt, 1998, s. 400) şeklinde tanımlamaların yapıldığı ve kabul edildiği görülmüştür. Ritüel kavramı, 19. yüzyıl içerisinde toplulukların genel anlamda hangi imgelere kâni olduğunu belirlemek amacıyla incelenmiş ve ilk olarak din paradigması kapsamında ele alınmış ve yorumlanmıştır. Bu doğrultuda 19. yüzyıl, ritüel kavramının tanımının yapıldığı ve geliştirildiği bir yüzyıl olmuştur. Ünlü Fransız sosyolog



Emile Durkheim, 1912 yılında yayımladığı “*Dinî Hayatın İlk Biçimleri*” adını taşıyan eseri ile toplumların düzenlenmesi noktasında ritüel kavramını, önemli ve değerli bir vasıta ve bir konsept olarak kabul etmiştir (Meşeci, 2022).

İster basit isterse girift olsun bütün bilinen dinler, ortak bir özellik gösterirler: Bu dinler insanların iki sınıf –birbirine zıt iki cins halinde tasavvur ettikleri gerçek ya da hayali şeylerin bir tasnifini ön gerçek olarak kabul ederler. Bu iki cins, yaygın bir şekilde iki farklı terimle isimlendirilirler. Kutsal (sacred) ve din dışı (profane) terimleri birbirine zıt bu iki cinsi oldukça iyi bir şekilde ifade ederler. Dünya bu şekilde iki alana, biri kutsal olan her şeyi diğeri din dışı olan her şeyi içeren iki alana bölünür. İşte dini düşüncenin, ayırt edici özelliği budur. Bu hem inançları, mitleri, dogmaları ve efsaneleri, kutsal şeylerin doğasını ve onlara atfedilen faziletleri ve güçleri, tarihlerini ve din dışı şeylerle olduğu kadar kendi içlerinde birbirleriyle olan ilişkilerini ifade eden zihni tasavvurlar hem de bu tasavvurlardan oluşan bir sistemdir. Kutsal şeyler, tanrılar ya da ruhlar diye isimlendirilen kişisel varlıklardan ibaret değildir. Bir kaya, bir ağaç, bir su kaynağı, küçük bir taş, bir ağaç parçası, bir velhasılı herhangi bir şey kutsal olabilir. Bir ritüel kutsallığa sahip olabilir; gerçekte ise, belli bir dereceye kadar da olsa kutsallık içermeyen hiçbir ritüel yoktur (Durkheim, 2005, s. 56).

Antropolog Michael J. Fischer, (Fischer, 1965) insanlığın ve medeniyetin gelişmesiyle ritüel kavramının değer kaybettiğini ileri sürerken, antropolog Herman Max Gluckman'da (Gluckman, 1962) medeniyet paradigmasının çağdaş kent hayatı içerisindeki ritüelleri ortadan kaldırdığını iddia etmiştir. Medeniyet kavramının ya da modernlik olgusunun ritüel kavramını ortadan kaldırdığını düşünen bilim insanlarına karşın, aslında ritüeller silsilesi, çağdaş yaşamın içerisinde her zaman kendine yer edinmeye devam etmiştir (McLaren, 1986).

Ritüellerin modern eğitim sistemi içerisindeki fonksiyonu konusuna gelindiğinde, genel anlamda ortak ideallerin ve kimliklerin ön plana çıkmasına katkıda bulunan resmi merasimlere dikkat çekilmiş ve bu merasimlerin ritüel çatısı altında anlam ve değer kazandıkları belirtilmiştir (Quantz & Magolda, 1997). Bu doğrultuda ritüeller, devletlerin eğitim aşamalarında her gün tertip edilen sabah merasimlerinde, milli marşların ifa edilmesinde, büyük bir heyecan ve coşkuyla dile getirilen öğrenci antlarında, düzenlenen bayrak seremonilerinde, resmî bayram ile özel gün ve haftalarda gerçekleştirilen kutlamalarda konumlanmışlardır. Ayrıca bütün bu saydığımız alanların dışında hoca öğrenci arasındaki bağ ve diyaloglarda da saklı veya gizli ritüel formasyonları ile karşılaşmıştır (Meşeci, 2022).

İngiliz sosyolog Basil Bernard Bernstein, antropolog Hatch Elvin ve antropolog Robbie Peters, eğitim bağlamında ritüelin sembolik işlevinin, bireyi ritüel hareketle bir sosyal düzene bağlamak, bu düzene saygısını artırmak, bu düzeni bireyle yeniden canlandırmak, özellikle düzeni ve sosyal düzene karşı değişkenliği kontrol eden sınırları ve devamlılığı sürdürmede kullanılan prosedürlerin gönülden kabul edilmesini sağlamak olduğunu belirtmişlerdir (Bernstein, 1966, s. 429).



Ritüel formasyonları, geçmişten günümüze hemen hemen bütün topluluklarda toplumun yapılandırılması ve düzenlenmesi noktasında, fonksiyonel bir özellik göstermiştir. Modern dünyanın işleyişinde, bilhassa ulus devletlerin ortaya çıkmaya başladığı dönemlerde, gelecek nesillerin sosyalizasyon süreci, bizatihi devletin eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleştirilmiş, böylelikle ebeveyn ile dini topluluklara atfedilen bu vazifeler, günümüzde eğitim kurumlarına devredilmiştir.<sup>1</sup> Nihai anlamda, ulus devletler ritüelleri uygulayarak hem varlıklarını devam ettirebilme hem de kalıcı olabilme gayesi ile oldukça mühim bir vasıtaya erişmiş oldular. Bu doğrultuda ulus devletler, ritüel formasyonundan belirledikleri hedeflere ulaşma noktasında, faydalanma yolunu tercih ettiler. Devletlerin belirledikleri hedeflerden ilki, lüzumlu olan işgücünü hazırlamak adına, belli başlı bilimsel ve mesleki maharetleri kapsayan eğitimi vererek, toplumları mesleklerine göre kademelendirip heterojen bir yapıya büründürmek olmuştur. Devletlerin belirledikleri diğer bir hedef ise, belli bir nizam ya da ahenk içerisinde egemenliği meşru kılarak, kurulmuş olan nizamı himaye edip sürdürmek ve sosyal iş birliğini oluşturabilmek adına, birtakım ilke ve prensipleri ulusa aktararak, toplumun bir araya gelmesine vesile olmak yani topluma homojen bir özellik kazandırmak olmuştur (Meşeci, 2022).

Eğitim alanında kullanılan ritüel formasyonlarının bu anlamda daha çok yukarıda bahsi geçen homojen yapıya ulaşma noktasında kullanıldığı görülmüştür. Ulusa ve dolayısıyla topluma aktarılan ilke ve prensiplerin dışında, ayrıca bilhassa ulus devletlerin ideolojilerinin gelecek nesillere öğretilmesi ve benimsetilmesi sürecinde hem ders kitaplarından hem de ders programlarından yararlanma yoluna gidilmiştir. Nitekim eğitim kurumlarında ders kitapları ile ritüel formasyonları tarafından çocuklara anlatılan açık ve kapalı ifadeler, çocuklara yani geleceğin yetişkinlerine, toplum nezdindeki görev ve sorumluluklarının neler olduğunu öğretmesi bakımından kayda değer argümanlar olarak yorumlanmıştır (Meşeci, 2022).

Çocuklar eğitim kurumlarında muhatap oldukları ders programları vasıtasıyla hem geçmiş dönemlerdeki tarihleri hakkında bilgi sahibi olmuşlar hem de kendilerine aktarılan tarihi bilgilerden yola çıkarak, bir vatandaş profiline sahip olan bireylerin görev ve mesuliyetlerinin neler olduğunun farkındalığı içerisinde yetişmişlerdir. Bu doğrultuda ritüel formasyonlarının öğrencilerin yönetim ve yetke ile arasında kurulmuş olan bağlarda pozisyonlarını ayarlamakta ve yönetim, ulus ve ideoloji gibi unsurlara farkına varmadan ve karşıt olmadan hissi bağlarla bağlanmalarına neden olmaktadır. Nihai anlamda devletler, eğitim kurumlarında güç kullanarak değil, gönüllülük esasından beslenen bir anlayışla, yeni düzeni benimseyen ve içselleştiren bir yapıyı inşa etmede, ritüelleri kaynak olarak kullanmayı tercih etmişlerdir.

<sup>1</sup> Yapılan araştırmalar doğrultusunda, örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde ilkökul derecesindeki eğitim kurumlarında, her sabah öğrenciler *Vatana Bağlılık Yemini* adını verdikleri bir andı okuyarak derslerine başlamışlardır (Alexander, 2001). Almanya'da ilkökul düzeyindeki eğitim kurumlarında, öğrencilerin hep birlikte dile getirdikleri bir dua ritüeli ile karşılaşmıştır (Mosse'un, 1966b). Yine Almanya'da okullarda düzenlenen bayrak merasimlerinde, topluca ifade edilen *Bayrak Bizim İncamızdır* adlı marş formasyonu ile devletin, geleceğin yurttaşlarını hem motive etmeye çalıştığı hem de kendi ideolojisi ile eğitmeye gayret ettiği görülmüştür (Mosse, 1966b). Japonya'daki eğitim kurumlarında öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen ve *İmparatorun Eğitim Üzerine Emirleri* adı verilen bir ritüel formasyonun uygulamaya konduğu; Fransa'da ise ilkökul kademesindeki okullarda okutulan ideolojik temalı bir ulusal marş ritüelinin hayata geçirildiği bilinmektedir. Fransa'daki ilkökullar'da okutulan marşın içeriği şu şekildedir: Anavatanın çocukları uyanın/ Zafer günü geldi/ Zalimin zorbalıkları arttı/ Uluyan korkunç düşmanın gelişini duyuyor musunuz/ Çocuklarınızın ve eşlerinizin boğazlarını kesmeye geliyorlar/ Birlikleri kurun. Marş marş/ Düşmanın kirli kanı her yanı sulasın/ Onların istedikleri, hainlere bağlı köle sürüleri olmamız (Meşeci, 2022).



Osmanlı Devleti'nde geleceğin yetişkinleri olan küçük mekteplilerin okul ile ilgili ön yargılarını kırmak, onlara okuma hevesini aşılamak, okulla alakalı endişelerini yok etmek amacıyla tertip edilen “Âmin Alayı” ritüeli ile Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile eğitim kurumlarında uygulamaya konan “Öğrenci Andı” ritüelinin ele alındığı bu çalışma, devletlerin kendi dönemlerinde hâkim olan paradigmalarını ve ana prensiplerini öğrencilerine aktarma yolunda hangi yolları izlediklerini ortaya koyma gayretindedir. Zira ortaya çıkan ulus devletler, büyük toplulukları denetim altında tutma dürtüsü ile geçmiş dönemlerde dini tematik öğeler vasıtası ile toplumlar üzerinde kurulan sadakat yetkesine benzer bir duygu paradigması yaratmayı hedeflemişler ve bu hedefi gerçekleştirebilmek amacıyla eğitim kurumlarında uygulamaya koydukları ritüel formasyonlarından destek almışlardır. Genç Türkiye Cumhuriyeti'nde de eğitim sisteminin kademelerinde mevcudiyetini hissettiren bu ritüeller, bizatihi yönetimin siyasetini aktarmaktadır. Bu anlamda öğrenci andı, devletin siyasetinde ve düzeninde yaşanan değişikliklerin eğitim alanında kullanılan ritüellere ne şekilde yansıdığına iyi bir misal olmuştur. Çünkü öğrenci andı ritüel formasyonunun muhtevası değişmemekle birlikte anlatım ve pratik bakımından değişkenlik gösteren bir özelliğe sahip olarak, kendi döneminin politikasını ve düzenini tasvir eden bir vasıtaya dönüşebilmiştir.

### ***Osmanlı Devleti'nde Mektebe Başlama Ritüeli: Âmin Alayı***

Osmanlı toplumunda 5-6 yaşlarına gelen çocukların eğitim hayatları, sıbyan mekteplerine gitmeleriyle başlamış oluyordu (Ergin, 1997). “Yaygın olarak yazı yazılan yer anlamına gelen mektep, Kur'an eğitimi ve öğretimi amacıyla İslam'ın ilk yıllarında açılmış, Selçuklulardan Osmanlı Devleti'ne daha gelişerek ve fonksiyonelleşerek gelmiştir. Başlangıçta Kur'an eğitimi amacıyla açılan bu mektepler, Osmanlı Dönemi'nde okuma yazma ve temel dini bilgilerin öğretildiği birer örgün eğitim kurumuna dönüştürülmüşlerdir.” (T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivi Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (BOA). MF. MKT. 128/65 H-16-10- 1308; T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivi Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (BOA). MF. İBT. 2/50; T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivi Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (BOA). MF. İBT. 24/103; Gelişli, 2002). Bu mektepler padişahlar, valide sultanlar ve vakıfların katkıları ile faaliyete geçmişlerdir. “Belli bir teşkilata ve müşterek bir tedris ve terbiye sistemine bağlı olmayan bu mektepler, hususi vakıfların gelirleri ile bu vakıflarda konulmuş şartlara göre idare edilmişlerdir” (Günyol, 1993). Aslında toplum düzenindeki İslami tematik örgü, Osmanlı Devleti'nin hemen hemen bütün dönemlerinde hissedilir ve görünür bir şekle bürünmüş ve bahsi geçen bu durum, eğitim paradigması içerisinde de kendine yer edinmiştir (Baytal, 2000). Bu sebeple kız ile erkek çocuklarını İslamî tematik örgülerle yetiştirmek, sıbyan mekteplerinin ana gayesi olmuştur. Türk eğitim tarihi araştırmacısı Osman Nuri Ergin bu mekteplerin “Kur'an okutmak, namaz kılınması usullerini ve namazda okunacak ayetleri ve duaları öğretmek ve biraz da yazı yazdırmak.” gibi gayeler ile hareket ettiğini dile getirmiştir. “Sıbyan mekteplerinde dersler elifba ile başlamıştır. Elifba cüzündeki harfler ile başlayan bu ilim yolculuğu, amme cüzü, tebâreke cüzü diğer cüzler ve mevlid okuma ile devam etmiş, Kur'an-ı Kerim'i okumaya başlayacağı kademeye kadar belirli bir düzen içerisinde ilerlemiştir. Kur'an-ı Kerim'i okuyup hatmeden çocuklar bu mektepten mezun olmaya hak kazanmışlardır.” (Ferşatoğlu, 2017; T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivi Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (BOA). İ. MVL. 280/ 10938 H-26-10-1269) Nitekim bu dönemlerde eğitilmiş olmak, Kur'an'ı bitirmekle eşdeğer görülmüştür. (Akyüz, 1997). Bütün bunlara ek olarak, sıbyan mekteplerinde yazı ve basit düzeyde cebir derslerine de yer verilmiştir (Yolluk, 2010). Sıbyan mekteplerinin teorik örgüsünde ve öğretim yöntemlerinde 19. yüzyıla değin, ciddi bir farklılaşma olmamıştır (Yolalıcı, 1999).



Bu mekteplerin en çarpıcı niteliği, çocukların bu mekteplere başlama biçimleri yani ritüelleri olmuştur. Okula yeni başlayacak olan öğrenciler, haftalar hatta aylar öncesinden hazırlanılan bir merasimle yani “Âmin Alayı” ritüelinin gerçekleştirilmesi ile eğitim hayatlarına başlamışlardır (Sakaoğlu & Akbayar, 2008). Bu merasim toplumun yüksek tabakadan olan ailelerinde “Bed-i Besmele” olarak adlandırılmış ve bu merasime neredeyse bir düğün merasimi kadar değer biçilmiş ve önem atfedilmiştir. Osman Nuri Ergin, Bed-i Besmele törenini şu şekilde izah etmiştir:

Sıbyan mektepleri bahsinde ehemmiyetle hatırlatılacak bir keyfiyet de çocukları mektebe başlatma usulüdür. Buna havas Bedi'-i besmele cemiyeti halk Âmin Alayı der. Buna bilhassa hali vakti yerinde olan ailelerce çok ehemmiyet verilir ve bu da sünnet gibi o ailenin belli başlı gösterişlerinden, düğünlerinden birisi olurdu. Şimdiki gibi mektebe çocuk kaydı zamanı muayyen olmadığından herkes senenin hangi gününde olursa olsun çocuğunu mektebe başlatabilirdi. İşte bu başlatma yani kayıt bir usule, bir törene tâbidir (Ergin, 1977, s. 91).

Âmin alayı ritüelinin gerçekleştirilmesinde, ebeveynlerin çocuklarını mektebe gitmeleri konusunda isteklendirmek, varsa korkularını ortadan kaldırmak veya en aza indirmek, onlara özgü ve özel olarak hazırlanan bu merasimleri çocukların belleğine yerleştirmek ve unutulmamasını sağlamak ve mektep yaşamlarının hayırlarla ve başarılarla geçmesini dileyerek, duaların yapılmasına öncülük etmek gibi gayelerin olduğu düşünülmüştür. Tüm bu gayeler doğrultusunda hareket eden ebeveynler, kendi maddi olanakları içerisinde âmin alayına katılmış ve bu merasimlere çocuklarını dâhil etmişlerdir. Özellikle maddi durumu iyi olan ebeveynlerin gerçekleştirmiş olduğu bu merasimler, Osmanlı toplumunda ehemmiyet gösterilen ve değer verilen bir organizasyon olmuştur (Birinci, 1982). Bilhassa dini açıdan oldukça önemli olan kandil günlerinde ve üç aylarda yapılması öngörülen, eğer kandil günlerine ve üç aylara rastlamıyorsa perşembe ile pazartesi günlerinde tertip edilen bu merasimlere hazırlıklar, haftalar öncesinden planlanmış ve hayata geçirilmiştir. Evlerin temizliğinden merasimlerde giyilecek kıyafetlere, merasime katılan misafirlere yapılacak ikramlardan merasim sırasında edilecek dua ve söylenecek ilahilere değin, bir dizi hazırlıkların yapıldığı âmin alayı ritüelinin düzeneği, aşağı yukarı şu şekilde tertip edilmiştir:

1. Çocuğun gideceği mektepteki talebeler mektepte toplanırlar. Alayla çocuğun evine giderler; en önde, elinde bir rahle başı üzerinde çocuğun oturacağı minder olmak üzere kalfa yürür. 2.Evin kapısının önünde hoca bir dua okur. Çocuklara, hocaya ve davetlilere evde yemek ikram ederler. (Ev elverişli değilse yemek mektepte verilir). 3.Alay, çocuğun da katılımıyla, ilahiler okuya okuya mahalleyi dolaşır; ilahilerin belirli yerlerinde çocuklar hep bir ağızdan âmin diye bağırırlar. (Boratav, 1999, s. 207).

Âmin alayının tertip edileceği gün, ebeveynler tarafından önceden mektebin hocasına bildirilir ardından hoca da merasime özel birtakım teşebbüslerde bulunurdu. Mektep hocası öncelikle alayda görev alacak ilahi korosunun hazırlıklarını yürütür ve mektepteki öğrencileri bu konu ile ilgili görevlendirirdi. Merasim günü geldiğinde sıbyan mektebinin öğrencilerinden oluşan alay, merasimi yapılacak olan çocuğun evine gelir ve dualar ile ilahiler eşliğinde çocuğu evden alır ve türbelere ya da yatırlara doğru hareket ederdi. Merasimin ilk bölümü türbe veya yatır ziyaretlerinde gerçekleşir ve ardından merasimin ikinci bölümüne yani ziyaret dönüşü evde veya mektepte devam eden ve mektebin hocası tarafından öğrenciye ilk dersin verilmesi ile neticelenen bir dizi uygulamaların yapıldığı kısma geçilirdi. Merasim ilk dersin verilmesi ile bu daha çok elifbadan okunacak birkaç harf ile gerçekleştirilen ve akabinde “Gülbank” adı verilen bir dua silsilesi ile nihayetlendirilen ve alaya katılanlara ikramlarda bulunularak sonlandırılan bir ritüelden meydana gelmekteydi.





**Resim 1.** Osmanlı Devleti'nde mektebe başlama ritüeli: Âmin alayı

<https://tr.pinterest.com/pin/balkanlarda-amin-alay-ya-da-elifba-alaydenilen-ocuklarn-okula-balama-treni--318629742377464046/>

Osmanlı Devleti'nde çocuklar özellikle “edep” ve “terbiye” kavramları çerçevesinde eğitime çalışılmış ve onların edep sahibi olmaları ve terbiyeli davranmaları, dini tematik öğelere ve dini niteliklerle bağdaştırılan hâl ve tavırlara yüklenen anlamlar silsilesi ile ilişkilendirilmiştir (Araz, 2007). Zira çocukların mektebe başlama ritüeli olarak karşımıza çıkan âmin alayı merasimi, bahsi geçen bu konuya verilebilecek en iyi misallerden biri olmuştur (Birinci, 1982; Ergin, 1977). Nitekim âmin alayı merasiminin en dikkat çekici ya da göze çarpan niteliklerinden biri, ilahiler ile dualar refakatinde gerçekleştirilen armoniler dizgesi olmuştur. Alayda yer alan ve “âminciler” ile “ilahiciler” adını taşıyan bu iki grubun görevi, bu merasime iştirak edenlerin ve seyirlik olarak dâhil olanların, manevi hislerini harekete geçirmektir. Bütün bunlara ek olarak, İslamî anlayışa göre çocuklar, bu dünyanın en masum, en temiz ve en saf varlıklarıdır ve onların dile getireceği ya da kalpten dileyebilecekleri her şeyin yaradan tarafından kabul edileceğine duyulan inançtan dolayı, bu merasimler sırasında devletin varlığına ve devamlılığına yönelik duaların yapıldığı ve çocukların masumiyeti ile dini tematik örgülerin bu merasim çatısı altında bir denklem oluşturdukları görülmüştür.

*Türkiye Maarif Tarihi* adını verdiği çalışması ile tarihçi Osman Nuri Ergin, âmin alayının hem mektebe başlayacak olan çocuklar hem de ebeveynler için oldukça ehemmiyetli bir ritüel olduğunun altını çizmiş ve mektebe başlama ile arzu ve şevk arasındaki diyaloglardan bahsetmiş ve bu diyalogların ortaya çıkmasında dini referansların etkilerine vurgu yapmıştır (Ergin, 1977). Şair ve yazar Sadri Sema'ya göre, tertip edilen âmin alayı merasimi ile hayatlarının henüz başında yeni bir yolculuğa çıkan ve mektebe adım atan çocukların endişeleri ve korkuları azalmış ve bu endişe ve korkular yerlerini heves ile şevk duygusuna bırakmıştır. Sadri Sema bahsi geçen bu konu ile alakalı hatırasını okuyucularıyla paylaşmıştır:



Bu alaylar ve bu levazım yalnız bir çocuğun okuma hevesini canlandırmak, kanlandırmak için idi ama bunlar daha mektep çağına girmemiş yavrulara da bir teşvik ve teheyhük vesilesi olurdu. Ben komşu çocukları tanırım, hatırlarım. Daha küçüktürler. Mektebe gidemezler. Fakat böyle karâmin alayları evlerinin önünden geçerken sokaklara fırlamışlar ve alaydaki çocuklara karışıp kaybolmuşlardır. Anaları, babaları onları bulmak için arkalarından koşmaya mecbur kalmışlardır (Birinci & Kara, 2016, s. 310).

Yazar, tarihçi ve gazeteci Ahmet Rasim, “*Falaka*” adlı çalışmasında sıbyan mektepleri ile ilgili detaylı bilgileri içeren bir bölüm kaleme almış ve bu bölümde âmin alayı merasimine de yer vermiştir. Ahmet Rasim’e göre o dönemlerde eğitim hayatına başlamak, çocukluk döneminden çıkıp yetişkinlik dönemine geçişi temsil etmiş ve bu nedenle âmin alayının aynı zamanda insanlar için özellikle de çocuğun çevresinde olan eş, dost, akraba ve komşular için de son derece önemli olduğunu vurgulamak istemiştir:

Sütnineme dedim ki: Yarın mektepte âmin var. Arab’ın yüzü güldü. Hızlı söylemiş olacağım ki ötekiler de duymuşlar. Onların da yüzleri güldü. Şimdi anlıyorum ki semtte bir âmin, o zamanlar da bir seyirlik olay duygusu değerindeydi. Yaşlı, orta yaşlı kadınlar hatta genç kızlar için sokağa çıkabilmeye bir bahane idi. Annem bile sokağa çıkacağımı iki gün önceden söylemek alışkanlığında iken bu âmin haberi üzerine: Biz de gider, mektebin önünde seyrederez dedi. Tesadüf, her şeyi bilen kara annem de bizde idi. O da: Dizlerim ağrıyor ama ben de giderim, sevaptır. Hayırlı olacak çocukların âminlerinde melekler de bulunmuş deyip kestirdi (Ahmet Rasim, 2018, s. 48-50).

Neredeyse küçük ölçekli bir bayram edasında gerçekleştirilen bu merasimler, çocukları merkeze koyması ve bunu dini öğelerle desteklemesi ile belirgin ve çarpıcı bir niteliğe sahip olmuştur. Alayın her bölümünde değişik bir ananın betimlendiği bu törenler, çocukların belleğinde okulları cazibe merkezine dönüştürmüştür. Âmin alayı merasimleri, ayrıca toplum içerisinde bir arada yaşayan bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerinin gelişmesine ve yardımlaşma hissinin gün yüzüne çıkmasına da sebebiyet vermiştir. Bu merasimler sırasında ekonomik durumu elverişli olmayan ailelerin çocukları da mektebe verilerek, masrafları karşılanmıştır. Yazar, akademisyen ve siyasetçi Halide Edip Adıvar, bahsi geçen bu konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Bu alay, düğün merasimi kadar mühim sayılır, aileler çok para sarf eder ve Osmanlı devrinin sisteme bağlı içtimaî yardım hissine uyararak, o mahallenin birkaç fakir çocuğu da mektebe verilir ve masrafları görülür” (Adıvar, 1963, s. 43).

Eğitici bir drama sahnesini andıran bu ananevi ve göz alıcı merasimler, çocuklarda mektebe başlama, ebeveynlerde de çocuklarını okula gönderme şevkini destekleyen bir yapıya sahip olmuştur. Bütün bunlara ek olarak, bu törenlerin akabinde çocuklar hem aile hem de toplum nazarında farklı bir konuma yerleşmiş ve bebeklik kategorisinden sıyrılmıştır. Bu açıdan âmin alayları, yaşamın bir başka kategorisine konumlanmayı da kapsamıştır (Göktaş, 2016). Eğitim bilimci Mustafa İsmail Bağdatlı’ya göre, “Âmin alayları çocukları eğitim hayatına adım atarken kendilerini iyi hissetmelerini sağlayacak, onlara başlangıç enerjisi verecek, çocuğun çocukça oluşu örselenmeden bir disiplin altına girişini zevkli hale getirecek bir eğitici drama etkinliği olarak Türk tarihinde dikkate şayan ve pedagojik açıdan modern anlayışa uygun bir ritüel olarak değerlendirilmiştir” (Bağdatlı, 2011, s. 87).

Âmin alayı merasimi ile alakalı değinilecek bir başka nokta ise, bahsi geçen zamana özgü ve özel olarak yapılmış resimler ile fotoğraflar olmuştur. Osmanlı toplumunun sosyal hayatından kesitler sunan bu görsel malzemeler, bu ritüele ait detayları ve verileri araştırmacılara sunmuştur. Bilhassa Hüseyin Rifat Çeteci’ye ait olan âmin alayı görseli, küçük ve derin ayrıntıları ile alayın geçişini içermiş ve araştırmacıları tarihsel bir yolculuğa çıkararak, başka bir perspektiften bu merasimi resmetmiştir (Göleç, 2019).



**Resim 2.** Hüseyin Rıfat Çeteci'nin âmin alayı resmi  
(<https://dergipark.org.tr/download/article-file/92881>)

Resmi incelediğimizde mektep hocasının görselin merkezine yerleştirildiği görülmüştür. Ata bindirilen çocuk, mektebe gidecek olan ve eğitim hayatına başlayan çocuk olarak tasvir edilmiştir. Çocuğun ardında ise mektebin öğrencilerinden oluşan bir kalabalık yani alay resmedilmiştir. Çocuklardan oluşan bu kalabalığın önünde ilâhicibaşı olarak görevlendirilmiş olan bir çocuk profili ile karşılaşmıştır. İlâhicibaşı olarak tasavvur edilen çocuğun ardında ise âminciler grubu yer almıştır. Resmin solunda âmin alayının geçişini seyreden kadınlara yer verilirken, sağda ise alayı seyre gelen bir esnafı görmek mümkündür (Üstünipek & Üstünipek, 2014).

Mehmet Üstünipek ve Şeyda Üstünipek'in “Âmin Alayı ve Resimlerde Ele Alınışı” adlı çalışmasında, âmin alayı merasimini tasvir eden görsellerin ortak paydasında bir araya gelen nitelikler şu şekilde sıralanmıştır: Öncelikle alayla ilgili görsellerin odak noktasında, muhakkak bir cami ve hoca unsurunun yer aldığı görülmüştür. Ayrıca genç yaşlı, kadın erkek ayrımı olmadan toplum tabakasını oluşturan bireylerin bahsi geçen görsellerde konumlandırıldıklarına şahit olunmuştur. Makaleye göre resimlerde görülen bir diğer ortak özellik ise mektebe başlayan çocuğun giysilerine yapılan vurgular olmuştur. Zira bu merasime özgü ve özel olarak hazırlanan kıyafetlerin çocuklara giydirildiği bilinen bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmıştır. Görsellerde âmin alayı ritüelinde dini tematik öğelerin ki bunlar rahle, cüz kesesi ve elifbanın detaylandırıldığı da gözlerden kaçmamıştır (Üstünipek & Üstünipek, 2014). Tüm bu verilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda şu nihai sonuca, yani âmin alayı ritüelinin dini örgüler ve temalar etrafında şekillendiği yargısına ulaşılabilmektedir.

Ancak ulaşılabilen kaynakların sınırlı ve kısıtlı olması nedeniyle âmin alayının Osmanlı coğrafyasındaki yaygınlığı ile alakalı mutlak ve değişmez yargılara varabilmek mümkün olmamıştır. Osmanlı Devleti'nde Türklerin yaşadığı yerlerde farklı biçim ve şartlarda bu ritüelin sürdürüldüğü kabul gören bir anlayış olmuştur. Ulaşılan kaynaklardan elde edilen verilerin bilhassa İstanbul ve çevresinden edinildiği ve âmin alayı ritüelinin bu lokasyonda hayat bulduğu bilgisine erişilmiştir (Pakalın, 1993).

### ***Türkiye Cumhuriyeti Dönemi'nin Eğitim Ritüellerinden Öğrenci Andı***

Yeni rejime yani Cumhuriyet Dönemi'ne geçiş, aslında oldukça uzun bir sürecin ürünü olarak değerlendirilmelidir. Nitekim Osmanlı Devleti'nin asırlar boyunca devam eden “teokratik-mutlak” monarşi düzeninden meşrutî düzene bir geçiş gerçekleşmiş ve akabinde Cumhuriyetin ilan edilmesi ile “laik” temelli devlet modeline ulaşılmıştır. Aslında modernleşme projesinin temeli, Osmanlı Dönemi'nde atılmış ve bu projenin topluma sirayet etmesinde en önemli ve etkin vasıta olarak, eğitim kanalının tercih edildiği görülmüştür (Meşeci, 2022). Nihayetinde siyasi konjonktürde meydana gelen değişimler, eğitim alanına da aksetmiş ve devlet kendi benimsemiş olduğu ilke, değer ve prensipleri topluma iletmede eğitimi bir vasıta olarak kullanmayı uygun bulmuştur. Bu doğrultuda Türkiye'de “Tanzimat Dönemi Osmanlıcılık, II. Abdülhamid dönemi İslâmcılık ve II. Meşrutiyet Dönemi ise ulusçuluk ideolojisinin eğitim aracılığı ile aktarıldığı yıllar olmuştur” (Meşeci, 2022, s. 127).

Millî Mücadele'nin başarıyla nihayetlenmesinin akabinde, yeni rejime ve yeni düzene geçişle birlikte Cumhuriyet Dönemi'ne girilmiştir. Anayasa, siyaset bilimi ve özellikle Meşrutiyet ve Cumhuriyet'in sorunsalları konularında araştırmalarıyla tanınmış olan Tarık Zafer Tunaya'ya göre, genç Cumhuriyet'i Osmanlı'dan farklılaştıran en başat nitelik, yeni rejimin Batı dünyasını referans noktası olarak kabul etmesi olmuştur (Tunaya, 1959). Bu doğrultuda Batı'nın referans noktası olarak seçilmesi, toplumun ve yönetimin yeni baştan yapılandırılmasını ve hukuk alanı ile himaye edilmesini zaruri hale getirmiştir. Hukuk alanının ana esası ise “laiklik” ilkesi üzerinden okunmuştur. Hollandalı tarihçi, akademisyen ve Türkolog Erik Jan Zürcher'e göre, bilhassa laiklik ile alakalı girişimler, Jön Türklerin düşünceleriyle şekillenmiştir (Zürcher, 2001). Güney Afrikalı akademisyen ve sosyolog Bobby Salman Sayyid, yaşanan bu değişimin Cumhuriyetin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk tarafından gerçekleştirildiğini ve bu durumun pek çok Müslüman devlete misal olduğunu belirtmiştir (Sayyid, 1994).

Atatürk, kurulmuş olan yeni devletle hem modern bir hayat tarzının topluma yerleşmesini istemiş hem de bütün yurttaşları kapsayan bir “ulusal kimlik” yaratmak arzusunda olmuş ve bu doğrultuda ciddi çalışmalar yürütmüştür. Nitekim yapılan atılımlarla “geleneksel yaşam biçimi bırakılacak ve modern yaşam biçimi benimsenecek, yaşama İslamî anlayış değil, pozitivist ve laik anlayış yön verecek, kişiler kendilerini en başta Türk kimliği ile tanımlayacak ve bu kimlik altında homojenleşecektir” (Meşeci, 2022, s. 128). Oluşturulmak istenen bu kimlik, öncelikle bireyleri aynı devletin yurttaşları olarak kabul eden bir anlayışla şekillendiği için onları birbirine yakınlatacak, birlik ve beraberlik duygusunu artıracak bir özelliğe sahip olacak, ayrıca bütün yurttaşları yeni kurulan düzenin, Cumhuriyetin istediği, hedeflediği ve tasarladığı şekilde yetiştirecek ve böylelikle hem gelecek neslin yetiştirilme sorunsalı hem de yeni kurulan düzenin himaye edilme ve sürdürülme problemi çözülmüş olacaktır (Smith, 2021). Sosyal psikolog Nuri Bilgin *Kolektif Kimlik* adlı çalışmasında, bu konuyu ele almış ve üst kimliğin oluşmasının belli bir süreç içerisinde meydana gelebileceğinden bahsetmiştir. Bilgin'e göre toplum, belli faktörler etrafında bilhassa kültürel değerler başta olmak üzere maddi ve manevi unsurlar ve toplumsal hafıza ile yeni bir kimliğe sahip olabilmektedir (Bilgin, 1999). Tabii bu amaçları gerçekleştirebilmek adına, eğitim alanı etkin bir vasıta olarak değerlendirilecektir. Nihayetinde eğitim, yeni rejimin politikalarının topluma aktarılmasında ve benimsetilmesinde yani modern bir devlet ve toplum oluşturma sorunsalında, başat bir konumda yer almıştır (Güler, 2020).

Cumhuriyet ile Türkiye'de hayata geçirilen modernizasyon projesinin toplumsal ayağı, eğitim alanına devredilmiş durumdayken, devletin eğitim kurumlarına yani okullara da ciddi vazifeler





ve sorumluluklar yüklenmiştir. Bu doğrultuda Cumhuriyetin ilke ve prensiplerini bilen, özümseyen, sadık bir nesil oluşturmak amacıyla eğitimin organize edildiği görülmüştür.

Mektep genç dimağlara, insanlığa hürmeti, millet ve memleket muhabbeti, Şerefi istiklâli öğretir... İstiklâl tehlikeye düştüğü zaman onu kurtarmak için takibi muvafık olan en salim yolu belletir... Memleket ve milleti kurtarmaya çalışanların aynı zamanda mesleklerinde birer namuskâr mütehassis ve birer âlim olmaları lâzımdır. Bunu temin eden mekteptir. Mektebin vereceği ilim ve fen sayesinde ki Türk milleti, Türk sanatı, iktisadiyatı, Türk şiiri ve edebiyatı, bütün bedayiiyle inkişaf eder. (Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü, 1997, s.47).

Nihayetinde siyasi iktidar aracılığıyla yeni rejimin norm ve erdemleri, eğitim kanalı kullanılarak hem gelecek olan yeni nesile hem de topluma aktarılmak istenmiş ve bu anlamda okullarda ve okulların ders programlarında bu gayeye yönelik çalışmalar yürütülmüş, ders araç gereçleri hazırlanmış ve özenli bir biçimde dizayn edilen ve planlanan ritüellerden faydalanılmıştır.

Eğitim alanında uygulanan ritüeller hem toplumsal dokuyu biçimlendirme hem de o toplumda yaşayan kişileri kaynaştırma ve bütünleştirme fonksiyonuna sahip olmuştur. Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecinde, dini tematik örgülerle kurulu ritüellerden yeni rejime uygun ilke ve prensiplere dayanan ritüellere doğru bir evrilme yaşanmıştır. Nitekim geleneksel döneme hâkim olan İslami yetkenin yerine Cumhuriyet Dönemi'nde milli, vatansever, ulusçu bir anlayışı hâkim kılacak ve insanlar arasında birlik ve beraberlik duygusunu artıracak ritüellerin tercih edildiği görülmüştür. Bu anlamda Cumhuriyet yönetimi, daha çok okulların iştirak etmeleri ile yapılan milli bayram gösterilerinden bayrak merasimlerine, eğitim kurumlarında hep birlikte idrak edilen antlardan marşlara bir dizi ritüellerden bu dönemde yararlanma yoluna gitmiştir (Meşeci, 2022).

Öğrenci andı ritüeli, yeni ulus devletinin ve yeni rejimin eğitim alanına taşıdığı milliyetçiliğe ve Cumhuriyete güçlü modülasyonların gerçekleştiği en çarpıcı ritüellerin başında gelmektedir. 23 Nisan 1933'ten itibaren ilk ve orta dereceli eğitim kurumlarında her gün idrak edilmekte olan andı kaleme alan ve yürürlüğe koyan kişi, dönemin Maarif Vekili Reşit Galip'tir. Tarihçi ve akademisyen Afet İnan, Reşit Galip'in 23 Nisan 1933 tarihinde yani çocuk bayramında Çankaya Köşküne Cumhurbaşkanı Gazi Mustafa Kemal'in yanına geldiğini ve buradaki bayramlaşma ziyareti sırasında, Mustafa Kemal'e bir not kâğıdı verdiğini ve Reşit Galip'in sabah evlatlarının bayramlarını tebrik ettiği sırada kızlarına söylediklerini bu not kâğıdına yazdığını ve böylelikle andın ortaya çıktığını ifade etmiştir (İnan, 1981). Reşit Galip'in Mustafa Kemal'e verdiği not kâğıdında: "Türküm, doğruyum, çalışkanım. Yaşam: Küçüklerimi korumak, büyüklerimi saymak; yurdumu, budunumu özümden çok sevmektir. Ülküm, yükselmek, ileri gitmektir. Varlığım Türk varlığına armağan olsun." cümleleri bulunmaktadır (İnan, 2009).

24 Nisan 1933 tarihli *Hâkimiyeti Milliye* gazetesi de Reşit Galip'in yazmış olduğu metni sayfasında yayımlamıştır:

Bilirsiniz, daha iyi biliniz ki her Türk çocuğu anasının, babasının olduğu kadar milletindir, budunundur. Sizin sağlığınıza, sizin çalışmanıza, sizin budun ülküsüne ve türelerine uygun yetişmenize ananız, babanız kadar bütün Türklük yürekten bağlıdır. Can gözlerimiz üstünüze dikilmiştir. Sizin kafaca, bedence sağlam, gürbüz yetişmenizi, ahlâkça en iyi, en yüksek yetişmenizi, millet dileğini kendi isteklerinizden üstün tutar gönülle yetişmenizi istiyoruz; analarınızdan, babalarınızdan, hocalarınızdan ve hepimizden daha üstün yetişmek gayretiyle çalışmanızı istiyoruz. Büyük Türk yarınlarının yapıcıları arasına girmek için şimdiden hazırlanan güzel çocuklar! Daima kulağınızda çınlasın ki, çalışkan olmıyan Türk sayılmaz, ahlâklı



olmayan Türk olamaz! Şimdiden bağırarak söylüyorum ki, sizlerden çalışmıyanlar, millet işlerinde kendi paylarına düşecek olanı en iyi yapmak için bugün en iyi yetişmeğe kulak asmayanlar, bizim yarınki düşmanlarımızdır! İcinizde yarın bütün milletin kendisine düşman olmasını isteyen çocuk var mı? (...) Size bugün şu işi veriyorum, bayramınız biter bitmez, mekteplerinize döndüğünüz ilk günden başlayarak birinci derse girdiğiniz zaman sınıflarınızda hep birden ve her gün şu sözleri tekrarlıyacaktınız: Türküm, doğruyum, çalışkanım. Yasam küçüklerimi korumak, büyüklerimi saymak, yurdumu, budunumu özümnden çok sevmektir. Ülküm: yükselmek, ileri gitmektir. Varlığım Türk varlığına armağan olsun! (Reşit Galip, 24 Nisan 1933).

Maarif Vekili Reşit Galip tarafından yazılan yukarıdaki metin, Türk çocuklarının yeni kurulmuş olan düzeni ve bu düzenin devamlılığını sağlama konusunda, vazifelendirildiğini ortaya koyması bakımından oldukça dikkate değer bir eylem olarak değerlendirilmiştir (Meşeci, 2022). Öğrenci andı ritüeli ile ilgili yapılan bir diğer değerlendirmede ise, “Her gün küçük neslin tekrar ettiği Cumhuriyet amentüsü.” şeklinde bir tasvirin yapıldığı görülmüştür. (Namık, 1934 akt. Bozkurt, 2007, s. 215) Reşit Galip’in metnine yakından bakıldığı zaman Türk çocuklarının yani geleceğin yetişkini olan mekteplilerin, taşıması gereken ya da sahip olması istenen değer ve erdemlere de genel anlamda yer verildiği tespit edilmiştir. Metinde üzerinde durulan bu değer ve erdemler silsilesi içerisinde sağlıklı, ahlâklı ve çalışkan olmak, vatansever ve milliyetçi duyguları taşımak, saygılı ve cesur davranmak vb. değerlere özellikle vurgu yapılmış ve çocukların yapması gereken ödev ve sorumluluklarının farkında olmaları istenmiş ve millilik bilincinin altı çizilmiştir.

Reşit Galip’in bahsi geçen bu andı kaleme alırken, Cumhuriyetin ilk yıllarında çocuklar için hazırlanmış eserlerden esinlendiği yönünde düşünceler ileri sürülmüştür. Zira Ahmet Yusuf tarafından yazılan *Elifbamız* ismini taşıyan ve 1927 yılında yayımlanan eserde, öğrenci andına emsal olacak bir yazıyla karşılaşılmıştır:

Ben bir küçük Türküm. Annemi, babamı, hocamı, mektebimi, memleketimi canımdan çok severim. Bütün Türkler kardeştir. Büyüklerimi sayacağım. Sözlerimi tutacağım. Küçüklerimi koruyacağım, zayıflara, hastalara yardım edeceğim. Büyük Allah bana kuvvet, bana sağlık ver! Çok çalışayım, çok öğreneyim. Milletime, memleketime faydalı bir evlad olayım. Cumhuriyet çocuğuyum. Cumhuriyet çocuğu çalışkandır. Namusludur. Doğrudur. Misafiri sever. Kahramandır. Yaşasın Türkiye Cumhuriyeti, Yaşasın Cumhuriyetimiz Gazi Mustafa Kemal Paşa. (Ahmet Yusuf, 1927, s. 60).



**Resim 3.** Mustafa Kemal Atatürk’ün İzmit’te bir ilkokulu ziyareti

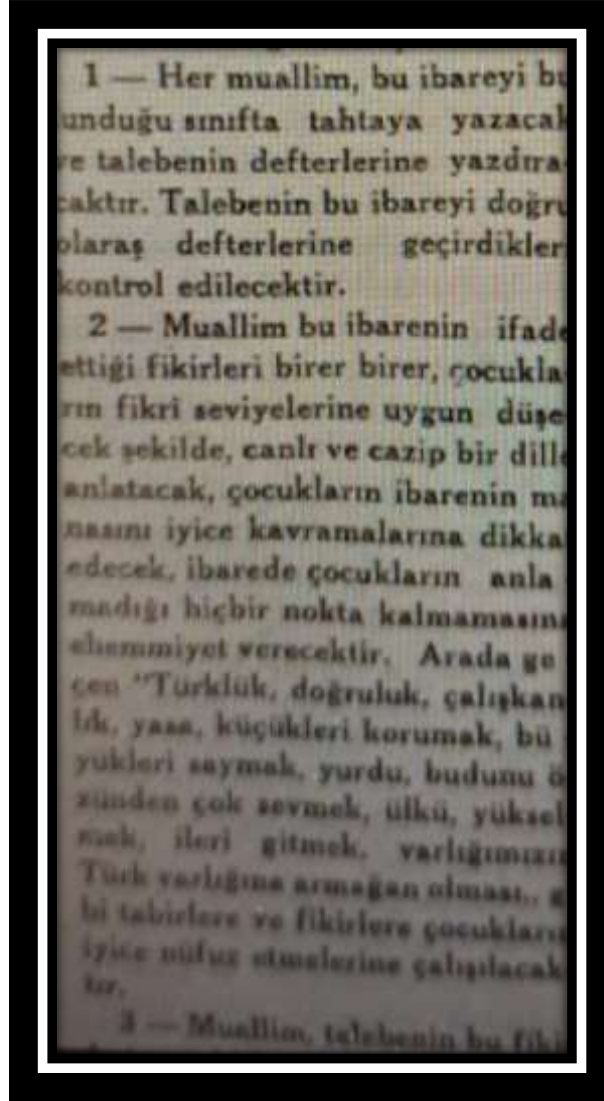
(<https://isteaturk.com/Kronolojik/Tarih/1927/7/1/Mustafa-Kemal-Ataturk-Izmitte-ogrencileri-selamlarken-01071927/1> )



Yazının içeriğine bakıldığında Reşit Galip'in hazırlamış olduğu and ile benzer özellikler gösterdiği söylenebilir ancak öğrenci andı irdelendiği zaman görülmüştür ki, bu and daha “duygu yüklü” ve “mücadeleci” özelliklere sahip olduğu gibi aynı zamanda harp atmosferine uygun bir hissiyatla da yoğrulmuştur. Bahsi geçen öğrenci andı, 10 Mayıs 1933 tarihinde çıkarılan bir karar doğrultusunda ilkokul kademesindeki okullarda okutulmaya başlanmıştır.

