

Journal of Innovative
Research in Social Studies
(JIRSS)

Sosyal Bilgilerde
Yenilikçi Araştırmalar Dergisi



ISSN: 2667-4513
Volume: **7** Issue: **1**

2024



Journal of Innovative Research in Social Studies

Volume: 7 Issue: 1 Year: 2024

JIRSS

Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

Cilt: 7 Sayı: 1 Yıl: 2024

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Editör / Editor

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi)

Editör Yardımcıları / Co-Editors

Prof. Dr. Erol KOÇOĞLU
(Malatya Turgut Özal Üniversitesi)

Arş. Gör. Orhan ÜNAL
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Arş. Gör. Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ
(Akdeniz Üniversitesi)

Sayı Editörleri / Issue Editors

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
(Akdeniz Üniversitesi)

Arş. Gör. Orhan ÜNAL
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Arş. Gör. Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ
(Akdeniz Üniversitesi)

Dergi Hakkında / About Journal

JIRSS (ISSN: 2667-4513) çevrimiçi, açık erişimli, ücretsiz, uluslararası ve hakemli bir dergidir. Dergide haziran ve aralık aylarında olmak üzere yılda iki defa Türkçe ve İngilizce bilimsel makaleler yayımlanır.

JIRSS (ISSN: 2667-4513) is an online, open-access, free-of-charge, international and peer-reviewed journal. The journal publishes scientific articles in Turkish and English twice yearly, in June and December.

Dizinler / Indexes



İletişim / Contact

jirssedu@gmail.com



Haziran / June

2024



İÇİNDEKİLER

CONTENTS

Makale	Sayfa/ Page	Article
8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre ve İklim Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Samet KARAKUŞ & Yavuz AKBAŞ)	1-26	Examining the Relationship Between Environmental and Climate Literacy of 8th Grade Students (Samet KARAKUŞ & Yavuz AKBAŞ)
8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Tarihî Roman Okumanın Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri (Nurgül AVCI & Ahmet KÖÇ)	27-46	8th Grade The Effects of Reading Historical Novels on Academic Achievement in Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Course (Nurgül AVCI & Ahmet KÖÇ)
Türkiye'de Yapay Zekâ ve Eğitim İlişisini İnceleyen Lisansüstü Tezlerin Analizi: Bir Meta Sentez Çalışması (Sedat YEŞİLYURT, Recep DÜNDAR & Rümeysa Zeynep DEMİR)	47-73	Analysis of Postgraduate Theses Examining the Relationship between Artificial Intelligence and Education in Türkiye: A Meta Synthesis Study (Sedat YEŞİLYURT, Recep DÜNDAR & Rümeysa Zeynep DEMİR)
Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Konularının Değerler Açısından İncelenmesi (Murat Bayram YILAR & Muhammed ALAN)	74-97	Analysing the Active Citizenship Learning Area Topics in Social Studies Textbooks in terms of Values (Murat Bayram YILAR & Muhammed ALAN)



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 7 Sayı/Issue: 1 Yıl/Year: 2024

8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre ve İklim Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship Between Environmental and Climate Literacy of 8th Grade Students



Yazar Bilgisi / Author Information

Samet Karakuş

Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Trabzon/Türkiye
PhD Student, Trabzon University, Institute of Graduate Education, Social Studies Education, Trabzon/Türkiye

samet_karakus20@trabzon.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4588-0163>

Yavuz Akbaş

Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Trabzon/Türkiye
Prof. Dr., Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Social Studies Education, Trabzon/Türkiye

yavuzakbas52@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3500-4701>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 21.03.2024

Kabul Tarihi / Accepted : 24.05.2024

Yayın Tarihi / Published : 30.06.2024

Atıf / Cite

Karakuş, S., ve Akbaş, Y. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin çevre ve iklim okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(1), 1-26. <https://doi.org/10.47503/jirss.1456551>

8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre ve İklim Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Examining the Relationship Between Environmental and Climate Literacy of 8th Grade Students

Özet

Bu çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin çevre ve iklim okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre araştırılması ve öğrencilerin her iki okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Türkiye'nin Trabzon ilinin dört farklı ilçesindeki devlet okullarında öğrenim gören 460 8. sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak çevre ve iklim okuryazarlığı ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 23.0 paket programı ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde tek örneklem t testi, bağımsız örneklem t testi, ANOVA, Çoklu Regresyon Analizi, Pearson Korelasyon Momentler Çarpımı gibi istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin çevre ve iklim okuryazarlıklarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin çevre ve iklim okuryazarlıklarının cinsiyete göre farklılaştığı, anne-baba eğitim durumu, ortalama aile gelir durumu, iklim okuryazarlıkları ile iklimle ilgili bilgi edindikleri en temel kaynak ve ders arasında farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Çevre ve iklim okuryazarlığı ölçekleri arası ilişkiye bakıldığında ölçekler arasında düşük düzeyde ancak pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin iklim okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutları ile çevre okuryazarlıklarını ne kadar yordadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucu iklimsel bilgi, iklimsel farkındalık ve iklimsel bilinç değişkenlerinin çevre okuryazarlığını % 8 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çevre, İklim, Çevre Okuryazarlığı, İklim Okuryazarlığı

Abstract

In this study, it was aimed to investigate the environmental and climate literacy levels of 8th grade students according to various variables and to examine the relationship between both literacies of students. In this study, correlational research method, one of the quantitative research methods, was used. The data were collected from 460 8th grade students studying in public schools in four different districts of Trabzon province of Turkey in the second semester of 2021-2022 academic year. Environmental and climate literacy scales were used as data collection tools in the study. The data collected within the scope of the research were analysed with SPSS 23.0 package programme. Statistical methods such as one sample t test, independent sample t test, ANOVA, Multiple Regression Analysis, Pearson Correlation Product Moment were used in the analysis of the data. As a result of the study, it was determined that 8th grade students' environmental and climate literacy was at a good level. In addition, it was determined that the environmental and climate literacy of the students differed according to gender, and there was no difference between the education level of parents, average family income, climate literacy and the main source and course from which they obtained information about climate. When the relationship between environmental and climate literacy scales was analysed, a low level but positive relationship was found between the scales. As a result of the multiple regression analysis conducted to reveal how much the sub-dimensions of the climate literacy scale predicted the environmental literacy of the students, it was concluded that climatic knowledge, climatic awareness and climatic consciousness variables predicted environmental literacy by 8%.

Keywords: Environment, Climate, Environmental Literacy, Climate Literacy

¹ Bu çalışmanın bir bölümü, 9-11 Haziran 2022 tarihlerinde Rize'de düzenlenen 10. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, literacy has expanded far beyond the meaning of being able to read and write or having knowledge about a particular subject. What is expected of literate individuals is that they take action to make informed decisions about complex problems that affect society (McBride et al., 2013). In this context, many studies state that environmental literacy acquired through environmental education develops the competencies that individuals need to solve problems that affect all living things, such as environmental degradation and global warming, and to create a sustainable, healthy life and society (Cincera et al., 2022; Null et al., 2021; Roth, 1992; Svobodová & Chval, 2022). Environmental and climate literacy are closely related and interconnected (Miler & Sladek, 2011). In order to raise individuals who can deal with both environmental and climate change issues in their daily lives, it is important to develop climate and environmental literacy knowledge, attitudes and skills in schools. It can be said that it is important to find out what variables influence environmental and climate literacy, which is becoming more important every day, to determine the level of environmental and climate literacy of students, to support previous studies and to provide a basis for future research.

Method

In this quantitative study, correlational research was used. The aim of the correlational research is to determine the existence of covariance between two or more variables. If the variables change together, an attempt is made to determine how this happens (Fraenkel at all, 2012). In this context, 460 8th grade students in Trabzon were included in the study through convenience sampling. The "Environmental Literacy Scale for Secondary School Students" developed by Yavuz et al. (2014) and the "Climate Literacy Scale" developed by Gorgulu-Arı & Arslan (2020) were used in the study. The data collected in the research were analyzed using SPSS 23.0 package program. Independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to compare the groups. The Pearson Product Moment Correlation Coefficient was used to compare the scales with each other, and the multiple regression analysis method was used to determine how much the levels of "climate concept", "climate awareness", and "climate consciousness", which are the sub-dimensions of the climate literacy scale, predict environmental literacy.