Maarif Vekili Reşit Galip tarafından hazırlanan andın gayesi, manası ve mekteplilere ne şekilde öğretileceği, 18 Mayıs 1933 tarih ve 1749/42 sayılı “Talebinin her gün tekrar edeceği ibare hakkında” (Edis, 1947 akt. Meşeci, 2022, s. 169) yayımlanan bir genelgeyle duyurulmuştur. Ardından bu genelge ilkokul talimatnamesine dâhil edilmiş ve 2013 yılına değin yürürlükte kalmıştır. Yayımlanan genelgeye göre, ilkokullarda sabahları öğrencilerin birlikte “Türküm, doğruyum, çalışkanım. Yasam küçüklerimi korumak, büyüklerimi saymak, yurdumu, budunumu özümnden çok sevmektir. Ülküm yükselmek, ileri gitmektir. Varlığım Türk varlığına armağan olsun.” (Vakit Gazetesi, 19 Mayıs 1933) cümlelerini dile getirmeleri uygun bulunmuştur. *Vakit* gazetesi ayrıca 21 Mayıs 1933 yılında yayımladığı nüshasında ilk mektepler talimatnamesine göre uyulması gereken kuralları sayfasından yayımlamıştır:

1. Her muallim bu ibareyi bulunduğu sınıfta tahtaya yazacak ve talebinin defterlerine yazdıracaktır. Talebinin bu ibareyi doğru olarak defterine geçirdikleri kontrol edilecektir. 2. Muallim bu ibareyi ifade ettiği fikirleri birer birer, çocukların fikrî seviyelerine uygun düşecek şekilde, canlı ve cazip bir dille anlatacak, çocukların ibarenin manasını iyice kavramalarına dikkat edecek, ibarede çocukların anlamadığı hiçbir nokta kalmamasına ehemmiyet verecektir. Arada geçen “Türklük, doğruluk, çalışkanlık, yasa, küçükleri korumak, büyükleri saymak, yurdu, budunu özünden çok sevmek, ülkü, yükselmek, ileri gitmek, varlığımızın Türk varlığına armağan olması” gibi tabirlere ve fikirlere çocukların iyice nüfuz etmelerine çalışılacaktır. 3. Muallim, talebinin bu fikirleri ve tabirleri iyice anlayıp anlamadıklarına emin olmak üzere, her tabir ve fikir hakkında çocuklara muhtelif sualler irad ederek, bu tabirleri yerli yerinde kullanıp kullanmadıklarını anlamak için talebeyle cümleler tertip ettirecektir. 4. Çocukların bu ibareyi mihanik bir şekilde değil, ifade etmek istediği fikirlerin ve hislerin iyice manalarına nüfuz ederek, onları bütün benlikleriyle duyarak ve candan benimseyerek söylemelerine dikkat olunacaktır. 5. Talebeyle bu ibare ayakta ve hep birden söyletilecek, muallim de talebinin karşısında ayakta durarak onlarla birlikte söyleyecektir. 6. Bu ibareyi söylerken talebinin laubali vaziyet almamasına, dürüst ve ciddî durmasına muallim dikkat edecektir. 7. Çocuklar, candan duydukları ve zaman geçtikçe manasına daha derin bir surette nüfuz edecekleri asil yüksek hislere tercüman olan bu ibareyi sevinçle ve büyük şevk ve alâka ile tekrar ederken millî bir vazife ifa ettiklerini şuur ile duymalıdır (Vakit Gazetesi 21 Mayıs 1933).



Resim 4. Vakıf Gazetesi 21 Mayıs 1933

Talimatnamede bu cümlelerin sadece dillerde değil aynı zamanda gönüllerde de yer edinmesi gerekliliği üzerinde durulmuş ve bu konu ile ilgili eğitimcilere sorumluluklar yüklenmiştir (Meşeci, 2022). Eğitimcilerin sorumlulukları arasında görülen ve büyük bir öneme sahip olan öğrenci andının içselleştirilme ve benimsetilme sorunsalının, çocukların seviyelerine uygun bir dil ve üslubun seçilip kullanılması ile çözülebileceği düşünülmüştür (Bozkurt, 2007). Akademisyen, şair, yazar ve çevirmen Talat Halman bahsi geçen bu ritüel ile alakalı başka bir perspektiften konuya dahil olmuş, empatide bulunduğunu dile getirerek, 1930'ların Türkiye'sinde yaşayan bir çocuğun neler hissettiğine dair birtakım çıkarımlarda bulunmuştur. Halman'a göre, yeni rejimin çocuğu olarak yetişmek, bir gurur bir onur ve bir kıvanç vesilesidir. Çünkü geleceğin yetişkini olarak görülen çocuklar, bu amaç doğrultusunda eğitilmekte, sevgi görmekte ve belli başlı erdemler doğrultusunda yetiştirilmektedir. Çocuklar yetiştirilirken yeni rejimin heyecanını, neşesini ve ferahlığını en ince ayrıntısına kadar da hissetmişlerdir (Halman, 1999).

Türkiye'de 1970'lere gelindiğinde ise, siyaset sahnesinde yaşanan değişimler, eğitim sistemine de sirayet etmiş ve bunun neticesinde öğrenci andında da birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Antta yapılan ilk varyasyon, 12 Mart 1971 yılında gerçekleşen darbe ile olmuştur.



“1972 yılında alınan karar doğrultusunda, ilkokul yönetmeliğinin 78. maddesinde bahsedilen öğrenci andında budunumu kelimesi milletimi kelimesi ile değiştirilmiş ve Atatürk vurgusunun yapıldığı bölüm öğrenci andına eklenmiştir.” (T.C. Cumhurbaşkanlığı Resmî Gazete, 29 Ağustos 1972, sayı: 14291).

Türküm, doğruyum, çalışkanım; yasam, küçüklerimi korumak, büyüklerimi saymak, yurdumu, milletimi özümden çok sevmektir. Ülküm yükselmek, ileri gitmektir. Varlığım Türk varlığına armağan olsun. “Ey bu günümüzü sağlayan, Ulu Atatürk; açtığın yolda, kurduğun ülküde, gösterdiğin amaçta hiç durmadan yürüyeceğime ant içerim. Ne mutlu Türküm diyene. (T.C. Cumhurbaşkanlığı Resmi Gazete Arşivi, 1972).

Reşit Galip tarafından yazılan ve daha sonraları birtakım kelime değişiklikleri yapılan öğrenci andı, 1997 yılına değin, yukarıda belirtilen şekilde ilk ve orta dereceli okullarda öğrenciler tarafından hep bir ağızdan okunmuştur. 1997 yılından itibaren ise mecburi eğitimin sekiz yıla çıkarılması ile andın kesintisiz sekiz yıl okunmasına karar verilmiştir. 2003 yılına gelindiğinde ise yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenci andını dile getirme mecburiyetine son veren bir kararın yürürlüğe girdiği görülmüştür (Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1997; Kaplan, 2002; Okur, 2015; T.C. Cumhurbaşkanlığı Resmî Gazete, 27 Ağustos 2003, sayı: 25212).

1933'den 2013 yılına kadar ilköğretim derecesindeki okullarda bütün öğrencilerin katılımıyla gerçekleşen ve dönemin ders kitaplarının ilk sayfalarında yayımlanan öğrenci andı, Türkiye Cumhuriyeti toprakları içerisinde yaşayanlara, bilhassa ilköğretim seviyesindeki eğitim kurumlarının yeni rejimin öngördüğü, tasarladığı ve arzu ettiği toplumsal yapılandırmayı gerçekleştirme noktasında, oldukça etkin bir güce ve yetkeye sahip olmuştur. Sabahları okullardaki öğrencilerin belli bir düzenekte sıralandıkları, içlerinden seçilen bir öğrencinin okulun kürsüsüne çıkıp dile getirdiği, diğer öğrencilerin ise hep birden söylenenleri tekrar ettikleri and, kişiyi siyasal düzenle ilişkilendirmede, kurulmuş olan düzeni benimsemeye ve çocukların belleklerinde yeni düzenin normlarına, değerlerine ilke ve prensiplerine kalpten bağlanmalarını sağlama konusunda, çarpıcı ve bir o kadar da etkileyici fonksiyonu olan bir ritüel olarak tanımlanmıştır. 2013 yılına gelindiğinde ise devletin yürütmüş olduğu siyasette yaşanan gelişmeler ve değişiklikler neticesinde hem eğitim alanına hem de eğitim alanı içerisinde uygulamaya konan bazı ritüel formasyonlarında değişiklikler yaşanmaya başlamış ve nitekim Millî Eğitim Bakanlığı'nın İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan “Öğrenci Andı” başlıklı 12.maddenin yürürlükten kaldırıldığı görülmüştür (T.C. Cumhurbaşkanlığı Resmî Gazete, 2013). Nihai olarak öğrenci andı ritüeli, değişik anlatımlarla şekillenerek oluşan, kendi içerisinde kelimelerine gizlenen anlam ve değerlerle yoğrulmuş ve önemli mesajları bünyesinde barındıran güçlü, etkileyici ve çarpıcı bir ritüel olarak yorumlanmış, değer kazanmış ve uygulanmıştır (Meşeci, 2022).

## YÖNETMELİK

Millî Eğitim Bakanlığından:

### MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI İLKÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİNDE DEĞİŞİKLİK YAPILMASINA DAİR YÖNETMELİK

**MADDE 1** – 27/8/2003 tarihli ve 25212 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 12. nci maddesi yürürlükten kaldırılmıştır.

**MADDE 2** – Bu Yönetmelik yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

**MADDE 3** – Bu Yönetmelik hükümlerini Millî Eğitim Bakanı yürütür.

(<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/10/20131008-12.htm>.)

## SONUÇ

“Osmanlı'dan Cumhuriyet'e İlkokula Başlama Ritüelinde Değişim: Âmin Alayı Merasiminden Öğrenci Andı'nın Okunmasına” başlıklı çalışmamızda, eğitim kurumları çatısı altında uygulamaya konan ve okula başlama merasimleri olarak hafızalara kazınan iki ritüel formasyonunun manasını, önemini ve amaçlarını inceleyerek, Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecini, bahsi geçen ritüeller üzerinden okumak ve değerlendirmek gayreti ile hareket edilmiştir. Bu anlamda devlet, devletin sahip olduğu ideoloji ve o ideolojiyi benimsetecek kanal olan eğitim kavramları arasında var olan veya kurulan ilişki denkleminin betimlendiği ritüellere daha yakından bakmak, bu çalışmanın görünümü olarak belirlenmiştir. Tıpkı diğer geleneksel toplumlarda olduğu gibi Osmanlı toplumunda da ritüeller, dini tematik örgülerle şekillenmiş ve uygulanmıştır. Zira Osmanlı'nın hem toplum düzeneğinde hem de eğitim sisteminde, İslamî tematik unsurların konumlandırıldığı görülmüş ve bu durum Osmanlı'nın bütün dönemlerinde de görünür olmaya devam etmiştir. Bu doğrultuda hareket eden sıbyan mektepleri de çocukları dini norm ve değerlerle yetiştirmek ve eğitmek üzere hareket etmiş ve bu formasyonda bir müfredata sahip olmuştur. Sıbyan mekteplerine başlama merasimi olarak bilinen ve literatüre dâhil olan “âmin alayı” ritüeli, dinî örgülerle tasarlanan ve biçimlenen ve dinî hissiyatlarla uygulanan bir eğitim formasyonu olarak tanımlanmıştır.

Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne geçişle birlikte, Batı merkezli ve “laik” esaslı bir modern ulus devlet modeline ulaşma noktasında, ciddi çalışmalar yürütülmüştür. Aslında modernizasyon projesinin hayata geçirilmesi, Osmanlı'da Tanzimat Dönemi'nde başlamış ve bu projenin topluma aktarılmasında da eğitim, en etkili vasıta olarak kullanılmıştır. Yeni kurulan ulus devlet modeli ile geçmiş dönemlerde geleneksel toplum anlayışında görülen dini modülasyonların etkin olduğu sadakat duygusu ile gerçekleştirilen ritüel yetkesinin yerine milli, vatansever ve laik temalı modülasyonların etkin olduğu ritüel formasyonlarının tercih edildiği görülmüştür. Modernleşme sürecinde tüm ulus devletlerin inşa aşamasında görüldüğü gibi Cumhuriyet Türkiye'sinde de rejimin kendine özgü ulusal değerlerini toplumun en genç bireylerine aktarma noktasında, eğitim alanının şüphesiz büyük bir rolü ve katkısı olmuştur.

Ayrıca ulus devletin yeni bir nesil oluşturma ve yeni bir kimliğe sahip olma isteği ve gayreti neticesinde, toplumu yeniden yapılandırma sorunsalı ile karşıya karşıya kalan yönetim, bu sorunu çözmek amacıyla da eğitimi kullanmayı uygun bulmuştur. Bu anlamda çalışma kapsamında ele aldığımız öğrenci andı ritüeli, bahsi geçen vazifeyi yerine getirmede,





Cumhuriyetin güçlü modülasyonlarının gerçekleştiği en çarpıcı ritüellerinin başında gelmiştir. 23 Nisan 1933'den 2013 yılına değin, ilköğretim kurumlarında her gün idrak edilen öğrenci andı, ulus devletin ve yeni rejimin ilke ve prensiplerini, değer ve normlarını egemen kılacak nesilleri oluşturmaya yardımcı olan ve toplumdaki bireyler arasında birlik ve beraberlik hissiyatına yön veren bir merasim olarak, Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim tarihi içerisinde kendisine özel ve özgü bir yerde konumlanan bir ritüel formasyonu olarak yorumlanmıştır.

### **Etik Metin**

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

### **KAYNAKÇA**

#### **Arşiv Kaynakları**

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivi Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)  
MF. MKT. 128/65 H-16-10- 1308  
MF. İBT. 2/50; MF. İBT. 24/103  
İ. MVL. 280/ 10938 H-26-10-1269

#### **Araştırma ve İnceleme Eserleri**

- Adıvar, H. E. (1963). *Mor salkımlı ev*. Yeni Matbaa.
- Ahmet Rasim. (2018). *Falaka*. Can Çocuk.
- Ahmet Yusuf. (1927). *Elifbamız*. Akşam Matbaası.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi*. Kültür.
- Alexander, J. R. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Blackwell publishers.
- Araz, Y. (2007). *Osmanlı toplumunda çocuk olmak*. Kitap.
- Bağdatlı, M. İ. (2011). Osmanlı eğitim geleneğinde eğitici drama. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 79-102.
- Baytal, Y. (2000). II. Abdülhamid dönemi eğitim politikaları. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 11, 23-32.
- Bernstein, B. & Elvin, H. & Peters, R. (1966). Ritual in education. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 25(772), 429-432.
- Bilgin, N. (1999). *Kolektif kimlik*. Sistem.
- Birinci, A. (1982). Mahalle mektebine başlama merasimi ve mekteb ilahileri. İçinde *II. Milletlerarası Türk Folklor Kongresi: Bildiriler* (cilt 4, s. 37-57). Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Birinci, A. & Kara, İ. (2016). *Bir eğitim tasavvuru olarak mahalle/sıbyan mektepleri: Hatıralar-yorumlar-tetikler*. Dergâh.
- Boratav, P. N. (1999). *Yüz soruda Türk folkloru*. Gerçek.
- Bozkurt, B. (2007). *Cumhuriyet halk partisinin eğitim politikaları 1923-1950*, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Durkheim, E. (2005). *Dini hayatın ilkel biçimleri*. (Fuat Aydın, Çev.). Ataç.

- Edis, B. (1947). Talebenin her gün tekrar edeceği ibare hakkında 18 Mayıs 1933 tarih ve 1749/42 sayılı bakanlık genelgesi. İçinde *Millî Eğitim Düsturu, İlköğretim Bölümü* içinde (cilt 7, s.363-364). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ergin, O. N. (1977). *Türkiye maarif tarihi*. Eser.
- Fischer, L. J. (1965). Psychology and anthropology. B. J. Siegel (Ed.). *Biennial Review of Anthropology*, Stanford University.
- Gelişli, Y. (2002). Osmanlı ilköğretim kurumlarından sıbyan mektepleri / kuruluşu, gelişimi ve dönüşümü. İçinde *Türkler* (cilt 9, s.15: 38). Yeni Türkiye.
- Gluckman, M. (1962). Les rites de passage. M. Gluckman (Ed.). *Essay on The Ritual of Social Relation*, Manchester University.
- Göktaş, H. (2016). Mahalle mektebine başlama merasimi: Âmin alayı ve bed-i besmele. İçinde *Geçmişten Günümüze Şehir ve Çocuk* (cilt 2, s. 1317-1324). Canik Belediyesi Kültür.
- Göleç, S. (2019). *Osmanlı döneminde okula yeni başlayan çocuklar için düzenlenen törenlerin pedagojik açıdan değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Güler, O. (2020). *Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesi*, [Yayınlanmamış doktora tezi], Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Günyol, V. (1993). Mektep. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (cilt 7, s. 655-658). TDV İslam Araştırmaları Merkezi.
- Ferhatoğlu, F. H. (2017). Bir ihtisamlı başlangıç: Bed-i besmele. *Din ve Hayat Dergisi*, 31, 108-115.
- Halman, T. (1999). Çocuk cumhuriyeti. İçinde *Cumhuriyet ve Çocuk, II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri* (s. 17-25). Ankara Üniversitesi.
- Honko, L. (1979). Theories concerning the ritual process. In Honko (Ed.). *Science of Religion Studies in Methodology*, L. New York.
- İnan, A. (1981). *Atatürk hakkında hatıralar ve belgeler*. Türkiye İş Bankası Kültür.
- Kaplan, İ. (2002). *Türkiye'de millî eğitim ideolojisi ve siyasal toplumsallaşma üzerindeki etkisi*. İletişim.
- McLaren, L. P. (1986). *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*. Routledge.
- Meşeci, F. (2022). *Cumhuriyet sonrası Türk eğitim sisteminde ritüeller: Kuramsal bir çalışma*, [Yayınlanmamış doktora tezi], Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1997). *Tebliğler Dergisi*, 579(2481).
- Mosse, L. G. (1966b). *Nazi culture: Intellectual, cultural, and social life in the third reich* (S. Attanasio and others, Çev.). The University of Wisconsin.
- Okur, E. A. (2015). *Öğrenci andı*. Dijital e - kütüphane. ise.org.tr.
- Özalp, R. & Ataünal, A. (1977). *Türk millî eğitim sisteminde düzenleme teşkilatı (Talim ve Terbiye Kurulu-Millî Eğitim Şurası)*. Millî Eğitim.
- Paşa, Ş. B. (2021). *Yeni Türkiye'de ulusal kimlik inşası*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.
- Pakalın, M. Z. (1993). Âmin alayı. İçinde *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü* s. 39-40). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Galip R. (1933). *Türk çocuğu yasası*. Hâkimiyeti Milliye.



- Sakaoğlu, N. & Akbayan, N. (2008). *Binbir gün binbir gece Osmanlı'dan günümüze İstanbul'da eğlence yaşamı*. Denizbank.
- Sayyid, B. S. (1994). Sign o'times: Kaffirs and infidels fighting the ninth crusade. In E. Laclau (Ed.). *The making of political identities*, Verso.
- Schuyt, N. M. & Schuijt, J. M. (1998). Rituals and rules: About magic in consultancy. *Journal of Organizational Change Management*, 11(5), 399–406.
- Smith, A. (2004). *Milli kimlik*. (Bahadır Sina Şener, Çev.) İletişim.
- Üstünipek, M. & Üstünipek, Ş. (2014). Âmin alayı ve resimlerde ele alınışı. *Art Sanat Dergisi*, 1, 6-45.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Resmi Gazete Arşivi. (1972).
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Resmî Gazete. (29 Ağustos 1972).14291.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Resmî Gazete. (27 Ağustos 2003). 25212.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Resmi Gazete. (2013).
- Tunaya, T. Z. (1959). *Türkiye'nin siyasi hayatında batılılaşma hareketleri ve kaynakları*. Yeni Türkiye.
- Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü. (1997). *M. K. Atatürk'ün söylev ve demeçleri*. Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Vakit Gazetesi 19 Mayıs 1933.
- Vakit Gazetesi 21 Mayıs 1933.
- Yolalıcı, M. E. (1999). XIX. yüzyıl ve sonrası Osmanlı devletinde eğitim ve öğretim kurumları. İçinde *Osmanlı* (cilt 5, s. 281-296). Yeni Türkiye.
- Yolluk, M. E. (2010). *XVII. yy' da Osmanlı devletinde eğitim ve öğretim faaliyetleri*, [Yayınlanmamı yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Quantz, A. R. & Magolda, M. P. (1997). Nonrational classroom performance: Ritual as an aspect of action. *The Urban Review*, 29(4), 221-238.
- Zürcher, E. J. (2001). Kemalist düşüncenin Osmanlı kaynakları. İçinde *Modern Türkiye'de siyasi düşünce: Kemalizm*. İletişim.
- İnternet Kaynakları**
- <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/10/20131008-12.htm> (Erişim Tarihi: 01.05.2023)
- <https://tr.pinterest.com/pin/balkanlarda-amin-alay-ya-da-elifba-alaydenilen-ocuklarn-okula-balama-treni--318629742377464046/> (Erişim Tarihi: 01.05.2023)
- <https://dergipark.org.tr/download/article-file/92881> (Erişim Tarihi: 01.05.2023)
- <https://www.internethaber.com/andimizin-hikayesi-ve-ilk-hali-foto-galerisi-1912130.htm> (Erişim Tarihi: 01.05.2023)



## EXTENDED ABSTRACT

### *Change in the Ritual of Starting Primary School from the Ottoman Empire to the Republic: From the Amin Procession Ceremony to the Reading of the Student Oath*

Ritual formations, one of the important dynamics of social life, were in the focus of sociology at first, but after a while, they were associated with the science of anthropology, and finally, definitions and evaluations were made on the problematic of ritual formation in both disciplines. When we look at the general definition of the concept of ritual, it is seen that rituals are described and interpreted as a series of values and virtues, which have a very important function in shaping the social structure and strengthening the bond between people living in the society, from traditional communities to modern communities. In this direction, rituals shaped by familial and religious thematic patterns were encountered in traditional societies, while ritual formations with the theme of nation, homeland and nation were put into practice in modern societies. States, by making use of the ritual formations applied in the field of education, have used a very important tool both to preserve their integrity and to remain within the scope of common ideals and values. States that use the ritual formation as a tool, did not use force as a method while applying these rituals within the system, on the contrary, they found it appropriate to act with a voluntary approach and to structure the regime with an understanding that internalizes and internalizes, and in this direction, they have displayed an approach that evaluates the rituals as a resource. States, which consider rituals as a source, have followed a policy with the awareness of approaching the administration with a sense of loyalty and obedience and being connected with these feelings, especially with the ritual formations they practice in educational institutions. With the "Amen Procession" ritual, which was organized with the aims of eliminating the negative thoughts of children about school in the Ottoman Empire, arousing their enthusiasm for reading, wishing their school life to be auspicious and successful, and leading the prayers, the new formation of the Republic of Turkey. This study, which examines the "Student Oath" ritual applied in educational institutions during the socialization process of the order and the stage of informing and raising children on this subject, tries to read and reveal the paradigms and principles of the states, which were dominant in their own periods, through ritual formations. As a matter of fact, the authority of loyalty and devotion established on children and their parents with the ritual of "Amen Regiment", which was observed during the school initiation ceremony in the Ottoman Empire and established with Islamic thematic patterns, and the "Student Oath" that children uttered unanimously every morning in primary schools with the establishment of the young Republic. The ritual took on a national, secular and patriotic theme and in this period, it was desired to create a commitment to the newly established order on the axis of different paradigms. Because children, who are accepted as the adults of the society and the future, wanted to be raised and built according to the principles and principles, norms and values of the Republic, and for this purpose, the state preferred to receive support from the ritual formations it implemented in educational institutions. With the transition from the Ottoman Empire to the Republic of Turkey, serious studies were carried out to reach a Western-centered and "secular" based modern nation-state model. In fact, the implementation of the modernization project started in the Tanzimat Period in the Ottoman Empire, and education was used as the most effective tool in transferring this project to the society. With the newly established nation-state model, it has been observed that ritual formations with national, patriotic and secular-themed modulations are preferred instead of the ritual authority performed with the feeling of loyalty, in which the religious modulations seen in the traditional society understanding in the past are effective. As seen in the construction phase of all nation-states in the modernization process, the field of education has undoubtedly

played a great role and contributed to the transfer of the regime's distinctive national values to the youngest members of the society in Turkey as well. In addition, as a result of the nation state's desire and effort to create a new generation and have a new identity, the administration, which was faced with the problem of restructuring the society, found it appropriate to use education to solve this problem. It was one of the most striking rituals of the Republic, in which strong modulations took place. From April 23, 1933 to 2013, the student oath, which is realized every day in primary education institutions, as a ceremony that helps to create generations that will prevail the principles and principles, values and norms of the nation state and the new regime, and directs the sense of unity and solidarity among individuals in the society, It has been interpreted as a ritual formation located in a special and unique place in the history of education in the Republican Period.



"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 Öğretmenlerine Göre Kültürel Okuryazarlık\*

Recep DÜNDAR<sup>1</sup>  & Mehmet Mustafa KIZIK<sup>\*\*2</sup> 

Gönderilme Tarihi: 30 Aralık 2022 Kabul Tarihi: 05 Haziran 2023  
DOI: 10.38015/sbyy.1227233

### Öz:

Bu araştırmanın genel amacı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kültürel okuryazarlık kavramına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çünkü 21. yüzyılda ulaşım ve teknolojinin hızlı bir şekilde geliştiği dünyamızda artık farklı kültürde olan insanlar aynı ortamı kolaylıkla paylaşmakta ve sınıflarımızda göç ve savaşlardan dolayı çeşitli kültürlerden gelen öğrenciler bulunmaktadır. Sınıflarımızın farklı kültürleri paylaşan öğrencilerden oluşması, bu öğrencilerin derse ve okula yönelik uyumlarının kolaylaşması için Sosyal Bilgiler dersine önemli bir görev düşmektedir. Çünkü Sosyal Bilgiler dersinin en önemli amaçlarından biri toplum ile uyumlu etkin vatandaş yetiştirme amacıdır. Bu yüzden hem Sosyal Bilgiler dersi hem de kültürel okuryazarlık kavramı önem arz etmektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin kültürel okuryazar bir birey olması ve öğretmenlik meslek yeterliliğine kültürel okuryazarlık kavramının eklenmesi 21. yüzyılda önemli bir konu haline gelmiştir. Araştırma nitel araştırma deseni kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilmiş 23 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ise dört soruluk yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizi ise hem betimsel hem de içerik analizi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise Sosyal Bilgiler öğretmenleri kültürel okuryazarlık kavramını kültürel farkındalık olarak tanımlamışlardır. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmenleri kültürel okuryazar bir bireyin özelliklerini ise eleştirel düşünce becerisine sahip hoşgörü değerini ön plana çıkaran bir birey olarak tanımlamışlardır. Son olarak öğretmenler Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kültürel okuryazar olmasının öğrencinin gelişimine faydalı olacağını ve öğrencinin geldiği kültür çevresini dikkate alarak ders işlenebilmesini sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre alanyazına katkısı olması için ve yapılacak bilimsel çalışmalar için birtakım önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kültürel okuryazarlık, sosyal bilgiler öğretmenleri, okuryazarlık.

### Abstract:

The general purpose of this research is to determine the views of Social Studies teachers on the concept of cultural literacy. Because in our world where transportation and technology are developing rapidly in the 21st century, people from different cultures easily share the same environment and there are students from various cultures in our classrooms due to migration and wars. The concept of cultural literacy is important for

### Atf:

Dündar, R., & Kızıl, M. M. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kültürel okuryazarlık. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 144-157.  
<https://doi.org/10.38015/sbyy.1227233>

<sup>1</sup>İnönü Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-0029-1739

<sup>2</sup>İnönü Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-0661-0830

\*Bu çalışma, Educongress 2022 'de özet bildiri olarak sunulmuştur

\*\*Corresponding Author: mehmetmustafa1991@hotmail.com

our classrooms to consist of students who share different cultures and to facilitate the adaptation of these students to the lesson and school. The fact that teachers are culturally literate individuals and the addition of the concept of cultural literacy to teacher professional competence has become an important issue in the 21st century. The research was conducted using the phenomenology (phenomenology) design, which is a qualitative research design. The participants of the research are 23 Social Studies teachers selected by purposeful sampling method. The data of the research was collected with a semi-structured interview form consisting of four questions. The analysis of the data was made using content analysis. As a result of the research, Social Studies teachers defined the concept of cultural literacy as local and intercultural awareness. In addition, Social Studies teachers defined the characteristics of a culturally literate individual as an individual who has critical thinking skills and emphasizes the value of tolerance. Finally, the teachers stated that the cultural literacy of the Social Studies teachers would be beneficial for the development of the student and would enable the students to teach by taking into account the cultural environment from which the student came. According to the findings obtained from the research, some suggestions were made to contribute to the literature and for scientific studies to be done.

**Keywords:** Cultural literacy, teachers of social studies, student.

## GİRİŞ

Çok değil kırk yıl önce ulaşım ve teknolojinin bu kadar hızlı bir şekilde değişmediği bir dönemde yaşanan kültür bölgesellik gösterir ve kültürel etkileşim sınırlı bir alanda gerçekleşirdi. Ama zamanla ulaşım ve teknolojiye yaşanan gelişmelerle beraber insanlar daha fazla hareket alanı bularak farklı kültürlerde yaşayan insanlarla tanışmaya başlamış ve kültürlerini başka yerlere taşımıştır. Hatta sosyal medyada yaşanan değişimlerle beraber insanların gündelik hayatları, eğlenceleri ve yeme içme alışkanlıkları evlerimize doluşmaya başlamıştır (Güven, 2021). Ayrıca yaşanan bu değişim günümüzde küreselleşme ile daha fazla hız kazanmış; toplumu oluşturan bireyler kendi kültürlerini yansıtırken diğer dünya kültürleri ile de kolay bir şekilde tanışmaya başlamıştır. (Şan & Çavdar, 2021). Yine küreselleşme olgusu ile sınırlar geçirgen bir yapıya sahip olmuş, kültürler daha fazla birbiriyle ilişki içinde olmaya başlamıştır.

Küreselleşme Wallersteine' e göre (2003; akt. Karaca, 2007) dünyadaki insanların birbirileriyle hızlı bir şekilde haberleştiği ve kültürlerin yeknasak (tek) olmaya başladığı bir süreçtir. Ayrıca Wallersteine küreselleşmenin 500 yıllık bir süreç olduğunu da belirtmiştir. Vanham (2019) ise küreselleşmenin ilk kez ipek yolu ile başladığını ve devam ettiğini dile getirmiştir. Ayrıca küreselleşme ile birlikte insanlar bir yandan savaş, göç, yoksulluk gibi sorunlara çözümler bulmaya çalışırken diğer yandan farklı kültürlerin bir arada yaşamasıyla beraberde köktendincilik, önyargı ve ırkçılık gibi sorunlarla da baş başa kalmıştır. Tüm bunlar düşünüldüğünde küreselleşme beraberinde farklı kültürleri tanıma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle kültür kavramı önem arz etmektedir. Kültürü tanımlamak Williams' a göre (1983) en zor kavramlardan biri olarak belirtilirken Kroeber (1985) ise kültürün 160'tan fazla tanımı olduğunu belirtmiştir. Yine Stromquist ve Monkman'a (2014) göre kültür olgusu insanların bilincinde kökleşmiş çağdaş bir terimdir. Özellikle ekonomiden, spora ve eğitime kadar birçok alanı etkilemektedir.

Türk Dil Kurumunun tanımına göre ise kültür; tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür. Bu nedenle küreselleşmenin önemini artırdığı kültür kavramı ile beraber insanların farklı kültür kodlarını anlamlandırması ve anlaması bakımından kültürel okuryazarlık kavramının son yıllarda ön plana çıktığı söylenebilir. Özellikle küreselleşme ile kültürlerin birbiri ile hızlı bir şekilde etkileşime geçmesi kültür okuryazar bireylerin yetişmesi

zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Kültürel okuryazarlığı tanımlayacaksa öncelikle okuryazarlık kavramından başlanması gerekir. Okuryazarlık kavramını incelediğimizde okuma ve yazma faaliyetinin eşliğinde kişinin yaşadığı hayatı ve bu hayat içinde nesne ve olayları algılayışı, anlaması ve sosyal hayattaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemesi olarak tanımlanabilir (Aşıcı, 2019). Kültür ise bir grubu simgeleyen belirli davranışları ve bu davranışların ardındaki sosyal gerçekliğin altında yatan görüşleri içermektedir (Ferdman, 1990). Bu iki kavram birleştirildiğinde ise kültürel okuryazarlık kavramı ortaya çıkmaktadır. Kültürel okuryazarlık bireylerin çevresindeki ve dünyadaki kültürleri tanıması ve onlara yönelik davranış kalıpları geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Yine bu kavramı ortaya atan ve popüler eden Hirsch (1989) göre kültürel okuryazarlık bizim ve diğer kişilerin kültürlerini, toplumsal yapısını ve kültürel mirasını tanımak olarak ifade etmiştir.

Ayrıca kültürel okuryazarlık bireyler de empati yeteneğinin de gelişmesine ve kişinin içinde bulunduğu kültürü veya diğer kültürleri daha iyi tanımasına olanak sağlar. Yine kültürel okuryazarlık diğer kültürlerin tarihi, edebiyatı ve sanatını içeren bilgileri tanımayı da amaç edindiğinden dolayı bu bilgilerin ders olarak yer aldığı Sosyal Bilgiler dersine ve öğretmenlerine önemli bir iş düşmektedir. Bu nedenle kültürel okuryazar bireylerin yetişmesinde önemli görev düşen Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kültürel okuryazar bir birey olması beklenir. Naqeeb (2012) 'in belirttiği gibi öğretmenler, hedef olarak belirlenen kültürün özünü tanıtırılmalı ve kültürel okuryazarlığı geliştirmeyi amaçlayan eğitim programları; edebiyatı, tarihi, mitleri, siyaseti, dili ile her açıdan hedef kültürü öğrenmeyi amaçlamalıdır.

Kültürel okuryazar olarak yetişen bireylerin özelliklerini Naqeeb (2012) şöyle açıklamıştır;

- İçinde bulunduğu kültüre adaptasyonda sıkıntı yaşamaz.
- Kültürel kavramları çabuk anlar.
- Bulduğu şehrin en eski kültürünü bilir.
- Kültürel öğeler arasındaki ilişkiyi anlar.
- Kendine özgüveni yüksek olur.

Kültürel okuryazarlığın gelişim serüvenine bakıldığı zaman 1990'ların başından itibaren bu kavramın ön plana çıktığını görülmektedir. Shliakhovchuk (2021) kültürel okuryazarlığın yetkinlik ve becerilerini şöyle sıralamıştır; yerel kültürel farkındalığı olan, eleştirel düşünceye sahip her zaman merak duygusu içinde yeni bir şeyler öğrenme isteği olan ve değişimi gerçekleştiren bir lider olmak olarak belirtmiştir. Ayrıca kültürel okuryazarlık farklı kültürel zeminlerden gelen farklı insanları ortak anlamlar üretmek için bir araya getiren bir unsurdur. İnsanlar devamlı olarak diğerleri ile diyalog içine girerek somut bir durumdan kaynaklanan ihtiyaçlar arasında yeni kurallar ve anlamlar üretirler (Quappe & Cantore, 2005). Alanyazın incelendiğinde ise (Şan & Kafadar, 2021) yapmış oldukları çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre kültürel okuryazarlık durumunu incelemiştir. Ayrıca kültürel okuryazarlık başlığı altında hazırlanmış bir yüksek lisans ve doktora tezine de rastlanmamıştır. Ancak yapılan çalışmaların edebiyat ve dil alanında yapıldığını görmekteyiz. Dil ve edebiyat alanında yapılan bazı çalışmalar şöyledir; (Flinders, 1996; Hirsh, 1989; Johnson, 2014; Köksal, 2010; Meryyfield, 1989; Naqeeb, 2012; Sao Lee, 2007; Tarter & Christenbury, 2010; Valfredini, 2018). Oysaki Kabapınar'a (2012) göre sosyal bilgiler programı kültür ve çevre ile ilgili kazanımlara yer verdiği için sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel okuryazarlığa karşı algılarını öğrenmek ve görevde olan öğretmenlerin kültürel okuryazarlığı öğrencilere aktarımında önemli katkılar sağlayabilecektir. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmenlerine

yönelik kültürel okuryazarlık algılarının ne olduğunu tespit etmek amacıyla 4 soru sorulmuştur. Bu sorular şöyledir:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kültürel okuryazarlık nedir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kültürel okuryazar olan bir bireyin özellikleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmeni olarak siz kendinizi kültürel okuryazar bir birey olarak görüyor musunuz neden?
- Sizce kültürel okuryazar olmanın öğretmenliğe faydaları nelerdir?

## YÖNTEM

### *Araştırma Deseni*

Araştırma nitel araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara ve kavramlara odaklanmaktadır. Olgular karşımıza çeşitli şekilde karşımıza çıkabilmektedir. Örnek olarak davranışlar, deneyimler, algılar ve kavramlar bu duruma örnek verilebilir. Ayrıca farkında olduğumuz ama tam olarak kavrayamadığımız kavramların araştırılması içinde bu desen araştırmalarda kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada kültürel okuryazarlık kavramına ilişkin algı ve bilgiler alınacağı için nitel araştırma deseninde çalışmanın tasarlanmasına karar verilmiştir.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örneklem yöntemi seçilmiştir. Kolay ulaşılır durum örneklem yöntemi çalışmanın amacına bağlı olarak araştırmacının kolay bir şekilde örneklem toplamasına yönelik olarak sağlar (Patton, 1990). Ayrıca kolay ulaşılabilir durum örneklemede amaca hizmet etmek amacıyla belirli ölçütler vardır. Bu çalışmada da ölçüt olarak öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığında çalışması ve konu gereği sosyal bilgiler öğretmenlerinin seçilmesidir. Çalışmaya 23 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin özellikleri tablo-1’de belirtilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler Ö-1, Ö-2 gibi adlandırmalar yapılarak temsil edilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubu

<i>Cinsiyet</i>	<i>Frekans</i>
Erkek	14
Kadın	9
<i>Öğretmenlerin Yaş Değişkenin Göre Dağılımı</i>	
20-35 Yaş Aralığı	18
35-50 Yaş Aralığı	5
<i>Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Olarak Dağılımı</i>	
1-10 yıl arası Mesleki Deneyim	19
20-30 yıl arası Mesleki Deneyim	5

Tablo-1 değerlendirildiği zaman çalışmaya 14 erkek öğretmen 9 kadın öğretmen katılmıştır. Yaş olarak değerlendirildiği zaman ise 20-35 yaş aralığında çalışmaya katılan öğretmen sayısı 18 kişidir. 5 öğretmen ise 35-50 yaş arasındadır. Buradan hareketle mesleğin başında olan ve genç olan öğretmenlerin ağırlıkta olduğu söylenebilir. Mesleki deneyim olarak ise 1-10 yıl arası görev yapan öğretmen sayısı 19; 20-30 yıl arası mesleki deneyimi olan öğretmen sayısı 4 dür.

### ***Veri Toplama Aracı***

Araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Bu veri toplama tekniğinin seçilmesinin nedeni kültürel okuryazarlık kavramı ile ilgili algıları ve bilgileri araştırmak ve bu bilgileri yorumlayabilmektir. Yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken önce araştırmacılar tarafından kültürel okuryazarlık ile ilgili literatür taranmış ve kapsam geçerliliği göz önüne alınarak birbirinden bağımsız sorular oluşturulmuştur. Sonra araştırmacılar bir araya gelerek oluşturulan soru havuzu arasından toplamda 4 adet soru seçmiştir. Ayrıca belirlenen bu sorular sosyal bilgiler eğitiminden 2 uzmanın görüşüne sunularak yapılandırılmış görüşme formunun son hali verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu uygulanırken önce ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle iletişimi geçilmiş ve öğretmenlerin müsait oldukları günler belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacı, öğretmenlerin müsait günlerinde okullara giderek öğretmenlerin boş derslerinde öğretmenlerle öğretmenler odasında yüz yüze görüşme yapmıştır. Her bir görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür. Bu sayede öğretmenlerin kültürel okuryazarlıkla ilgili algıları ve bilgileri belirlenmeye çalışılmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Araştırmada elde edilen veriler hem betimsel hem de içerik analizi aracılığıyla analiz edilmiştir. Betimsel analiz kısmında çalışmaya katılan öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar frekanslarına göre belirtilmiştir. Her ne kadar verilerin sayısallaştırılması nicel araştırmalarda olsa da nitel araştırmalarda da kullanılabilir. Bu yolla verilerin adil bir şekilde değerlendirilmesi yapılabilir (Patton, 2002). İçerik analizi kısmında ise öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar ortak özellikler gözetilerek kodlara ayrılmış ve kodlar arasındaki benzerliklere göre temalar oluşturulmuştur. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar doğrudan alıntılama ile çalışmada yer almıştır. Bu yolla elde edilen bulgular desteklenmiştir. Ayrıca veriler araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri ile yüz yüze gelinerek toplanmış ortalama görüşmeler 20-30 dakika sürmüştür. Veriler ses kayıt cihazına gerek duyulmadan görüşme formu aracılığıyla toplanarak analize tabi tutulmuştur. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri Ö-9, Ö-8 gibi kodlamalar kullanılarak belirtilmiştir.

### ***Geçerlilik ve Güvenirlik***

Araştırmanın veri toplama süreci ve analizinde geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması için birden fazla yol takip edilmiştir. Bu yollardan bir tanesi sorulan soruların araştırmacılar ve alan uzmanlarının incelenmesi ve geniş bir literatür taraması yapılarak belirlenmiş olmasıdır. Ayrıca sorular öğretmenlere önce uygulamış buradan çıkan cevaplara göre de oluşturulan sorulara karar verilmiştir. Diğer yol ise araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılacak yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler titizlikle iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunmuş ve ortak noktalara ulaşılarak verilerin analizi yapılmıştır. Son olarak her bir görüşme formunda verilen cevaplar altı çizilerek okunmuştur.

## **BULGULAR**

### ***Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular***

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlere sizce kültürel okuryazarlık nedir? Sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak üst kategorilere, alt kategorilere ve frekanslara ayrılarak tablolastırılmıştır. Ayrıca alt kategorilerin frekans değerleri de verilerek betimsel analizden de yararlanılmıştır. Yine elde edilen bulguları desteklemek için verilen cevaplar doğrudan alıntılar verilerek çalışmada yer almıştır.



**Tablo 2.** Sizce kültürel okuryazarlık nedir

Üst Kategoriler	Alt Kategoriler	Frekans
<b>Kültürel Farkındalık</b>	Dünyadaki başka kültürleri anlamak ve karşılaştırmak	7
	Kendi kültürümüzü anlamak ve tanımak	5
	Kendi kültürel değerleri hakkında bilgi sahibi olma	5
<b>Kültürel İstek</b>	Kültürel yayınları takip etmek	2
	Kültürel etkinlikleri değerlendirebilme	1
	Farklı konularda öğrenme ve keşfetme isteği olması	1
	Kültürlü olmak	2

Tablo-2’ye göre sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel okuryazarlık kavramını daha çok kültürel farkındalık teması altında değerlendirmiş ve kendi kültürümüzü anlamak ve tanımak (F-5), kendi kültürel değerleri hakkında bilgi sahibi olma (F-5) olarak tanımlamıştır. Daha sonra farkındalık teması altında dünyadaki başka kültürleri anlamak ve karşılaştırmak (F-7) olarak da tanımlamışlardır. Son olarak Kültürel istek teması altında kültürel yayınları takip etmek (F-2), kültürlü olmak (F-2), kültürel etkinlikleri değerlendirebilme (F-1) ve farklı konular da öğrenme ve keşfetme isteği olması (F-1) cevaplarını vermişlerdir. Buradan hareketle sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel okuryazarlık kavramını daha çok kültürel farkındalık olarak tanımlamışlardır. Aşağıdaki araştırmaya katılan bazı katılımcıların cevapları doğrudan alıntılama yoluyla verilmiştir:

*“Diğer toplumların kültürleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları görebilme, anlayabilme, farklılıkları zenginlik olarak algılayabilmek ve saygı duymaktır” (Ö-18).*

*“İçinde yaşadığın toplumun, öğretmenlik yaptığın muhitin, veli-öğrenci profilinin kültürel yapısını az çok bilmek, anlamak, empati kurmak ve ona göre davranmak demektir” (Ö-19)*

*“Bana göre kültürel okuryazarlık; kültürünü iyi bilmek, onu aktarabilmek ve bunun evrensel ölçekteki karşılığının farkında olmaktır.”. (Ö-23).*

*“Toplumda kuşaktan kuşağa aktarılan evrensel nitelikteki kültürel ve sanatsal öğelerin baskın olduğu eserleri okumak ve güncel dünyaya bu gözle bakabilmektir.”. (Ö-2).*

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlere sizce kültürel okuryazar bir bireyin özellikleri nelerdir? Sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak üst kategorilere, alt kategorilere ve frekanslara ayrılarak tabolaştırılmıştır. Ayrıca alt kategorilerin frekans değerleri de verilerek betimsel analizden de yararlanılmıştır. Yine elde edilen bulguları desteklemek için verilen cevaplar doğrudan alıntılar verilerek çalışmada yer almıştır.