Results

It can be seen that the arithmetic mean of the students' environmental literacy scores is 3.83 and the climate literacy scores is 3.60. In other words, it can be said that the mean level of students' environmental literacy is at a better level than the mean level of climate literacy. The students' environmental literacy level shows a significant difference according to gender ($t(458)=4.083$ $p<.05$). The mean environmental literacy level of female students ($\bar{X}=3.93$) was higher than the mean of male students ($\bar{X}=3.70$). When examining whether the climate literacy level of students showed a significant difference according to gender, a significant difference was found ($t(458)=2.258$ $p<.05$). The mean climate literacy level of female students ($\bar{X}=3.69$) is higher than the mean of male students ($\bar{X}=3.49$). A significant relationship was found between the environmental literacy scale and the climate literacy scale, although at a low level ($r=.184$, $p<.01$). As a result of multiple regression analysis, climate knowledge, climate awareness and climate consciousness variables showed a low but significant relationship ($R=0.281$, $R^2=0.079$) with

environmental literacy ($F(3-449)=12.790, p<0.01$). Together, these three variables explain on average 8% of the change in environmental literacy.

Discussion and Conclusion

The data obtained from 460 8th grade students show that the environmental and climate literacy level of the study group is high, and when the environmental and climate literacy status of the students are compared, the environmental literacy of the students is better than their climate literacy. Ulu-Kalın (2018) examined the environmental literacy levels of 7th grade students and found that students' environmental literacy levels were high. Again, when different studies were examined, it was revealed that students' environmental literacy levels were medium or high (Altınöz, 2010; Arnon et al, 2014; Bilim, 2012; Erdoğan, 2009; İstanbullu, 2008; Karatekin, 2011; Kışoğlu, 2009; Nunez & Clores, 2017; Sontay, 2013; Şahin, 2015; Şengül, 2023). The fact that environmental and climate issues have been included more in the courses (social studies, science, environment and climate change elective course, etc.) that will improve students' environmental and climate literacy in recent years, and the fact that students' curiosity is developed and they individually do research on the internet can be explained by their development in environmental and climate literacy. As a result of multiple regression analysis, climatic knowledge, climatic awareness and climatic consciousness variables revealed a low level but significant relationship with students' environmental literacy. These three sub-dimensions explain an average of 8% of the change in environmental literacy.

GİRİŞ

Günümüzde, insanlığı en çok etkileyen sorunların başında ekolojik dengenin bozulması, çevrenin kirlenmesi; ekonomik ve sosyal sorunları tetikleyen ve derinleştiren doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi yer almaktadır (Potter, 2009; Akıllı & Genç, 2015). Yerleşik hayata geçişle başladığı iddia edilse de aslında sanayi devrimi sonrası insanların doğal kaynakları bilinçsizce kullanmalarının yol açtığı değişim, “Antropojenik Dönem” adında yeni bir jeolojik çağ olarak ifade edilmektedir (Fang vd., 2023). Sekiz milyarı geçen dünya nüfusunun ihtiyaçları arttıkça doğal çevre üzerindeki baskı ve bozulma artmaya devam edecektir (Fang vd., 2023; UN, 2015). Son dönemlerde aşırı üretim ve tüketimi odaklayan ekonomik politikaların ve yaşam biçiminin dünyanın sınırlarını zorlandığını ve geri dönülmesi zor bir aşamaya geldiği ile ilgili uyarılar artık sıradan hale gelmiştir. İnsanlığın gerek havaya gerekse yeryüzüne son yıllarda verdiği zararın sonucu olarak toprak ve su olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. (Kadioğlu, 2008). Küresel ölçekte etkileri olan bu sorunların çözümü için toplumların ortak bir anlayış ve eylem planı içinde olması gerekmektedir (United Nations Environment Program [UNEP], 2021). Tüm bu sorunların odağında insan olduğuna göre çözümü de insanlara bağlıdır. Çoğu bilim insanı yaşanan bu çevre sorunlarının ortaya çıkmasının en önemli nedeninin insanların çevreye karşı davranışlarına bağlı olduğu konusunda hemfikirdir (Derman & Hacıeminoğlu, 2017). Güvenli ve refah bir geleceğe ulaşmak için çevre dostu davranış ve eylemler sergileyen, bilinçli bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Balkan-Kıyıcı vd., 2014). Bu kapsamda çevre eğitimi ile bireylerin günlük rutinleri içinde, sürdürülebilir bir çevrede yaşamak için gerekli olan çevre bilgisi, çevreye karşı olumlu tutum ve çevre dostu davranışlarını geliştirmeyi hedeflemektedir (Cincera vd., 2022; Roth, 1992; Svobodová & Chvál, 2022; Liu, vd., 2015). Çevre eğitimi ile belirli bilgi ve beceri setlerinin öğrencilere aktarılmasından ziyade, çevresel problemlerin çözümünde sorumluluk alma, farklı yol ve stratejiler geliştirme ve eyleme geçme için fırsatlar oluşturmak esastır (Svobodová & Chvál, 2022; Roth, 1968, 1992; Stapp vd., 1969). Tiflis’de 1977 yılında gerçekleştirilen çevre eğitimine ilişkin hükümetler arası konferans bildirgesinde eğitim süreçlerinde nasıl ve hangi amaçlar doğrultusunda yer alacağına ilişkin çerçevesi çizilen eğitim çalışmaları (UNESCO, 1978;1990), mevcut ve gelecekteki çevre sorunları karşısında çevre bilincine sahip, çözüm odaklı ve harekete geçmeye istekli vatandaşlar yetiştirmek için kapsamını geliştirerek devam etmektedir. Vatandaşlara çevre eğitimiyle kazandırılması beklenen bu özellikler çevre okuryazarlığının da temel yapısını yansıtmaktadır (Hunter & Jordan, 2022).

Çevre sorunlarının çözümünde rol alacak sorumlu vatandaşların çevre okuryazarlığının geliştirilmesi çevre eğitiminin birinci önceliğidir (Akıllı & Genç, 2015; Kinslow vd., 2019; Roth, 1992; Spínola, 2020). Okuryazarlık günümüzde okuma ve yazma ya da belirli alana yönelik bilgilere sahip olma anlamının çok ötesine geçmiştir. Okuryazar bireylerden beklenen şey, toplumu ilgilendiren karmaşık sorunlara yönelik bilinçli kararlar verebilmeleri için harekete geçmeleridir. (McBride vd., 2013). Bu kapsamda çevre eğitimi ile kazandırılan çevre okuryazarlığının bireylere, ekolojik dengenin bozulması, küresel ısınma gibi tüm canlı hayatını etkileyen sorunları çözmeye, sürdürülebilir sağlıklı bir yaşam ve toplum oluşturma için ihtiyaç duyacağı yeterlilikleri geliştireceği birçok çalışmada belirtilmektedir (Cincera vd., 2022; Null vd., 2021; Roth, 1992; Svobodová & Chvál, 2022). Çevrenin kirlenmesi ve kaynakların azalması yanında iklim değişikliği de insanlığın son dönemde yaşadığı en kapsamlı çevre sorunudur (Barak & Gönençgil, 2020; Putri vd., 2022). United Nations Framework Convention On Climate Change (UNFCCC) (1992), iklim değişikliğini uzun dönemlerde görülen doğal iklim değişikliğine ek olarak, gerek doğrudan gerekse dolaylı yoldan gerçekleştirilen insan faaliyetlerinin etkisiyle