**Tablo 3.** Sizce kültürel okuryazar bir bireyin özellikleri nelerdir?

Üst Kategoriler	Alt Kategoriler	Frekans
<b>Kişilik Özelliği</b>	Entelektüel bir bireydir	5
	Eleştirel düşünceye sahip bir bireydir	5
	Hoşgörülü bir bireydir	4
<b>Kültürel Farkındalık</b>	Kendi kültürünü tanıyan ve yaşayabilen biridir	8
	Dünya kültürlerini bilen bir bireydir.	1

Tablo-3 ‘te sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kültürel okuryazar bir bireyin özellikleri daha çok kişilik özellikleri teması altında entelektüel bir birey olma (F-5), eleştirel düşünceye sahip bir birey olma (F-5), hoşgörülü bir birey olma (F-4) olarak tanımlanmıştır. Yine sosyal bilgiler

öğretmenleri kültürel okuryazar bireyi kültürel farkındalık teması altında kendi kültürünü tanıyan ve yaşayan birisidir (F-8), dünya kültürlerini bilen bir birey olma (F-1) olarak belirtmişlerdir. Buradan hareketle sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel okuryazar bir bireyin özelliklerini belirtirken kişilik özelliklerinden hoşgörü ve eleştirel düşünme becerisini ön plana çıkarmış buna ek olarak kültürleri tanıma ve bilmeyi de belirterek kültürel okuryazarlığın tanımına uygun cevaplar vermiştir. Aşağıda bazı öğretmenlerin cevapları verilmiştir;

*“İçinde yaşadığı toplumun farklı kültürel özelliklerini bilir, düğün, cenaze, bayram gibi törenlerine katılır, onların dilleri veya şivelerinde hiç olmazsa teşekkür etmeyi bilir, inanç/mezhep farklılıklarına dikkat eder ve hassasiyet gösterir. Her türlü farklılıklara karşı önyargısız bir şekilde yaklaşır” (Ö-19).*

*“Eleştireldir meraklıdır yeni kültürler tanımaktan mutlu olur. Kendine farklı gelse bile yadırgamaz paylaşmaktan mutlu olur” (Ö-12).*

*“Yaşadığı coğrafyanın kültürünü ve dünya kültürlerini bilir. Onun katkılarının farkındadır. Ayrıca çok yönlü bir gelişimi kendi bünyesinde barındırmaktadır.” (Ö-23).*

*“Böyle birisi, kültürel unsurların değerini daha iyi anlar ve onların korunup, muhafaza edilmesinde yapılması gereken sorumlulukları alır.” (Ö-8).*

### **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlere siz kendinizi kültürel okuryazar bir birey olarak görüyor musunuz neden? Sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak üst kategorilere, alt kategorilere ve frekanslara ayrılarak tablolandırılmıştır. Ayrıca alt kategorilerin frekans değerleri de verilerek betimsel analizden de yararlanılmıştır. Yine elde edilen bulguları desteklemek için verilen cevaplar doğrudan alıntılar verilerek çalışmada yer almıştır.

**Tablo 4.** Siz kendinizi kültürel okuryazar olarak görüyor musunuz neden?

Üst Kategoriler	Bu soruya olumlu cevap verenler	Frekans
<b>Kültürel Farkındalık</b>	Evet, çünkü kültürümü tanıyorum ve ona göre uyumlu yaşıyorum	8
	Evet, çünkü bulunulan yerin kültürüne duyarlı biriyim	2
<b>Kültürel Hassasiyet</b>	Evet, çünkü kültürel farklılıklara duyarlı birisiyim	3
	Evet, çünkü dünya kültürlerini tanımaya istekliyim	3
<b>Kültürel İstek</b>	Evet, çünkü çok kitap okuyorum	3
	Evet, çünkü eğitilmiş birisiyim	1
	<b>Bu soruya olumsuz cevap verenler</b>	
<b>Okuryazarlık</b>	Hayır, çünkü kültürün tüm alanlarına yönelik okuryazar birisi değilim	3

Tablo-4’te sosyal bilgiler öğretmenlerinde bu soruya olumlu cevap verenler kendini kültürel okuryazar olarak görmelerinin gerekçelerini daha çok kültürel farkındalık teması altında kendi kültürümü tanıyorum ve ona göre uyumlu yaşıyorum (F-8), bulunulan yerin kültürüne duyarlı birisiyim(F-1) cevaplarını vererek belirtmişlerdir. Yine öğretmenler kültürel hassasiyet teması altında kültürel farklılıklara duyarlı birisiyim (F-3) cevabını da vermişlerdir. Ayrıca öğretmenler kültürel istek teması altında dünya kültürlerini tanımaya istekliyim (F-3), çok kitap okuyorum (F-3), ve son olarak eğitilmiş birisiyim (F-1), cevaplarını vermişlerdir. Bu soruya olumsuz cevap veren öğretmenler ise okuryazarlık teması altında kültürün tüm alanlarına yönelik okuryazar birisi değilim (F-3) cevabını vererek belirtmişlerdir. Bu tablodan hareketle sosyal bilgiler öğretmenleri daha çok kültürel farkındalık teması altında içinde buldukları

kültürün özellikleri tanıma ve bu kültürü yaşama olarak kültürel okuryazar olarak görme sebebi olarak belirtmişlerdir. Oysaki kültürel okuryazarlık dünya kültürüne ve kültürel farklılıklara duyarlılığı da içerdiğinden bu cevapları veren öğretmenlerin sayısı araştırmaya katılan toplam öğretmen sayısının yarısından azdır.

Kendini kültürel okuryazar olarak görmeyen öğretmenler ise bunun sebebini kültürün tüm öğelerine yönelik bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiş ve bu alanlara yönelik okuma yapmadıklarını da belirterek kültürel okuryazarlık tanımında da olan kültürün bütün öğelerine yönelik çıkarım da bulunur özelliğine uyumlu bir cevap vermişlerdir. Aşağıda bu soruya bazı öğretmenlerin cevapları verilmiştir;

*“Ben değişik kültürlerin insan hayatına zenginlik kattığını ve farklılıkların yaşantılarla beraber olması gerektiğine inanan biriyim. Bazen farklı kültürlerdeki gelenekler fikir yapıma uymasa da anlayış gösterebilirim. Kültürel okuryazar mıyım kısmen diyebilirim” (Ö-18).*

*“Evet. Her gittiğim okulda çevre incelemesi yaparım. Öğrenci alım çevresini inceler, öğrencileri geldiği kültürel ortamı analiz ederim. Örneğin bir ilimizde öğretmenlik yaparken oranın yerel bir bayramını öğrenmiş, dersimde o gün geldiğinde çocukların bayramını kutlanmış, o günkü kazanımla ilişkilendirmiştim. Çocukların çok hoşuna gitmişti. Derse ilgileri artmıştı.” (Ö-19).*

*“Evet, çünkü farklı kültürleri tanımaya yönelik araştırma yaparım ve bu konu da meraklı birisiyim” (Ö-12).*

*“Hayır, çünkü bu konu hakkında kültürün tüm alanlarına yönelik bir okuryazarın sahip olduğu bilgiye sahip değilim” (Ö-4).*

#### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlere sizce kültürel okuryazar olmanın öğretmenliğe faydaları nelerdir? Sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak üst kategorilere, alt kategorilere ve frekanslara ayrılarak tablolandırılmıştır. Ayrıca alt kategorilerin frekans değerleri de verilerek betimsel analizden de yararlanılmıştır. Yine elde edilen bulguları desteklemek için verilen cevaplar doğrudan alıntılar verilerek çalışmada yer almıştır.

**Tablo 5.** Sizce kültürel okuryazar olmanın öğretmenliğe faydaları nelerdir?

Üst Kategoriler	Alt Kategoriler	Frekans
<b>Eğitimsel Gelişim</b>	Öğrencilerin çok farklı yönlerde gelişmesini kolaylaştırır	7
	Derslerin verimli geçmesini sağlar	1
<b>Kültürel Mirasa Duyarlılık</b>	Öğrencilere Kültürel aktarımı kolaylaştırır	5
<b>Kişisel Gelişim</b>	Öğretmenin Kendini geliştirmesini sağlar	2
<b>Rol model Olma</b>	Öğretmenin öğrenciye olumlu bir şekilde rol model olmasını sağlar	4
<b>Olumlu Tutum Geliştirme</b>	Öğrenci ve veliye karşı tutumun olumlu olmasını sağlar	4

Tablo 5’te sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel okuryazar olmanın öğretmenliğe katkısının neler olduğu ile ilgili cevaplarında en çok eğitimsel gelişim teması altında öğrencilerin çok farklı yönlerde gelişmesini kolaylaştırır (F-7), derslerin verimli geçmesi (F-1) cevaplarını vermişlerdir. Yine öğretmenler kültürel mirasa duyarlılık teması altında öğrencilere kültürel aktarımı kolaylaştırır (F-5) cevabını da vermişlerdir. Diğer cevaplar ise kişisel gelişim teması altında öğretmenin kendini geliştirmesini kolaylaştırır (F-2) ve rol model olma ve olumlu tutum

geliştirme teması altında öğretmenin öğrenciye olumlu şekilde rol model olmasını sağlar(F-4), öğrenci ve veliye karşı tutumun olumlu olmasını sağlar (F-4) cevaplarını vermişlerdir. Buradan hareketle kültürel okuryazar olan bir öğretmenin derslerin verimli geçmesinden çocukların karakter ve kişilik geliştirmesine kadar ve ayrıca okul ve veli çevresine yönelik olumlu işlerinde oluşmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir. Aşağıda bu soruya bazı öğretmenlerin cevapları verilmiştir;

*“Hangi bölge de çalışırsanız çalışın, bölgeye, Öğrenciye, veliye uyum sağlamanız hızlı olur. Çevreyi ve bireyi anlamıyorsanız insan davranışlarını anlamazsınız bu yüzden kültürel okur yazarlık her öğretmen için önemlidir” (Ö-5).*

*“Bir toplumu toplum yapan temel şey kültürüdür. Kültür ise bir toplumun ortaya koymuş olduğu maddi ve manevi unsurların tamamıdır. Gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerimizin kültürel okuryazarlığa sahip olması öğrencilerimizi de aynı hassasiyetle yetiştirmeleri için gerekli bir beceridir” (Ö-8).*

*“Kültürel ortam duygu ve davranışlarınıza etki eder. Bazen Suriyeli çocuklara hatta Suriyeli komşularımıza bile şükraaan! iş keyfeek? gibi sözlerle iletişim kurduğumuzda nasıl da etkileşim artırıyor, onun içinde yaşadığımız toplumun, öğretmenlik yaptığımız muhitin kültürel özelliklerinin farkında olmak ve ona göre davranış biçimi geliştirmek okula, veliye ve çevreye yönelik uyumu kolaylaştıracaktır” (Ö-19).*

*“Kültürel okuryazar iseniz öğretmen olarak bir kere kültür şoku yaşamazsınız. Farklı bölgelerde görev yapan bir meslek grubu olarak çocukların hayat tarzını anlayıp önyargısız yaklaşım sergileyebilirsiniz. Yasadığınız çevreye uyum sağlamada kolaylık olup, değişik şeyler öğrendiğimiz için doyum hissi yaşarsınız. (Ö-20).*

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kültürel okuryazarlık algısı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle dört soruluk yapılandırılmış görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Dört soruluk yapılandırılmış görüşme formunun ilk sorusundan elde edilen verilerden hareketle sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel okuryazarlığı daha çok kültürel farkındalık teması altında kendi kültürümüzü ve dünya kültürlerimizi tanımak olarak belirtmişlerdir. Bu da sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi boyutunda kültürel okuryazarlığı algıladığı söylenebilir. Şan ve Çavdar (2021) yaptıkları araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel okuryazarlığı kendi ve dünya kültürlerini tanımak ve anlamak olarak belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programı düşünüldüğünde kazanım olarak 4,5,6 ve 7. Sınıf sosyal bilgiler derslerinde kültürel farkındalığına çok fazla değinilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin kültürel okuryazarlığı bu şekilde algılamaları sosyal bilgiler öğretim programının öğrencilere verimli bir şekilde aktarılmasını da kolaylaştıracaktır.

Shliakhovchuk (2021) kültürel okuryazarlığı farkındalık olarak tanımlamıştır. Yine kültürel okuryazarlığı kültürlü olmak, kültürel yayınları takip etmek ve farklı konularda öğrenme ve keşfetme isteği olarak tanımlayan sosyal bilgiler öğretmenleri de olmuştur. Bu cevaplardan hareketle kültürel okuryazarlığın bilgi, beceri ve değer olarak çok boyutlu katmanlar taşıdığı söylenebilir.

Çalışmada ikinci sorudan elde edilen verilerden hareketle kültürel okuryazar bireyin özellikleri olarak sosyal bilgiler öğretmenleri en çok kendi kültürünü tanıyabilen ve entelektüel bireylerin kültürel okuryazar bir birey olabileceğini belirtmiştir. Eleştirel düşünceye sahip olan bireylerinde kültürel okuryazar bir birey de olması gereken bir özellik olarak belirtmişlerdir. Buradan hareketle sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel okuryazar bir bireyin beceri ve değer boyutunda özellikleri olması gerektiğini belirtmiştir. Ama Valfredini (2018) yaptığı çalışmada kültürel okuryazarlığın bilgi boyutunda değil de bilginin beceri olarak kullanılmasına ve değer olarak yaşatılması sonucuna ulaşmıştır. Gaitan (2004) yaptığı çalışmada Latin kökenli ailelerin çocukların içinden geldiği kültür bilinerek öğretmenler tarafından sınıf ortamının bu kültüre göre düzenlenmesinin çocukların aileleri ve öğrenciler için okula uyumda ve akademik başarıda önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bunlara ek olarak sosyal bilgiler ders içeriğinin kültüre odaklı bir ders olduğu düşünüldüğünde sosyal bilgiler öğretmenlerinin de kültürel okuryazar bir birey olmaları ve öğrencileri içinde bulunduğu kültüre göre kabul etmeleri 21. yüzyılda sınırların kaybolduğu ve herkesin kolaylıkla bir yerden bir yere gidebildiği bir zamanda önem arz etmektedir. Garcia ve McDonald (2020) kültürel okuryazar birey yetiştirmenin öneminden bahsettikleri çalışmaların da bilgi ve beceri boyutundan ziyade karşılıklı iş birliği ve anlayışı sağlayabilmek için farklılıkları ahlaki ve verimli bir şekilde değerlendirme olarak kültürel okuryazarlığı ele almıştır. Diğer yandan kültürel okuryazarlık eğitimi kavramı ön plana çıkmaya başlamıştır.

Bu kapsamda Avrupa da DIALLS projesi hayata geçirilerek kültürel diyalog ve muhakeme yeteneğini geliştirecek etkinlikler ilk, orta ve yüksek öğretimde ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Ülkemizde ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2022-2023 eğitim öğretim yılından itibaren öğrencilerin bu topraklara dair kültür kodlarını, değerlerini ve geçmişlerini etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak kültürel okuryazarlık projesinin hayata geçirileceği duyurulmuştur. Kültürel okuryazarlık içinde yaşadığımız dünyayı anlamlandırmak için önemlidir. Araştırmada üçüncü sorudan elde edilen verilerden hareketle ise sosyal bilgiler öğretmenleri kendilerini kültürel okuryazar olarak görmelerini kültürel farkındalık teması altında kültürümüzün özelliklerini ve bulunulan yerin kültürel kodlarını biliyorum şeklinde cevaplar vererek dayanak göstermişlerdir. Ama hem Valfredini (2018) hem Garcia ve McDonald (2021) kültürel okuryazarlık için bilgi ve farkındalığın yetmeyeceğini kültürel diyalogun ve muhakeme yeteneğinin de olması gerektiği belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kendilerini kültürel okuryazar olarak görmelerinin sebeplerini eğitimi olmalarına ve çok kitap okumalarına da dayandırmışlardır. Salo-Lee (2007) yaptığı çalışmada bireylerin çok kültürlü olup kitap okumasının kültürel okuryazarlık için yeterli olmayacağı bunun yerine bireylerin gerektiğinde kendilerini içinde bulunduğu kültüre göre şekillendirmeleri ve kültürün gereklerine göre davranılmasının kültürel okuryazarlık için yeterli olduğunu belirtmiştir.

Kendini kültürel okuryazar olarak görmeyen öğretmenler ise dayanak olarak kültürün tüm alanlarına yönelik okuryazar olmadıklarını belirtmişlerdir. Yani öğretmenler kültürel okuryazarlığı bilgi ve okuryazarlık boyutunda ele almış içinde bulunulan kültüre davranış olarak uyum sağlama olarak görmemişlerdir. Araştırmanın dördüncü sorusundan elde edilen verilerden hareketle sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel okuryazarlığın öğrencilerin çeşitli yönlerde gelişmesini sağlayacağını ve derslerinde verimli bir şekilde işlenmesini de destekleyeceğini kültürel okuryazarlığın öğretmenliğe faydaları olarak belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler kültürel okuryazarlığın öğrencilere olumlu rol model olma, veliye ve okul çevresine yönelik olumlu bir tutumun ortaya çıkmasına da yardımcı olacağını belirtmiştir. Yine öğretmenler öğrencilere kültürel aktarımında kolay bir şekilde aktarılacağını kültürel okuryazarlığın faydaları arasında olduğunu belirtmişlerdir. Salo-Lee (2007) çocuk ve gençlerin



eğitiminde temel problemin bilmeyi, yaşamayı ve birlikte bir şeyler yapmayı becerememeleri olarak belirtmiştir. Bu durum düşünüldüğünde kültürel okuryazarlığın öğrencilerde birlikte bir şeyler yapmayı geliştireceği söylenebilir. Güven (2021) yazmış olduğu kitap bölümünde kültürel okuryazarlık kavramını temel hatları ile açıklamış öğrenciler de ve gençlerde kültürel diyalogun gelişmesi için çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir.

## ÖNERİLER

Çalışmadan hareketle şu önerilerde bulunulabilir;

- Kültürel okuryazarlık kavramının eğitim sistemi içerisinde iyi değerlendirilmesi gerektiği ve bu kavramın nasıl algılandığı ile ilgili diğer branş öğretmenlerine ve okul müdürlerine yönelik çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı söylenebilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulacak kültürel okuryazarlık projesi ile birlikte kültürel okuryazarlığın öğrenci gözünde de nasıl algılandığını tespit edici çalışmalar yapmak alana katkı sağlamasının yanında uygulamaya konulacak proje içinde veri sağlayacaktır.
- Kültürel okuryazarlık kavramı ve bu kavrama yönelik farkındalığın eğitim camiası içinde daha fazla yer alması için seminerler düzenlenebilir

### *Etik Metin*

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

## KAYNAKÇA

- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Delgado G, C. (2004). *Involving Latino families in schools: Raising student achievement through home–school partnerships*. Corwin.
- Ferdman, B. M. (1990). Literacy and cultural identity. *Harvard Educational Review*, 60(2), 181-204.
- Flinders, D. J. (1996). Teaching for cultural literacy: A curriculum study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11(4), 351-366.
- Güven, E., & Karatekin, K. (2021). *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar-2*. Pegem Akademi.
- Hirsh, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every Americans need to know*. Houghton Mifflin Company.
- Johnson, P. C. (2014). Cultural literacy, cosmopolitanism and tourism research. *Annals of Tourism Research*, 44(1), 255-269.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- Kafadar, T., & Çavdar, Ş. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre kültürel okuryazarlık. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(59), 214-217.
- Karaca, G. (2007). *Küreselleşme ve büyük ortadoğu projesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Köksal H. (2010). Türkiye’de tarih öğretimi tartışmalar ve tarih öğretiminde kültür okuryazarlığı. İçinde Kenan Çayır (Ed.). *Eğitim, çatışma ve toplumsal barış. Türkiye’den ve dünyadan örnekler*. Tarih Vakfı.
- Kroeber, A. L. (1985). *Roster of civilizations and culture*. Greenwood Press.
- Merryfield, M. M. (1989). *Cultural literacy and African education*. Atlanta publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

- Naqeeb, H. (2012). Promoting cultural literacy in the EFL classroom. *Global Advanced Research Journal of Educational Research and Reviews*, 1(4), 41-46.
- Ochoa, G., & McDonald S. (2021). *Cultural literacy illanand empathy in education*. Macmillan Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage publications.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). CA: Sage publications.
- Quappe, S., & Cantatore, G. (2005). *What is cultural awareness, anyway? How do i build it?* <http://www.culturocity.com/articles/whatisculturalawareness.htm>.
- Salo Lee, L. (2007). Towards cultural literacy. In Taina Kaiiovola & Monica Melen Paaso (Eds). *Education for global responsibility- Finnish perspectives*. Ministry of Education.
- Salo-Lee., (2007). Towards cultural literacy. In Taina Kaviola & Monica Melen-Paaso (Eds). *Education for Global Responsibility-Finnish Persvectives* (pp. 74-81). Publications of the Ministry of Education.
- Shliakhovchuk, E. (2021). After cultural literacy: new models of intercultural competency for life and work in a vuca world, *Educational Rewiew*, 73(2), 229-250.
- Stromquist, N. P., & Monkman, K. (2014). Defining globalization and assesing its implications for knowledge and education. In *Globalization and Education: Integration and Contestation Across Cultures* (pp. 1-21). Rowman and Littlefield.
- Tarter, M. A. & Christenbury, L. (2010). The cultural literacy movement: Content wars in the social studies and english. *The Teacher Educator*, 24(4), 15-20.
- Valfredini, A. (2018). Devoloping cultural literacy: The contrastive study of TV advertisement. *The Journal and Language and Teaching Technology*, 1(1), 1-14.
- Vanham, P. (2019, January 12). *The breif history of globalization*. *Word Economic Forum*. <https://www.weforum.org/agenda/2019/01/how-globalization-4-0-fits-into-the-history-of-globalization/>
- Williams, R. (1983) *Culture and society*, Columbia University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. ed.). Seçkin Yayıncılık.

## EXTENDED ABSTRACT

### *Cultural Literacy According to Social Studies Teachers*

#### ***Introduction***

If we are to define cultural literacy, we must first start with the concept of literacy. When examine the concept of literacy, it can be defined as the person's perception and understanding of the life he lives and the objects and events in this life, accompanied by the activity of reading and writing, and attributing a meaning to all relations in social life (AŞICI, 2019). Culture, on the other hand, includes certain behaviors that symbolize a group and the views underlying the social reality behind these behaviors (Ferdman, 1990). When these two concepts are combined, cultural literacy can be defined as the process of individuals recognizing the cultures around and, in the world, and developing behavioral patterns towards them.

According to Hirsch (1989), who introduced and popularized this concept, cultural literacy is defined as knowing our and other people's cultures, social structure and cultural heritage. In addition, cultural literacy enables individuals to develop their empathy skills and to get to know the culture they live in or other cultures better. Again, since cultural literacy aims to recognize information including the history, literature and art of other cultures, an important task falls to the Social Studies course and teachers, where this information is included as a lesson. For this reason, Social Studies teachers, who have an important role in raising culturally literate individuals, are expected to be culturally literate individuals. As Naqeeb (2012) states, teachers should be introduced to the essence of the target culture and educational programs aiming to develop cultural literacy; should aim to learn the target culture in every aspect with its literature, history, myths, politics, language.

#### ***Method***

The research was designed according to the phenomenology (phenomenology) pattern, which is a qualitative research method. The phenomenology pattern focuses on phenomena and concepts that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding of. Cases can appear in various ways. Examples include behaviors, experiences, perceptions and concepts. In addition, this design can be used in research to investigate concepts that we are aware of but cannot fully comprehend (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, it was decided to design the study in phenomenology (phenomenology) pattern, since perceptions and opinions about the concept of cultural literacy will be taken.

#### ***Result And Discussion***

In the study, it was tried to determine the perception of cultural literacy according to social studies teachers. For this reason, data were collected through a four-question interview. Based on the data obtained from the first question of the four-question interview form, social studies teachers stated cultural literacy as getting to know our own culture and world cultures under the theme of local and intercultural awareness.

It can be said that social studies teachers perceive cultural literacy in the dimension of knowledge and skills. Şan and Çavdar (2021), in their study, concluded that social studies

teacher candidates define cultural literacy as knowing and understanding their own and world cultures. Shliakhovchuk (2021) defined the concept of cultural literacy as local and intercultural awareness.



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

## Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Algılarını Temsil Eden Amblem ve Logo Tasarımları

Arcan AYDEMİR<sup>\*1</sup>  & Aydan USTAOĞLU ÇELİK<sup>2</sup> 

Gönderilme Tarihi: 30 Nisan 2023      Kabul Tarihi: 19 Haziran 2023  
DOI: 10.38015/sbyy.1290089

### Öz:

Pek çok görsel öge barındıran sosyal bilgiler dersinin bu dersi alan öğrenciler tarafından nasıl algılandığına odaklanan çalışmada algılar amblem ve logo tasarımları aracılığıyla incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı bu tasarımları çeşitli kategorilere (tasarımda kullanılan objeler, renkler, kavramlar, şekiller gibi) göre inceleyerek ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarını ortaya çıkarmak şeklinde belirlenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle öğrencilere amblem ve logo kavramları örnekler verilerek tanıtılmış, ardından sosyal bilgiler dersini temsil eden amblem/logo tasarımları istenmiştir. Tasarım aşamasında renkli boyalar, kalem, kağıt, cetvel, pergel gibi araç-gereçler kullanılmış, tasarım sonucunda katılımcıların tasarımlarına ilişkin görüşleri de alınmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 6. ve 7. sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan toplam 33 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veriler uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen tasarım/görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Tasarımlar ve görüşler ayrıntılı bir şekilde incelenerek frekans ve yüzde değerleriyle birlikte tablolar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda katılımcıların tasarımlarında obje olarak daha çok insan ve ağaç; kavram olarak sosyal bilgiler; kısaltma olarak SB (Sosyal Bilgiler); şekil olarak daire ve renk olarak mavi, sarı, yeşil, kırmızı, kahverengi gibi renkleri kullandıkları bilgilerine ulaşılmıştır. Buna ek olarak katılımcılar tasarımlarında hayat, değerler ve bilim-teknoloji gibi temalara yönelik mesajlar vermek istediklerini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, ortaokul, çizim, logo, amblem.

### Abstract:

In this study, which focuses on how the social studies course, which contains many visual elements, is perceived by the students who take this course, perceptions are examined through emblem and logo designs. In this context, the main purpose of the research was determined as to reveal the perceptions of secondary school students towards the social studies course by examining these designs according to various categories (such as objects, colors, concepts, shapes used in the design). Within the scope of the research, firstly, the concepts of emblem and logo were introduced to the students by giving examples, and then they were asked to design an emblem/logo representing the social studies course. During the design phase, tools such as colored paints, pencils, paper,

### Atf:

Aydemir, A., & Ustaoglu Çelik, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarını temsil eden amblem ve logo tasarımları. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 158-179. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1290089>

<sup>1</sup>Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-8110-954X

<sup>2</sup>Bozok Bozok Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-0760-6921

\*Corresponding Author: arcan.aydemir@artvin.edu.tr





rulers, and compasses were used, and as a result of the design, the opinions of the participants on their designs were also taken. The study group of the research, in which the qualitative research approach is adopted, consists of a total of 33 students studying at the 6th and 7th grades of secondary school. In the study, data were collected through design/interview form developed by the researchers by taking expert opinion. Content analysis was used in the analysis of the data obtained in the study. The designs and opinions were examined in detail and tables were created with frequency and percentage values. As a result of the research, more people and trees as objects in the designs of the participants; social studies as a concept, SS (Social Studies) as abbreviation; It has been found that they use round in shape and use colors such as blue, yellow, green, red and brown as color. In addition, the participants stated that they wanted to give messages on themes such as life, values and science-technology in their designs.

**Keywords:** Social studies, secondary school, drawing, logo, emblem.

## GİRİŞ

Geçmişten günümüze gelindiğinde insanların hayatta hep bir çizme-iz bırakma eylemi yönünde hareket ettiği, birikimlerini çizim yönünde temellendirdiği görülmektedir. Çünkü bireyin bir düşünceyi veya nesneyi çizerek resmetmesi o görüntü ya da duruma dair bir düşünme eylemi gerçekleştirmesidir (Yıldız, 2016). Çizim bireysel açıklama türüdür ve iletişimin bir çeşididir, çizimlerle daha çok düşünceler okunur. Tıpkı yetişkinler gibi çocuklarında çizimleri aracılığıyla iç dünyalarına yönelik kapıları başka kişilere araladıkları ve bu çizimlerini bir dil olarak kullandıkları görülmektedir. Bu doğrultuda, çizimler bireylerin düşüncelerini elde etmede çok sık kullanılmakta, çizimlerde yer alan kavramlar ve gösterimler arasında bir bağlantı kurularak çizimin varlığı, düşünceleri ve kendi dünyası hakkında fikir sahibi olunmaktadır (Sönmez & Kum, 2017; Türkoğuz vd., 2014).

Çizimler kişilerin yalnızca belirli bir konuya ilişkin düşünce ve duyguların ifadesinde değil, aynı zamanda bireylerin kavramsal bilgi düzeylerinin ortaya çıkarılmasında da etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Çizimler, kişilerin belirli konulara yönelik kavramları ifade etme ve bilme durumlarının ötesinde bu kavramlar arası ilişkileri, kavramlara verdiği ağırlığın/önemin ve önceliğin tespitinde yazılı ve sözlü araçlardan daha etkili olabilecek sonuçlar verebilmektedir (Kıryak vd., 2019). Öğretim basamaklarında da kullanılabilir bir etkinlik olarak çizim yapma, öğrenme-öğretme sürecinde bilinçli bir şekilde ele alınırsa birtakım yararlar da sağlar. Bu bağlamda çizim yapma, öğrencinin eğlenmesine ve sanatsal yaratıcılığının gelişmesine katkısının yanı sıra, kendi öğrenme ve algılamasını resim aracılığıyla yansıtmaya imkânı tanırken, öğretmene de öğrenmeyi görsel öğelerle değerlendirme ve tartışma imkânı verir (Kabapınar, 2013).

Yüzyıllardır günlük yaşantımızda önemli bir yer kaplayan sayfalar dolusu yazının tek sembolle anlatılmasını mümkün kılan çizimlerden olan amblem ve logo tasarımlarının da bilgi birikiminin açığa vurulması yönünde eğitim alanında yararlanılabilecek çizim örneklerinden olduğu söylenebilir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012; Topçu, 2017). Logo ve amblemler birtakım sembollerden oluşmaktadır. Semboller, amblemler ve logolar içerisinde bir anlamı barındıran, insanoğlunun geçmişten günümüze uzanan bir zaman diliminde kullandığı, kimi zaman tarihten, doğal ortamdan, kültürel birikimden, gelenek ve göreneklerden özetle bilgi birikiminden etkilenerek oluşmuş veya oluşturulmuş imgeler toplamıdır (Uzun & Özcan, 2014). Amblem ve logoların akılda kalıcılığı sağlama (Keş & Yıldız, 2018; Tarlakazan & Tıngır, 2018) ön bilgi sahibi olma gibi önemli bir farkındalık yaratma (Erdal, 2020) nitelikleri söz konusudur.

Amblem, resimsel bir sembol olmakla birlikte aynı zamanda bir kurumu veya bir fikri temsil eden görsel simgedir. Amblemler görsel bir dil kullanılarak tasarlanırlar (Tarlakazan & Tıngır, 2018). Amblem kısaca çizgi ve resimle yapılan işaretlerdir ve görsel kimlik olarak nitelendirilir (Kahraman, 2012). Tıpkı amblem gibi logolarda, görsel kimliğin bilinen ve en dikkat çekici öğelerinden biridir. Amblem şekil ve harflerden oluşmakla birlikte, logolar isimlerin tipografik düzenlemelerinden oluşur (Kılıç, 2020). Logolar bir düşünceyi, bir tavrı temsil ederler bu bağlamda genel bir düşüncenin ya da bir kavramın yerini alırlar. Logolar, soyut olan şeylerle görsel iletişimin kurulması olanağını sağlarlar. (Ustaoğlu & Bayçu, 2015). Amblem ve logonun genellikle birlikte kullanıldığı (MEB, 2019) bu doğrultuda ambleme logo da denildiği hatta aynı kavramlar olduğu düşünülmektedir (Çeken & Aybay, 2021; Kılıç, 2020). Öyle ki amblem; Almanca ve Fransızca'da logo, İngilizce'de ise logograph olarak adlandırılmakta ve logo üç dilde anlam olarak amblemin karşılığına denk gelmektedir (Çeken & Aybay, 2021). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere amblem ve logo hemen hemen aynı nitelikleri taşıyan, birbirlerini destekleyen, tamamlayan, bilgi birikimini somutlaştıran, algıyı özetleyen görsel kaynaklardır.

Sosyal bilgiler derslerinde hem öğrencilerin sosyal algılamalarının boyutlarını anlamlandırmada hem de bir öğretim etkinliği olarak çizme tekniğinden (Kabapınar, 2013) dolayısıyla anlam yüklü, özel dizayn edilmiş amblem ve logo tasarımlarından (Topçu, 2017) yararlanılabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede, sosyal bilgiler ders kitapları analiz edildiğinde, pek çok görsel kaynakların, çizimlerin kitaplarda yer aldığı, bu çizimler arasında logo ve amblemlere de sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Örneğin hem küresel hem de yerel sorunlara karşı duyarlı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersinde kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve uluslararası örgütlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ders kitaplarında da bu kurum ve kuruluşlara ilişkin bilgilere yer verilirken amblemlerden ya da logolardan yararlandığı görülmektedir. Bu yaklaşım ile öğrencilerin kurum ve kuruluşları daha kolay bir şekilde tanımasını ve kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirileceği düşünülmektedir (Aydemir, 2021; Yavaş, 2022). Şekil 1'de sosyal bilgiler ders kitabında yer alan bazı logo örneklerine yer verilmiştir.



Şekil 1. Sosyal bilgiler ders kitabında logo örneği (Yıldırım vd., 2019, s.37)



Literatür incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimi alanında hedef kitlenin tasarlamış olduğu çizimler aracılığıyla görüşlerin toplandığı pek çok çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Akman ve Ekinci (2021) çiz-yaz-anlat tekniği ile Suriyeli ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler algısını incelemiştir. Akhan ve Kaynak (2020) ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler laboratuvarı olarak sosyal bilgiler öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerini öğrenci çizimleri aracılığıyla toplamışlardır. Benzer şekilde Karaman ve Akbaba (2020) da çalışmalarında ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin hayallerinde bilişim teknolojileri destekli sosyal bilgiler sınıfına yönelik görüşlerini öğrenci çizimleri aracılığıyla incelemiştir. Yine sosyal bilgiler alanında literatürde zihin haritaları kullanılarak da hedef kitleye birtakım tasarımlar yaptırılıp bazı konulara ilişkin görüşlerin alındığı çalışmalar yer almaktadır (Aksoy & Koç, 2012; Öner, 2022; Şeyihoğlu vd., 2018; Tunçel, 2002). Bunlara ek olarak sosyal bilgiler dersine veya sosyal bilgilere yönelik algılar literatürde metaforlar veya açık uçlu sorular aracılığıyla da belirlenmiştir (Alazzi & Chiodo, 2004; Berksan, 2018; Bolat, 2020; Gömlüksiz vd., 2012; Koçoğlu, 2014; Mertol vd., 2013).

Yukarıda sıralanan araştırmalar bağlamında, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarının, içsel yansımanın bir kaynağı olarak amblem ve logo tasarımları yoluyla da tespit edilebileceği düşünülmektedir. Çünkü içeriği itibarıyla dün, bugün ve gelecek çerçevesinde insani her noktada en doğru bilgi, beceri, değer ve tutum kazanımını sağlamayı amaçlayan böylesi kapsamlı bir derse yönelik olarak öğrenci algılarının yalın, net ve özet bilgi niteliği taşıyabilecek çizimlerle ortaya çıkartılması önemli görülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin hangi konuları ne oranda ilgili ders ile eşleştirdiklerinin, hangi sosyal bilimler disiplinine yönelik içerik ile daha fazla karşılaştıklarının, eksik veya yanlış öğrenmelerinin sosyal bilgiler dersine dair algılarının şekillenmesine etkisinin tespiti bağlamında logo ve amblem tasarımlarının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### ***Araştırmanın Amacı***

Araştırmanın temel amacı ortaokul 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarını amblem ve logo tasarımları aracılığıyla incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini temsil eden tasarımlarında kullandıkları objeler nelerdir?
2. Ortaokul 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini temsil eden tasarımlarında kullandıkları kavramlar nelerdir?
3. Ortaokul 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini temsil eden tasarımlarında kullandıkları kısaltmalar nelerdir?
4. Ortaokul 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini temsil eden tasarımlarında kullandıkları renkler nelerdir?
5. Ortaokul 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini temsil eden tasarımlarında kullandıkları şekiller nelerdir?
6. Ortaokul 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini temsil eden tasarımlarında yer verdikleri içerikleri (obje, renk gibi) kullanma gerekçeleri nelerdir?
7. Ortaokul 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini temsil eden tasarımlarında vermek istedikleri mesajlar nelerdir?



## YÖNTEM

### *Araştırmanın Modeli*

Çalışma, nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği betimsel bir araştırmadır. Nitel betimsel araştırma, olguların doğrudan betimlenmesinin hedeflendiği çalışmalarda kullanılmaktadır (Sandelowski, 2000). Bu çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik betimlemeleri amblem ve logo tasarımları aracılığıyla incelendiğinden betimsel çalışma olarak ele alınmıştır.

Çizim yöntemi kullanılarak yapılacak araştırmalarda, öğrencilerin çizimlerine dair açıklamaların yazılı şekilde alınmasının önem arz ettiğine inanılmaktadır. Bu kapsamda, hem tasarımlar bağlamında çizimlerin yanlış yorumlanmaya fırsat vermeyecek şekilde yorumlanabilmesi hem de öğrencilerin konuya dair görüşlerinin tüm yönleriyle açığa çıkarılması doğrultusunda (Kıryak vd., 2019) katılımcıların tasarımlarını yazılı olarak açıklamalarına da olanak verecek sorular yöneltilerek çalışma şekillendirilmiştir.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir okulda öğrenim gören 6. ve 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersini almakta olan sadece 5.sınıf öğrencileri dahil edilmemiştir. Bunun sebebi ise 5.sınıf öğrencilerinin ortaokul düzeyinde bir eğitim-öğretim yılını tamamlamaması ve buna bağlı olarak derse yönelik genel bakış açısı geliştirememiş olma ihtimalleridir. Tablo 1'de çalışma grubunda yer alan katılımcılara yönelik bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Cinsiyet	Kişi Sayısı (n)
Kız	21
Erkek	12
Toplam	33
Sınıf Düzeyi	Kişi Sayısı (n)
6.Sınıf	16
7.Sınıf	17
Toplam	33

Tablo 1'e göre katılımcılardan 21'i kız, 12'si erkek; 16'sı 6.sınıf, 17'si ise 7.sınıf düzeyinde eğitim görmektedir. Çalışmaya gönüllü olarak toplam 33 ortaokul öğrencisi katılmıştır.

### *Veri Toplama Aracı*

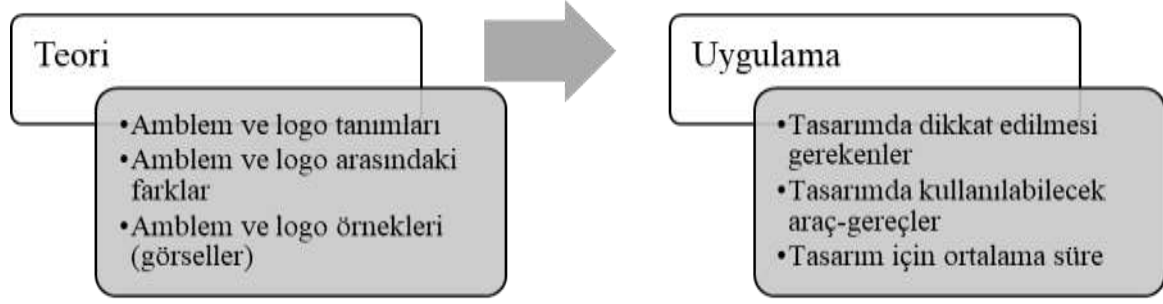
Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan ve 3 bölümden oluşan "Tasarım/Görüş Formu" kullanılmıştır. Formun ilk bölümünde açıklama, gönüllülük beyanı, cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Formun ikinci bölümünde amblem/logo tasarım alanına (A4 kağıt boyutu) yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise katılımcılar tarafından gerçekleştirilen tasarımlara ilişkin görüşlere odaklanılan sorulara yer verilmiştir. Bu bölümde kullanılan sorular ise aşağıdaki gibidir:

1. Tasarlamış olduğunuz amblem ve logonuzda yer verdiğiniz objeleri/içerikleri kullanma gereçlerinizi açıklar mısınız?
2. Amblem veya logonuzda vermek istediğiniz mesaj nedir?

Ek olarak katılımcılara daha büyük bir tasarım için farklı ebatlarda kağıt (35x50) önerisinde de bulunulmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanmasından önce katılımcılara yönelik araştırmacılar tarafından araştırmaya yönelik bilgilendirme içeriği hazırlanmıştır. Bu bağlamda Şekil 2’de yer alan başlıklar doğrultusunda katılımcılar araştırmada ele alınan konular (logo-amblem) ve veri toplama süreci hakkında bilgilendirilmiştir.



Şekil 2. Araştırmaya yönelik bilgilendirme ve uygulama sürecindeki içerikler

Katılımcılara öncelikle Şekil 2’de ifade edilen teorik içerik hakkında bilgi verildikten sonra uygulama aşaması anlatılmıştır. Anlatım sonrasında çalışmaya gönüllü olarak katılacak olan kişilere veri toplama aracı ve tasarımda kullanılacak araç gereçler dağıtılmıştır. Bu bağlamda A4 kağıt, gönye, pergel gibi araç gereçler ile farklı renklerde boya kalem setleri dağıtılmıştır. Ayrıca katılımcıların kendilerinde mevcut olan araç-gereçleri de kullanmalarına izin verilmiştir. Tasarımlar bittikten sonra ise katılımcıların tasarımlarına yönelik formda yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların sosyal bilgiler dersini temsil eden amblem veya logo tasarımlarında kullandıkları objeler, kavramlar, semboller, renkler, kısaltmalar ile tasarımlarına yönelik görüşleri ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek veriler tekrarlanma sıklıkları da dikkate alınarak tablolastırılmıştır. Katılımcılar tarafından geliştirilen amblem veya logo tasarımlarının analizinde ise uzman görüşü de alınarak önceden belirlenen birtakım kriterler dikkate alınmıştır. Tasarımlarda yer verilen öğelerin değerlendirme kriterleri ise aşağıda ifade edilmiştir:

**Objeler:** Objeler değerlendirilirken her bir obje bir bütün olarak ele alınmış ve frekans değeri “1” olarak hesaplanmıştır. Örneğin Türk bayrağı kullanılan bir tasarımda bayrağın içindeki hilal ve yıldız ayrı objeler olarak değerlendirilmemiş, Türk bayrağı bir bütün olarak ele alınmıştır. Bunun dışında insan objesindeki göz, burun, ağız gibi objeler ayrı birer obje olarak ele alınmamış, insan bir bütün olarak ele alınmıştır.

**Kavramlar:** Tasarımların büyük bir kısmında sadece sosyal bilgiler kavramı kullanılmış, bazılarında ise hiçbir kavram kullanılmamıştır. Buna ek olarak bazı tasarımlar da ise sosyal bilgiler dışında da dersi tasvir eden ve tasarımdaki objeleri açıklayan birtakım kavramlar kullanılmıştır. Aynı tasarımda birden fazla geçen kavramlar tek kavram olarak ele alınmıştır. İki kelimedenden oluşan ve anlamlı bir bütün oluşturan ifadeler de tek kavram olarak ele alınmıştır.





Örneğin sosyal bilgiler, sosyal ve bilgi olarak değil sosyal bilgiler olarak bir bütün şeklinde ele alınmıştır.

**Kısaltmalar:** Tasarımların genelinde veya bir kısmında yer verilen kısaltma ifadeler incelenmiştir. Aynı tasarımdan birden fazla geçen aynı kısaltmalar tek olarak ele alınmış ve frekans değerleri belirlenmiştir.

**Şekiller:** Tasarımlar zeminde kullanılan geometrik ve geometrik olmayan (harita, gibi) şekiller doğrultusunda değerlendirilmiş, özellikle bir şekil üzerine tasarlanan logo veya amblemlerde kullanılan şekiller incelenmiş ve tekrarlanma sıklıkları belirlenmiştir.

**Renkler:** Çizimlerde kullanılan siyah renkler dikkate alınmamıştır. Sadece objeleri renklendirmede kullanılan renkler (siyah dahil) dikkate alınmıştır. Ayrıca tasarımda boş bırakılan beyazlıklar dikkate alınmamış, objeler içinde özellikle tercih edilen beyaz renklerin (Örneğin, Türk bayrağındaki ay ve yıldızda kullanılan beyaz renk gibi) frekans değeri hesaplanmıştır. Aynı tasarımda geçen aynı renkler ise tek bir renk olarak ele alınmıştır.

Verilerin analizinde ilgili tasarımların incelenmesinde uzman görüşü (görsel analiz eğitimi almış) alınmıştır. Buna ek olarak araştırmacılar verileri ayrı ayrı analiz etmiş ve bulgular karşılaştırılmıştır. Görüş ayrılığı yaşanan konularda uzman görüşü doğrultusunda görüş birliğine varılmış, bulgulara son hali verilmiştir. Buna ek olarak katılımcı tasarımlarında logo ve amblemlerin iç içe kullanılmasından dolayı tasarımlar iki tür arasında (logo ve amblem) ayırım yapılmadan incelenmiştir. Katılımcılar Ö/1...Ö/33 şeklinde isimlendirilerek, bazı katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara da bulgular bölümünde yer verilmiştir.