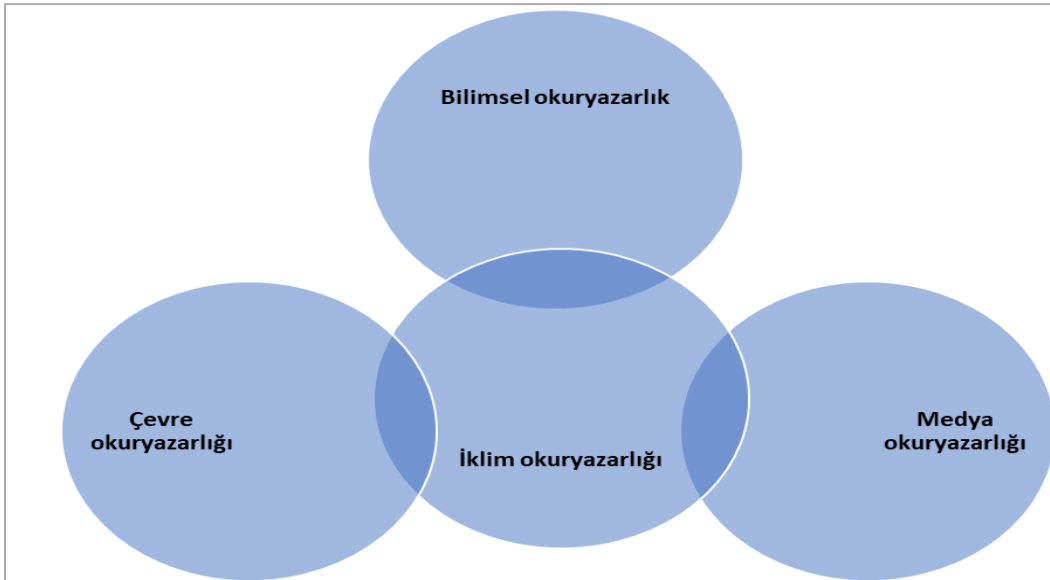
atmosferin doğal halinin olumsuz etkilenmesi sonucu iklimde meydana gelen değişiklik olarak ifade etmektedir. Özellikle ekonomik olarak az gelişmiş toplumlarda 3,3 ile 3.6 milyar insan iklim değişikliğine bağlı zararlar/afetler karşısında daha savunmasız ve kırılgan şekilde yaşamlarını sürdürmektedir. İnsan ve ekosistemin sürekliliği ve dayanıklılığı birbirine bağlıdır (Intergovernmental Panel On Climate Change [IPCC], 2023). İnsanlar bu konuda yeterli bilince ulaştırılmazsa Dünya'nın geleceği bu durumdan olumsuz etkilenecektir (Putri vd., 2022). Bu bağlamda temelde iklimin insan yaşamı üzerine, insanların da iklim üzerine etkisinin anlaşılması ile ilgili olan iklim okuryazarlığı (Bedford, 2016) bireylerin iklim değişikliğinin etkileri ve çözümleri bağlamındaki bilgi ve yeterlikleridir (Johnston, 2020). İklim okuryazarlığı iklimin canlı yaşamı üzerinde canlıların da iklim üzerindeki etkisine odaklanır. Bu okuryazarlık türünde iklim bilimi ile ilgili verilecek eğitimlerde temel ilke, kavram ve süreçler ile birlikte bilim okuryazarlığı için gereken temel kavramlar ilişkilendirilir (Akbaş ve Koca, 2022). Bir bireyin iklim okuryazarı sayılabilmesi için sahip olması gereken birtakım özellikler şu şekildedir (NOAA'dan akt., Miler & Sladek, 2011, s. 152):

1. "İklim modellerini yöneten Dünya sisteminin tüm yönlerinin temel ilkelerini anlar."
2. "İklim ve hava durumu hakkında nasıl bilgi toplanacağını ve konuyla ilgili güvenilir ve güvenilir olmayan bilimsel kaynakları nasıl ayırt edeceğini bilir."
3. "İklim ve iklim değişikliği hakkında anlamlı bir şekilde iletişim kurar."
4. "İklimle ilgili bilimsel olarak bilinçli ve sorumlu kararlar alır."

Çevre ve iklim okuryazarlığı birbirleri ile yakın ilişkili ve bağlantılıdır. Aşağıdaki şekilde çevre ve iklim okuryazarlığının ilişkisini görmek mümkündür.

Şekil 1

Çevre Okuryazarlığı ve İklim Okuryazarlığı Arasındaki İlişki (Miler & Sladek, 2011, s.2)



Çevre ve iklim okuryazarlığının bu ilişkisi doğrultusunda günümüz dünyasında geleceğin çocuklarının, iklim değişikliğinin neden olacağı olaylarla yüzleşmesi gerekecek ve oluşabilecek çevre sorunlarının yaşatacağı problemlerin çözümünde bu çocuklar aktif rol alacaktır. İklim

değişikliğinin de içinde olduğu çevre sorunlarının gelecekte oluşturacağı zorlukların ele alınmasında önemli rol oynayacağı çevre bilimi tarafından kabul edilen bir husustur. Bu hususun ele alınmasında bilim okuryazarlığının da etkisi vardır (Johnson vd., 2014).