## BULGULAR

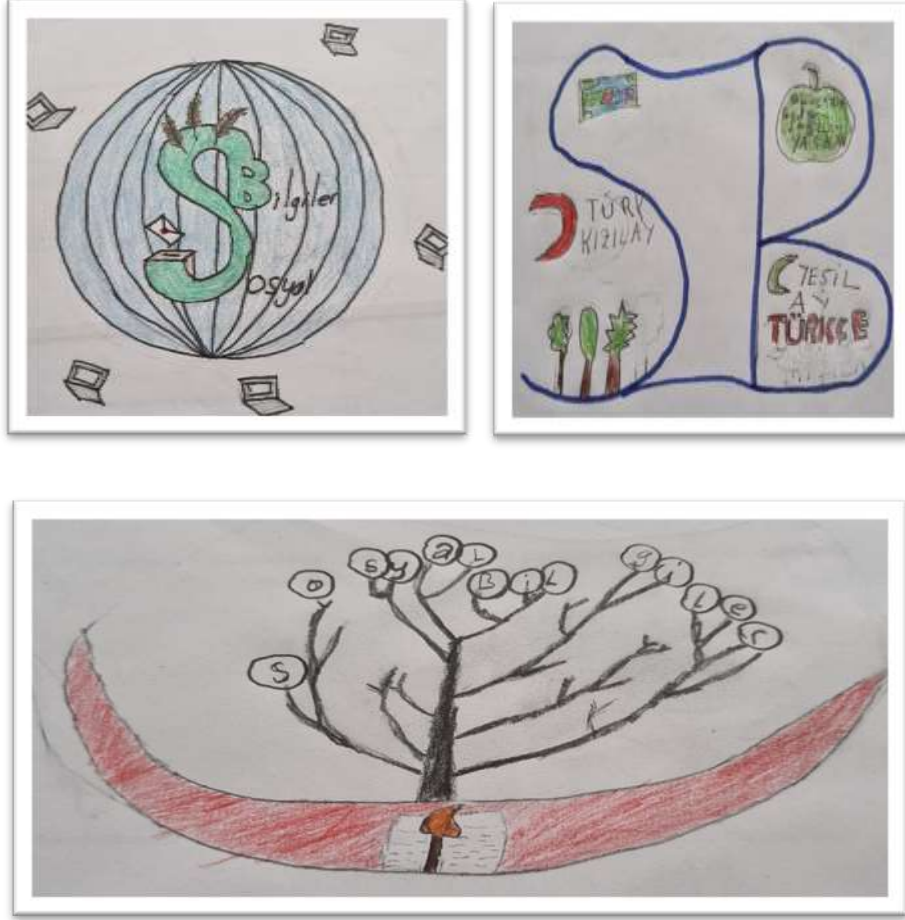
Ortaokul 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini temsil eden logo ve amblem tasarımlarının incelendiği çalışma sonucunda birtakım bulgulara ulaşılmış, bulgular tablolarla ifade edilmiştir. Bu bağlamda Tablo 2’de sosyal bilgiler dersini temsil eden tasarımlarda ortaokul öğrencileri tarafından kullanılan objeler ve tekrarlanma sıklıklarına (frekans [f]) yer verilmiştir.



**Tablo 2.** Tasarımlarda Kullanılan Objelere İlişkin Bulgular

Objeler	f	Objeler	f	Objeler	f
İnsan (Yetişkin)	14	Kalp	2	Kilit	1
Ağaç	13	Kuş	2	Konuşma baloncuğu	1
Türk bayrağı	8	Meridyen	2	Kulaklık	1
Türkiye Haritası	8	Meşale	2	Laptop	1
Dünya	7	Ok	2	Mektup	1
Hilal	7	Seçim Sandığı	2	Minare	1
Dağ	6	Pusula	1	Ova	1
Terazi	6	Ağ	1	Paralel	1
Yıldız	6	Alışveriş sepeti	1	Pasta grafik	1
Çocuk	5	Ampul	1	Resim	1
Kitap	5	Asker	1	Salıncak	1
Buğday	4	Baca	1	Taç	1
Çiçek	3	Bitki	1	Toprak	1
Deniz	3	Dere	1	Tren	1
Güneş	3	Elma	1	Uçurtma	1
Kalem	3	Gülen surat	1	Video oynatıcı simgesi	1
@	2	Osmanlı Haritası	1	Yaprak	1
Bulut	2	İp	1	Yay	1
Camii	2	Kale	1	Yeşilay amblemi	1
Gemi	2	Kızıl ay amblemi	1	Zarf	1

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin tasarımlarında daha çok yetişkin insan ( $f=14$ ), ağaç ( $f=13$ ), Türk bayrağı ( $f=8$ ), Türkiye haritası ( $f=8$ ), dünya ( $f=7$ ), hilal ( $f=7$ ), dağ ( $f=6$ ), terazi ( $f=6$ ), yıldız ( $f=6$ ), kitap ( $f=5$ ) ve buğday ( $f=4$ ) gibi objeleri kullanmışlardır. Katılımcıların tüm tasarımlarında ise toplamda 63 farklı objeyi kullandıkları söylenebilir. Katılımcıların tasarımlarında yetişkin insan ( $f=14$ ) ve çocuk ( $f=5$ ) gibi objeleri kullanmaları sosyal bilgileri farklı yaş gruplarındaki bireylerle ilişkilendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Buna ek olarak ortaokul öğrencilerinin ağaç ( $f=13$ ), dağ ( $f=6$ ), buğday ( $f=4$ ), çiçek ( $f=3$ ), bitki ( $f=1$ ), dere ( $f=1$ ), elma ( $f=1$ ), toprak ( $f=1$ ), yaprak ( $f=1$ ) gibi objeler kullanmaları sosyal bilgilerle doğal çevreyi; @ ( $f=2$ ), ağ ( $f=1$ ), kulaklık ( $f=1$ ), laptop ( $f=1$ ), video oynatıcı simgesi ( $f=1$ ) gibi objeler kullanmaları ise sosyal bilgilerle teknolojiyi ilişkilendirdikleri şeklinde ifade edilebilir. Şekil 3'te içerikte obje kullanılan tasarım örneklerine yer verilmiştir.



Şekil 3. İçeriğinde obje barındıran tasarım örnekleri

Katılımcılar araştırma kapsamında oluşturdukları tasarımlarında bazı kavramlar da kullanmışlardır. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini temsil eden tasarımlarında kullandıkları kavramlara ilişkin bulgulara ise Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Tasarımlarda kullanılan kavramlara ilişkin bulgular

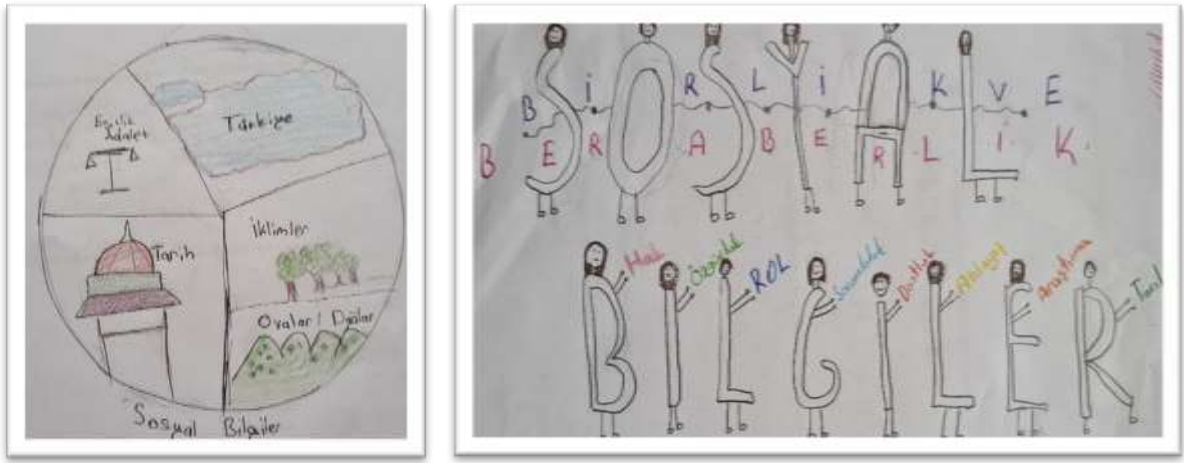
Kavramlar	f	Kavramlar	f	Kavramlar	f
Sosyal Bilgiler	26	Felsefe	3	Kültür	2
Hak	5	Psikoloji	3	Osmanlı	2
Hukuk	5	Sosyoloji	3	Rol	2
Tarih	5	Berberlik	2	Savaş	2
Coğrafya	4	Bilim	2	Türk Kızılayı	2
Adalet	3	Biz	2	Vakıf	2
Antropoloji	3	Hayat	2	Yeryüzü	2
Arkeoloji	3	Hayvancılık	2	Yeşilay	2
Ekonomi	3	İnsan	2	Yönetim	2

Diğer Kavramlar (frekans değeri 1 olan kavramlar) \*

\*4 Halife Dönemi, Abbasi Devleti, Abdulhamit, Anadolu, Anlayış, Antalya, Araştırma, Arkeolog, Artvin, Atatürk, Barış, Başkent, Bedir Savaşı, Beyazıt, Beylik, Bilgi, Bilinç, Birlik, Buğday, Çelebi Mehmet, Dağ, Değerlerimiz, Demokrasi, Dernek, Devlet, Dostluk, Eğitim, Emek, Emevi Devleti, Enerji sistemleri, Erzurum, Eski, Eşitlik, Fatih, Fetih, Geçmiş, Geliştirme, Güç, Güvenilir gıda, Hatay, Hendek Savaşı, Hz. Muhammed Dönemi, I.Murat, II.Murat, İhracat, İklimler, İletişim, İslamiyet, İstanbul, İthal, Kanuni, Katılmak, Koruma, Medeniyet, Medya,

Meridyen, Meslek, Muğla, Nanoteknoloji, Nüfus, Orhan Bey, Osman, Otorite, Ottoman Empire, Ova, Özgür düşünce, Özgürlük, Paralel, Patent, Renk, Sağlıklı yaşam, Savunma, Saygı, Sevgi, Siyasi, Sorumluluk, Sosyal Devlet, Tarım, Teknoloji, Telif hakkı, Tımar sistemi, Toplum, Trabzon, Trafik, Tüketmek, Türkçe, Türk-İslam, Türkiye, Uhud Savaşı, Uluslararası ilişkiler, Üretmek, Yakıt, Yardımlaşma, Yaşam, Yavuz, Yıldırım Beyazıt, Yolculuk ve Zaman

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların tamamına yakını sosyal bilgiler dersini temsil eden tasarımlarında sosyal bilgiler ( $f=26$ ) kavramını kullanmışlardır. Sosyal bilgiler kavramı dışında ise sıkça kullanılan kavramlar hak ( $f=5$ ), hukuk ( $f=5$ ), tarih ( $f=5$ ), coğrafya ( $f=4$ ), adalet ( $f=3$ ), antropoloji ( $f=3$ ), arkeoloji ( $f=3$ ), ekonomi ( $f=3$ ), psikoloji ( $f=3$ ) ve sosyoloji ( $f=3$ ) kavramları olmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin tasarımları aracılığıyla sosyal bilimlere atıfta buldukları anlaşılmaktadır. Şekil 4'te ise içeriğinde kavram bulunduran tasarım örneklerine yer verilmiştir.



Şekil 4. İçeriğinde kavram barındıran tasarım örnekleri

Ortaokul öğrencilerinin tasarımları incelendiğinde bazı içeriklerde birtakım kısaltmaların kullanıldığı tespit edilmiş ve Tablo 4'teki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4. Tasarımlarda kullanılan kavramlara ilişkin bulgular

Kısaltmalar	f
S.B.*	10
T.C.**	1
TİKA***	1

\*Sosyal Bilgiler, \*\*Türkiye Cumhuriyeti, \*\*\*Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

Tablo 4 incelendiğinde katılımcı tasarımlarında en fazla açılımı sosyal bilgiler olan "SB" ( $f=10$ ) kısaltmasının kullanıldığı görülmektedir. Bunun dışında iki farklı tasarımda T.C. (Türkiye Cumhuriyeti) [ $f=1$ ] ve TİKA (Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı) [ $f=1$ ] kısaltmaları kullanılmıştır. Şekil 5'te içeriğinde kısaltma barındıran tasarım örneklerine yer verilmiştir.



Şekil 5. İçeriğinde kısaltma barındıran tasarım örnekleri

Araştırma kapsamında elde edilen tasarımların bazılarında zeminde geometrik veya geometrik olmayan şekillerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda zeminde özellikle herhangi bir şekil kullanılan tasarımlar incelenmiş ve Tablo 5'teki bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 5.** Tasarımlarda kullanılan şekillere ilişkin bulgular

Şekiller	f
Daire	11
Dikdörtgen	5
Kare	3
Türkiye Haritası	1
Bulut	1
Küp	1

Tablo 5 incelendiğinde tasarımında özellikle şekil kullanan katılımcıların en fazla daireyi ( $f=11$ ) kullandıkları görülmektedir. Buna ek olarak dikdörtgen ( $f=5$ ) ve kare ( $f=4$ ) şekilleri üzerine de sosyal bilgiler dersini temsil eden amblem ve logo tasarladıkları söylenebilir. Bir öğrenci ise tasarımında zemin olarak Türkiye haritasını kullanmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin coğrafya disiplini ile olan bağlantısının tasarımları şekillendirmede etki yarattığı düşünülmektedir. Şekil 6'da içerikte şekil barındıran tasarım örneğine yer verilmiştir.



Şekil 6. Zeminde Şekil Barındıran Tasarım Örnekleri



Çalışma grubunda yer alan ortaokul öğrencileri tasarımlarında birtakım renkler kullanmışlardır. Katılımcıların tasarımlarında kullandıkları renklere ilişkin bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Tasarımlarda Kullanılan Renklere İlişkin Bulgular

Renkler	f	Renkler	f
Mavi	27	Beyaz	11
Yeşil	23	Turuncu	10
Sarı	21	Pembe	9
Kırmızı	21	Gri	4
Kahverengi	18	Siyah	4
Mor	12		

Tablo 6 incelendiğinde tasarımlarda en fazla tekrar edilen rengin mavi ( $f=27$ ) olduğu görülmektedir. Katılımcılar mavi rengini daha çok deniz ve gökyüzünü renklendirmek amacıyla kullanmışlardır. Tasarımlarda sıkça kullanılan bir diğer renk olan yeşil rengi ( $f=23$ ) de genel olarak çimen ve ağaç dallarını renklendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bunların yanı sıra tasarımlarda sarı rengi ( $f=21$ ) genel olarak bitki örtüsü ve güneşi, kırmızı rengi ( $f=21$ ) genel olarak Türk bayrağını, kahverengi ( $f=18$ ) ağaç gövdesi ve toprağı, mor rengi ( $f=12$ ) çiçek yapraklarını, beyaz rengi ( $f=11$ ) daha çok Türk bayrağındaki ay ve yıldızı, turuncu rengi ( $f=10$ ) ise daha çok ateşi renklendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu durum katılımcıların sosyal bilgiler dersini daha çok doğada bulunan objelerle ilişkilendirdikleri ve objeleri bilinen gerçek renkleri ile tasarlamayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Buna ek olarak her bir renk bazı tasarımlarda sadece içeriği renklendirmek amacıyla da kullanılmıştır. Özellikle pembe, mor, turuncu, gri, siyah gibi renkler herhangi bir objeyi renklendirmeden ziyade tasarımları renklendirmek amacıyla gelişigüzel kullanılmıştır. Son olarak Şekil 7’de ise içerikte renk barındıran tasarım örneklerine yer verilmiştir.



Şekil 7. İçeriğinde renk barındıran tasarım örnekleri

Katılımcıların tasarımlarının içeriklerine yönelik görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda tasarımlarının genel olarak veya içerikte kullandıkları objeleri kullanma gerekçeleri incelenmiş ve Tablo 7’deki bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 7.** Katılımcıların tasarım gerekçelerine ilişkin bulgular

Kullanılan objeler/içerik	Kullanılma gerekçeleri	f
Genel tasarım	Sosyal bilgilerle ilişkili olması	25
Dünya	Yaşanılan yer olması	1
	Sosyal bilgiler dersinde dünyanın öğrenilmesi	1
Bilgisayar	Teknolojiyi vurgulamak	1
Sandık-zarf	Haklarımızı belirtmek	1
Buğday	Üretim ve tüketimi belirtmek	1
Ağaç	Sosyal bilgilerin ağaca benzemesi	1
	Yaşamın güzel olduğunu anlatmak	1
Harita	Osmanlı'nın büyüklüğünü anlatmak	1
Deniz	Özgürlüğü anlatmak	1
Uçurtma	Neşe ve eğlenceyi anlatmak	1
Terazi	Eşitlik ve adaleti anlatmak	1
İnternet sembolleri	Günlük hayatta sıkça kullanılması	1
Yay	Ataların eski zamanlarda yay kullanmış olması	1
Dağ	Sosyal bilgiler dersinde çevrenin öğrenilmesi	1
Ampul	Eskiden kullanılıyor olması	1

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların çoğunun ( $f=25$ ) tasarımlarının gerekçelerini genel olarak açıkladığı ve içeriğin sosyal bilgiler dersiyle ilişkili olması sebebiyle böyle bir tasarım oluşturduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bunun dışında bazı katılımcılar tasarımda kullandıkları objeleri kullanma gerekçelerini özellikle ifade etme yolunu seçmişlerdir. Bu doğrultuda örneğin; tasarımda dünyayı kullanan katılımcılar buna gerekçe olarak dünyanın yaşanılan yer olması ( $f=1$ ) ve sosyal bilgiler dersinde dünyanın öğrenilmesini ( $f=1$ ) gerekçe olarak göstermişlerdir. Yine iki katılımcı ağaç kullanmalarına gerekçe olarak sosyal bilgilerin ağaca benzemesini ( $f=1$ ) ve yaşamın güzel olduğunu anlatma ( $f=1$ ) düşüncelerini öne sürmüşlerdir. Buna ek olarak katılımcıların bazı değerleri (özgürlüğün deniz, eşitlik ve adaletin ise terazi ile ifade edilmesi gibi) de birtakım simgelerle ifade ettikleri söylenebilir. Aşağıda içerikte kullanılan objelerin kullanılma gerekçelerine ilişkin görüşlerden örnek kesitlere yer verilmiştir.

*“Dünya kullandım çünkü, bizim yaşadığımız yer sosyal çevremiz. Teknolojiyi de belirtmek için bilgisayar kullandım. Haklarımızı belirtmek için zarf ve sandık kullandım Ürettiğimizi ve tükettiğimizi belirtmek için buğday kullandım.”* Ö/2

*“Ben şekil dışında ağaç, uçurtma ve dere çizdim. Bunun anlamı da özgürlük, mesela deniz. Deniz bana özgürlüğü anımsatır. Ağaçlar ise yaşamın çok güzel olduğunu. Uçurtma ise neşe ve eğlence anlamına geliyor.”* Ö/10

*“Dünya modeli kullandım çünkü sosyal bilgiler dersinde dünyamızı öğreniyoruz. Yay kullandım çünkü eski zamanlarda atalarımız savaşırken yay kullanmışlar. Dağ kullandım çünkü sosyal bilgiler dersinde çevremizi öğreniyoruz. Meşale kullandım çünkü ampul bulunmadan önce insanlar aydınlatma amacıyla meşale kullanmışlar.”* Ö/26

Son olarak, araştırma kapsamında katılımcıların sosyal bilgiler dersine yönelik tasarladıkları amblem ve logolarla vermek istedikleri mesajlara ilişkin görüşleri incelenmiş ve Tablo 8'deki bulgulara ulaşılmıştır.



**Tablo 8.** Katılımcıların Tasarım Mesajlarına İlişkin Bulgular

Mesajlarda Kullanılan Temalar	f	Örnek ifadeler
Hayat	5	“Sosyal bilgiler dersi hayatı anlatır.” Ö/1 “Sosyal bilgiler dersi hayatın kendisidir.” Ö/6
Değerler	5	“Sosyal bilgiler özgürlüğü anlatır.” Ö/24 “Sosyal bilgiler dersi birlik ve beraberliği gösterir.” Ö/25 “Sosyal bilgiler değerleri öğretir.” Ö/34
Bilim ve Teknoloji	4	“Sosyal bilgiler teknolojiyi anlatır.” Ö/2
Sosyal bilimler	3	“Sosyal bilgilerin temel konusu tarihtir.” Ö/22
Kapsamlılık	3	“Sosyal bilgiler her şeydir.” Ö/5 “Sosyal bilgiler tek bir yerde değil her yerededir.” Ö/19 “Sosyal bilgiler dersi birçok konudan oluşmaktadır.” Ö/30
Doğal çevre	3	“Sosyal bilgilerin içeriğinde doğa vardır.” Ö/21
Türkiye	3	“Sosyal bilgiler Türkiye’dir.” Ö/12
Dünya	2	“Sosyal bilgiler dünya ile alakalı bir derstir.” Ö/4
Renk	1	“Sosyal bilgiler insanları bilgilendirdiği için siyah rengin içine renkler ekledim.” Ö/8
İnsan	1	“Sosyal bilgiler insan için vardır”. Ö/30

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların tasarımlarında vermek istedikleri mesajlarda en fazla hayat ( $f=5$ ) ve değerlere ( $f=5$ ) (özgürlük, beraberlik, birlik, adalet vb.) vurgu yaptıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra amblem veya logo tasarımlarında vermek istedikleri mesajlarda bilim teknoloji ( $f=4$ ), sosyal bilimler ( $f=3$ ) (özellikle tarih), kapsamlılık ( $f=3$ ), doğal çevre ( $f=3$ ), Türkiye ( $f=3$ ), dünya ( $f=2$ ), renk ( $f=1$ ) ve insan ( $f=1$ ) vurgusu yaptıkları da söylenebilir. Bazı katılımcılar tasarımlarında birden çok temaya odaklanan mesajlar ileri sürmüşlerdir. Aşağıda birden çok temaya odaklanan mesaj örneklerine yer verilmiştir.

“Amblemimde vermek istediğim mesaj bilim ve teknoloji hayatımızda artık. Felsefe, hukuk vb. şeyler bizim hayatımızda olduğu için böyle bir amblem yapmak istedim.” Ö/7 (Odaklanılan Temalar = Bilim ve teknoloji, sosyal bilimler, hayat)

“Sosyal bilgiler dersinde haklarımızı, tarihimizi ve yaşadığımız yerleri öğrendiğimizi aslında hayatımızı şekillendirdiğimizi anlattım.” Ö/14 (Odaklanılan Temalar = Sosyal bilimler, hayat)

“Sosyal bilgiler dersi tarih, teknoloji, ekonomi gibi konuları içerir.” Ö/33 (Odaklanılan Temalar = Bilim ve teknoloji, sosyal bilimler)

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda birtakım sonuçlara ulaşılmış, sonuçlar literatürdeki benzer çalışma bulgularıyla karşılaştırılarak tartışma bölümü oluşturulmuştur. Araştırmada ilk olarak katılımcıların tasarımlarında kullandıkları objeler incelenmiş ve en fazla insan, ağaç, Türk bayrağı ve Türkiye haritası gibi objeleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Halmatov (2015) yaşanan ülke ve kültür fark etmeksizin çocukların çizimlerinde öncelikle insan ve ağaç figürlerine rastlandığını bu durumda, çocuk resimlerinin evrensel yönü olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda katılımcıların tasarımlarında öncelikle en fazla insan ve ağaç gibi figürleri kullanmış olmaları çizimlerdeki evrensel çıkarıma bağlı olarak gerçekleşen bir sonuç olarak düşünülebilir. Buna ek olarak sosyal bilgiler dersinin tam odak noktasının insan ve insanın her türlü faaliyeti olması sebebiyle tasarımlarda insan figürünün ön planda tutulduğu düşünülebilir. Ayrıca öğrenci amblem ve logo tasarımlarında



Türk Bayrağının sıklıkla başvurulan bir diğer obje olması önemli bir sonuç olarak görülmektedir. “Şehitlerimizin kanıyla oluşmuş Türkiye Cumhuriyeti’nin şanlı bayrağı günümüzde gururla gönderde dalgalanan, gölgesinde huzur ve güven bulduğumuz mutluluk nedenimizdir.” (Yel & Aydın, 2019, s.46). Bu bağlamda bakıldığında, bayrak gibi milli değerlerin gelecek nesillere aktarımında en etkin ve en önemli ders olarak görülen sosyal bilgiler dersinin (Yel & Aydın, 2019) öğrenci algısında bu görüş etrafında şekillenerek, çizime dökülmüş olması kıymetli bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın bu kapsamında elde edilen bir diğer sonuç, tasarımlarda hem obje hem de şekil olarak haritanın kullanılmış olmasıdır. Akman ve Ekinci (2021) sosyal bilgiler algısını çiz yaz anlat tekniği ile belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, ortaokul öğrencilerinin Türkiye Haritası temalı çizimlerinin en fazla işlenen tema olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Koçoğlu (2014) da çalışması sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler kavramını harita ile ilişkilendirdiklerine ulaşmıştır. Haritalar hem temel ders materyali olarak kullanılan hem de sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilen başlıca materyallerden biridir (Yavaş, 2022). Bu yüzden haritaların sosyal bilgilerde sıkça kullanılması durumunun, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tasarımlarında haritalara yer vermesine katkıda bulunduğu düşünülebilir. Ayrıca coğrafya konularına sosyal bilgiler dersi bağlamında sıkça yer veriliyor olması da bu sonuç üzerinde etki yaratmış olabileceği söylenebilir. Buna ek olarak katılımcıların sosyal bilgiler dersini temsil eden obje tasarımlarında teknoloji ve dijitalleşme (@, ağ, video oynatıcı simgesi, laptop, kulaklık), doğa (dağ, dünya, kuş, yıldız, buğday, çiçek, bulut, güneş, deniz, bitki, dere, elma, yaprak, ova), din (camii ve minare) gibi olgularla ilişkili objelere de yer verdikleri bilgisine ulaşılmıştır. Mertol vd. (2013) de metafor analizi yoluyla sosyal bilgiler algısını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğrencilerin bilgisayar ve internet benzetmeleri kullandıklarını belirterek, bu çalışma sonucu destekler nitelikte sosyal bilgiler dersinin bilimsel bilgi yönüne yapılan vurguya dikkat çekmişlerdir. Gömleksiz vd. (2012) de benzer şekilde çalışmaları sonucunda ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini bitki ve ağaç gibi objelere benzettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Bolat (2020) da çalışmaları bağlamında öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olarak ağaç, çiçek ve güneş gibi benzetmeleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin bireylerin fiziksel ve sosyal çevreleriyle olan ilişkilerini insan karakterini dikkate alarak inceleyen, sosyal ve beşeri bilimlerin yanı sıra felsefe ve din bilgisi gibi alanların bütünleştirilmesiyle oluşan bir ders (Barth & Demirtaş, 1997’den akt. Kaymakçı, 2015) olması bağlamında öğrencilerin amblem ve logo tasarımlarında dini objelere yer verildiği düşünülebilir.

Katılımcıların amblem ve logo tasarımları ile algılarını ifade ederken bazı kavramlara da çizimlerinde yer verdikleri tespit edilmiştir. Öncelikle neredeyse tüm tasarımlarda ortak olarak kullanılan tek kavramın sosyal bilgiler olduğu görülmüştür. Araştırmada tasarımların sosyal bilgiler dersini temsil etmesi amaçlandığından katılımcıların da tasarımlarında dersin adına yer vermek için sosyal bilgiler kavramını kullandıkları düşünülebilir. Sosyal bilgiler kavramı dışında tasarımlarda tekrarlanma sıklığı birbirine yakın çok çeşitli kavramların kullanıldığı görülmektedir. Toplamda 33 tasarımda 122 farklı kavram kullanılmıştır. Kullanılan kavramlar incelendiğinde ise sosyal bilimler ve sosyal bilimlerle ilişkili kavramların tasarımlarda öncelikli tercihlerden olduğu anlaşılmaktadır. Öyle ki bu bakış açısının sosyal bilgiler dersi misyonun ağırlığı, dersin kapsamı ve dersin çalışma sahasının genişliğine dair bakış açısını özetlediği düşünülmektedir. Bu bağlamda, sosyal bilgilerin 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’yla birlikte farklı sosyal bilim disiplinleri aracılığıyla bütünsel bir görüntü ortaya çıkarması (Kan, 2010a) alanın müfredat olarak çok kapsamlı bir nitelik taşıması araştırmaya katılan öğrencilerin tasarımlarında sosyal bilimlere ilişkin kavramları kullanmalarına olanak sağlamış olabilir.



Araştırma bulgularına göre amblem ve logo tasarımlarında birtakım kısaltmalar kullanılmıştır. Tasarımlardaki kısaltmalar içinde en çok kullanılan kısaltma, sosyal bilgilerin kısaltması olarak düşünülmüş ve çizimlere yansıtılmış olan “SB”dir. Buna ek olarak Türkiye Cumhuriyeti’nin (T.C.) kısaltması da bir tasarımda yer almıştır. Bir başka katılımcı ise Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı’nın kısaltması olan “TİKA”yı kullanmıştır. Türk Dil Kurumu’nun (2023) yazım kılavuzu incelendiğinde kısaltma, özel adın, terimin veya kelimenin içerdiği harf veya harflerle daha kısa şekilde simgeleştirilmesi, ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır. “Başta kurum ve kuruluş adları olmak üzere, birçok kelime veya kelime grubunun kısaltılması anlatımda kolaylık sağlamaktadır.” (Balyemez, 2012, s.42). Ayrıca kısaltmalar yoluyla akılda kalıcılığın sağlanması amaçlanmaktadır (Tok, 2019). Bu doğrultuda, tasarım esnasında öğrencilerin kısaltmalara yer vermiş olmaları, simgeleştirme yoluyla çizimde ekonomikliğini yakalamak hem de akılda kalıcılığı pekiştirme olarak düşünülebilir. Ayrıca 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Uluslararası İlişkilerimiz ünitesi kapsamında hem T.C. kısaltmasına yer verildiği tespit edilmiş hem de Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı’nın kısaltmasının yanı sıra logosunun da eklenerek ders kitabının görsel açıdan zenginleştirildiği görülmüştür (MEB, 2022). Bu bağlamda, öğrenciler tarafından özellikle T.C. ve TİKA kısaltmalarının kullanılmış olması ders kapsamında kendilerine sunulan bilgileri öğrendikleri ve yeri geldiğinde kullanabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında elde edilen çizimlerde bazı katılımcıların tasarımlarını geometrik veya geometrik olmayan bir şekil üzerine tasarladıkları görülmektedir. Logo veya amblemini bir zemin üzerine tasarlayan katılımcılar ise zemin şekli olarak en çok “daire”yi kullanmışlardır. “Daire en güçlü ve evrensel simgelerden biri ve en kutsal sayılandır. Daire bütün geometrik şekillerin ana elamanıdır. Kendini çoğaltarak; kare, dikdörtgen, daire, poligon, baklava ve yıldızlar gibi birçok formu oluşturmaktadır ve sonsuzluk timsalidir.” (Öz Çelikbaş, 2018, s.60). Bu doğrultuda, öğrenci tasarımlarında daire şeklinin tercihlerde ilk sırayı aldığı ve ön plana çıkartıldığı düşünülebilir. Ayrıca özellikle sosyal bilgiler ders kitaplarında (Yıldırım, vd., 2019) sıkça kullanılan kamu kurum ve kuruluş logo veya amblemlerinin daire şeklinde olması da araştırmanın bu sonucunu etkileyen bir diğer gerekçe olarak kabul edilebilir.

Araştırmada öne çıkan bir diğer bulgu ise tasarımlarda tercih edilen renkler yönündedir. Amblem veya logo tasarımlarında kullanılan renkler, yöntem bölümünde belirtilen kriterler doğrultusunda değerlendirilmiş ve araştırma sonucunda tasarımlarda mavi, yeşil, sarı, kahverengi, kırmızı gibi renklerin sıkça kullanıldığı sonucuna ulaşılrken pembe, gri, siyah gibi renklere tasarımlarda daha az yer verildiği görülmüştür. Özomay vd. (2021) öğrencilerin logo tasarımlarında renk tercihlerini araştırdıkları çalışmalarında, eğitim sektörü için logo tasarlarken öğrencilerin en fazla mavi rengi tercih ettikleri, en az tercih ettikleri renklerin ise sırasıyla; pembe, mor ve siyahın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bireylerde renk tercihlerinin; kişinin cinsiyeti, yaşı, karakteri, içinde bulunduğu koşullar, heves ve istekleri doğrultusunda şekillendiği (Çalışkan & Kılıç, 2014) bu bağlamda öğrencilerin tasarımlarında renk seçimlerinin çeşitlilik arz ettiği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın renk boyutu kapsamında elde edilen bir diğer sonuç, özellikle tasarımlarda kullanılan objeler dikkate alındığında, renk kullanım sıklığının bu objelerin kullanımıyla paralellik gösterdiği yönündedir. Örneğin mavi renk daha çok deniz, kırmızı renk bayrak, yeşil ve kahverengi ağaç gibi objelerde kullanılmıştır. Buna ek olarak tasarımlarda sadece süslemek amacıyla da renk kullanıldığı söylenebilir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında da hem ünite başlarında hem de şekil, resim, tablo harita gibi görsellerde farklı renklerin kullanımı (Gülersoy, 2013) araştırmaya katılan öğrencilerin renkli tasarımlar yapmasında etkili olmuş olabilir. Ayrıca tasarımlarda farklı renkler kullanılarak çizimlerin yapılması, sosyal bilgilerin sosyal bilimler ve doğrudan hayatı hedef alması





bağlamında konu yelpazesinin genişlik gösteriyor olmasına (Öntaş vd., 2021) bir atıf olarak yorumlanabilir.

Araştırmada dikkate değer bir diğer sonucun, öğrencilerin amblem ve logo tasarımlarını oluştururken çizimleri bağlamında öne sürdükleri gerekçeler olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların çoğu tasarımlarını ve içerikte kullandıkları objeleri sosyal bilgilerle ilişkili olduğu için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle bir obje, kavramı kullanma gerekçesini açıklayan katılımcılar ise dünya, bilgisayar, ağaç, sandık gibi objelerin kullanılma gerekçelerini açıklamışlardır. Bu bağlamda katılımcıların tasarımlarında dünyayı sosyal bilgiler dersinde öğretilmesi ve yaşanan yer olması; bilgisayarı teknolojiyi vurgulamak; sandık-zarfı hakları belirtmek, buğdayı üretim ve tüketimi belirtmek, ağacı sosyal bilgilerin ağaca benzemesi ve yaşamın güzel olması, haritayı Osmanlı'nın büyüklüğünü anlatmak, denizi özgürlüğü vurgulamak, uçurtmayı neşe ve eğlenceyi anlatmak, internet sembollerini günlük hayatta sıkça kullanılmasını vurgulamak, teraziyi eşitlik ile adaleti anlatmak, yay ve ampulü ise eski dönemi canlandırmak için kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Gerekçeler incelendiğinde katılımcıların tasarımlarda 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (MEB, 2005; MEB, 2018) yer verilen adalet, özgürlük, eşitlik (terazi, deniz) gibi birtakım değerlere vurgu yapan objeler kullandıkları da söylenebilir.

Son olarak katılımcıların tasarımlarında vermek istedikleri mesajlara ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen görüşler birtakım temalara ayrılmıştır. Temalar incelendiğinde ise katılımcıların tasarımlarında hayat, değerler, bilim ve teknoloji temalarına yönelik mesajlar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gömleksiz vd. (2012) de ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini hayatla ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aynı doğrultuda Berksan (2018)'de sosyal bilgiler dersine yönelik ortaokul öğrencilerinin, metaforik algılarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, öğrenci algılarının bu ders kapsamında hayatlarına yön vermesi, yol gösterici olması, aydınlatması gibi gerekçeler etrafında şekillendiğini belirtmektedir. Kabapınar ve Baysal (2004)'a göre sosyal bilgiler dersinin varoluş amacı öğrenciyi yaşama hazırlamaktır. Bu kapsamda öğrencilerin mesajları dikkate alındığında sosyal bilgiler dersinin önemini anlama, çizime dökme ve ifade etme konularında başarılı oldukları söylenebilir. Buna ek olarak tasarımlarda ön plana çıkartılan değerler söylemi doğrultusunda, sosyal bilgiler dersinin toplum içerikli bir ders profili çizmesi ve değerlerin bireylere doğru şekilde aktarılması bakımından önemli bir yere sahip olması (Kan, 2010b) görüşünün öğrenciler tarafından da kabul gördüğü düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar temel alınarak birtakım öneriler geliştirilmiştir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında yer verilen her bir sosyal bilimler disiplini için amblem ve logo tasarımları yaptırılabilir. Sosyal bilgiler ders kitapları aracılığıyla kurum ve kuruluşlara ilişkin bilgi aktarımı yapılırken öğrencilerden kurum ve kuruluşlar adına yeni amblem ve logo tasarımları yapmaları istenerek, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı desteklenebilir. Veri toplama aşamasında öğrencilerin süreçte eğlendikleri ve güzel vakit geçirdikleri gözlemlenmiştir. Bu yüzden bir tasarım etkinliği olarak logo ve amblem tasarımları, ders içinde tasarım etkinliği olarak kullanılabilir. Kazanımlara uygun örnek senaryolarla (Örneğin; Osmanlı'da çocuk odaklı bir toplumsal kuruluşun lidersiz, bu kuruluş için nasıl bir logo/amblem tasarlarsınız?) birlikte öğrencilerin logo ve amblem tasarımları sağlanabilir. Bilimsel araştırma teknikleri kullanılarak bu süreçlerin öğrenci başarısı veya derse tutuma etkisi araştırılabilir. Logo veya amblemler alternatif bir veri toplama aracı olarak olgulara yönelik algıların belirlenmesinde kullanılabilir. Web 2.0 destekli logo ve amblem tasarımlarına yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek, öğrenme-öğretme süreçlerine dijital ortamda dahil edilebilir.



### **Etik Metin**

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

### **KAYNAKÇA**

- Akhan, N.E., & Kaymak B. (2020). The views of secondary school students toward social studies learning environments as a social studies laboratory. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1), 121-149. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.19026>
- Akman, Ö. & Ekinci, H. (2021). Suriyeli ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler algısının çiz-yaz-anlat tekniği ile incelenmesi. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 6 (Prof. Dr. Süleyman Büyükkarcı Özel Sayısı), 82-115. <https://doi.org/10.24186/vakanuvis.1013766>
- Aksoy, B. & Koç, H. (2012). Türkiye’de öğrenim gören lisans öğrencilerinin zihin haritasında Avrupa birliği algısı (Ankara ili örneği). *Milli Eğitim*, 196, 107-123.
- Alazzi, K., & Chiodo, J.J. (2004). Students’ perceptions of social studies: a study of middle school and high school students in Jordan. *International Journal Of Scholarly Acadmic Intellectual Diversity*, 6(1), 1-12.
- Aydemir, A. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarında kamu kurum ve kuruluşları ile ortaokul öğrencilerinin kamu kurum ve kuruluş algılarının incelenmesi. İçinde T. Çetin, Ö. Türksever & A. Gökcalp (Ed.). *Pandemi sürecinde eğitim bilimlerinde yeni yönelimler* (s.454-483). Hiperyayın.
- Balyemez, S. (2012). TDK imlâ/yazım kılavuzlarının kısaltmalar bölümleri üzerine bir değerlendirme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 41-57.
- Berksan, G.O. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik metaforik algıları. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 2(4), 117-131. <https://doi.org/10.29329/ijiape.2018.196.1>
- Bolat, H. (2020). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilim ve sanat merkezindeki ve okuldaki sosyal bilgiler dersine yönelik metaforik algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1135-1144. <https://doi.org/10.18506/anemon.647705>
- Çalışkan, N. & Kılıç, E. (2014). Farklı kültürlerde ve eğitimsel süreçte renklerin dili. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 69-85.
- Çeken, B. & Aybay, C. (2021). Kültürel değerlerin ve ulusal kimliğin olimpiyat oyunları logo tasarımlarına yansımalarının incelenmesi. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 11(1), 23-42. <https://doi.org/10.20488/sanattasarim.970744>
- Erdal, G. (2020). Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş yılı logolarında arketip karşıtı bilinçaltı mesajlar. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 146-162. <https://doi.org/10.47615/issej.746449>
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., & Öner, Ü. (2012). Metaphorical perceptions of elementary school students toward social studies course. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 14(2), 419-424.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 8-26.
- Halmatov, S.(2018). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testler* (5.Baskı). Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2013). İlköğretimdeki hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılacak bir öğretim etkinliği olarak resim çizimi yoluyla empati. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(20), 85-100.
- Kabapınar, Y. & Baysal, Z. N. (2004). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimine yaşamın kendisini taşımak: gazete haberinin kullanıldığı bir öğretimin tasarlanması ve değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39(39), 384-419.
- Kahraman, M. E. (2012). Marka oluşturma aşamasında amblemin yeri ve önemi. *Sanat Dergisi*, (20), 107-115.



- Kan, Ç. (2010a). A.B.D ve Türkiye’de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Kan, Ç. (2010b). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145.
- Karaman, B. & Akbaba, B. (2020). Öğrencilerin hayallerindeki sosyal bilgiler dersinde bilişim teknolojilerinin yeri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 7(1), 1-27.
- Kaymakçı S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 293-309. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3901>
- Keş, Y. & Yıldız, M. (2018). Televizyon dizilerinin markalaşma sürecinde logo. *Yıldız Journal of Art and Design*, 5(2), 67-88.
- Kılıç, B. (2020). Destinasyon markalaşmasında logo ve amblemler: Ardahan kent örneği. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(4). 3591-3611.
- Kıryak, Z., Candaş, B., Karanisoğlu, B., & Özmen, H. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin enerji dönüşümlerine yönelik bilgi düzeylerinin çizimler aracılığıyla belirlenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 2(2), 79-92.
- Koçoğlu, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin imgesel algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(3), 107-126.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2005). *Sosyal bilgiler 6.-7.sınıf programı*. MEB.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2012). *Amblem ve logo*. MEB.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7.sınıflar)*. MEB.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2019). *Amblem/logo röprodüksiyonu*. MEB.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. MEB.
- Mertol, H., Doğdu, M., & Yılar, B. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algıları. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 176-183.
- Öner, S. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zihin haritalarındaki “küresel çevre sorunları” hakkında nitel bir çalışma. *International Academic Social Resources Journal*, 7(34), 87-94. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.56794>
- Öntaş, T., Çarıkçı, S., & Arkan Sezgin, K. (2021) Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinin okul öncesine yansımaları. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(2), 454-471. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1004344>
- Öz Çelikbaş, E. (2018). Türk sanatında mistik bağlamda geometrik sembolizme genel bakış. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 55-66.
- Özomay, Z., Keskin, B., & Şahin, C. (2021). Görsel iletişim tasarım bölümü öğrencilerinin sektörel logolardaki renk tercihleri. *OPUS International Journal of Society Researche*, 17(37), 4181-4198. <https://doi.org/10.26466/opus.905191>
- Sandelowski, M. (2000). Focus on research methods whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23, 334-340.
- Sönmez, A. & Kum, Ö. (2017). İlkokul öğrencilerinin “yardımlaşma” değer algılarının çizimlerle belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 343-356.
- Şeyihoğlu, A., Sever, R., & Özmen, F. (2018). Sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmen adaylarının zihin haritalarında günümüz dünya sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (37), 1-15.
- Tarлакazan, B. E. & Tıngır, M. (2018). Selçuklu izleri taşıyan kimi belediye amblemlerindeki sembollerin tarih, kültür ve tasarım açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 111-128.
- Tok, Z. (2019). Uluslararası kısaltmaların Türkçeye çevirisi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 15-23.



- Topçu, Ö. (2017). Kurumsal kimlik oluşturmada bir logonun markaya etkisi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 1(2), 157-163.
- Tunçel, H. (2002). Türk öğrencilerin zihin haritalarında İslam ülkeleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 83-103.
- Türk Dil Kurumu (2023). *Kısaltmalar*. <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/kisaltmalar/>
- Türkoğuz, S., Balım, A. G., & Çeliker, H. D. (2014). Fen öğretiminde kara kutu deneyini izleyen öğrencilerin çizim ve canlandırmalarındaki detaylar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 149 – 169.
- Ustaoğlu, F. D. & Bayçu, S. U. (2015). Kurum kimliği: logo ve rengin çağrışımları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 27-40.
- Uzun, M. & Özcan, S. (2014). Belediye logolarındaki coğrafi sembollerin analizi: Kocaeli örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 272-288.
- Yavaş, M. (2022). Sosyal bilgiler ders kitapları tasarlarken kullanılabilecek materyaller. B. Akbaba & S. Kaymakçı (Ed.). *Sosyal bilgiler ders kitabı inceleme ve tasarlama kılavuzu* (ss.215-240). Pegem Akademi.
- Yel, Ü. & Aydın, M. (2019). Bayrak ve sancak sevgisinin kazandırılmasında sosyal bilgiler dersinin önemi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 45-64.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H., & Yılmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. MEB Yayınları.
- Yıldız, İ. (2016). Desen eğitiminde çizimin “bir düşünme biçimi” olarak incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi -Özel Sayı Makale-*, 5(19), 157-164.



## EXTENDED ABSTRACT

### *Emblem and Logo Designs Representing Middle School Students' Perceptions for Social Studies Lesson*

#### *Introduction*

Social studies textbooks contain many visual materials. Among these materials, logos and emblems can also be displayed. The social studies course, which aims to raise individuals sensitive to both global and local problems, includes information about non-governmental organizations, public institutions and organizations and international organizations. While giving information about these institutions and organizations in the textbooks, logos are also used. This situation will contribute to the students' getting to know institutions and organizations more easily and their permanent learning (Aydemir, 2021; Yavaş, 2022).

When the literature is examined, it is seen that there are studies in the field of social studies education in which opinions are collected through the drawings designed by the target audience. Akhan and Kaynak (2020) collected secondary school students' views on social studies learning environments as a social studies laboratory through student drawings. Similarly, Karaman and Akbaba (2020) examined the opinions of secondary school 5th grade students about the information technology supported social studies class in their dreams through student drawings. Again, in the field of social studies, there are studies in the literature by using mind maps to have the target audience make some designs and get their opinions on some issues (Aksoy & Koç, 2012; Öner, 2022; Şeyihoğlu, Sever & Özmen, 2018; Tunçel, 2002). In addition to these, perceptions towards social studies course or social studies have also been determined through metaphors or open-ended questions in the literature (Alazzi & Chiodo, 2004; Berksan, 2018; Bolat, 2020; Gömleksiz et. al., 2012; Koçoğlu, 2014; Mertol et. al., 2013).

The main purpose of the research is to examine the perceptions of the 6th and 7th grade secondary school students towards the social studies course through emblem and logo designs.

#### *Method*

The study is a descriptive research in which the qualitative research approach is adopted. Qualitative descriptive research is used in studies that aim to describe the facts directly (Sandelowski, 2000). The study group of the research consists of 6th and 7th grade students selected by convenient sampling method and studying in a secondary school located in the Black Sea Region in the 2022-2023 academic year. In the research, the "Design/Opinion Form", which was developed by the researchers and consists of 3 parts, was used as a data collection tool. Before the data were collected, informative content for the research was prepared by the researchers for the participants. Content analysis technique was used in the analysis of the data obtained from the research. In this context, the views of the participants on the objects, concepts, symbols, colors, abbreviations and designs they use in emblem or logo designs representing the social studies course were analyzed in detail and the data were tabulated by taking into account the frequency of repetitions.



### ***Discussion, Result and Recommendations***

As a result of the research, more people and trees as objects in the designs of the participants; social studies as a concept, SS (Social Studies) as abbreviation; It has been found that they use round in shape and use colors such as blue, yellow, green, red and brown as color. In addition, the participants stated that they wanted to give messages on themes such as life, values and science-technology in their designs.

In line with the results obtained from the research, a number of recommendations have been developed. During the data collection phase, it was observed that the students had fun and have a good time in the process. Therefore, as a design activity, logo and emblem designs can be used as a design activity in the course. Students can be provided to design logos and emblems together with sample scenarios suitable for the outcomes (For example, you are the leader of a child-oriented social organization in the Ottoman Empire, what kind of logo/emblem would you design for this organization?). The effect of these processes on student achievement or attitude towards the course can be investigated by using scientific research techniques. Logos or emblems can be used as an alternative data collection tool to determine perceptions about phenomena. Teachers can be included in the learning-teaching processes in a digital environment by providing in-service trainings for Web 2.0 supported logo and emblem designs.



"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/).

## Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Sosyal Uyum ve T.C. Vatandaşlığına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Mersin Örneği

Mehmet GÜNGÖR<sup>\*1</sup>  & Melek AÇIKYER<sup>2</sup> 

Gönderilme Tarihi: 07 Haziran 2023  
DOI: 10.38015/sbyy.1310538

Kabul Tarihi: 20 Haziran 2023

### Öz:

2011 yılının Mart ayında başlayan Suriye'deki iç karışıklıklar sebebiyle, birçok Suriye vatandaşı ülkemize sığınmak zorunda kalmıştır. Türkiye bu sığınmacıları "Açık Kapı" politikası uygulayarak, geçici koruma kapsamında ülkeye kabul etmiştir. İlk yıllarda savaş mağdurundan kalıcılığa doğru ilerleyen göçmen kabulü son yıllarda yabancı düşmanlığına dönüşen toplumsal bir sorun olmuştur. Göçmenlerin toplumsal uyum konusundaki isteksizliği ve Türk toplumundaki göçmenlere ilişkin hoşnutsuzluk, yetkililer tarafından vatandaşlığı kabul kolaylaştırılarak çözülmeye çalışılmıştır. Yaşanan bu durum Mersin'de geçici koruma altında yaşayan Suriyelilerin sosyal uyum ve T.C. vatandaşlığına ilişkin görüşlerini araştırmanın nedenini de oluşturmaktadır. Çalışma, göçten en fazla etkilenen illerin başındaki Mersin ilinin Mezitli ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğüne göre geçici koruma altındaki Suriyeli sayısı 26.05.2022 tarihi itibarıyla 3.763.652 olup Mersin'de ise bu rakam, 26 Mayıs 2022 tarihi itibarıyla 243.411, Mersin'in yerel yöneticilerine göre ise bu rakam 500.000 i aşmıştır. Bu çalışmada Mersin ili Mezitli ilçesinde yaşayan, geçici koruma kapsamındaki Suriyeli bireylerin uyum sorunlarını ve T.C. vatandaşlığı ilgili görüşlerini ve Türk vatandaşlığını tercih etme nedenlerinin tespiti amaçlanmıştır. Bunun için çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan Fenomenoloji (olgubilim) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada görüşme formu kullanılmış olup, ortak deneyimlere sahip, farklı demografik özellikteki 15 Suriyeli bireyle görüşülmüştür. Görüşme soruları yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmış olup, çalışma sonunda değerlendirme yapılmış ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Suriyeli mülteciler, geçici koruma, sosyal uyum, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığı, Mersin.

### Abstract:

Due to the internal turmoil in Syria that started in March 2011, many Syrian citizens had to take shelter in our country. Turkey has admitted these refugees to the country under temporary protection by applying an "Open Door" policy. Adoption of immigrants, which progressed from war victims to permanence in the first years, has become a social problem that has turned into xenophobia in recent years. Immigrants' reluctance towards social cohesion and discontent with immigrants in Turkish society have been tried to be

### Atf:

Güngör, M., & Açıkyer, M. (2023). Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin sosyal uyum ve T.C. Vatandaşlığına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: Mersin örneği. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 180-194. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1310538>

<sup>1</sup>Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-4997-276X

<sup>2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0009-0003-1446-2935

\*Corresponding Author: megungor06@gmail.com

*resolved by the authorities by facilitating naturalization. His situation affected the social cohesion of Syrians living under temporary protection in Mersin and the Turkish Republic. The reason for researching his views on citizenship is also the reason. The study was carried out in the Mezitli district of Mersin, which is one of the provinces most affected by migration. The aim of the study, according to the General Directorate of Migration Management, the number of Syrians under temporary protection is 3.763.652 as of 26.05.2022, while in Mersin this figure is 243.411 as of May 26, 2022, and according to the local administrators of Mersin, this figure has exceeded 500.000. In this study, adaptation problems of Syrian individuals under temporary protection living in Mezitli district of Mersin province and T.R. It is aimed to determine the opinions about citizenship and the reasons for preferring Turkish citizenship. For this, the Phenomenology method, which is a qualitative research method, was used in the study. Interview form was used in the research and 15 Syrian individuals with common experiences and different demographic characteristics were interviewed. Interview questions were prepared as semi-structured, and at the end of the study, evaluation was made and suggestions were presented.*

**Keywords:** Syrian refugees, temporary protection, social cohesion, Turkish citizenship, Mersin.

## GİRİŞ

Ülkemiz hem cumhuriyet öncesi dönemde, hem cumhuriyet sonrasında birçok göç hareketine ev sahipliği yapmıştır. Bunun en önemli sebeplerinin başında jeopolitik konumu, sosyal-kültürel ve dinsel yapısı, doğal zenginlikleri sayılabilir. Bu büyük göçlerin çoğunun nedenleri savaş, kıtlık, etnik kökenlerinden ya da inançlarından dolayı yaşam hakkı ve özgürlük ihlalleridir.

Hem bu çalışmanın konusu hem de en son maruz kaldığımız toplu göç dalgası 2011 yılında Suriye’de iç karışıklıklarla başlayan savaş sebebiyle birçok Suriyeli sığınmacıya ev sahipliği yapmıştır. Bireysel kaçışların dışında 1945, 1951, 1953 ve 1967 yıllarında, sayıları tam olarak bilinmemekle birlikte toplu olarak Suriye’den Türkiye’ye toplu göçler gerçekleşmiştir. Bu yıllarda gelen Suriyeliler genel olarak Hatay, İskenderun ve Adana bölgelerine yerleşmiştir. Ancak 2011’den itibaren gelen Suriyeli sığınmacı sayısı, Türk vatandaşlarının tepkisini çekecek ve endişelendirecek boyutlara ulaşmıştır. Bu sayı, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün resmi kayıtlarına göre 2012’de 14.237 olan geçici koruma altındaki Suriyeli sayısı 26.05.2022 tarihi itibarıyla 3.763.652 dir. Ülkelerindeki savaştan kaçıp kapılarımıza dayanan bu sığınmacıları Türkiye, "Açık Kapı" politikası uygulayarak, geçici koruma kapsamında ülkeye kabul etmiştir. Bu kararın alınmasının en büyük sebeplerinin başında Suriye ile olan komşuluk, akrabalık ilişkileri, eskiye dayanan kültürel ve tarihi bağları, ayrıca ortak din bağlılığı sayılabilir. Türkiye bu yoğun sığınma talebi karşısında önlemler alma ihtiyacı duymuş ve çıkardığı kanun ve yönetmeliklerle hem Suriyelileri, hem Türkiye Cumhuriyetini güvence altına almayı hedeflemiştir. 11 Nisan 2014 tarihi itibarıyla tüm hükümleriyle birlikte yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun 91 inci maddesi, geçici korumayı düzenlemektedir. Buna göre, ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen acil ve geçici koruma bulmak amacıyla sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara sağlanabilecek geçici korumayla ilgili tüm iş ve işlemlere ilişkin usul ve esasların Bakanlar Kurulu tarafından çıkarılacak yönetmelikle düzenlenmesi hükme bağlanmıştır. Bu kapsamda hazırlanan 22/10/2014 tarihli ve 29153 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliğiyle, 28/04/2011 tarihinden itibaren Suriye Arap Cumhuriyetinde meydana gelen olaylar sebebiyle geçici koruma amacıyla Suriye Arap Cumhuriyetinden kitlesel veya bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen Suriye Arap Cumhuriyeti vatandaşları ile vatansızlar ve mülteciler uluslararası koruma başvurusunda bulunmuş olsalar dahi geçici koruma altına alınmıştır (T.C. İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü, 2022).

Araştırmanın yapıldığı Mersin ilinde Göç İdaresinin resmi kayıtlarına göre 26 Mayıs 2022 tarihi itibarıyla 243.411 Suriyeli bulunmaktadır (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, (2022), T.C. Mezitli Kaymakamlığı). Bu da toplam nüfusu 2.134.556 olan Mersin'in yüzde 11.40'ını Suriyeliler oluşturuyor anlamına geliyor. Özellikle Akdeniz ve Mezitli ilçelerinde yoğun olarak yaşayan Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler, bazı mahallelerde birçok dükkân açmış ve bir nevi kendi mahallelerini kurmuşlardır. Mezitli Belediyesi'nden alınan verilere göre ilçede 240 yabancı uyruklu esnaf ve sanatkâr bulunmaktadır. Sosyo- kültürel ve ekonomik olarak daha düşük seviyeye sahip Suriyeliler, genel olarak Akdeniz ilçesinde, daha yüksek sosyo-kültürel ve ekonomik seviyeye sahip olan Suriyeliler Mezitli ilçesinde yaşamaktadırlar. İlk başlarda misafir olarak kabul edilen ve “Türk misafirperverliği” ölçüsünde kabul edilen bu durum, yıllar geçmesiyle ve ülkede yaşanan olumsuz durumlar sebebiyle tepki çeker hale gelmiştir. Bu olumsuz durumlar içinde yaşanan kavgalar, kültürel uyumsuzluklar, iş alanlarının ele geçirildiğinin düşünülmesi, konut ve kira fiyatlarının artması sayılabilir. Aslında bu durumların yaşanmasının en büyük sebebi de dil ve uyum sorunlarının çözülmemesi gösterilebilir. Zira birçok Avrupa ülkesine kabul şartı veya kalma şartı olarak dil ve kültürel uyum kursları koyulmuştur. Türkiye uyum adına birçok çalışma ve proje yapmış ancak bu konuda çok başarılı olamamıştır. Özellikle 2014 yılından itibaren yoğun bir şekilde giriş yapıldığını varsayarsak, 8 yıldır ülkemizde yaşayan Suriyelilerin hâlâ dil öğrenmeyen büyük bir çoğunluğunun olması ve kültürel olarak hâlâ uyum sağlayamamaları, bu konuda çok başarılı olamadığımızın kanıtı niteliğindedir. Geçici koruma altına alındığı dönemde “misafir” olarak görülen Suriyeli göçmenlerin “geçiciliği” giderek ortadan kalmış ve kalıcı bir duruma dönüşmüştür. Suriyeli göçmenler Türkiye’de bir yaşam kurmuş, çocukları olmuş ve artık geri dönme fikrinden uzaklaşarak kalıcılığın yollarını aramaya başlamışlardır. Bunun sonucu olarak “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlık” talebi her geçen gün artmıştır. Türkiye’de toplumsal bir sorun olarak artan bu duruma tepki doğal olarak hızla yayılmış olup siyasetçiler bu durumun çözümünü seçim vaatlerinin ilk sırasına koymuşlardır. Geçici koruma kapsamına alınan Suriyelilerin toplumsal uyum ve Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlığına geçme konusundaki düşünceleri ve talepleri nelerdir? Doğuştan ve hak edilmiş bir vatandaşlığı özellikle de dil ve soy birliğine dayanan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığına geçişte ısrarlarının nedeni ve algıları/ düşünceleri araştırmamızın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu durumun sosyal uyumun bir gerekçesi ve yolu olarak görülmesinin Türk toplumuna neler katabilecekleri çözümü için neler yapılabilir konusunda önerilerin neler olabileceğine ilişkin durum saptanmaya çalışılmıştır.

### ***Sosyal Uyum ve Vatandaşlık***

Göç, tarih boyunca insanların yeni toplumlara yerleşmek ve hayatlarını sürdürmek için yaptığı önemli bir deneyim olmuştur. Göçmenler, farklı kültürlerin bulunduğu toplumlara zenginlik katmakla birlikte, aynı zamanda toplumsal uyum süreciyle karşılaşılırlar. Toplumsal uyum, göçmenlerin yeni toplumda uyum sağlayabilmeleri, yerel değerleri benimsemeleri ve yeni bir vatandaşlık kimliği kazanmaları anlamına gelir. Göçmenlerin toplumsal uyum süreci, bir dizi zorluklarla dolu olduğu/ olabileceği yadsınamaz bir gerçekliktir. Örneğin, dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve iş bulma zorlukları, toplumsal uyumu güçleştiren en önemli zorluklardır. Bu nedenle, göçmenlerin topluma tam anlamıyla uyum sağlayabilmeleri ve yeni yaşadıkları toplumda başarılı olabilmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir.

Göç edildikten sonraki süreç, hem göç eden kişiler hem de yerel toplum açısından bir takım zorluklar ve sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Bu problemlerin aşılması noktasında gelen



kişilerin topluma uyum sağlaması ve ev sahibi toplumun gelen göçmenleri kabul etmesi önemli bir aşama olarak görülmektedir. Buna ek olarak göçmenlerin geldikleri ülkede hak talep edebilmek ve haklarını güvence altına alabilmek için vatandaşlık alma noktasındaki istekleri de toplumdaki yerini belirlemeye yönelik bir istektir. Fakat vatandaşlık almak bir dizi şartların yerine getirilmesi ile mümkündür. Ülkeye gelen yabancıların hangi sebeple ve nasıl ülkeye girip yerleştiğinden, neden vatandaşlık almak istediğine dair pek çok farklı faktör işin içine girmektedir. Vatandaşlık tanımıyla birtakım haklar ve görevler ifade edilmektedir. Birey ile devlet arasındaki ilişki vatandaşlık statüsü ile temsil edilmektedir. Vatandaşlık yasal bir statüyü ifade ettiği gibi kişiye verilen bir kimlik olarak görülmektedir (Güney & Konak, 2016:119). Kimi durumda bir göç hareketinin sonucu olarak da kabul edilebilen vatandaşlık; siyasi, ekonomik, hukuki ve sosyolojik boyutları olan bir kavramdır. Turner (2011), vatandaşlığın sosyolojik yönünü vurgulayarak vatandaşlığı: “bir kişiyi toplumun yetkin bir parçası olarak tanımlayan ve bunun sonucunda kaynakların kişilere ve sosyal gruplara akışını şekillendiren bir dizi (hukuki, siyasi, ekonomik, kültürel) uygulama” olarak tanımlamıştır. T. H. Marshall ise vatandaşlığı bir topluluğa aidiyet hissetme durumu ile ilişkilendirmiştir (Marshall & Bottomre, 2009; TBMM Araştırma Merkezi, 2011).

Vatandaşlık verilmesi, göçmenlerin toplumsal uyum sürecinin önemli bir adımıdır. Vatandaşlık, bir göçmenin yeni ülkenin yasalarına uygun olarak hak ve sorumluluklarını kabul ettiği resmi bir statüdür. Vatandaşlık, göçmenlere sosyal, ekonomik ve siyasi haklar sağlayarak toplumun bir parçası olmalarını sağlar. Aynı zamanda vatandaşlık, göçmenlerin kimliklerini yeni ülkeleriyle bütünleştirmelerine ve yerel toplumda aktif bir rol üstlenmelerine olanak tanır.

Ancak, vatandaşlık verilmesi süreci de kendi zorluklarını içermektedir. Göçmenler, dil becerilerini geliştirmek, uyum kurslarına katılmak ve uygun belgeleri tamamlamak gibi belirli şartları yerine getirmek zorundadır. Bu süreç, göçmenlerin yerel yasalara ve kültürel normlara uyum sağlamalarını teşvik ederken, aynı zamanda toplumun da göçmenleri kabul etme ve uyum sürecine katkıda bulunmasını gerektirir. Göçmenlerin toplumsal uyum süreci ve vatandaşlık verilmesi, hem göçmenler hem de ev sahibi toplumlar için önemli fırsatlar ve zorluklar sunmaktadır. Bu süreç, birlikte yaşama ve farklı kültürler arasında anlayış ve işbirliği geliştirme potansiyeli taşır. Ancak, uyum süreci desteklenmediğinde veya göçmenlere eşit fırsatlar sağlanmadığında, toplumlar arasında ayrılıklar ve sosyal gerilimler ortaya çıkabilir.

Suriye’deki iç karışıklıkların başlamasıyla Türkiye’ye gelen sığınmacılar, özellikle 2014 yılında çıkarılan yasa ile birlikte birçok uyum programına dâhil edilmişlerdir. Kamu kurum ve kuruluşları tarafından yapılan programların dışında birçok dernek ve uluslararası örgüt de uyum sürecine maddi destek/ katkı sağlamıştır. Avrupa Birliği (AB) ve Birleşmiş Milletler özellikle maddi destek sağlarken, bazı sivil toplum kuruluşları ve kamu kurumları sosyal destek çalışmalarını yürütmektedir.

Mersin ilinde de Kızılay Toplum Merkezi, GOAL Derneği, Hayata Destek Derneği sosyal destek veren başlıca sivil toplum kuruluşlarıdır. Kızılay; geçici koruma altındaki Suriyelilere, psiko-sosyal destek, sosyo-ekonomik güçlendirme (dil kursları, mesleki eğitim kursları, girişimcilik destek programı, istihdama yönlendirme), koruma kapsamında medikal malzeme desteği, anne-çocuk sağlığı, aile bağlarının yeniden tesisi (ABYT), hukuki danışmanlık gibi hizmetler sunmaktadır. Sağlık hizmetleri konusunda da geçici koruma belgesine sahip Suriyeliler, sağlık hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Ayrıca Mezitli ilçesinde bulunan Göçmen Sağlığı Merkezi’nden de faydalanılmaktadır.



Eğitim alanında; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen ve bütçesinin tamamı Avrupa Birliği tarafından “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT) anlaşması çerçevesinde, doğrudan hibe yoluyla karşılanan; “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİKTES)”, geçici koruma altındaki çocukların, Türkiye’deki eğitimlerine katkıda bulunmak amacıyla 2016 yılında başlamıştır. Halen 26 ilde devam eden projede Mersin ili de yer almaktadır. Projenin amaçları, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkiye’deki eğitime erişimine katkı sağlamak ve çocukların kaliteli eğitime erişebilmeleri için Türk eğitim sistemine entegrasyonundaki çabalarında Milli Eğitim Bakanlığını desteklemektir.

Ülkemizde ise 1982 Anayasasının 66. Maddesinde Türk vatandaşlığına ilişkin şu ibareler yer almaktadır: “Türk Devleti’ne vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk’tür. Türk babanın veya Türk ananın çocuğu Türk’tür. Vatandaşlık, kanunun gösterdiği şartlarla kazanılır ve ancak kanunda belirtilen hallerde kaybedilir” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası Madde 66). Yine anayasada “Her Türk vatandaşının bu Anayasadaki temel hak ve hürriyetlerden eşitlik ve sosyal adalet gereklerince yararlanarak millî kültür, medeniyet ve hukuk düzeni içinde onurlu bir hayat sürdürme ve maddî ve manevî varlığını bu yönde geliştirme hak ve yetkisine doğuştan sahip olduğu” belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası). Türk vatandaşı olmak birtakım şartlar altında sonradan gerçekleşebilir de kan bağı ve toprak esası şartının aynı anda sağlanması gerekmektedir. Buna göre anne ya da babanın Türk olmasına ek bir de Türkiye topraklarında doğmuş olma şartı söz konusudur. Bu nedenle Suriyelilerin Türkiye’de doğan çocukları vatandaşlığa alınmamaktadır. Ayrıca Türk vatandaşlığına başvuru yapabilmek için 5 yılı aşkın sürede Türkiye’de ikamet etmiş olma şartı da bulunmaktadır (Gülyaşar, 2017). Geçici Koruma Yönetmeliği’nde ise geçici koruma kimlik belgesi verilen kişilere ikamet izni verilmediği bununla birlikte uzun süreli ikamet iznine geçiş hakkının da verilmediği ayrıca belirtilmiş ve bundan dolayı geçici koruma kimlik belgesinin sahibine Türk vatandaşlığına başvuru hakkı sağlamayacağı ifade edilmiştir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2017). Bu bağlamda geçici koruma statüsünde olan Suriyelilerin şu anki yasal durumda vatandaşlık alabilmesi mümkün görünmemektedir. Fakat Suriyeliler özelinde yeni bir yönetmelik yayınlanırsa diğer yabancılara vatandaşlık hakkı sağlandığı gibi geçici koruma statüsü kaldırılarak Suriyelilere de vatandaşlık verilebilir.

Çalışma, vatandaşlık bağlamında ele alındığında ise; İçişleri Bakanlığı tarafından 31 Mart 2022 tarihi itibarıyla 200 bin 950 Suriye uyruklu kişinin Türk vatandaşlığına kabul edildiği açıklanmıştır. Bütün ülkelerin vatandaşlığa kabul için bazı şartları vardır. Sonradan keşfedilen, büyük alanlara sahip Amerika, Kanada, Avustralya gibi ülkeler vatandaşlık kabulünde daha esneklik tanımları bizim gibi ülkelere örnek teşkil edemez. Yeni kurulan düzenlerinde insana ihtiyaç duydukları için herkesi kabul politikası yürütebilmektedirler. Ancak bizim gibi hem nüfusu yoğun hem de görece ekonomik bağlamda refaha erişememiş ülkelerde sorun yaratabilmektedir. Avrupa ise, görece çok nitelikli olan eğitim düzeyi yüksek, dil bilen ve çağın mesleklerine sahip olanları kolayca göçmen ve vatandaş olarak kabul etmektedir. Nüfus Müdürlüğü’nden alınan bilgilere göre; sonradan Türk vatandaşlığının kazanılması için, 5901 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanununun 11. maddesi uyarınca Türk vatandaşlığını kazanmak isteyen yabancılarda;

1. Kendi millî kanununa, vatansız ise 4721 sayılı Türk Medenî Kanununa göre ergin ve ayırt etme gücüne sahip olmak.
2. Başvuru tarihinden geriye doğru Türkiye’de kesintisiz beş yıl ikamet etmiş olmak.
3. Türkiye’de yerleşmeye karar verdiğini; Türkiye’de taşınmaz mal edinmek, iş

kurmak, yatırım yapmak, ticaret ve iş merkezini Türkiye'ye nakletmek, çalışma iznine tabi olarak bir iş yerinde çalışmak ve benzeri davranışlarla teyit etmiş olmak veya Türk vatandaşı ile evlenmek, ailece müracaat etmek, daha önce Türk vatandaşlığını kazanmış olan ana, baba, kardeş ya da çocuk sahibi olmak veya eğitimini Türkiye'de tamamlamak.

4. Genel sağlık bakımından tehlike teşkil eden bir hastalığı bulunmamak.
5. Toplum içinde birlikte yaşamanın gerektirdiği sorumluluk duygusu ile davranarak iyi ahlak sahibi olduğunu göstermek, davranışları ile çevresine güven vermek, toplumca hoş karşılanmayan ve toplum değerlerine aykırı kötü alışkanlığı bulunmamak.
6. Toplumsal yaşama uyum sağlayabilecek düzeyde Türkçe konuşabilmek.
7. Türkiye'de kendisinin ve bakmakla yükümlü olduğu kimselerin geçimini sağlayacak gelire veya mesleğe sahip olmak
8. Millî güvenlik ve kamu düzeni bakımından engel teşkil edecek bir hali bulunmamak, şartları aranır.

Göçmen olarak Türk vatandaşlığının kazanılması için; 5543 sayılı İskân Kanununa göre işlemleri tamamlanarak göçmen olarak kabul edilen kişilerin vatandaşlık dosyası il göç idaresi müdürlüğüne düzenlenir ve Bakanlığa gönderilir. Türk vatandaşlığını kazanmak üzere Bakanlığa gönderilen yabancıнын dosyası incelenir ve kişinin Türk vatandaşlığını kazanması için Bakanlar Kuruluna teklifte bulunulur. Bakanlar Kurulu kararı ile Türk vatandaşlığı kazanılabilir. 5901 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanununun 12. maddesi uyarınca: Millî güvenlik ve kamu düzeni bakımından engel teşkil edecek bir hali bulunmamak şartıyla Bakanlığın teklifi, Bakanlar Kurulunun kararı ile aşağıda belirtilen yabancılar Türk vatandaşlığını kazanabilirler. Peki, vatandaşlığa nasıl bakmalıyız? Hukuk ve siyaset kuramlarında bireyin devlete karşı yükümlülüklerini ve özgürlüklerini tanımlayan vatandaşlık kavramı sosyolojide bir toplumun “tam üye” si olmayı ifade eden ve bu anlamda “statü” ye gönderme yapan bir kavramdır (Marshall ve Bottomore, 2009). Suriyelilerin vatandaşlık taleplerin altında Marshall’ ın belirttiği haklara sahip olma yatıyor aslında. Görüşmemizde Suriyelilerin vatandaşlık taleplerini de inceleyeceğiz.

## YÖNTEM

Araştırmada nitel bir araştırma yöntemi olan Fenomenoloji (Olgubilim) Yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı nitel veri oluşturma yöntemlerinin kullanıldığı, bakış açılarının, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel araştırma yöntemlerinin içine; anlatı araştırması, kuram oluşturma, etnografik araştırma, tarihi araştırma, durum çalışması, eylem araştırması ve fenomenoloji gibi birçok araştırma yöntemleri girmektedir. Özellikle nitel araştırma yöntemleri içinde etnografi, kuram oluşturma gibi daha çok zaman, deneyim isteyen nitel araştırma yaklaşımlarına göre fenomenolojik yaklaşım araştırmacılar tarafından daha uygulanabilir olarak nitelendirilmektedir (Cresswell, 2013). Genel bir ifadeyle fenomen; duyularla algılanabilen ve görünen nesnelere ifade eder. Fenomenolojik araştırma için fenomen üzerine gerçekleştirilen sorgulama ve araştırma çabasıdır denilebilir. Miller (2003) fenomenolojik araştırmayı; yaşamış bir deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir çözümleme biçimidir, diye ifade etmiştir. Fenomenolojik araştırma, öncelikli olarak olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için bireyler tarafından deneyimlenmiş dünyayı tanımlamaya ve yaşanmış deneyimlerin özünü açıklamaya çalışmaktır (Rose, vd., 1995). Kişi ya da kişilerin bir olguya ilişkin yaşadıkları deneyim olarak nitelendirilen olgubilim çalışmalarında deneyimlemenin önemli olduğu bilinmektedir. Araştırmada Mersin ilinin Mezitli ilçesinde yaşayan ve henüz Türk vatandaşlığı

almayan, geçici koruma altındaki Suriyeli bireylerle görüşülmüştür. Amaç, ortak özelliklere sahip bu kişilerin entegrasyon sorunları ve Türk vatandaşlığı ile ilgili görüşlerini değerlendirip, analiz etmektir. Araştırmadaki veriler, nitel bir veri toplama yöntemi olan, görüşme yöntemi ile yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılmış olup, yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin avantajları; analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlamasıdır. Dezavantajları ise; kontrolün kaybedilmesi, önemsiz konularda fazla zaman harcanması, görüşme yapılanlara belli standartlarda yaklaşılmadığından güvenilirliğin azalmasıdır.

Araştırmada yapılan görüşmelerde tanıdık veya kısmen tanışılan kişilerle görüşmeler daha açık ve kolay olmasına rağmen, hiç tanışılmayan kişilerle daha zor ve kısıtlı olmuştur. Bunun en büyük sebebinin güven olduğu belirtilebilir. Zira görüşülen kişilerin hâlâ güven sorunu yaşadıkları ve kullandıkları cümlelerin onları zan altında bırakmasından korktukları tespit edilmiştir. İsimlerinin alınmadığı, bu görüşmelerin yalnızca görüşlerini almak için yapıldığı söylendiğinde ve empati kurulduğunda rahatlamaları, görüşme yönteminin olumsuz yanlarından biriydi. Ancak bu verilerin anket yoluyla bu kadar açık ve anlaşılabilir olarak toplanması da imkânsızdı.

**Tablo 1.** Görüşülen Suriyelilerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim	Medeni Durum	Geldiği Yıl	Suriye'deki İş	Türkiye'deki İş
K1	Erkek	57	Doktora	Evli	2014	Dr. Mühendis	Öğretmen İnternet üzerinden ders veriyor.
K2	Erkek	33	Lisans	Bekâr	2013	Mühendis Bilgisayar (Ticaret)	Ticaret
K3	Kadın	32	Lisans	Evli	2015	Muhasebeci	Çalışmıyor
K4	Kadın	37	Ortaokul	Bekâr	2014	Çalışmıyor	Çalışmıyor
K5	Erkek	36	Ortaokul	Evli	2014	Terzi	Aşçı, Evde yemek yapıp, satıyor
K6	Erkek	29	Lise	Evli	2015	Ticaret	Ticaret
K7	Erkek	24	Üniversite Öğrencisi	Bekâr	2015	Öğrenci	Asansör otomasyon işi
K8	Kadın	36	Ön Lisans	Evli	2014	Öğretmen	Çalışmıyor
K9	Erkek	40	Lisans	Evli	2014	Öğretmen	Öğretmen
K10	Erkek	43	Lisans	Evli	2014	Avukat	Parfümeride Çalışıyor
K11	Kadın	19	Öğrenci	Bekâr	2015	Öğrenci	Öğrenci
K12	Erkek	34	İlkokul	Evli	2014	Lokantacı	Lokantacı
K13	Kadın	37	Lise	Evli	2015	Çalışmıyor	Çalışmıyor
K14	Erkek	34	Lise	Evli	2014	Elektrikçi	Elektrikçi
K15	Erkek	22	İlkokul	Evli	2014	Mobilyacı	Kâğıt Toplayıcı

Katılımcıların özelliklerine bakacak olursak; görüşülen kişilerin 10'u erkek, 5'i kadındır. Yaş grupları; 3 kişi 25 yaş altı, 9 kişi 25-40 yaş arası, 3 kişi de 40 yaş üstüdür. Eğitim durumları; 2 kişi ilkokul mezunu, 2 kişi ortaokul, 3 kişi lise, 1 kişi ön lisans, 4 kişi lisans, 1 kişi doktora mezunu ve 2 kişi üniversite öğrencisi. Medeni durumları 11 kişi evli, 4 kişi bekâr. Suriye'deki iş durumları; 11 kişi çalışıyor, 4 kişi çalışmıyor. Türkiye'de 11 kişi çalışıyor, 4 kişi çalışmıyor. Katılımcılar Türkiye'ye 2013-2015 yılları arasında gelmiş. Katılımcılarla görüşme gönüllük esasına göre yapılmış olup, yüz yüze yapılan bu görüşmeler yazılı olarak kayda alınmıştır.

Türkçe bilmeyen katılımcılarla, tanıdıkları bir tercüman aracılığıyla görüşülmüştür.

Ayrıca, katılımcılar görüşme sonunda, kendilerini anlatabilmenin mutluluğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Kendinizi Türkiye’de misafir olarak görüyor musunuz?
2. Sosyal ve kültürel olarak uyumda (entegrasyon) zorluk yaşıyor musunuz?
3. Suriye’ye dönmek mi, Türkiye’de kalmak mı, üçüncü bir ülkeye gitmek mi istiyorsunuz? \*Nedenlerini açıklar mısınız?
4. Türk vatandaşlığı verilmesini istiyor musunuz? Nedenleri nedir?

## BULGULAR

### *Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin “Misafirliğe” İlişkin Görüşleri*

Katılımcılar genel olarak artık kendilerini Türkiye’de misafir olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Çok uzun zaman önce gelmeleri, çocuklarının okula gitmeleri, kendilerinin çalışmaları gibi sebeplerle kendilerini misafir olarak görmüyorlar. Ayrıca artık Türkiye’de kalmak istemeleri de bu düşüncenin ağırlıkta olmasının en büyük sebebidir. Katılımcıların bazıları, ara sıra misafir gibi hissettiklerini, bunun sebebinin çevresinden aldıkları tepkiler ve davranışlarla ilgili olduğunu belirttiler. Sadece bir katılımcı misafir olduğunu kabul etmiştir.

K1: “Evet, şimdi misafiriz. Suriye’deki düzen değişirse misafirlik bitecek.”

K2: “Her zaman değil. Bazen buradaki insanlar devletten para alıyorsunuz diye eleştirdikleri zaman misafir gibi hissediyorum. Ama ben çalışıyorum, vergimi fazlasıyla ödüyorum. Bazen bana iyi davranıldığında misafir gibi hissetmiyorum. Türklerin bana karşı yaklaşımına göre değişiyor.”

K4: “Hayır. Artık kendi vatanım gibi hissediyorum.”

K7: “Misafir gibi hissetmiyorum. Çünkü burada çok arkadaşım var ve onlar beni misafir gibi hissettirmiyor.”

K9: “Hayır, hissetmiyorum artık. Çünkü çalışıyorum, hayatımı burada kurdum.”

K14: “Misafir olarak görmüyorum artık. Çocuklarım burada okula gidiyor, ben çalışıyorum. Çocuğum hastaydı, tedavisini yaptırdık burada.”

### *Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin “Entegrasyonlarına/ Sosyal Uyumlarına İlişkin Görüşleri*

Sosyal ve kültürel olarak uyumda en çok bahsedilen konu dil (Türkçe). Türkçeyi konuşabilen kişiler uyum konusunda hiç sorun yaşamadıklarını belirtirken, dil bilmeyenler ara sıra sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar sağlık, eğitim gibi alanlarda sorun yaşamadıklarını, her türlü imkânlarının olduğunu belirtmiştir. Çoğunluğun uyum sorunu yaşamadıklarını belirtmelerine karşın, genel olarak kendi içlerinde iletişim içinde olmaları da soru işaretleri barındırıyor. Görüşülen kişilere arkadaşınız var mı diye sorulduğunda, öğrenciler hariç,

hiçbirinin Türk arkadaşı yok. Mezitli ilçesinde genel olarak Suriyeli market, berber, kuaför, sağlık merkezi, lokanta gibi her türlü ihtiyaca yönelik dükkân olmasının da etkisinin bunda büyük olduğunu düşünüyorum.

Ayrıca geldikleri yıldan itibaren gerçekleştirilen sosyal uyum çalışmaları ve kursları sayesinde nereye, nasıl, ne zaman başvuracaklarını bilmelerinin de bunda etkisi büyük.

K1: “Dil bilmediğim zaman sıkıntı yaşadım. Ama sonra alıştık. Yıllar geçtikçe alışıyor insan. Burada iş konusunda sıkıntı yaşadım ama en azından ölüm korkusu yok.”

K2: “Sıkıntı yaşamıyorum. Dil öğrenmeden önce uyum daha zordu. Şimdi dil öğrendikten sonra uyum daha kolay. Ama işim dışında buradakilerle çok iletişimim yok. Güven sorunun var. Yanlış bir şey söylemekten, dil konusunda anlaşamamaktan korkuyorum.”

K5: “Sıkıntı yaşamıyorum. Bütün imkânlarım var. Zaten çevremdeki çoğu insan Suriyeli.” K8: “İlk başlarda yaşadım. Şimdi rahatım. Uyum sorunu yaşamıyorum.”

K11: “Uyum sorunu yaşamıyorum. Zaten bir sürü arkadaşım var. Ben de aynıyım.”

K13: “Uyum sorunu yaşamıyorum. Tercüman oluyor genelde her yerde. O yüzden alıştım.”

### **Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Türkiye’de Kalmak, Geri Dönmek ya da Üçüncü Bir Ülkeye Gitmekle İlgili Görüşleri**

Bu soruya katılımcılar genel olarak artık Türkiye’de kalmak istediklerine dair cevaplar vermiştir. Stein’e (1981) göre göç edilen ülkeye zaman boyutunda uyum, kalınan süreye bağlı olarak farklılaşmaktadır. İlk birkaç ay kaybedilenlerle yüzleşme ile geçirilirken bir iki yıl içinde kaybedilenleri yeniden elde etme gayreti içine girildiği görülmektedir. Bu süreçte işlerini değiştirmeye, göçmenlerin yoğun olduğu semtlere yerleşmeye başlayan göçmenlerin 4-5 yıl sonra uyum sürecini önemli ölçüde tamamladıkları belirtilmektedir. 10 yılın ardından ise kalıcı yerleşim tamamlanmakta, statü düşüşü istenmemekte ve yeni ülkelerindeki kurumlardan beklentileri artmaktadır (Stein, 1981’den akt. Tunç, 2015). Türkiye’deki geçici koruma altındaki bireylerin en az 6 yıldır burada olduklarını varsayarsak, uyum sağlamaları ve kalıcı olarak burada yaşamak istemeleri normal görünüyor.

Katılımcıların çoğunluğu Suriye’ye gitmeyi tehlikeli buluyor. Ya ölüm, ya hapis korkusu yaşıyorlar. Ayrıca şu anda savaşın devam etmesi, birçoğunun evini, işini kaybetmesi de sebepler arasında sayılıyor. “Savaş biter, yönetim değişirse?” diye sorulduğunda; ülkenin toparlanmasının en 20 yıl süreceğini, tekrar düzen kurmanın neredeyse imkânsız olduğunu söylüyorlar. Savaş biterse giderim diyenler ise, uygun şartlar oluşmadan asla gitmeyeceklerini de ekliyorlar.

K1: “Suriye’de savaş biterse oraya gitmek isterim. Ama şu an savaş bitse bile hiçbir şey kalmadı. Elektrik yok, su yok, evim bombalandı, insanlık yok. En az 20 sene sonra Suriye kendine gelebilir. O yüzden ilk tercihim Türkiye. Olmazsa Almanya’da oğlum var, onun yanına gitmek isteriz. Almanya’da iş imkânım var, burada yok. O yüzden imkân olsa Almanya’ya giderim.”

K3:” Sürekli burada kalmak istiyorum. Suriye bizim için tehlikeli artık.”



K6: “Suriye’ye dönmeyi düşünmüyorum ama vatandaşlık alırsam gidip gelmeyi düşünüyorum. Avrupa’ya gitmeyi hiç düşünmedim.”

K10: “Savaş bitse ve düzen değişse belki dönerim. Ama şu anda çok zor görünüyor. Şimdilik burada kalıcıyız.”

K12: “Suriye’ye dönmemiz çok zor artık. Burada kalmayı düşünüyorum. Şartlar değişirse dönebiliriz tabi.”

K15: “Suriye’ye dönmek isterim ama artık çok zor. Savaş var. Biterse dönmek isterim.”

### **Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin TC Vatandaşlığına İlişkin Görüşleri**

Vatandaşlık kavramının, sosyal ve siyasal hakların elde edinildiği sosyolojik bir süreç (Güngör, 2017) olduğunu söyleysek, Suriyeli bireylerin vatandaşlık almak isteme nedenlerinin hak almakla ilgili olmasıyla, doğal bir bağlantısı olduğunu görebiliriz. Vatandaşlık taleplerini tam olarak “vatandaş” olmakla tabi ki bağdaştıramayız. Zira vatandaşlık kavramı daha geniş bir anlama sahiptir. Katılımcıların tamamı vatandaşlık almak istediklerini belirtmişlerdir. Savaş biterse giderim diyen katılımcılar bile vatandaşlık alma konusunda çok istekliydiler.

Vatandaşlık alma isteklerinin en büyük sebebi, gelecek garantilerinin olmaması. Çevrelerinde, haberlerde, sosyal medyada duydukları onları korkutuyor ve savaşın içine girmek istemiyorlar. Her an gönderilir miyiz acaba endişesi yaşamak istemiyorlar. Birçoğu vatandaşlık almayı kolaylaştırır düşüncesiyle, Türkiye’de çok çocuk yapmış. Ayrıca ev alma, kiralama, sigortalı bir işte çalışma, seyahat özgürlüğü ve en önemlisi çocuklarının geleceği için vatandaşlık alıp, kendilerini garantiye almak istiyorlar.

K1: “Evet, istiyorum. Çünkü şimdi yetim gibiyiz. Vatan yok, iş yok. Hepimiz başka yerlerdeyiz. Oğlum Almanya’da, kızım Suudi Arabistan’da, biz buradayız. Çalışmak için vatandaşlık önemli. Türkiye’yi çok seviyoruz. Biz bir ülke gibiyiz. Benim için ortak din olması önemli değil, kültürün ve insanlığın önemi daha fazla.”

K4: “Evet, istiyorum. İlerde çocuklarım daha rahat etsin, iş bulabilsinler diye vatandaşlık istiyorum.”

K7: “Tabi ki istiyorum. Zaten başvurduğum. Daha rahat hareket etmek için, sigortalı olmak için, ev tutma konusunda rahat olmak için istiyorum.”

K9: “Tabi ki istiyorum. Böyle tedirgin oluyoruz. Yarın için garantimiz yok. İş konusunda daha rahat ederim, seyahat ederim, çocuklarımın okulu, geleceği için sıkıntı duymam. Vatandaşlık çok önemli.”

K11: “Evet, isterim alacağım zaten. Ben burada okuyorum, burada çalışacağım.”

K14: “Tabi ki istiyorum. Ben çok uğraştım, bekliyorum zaten. Ailem rahatı için, işim için, geleceğimiz için çok önemli.”

## SONUÇ

Türkiye stratejik ve jeopolitik konumundan dolayı yüzyıllardır göç almaktadır. Ancak 2011 yılında meydana gelen Suriye'deki karışıklıklar sonrası oluşan göç dalgası bölgesel olmaktan çıkıp uluslararası bir soruna dönüşürken özellikle ülkemizi sosyal, kültürel ve ekonomik olarak derinden etkilemiştir. Son yıllarda her alanda hissedilen sorunların başında da göçmenlerin vatandaşlığına kabulünün yarattığı ötekileştirme ve sonucundaki yabancı düşmanlığına dönüşmektedir. Göçmenlerin göç edilen ülkelerin sosyal, kültürel yaşamına uyum göstermeleri ve uygun davranılması beklenen ve olması gereken olarak algılanır. Bu uyum sürecinin çok yavaş seyretmesinin yanında, geleneksel yapıya uygun olmayan davranışların özellikle sosyal medya aracılığı ile çok çabuk duyulmasının yarattığı infiale varan tepkiler artmaktadır. Bu durum hem göçmen hakları hem de insan hakları bakımında uygun olmayan görüntülere de yol açmakta ev sahibi ülkelerin uluslararası platformlarda zor durumda kalmasına yol açmaktadır. Her ülke kendi vatandaşlığının ne olduğunu ve vatandaşlığına sonradan kabulünün nasıl olacağına ilişkin yasalara sahiptir. Yasalar ve kurallar çerçevesinde belirlenen bu kabullerin uygulanma biçimlerinde şeffaf olmayan durumlar, istatistiksel veriler yeterli olmadığı durumlar söz konusu olunca ülke yönetimi ile ilgili sıkıntılara da yol açmaktadır. Araştırmamız bu bağlamda göçmenlerin konuyla ilgili duygu düşüncelerinin belirlenmesi ve çözüme katkı sunabileceği bağlamında önemli olmaktadır. Araştırmaya katılanların tamamının vatandaşlık istemesi de, bu tezi doğrular niteliktedir.

Göçmenlerin uyum süreci istenilen ve uluslararası standartlarda sağlanamamış olup ülke içerisindeki huzursuzların da kaynağı bu sürecin iyi yürütülememesidir. Entegrasyon sürecinde göçmen bireyin uyum sağlaması beklenen konular, ülkelerin kendine özgü toplumsal koşullarına ve beklentilerine göre değişebilmekte ise de yasal oturma süresine bağlı vatandaşlığın kazanılmasında genellikle sosyo-ekonomik entegrasyon sürecinin tamamlanmış olması beklenmektedir. Bu kapsamda yeterli düzeyde o ülkenin dilini bilmek, sosyal yardım almıyor olmak, düzenli gelire sahip olmak gibi ortak kriterlerin yanı sıra örneğin, İspanya'da topluma uyum sağlamak ve İspanyol kültürü ve yasaları sınavını geçmek; Danimarka'da toplum ve Danimarka tarihi hakkında bilgi sahibi olmak, vatandaşlık ve tarih sınavını geçmek; Yunanistan'da siyasete aktif katılım sağlayabilecek durumda olmak, son 10 yıldır suça karışmamış olmak; Almanya'da yeterli bir konuta sahip olmak, entegrasyon kursu sertifikasını almış olmak, vatandaşlık testini geçmek; Fransa'da vergilerini düzenli ödüyor olmak ve Fransız kültürüne, toplumuna entegre olmak; İngiltere'de vatandaşlık testi olarak bilinen İngiltere'de Yaşam Testi'ni geçmek; Belçika'da sosyal ve ekonomik uyumu sağlamış olmak ve 400 saat mesleki eğitim almış olmak; Türkiye'de ise, yıllardır burada yaşamış olmalarına rağmen hâlâ göçmenlerin çoğu Türkçe öğrenememiş, gereksinim ya da zorlayıcı bir durumla karşılaşmamışlardır. Özellikle dil bilmek, göç edilen topluma uyum sağlamanın, o toplumun kültürünü, toplumsal yapısını, değerlerini ve normlarını öğrenmenin ve benimsemenin en temel ve en kolay yoludur. Yukarıda da bahsedilen birçok uyum programı yapılmasına karşın aslında sosyal- kültürel uyum sürecinin başarıyla sonuç verdiğini söylememiz mümkün değildir. Görüşme sonuçları bize birçoğunun artık uyum sağladığını söylemesine karşın, çevresindeki Türklerle hiçbir şekilde iletişim kur(a)mamaktadırlar. Gettolaşma yoğun şekilde görülmektedir. Kendi mahallelerini, ekonomik yapılarını (kendi alış-verişlerini yaptıkları) rant düzenini kolaylıkla kurmaktadır. Dolayısıyla yıllarca ihmal ve istismar edilen toplumsal uyum konusu giderek yabancı düşmanlığına dönüşecek belirtiler taşımaktadır.

Vatandaşlık talepleri ciddi bir şekilde artarken, kamuoyunda da olumsuz anlamda karşı tepkiler yükselmektedir. Ancak geçici koruma altındaki Suriyeliler artık vatandaşlık almalarını bir hak

olarak görmektedirler (Amman & Altındış, 2019). Öncelikle Türkiye'nin bu konuyla ilgili olarak milli bir mutabakata vararak kendi kamuoyunu bilgilendirmelidir. Konunun çözümü ile ilgili olarak belli bir planın yürürlüğe konulması beklentisi hem artmakta hem de uzayan bir hoşnutsuzluğa da sebep olmaktadır. Konunun uluslararası bağlamda önemli bir sorun olmasının yanında yurt içinde yarattığı sorunlar da her geçen gün büyümektedir. Çünkü bir tarafta ölüm korkusu, gelecek korkusu yaşayan, uzunca bir süredir sosyal, ekonomik ve kültürel anlamda bir düzen kuran Suriyeli göçmenler, bir taraftan uluslararası antlaşmalardan doğan haklarının yanında mülteciliğin insan hakları ile ilgili maddelerini de kullanarak kalıcılıklarının yasal güvencesine de sahip olmaktadır. Öte yandan Türk halkı da Suriyelileri ekonomik sıkıntılarının nedeni olarak görmekte, genel örf ve adetlerine uymayan göçmenlerin ülkelerinden gitmesini isteyen hatta bu konuda örgütlenip kamuoyu oluşturan gruplarla karşı karşıya gelmektedir. Bu hassas noktada, siyasetçilerin bir masada oturup, çözüm önerisi sunması gerekiyor. Özellikle Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı kentlerde, ev fiyatlarının ve kiraların orantısız artışının düzenlenmesi, ekonomik olarak kontrol mekanizmasının çalıştırılması gerekmektedir. Avrupa, işine yarayan nitelikli, yetişmiş göçmenlere kapısını açarken Türkiye'ye de niteliksiz hatta terör bağlantılı grupların göçmen olarak kabul edildiğine ilişkin görüşler her gün yaygınlaşmakta ve ötekileştirmenin nedeni olmaktadır. Türk vatandaşlığının edinimine ilişkin batı standartlarında olan kabul gerekçeleri, örneğin yeterli derecede Türkçe bilme gibi koşullar şeffaf bir şekilde uygulamalı ve kamuoyu ile istatistiki veriler sağlıklı bir şekilde paylaşılmalıdır.

### **Etik Metin**

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

### **KAYNAKÇA**

- Amman, M. T., & Altındış, E. (2019). İstanbul'da yaşayan geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin Türk vatandaşlığına ilişkin görüşleri. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(9), 1-20.
- Creswell, J.W. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal Kitabevi.
- Erdoğan, M. M. (2019). *Suriyeliler barometresi: 2019 Suriyelilerle uyum içinde yaşamının çerçevesi*. Orion Kitabevi.
- Gülyaşar, M. (2017). Suriyeliler ve vatandaşlık: Yerel halk ve Suriyeli sığınmacılar çerçevesinde bir değerlendirme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 680-705.
- Güney, Ü., & Konak, N. (2016). Bolu'da Suriyeli ve Iraklı sığınmacılar vatandaşlık ve kaynak dağılımı temelinde öteki algısı. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 113-133.
- Güngör, M. (2017). Bir kimlik inşası olarak ulus-devlet yurttaşlığı ve yurttaşlık kavramının dönüşümü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 438-464. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.304070>
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. (2000). *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar*. Gündoğan Yayınları.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82. <https://doi.org/10.7748/nr2003.07.10.4.68.c5908>
- Önür, H. (2021). Vatandaşlık bağlamında Suriyeli sığınmacılar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 362-396.
- PIKTES. (2022). PİKTES projesi. <https://piktes.gov.tr/cms/Home/>
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. 21(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>

- Sertkaya Doğan, Ö., & Özdemir, F. (2021). Mersin'de (Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir) yaşayan Suriyeliler: Sosyo-kültürel yapı ve entegrasyon süreci. *Coğrafya Dergisi*, (42), 33-47.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2019). *Geçici koruma yönetmeliği*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma-kanunu-ve-yonetmeliği>
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2015). *Mültecilerin hukuki durumuna ilişkin sözleşme*. <https://www.goc.gov.tr/multecilerin-hukuki-durumuna-iliskin-sozlesme>
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2022). *Göç tarihi*. <https://www.goc.gov.tr/goc-tarihi>
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2022). *Kitlemel akınlar*. <https://www.goc.gov.tr/kitlemel-akinlar>
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2022). *Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- T.C. İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü. (2022). *Türk vatandaşlığının kazanılması*. <https://www.nvi.gov.tr/turk-vatandasliginin-kazanilmasi>
- T.C. Mezitli Kaymakamlığı. (2022). *Ticaret*. <http://www.mezitli.gov.tr/ticaret>
- Tekindal, M., & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir değerlendirme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-182.
- Turner, B. (1993). *Contemporary Problems in the Theory of Citizenship*. Sage Publications.
- Yıldırım, S., İslamoğlu, E., & İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi*, (35), 107-126
- Yıldız, İ. (2018). *Türkiye'ye uluslararası göçler ve Türkiye'nin göç politikası*. Kırmızı Çatı Yayınları.

## EXTENDED ABSTRACT

### *Social Harmony Of Syrians Under Temporary Protection And T.R. The Evaluation Of The Opinions On Citizenship: The Case Of Mersin*

Social problems are not only in our country, but also in every part of the world. Although there are many reasons for unexpected social problems, when they exceed your national borders, the search for solutions grows to that extent and its effect is increasing. Societies can explain their routine problems in a traditional way with concepts such as corrupt values in society, unconsciousness, ignorance and lack of education. Solving the problems arising from reasons that have little connection with their own existence, identifying the problems created by new situations, determining causal relationships and taking measures will lead to the deterioration of social, cultural and economic balances, as it brings both a long time and new problems. The subject always changes, but it should not be forgotten that social problems will always continue to exist, no matter where one looks in the world, big or small. New situations will bring new problems, new responsibilities, new tasks and new assignments.

The concept of citizenship has also become one of the most fundamental and problematic concepts in the changing world. International migration has increased due to the basic problems of humanity such as wars, epidemics, economic injustice and human rights violations. Regardless of the reason, it is primarily a humanity problem that human beings have to leave the lands where they grew up and live in other countries. For this reason, while maintaining the right to live in the immigrated countries does not seem to be a problem at first, turning back plans to permanent plans causes difficulties and social problems in the immigrating country. Citizenship is one of these problems. Citizenship primarily refers to the individual's belonging to a certain state. It is a right acquired by birth and distinguishes the individual from the individuals of the other state. In short, we can describe a citizen as being a member of a state. In this sense, it determines and defines the individual's position within national borders as well as internationally. Today, while the "migration phenomenon", which occurs both by itself and due to natural and human-created reasons, is exposed to migration, changes in the citizenship policies of the originating countries are inevitable. Along with immigration, a concept such as dual citizenship has also entered the literature of international law and social life.

In this context, Türkiye has been exposed to national and international migration for many different reasons throughout history. Due to the internal turmoil in Syria that started in March 2011, many Syrian citizens had to take shelter in our country. Turkey has admitted these refugees to the country under temporary protection by applying an "Open Door" policy. Adoption of immigrants, which progressed from war victims to permanence in the first years, has become a social problem that has turned into xenophobia in recent years. Immigrants' reluctance towards social cohesion and discontent with immigrants in Turkish society have been tried to be resolved by the authorities by facilitating naturalization. His situation affected the social cohesion of Syrians living under temporary protection in Mersin and the Turkish Republic. The reason for researching his views on citizenship is also the reason. The study was carried out in the Mezitli district of Mersin, which is one of the provinces most affected by migration. The aim of the study, according to the General Directorate of Migration Management, the number of Syrians under temporary protection is 3.763.652 as of 26.05.2022, while in Mersin this figure is 243.411 as of May 26, 2022, and according to the local administrators of Mersin, this figure has exceeded 500.000.



In this study, adaptation problems of Syrian individuals under temporary protection living in Mezitli district of Mersin province and T.R. It is aimed to determine the opinions about citizenship and the reasons for preferring Turkish citizenship. For this, the Phenomenology method, which is a qualitative research method, was used in the study. Interview form was used in the research and 15 Syrian individuals with common experiences and different demographic characteristics were interviewed. Interview questions were prepared as semi-structured, and at the end of the study, evaluation was made and suggestions were 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/).

## Çağdaş Felsefi Gelişmeler Bağlamında Akıl ve Vahiy Kavramlarının Epistemolojik Öznellikleri

Muhammet ÖZDEMİR\*<sup>1</sup> 

Gönderilme Tarihi: 12 Haziran 2023  
DOI: 10.38015/sbyy.1313288

Kabul Tarihi: 20 Haziran 2023

### Öz:

Bu çalışmada akıl ile vahiy arasındaki ilişkilere yoğunlaşmış İslam felsefesi araştırmacısı, okuru ve düşünürlerinin öznellikleri incelenmektedir. Immanuel Kant araştırmalarında görünür olan “epistemolojik öznellik” kavramı bu metinde çağdaş özne felsefeleri çerçevesinde İslam felsefesi öznesine uygulanmaktadır. Söz konusu öznellik, bir taraftan Kant’ın “sentetik a priori” kavramını ilgilendirdiği için epistemolojinin meşruiyetini etkileyecek boyuttadır, diğer taraftan post-yapısalcı felsefede bilginin nesnesini dönüştürdüğü için merkezi bir öneme sahiptir. Post-kolonyal teoriden yararlanılarak gelişmekte olan ekonomi toplumlarının öznel tınıyla özdeşleştirilen İslam felsefesi yorumcusu akıl ve vahiy güncelleştirme pratikleri bakımından değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmede önce bilgi sorununun geldiği çoklu hakikat içeriği anlatılmaktadır. İkinci olarak İslam felsefesindeki epistemolojinin içeriğine yer verilmektedir. Bu epistemolojide çoklu hakikat içeriği yerine evrensel bir hakikat arayışından kaynaklanan çıkmazın öznel koşulları eleştirel değerlendirilmektedir. Öznelğin nesnel görünme şartları toplumsal süreçler ve kazanımlarla dolaylanmaksızın yeterince geçerli ve tutarlı oluşturulamamaktadır. Bu nedenle yerel kültüre ait dinamiklerin çağdaş epistemoloji içerisindeki konumlandırılması için akıl ve vahyin bağlam ve işlevine yoğunlaşmak gerekmektedir. Üçüncü olarak akıl ve vahyin bağlam ve işlevinden söz edilmektedir. Bu noktada akıl ve vahyin ayrı ayrı tanımları yapılmaya çalışılmaktadır. Dördüncü olarak akıl ile vahiy arasındaki ilişkilerin bu iki kavramı temsil eden insanların vücuda getirdikleri ilişkilerden ibaret olduğu gerçeği saptanıp açıklanmaktadır. Çalışmanın savına göre, epistemoloji büyük ölçüde özne önerileri toplumsal gereksinimlerin giderilebilmesi arasındaki alışverişten beslenmektedir. İslam felsefesi öznesi açısından akıl ve vahiy tarihten günümüze taşınırken gerçekçi toplumsal gereksinimlerle ilişkilendirme çerçevesinin ihmal edilmemesi gerekmektedir. Burada tarihin içerisine döndüğünü söyleyen epistemolojik öznellikler asıl yaptıklarını söylemiş olmamaktadırlar. Çalışma özne felsefelerinin tartışma bağlamından hareketle İslam felsefesi öznesini akıl ve vahye dayanan epistemoloji çerçevesinde bilgi sosyolojisinin içine çekmeye gayret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Felsefe, post-kolonyalizm, akıl, vahiy, epistemolojik öznellik.

### Atf:

Özdemir, M. (2023). Çağdaş felsefi gelişmeler bağlamında akıl ve vahiy kavramlarının epistemolojik öznellikleri. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 195-209. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1313288>

<sup>1</sup>Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-8465-1924

\*Corresponding Author: muhammetozdemir2012@gmail.com

**Abstract:**

*This study aims to examine the subjectivities of researchers, readers and thinkers of Islamic philosophy who have focused on the relations between reason and revelation. The concept of "epistemological subjectivity", which is visible in Immanuel Kant's studies, is applied to the subject of Islamic philosophy within the framework of contemporary subject philosophies in this text. The contemporary commentator of Islamic philosophy, who is identified with the subjective spirit of developing economic societies by making use of post-colonial theory, is evaluated in terms of his practices of updating the reason and the revelation. In this evaluation, the multi-truth content, which the knowledge problem comes to, is firstly explained. Secondly, the content of epistemology in Islamic philosophy is given. In this epistemology, the subjective conditions of the deadlock arising from the search for a universal truth rather than the content of multiple truths are critically evaluated. Thirdly, the context and function of the reason and the revelation are explained. Fourthly, the fact that the relations between reason and revelation consist of the relations brought into being by the people who represent these two concepts is determined and explained. According to the argument of the study, the epistemology is largely nourished by the exchange between subjective suggestions and the fulfillment of social needs. Here, the epistemological subjectivities who say that they join into the history do not say what they actually do.*

**Keywords:** *Philosophy, post-colonialism, reason, revelation, epistemological subjectivities.*

**GİRİŞ**

Bu yazının iki önemli amacı bulunmaktadır. Birincisi, sosyal bilimler metodolojisini takip eden İslâm felsefesi epistemolojisinde söz konusu olan akıl ve vahiy kavramları arasındaki ilişkilendirmelerin tarihin içinden değil de bugünkü öznellikler üzerinden okunabileceğini göstermektir (Tan, 2010). İkincisi, akıl-vahiy uzlaşısı problemini somut bir seviyede teşhis edip açıkça değerlendirebilecek seviyede bilgi teorisi içerisinde vahyin yerine karar vermeyi denemektir. Bu metinde söz konusu öznelliklerin teşhisi ve vahyin yerine karar vermeye dair deneme güncel felsefe kavrayışı içerisinde kalınarak yapılacaktır. Bununla birlikte sosyal bilimler yaklaşımında post-kolonyal teorinin olanaklarından yararlanılarak epistemolojik analizin günümüzdeki sosyo-ekonomik ve sosyal psikolojik koşullarla ilişkili geliştiği dile getirilecektir.

Çağdaş dünyada bilginin içeriğine ve işlevine karar vermeksizin, akıl ve vahiy kendi doğru deneyim zamanlarında tanımlamaksızın bu ikisini birlikte yorumlayan özneyi de ilgilendiren kapsamlı bir analize girişmek kolay değildir. Çünkü Türkçede özellikle İslâm ve felsefe söz konusu olduğunda ilki için tarihin içine dâhil olabilen bir öznellikten hareketle konuşmak gerektiği, ikincisi için de çağdaş döneme yaslanmak gerektiği zaman zaman göz ardı edilebilmektedir. Daha açık söylendiğinde profesyonel okuryazarlar bile Ortaçağ İslâm tarihine ait konuları ve kavramları bugüne taşıırken dönemin kendi özgül deneyim ve anlamlarını yeni çalışmalara yansıtmakta zorlanabilmektedirler. Bunun sonucunda geçmiş tarihleri bugünden hareketle tasarlayabilmektedirler. Bu deneyim vahye dair bilgilerimizin kendiliğine zarar verebilmektedir (Bilgili & Yavuz, 2010). Ayrıca günümüz dünyasını ve insanını anlayabilmek için modern Avrupa ve çağdaş Amerikan deneyimlerine ve metinlerine yeterli mesai ayrılamayabilmektedir. Bunun yerine profesyonel okuryazarlar dahî kendi ortak Batı imajlarını ve tepkilerini bugünü ifade etmek üzere bilgi gibi konuşlandırabilmektedirler. Bu da akıl, bilim, felsefe, deney, modernite, çağdaşlık, demokrasi ve insan hakları gibi birçok olgu ve kavramın yanlış anlaşılabilmesiyle sonuçlanmaktadır. Bilgi mesai ve emek harcanıp deneyimlerle bütünleştirilerek bir geçerlilik ve işlev kazanabilmektedir. Bu çalışmada bilgi teorisi, akıl ve vahiy için ayrı ayrı değerlendirmelerde bulunulacaktır. Çünkü çağdaş küreselleşme ve bireyselleşmenin tüm insanlara öğrettiği en önemli vakıa, kavramların ve bizzat bilginin öznenen veya konuşan ya da tavsiyede bulunan kişiden bağımsız olmadığıdır. Yani her şey insanın gereksinimleri ve yönelimleriyle ilgilidir. İslam felsefesi bağlamında üretilen bilgi

teorisinde öne çıkan Kur'ân-ı Kerim ve Sünnet kavramları, bunları söylemleştiren insandan hiçbir şekilde bağımsız değildir (Foucault, 1980; Said, 2003; Soysaldı, 2002).

Çağdaş İslâm düşüncesini değerlendirmek üzere yukarıdaki iki önemli öznel handikapı açılımlayarak çalışmanın içeriğine geçebiliriz. Post-kolonyalizm literatürünün İngiliz dili ve edebiyatı içerisindeki ilk teorik kitabı olan *The Empire Writes Back*'in (*İmparatorluk Cevap Yazıyor*) yazarlarının doğru saptamalarına göre, gelişmekte olan ekonomi toplumu aydın ve araştırmacıları, üç aşamalı bir düşünme, konuşma ve yazma eyleminde bulunmaktadır. Birinci aşamada aydın veya araştırmacı özne, kendinde ne varsa inkâr yoluna gitmektedir. Bunun anlamı kendi tarihsel deneyimlerini tarihe giderek öğrenmek yerine bulunduğu tarihsel zamanda bunları işlevsizleştirmeyi tercih etmektedir. İkinci aşamada aydın veya araştırmacı özne, özendiği ve taklit ederek benzetmek istediği Batı Avrupa veya Kuzey Amerika'da ne varsa değiştirerek mükemmel bir imaja ait kılmaktadır. İkinci aşamada öznenin iki tasarrufu söz konusu olmaktadır ki birincisi Batı'ya hayranlık, ikincisi Batı'dan nefret etmektir. Batı'da yaşayabilme şansını elde edenler ona hayranlıkla bakarak onu olduğundan farklı ve üstün gösterebilmektedirler. Batı'da yaşayabilme şansını yakalayamayanlar ise ona nefretle bakıp onu olduğundan farklı ve aşağıda göstermeye çalışabilmektedirler. Söz konusu ikinci aşamanın içeriği zaman zaman farklılık da gösterebilmektedir. Üçüncü aşamada yerli aydın veya araştırmacı özne birinci aşamada inkârcı tutumla oluşturduğu kendi tarihsel deneyimlerine ait imajı ikinci aşamada oluşturduğu imaja akli zorlamaya başvurarak uydurmaya çabalamaktadır (Ashcrof, vd., 2002).

Çağdaş İslâm düşüncesini oluşturan kurucu aydınlar ve onu araştıran akademisyenler umumiyetle gelişmekte olan ülkelerde yaşamaktadırlar. Bir bakıma dünyanın yarısından fazlasını ilgilendiren yukarıdaki değerlendirme görece onları da bağlamaktadır. İslâm felsefesi öznesi ve içeriği de bizim yorumumuza göre bundan nasiplenmektedir. Günümüzde *İslâm* sözcüğü esas itibarıyla bir tarihi içermektedir ve doğru öğrenimi için Arapça ve mesai gerekmektedir. Günümüzde *felsefe* sözcüğü esas itibarıyla modern ve çağdaş deneyimleri imlemektedir ve doğru öğrenimi için hiç olmazsa İngilizce gibi evrensel bir Batı dili ve ciddi mesai gerekmektedir. Önemli istisnalar bulunmakla birlikte bizim *The Empire Writes Back*'teki analizden anlayabildiğimize göre, İslâm kavramı da felsefe kavramı da her zaman doğru anlaşılabilir. Bunun nedeni geçmişe ait İslâm bilgisinin zaman zaman bugünkü bazı algılara dayanabilmesi, günümüze ait dünya kavrayışının da gerçek bilgi yerine zaman zaman başka bazı algılara dayanabilmesindedir. Geçmiş İslâm tarihi bugünkü öznel meselelerle doldurulabilmekte, bugünkü meseleler de eksik deneyimlere dayalı bazı öznel tepkilerle somutlaştırılabilmektedir (Yazoğlu, 2016).

Ebû Hâmid el-Gazâlî'nin *Tehâfütü'l-Felâsife* (*Filozofların Tutarsızlığı*) adlı eserinin hemen başında Müslüman bilginleri uyardığı en önemli konu, İslâm ve felsefeye ilişkin bilgilerin öznelindeki bazı ayrıntılardı. Çünkü İslâm adına konuşan dönemin bazı insanları felsefeyi yeterince bilmiyorlardı ve felsefe adına konuşan dönemin bazı insanları ise hem İslâm'ı hem de felsefeyi eksik biliyorlardı. Bu vakıa, Gazâlî'nin tanıklığına göre, ulemayı ve insanları yanıltmış ve uzman olmayan bazı insanlara gün doğmuş; felsefeyle ilgilenenler İslâm tarihine yeterince saygılı davranmamaya başlamış ve İslâm ile ilgilenenler de Sokrates, Eflatûn, Aristoteles, Ebû Nasr el-Fârâbî ve İbn Sînâ'yı yanlış anlamışlardı. Bunun somut neticesinde bilmediği konular hakkında hükümler veren insanlar 11. yüzyılda haksız bir itibar elde etmişlerdi (El-Gazâlî, 2006). Benzeri bir vakıa günümüzde de söz konusudur ve *The Empire Writes Back*'in düşündürdükleri ile Gazâlî'nin saptamaları arasında bilimsel, felsefi ve insani

bir yakınlık bulunmaktadır. Her dönemde bilimsel sağduyu ve felsefi titizliğin aydın, araştırmacı veya düşünür özneye söyletebilecekleri birbirine yakındır.

Bu önemli toplumsal bilgi sorununun ardından bu yazının içeriği hakkında denilebilir ki, öncelikle çağdaş dönemde felsefe bünyesindeki bilgi teorisine değinilecektir. Ardından akıl ve vahiy arasındaki ilişkileri de kapsayacak seviyede İslâm felsefesi içerisindeki çağdaş bilgi teorisi sorunlarına temas edilecektir. Sonra akıl ile vahiy arasındaki ilişkilerde Avrupa-merkezci Fransız akılcılığı ile Amerikan-merkezci deneyimciliğin karşılaştırılmasına yer verilecektir. Yaşanılan canlı kültürü anlayabilmek için bunları çözümlenmek zorunlu görünmektedir. Klasik oryantalizm olarak bilinen Avrupa-merkezci İslâm temsili ile yeni-oryantalizm veya post-kolonyal çalışmalar olarak bilinen Amerikan-merkezci İslâm temsili birbirinden farklıdır. Fransız akılcılığının var ettiği Avrupai İslâm tasarımı akıl ile vahiy birbirinin karşısındadır. Tarihsel olarak bu dönem 1850-1950 arasına tarihlenebilir. Amerikan pragmatizminin (deneyimcilik) var ettiği çağdaş İslâm tasarımı akıl ile vahiy birbiriyle uyumludur. Tarihsel olarak bu dönem de 1950 yılından başlayarak günümüze değin devam etmektedir. Bu bağlamda Batılı bilinç zamanında önemli değişiklikler vücuda gelmiştir (Shohat, 2016).

### **Çağdaş Dönemde Felsefe İçinde Bilgi Teorisi Sorunu**

Modern dönemde bilgi ve bilim Avrupa’da ve tüm dünyada özellikle dinden arındırılmıştır. Bunun Avrupa için anlamı toplumsal pratik alanlarının dinden uzaklaştırılması, Avrupalı olmayan toplumlar için anlamı toplumsal pratik alanlarının modern öncesi tarih ve kültürlerden uzaklaştırılmasıdır. Bunun gerekçesi korkunç Ortaçağ Engizisyon deneyimlerinin Avrupa’daki etkilerinden izlenebilir. Bilim, hukuk ve ekonominin dinden uzaklaştırılmasının neticesinde genç ve sağlıklı insanlar modern dönemde rahat yaşayabilmişler, ama çocuklar, hastalar, dezavantajlı bireyler, yaşlılar ve samimi inançlı insanlar zaman zaman sorun yaşamaya devam etmişlerdir. Genç ve sağlıklı bireyler açısından bakıldığında iki dünya savaşı dışında gerçekten de Avrupa kıtasında eskiden dinin sağladığı olanaklara gereksinim neredeyse hiç hissedilmemiştir. Bu dönemde bilgi teorileri temelde akla ve deneye dayanmaktadır. Avrupa-merkezci 18-19. yüzyılların ardından bilgi teorileri eksiklikleri gidermek üzere 20. yüzyıl Amerikan deneyimciliğine (pragmatizm) evrilmiş ve dini bilgi de öznel deneyimler de bilginin konusu, kaynağı ve sorunu olmaya yeniden başlamıştır. Bu yeni gelişmenin en önemli nedeni, Engizisyon mağduru Avrupalıların ortaya çıkardıkları yeni dindar mağdur insanların – Katolikler ve Yahudiler- ABD’ye göç ederek rahatlayabilmiş olmalarıdır. Ayrıca çocuklar, hastalar, dezavantajlı bireyler, farklı yönelimleri ve özellikleri bulunanlar, yaşlılar ve deri renginden dolayı sorun yaşamış olanlar modernliğin çağdaşlık içerisinde ve özellikle dini inançların kamusal serbestliği lehine genişletilmesini sağlamışlardır (Hochschild & Scovronick, 2003).

Kısaca böyle bir arka plana sahip olan *Amerikan rüyası* dünya genelinde ekonomik düzeni, toplum modellerini, dinlerin bilgi teorileri içindeki konumunu ve bütünüyle bilgi teorisi ve bilimlerini değiştirmiştir. İslâm felsefesinin genel felsefe tarihi içerisinde yer alması ve İslâm bilim tarihinin genel bilim tarihi içerisinde işlenmesi 20. yüzyılda önce İngiltere’de, sonra ABD’de yayınlanmış bazı çalışmalarla birlikte mümkün olabilmiştir (Turner, 1903). İslâm’ın benzeri bir vakıa Çin, Hindistan, Mısır, İran, Brezilya, Meksika, Nijerya, Gana ve daha başka birçok kültür için de söz konusu olmuştur. Bu yeni bilgi teorisinin özelliklerini şöylece kavramak mümkündür: ABD temelde göçmen insanlardan ve topluluklardan oluşmuş bir ülke olduğu için soy bağına önem veren Avrupalıların aksine emek veren birey insanın ürettiği değere ve onun kabul etmek istediği geçmiş tarih ve gelecek beklentilerine meşruiyet tanımıştır.





Bunu tüm dünya kültürlerine ihraç ederek bundan ekonomik bir kazanç elde etmeye başlamış ve dünya ülkeleri de *bireyselleşme* adı verilen bu süreçte kendi kimliklerini inşa etme olanağına erişmişlerdir. Burada felsefi bilgi teorisinde artık insana ait her deneyim kıymetli olmakta ve istatistik yoluyla genellenebilir deneyimler bilimsel bilgiyi vücuda getirmektedirler. Avrupalı klasik aydınlanmacı inanç-akıl, metafizik-bilim, gelenek-modernlik, din-felsefe, yaratılış-evrim ikiliklerinin yerini işlevsel uyum ilişkilendirmeleri almaya başlamıştır. Yani örneğin felsefe artık Tanrı'nın varlığını kanıtlamakla uğraşmak yerine O'nun varlığının insan bireyleri ve toplumları için avantajlarını ve dezavantajlarını konuşmakla meşgul olacaktır (Stanlick, 2013).

Burada bilgi teorisinin önündeki yeni sorun kişisel göreceliklere fazlaca dayalı kapsamlı çeşitliliğin nesnelleştirilebilirliğidir. Çünkü sözgelimi dünya herkesin algısına göre değişebilecek seviyede eşölçüde hakikat görünümüne sahip bir asıl ise bu asılın içeriğine hangi tarafsız zeminden hareketle yaklaşılabilecektir? Yaşama büyük ölçüde deneyimci ve ticari yaklaşan Amerikalı filozoflar için bu sorunun cevabı insanların ortak gereksinimlerine dayanarak bir karşılık bulabilir. Çok açıkça örneğin John Rawls felsefesine göre, toplumsal bilgi, iyi ve kötünün kaynağı toplumu meydana getiren bireylerin kanaatleridir. Demokrasi de tam olarak budur (Stanlick, 2013).

Daha somut bir çerçevede söylendiğinde, çağdaş felsefede bilginin amacı hakikat veya kesin bilgi değildir. Bunun iki nedeni vardır: Birincisi, hakikat iddiaları felsefeyi ikiliklere bölmekte ve bu arada hakikate ilişkin bütün kavrayışlar da kişisel sepakülasyonlardan ibaret kalabilmektedir. Bu durum, “*bütün önermeleri eşdeğerde [hakiki] kılmaktadır*” (Wittgenstein, 2021). İkincisi, bir hakikat söylemi karşısında sorulması gereken ilk soru, kimin hakikatinden söz edildiği ve bu hakikatin sahibinin hakikate girmiş yöneliminin ne olduğudur (Foucault, 2001). Mantıkçı pozitivism veya deneyci olguculuğa ait ilk çıkarım ile yapısalcılık veya post-yapısalcılığa ait ikinci çıkarım birbiriyle ilişki halindedir. Türkçedeki bilgi tartışmaları açısından önemli olan, söz konusu iki çıkarım ile örneğin Seyyid Hüseyin Nasr'a ait kutsal bilgi söyleminin birbirine yaslandığıdır. İki çıkarım var olmasaydı Nasr'ın ve başkalarının çağdaş İslâmi söylemlerine elverişli küresel bir iklim ortaya çıkmayacaktı. Çünkü Avrupa-merkezci evrensel bir hakikat veya kesin bilgi iddiasının geçerli ve tutarlı olmadığı Ludwig Wittgenstein ve Michel Foucault'nun itirazları örneğinde görüldüğü üzere ifade edilebildiğinde başka görelî hakikat veya bilgi iddialarına meşru tanınma olanakları sağlanmış olmaktadır. Nitekim Nasr'ın ve başkalarının Ortaçağ İslâm felsefesinden hareketle popüler Amerikan kültürünün içerisinden söyleyebildikleri de nesnel hakikat iddialarının aksini gerektirmektedir (Nasr, 1989).

Çağdaş İngiliz, Fransız ve Alman geleneklerine ait üç bilgi yaklaşımını kendi bünyesinde anlamlandıran, yukarıda temas edilmiş olan çağdaş Amerikan rüyası, deneyimciliği ve bireyciliğidir. Çünkü bu yaklaşım, her bir insani deneyimin kendi toplumsal sınanma ve kabul edilme normlarını bölgesel ticari koşullarda meşru kabul etmektedir. Açık bir deyişle Amerikan bireyciliği bütün tarihsel anlatıları, dini söylemleri ve hatta kişisel hakikat iddialarını bir karşılıklı alışveriş pratiği kapsamında doğru ve muteber kabul etmektedir. Kültür endüstrisi kavramı tam olarak bunu içermektedir (Adorno, 2005). Amerikan rüyası sözgelimi herhangi bir dinin mensupları arasındaki bilgi etkileşimlerini de bu kapsamda değerlendirmektedir. Bu bağlamda Müslüman toplumlarda Kur'ân-ı Kerîm vahyi, hadisler ve Ortaçağ İslâm'ından miras kalan kelâm, fıkıh ve tasavvuf kitapları da görelî bir kıymet ve evrensellikte geçerli ve işlevsel olabilmektedir. Fakat tüketim toplumu koşulları, bireyselleşme ve dijitalleşme bir şekilde vahyin mümkün kıldığı geçmişe ait bilgiler ile güncel yaşam arasında yeni bir ikilik veya çıkmaza yol açabilmektedir. Müslüman aydınlar ve araştırmacılar arasında bu ikilik veya

çıkmanın henüz değerlendirilmemiş olduğu söylenilebilir. Çünkü çağdaş bilgi teorileri ile bireyselleşme ve ticarileşme arasındaki felsefi münasebetler henüz incelenebilmiş değildir. Bu vakıa anlaşılabilirliğinde küresel finans ekonomisi ile İslâm düşüncesi ve felsefesi arasında zorunlu bir ilişkilendirmede bulunularak bilgi teorisi güncellenebilecektir (Adorno, 2005; Gökarişel & McLarney, 2010).

Çağdaş felsefede birçok bilgi teorisi geleneği bulunmaktadır. Dil felsefelerinden zihin felsefelerine, toplum felsefelerinden bilim felsefelerine, kültür felsefelerinden beden felsefelerine, eleştirel teoriden varoluşçu felsefe ve kişisel gelişim felsefelerine kadar bütün gelenek ve teoriler temelde öznel yargıların nesnelleşme ölçüt ve koşullarını incelemektedirler. Bu vakıa bir bakıma René Descartes'ın ünlü “*düşünüyorum, öyleyse varım*” önermesinde nesnel bilginin dayandığı öznel zeminin felsefeyi getirdiği zorunlu bir aşamadır. Günümüzde bilginin mümkünlüğünden veya bilgi ile inancın birbirinden farklı olup olmadığı gibi tartışmalardan ziyade hangi anlatının hangi insani gereksinimi nasıl ve ne kadar giderdiği değerlendirilmektedir. Bilgilerin tamamı birer kişisel anlatı veya iddia niteliğinde kabul edilmekte ve nesnellikleri bu bilgilerin işlevsel geçerliliği ve mantıksal tutarlılığı tayin etmektedir. Yani yaşamda işe yarayan ve gereksinimleri gideren geçerli ve tutarlı önermelerin her birinin bir bilgi niteliği söz konusudur. En azından Amerikan deneyimci (pragmatizm) bilgi teorisi geleneğinin en önemli temsilcilerinden Richard Rorty'ye göre durum tam olarak böyledir (Marchetti, 2022).

### ***İslâm Felsefesi İçerisinde Bilgi Teorisi Sorunu***

İslâm felsefesi araştırmaları bilgiyi henüz çağdaş felsefe seviyesinde güncel ele alabilmekte değildir. Bazı istisnalara rağmen büyük ölçüde Ortaçağdaki akıl, vahiy, beş duyu ve sezgi sıralamasını içeren bilgi kaynakları işleyişi tekrar edilerek korunmaktadır. Bu içeriğin günümüze çevrilmesi ve uyarlanması muhtemelen zaman alacaktır. Burada İslâm felsefesi araştırmacı öznelerinin ve mevcut araştırmaları okuyan öğrencilerin zihinsel koşullanmalarının etkileri mevcuttur. Çünkü dört kaynağın her birinin içeriğine çağdaş felsefe çerçevesinde ve mümkün olabildiğince toplumsal nitelikte yoğunlaşmak yerine özellikle ilk iki kaynaktan hangisinin önce gelmesi gerektiğine dair oldukça verimsiz ve hiç olmazsa kavramsal seviyede bugüne ait olmayan tartışma sürekli tekrar edilebilmektedir. Bunun önemli bir nedeni de muhtemelen güncel felsefeye (Batı felsefelerine) mesai vermek konusunda öznelerin isteksiz oluşlarıdır. Yukarıda temas edildiği üzere dünyanın hiçbir yerinde deneyden yoksun akıl bilginin kaynağı olarak kabul edilmemekte ve hiç kimse vahyin saygınlığını ihlal etmemektedir. Ne var ki, vahiy adına konuşan özneler akıl adına konuşan öznelerin kendilerine tabi olmalarını talep edebilmekte, akıl adına konuşan özneler de tersini isteyebilmektedirler (Bilgili & Yavuz, 2010; Yıldız, 2018). Tecrübî bir gerekçeye başvurmaksızın sadece argümantatif seviyede kaldığında bu zıtlasma İslâm'a ve İslâm felsefesinin geleceğine zarar verebilir. Bu vakıa bizi her seferinde Gazâlî'ye tekrar götürmekte ve onun 1095 Ocak'ında söylediklerinin hâlâ geçerli olduğunu düşündürmektedir. Gazâlî, insan öznelerinin bazı itibarlı kavramlar adına konuşurlarken aslında kendi adlarına konuşuyor olduklarını ifade etmeleri gerektiğini dolaylı bir değiniyle hatırlatmaktadır. Ayrıca Gazâlî ve onun söz konusu görüşünün muârizi gibi gösterilen İbn Rüşd bu konuya çok emek vermişler ve kendinde bilginin saygınlığıyla kendinde vahyin saygınlığının birbirine paralel olduğunu teslim etmek istemişlerdi (Gazâlî, 1967; Gazâlî, 2006; İbn Rüşd, 1969).

İngiliz düşünür ve bilgi filozofu Francis Bacon'ın temel eserinde yer verdiği ve Batı Ortaçağının esas problemi diye kavradığı sorunun bir benzeri günümüzde İslâmî bilgi için söz konusudur. Bacon'ın anlatımına göre, Ortaçağ Avrupası'nda ve Yeniçağın başlangıcında bazı



bilginler kavramları olgularla yeniden ilişkilendirerek güncellemeksizin düşünce geliştirmeye alıştıklarından dolayı bilimin gelişmesi gecikmiştir. Ayrıca deneye başvuran başka bazı bilginler de kavramları bütünüyle görmezden gelmeye alıştıkları için genellemeye veya tümevarıma dayalı bilim gelişmemiştir (Bacon, 2000). Bunun anlamı, eski deneyimleri içeren kavramların güncel deneyimlere bakılarak yeniden anlamlandırılmaksızın tekrar edilmelerinin bilgi üretmediğidir. Akıl, vahiy, beş duyu ve sezgi kavramlarının Ortaçağın parlak İslâm uygarlığında içerdikleri deneyimler ve işlevler ile günümüzde içerdikleri deneyimler ve işlevler birbirinden kesinlikle çok farklıdır. Burada iki önemli handikap yeniden anımsanabilir, çünkü mesele bu iki handikapla da ilişkilidir. Eski kavramları günümüze taşıyan araştırmacıların kavramlar ile dönemin deneyimleri arasında bir bağlantı kurmak yerine genelde kendi zihinsel tasarımlarını kavramlarla özdeşleştirmeleri Bacon'ın eleştirdiği akılcı tutuma; günümüz dünyasının kavramlarını Türkçeye aktaran araştırmacıların da kavramlar ile Batılı deneyimler arasında bir bağlantı kurmak yerine kendi zihinsel tasarımlarını kavramlarla özdeşleştirmeleri yine Bacon'ın eleştirdiği akılcı ve belki biraz da deneyci tutuma benzemektedir. Yanlış akılcı tutumda kavramın itibarına güvenilerek deneyimden söz edilmez ve içi kişisel doldurulur. Yanlış deneyci tutumda da bazı olgulara dayanılarak cümleler kurulur, ama bu cümlelerin bağlandığı kavramlar kişisel seçilir. İslâm felsefesi içerisinde de söz konusu olan bu iki sorunu aşabilmek için fıkıhtan (İslâm hukuku) yararlanılabilir. Çünkü her ne kadar benzer sorunlar günümüzde fıkıh alanı için bile geçerliyse de, bu alanın Ortaçağdaki ve Yeniçağdaki temsilcileri için deney, olgu ve deneyim her şeydi. Aslında Ortaçağda Gazâlî bilimlerini yeniden konumlandırırken fıkıhın sağladığı olgucu ve deneyimci zeminden olabildiğince yararlanmıştı (El-A'sem, 1998).

Buna göre akılcı ve vahiy yeniden anlamlandırılacak seviyede İslâmî bilgi sorunundan söz edilebilir. Hem akıl hem de vahiy, beş duyu ve sezginin yanı sıra günümüz dünya yaşamında önemlidir. Bu iki veya dört değerli bilgi kaynağına çağdaş *deneyim* kavramıyla işarette bulunulabilir ki, Kur'ân-ı Kerîm'de ve hadislerde de bu kavramın yeri vardır. Firaset, basiret, ibret ve akıl gibi Kur'ân-ı Kerîm ve hadislerde geçen, daha sonra Ortaçağ İslâm bilginlerinin eserlerinde işleyip izah ettikleri kavramlar deneyim kavramının çağdaş içeriğine benzer bir anlayış getirmektedirler (Özavşar vd., 2014). Çağdaş dönemde deneyim kavramıyla kastedilen, insanların kendi yaşamsal birikimlerinden ibret almaları ve dersler çıkarmalarıdır. Hem Kur'ân-ı Kerîm ve Ehlisünnet uleması hem de çağdaş Batılı düşünürler insanın yaşadığı zamanı anlamaya çalışmasının doğru bilgiye erişmedeki önemini anlatmaktadırlar. Son zamanlarda bu vakıa birbirinden farklı dünya yaklaşımları tarafından da teslim edilen bir vakıa olmaya başlamıştır (Ayoub, 2012).

### ***Akıl Nedir?***

Hem Ortaçağ ve Yeniçağ İslâm tecrübesinin, hem de çağdaş dünyanın genel eğilim ve kabulüne göre akıl, insan deneyimlerinin karşılaştırma ve değerlendirilmesi yoluyla bilgiye ulaşılabilmesi için kullanılan bir yeti ve araçtır. Ortaçağ İslâm felsefesi ve tasavvufunda genellikle bir meleke, bir vasıta ve üstün bir yeti olarak görülen aklın pratik içeriği bu şekildedir (Esen, 2011; Horkheimer, 2004).

İslâmî gelenekte temel bilgi kaynakları olarak kabul edilen Kur'ân-ı Kerîm, hadisler ve icmaya göre akıl bir araçtır ve onda birikimsel bir bilgiden söz edilebilir. Yani akıl bir edinme ve öğrenme aracıdır, ama kendi başına bir bilgi kaynağı değildir. Akıl yoluyla insanlar öğrenebilirler ve öğrendiklerini saklayabilirler. İslâm'ın felsefi yorumlarına göre akıl tek başına bir bilgi kaynağıdır, ama onun bilgileri edindiği yer veya merkez İlâhî'dir. Yani Allah'ın bilgi vermesi veya Cebraîl Meleğin (AS) bilgi edindirmesi olmaksızın akıl sadece bir eğilim veya

yatkınlıktır. Hem Ortaçağdaki dini bilgiye hem de felsefi bilgiye göre akıl Allah olmaksızın hiçbir yararlı eylemde bulunamamaktadır. Her iki kabule göre de akıl aynı zamanda bir depolama ve hatırlama aracıdır. Ayrıca her ikisi de akli insanların deneyim koşullarına göre gruplandırmakta ve sözgelimi felsefi terminolojide *heyulani* (algılama öncesi organizma durumu), *bilkuvve* (öğrenmeye elverişlilik hali, somut işlemler dönemi), *bilfiil* (kavramsal düşünebilme yatkınlığı, soyut işlemler dönemi) ve *müstefâd* (kendi sınırlarından arınmış ve kavrayışı kapsamlı düşünme yetisini elde etmiş) akıllardan söz edilmektedir. Bu vakıa tek ve evrensel bir akıl kavrayışı yerine İslâm'da insanların deneyim koşullarına göre değişebilen akıl anlamlandırmalarının bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle günümüzde “*aklın yolu birdir*” önermesinden hareketle kişisel çıkarımların birer *evrensel akli doğru* gibi gösterilmesi ya da Nassın hitabının evrensel olmasından hareketle kişisel çıkarımların birer *Nassa dayalı akli çıkarım* gibi gösterilmesi yanlıştır. Nitekim bunun bir benzeri Ortaçağda yaşanmıştır. Çünkü Ortaçağ İslâm filozofları Yunan felsefesinden kendilerine aktarılmış olanlardan bazıları akılla özdeşleştirerek aktarmışlardır. Ortaçağ İslâm kelâmcıları da kendi dini mülâhazalarını Nass ile özdeşleştirerek aktarmışlardır. Gazâlî ve İbn Rüşd kendilerinden önce meydana gelmiş bu iki yanlış özdeşleştirme ve bilimselleştirme girişimini eleştirmişlerdir. Ortaçağdaki sorunlarda bazı örnek konularla sınırlı olan bu yanlış tutum günümüzde kimi zaman daha kapsamlı bir boyutta yaşanabilmekte ve akıl veya Nass ile özdeşleştirilen bazı kişisel yorumlar evrenselmiş gibi yapılarak kitlelere sunulabilmektedir. Burada akla veya Nassa dayanmaktan ziyade bu ikisini yanlış kullanmanın söz konusu olduğu belirtilmelidir. Söz konusu deneyimde akıl da Nass da örtülmeye ve tabiri caizse susturulmaya çabalanmaktadır. Nitekim özellikle akla dayanarak evrensel nitelikte konuştuğunu iddia etmiş olan bazı aydınlanmacı Avrupalı 18. yüzyıl filozofları hakkında çağdaş dönemde önemli akılcılık eleştirileri yapılmıştır. Bu eleştirilerde de dile getirilen ve dikkat çekilen nokta aynıdır. Kişisel yorumlar ile akıl veya başka bir saygın ölçüt kesinlikle özdeşleştirilmemelidir (Horkheimer, 2004).

Aklın deneyimden ayrı ve özerk bir bilgi kaynağı olmadığı söylenilebilir. Çünkü öğrenmek belki bazı koşullarda –örneğin araba kullanma veya bisiklet sürmek gibi birtakım fiziksel davranışlara dayalı bilgilerde- taklit ve tekrarlamaya dayalı gerçekleşebilir, ama teorik veya kavramsal genellemeler barındıran bilgilerde öğrenme böyle gerçekleşemez. Eğer bilgi taklit ve tekrar ile gerçekleşebilseydi en bilgin canlıların papağanlar olması gerekecekti. Kur'ân-ı Kerîm'in atalardan öğrenilmişlere dayanmayı eleştirdiği ve reddedip kınadığı ayetler kişisel öğrenme ve bilimsel öğrenmenin papağanlar gibi seyretmediğini izah etmek içindir (Kur'ân-ı Kerîm, 2/170). Aksi takdirde taklit ve tekrar da her zaman kötü veya yanlış değildir. Bu bakımdan kimi zaman akılla özdeşleştirilerek aktarılan kişisel bilgi ve yorumların evrensel olmayabileceği ihtimalini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Günümüzde akıl ile vahiy arasında olduğu söylenen uyuşma veya uyuşmazlıkların da kişisel veya bazı koşullarda ve belirli bir sınırdan görece evrensel ölçekte bulunduğunu saptamakta yarar vardır (Horkheimer, 2004). Akıl, Batı, çağdaşlık, Kur'ân-ı Kerîm, modernite, Türklük, İslâm, Doğu, Ortadoğu, bilim, inanç, din ve felsefe kavramları yeknesak alınıp kullanılmamalıdır. Bunlar özellikle de ahlaki iyi ve kötü, bilimsel doğru ve yanlış ve estetik güzel ve çirkin kategorilerinden uzak kullanılmalıdır. Çünkü özellikle de bilimsel bilgide yorum kişilere bırakılır ve ahlaki yargılarda bulunmaz. Ayrıca ilgili kavramların hiçbiri bir kişinin veya bir grubun uhdesinde değildir. Çok-kültürcülük ve bireycilik gibi çağdaş akımlar bu gibi kavramların birilerinin uhdesinde kullanılmasını engellemek için oluşturulmuşlardır (Taylor, 2007). Benzeri bir durum Allah'a inanıp güvenerek davranmayı özellikle öneren Kur'ân-ı Kerîm'in mesajında da söz konusudur.

O halde akıl, bilgiyi üretmeyi, edinip öğrenmeyi ve onu depolamayı sağlayan bir araçtır ve konum itibarıyla insan bilinç ve iradesinin üzerinde değildir. İnsanın bilinç ve iradesi kendi





deneyimlerini ve toplumsal deneyimleri yorumlarken akıldan yararlanmaktadır. Her bireyin akli deneyimi aynı değildir ve bu nedenle aklın evrensel olduğu öne sürülemez. Ayrıca aklın kullanımı işlevseldir ve Kur'ân-ı Kerim'in akıldan söz ettiği bütün ayetlerde akıl bir amaç değil, kesinlikle bir araçtır. Ortaçağ İslâm filozoflarının akla verdiği üstün konum ise mecazi olup onlara göre de akıl bir kesin bilgi kaynağı değildir. Modern Fransız akılcılığı ve Alman idealizmi söz konusu olduğunda da anlaşılabilen araçsal ve işlevsel akıldır. Çağdaş Amerikan deneyimcilğinde de akıl bir edinme, öğrenme, depolama ve değerlendirme aracıdır. Aklın otorite olduğu ve doğuştan gelen herhangi bir doğru bilgiyi gerekçelendirmek zordur. Bütün aşırı davranışların ve yanlışlıkların arkasında akla veya başka bir otoriter bilgi yorumuna dayanarak kabul ettirilenler vardır (Foucault, 1984).

### **Vahiy Nedir?**

Kadim gelenekleri bulunan toplumlarda anlamlandırılması en zor kavramlar tarihten gelen kavramlardır. Bu kavramlar doğru anlamlandırıldıkları takdirde inanılmaz bir bilgi kaynağı var edilmiş olabilmektedir. Burada iki nokta önemlidir ki bir tanesi her zaman anlamlandırmanın insan öznesi olduğunun göz ardı edilmemesidir. Söz konusu durum ilk etapta birçok şeyi göreceli kılabilir. İkinci nokta ise, zamanımızda her şeyin işlevsel nitelikte anlamlandırılmasının da insan için bazı handikaplar var edebildiğini unutmamaktır. Buna göre, İslâm vahiy, Kur'ân-ı Kerim, hadisler, icma, kıyas, istihsan, maslahat-ı mürsele (aktarılmış toplumsal menfaatler) ve şer'u men kablenâ (önceki ümmetlerin toplumsal doğruları) şeklinde modern öncesi kaynakları içerdiği gibi aynı zamanda İslâm tarihinin tamamını da içermektedir. Çünkü Müslüman toplumlar için insanların her bir deneyimleri kayda değerdir. Kur'ân-ı Kerim yanlış deneyimleri özellikle aktarmaktadır ki onlardan da doğru bilgilerin edinilebileceği bilinsin. Ayrıca günümüz gelişmiş Batı toplumlarında öğrenmenin en önemli kaynağı yanlış görünen hatalı deneyimlerdir. O halde Kur'ân-ı Kerim ile başlayan vahiy esas itibarıyla insanların bütün anlama çabalarını kapsayacak nitelikte genişletilebilir. Fakat vahiy denildiğinde akla gelen öncelikle Kur'ân-ı Kerim ve Sünnettir.

İslâm felsefesinde vahiy, Hz. Muhammed (S) ile birlikte gündeme gelmiş ve İslâm toplumunda geleneksel olarak kuşaklardan kuşaklara aktarılmış rafine bilgi içerikleridir. İslâm filozofları Ortaçağ boyunca bu bilgi içeriklerini değerlendirip toplumun menfaatine sunan kelâmcı, fakih, muhaddis ve mutasavvıfların yorumlarını tartışıp değerlendirmişlerdir. Temel İslâm bilginleri ile felsefe bilginleri arasında bir menfaat çatışması olmadığında taraflar birbirlerinin ürettiği bilgilere saygıyla yaklaşmışlardır. Fakat miladi 10. yüzyılın ilk yarısında Büveyhî eğilimli Abbâsî veziri Cafer İbn Furât'ın huzurunda nahiv bilgini Ebû Saîd es-Sîrâfî ile mantık bilgini Ebû Bişr İbn Mettâ İbn Yûnûs arasında gerçekleşmiş olan tartışma, menfaat çatışması veya görüş çatışması söz konusu olduğunda bu dengenin bozulduğunu göstermektedir. İslâm vahyinin ürünü olan nahiv ile Yunan felsefesinin ürünü olan mantıktan hangisinin daha evrensel ve güncel olduğuna ilişkin söz konusu tartışma günümüzde felsefe-din çatışması olarak anlaşılacak istenen kelâmcı-filozof ayrışmasının ilk aşamasını teşkil etmektedir (Durusoy & Güler: 2015; Özdemir, 2023). Tartışmayı kazanan Sîrâfî'den sonra Fârâbî ona, Fârâbî'den sonra Bâkîllânî kendisine, İbn Sînâ Bâkîllânî'ye, İmamü'l-Haremeyn el-Cüveynî ve Gazâlî de İbn Sînâ'ya ve nihayet İbn Rüşd de Gazâlî'ye cevap vererek ünlü *Tehâfût* geleneğini meydana getirmişlerdir. Tam 600 yıl sürmüş olan bu tartışmaların gerisinde Abbâsîler Devleti'ne bir dönem hâkim olmuş Büveyhîlerin himayesinde kelâm ve felsefe uzmanlarının bölünmeleri ve daha basitçe bilginlerin görüş ayrılıkları vardır (Özdemir, 2023). Fakat bugün biliyoruz ki sarayda etkin olma mücadelesi ve menfaatlerin çatışması mevcut ayrılığın ilk ve esas nedenini oluşturmaktadır. Aksi takdirde Gazâlî'nin filozoflara, İbn Rüşd'ün de kelâmcı ve fakihlere bazı yersiz yakıştırmalarda bulunmalarını anlamlandırmak kolay olmayacaktır (Mitha, 2001).



Yukarıdaki tartışmalar ile Dört Halife devrinden Emevîler dönemine geçişte cereyan eden hâdiseler birbirine çok benzemektedir. Çünkü 12. yüzyılın sonunda tasavvuf ve felsefe geleneğinde yetişen Şihâbüddin es-Sühreverdî el-Maktûl *Tehâfüt* tartışmalarına Bâtînîlerin de katıldığı bir toplumsal atmosferde genç yaşta hayatını kaybetmiştir. Muhyiddîn-i Arabî'nin bir sonraki yüzyılda hayatını kaybettiği olaylarla bu hâdiseye yine irtibat halindedir. İnsanların aralarında tartışarak halledemedikleri bazı iç meseleler daha sonra Ortaçağ İslâm toplumunda üzücü hâdiselere yol açabilmiştir. Hem Sühreverdî hem de İbn Arabî dinsizlikle suçlanmışlardı. İlginç olan onlardan çok önce bizzat Gazâlî'nin henüz hayatının son dönemindeyken ve hayatını kaybettikten sonra felsefeye fazla dalmakla suçlanmış olmasıdır (Zerrinkub, 2001). İnsanlar arasında felsefenin sahip olduğu olumsuz imajla bu hâdiseler arasında bazı psikolojik ilişkiler mevcuttur. Osmanlılar kendi içlerinde bu tür hâdiselerin yaşanmaması için çok dikkatli olmuşlar ve 17. yüzyılın ortalarındaki Kadızadeliler olayına değin bir sorun yaşanmamıştır. Modern Batı düşüncesinde de buna benzer ayrışmalar vardır. Yani bu türden hâdiseler her dönemde ve coğrafyada olabilmektedir. Bütün bu deneyimlerden özellikle modern İngiliz deneyiciliği ve çağdaş Amerikan deneyimciliğinin tıpkı Osmanlılar gibi bazı çıkarımları olmuştur. İslâm felsefesindeki vahiy tartışmaları bu hâdiselerden ayrı değildir, ama bunlardan ibaret de değildir. Çünkü İslâm filozofları da çağdaş başka yazarlar da yoğunlukla Araplar ve Türklerin Ortaçağda kurmuş oldukları büyük uygarlıkların gerisinde İslâm vahyinin yarattığı mucizenin etkili olduğunu çok iyi bilmektedirler. Günümüzde bütün sorun benzer bir mucizenin neden bir daha tekrarlanmadığıdır. İslâm vahyini yeniden gündeme getirmiş olan bağlam bütünüyle bu bağlamdır ve Ortaçağdaki meselelerle doğrudan bir ilişkisi bulunmamaktadır.

İslâm vahyi, ilk ve dar anlamda İslâm'da *kitaplara iman* gereğinin bir neticesi olarak başlamakta olup Kur'ân-ı Kerîm'de Allah'ın haber verdiği, Hz. Muhammed (S)'in hadisleriyle açıkladığı bütün hususları kapsamaktadır. Bununla birlikte İslâm bilginlerinin ortak deneyimlere dayanarak ve kıyas yoluyla ürettikleri içtihatlar da vahiyle birlikte değerlendirilebilir, ama onlar birer vahiy değildirler (Nesefi, 1995). Günümüzde vahiy büyük ölçüde dini yaşama bilgi kaynağı olmak için vardır ve aynı zamanda İngiltere'deki bazı hukuki deneyimlerde görüldüğü üzere\* toplumsal yaşama yardımcı olmak için de bir bilgi kaynağı olarak kullanılmaktadır. İslâm felsefesi açısından vahyin anlamı modern öncesi toplumsal kabullerden bugüne aktarılanların tamamını içermektedir denilebilir. Çünkü doğrudan Kur'ân-ı Kerîm ve Sünnette geçmediği halde sonradan üretilmiş vahdet-i vücûd gibi terimler vahiyle irtibatlı bir seviyede anlamlandırılmaktadırlar.

### ***Akıl-Vahiy Uzlaşısında Müslüman Öznenin Değeri ve Etkisi***

Belirtmek gerekir ki, çağdaş dönemde *akıl* da *vahiy* de öncelikle öznenin deneyimlerinden başka bir şey değildir. Elbette akıl ve vahiy insandan fazla ve özellikle vahiy onun dışında bir bilgi kaynağıdır, ama günümüzde din insanlardan öğrenildiği ve herkes de Arapça bilmediği için vahyin insanların dilleriyle yeniden bir anlam kazanmakta olduğunu kabul etmek lazımdır. Açıkça özne her olgu ve kavramın anlamsal içeriğine kendi deneyim ve yönelimleriyle karar vermektedir. İki kavramın elbette tarihsel anlamları vardır, ama günümüzde bu anlamlardan ziyade güncel anlamları belirleyen öznelerin deneyimleridir. Bireyselleşme tüm dünyada tam

\* İngiltere'de 2008 yılından bu yana göçmen Müslüman bireylerin yerli İngiliz toplumuna adaptasyonunun kolaylaşması ve bu arada kendi aralarındaki meselelerin daha hızlı çözümlenmesi için İslâm hukukunun olanaklarından yararlanılması gündemdedir. Bu vakıyı İslâm hukukunun tamamlayıcı nitelikte kullanılması olarak görmek lazımdır. Aksi takdirde İslâm hukuku tanımlayıcı, merkezi ve kurucu bir hukuk olarak kabul görmüş ve geçerli değildir. Bkz. Milliyet Dış Haberler Servisi, <https://www.milliyet.com.tr/dunya/ingiltere-de-5-sehri-seriat-mahkemesi-991122> (Erişim Tarihi: 06.06.2023)



olarak bunu temin etmiştir. Bu nedenle bir uzlaşmazlık varsa bunun nedeni öznenin kendi iç uzlaşmazlığı; bir uzlaşma varsa bunun nedeni öznenin kendi iç uzlaşmasıdır. Bununla birlikte geçmiş tarih kendi içinde ve Arapçadan okunarak, bugün de kendi içinde ve İngilizceden okunarak öğrenilmedikçe uzlaşma veya uzlaşmazlığın tarafları hakkında dahî fikir sahibi olunamaz. Taraflar hakkında bilgi sahibi olunmadan hüküm hakkında kanaat ve fikir sahibi olmak sakıncalıdır. Bizzat her iki tarafı deneyimlemeden oluşmuş değerlendirmelere güvenebilmek oldukça zordur. Çünkü modern ve çağdaş Batı düşüncesinde olduğu kadar bizzat Ortaçağ İslâm düşüncesinde de speakülasyon oldukça kusurlu ve zararlı bulunmaktadır. Tarafları okumak, deneyimleyerek öznel tasarım ve değerlendirmelerde bulunmak icap etmektedir (Bacon, 2000; Gazâlî, 2006).

Birçok anlam insanın gereksinimlerine göre şekillendiği için günümüzde *akıl* aynı zamanda modern Avrupa ve çağdaş Amerika deneyimlerinden Türkçeye aktarılmış olanları ifade için, *vahiy* de İslâm tarihinden çağdaş Türkçeye aktarılmış olanları ifade için kullanılabilir. Bunun manası, Türk-İslâm kültürünün kendi içindeki anlamlarla çağdaş dünyadan ona gelen anlamlar arasında kimi zaman uyuşturulması gereken farklılıkların bulunabileceğidir. Bu uzlaştırma gereksinimi 19. yüzyıldan günümüze gelen ve bazılarının görece daha gelenekçi, bazılarının görece daha yenilikçi davrandığı ortak bir literatür üretmiştir. Çoğunlukla edebiyat ve sosyoloji denemeleri üzerinden gelişmiş olan bu literatür günümüzde İslâm felsefesi içerisinde anlamlandırılmaya çalışılmaktadır. Burada öznenin gereksinimleri, koşullanmaları, menfaatleri ve yönelimleri çok belirleyicidir. Küreselleşme ve bireyselleşme döneminde bir bakıma vahyin toplumsal kabulleri, aklın ise bireysel yönelimleri içerdiği bile söylenilebilir. Böyle bir bağlamda öznenin durumu birçok faktör gibi akıl ve vahyin uzlaşmasını da etkilemektedir. İslâm felsefesi açısından bakıldığında akıl da vahiy de vazgeçilemez iki önemli ve etkin bilgi kaynağıdır. Bu nedenle ortaya çıkan sorunlarda sorunun kendi iç koşullarına bağlı olarak akıl veya vahyin etkinliği daha yoğun hissedilebilir. Bütün hâdiseler için akıl veya vahiyden birinin her zaman daha önde ve etkin olduğunu söylemek bir İslâm bilgininin geleneksel yaklaşımına uymaz. Nitekim akılla kararlaştırılmış birçok çözüm de dolaylı yollardan vahye bağlanabilmektedir. O halde İslâm felsefesi açısından akıl ile vahyin uzlaşma içerisinde oldukları rahatlıkla söylenilebilir (Bilgili & Yavuz, 2010; Çelebi & Bulğen: 2013).

## SONUÇ

Modern Fransız akılcılığında hareketle yaklaşıldığında doğuştan gelen ve evrensel nitelikte olan doğrular mevcuttur. Bunlar sadece akılla bilinebilir ve vahye ihtiyaç yoktur. Çağdaş Amerikan deneyimciliğinden hareketle yaklaşıldığında akıl da vahiy de birer deneyimdir. Vahyin İlâhî kaynaklı bir deneyim olması ona ayrıcalıklı bir konum sağlamaktadır, ama her ikisi de insanın anlayışına göre toplumda karşılık bulmaktadır ve sonuçlarıyla kabul edilmektedir. Çağdaş İslâm felsefesi açısından akıl ile vahiy çoğunlukla Ortaçağdaki kavramsal ilişkileri ve kelâmcılar ile filozoflar arasındaki tartışmalar üzerinden anlaşılmaya çalışılmaktadır. Günümüzde akıl ile vahiy arasındaki sorunun yenilik ile gelenek arasında bulunan ve uyuşturulması/uzlaştırılması gereken farklılıkları içerdiği söylenilebilir. Yeni İslâm felsefesi araştırmaları insan hakları, kadın hakları, çevrecilik, hayvan hakları, dini çoğulculuk, para metafiziği, teknoloji, dijital kimlikler, küresel ısınma ve gıda krizi gibi daha yeni konuları da gözeterek uzlaştırma bağlamında daha fazla güncel davranmak zorundadır.

Akıl ve vahyin anlaşılması büyük ölçüde insan öznelinin gereksinim ve yönelimlerinden etkilenmektedir. Bu nedenle özneyi tartışmaksızın akıl ve vahyin içeriklerine karar vermek doğru değildir. Ayrıca bu şekilde somut sonuçlara ulaşmak da kolay değildir. Akıl aynı



zamanda İslâm geleneğinin savunusunu içerebilir, vahiy de aynı zamanda çağdaşlığın izahını içerebilir. Nitekim özellikle Türkiye gibi Müslümanların daha yoğun yaşadığı toplumlarda Batılı tarzda eğitim görmüş ve Batılı dilleri bilen gelenekçi insan özneleri ile bu tarzda yetişmemiş ve Batılı dilleri bilmeyen gelenekçi insanlar görüş ayrılıkları yaşayabilmektedirler. Benzer şekilde modern tarzda yetişmiş ve Batılı dilleri bilen yenilikçi insanlar ile sonradan Arapça öğrenmiş ve İslâm'ı klasik kaynaklarından okuyabilen yenilikçiler arasında birtakım görüş ayrılıkları gelişebilmektedir. Bu denklemde gelenek ile yenilik arasındaki bir uzlaşma gereğinden ziyade kuşaklar arası bir uzlaşma gereğinden söz etmek daha elzem görünmektedir. Bu da bizi yeniden özne tartışmasına getirebilmektedir.

İslâm felsefesinde araştırmacılar için ayrı okurlar ve öğrenciler için ayrı akıl-vahiy değerlendirmesine ulaşmak mümkündür. Araştırmacılar açısından Ortaçağ kelâm ve fıkıh usulü eserleri okunmadığında ve çağdaş felsefe ve sosyal bilimler kapsamlı bir şekilde öğrenilmediğinde akıl ve vahye ilişkin bütün değerlendirmelerin eksik ve bazen yanlış olabileceği söylenilebilir. Örneğin postmodernizm ve pragmatizm bilinmeksizin İslâm felsefesinde bilgi problemi, post-kolonyalizm literatürü ihmal edilerek de Müslüman öznenin durumu çözümlenemez. Okurlar ve öğrenciler açısından yaklaşıldığında akıl ile vahiy arasında çözümlenmesi gereken uzlaşma sorunları bulunduğu, ama bunların ancak taraflar doğru bilindiğinde ve yorumlayacak özne de yetkin olabildiğinde çözüme kavuşturulabileceği saptanabilir. Sadece arada bir uzlaşmanın bulunduğunu veya hiçbir şekilde uzlaşmanın bulunmadığını söylemek yeterli değildir. Bu fazla kolaycı ve indirgeyici davranmak olarak görülebilir. İslâm dininde ve İslâm felsefesinde her şey emek verip mesai ayırarak anlamlı olabilmektedir. Akıl da vahiy de öğrenmek ve emek vermeyi önermektedir. Buna göre, İslâm felsefesinde vahiy insanlığın ortak doğrularını, akıl da bu doğruların büyük ölçüde kişisel yansımalarını içermekte olduğu için vahiy ile akıl arasında insani bir uzlaşmada bulunulabileceği söylenebilir. Vahiy ve akıl birbirini tamamlayan iki önemli İslâmî bilgi kaynağıdır. Bunun nasıl uygulandığı önemlidir.

Söz konusu uygulama günümüzde insan öznesinin yeniden tanımlanmasının ardından açıklığa kavuşturulabilir. Bu da vahiy ve akıl kavramlarının epistemolojik öznelliklerini antropolojik bir felsefeye yönlendirmek demektir. Öznenin gereksinimleri ve yönelimleri iki kavramın da tarih, etimoloji, kapsam ve işlevini geriye ve ileriye doğru belirlemektedir. Tıpkı 18. yüzyılda insan doğasının önceki zamanlara kıyasla yeniden tanımlanmasında olduğu gibi 21. yüzyılda da insan doğasının yeniden tanımlanması gerekmektedir. Bu tanım yapılabilinceye değin özneliliğin çeşitli ve heterojen kalacağı; vahiy ve aklın İslâm felsefesi içerisinde bile kişilerin deneyimlerine göre ikamet, bağlam, işlev ve anlam kazanacakları kabul edilebilir. Yukarıdaki bağlamsal çeşitlilikler yeni insani deneyim alanlarını içerdiği için epistemolojik öznellik bakımından daha güncel ve gerçekçi bir kavrayış olanağı sağlayabilir. Burada vahyin gelenekçi veya muhafazakâr, aklın da yenilikçi veya ufuk açıcı olduğunu söyleyebilmek zordur. Tersine de genellenemez. Yani vahiy yenilikçilik ve özgünlük, akıl da gelenekçilik ve tekrar edicilikle özdeşleştirilemez. Çünkü vahiy de akıl da öznenin gereksinim ve yönelimine bağlı geliştiği için kimi zaman ikisine dair farklı sonuçlara ulaşılabilir.

### **Etik Metin**

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



## KAYNAKÇA

- Adorno, T. W. (2005). *The culture industry: Selected essays on mass culture*. (Ed.: J. M. Bernstein). Routledge.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2002). *The empire writes back: Theory and practice in post-colonial literatures*. Routledge.
- Ayoub, M. (2012). *Contemporary approaches to the qur'an and sunnah*. The International Institute of Islamic Thought.
- Bacon, F. (2000). *The new organon*. Cambridge University.
- Bilgili, F. M., & Yavuz, Ö. (2010). Metod, mana ve mazmun bağlamında doğa-vahiy izomorfizmine bir bakış. *EKEV Akademi Dergisi*, 14(42), 33-54.
- Çelebi, İ., & Bulğen, M. (2013). *Akâid ve kelâm ilminde vahyin ve aklın yeri*. Ensar Neşriyat.
- Durusoy, A., & Güler, A. (2015). Vâv'ın hikâyesi. *YakınDoğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 1(1), 7-54.
- el-A'sem, A. (1998). *el-Felsefetü 'l-gazzâlî: İâdetü takvîm li-münhanâ tetavvuruhu 'r-rûhî*. Şirketü Müsâhemeti'l-Misriyye.
- El-Gazâlî, H. E. H. (1967). *el-Münkizü mine 'd-dalâl ve 'l-mevsilü ilâ zî 'l-izzeti ve 'l-celâl*. Dârü'l-Endelus.
- El-Gazâlî, H. E. H. (2006). *Tehâfütü 'l-felâsife*. Dârü't-Takvâ.
- Esen, M. (2011). Kur'an'da akıl-iman ilişkisi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 52(2), 85-96. [https://doi.org/10.1501/Ilhfak\\_0000001079](https://doi.org/10.1501/Ilhfak_0000001079)
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge selected interviews and other writings 1972-1977*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1984). What is enlightenment? *The foucault reader*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (2001). *Fearless speech*. Semiotext(E).
- Hochschild, J. L., & Scovronick, N. (2003). *The american dream and the public schools*. Oxford University.
- Horkheimer, M. (2004). *Eclipse of reason*. Continuum.
- Gökarıksel, B., & McLarney, E. (2010). Muslim women, consumer capitalism, and the islamic culture industry. *Journal of Middle East Women's Studies*. 6(3), 1-18. <https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/-handle/10161/6972/MuslimWomen.pdf;sequence=1>.
- İbn Rüşd, E. V. (1969). *Faslü 'l-makâl fimâ beyne 'l-hikmeti ve 'ş-şeriati mine 'l-ittisâl*. Dârü'l-Meârif.
- Marchetti, G. (2022). The Philosophy of Richard Rorty. *The ethics, epistemology, and politics of richard rorty*. Routledge.
- Mitha, F. (2001). *Al-ghazâlî and the islamilis*. The Institute of Islamilis.
- Nasr, S. H. (1989). *Knowledge and the sacred*. New York University.
- Nesefî, Ö. (1995). *İslam inancının temelleri akaid*. (Çev.: M. Seyyid Ahsen). Bayrak Yayınları.
- Özavşar, M. E. vd. (2014). *Hadislerle islam 1*. Diyânet İşleri Başkanlığı.
- Özdemir, M. (2023, june 5). *İslam ortaçağında büveyhilerin etkisiyle bilgi ve yaşamın yeniden tanımlanması: Kelâm ile felsefenin rekabeti*. <https://www.akademikakil.com/islam-ortacaginda-buveyhilerin-etkisiyle-bilgi-ve-yasamin-yeniden-tanimlanmasi-kelam-ile-felsefenin-rekabeti/muhammetozdemir/>
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. Penguin Books.
- Shohat, E., & Alsultany, E. (2016). The cultural politics of "the middle east" in the americas an introduction. *Between the middle east and the americas: The cultural politics of diaspora*. The University of Michigan.
- Soysaldı, H. M. (2002). "Kur'an-sünnet ilişkisi". *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 7, 1-18.
- Stanlick, N. (2013). *American philosophy: The basics*. Routledge.
- Tan, N. (2010). Sanma, bilme ve iman: Kant'ın iman anlayışının kavramsal çerçevesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 15(2), 269-285.



Taylor, C. (2007). *A secular age*. The Belknap Press of Harvard University.

Turner, W. (1903). *History of philosophy*. Ginn & Company.

Wittgenstein, L. (2021). *Tractatus logico-philosophicus*. (Çev.: C. K. Ogden). Gutenberg E-book.

Yazoğlu, R. (2016, 28-30 Ekim). *Modern düşüncenin verilerinden yola çıkarak yapılan yanlış din yorumları üzerine bir inceleme* [Sözlü bildiri]. Uluslararası Sempozyum Yanlış Algılar ve Doğru İslâm, Şanlıurfa, Türkiye.

Yıldız, İ. (2018). *Kur'an'a göre insanların yanılgıları*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.

Zerrinkub, H. (2001). *Medreseden kaçış: İmam gazali'nin hayatı, fikirleri ve eserleri*. (Çev.: Hikmet Soylu). Anka Yayınevi.



**EXTENDED ABSTRACT*****Epistemological Subjectivity of the Concepts of Reason and Revelation in the Context of Contemporary Philosophical Developments***

This article focuses on the epistemological subjectivities of premodern Islamic-philosophical concepts in the special analysing of revelation and reason. The philosophical relations between the revelation and the reason are very important in the field of Islamic philosophy and the philosophy of the religion. Generally the revelation is accepted as a voice of the God or the voice of the Sacred or the voice of the native tradition. The reason is accepted as a humanity or modern life. According to pragmatist approach and post-structuralist reading the historical and the social concepts should be examined by investigating the locational and ecological conditions of the subject. With this approach and reading technique the concepts should be examined via their humanitarian representatives. Without a humanitarian experience or situation there is not epistemology or interpretation. When the human has been taken anyone cannot find any explanation for the concepts. This article tries to express that every being is based on a humanitarian experience. Without any anthropological foundation and an inquiry on humanitarian experience, it cannot be found any innovation and creativity. That's why the philosophical relations between the revelation and the reason mean the human condition. Islamic philosophical inquiries should patiently be humanitarian and the secular which is not against the religions and the native traditions. The humanity needs to be updated because of the distance between the speech and the necessities. Actually generalizations of every experience are very important and the concepts have contained the experiences. According to al-Ghazâlî and the nominalists if there are some new experiences and these experiences are difficult to understand because of the concepts, then all of the concepts are avoided by philosophy and the life may need to be updated by examining the experiences and the meanings. Now, Islamic philosophy needs to update because it should face with some contemporary problems. Islamic philosophy has been developed by the historical investigations, but now most of the people need to look at only Islamic -philosophical perspective to human rights, big economic crisis, the relations between the power and the knowledge, suicide etc. All of them have belonged to the contemporary experiences and they give meaning to the life. When Immanuel Kant described the meanings of the "synthetic a priori", he meant the subjectivity of all important epistemologies. The same philosophical situation exists in the field of Islamic philosophy. In the article, it is depressed whether the revelation can talk or not because in spite of that this contains traditional or the Sacred knowledge, only some religious people represent it. The reason is similar to the revelation. Both are the concepts and imply to only the people's interpretations. That's why the epistemological subjectivities have been standardized by these interpretations. So, the article has been analysing the subjectivity because the concepts are defined by the subjects.



"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/).

## Yükseköğretimin McDonalddlaştırılması

Bülent ALAGÖZ<sup>\*1</sup> , Adil ÇERİZ<sup>2</sup>  & Nurettin ŞİMŞEK<sup>3</sup> 

Gönderilme Tarihi: 05 Haziran 2023      Kabul Tarihi: 23 Haziran 2023  
DOI: 10.38015/sbyy.1309865

### Öz:

McDonalddlaştırılmış insanlar, McDonalddlaştırılmış Üniversiteler, McProfesörler ve McAkademi. Belirtilen bütün kavramların başlarına yerleştirilen bir sözcük "Mc". Bu kavramın hayatımıza etkisini göz ardı etmek mümkün değil. Söz konusu kavramın ilk çıkış noktası fast-food sektörüydü ve fakat belli bir süreden sonra onu aşarak insanlığın her alanını işgal etti. Başta okul ve üniversiteler olmak üzere hizmet alanlarının hegemonik gücü haline geldi. Oluşan hegemonik gücün içerisinde hayatımızdaki bazı geleneksel kavramlar içleri tamamen boşalarak yeni kavramlara dönüştü. Aynulaşma ilkesine maruz kalan "Öğretmenler" "McÖğretmenlere", "Üniveristeler" "McÜniversitelere", "Akademi" "McAkademiye", "Profesörlerler" McProfesörlere ve "Meslekler" de "McMesleklere" dönüştü. Oluşum safhasında olan bu durumun tehlikesi insanlık için vahim bir durum teşkil etmektedir. Çünkü insanlığın tarih boyunca gelişmesini sağladığı kurum ve alanların tamamen öznel paradigmalarını kaybedip hepsinin aynı oluşum içerisine girdiğini düşünsenize? Bu soruya yanıt vermek için yola çıkan bu çalışmanın amacı, dünyada "Yükseköğretimin McDonalddlaştırılması" kavramını yerli alanyazına kazandırarak bu konuyla ilgili sonraki çalışmalara yol göstermektir. Ayrıca, böylesine boğucu bir yükseköğretim görüşü, üniversitenin ve akademisyenlerin rolü/işlevleri hakkındaki kamusal ve profesyonel inançları gözden geçirmektedir. İş modeli, üniversiteyi, finansal sağlığının en önemli kaygısı haline geldiği, kâr amacı güden bir işletme olarak görmektedir. Bir asır önce, Fransız sosyolog Max Weber, teknik rasyonel talepleri karşılamakla çok ilgili olduğu için, enerjilerinin asıl amaçlarına hizmet etmek yerine öz denetim yoluyla kendi varlıklarını sürdürmeye yönlendirileceği organizasyonları tasarladı. İş modeli üniversite, Weberci yolun oldukça aşağısında yer alan bir organizasyonun çağdaş bir örneğini sunar. Mezunlarının kalitesini korurken, şirketler için kabul edilebilir performans göstergeleri üretirken ve uluslararası lig tablolarındaki konumunu korurken hesaplarını dengeleme çabasıyla, gelir yaratma her düzeyde ana odak noktası haline gelir. Personel seviyeleri, teknolojiye dayalı kitlesel eğitim lehine kaçınılmaz olarak azaltılır ve kalan personel üzerindeki yük en üst düzeye çıkarılır. Yeni öğrenme, kaliteden çok nicelik ve iş modeli için maksimum ölçülebilir çıktı ile ilgilendiğinden, iş modeliyle düzgün bir şekilde iç içedir.

**Anahtar Kelimeler:** McÜniversite, McMeslek, McProfesör ve çalışanları denetleme.

### Atf:

Alagöz, B., Çeriz, A., & Şimşek, N. (2023). Yükseköğretimin mcdonalddlaştırılması. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 210-224. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1309865>

<sup>1</sup>Gaziantep Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-9158-0036

<sup>2</sup>Gaziantep Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0009-0002-6436-1879

<sup>3</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0009-0007-7801-7290

\*Corresponding Author: bulent.alagoz@gmail.com

**Abstract:**

*Abstract: McDonaldized people, McDonaldized Universities, McProfessor and McAcademy. "Mc" is a word that includes all the mentioned concepts. It is impossible to ignore this concept in our lives. The first point of departure for the concept in question was the fast-food sector, and only after a certain period of time surpassed the fast-food sector and invaded all areas of humanity. It has become a hegemonic force in service activities, especially in schools and universities. Within the hegemonic power that has emerged, some traditional concepts in our lives have been completely emptied and transformed into new concepts. Subjected to the principle of homogenisation, "Teachers" became "McTeachers", "Universities" became "McUniversities", "Academy" became "McAcademy", "Professors" become McProfessors and "Professions" became Mc Professions. This precaution, which is in the formation phase, constitutes a grave situation to protect humanity. Because if you think that the general view institutions and cabinets of humanity throughout history have completely lost their subjective paradigms and entered into the same formation? The aim of this study, which set out to give this answer, is to bring the concept of "McDonaldization of Higher Education" in the world to the domestic literature and to guide this information to the next examples. Also, such a suffocating view of higher education reviews public and professional beliefs about the role/functions of the university and academics. Its business model sees the university as a for-profit enterprise, where its financial health has become its top concern. A century ago, French sociologist Max Weber envisioned organizations that would be so concerned with meeting technical rational demands that their energies would be channeled into self-regulation rather than serving their original purpose. The business model The university provides a contemporary example of an organization located well down the Weberian road. In an effort to balance their accounts while maintaining the quality of their graduates, producing acceptable performance indicators for companies and maintaining their position in the international league tables, revenue generation becomes the main focus at all levels. Staffing levels are inevitably reduced in favor of mass training based on technology and the burden on remaining staff is maximized. New learning is neatly intertwined with the business model as it is concerned with quantity rather than quality and maximum measurable output for the business model.*

**Keywords:** McUniversity, McProfessor, McJob and staff supervision.

## GİRİŞ

George Ritzer, "McDonaldlaşmayı" "fast-food restoran ilkelerinin, dünyanın geri kalanının yanı sıra Amerikan toplumunun giderek daha fazla sektörüne hâkim olmaya başladığı bir süreç" olarak tanımladı (George Ritzer, 1998). Ritzer, McDonaldlaşmayı dört ayırt edici özellik veya nitelik açısından tanımladı: verimlilik, hesaplanabilirlik, öngörülebilirlik ve kontrol. Max Weber tarafından sunulan 'araçsal rasyonalizasyon teorisini' geliştirdi ve Weber'in organizasyonlar ve kurumlar içindeki hiyerarşik yapılarıdaki su geçirmez bölümlere ve ayrımlara dayanan insan emeği varsayımlarını birbirine bağladı. Bu tür bir sistem metaforik bir terim olan "demir kafes" ile tanımlanır (Quinn, 2000). Pek çok araştırmacı ve sosyal bilimci, toplumsal hayatın hemen her alanında bu kavramın boyutlarının varlığını gözlemlemiş, değerlendirmiş ve kanıtlamıştır. Pek çok eğitim araştırmacısı, Ritzer ve Weber tarafından detaylandırıldığı şekliyle McDonaldlaştırma kavramının eğitim alanındaki uygulamalarını gözlemlemiş ve tartışmıştır. Eğitim ortamlarında nasıl çalıştığını ve eğitim çıktıları üzerinde ne gibi etkiler yarattığını değerlendirmek için yükseköğretim bağlamında özel olarak analiz edilir. Bu alandaki ilk araştırmacılar Hartley (1995) ve Ritzer'dir (1996; 2002).

"Ben üniversitenin, geleneksel bileşenlerinin birçoğunun korunmasını istiyorum. Ayrıca toplumun diğer birçok kesiminin üniversiteleri 'alışveriş merkezi' ya da 'fast-food restoranı' gibi görmesini de istemiyorum" (Ritzer, 1998). Ritzer, üniversiteleri ne olarak görmek istemediğini bu şekilde ifade ettikten sonra ne olarak görmek istediğini de şu şekilde belirtiyor: "Üniversitenin toplumun diğer birçok kesimiyle ilişkilerini maddi temele dayanmayan bir şekilde sürdürmeye devam edeceğini ve geleneksel bileşenlerinin çoğunu koruyacağını öngörüyorum" (Ritzer, 1998, s. 161). Ritzer, toplumların McDonaldlaştırılması tezinde, modern üniversite anlayışının, çeşitli açılardan oldukça irrasyonel hale geldiğini tartışmaya

açıyor. Pek çok öğrenci ve öğretim üyesinin, üniversitelerin fabrika benzeri atmosferinden etkilendiğini savunuyor. McDonaldlaşan üniversitelerin öğrenciler ve akademik kadro üzerinde bürokrasi ve bilgisayarlar tarafından işlenen otomatlar veya bir et işleme tesisinden geçen sığırlar hissi uyandırabileceğine dikkat çekiyor. Ritzer'e göre bu tür ortamlarda eğitim, insanlıktan çıkarıcı bir deneyim olabilir (Ritzer, 1996).

Ritzer, yarının üniversite anlayışının tam olarak bir alışveriş merkezi veya bir fast-food restoranları zinciri gibi görünmesini istemediğini açıkça belirtiyor. Zira öğrenciler bu anlayışa göre tüketici bireyler olmaktan çıkmaktadır. Üniversitelerde bulunma sebeplerinin ise bilinen bütün sebeplerin dışına çıkarak sadece “hamburger olmak üzere orada bulunma zorunluluğu” olduğunu savunuyor. McDonaldlaşan üniversitelerden (yani McÜniversitelerden) McDonald's'ın arka kapısı olarak bahsediyor (Ritzer, 1998). McÜniversiteler günlük eğitim faaliyetleri açısından, aşırı ve uygunsuz bir şekilde McDonaldlaştırılan alanlardan biridir (diğeri doktor-hasta ilişkisidir). Çünkü en kötü fabrika türüdür. McÜniversiteler'de personel ve öğrenciler insanlıktan çıkarılmakla kalmayıp adeta katledilmektedirler (Heyes, vd., 2002). Ritzer (1993) göre, üniversitelerin öğrenciler için altın bilezik olmadığını, üniversitelerin Moloch'un (Kenanlıların İncil'de geçen gaddar tanrısı) elinde olduğunu ve akademik kadroyla öğrencilerin gayri-insani teknolojiler tarafından kontrol edildiğini öne sürüyor. Yeni yükseköğretim anlayışının “nereye gideceksin?”, “gideceğin yerde seni ömür boyu çalışabileceğin bir iş mi bekliyor?”, “böyle bir fabrika, gelecek nesillerden hangi orta sınıf çalışanlarını üretebilir?” gibi soruları beraberinde getirdiğine dikkat çekiyor. Ancak, yine de, yirmi birinci yüzyılda üniversitenin, alışveriş merkezi ve fast-food restoranı da dâhil olmak üzere toplumun birçok kesiminden tüketim fikirlerinin sunumunun ve tüketim sürecinin faydalı yönlerini ödünç almasının kaçınılmaz olduğunu ima ediyor (Ritzer, 1998).

Son derece kısıtlayıcı ve adeta boğucu bir etki yaratan böyle bir yükseköğretim görüşü, üniversitenin ve akademisyenlerin rolü/işlevleri hakkındaki kamusal ve profesyonel inançlar üzerinde durmakta ve onları analiz etmektedir. Modern çalışma dünyası modeli, üniversiteyi, finansal sağlığının en önemli kaygısı haline geldiği, kâr amacı güden bir işletme olarak görmek istiyor. Bir asır önce, Fransız sosyolog Max Weber, yepyeni organizasyonlar tasarladı. Bu kurumlar, enerjilerini araştırma-geliştirme vasıtasıyla katma değeri yüksek artı ürün üretmek yerine öz denetim yoluyla kendi varlıklarını sürdürmeye yöneleceklerdi. İş temelinde tasarlanan yeni üniversite yapısı, Weberci yolun oldukça aşağısında yer alan bir organizasyonun çağdaş örneğini sunar. Mezunlar iş dünyasının aradığı “kalifiye” elemanlar olarak piyasadaki yerlerini alırken, hükümet için de kabul edilebilir performans göstergeleri haline gelirler ve böylece bir standart yaratırlar. Uluslar, dünya çalışma sıralamasındaki konumunu korurken hesaplarını dengeleme çabasıyla birlikte gelir yaratma en önemli unsur haline gelir. Teknolojinin eğitimdeki payı arttıkça makineleşme insan emeğinin yerini almaya başlar ve bu da personel sayısının azaltılması sonucunu doğurur. Kalan az sayıdaki kalifiye çalışan üzerindeki baskı maksimum seviyeye çıkarılır. Yeni öğrenme modeli, kaliteyi arka plana atıp üretilen çıktının niceliği üzerinde ısrarla durur. Yeni iş modeli ise en fazla çıktıyla ilgilendiği için, yeni öğrenme modeliyle iş modeli arasında çok sıkı bir bağ kurulmuş olur (Holmes & Lindsay, 2018).

Üçüncü Sanayi Devriminin getirisi dijital teknoloji ile internetin yaygınlaşması sonucu oluşan sanal organizasyon, günümüzde Dördüncü Sanayi Devrimi sonucu farklılaşıp, büyük bir gelişim göstererek Hizmetlerin İnterneti adını almıştır. Aynı zamanda tekno-yönetimcilik olarak adlandırılan bu kavram, uzun süredir ciddi biçimde eleştirilen ve bilginin kavranma biçimi üzerinde bir dizi olumsuz etkisi olan gerici bir eğitim biçimini benimsemiştir. Bu anlayış, temel olarak iş modelinin tamamen benimsediği ve bilgiyi alınıp satılabilen ve yalnızca satın



almaya gücü yetenlerin erişebildiği bir meta olarak sunar. Metalaştırılmış bilgi de zorunlu olarak ölçülebilir, tanımlanabilir ve değerlendirilebilir olduğundan, bir eğitimden ziyade dar bir teknik araçsal eğitim biçimi tartışmaya açmış olur (Davutoğlu & Yıldız, 2020).

Ritzer; üniversitelerin 21. yüzyılda da var olmasının kaçınılmaz olduğunu savunuyor. 21. yüzyılın birçok üretim ve tüketim sektöründen birisi de üniversitelerdir. Üniversiteler, evrensel eğitim kurumları olmaktan çıkıp ticari işletmelere dönüştürülmüştür. Ritzer, yükseköğretimi postmodernizm anlayışıyla bağdaştırarak modernite ve postmodernite sorunlarının bir parçası haline geldiğini savunduğu McÜniversite kavramını açıklamaya çalışmıştır. McÜniversite kavramı alışveriş merkezi veya fast-food restoranı olarak da değerlendirilebilir. Bu bağlamda üniversite, genel olarak, McDonaldlaştırmanın küreselleştirici etmenleri arasında yer alabiliyor (Ritzer, 1998). Holmes ve Lindsay (2002), üniversiteyi, toplumun genel perspektifinden farklı bir yerde konumlandırmaktadır. Ritzer'in ana hatlarını çizdiği şekliyle "McDonaldlaştırma", çağdaş dünyamızın tanımlayıcı özellikleri hakkında pratik yaşama yönelik tartışmalar başlatmaktadır.

Bu tartışmalar, McÜniversitelerin sorunlu yanlarını ele alırken çözüm önerilerini de ortaya koymaktadır. Bu üniversitelerin insanlıktan çıkarıcı sonuçlarından kaçınma teknikleri (satın alma davranışlarınızı değiştirin, minimal hayat alışkanlıkları edinin, daha az satın alıp daha az tüketin, öğretim kadrosunu tanıyın ve onlarla yakın ilişkiler kurmaya çalışın, size istemediğiniz ama doldurmaya zorlandığınız veri toplama araçlarını geri gönderin ve standartlaştırılmış sınav kâğıtlarına bilgisayarın okumasını zorlaştıracak düzeyde zarar verin ki sınavı yapan akademisyen elle okumak zorunda kalsın vb.) McDonaldlaşmaya nasıl karşı konulacağına dair alanyazın oldukça yetersizdir. Ancak araştırmalarla giderek büyüyen alanyazın, terimin endüstriyel rasyonalizasyonunun (metalaştırılmasının) daha geniş halk kitlelerine yayılmasına öncülük etmektedir ve Weberci rasyonalizasyonun güzel bir örneği olarak kayıtlara geçmektedir (Kumar, 1995). Eğitimciler de konuyu genellikle bu kapsamda ele almaktadır (Azim, 2021; Heyes, vd., 2002; Lomas, 2001). Bu tanımlayıcı analiz genellikle Ritzer'in dört özelliğinin basit bir uygulamasından oluşur.

### **McÜniversiteler**

McDonaldlaştırma bir değişim denizini temsil edebilir ya da sadece yüzlerce yıldır yükseköğretimi dönüştüren bir modelin parçası olabilir. Kavram ve ona verilen bu tepkilerle ilgili bir sorun, onların tarih dışı olmalarıdır. Birkaç yazar, Ritzer'in tezlerinin bir altın çağ efsanesine dayandığını ve Alan Hudson'un katkısının üniversitenin tarihi misyonunu incelediğini öne sürse de, hiçbiri gerçek üniversiteleri zaman içinde incelemek için büyük teorinin ötesine geçemez. ABD'deki yükseköğrenim tarihinin üstünkörü bir okuması bile, "McDonaldlaşma" olarak adlandırılan süreçlerin birçoğunun yeni olmadığını ortaya koyuyor. 1850'lerde akademisyenler, yeterince hazır olmayan öğrenci yığınlarından, müfredatın "basitleştirilmesinden", notların şişirilmesinden, sosyal hedefler yerine bireyselliğin vurgulanmasından ve "eğitim" pahasına pratik bilginin satılmasından şikâyet ediyorlardı (Rudolph, 1990). Yüksek Öğretimin McDonaldlaştırılması, yükseköğretimde meydana gelen değişikliklere ilişkin birçok görüşe kışkırtıcı bir giriş niteliğindedir. Bununla birlikte, gerçek etkileri belirlemek, daha az koltuk sosyolojisi ve daha ayrıntılı yapısal ve tarihsel analiz gerektirir (Margolis, 2004). Postmodern üniversiteler bu tartışmalar kapsamında öne çıkan terimlerden bir tanesidir. Tartışmalar verilen eğitimin niteliğinden daha çok yönetim anlayışı üzerinde odaklanmaktadır.



Postmodern üniversitelerin McDonald's'tan farklı olarak, standardizasyon süreçleri seçici ve çıktı odaklıdır. Örneğin, emek ölçülü olarak kontrol edilir. Yönetim süreçlerini yöneten standartlaştırma kurallarına çok az dikkat ederek iş gücü çıktıları sağlanır. McDonaldlaştırmanın akademik hayata etkileri ve buna bağlı uygulamalar, Yeni Kamu Yönetimi ve yöneticilik, iyi belgelenmiştir ve yoğunlaşma, sinizm, tatminsizlik, profesyonellikten uzaklaşma ve güçsüzleştirme içerir (Barry, 2001; Lorenz 2012; Ogbonna & Harris, 2004; Ryan, 2012). Bununla birlikte, akademisyenlerin büyüyen "alt sınıfı" üzerindeki etkiler - şarta bağlı ve geçici işgücü (M. Parker & Jary 1995) – büyük ölçüde göz ardı edilir. Gerçekten de, Margolis (2004) neredeyse on yıl önce McDonaldlaştırma üzerine bir yoruma dikkat çekmişti; 'yüksek öğretim ampirik kesinlikten yoksundu'. Gould'a (2005; 2009; 2010) kadar, McDonald's'da çalışma konusunda titiz ampirik araştırmalar eksikti. Bu işin geçici çalışanları sömürdüğüne dair iddialar sorgulanmamıştı. McDonald's'ta çalışmakla ilgili rahatsız edici varsayımlar zaman geçtikçe artmakta ve bu varsayımlar üniversite eğitiminin niteliğini de tartışmaya açmaktadır.

Tartışma konularından bir tanesi üniversite eğitiminin, öğrencilerin ve mezunların mevcut sözde "seri üretimine" karşı, öğrenci sayılarının veya aslında eğitim kurumlarının herhangi bir genişlemesinde, eğitimde kaçınılmaz bir "düşüş" gören, sunulan eğitimin kalitesi hakkında tanıdık ve gerici bir karşı argümandır. Böylesi yavan bir bilgiğe göre, klasik 'liberal eğitim' bir zamanlar İngiltere'deki özel kolejlerin kutsal kapılarında somutlaşan yalnızca birkaç kişinin koruyucusu olması gerekliliğidir. Bu argüman, Yeni İşçi Partisi'nin eğitim politikasının ardındaki daha "ileri görüşlü" neoliberal strateji için yararlı bir korkuluk olarak hizmet ediyor; bu, ne olursa olsun yalnızca "değişim" veya "reform" önerdiği için "ilerici" gibi görünebilir. Bu tür ideolojik reçetelere göre, herhangi bir karşıt argüman, kendi tanım gereği tek olabilen bu "ilerleme" versiyonuna karşı olduğu için "muhafazakâr" veya gerici olmalıdır: Marx'ın eski camera obscura'sının (Marx ve Engels, Hegel'in nesnel idealizmine getirdikleri sistematik eleştiriyi Hegel'in diyalektiğini yeniden ayakları üzerine oturtmak olarak tanımlamışlar ve bunu Alman İdeolojisi'nde ilk defa Camera Obscura figürüyle ifade etmişlerdir) klasik bir örneği (Garland, 2008). İlerleme ile muhafaza etme arasındaki yeni tartışma bilinen çalışma ortamını değiştirmekte ve doğal olarak öğretim kadrosu üzerinde etkili olmaktadır.

Profesörler, değişen çalışma ilişkileri konusunda oldukça endişeli. Kısa bir süre önce profesörlerin bilim araçlarına "sahip olduğu", emek sürecini kontrol ettiği ve ürünün kalitesini onayladığı yerlerde, McDonaldlaştırma süreci bu ilişkiyi paramparça etti. Hızla artan öğrenci öğretim üyesi oranları, toplu sınıflar ve düşük ücretli öğretim asistanları ve yardımcı öğretim üyelerinin kullanımı profesörün işini değiştirdi. Fakülte, "müşteri" olarak görülen öğrencileri işe alma ve elde tutma ve kar amacı güden özel kuruluşlarla rekabet etme konusunda baskı altındadır. Yükseköğrenim için azalan devlet yardımı ile öğrenciler eğitimi giderek artan bir şekilde bir tüketim ve talep kontrolü, seçim ve "eğitim-eğlence" biçimi olarak görüyorlar. Bu en açık şekilde bazı yazarların "müşteri memnuniyet anketleri" olarak adlandırdığı "kurs değerlendirmelerinde" görülmektedir. Öğrenci görüşleri, Atlantik'in her iki yakasında görev süresi ve terfi prosedürünün bir parçası haline geldi. Aynı zamanda, öğretim üyeleri acımasızca yayınlamaya, finanse edilen araştırmalara katılmaya ve yeni teknolojik yeterlilikler geliştirmeye itiliyor. Üniversiteler, patentler ve lisanslar, yayınlar ve eğitim araçları dahil olmak üzere fikri mülkiyet üzerinde taleplerde bulunduğundan, ürün üzerindeki kontrol tehdit altındadır. Fakülte açısından McDonaldlaştırma, pedagojik otoritede dramatik bir kaybı temsil eder.

Eşzamanlı olarak, bir "kamu malı" olarak eğitimin maliyetinin çoğunu hâlâ ödeyen devlet, hesap verebilirlik ve standartlar için talepleri artırıyor. Bu, Alan Hudson'ın piyasa talepleri ile devlet müdahalesi arasındaki çelişkilere ilişkin tartışmasında belirtildiği gibi, terfi ve kullanım süresini standartlaştırma, teslim edilen ürünü niceliklendirme ve ölçme ve kalite kontrolünü sağlamaya yönelik planlar biçimini alır. Ölçülebilirlik talepleri, eğitim sonuçlarını Martin Parker'ın "davranışçılığın politika biçimi" olarak adlandırdığı ölçülebilir performanslara dönüştürür. Dennis Hayes, öğretmenlik eğitiminin, bağımsız eleştiri ve akademisyenliğin aksine profesörün çalışmalarını bir terapi biçimine dönüştürdüğüne dair özellikle zorlayıcı bir argüman sunuyor. Devlet düzenlemesi, pedagojik otoriteyi profesörlükten daha fazla yontuyor. Pedagojik otoritenin kaybı, müfredatı önemli ölçüde etkilemekte ve eğitimi kitlesel bir pazar metası haline geldikçe ve öğretim üyeleri hoş bir deneyim ve iyi notlar bekleyen öğrenci müşterileri pohpohlamak zorunda kaldıkça, ortaya "aptallaştırma" olarak kavramsallaştırılan derece enflasyonu ve eğitici-eğlenceye geçiş tablosu çıkmaktadır. Bu endişe evrenseldir ancak ülkeden ülkeye farklı biçimler almaktadır.

### **McJob (McMeslek)**

McDonaldlaştırılmış eğitim, öğrencilerden başlayarak akademisyenleri ve hatta üniversitelerin kuruluş amacı olan bağımsız ve özgür düşünen bireyler yetiştirme hedeflerini serbest piyasanın dayatmaları paralelinde değiştirerek öncelikle öğrencileri tamamen bir tüketici konumuna sokar (Alagöz & Çeriz, 2022). Yüksek öğretimin McDonaldlaştırılmasının, büyüyen yöneticilik, artan öğrenci-personel oranları, toplu kayıtlar ve düşük ücretli gelişigüzel istihdam edilen akademik emeğin kullanılmasına yansıdığı ileri sürülmektedir (Hayes, vd., 2002).

Toplumsal değişim ve dönüşüm mantık temelinde devam ederken akademi de teknolojik değişimlerden olumsuz anlamda etkileniyor. Yazarlar, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişim giderek bireysel düzeye çekiliyor. Ritzer, eğitim alanına giren teknolojik araçları "şaşırtmak için tasarlanmış ayrıntılı sahte ürünler" olarak kavramsallaştırıyor ve simülatif bir gelecek öngörüsünden bahsediyor. Bu karanlık gelecekte yazarlar, öğretmenler ve öğrenciler, gösteriyi kolaylaştıran bilgisayarlar ile iletişim makinelerine ilişkin umut verici post-modern bir bakış açısı arasında ikiye bölünmüş olarak sergileniyor. Finkelstein, Gampala ve Rock'a (2002) göre, teknolojinin ilerlemesine olumlu yaklaşanlardan. Bilginin hiç olmadığı kadar hızlı yayıldığını savunuyor. Teknolojinin, bilginin her türünün her yere rahatlıkla gidebileceği bir iletişim akışı yaratmasını olumlu teknoloji bakışına dayanak olarak gösteriyor. Bunun tersini savunanlar da var. Caroline Persell'e göre dijital teknoloji "paket bilgi anlayışı" nı güçlendiriyor. Persell, markalı kurslar, misli krediler ve transfer eklememenin uzaktan eğitimi ve çevrim içi üniversiteleri potansiyel olarak kârlı hale getirirken, konuyu daha da ileriye taşıyabileceklerini belirtiyor ve bunu bir McJob'a ("McJob" terimi, fast-food restoranı McDonald's'ın adından gelir. Ancak işverenden bağımsız olarak, çok az eğitim gerektiren, personel devir hızının yüksek olduğu ve işçi faaliyetlerinin yöneticiler tarafından sıkı bir şekilde düzenlendiği düşük statülü işleri tanımlamak için kullanılır) öğretmenlik yapmanın dolandırıcı versiyonu olarak tanımlıyor.

McMesleklere'a yönelik eleştiriler evrensel ölçekte geniş bir çeşitlilik arz ediyor. Bu duruma örnek teşkil eden bir isim olan Gould (2010), McDonald's'ta çalışmakla ilgili sorgulanmayan aşağılayıcı varsayımlardan yola çıkarak McMeslekler'e yönelik eleştirileri gözden geçirip Avustralya'da McDonald's çalışanları ve mağaza yöneticileriyle kapsamlı bir anket uygulaması gerçekleştirdi. McMeslekler'in mevcut, baskın tasvirinin yanlış ve gerçekliğin daha farklı boyutları olduğu sonucuna ulaştı. Araştırma, eğitime bakış açısında ciddi bir değişim olduğunu savunuyor ve başka araştırmalarla bazı paralellikler kuruyor. Bunların bir boyutu, öğrencilerin

eğitimi giderek artan bir şekilde bir tüketim biçimi olarak görmeleri ve kontrol, seçim ve 'eğlenceli eğitim' talep ediyor olmaları (Lorenz 2012; Margolis, 2004; Storey & Bacon 1993). Bir başka boyut ise tarihsel anlamda gençlerin eğitim alma amaçlarındaki değişim. Mesela 1960'larda gençler iş için eğitiliyordu (Heyes, vd., 2002). Gerek doğum oranları ve gerekse göçmen genç sayısının artmasıyla beraber İngiltere ve ABD'deki öğrenci sayılarındaki devasa artış (Heyes, vd., 2002; Ryan, 1999) kapitalizme çok büyük faydası olan bir sonuç üretti. Emek piyasasına girişler geciktirildi. Gençler üniversite eğitimi alarak işe giriş yaşlarını ertelediler. Hazırlık sınıfları da eklendiğinde ortalama 5 yıllık bir gecikme söz konusu. Bilebildiğimiz kadarıyla gençlik iş gücü piyasası ortadan kalktı ve gençler artık 1960'lardaki gibi 16 yaşında değil, yirmili yaşlarının ortalarında tam zamanlı iş aramaya başlıyorlar. Bu, potansiyel olarak değişken bir işsiz veya eksik istihdam grubunu ortadan kaldırdığı için bir ekonomi için büyük fayda sağlar. Eğitimi "tüketilen" bir ürüne indirgeyen bu bakış açısı, öğrencilerin yaşamlarını tamamen değiştirip onları iş gücü piyasasının birer çalışanı haline getirir ve McMeslek'lerin yeni sömürü unsurları olarak ilan eder. Daha okuldan mezun olmadan birikmeye başlayan yükseköğretim borcu (kişi başı ortalama 12.000 £ veya 18.000 \$) gençlerin büyük çoğunluğunu çalışma hayatlarına başlamadan dezavantajlı duruma sokar. Halbuki önceki nesil öğrenciler, kitaplar dahil her şeyi kapsayan devlet finansmanına sahipti ve hatta albüm satın almak için biraz para bile bulabiliyorlardı!

McMesleklerin hayatlarını değiştirdiği bir başka toplum kesimi ise akademisyenler. Uluslararası düzeyde, yüksek öğretim kurumları, özellikle Birleşik Krallık, Avustralya, Kanada ve ABD'de geçici istihdam oranlarının yüksek olmasıyla birlikte, güvencesiz bir şekilde istihdam edilen geçici akademisyenlere giderek daha fazla bel bağlanmaktadır. Avustralya'da geçici akademisyenlerin, birinci yıl öğretiminin %80'e varan kısmı dahil olmak üzere tüm lisans eğitiminin %50'sinden sorumlu olduğu tahmin edilmektedir (Percy, 2008). Son hesaplamalar, 2010'da Avustralya'nın toplam akademik iş gücünün %61'nin geçici olarak istihdam edildiğini göstermektedir (May, 2011). Üniversiteler her zaman geçici öğretmenler istihdam etse de, geleneksel olarak akademik çırakların kontrolündeydi. Son yıllarda, üniversitelerde neoliberal ekonomik rasyonalizasyonun hakimiyeti, kurumların belirsiz gelirlere karşı tampon görevi görecektir esnek bir işgücü havuzu olarak ek öğretim iş gücüne bel bağlamasıyla sonuçlandı. Yüksek öğretimin McDonaldlaştırılmasına ilişkin literatür, akademik işlerin, özellikle geçici olanların güvencesiz yapıları, rutinleri ve kalıcı kariyer fırsatlarının olmaması nedeniyle, 'McJobs' haline geldiğine dikkat çekmektedir. Dahası, üniversitelerin kendileri, kitlesel geçici personele güvenme, ürün standardizasyonu ve teslimat verimliliği gibi McDonaldlaştırılmış yönetim uygulamalarını benimseyerek McÜniversiteler haline geliyor (Finkelstein, 2002).

### ***Frenchise (Şubelik veren) Üniversiteler***

"İnancı olan bir kişi, yalnızca çıkarları olan doksan dokuza eşit bir toplumsal güçtür."

--John Stuart Mill

Dünya genelinde devlet okullarının geleceği hakkındaki tartışmalar bütün hızıyla devam ediyor. Yeni ideolojilerin ortaya çıkması bir yandan kamu eğitiminin devamını gerekli görürken, özellikle serbest piyasa ekonomisini savunanlar eğitimin de diğer pek çok sektör gibi özelleştirilmesi gerektiğini vurgulayarak eski halk eğitimi ideolojisinin yıkılmasını istiyorlar. Bir yanda okullarda insanların imal edildiğini ve bu süreci eğitim olarak kavramsallaştıran Rauter (2016) ve okulların yeniden yapılandırılması için okullara daha fazla özerklik verme, öğretmenlerin özel sektör çalışanları gibi profesyonel bir anlayış benimsemesi ve öğrenci

başarısının daha çok niceliksel olarak ölçülmesi gibi yeni önerilerden bahseden Kolderie (1990), öte yanda konuya bu kadar eleştirel yaklaşmayan araştırmacılar var (Altbach, 2013; Aurini & Davies, 2004; Bray, 1999; Baker, 2001; Stevenson & Baker, 1992; Livingstone, 2003). Eğitime yönelik bakış açısındaki değişim kendisini dünya ölçeğinde ve pek çok sektörde gösteriyor. Söz konusu değişim sadece eğitime bakışı etkilemiyor. Eğitimin ticarileşmesi kapsamında eğitim kurumlarına yönelik alışveriş merkezleinde görülen franchising (şubeleşme) kavramını da eğitim literatürüne sokuyor.

Popülerlikleri, kurumsal franchise (şubelik) verenler ile yerel sahipler arasındaki sözleşmenin doğasından kaynaklanmaktadır. Merkezi bir şirket, yerel bir yatırımcıya, ücretler ve telif ücretleri karşılığında bir isim markası ve ürünün haklarını satar. Franchising (şubeleşme), böylece küçük işletmeleri merkezi ağlara bağlar, ancak kurumsal zincirlerin aksine, yerel iş adamları satış noktalarının sahibidir ve risklerinin çoğunu üstlenirler. Ayrıca, bu yapı yerel ve merkezi yönetimi karıştırır. Kurumsal merkez ofisler, birçok yerel operasyonel konuda (işe alma gibi) kontrolü ve takdir yetkisini devreder, ancak aynı zamanda kârdan pay alırken finansal riskin çoğunu da karşı tarafa yükler. Yerel sahiplerin mali çıkarlarının, onları şube tarafından geliştirilen ürünü maaşlı bir yöneticiden daha verimli bir şekilde sunmaya motive ettiği varsayılmaktadır. Bu küçük yatırımcılar, yerleşik ve tanınmış bir ürünü satma avantajını elde eder ve pazarlama, yönetim eğitimi ve ürün test yardımları alır. Bu tür kaynaklar, şubelik alanların, aksi takdirde küçük işletmeler için çabalayan bir ortamda girişimlerini hızlı bir şekilde başlatmalarına olanak tanır. İster kahve ve çörek satıyor, ister araba kiralyor veya öğrencilere ders veriyor olsun, franchising, yerel sahiplere görünür bir ürüne ve yerleşik bir müşteri tabanına anında erişim sağlar (Aurini & Davies, 2004).

Araştırmalar, İngiltere, Avustralya ve ABD gibi ülkelerde üniversitelerin başka ülkelerde şube açtıklarını ve eğitimlerini bu şekilde evrensel ölçekte genişletmeye çalıştıklarını ortaya koymaktadır. Kaldı ki ülke içerisinde kar amacı gütmeyen yükseköğretim kurumlarının yurt dışında kar amacı güden işletmeler olarak faaliyet göstermesi, temelde yanlış değildir. Ancak bulunduğu ülke içerisindeki ile yurt dışındaki kalite güvencesi, medyadaki itibarı ve şubeler arası nitelik farkları hakkında sorular sorulmalıdır. Asya'da çok sayıda şube kampüsü bulunan Nottingham Üniversitesi'nde üst düzey bir yöneticinin Guardian'da yakın zamanda yayınlanan makalesinde, -franchise veya eşleştirme düzenlemelerinde -deniz aşırı ortağın Birleşik Krallık müfredatına sahip olabileceği belirtiliyor; ancak öğretim ana kampüs değerlerini içermeyebilir. Yerel koşullar eleştirel düşünme veya problem çözme gibi bilimsel düşünme becerilerinin öğretilmesini engelleyebilir. Şubeleşme, üniversitelerin coğrafyadan bağımsızlaşmasını da mümkün kılıyor. Mesela İngiltere'de akademik eğitim almak isteyen öğrencilerin neredeyse yüzde 20'si Birleşik Krallıkta ikamet etmiyor, bunun yerine İngiltere'nin 13 şube kampüsünden birinde veya çok daha büyük olasılıkla bir İngiliz akademik derecesine franchise (şubelik) veren yabancı bir kurumda eğitimini sürdürüyor. 2008'de 400'den fazla franchise düzenlemesi bildirildi. Birleşik Krallık Yükseköğretim Kurumu müfredatı, öğrenim materyallerini, kalite güvencesini ve en önemlisi İngiliz diploması verme hakkını sağlıyor. Diğer ülkelerdeki üniversiteler de şubeleşme ile ilgilenmektedir; Avustralya ve ABD örnektir. Hatta çok uluslu şubeleşme operasyonları var; örneğin, bir İngiliz üniversitesi ve Hint enstitüsü Umman'da akademik diploma veriyor (Altbach, 2013).

Şubeleşme, tam olarak McDonalds'ın yaptığı şeydir. McDonald's şirketi, şube alan işletmelere katı standartlarının ve politikalarının hakkını satmaktadır. Bu nedenle, bir Big Mac'in tadı aynı kaldığı sürece ürünlerini "markalama" hakkını satmaktadır. Bu nedenle, bir Big Mac'in tadı Chigaco ve Şangay'da aynıdır. 'Girdiler' (patates, et, özel sos) dikkatle izlenir. Çalışanlar sıkı

bir şekilde denetlenir ve 'marka imajı' yakından izlenerek korunur. Yerel adaptasyon için mütevazı bir serbestlik vardır. Örneğin, Riyad'da bir Big Mac helalken Bükreş'te bir McPork (domuz eti) satılabilir. Tüm girişimin amacı, şube alan ve şirket için kar elde etmektir. McDonalds ile bir yüksek eğitim şubesi arasındaki fark, bir McDonald's franchise'ın alanın tesislerine, ekipmanlarına ve benzerlerine önemli bir yatırım yapmasını gerektirmesidir. Çoğu durumda, bir eğitim şubesinin her iki taraftan da çok az ek yatırımla sadece alan kiralaması gerekir. Daha da endişe verici olanı, her iki taraf için de öğrencileri zor durumda bırakma olasılığıyla kolay bir çıkışın mümkün olmasıdır. Şubeleşme, yüksek öğretimin metalaşmasının bir başka örneğidir ve operasyonun tüm amacı para kazanmaktır (Altbach, 2013).

Şubeleşmenin bir başka örneği de bir zamanlar küçük ve gayri resmi bir "el arabası" işi olan özel ders sektörünün, pazarlama ve kurumsal stratejilerle birlikte gelişen bir endüstri haline gelmesidir. Özel ders artık Kuzey Amerika'da iki milyondan fazla çocuğa hizmet veren milyar dolarlık bir endüstri olarak selamlanıyor (Aurini & Davies, 2004; Gubernick & Burger, 1997; Nelson, 1995). Son araştırmalar, Kanada'da özel ders hizmetleri için önemli bir talep olduğunu göstermektedir. Okul çağında çocukları olan Ontario ebeveynlerinin yaklaşık %24'ü yakın zamanda öğretmen tuttu ve tüm Kanadalı ebeveynlerin %50'si, uygun fiyatlı olsaydı bir öğretmen tutacaklarını iddia ediyor. Kanada'da özel ders verme arzusu uluslararası bir bağlamda ilgi çekicidir. Akademisyenler tipik olarak, ülkelerin ortaöğretim sonrası giriş sınavlarına sahip olup olmadığına, lise sonrası kurumları arasındaki önemli statü farklılıklarına ve bu kurumlara giriş için doğrudan mesleki ödüllere sahip olup olmadığına göre, özel ders için piyasa talebindeki uluslararası farklılıkları izlemektedir (Bray, 1999; Baker, 2001; Stevenson & Baker, 1992; Tyack & Cuban, 1997). Buna karşılık, Kanada üniversitelerinde giriş sınavları yoktur ve Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üniversiteler gibi dik bir prestij hiyerarşisine göre sıralanmazlar. Yine de, özel ders işletmeleri Kanada'da önemli ölçüde büyüyor (Aurini & Davies, 2004; Livingstone, 2003).

### **Çalışanları Denetleme**

"Artık görkemli çöküşler ve yeniden dirilişler, ölüm ve sonsuzluk oyunları çağında değiliz, küçük olgusal olaylar, yumuşak yok oluşlar ve kademeli kaymalar çağındayız."

George Ritzer.

1993 yılında Ritzer, McDonaldlaştırmayı sadece modern bir fenomen olarak değil, modernizmin bir örneği olarak gördü. Yaklaşımındaki değişiklikleri takip etmek için ufuk açıcı kitabının 1993 ve Millenium basımlarını ve sonraki çalışmalarını karşılaştırmaya değer, çünkü bunlar üniversite için farklı gelecekler anlamına geliyor. "McDonaldlaştırma", hizmet sektöründeki modern "Taylorcu" iş organizasyonu ve yönetim uygulamalarını tanımlamak için kısa bir metafor işlevi gören popüler bir tanımlayıcıdır (Bendix, 1966; Hartley, 1995; Heyes, vd., 2002; Margolis, 2004). Taylor, Bilimsel Yönetimin İlkeleri kitabında, gayriinsani teknolojileri insani olanların yerine koyma gayretlerinden ve insanları asgari zekâ ve beceriyle donatma hedefinden bahsetmektedir. Doğrusu Taylor, çalışanları seçerken onların liyakatlarına değil tam tersine liyakatsiz oluşlarına güvenmişti. Yani bir insanın değil bir hayvanın (öküzün) zihinsel becerisine sahip olan insanları işe almaya çalışmıştı. Henry Ford'un da montaj hatlarında çalışacak kişilerle ilgili benzer görüşte olması hiç şaşırtıcı değildi: "Afedersiniz ama ortalama bir işçi, düşünmek zorunda kalmayacağı bir iş ister." Taylor'un aradığı insan türü, Ford'a göre montaj hatlarında iyi çalışacak insanların aynıydı. Onlara göre bu insanlar, işleri üzerindeki harici teknolojik denetime daha kolay boyun eğecekler, hatta bu tür denetimlere can atacaklardı. Taylor ve Ford'dakine benzer bir perspektifin, diğer girişimcilere de atfediliyor



oluşu hiç şaşırtıcı değildir: "Asıl ironi, her ikisi de son derece yaratıcı ve yenilikçi girişimciler olan W. Clement Stone [Combined Insurance'ın kurucusu] ile Ray Kroc'un kurduğu örgütlerin, çalışanların detaylı rutinleri harfi harfiyen uygulama arzusunun dayanmasıdır" (Ritzer, 2022, s. 220). Günümüz dünyasında teknolojik ilerlemede gelinen nokta, insanı ilerlemenin dışında tutarak işletmeleri teknolojiye daha fazla yer vermeye zorlamaktadır.

Birçok işyeri gayriinsani teknolojilerin denetimi altına girmiştir (Bergin & Garvey, 2002; Heyes, vd., 2002; MacRae, 1974). Örneğin süpermarketlerde bir zamanlar, kasiyerler ürünlerdeki fiyat etiketlerini okuyup bunları tek tek kasaya girmek zorundaydılar. Tüm insani aktivitelerde olduğu gibi süreç yavaştı ve insani hatalar yapma olasılığı yüksektir. Bu sorunlarla mücadele etmek için birçok süpermarket, ürünlerin üzerine basılmış kodları "okuyan" optik tarayıcı sistemi kurdu. Her kod numarası, kasayı kontrol eden bilgisayara zaten girilmiş olan bir fiyatı ekrana getirmektedir. Bu gayriinsani teknoloji bir şekilde, kasiyerlerin yaptığı işin miktarını ve karmaşıklığını azaltmıştır. Geriye sadece ürünleri tarayıcıdan geçirmek ve poşetlere koymak gibi az vasıf isteyen fiziksel işler kalmıştır. Otomatik tarayıcıların gelişmesi ve müşterilerin kendi ürünlerini torbalara koymaları ile, bu işler de ortadan kalkmıştır. Başka bir deyişle, hazır gıda sektöründe çalışan süpermarket kasiyeri, yaptığı işin tamamen ortadan kalkması ile, "vasıfsızlaşmıştır"; yani işin gerektirdiği yetenek miktarında bir düşüş yaşanmıştır. Yapılan işler gayriinsani teknolojiler tarafından işlenirse, işçilerin bir şeyler yapmasına ve kendi becerileriyle düşüncelerini kullanmalarına duyulan ihtiyaç da azalmaktadır (Ritzer, 2002).

Modern üniversite, birçok açıdan, son derece irrasyonel bir yere dönüşmüştür (Barnett, 2000). Teknolojik atılımlar, eğitimi daha da irrasyonel hale getirmektedir. McDonaldlaşmanın ilk etkisi kendisini, örnek olarak, öğretmen ve öğrenci arasındaki asgari temasın, kişilerin aldığı çevrim içi kurslar, uzaktan eğitim, bilgisayarlı eğitim ve öğretme programları ile daha da sınırlandırmasında göstermektedir. Öğretmen olmaksızın çevrim içi kursların alınmasıyla eğitimin gayriinsanileşmesinde nihai adım olan insan öğretmenler ile öğretmen-öğrenci arasındaki insani etkileşimin ortadan kalkmasına ulaşmış oluyoruz. Bir tarihçi şöyle demiştir: "Kendi başınıza çevrim içi ders almak, size yanıt veren, farklı bakış açıları sunan ve sizin önünüze sorular koyan profesörlerin olduğu bir sınıfta olmakla aynı şey değildir." Öğrencilerin profesörle arasındaki ilişkinin gitgide hazır gıda sektöründeki işçiler arasındaki ilişkiye benzemesi kendisini McDonaldlaşmanın ikinci etkisi olarak göstermektedir. Sınıftaki "hizmet" standartlarına uygun olmadığında, öğrenciler şikâyet etmekte, hatta profesörlere karşı kaba davranmakta serbesttirler. Hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri, okulun fabrika tipi atmosferine adapte olmuştur. Kendilerini bürokrasi ve bilgisayarlarla işletilen otomatlar gibi, yahut kesimhanelere gönderilen sığırlar gibi hissetmeleri mümkündür. Başka bir deyişle, bu tür ortamlardaki eğitim gayriinsanileştirici bir denetim olabilmektedir. McDonaldlaşmanın üçüncü etkisini görmek için ise sınıfların ve yurtların büyüklüğüne ve kalabalık öğrenci kitlesine bakmak gerekiyor. Öğrenci yığınları, büyük yurtlar ve devasa sınıflar, öğrencilerin birbirlerini tanımalarını zorlaştırmaktadır. Saatlerin sıkı denetimiyle sınırlanmış büyük sınıflar, öğretim kadrosunu şahsen tanımayı da hemen hemen imkânsızlaştırmaktadır; en iyi ihtimalle öğrenciler, tartışma derslerinde görev alan asistanları tanır hale gelebilmektedirler. Notlar (nitekim öğrenciler eğitimin bu sayısallaştırılmış ölçeğini takıntı haline getirmişlerdir) makinelerin notlandığı bir dizi çoktan seçmeli sınavla alınmakta ve akıllı tahtalara koyulmaktadır. Öğrenciler kendilerini, bilgi tedarik eden ve diploma dağıtan bir montaj hattında ilerlerken üzerlerine bilginin döküldüğü nesnelere ibaretmiş gibi hissetmektedirler. Öğretim üyelerinin bir kısmı kadrolu değil sözleşmelidir ("McKolejlerde" "McÖğretmenler"); gerek üniversiteler

gerek öğrenciler için, yeri kolaylıkla doldurulabilen hizmet işçileridirler (Barry, 2001; Parker, 1998; Parker & Jary, 1995; Ritzer, 2022; Smart, 1999; Wynyard, 1998).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

McDonaldlaşmış eğitimin artık bir karakteri haline gelen genelleştirilmiş rekabet kültürü ve bunun uzun vadeli umutları, bir yandan belirsiz getirileriyle insanların kafalarını karıştırırken öte yandan kendi yarattığı piyasayı doğal olarak besliyor. Toplumun geniş kesimlerini etkilemeye başlayan McDonaldlaşmış eğitim, franchising (şubeleşme), McMeslekler, McÜniversiteler ve McProfesörler vasıtasıyla toplumu piyasa ekonomisi kurallarına uygun bir şekilde dönüştürmeye başladı. Eğitim artık geleneksel kamu hizmeti vasfından sıyrılarak temel bir rekabet alanı haline geldi. Bireylere kişiselleştirilmiş hizmetler vaat ederek bu taleplere yanıt verme becerisi, toplumun kodlarıyla oynayarak kültürel değişikliklere yol açıyor.

Eğitimin McDonaldlaştırılmasının tezahürleri ciddi bir endişe kaynağıdır artık. Arabaların giderek daha fazla insan tarafından erişilebilir hale gelmesiyle, arabaya servis konsepti fast food restoranlarının ortak özelliği oldu. Ayrıca, gıdaların evlere veya tüketicilerin tercih ettikleri yere hızlı bir şekilde ulaştırılması giderek yaygınlaştı. İnternet erişimi, ev bilgisayarları, tüm e-araçlar eğitimin şubeleşmesiyle paralellikler kurarak sıradan ev eşyaları haline geldi. Eğitim, “okullarda” ya da “evde verilen” bir pratik olmanın dışına çıkarılarak “satış noktası” olan eğitim kurumlarında “satılmaya” başladı. Kavramların da kabuk ve içerik değiştirdiği bu süreçte yaşam tarzımızda ciddi değişiklikler olduğuna tanık olmaktadır. Mesela Mcpeople yiyeceklerini artık bir pencereden alıyor ve arabada ya da evde yiyor. Yemek yemek eskiden bir sosyalleşme biçimiydi, ama şimdi tek başına bir deneyim; şubeleşmenin hayatımıza kazandırdığı yeni bir terim ve iş kolu olan e-öğrenme yoluyla öğrenmeye olan da tam olarak budur. E-öğrenci, e-öğrenme aracında veya teknolojisinde kendisine sunulan belirli taleplere sahip olmayı bekler. Ve belirli bir düzende olmaları gerekir. Bir programın veya aracın daha yeni bir sürümüne her zaman ihtiyaç vardır. Görünmez eller e-teknolojide o kadar görünmez değildir; bir süre sonra eski sürüm yeni sürümle uyumlu değildir. Bu nedenle, McPeople'in artık E-McPeople'in yeni E-versiyonunu satın almaktan başka seçeneği yoktur. Aynı şekilde Mcpeople, önceden paketlenmiş yemeklerini McDonalds'tan ve e-öğrenme paketlerini de hiçbir seçenek olmaksızın şubeleşmiş eğitim markalarından satın alıyor.

McDonaldlaşmanın küreselleşmesinin diğer kültürler üzerindeki etkileri net olmadığı gibi, Eğitimin McDonaldlaşması'nın da öğrenme, eğitim kurumları, öğrenciler ve eğitimciler üzerindeki etkileri net değildir. Mesele şu ki, hayatın diğer cephelerinin McDonaldlaşmasının bilinmeyenleri, eğitimde McDonaldlaşmasının bilinmeyenleriyle aynıdır. Bu nedenle, eğitimcilerin ve araştırmacıların, eğitimin McDonaldlaşmasının etkilerini çok yaygın ve kontrol edilemez hale gelmeden önce incelemeye başlaması gerekiyor. Son olarak Yükseköğretimin McDonaldlaştırılmasını araştırmaya devam ederek yerli alanyazına katkı sunmak isteyen araştırmacılara bir kavram olarak McDonaldlaşmanın farklı yönlerini araştırmalarını, “verimliliğin”, “hesaplanabilirliğin” ve “kontrolün” Türk Yükseköğretim sistemini hangi yönleriyle bulunduğunu ve sistem üzerindeki olası etkilerinin ortaya koymalarını ve zararlı etkileri varsa bunu bertaraf etmenin yollarını konuyla ilgilenenlerle paylaşmalarını öneriyoruz.

### **Etik Metin**

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

## KAYNAKÇA

- Alagöz, B. & Çeriz, A. (2022). Eğitimin McDonaldlaştırılması. *Anatolian Turk Education Journal*, 4(2), 19-34.
- Altbach, P. G. (2013). Franchising-The McDonaldization of higher education. *The International Imperative In Higher Education*, 66 (Winter), 111-113. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-338-6\\_24](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-338-6_24)
- Aurini, J., & Davies, S. (2004). The transformation of private tutoring: Education in a franchise form. *Canadian Journal of Sociology / Cahiers Canadiens de Sociologie*, 29(3), 419-438.
- Azim, M. U., Hussain, Z., Bhatti, A. M., & Iqbal, M. (2021). McDonaldization of education in Pakistan: A step towards dehumanization. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 15(2), 858-869.
- Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K., & Wiseman, A. W. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1-17.
- Barry, J., Chandler, J., & Clark, H. (2001). Between the ivory tower and the academic assembly line. *Journal of Management Studies*, 38(1), 88-101.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity society*. Research into Higher Education and Open University Press.
- Bendix, R. (1966). *Max Weber: An intellectual portrait*, Methuen.
- Bray, T. M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Cantekin, Ö. F. (2015). Küreselleşme ve eğitim: "homo economicus" eğitim anlayışının dönüşümü/Globalization and education: Transformation of the "homo economicus" model in education, *Akademik Hassasiyetler*, 2(4), 43-72.
- Carroll, N. (2013). E-learning—the McDonaldization of education. *European Journal of Higher Education*, 3(4), 342-356.
- Çeşmeci, M. H. (2018). *Türkiye’de turizmin McDonaldlaştırılması: Bir turistik ürün olarak paket tur incelemesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Davutoğlu, N., & Yıldız, E. (2020). Tekno yönetim yapısının gizilgücü olan hizmetlerin internetine determinist bir yaklaşım. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(105), 461-481.
- Dumbili, E. W. (2014). The McDonaldization of Nigerian Universities: A sociological analysis and critique of engendering policies. *SAGE Open*, 4(2), 1-14.
- Erdoğan, İ. (2014). Eğitimdeki değişimlere dair eleştirel irdelemeler. *HAYEF Journal of Education*, 11(1), 129-140.
- Finkelstein, R. R., Gampala, S. S., & Rock, C. D. (2002). Abscisic acid signaling in seeds and seedlings. *The Plant Cell*, 14(15), 45-54.
- Garland, C. (2008). The McDonaldization of higher education? Notes on the UK experience. *Fast Capitalism*, 4(1), 17-18
- Gould, A. M. (2010). Working at McDonalds: Some redeeming features of McJobs. *Work, Employment and Society*, 24(4), 780-802.
- Gubernick, L., & Burger, K. (1997). Girls always have trouble with math. *Forbes*, 159(8), 120-132.
- Hartley, D. (1995). The ‘McDonaldization’ of higher education: Food for thought? *Oxford Review of Education*, 21(4), 409-423.
- Hayes, D., Wynyard, R., & Mandal, L. (2002). *The McDonaldization of higher education*. UDORA.
- Holmes, C., & Lindsay, D. (2018). “Do you want fries with that?”: The McDonaldization of university education-Some critical reflections on nursing higher education. *Sage Open*, 8(3), 0-0. <https://doi.org/10.1177/2158244018787>
- Kolderie, T. (1990). *Beyond choice to new public schools: Withdrawing the exclusive Franchise in public education*. Policy Report No. 8. Progressive Policy Inst.

- Livingstone, D. W., Hart, D., & Davie, L. E. (2003). *Public attitudes towards education in Ontario 2002*. OISE
- Margolis, E. (2004). The McDonaldization of higher education. *Journal of Higher Education*, 75(3), 368–70.
- Nadolny, A., & Ryan, S. (2015). McUniversities revisited: a comparison of university and McDonald's casual employee experiences in Australia. *Studies in Higher Education*, 40(1), 142-157.
- Nelson, J. I. (1995). *Post-Industrial Capitalism: Exploring economic inequality in America*. Sage Publication Inc.
- Parker, M., & Jary, D. (1995). The McUniversity: Organization, management and academic subjectivity, *Organization*, 2, 1-20.
- Quinn, B. (2000). The McDonaldization of academic libraries?. *College & Research Libraries*, 61, 248-261.
- Radmard, S. (2012). *Türkiye üniversitelerinin uluslararasılaşma politikaları bağlamında uluslararası öğrencilerin yükseköğretim taleplerini etkileyen etkenlerin incelenmesi*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Rauter, E. A. (2016). *Düzene uygun kafalar: Nasıl oluşturulur*. Kaldıraç Yayınevi.
- Ritzer, G. (2022). *Toplumun McDonaldlaştırılması. Çağdaş toplumun yaşamın değişen karakteri üzerine bir inceleme*. Ayrıntı Yayınları.
- Ritzer, G. (1996). The McDonaldization thesis: Is expansion inevitable? *International Sociology*, 11(3), 291-308.
- Saluk, M. (2022). Klasik örgüt kuramının günümüze etkileri: McDonaldlaşan eğitim sistemi analizi. *Akademik Düşünce Dergisi*, 5, 86-105.
- Smart, B. (Ed.). (1999). *Resisting McDonaldization*. Sage.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657.
- Şişmanoğlu-Kaymaz, Ö. (2018). *Üniversitelerin uluslararasılaşma sürecinde karşılaşılan engeller ve geliştirilen stratejiler*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1997). *Tinkering toward utopia: A century of public-school reform*. Harvard University Press.



## EXTENDED ABSTRACT

### *McDonaldization of Higher Education*

Starting from the McDonaldization of society; McDonaldization of Education, McDonaldization of Schools, McDonaldization of Universities, McDonaldization of Hospitals and McDonaldization of Professions etc. American Sociologist George Ritzer, who has placed the concept of McDonaldization in our lives, likens this concept to a disease plaguing the world. One of the most important reasons for the analogy is; is that it develops in the same way and in the same similarity all over the world. It makes progress regardless of culture and difference. For example, the operations in Hong-Kong and New York are exactly the same, the size of a hamburger is the same in New York as it is in Hong-Kong. With the developments in the world, this concept is no longer limited to fast-food products. It started to become widespread in sectors that societies attach the most importance to, especially in education. With the spread of "McDonaldization" in the field of education, new concepts emerged. These concepts are; McDonaldized people, McDonaldized Education, McDonaldized Universities, McProfessor and McAcademy. A word "Mc" placed at the beginning of all the concepts mentioned. It is impossible to ignore the impact of this concept on our lives. The first starting point of the concept in question was the fast-food sector, but after a certain period of time, it surpassed the fast-food sector and invaded all areas of humanity. It has become the hegemonic power of service areas, especially schools and universities. Within the hegemonic power that has emerged, some traditional concepts in our lives have been completely emptied and transformed into new concepts. Subjected to the principle of homogenization, "Teachers" became "McTeachers", "Universities" became "McUniversities", "Academy" became "McAcademy", "Professors" became McProfessors and "Professions" became M"c Professions. The danger of this situation, which is at the stage of formation, constitutes a grave situation for humanity.

McDonaldization may represent a sea of change or simply be part of a model that has transformed higher education for hundreds of years. One problem with the concept and these responses to it is that they are ahistorical. It is the change of the existing Higher Education system and taking the form in Ritzer's McDonaldization of Societies; He argues that the modern university concept has become quite irrational in various respects. He argues that many students and faculty are influenced by the factory-like atmosphere of universities. But Ritzer makes it clear that he doesn't want the concept of tomorrow's university to look exactly like a mall or a chain of fast-food restaurants. One of the most important reasons for his opposition is that McDonaldized education, starting from students, changes the aims of raising independent and free-thinking individuals, starting from students, and even universities, in line with the impositions of the free market, putting students in the position of consumers.

While social change and transformation continues on the basis of logic, academia is also negatively affected by technological changes. Communication between writers, teachers and students is increasingly drawn to the individual level. Ritzer conceptualizes the technological tools that enter the field of education as "detailed counterfeit products designed to surprise" and speaks of a simulative vision of the future. In this dark future, writers, teachers, and students are split between computers that facilitate the show and a promising post-modern view of communication machines.

Do you think that the institutions and areas that humanity has developed throughout history lose their completely subjective paradigms and all enter into the same formation? The aim of this



study, which set out to answer this question, is to introduce the concept of "McDonaldization of Higher Education" in the world to the domestic literature and to guide further studies on this subject.



"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/).