Literatür incelendiğinde öğrenciler (Arnon vd., 2015; Erdoğan & Ok, 2011; Negev vd. 2008; Svobodová & Chvál, 2022; Tuncer vd., 2005, Ulu-Kalın, 2018), öğretmenler (Hunter & Jordan, 2022, Ogunyemi & Ifegbesan, 2011), öğretmen adayları (Pe'er vd., 2010; Karatekin & Aksoy, 2012) ve toplumun çevre okuryazarlık düzeylerini belirlemek için birçok çalışma yürütülmüştür. Bununla birlikte iklim okuryazarlığı ile benzer çalışmalara (Bedford, 2016; Veronvd., 2016; Kuthe vd., 2019) literatürde rastlamak mümkün ise de Yakar (2019) ve Sur'un (2022) da değindiği gibi Türkiye özelinde iklim okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı kısıtlı düzeydedir. Bununla birlikte çevre ve iklim okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada ortaokul düzeyinde iki önemli okuryazarlık düzeyi ve aralarındaki ilişki incelenecektir.

Bu bilgilerden hareketle genelde çevre sorunlarının özelde ise iklim değişikliğinin farkında olacak, hem iklim değişikliğine hem de diğer çevre sorunlarına çözüm bulacak öğrenciler yetiştirebilmek için çevre okuryazarlığı ve iklim okuryazarlığı kavramları önem arz etmektedir. Gün geçtikçe önemi daha çok ortaya çıkan çevre ve iklim okuryazarlığının hangi değişkenlerden etkilendiğinin bulunması, öğrencilerin çevre ve iklim okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi, geçmişte yapılmış çalışmalara destek olunması ve ileride yapılacak araştırmalara ise temel oluşturması açısından iki okuryazarlık türünün önemli olduğunu belirtmek mümkündür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin çevre ve iklim okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve öğrencilerin her iki okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin çevre ve iklim okuryazarlıkları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin çevre ve iklim okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri, anne-baba eğitim durumları, aile gelir durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin iklim okuryazarlık düzeyleri iklim ile ilgili bilgi edindikleri en temel kaynağa ve iklimle ilgili en çok bilgi edindikleri derse göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin çevre okuryazarlıkları ile iklim okuryazarlıkları arasında ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin "iklim bilgisi, iklimsel farkındalık ve iklimsel bilinç" alt boyutlarından aldıkları puanlar çevre okuryazarlıkları üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel araştırmada amaç iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığının belirlenmeye çalışılmasıdır. Eğer değişkenler birlikte değişiyorsa bunun nasıl olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılır (Fraenkel vd., 2012). Başka bir deyişle bu yöntem, iki yada daha fazla değişkenin birbirini etkileyip etkilemediğini tespit etmek için kullanılır (Tekbiyık, 2023).

Çalışma Grubu

Çalışma Trabzon ilinin farklı ilçelerinde okumakta olan 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmanın evreni Trabzon ilinde öğrenim gören tüm 8.sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemi ise Ortahisar, Araklı, Akçaabat ve Vakfıkebir ilçelerinde okuyan 8. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemi uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu örneklem türünde araştırmacı ihtiyaç duyduğu veriye ulaşabilmek için en kolay ve ulaşılabilir bir yoldan katılımcılara ulaşmaya çalışır. Bu örneklem türünün en önemli avantajı, çalışmaya hız, kolaylık ve zaman kazandırmasıdır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu çalışmada da uygun örnekleme yönteminin bu avantajından yararlanılmak istenildiği için bu örneklem yöntemine başvurulmuştur. Çalışmaya toplamda 465 öğrenci katılmıştır ancak, 5 öğrencinin ölçek formlarını uygun bir şekilde doldurmaması sebebiyle bu öğrenciler çalışmadan çıkarılmıştır.

Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerine ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı

Demografik Bilgiler	f	%	
Cinsiyet	Kadın	249	54,1
	Erkek	211	45,9
Anne eğitim durumu	Okuryazar değil	11	2.4
	İlkokul mezunu	90	19.6
	Ortaokul mezunu	83	18
	Lise mezunu	167	36.3
	Önlisans mezunu	14	3
	Lisans mezunu	85	18.5
	Lisansüstü mezunu	10	2.2
Baba eğitim durumu	Okuryazar değil	2	0.4
	İlkokul mezunu	53	11.6
	Ortaokul mezunu	81	17.7
	Lise mezunu	182	39.7
	Önlisans mezunu	14	3.1
	Lisans mezunu	104	22.7
	Lisansüstü mezunu	22	4.8
Aile gelir durumu	2000 TL'den az	21	4.6
	2000-4000 TL	91	20.1
	4000-6000 TL	131	28.9
	6000-8000 TL	73	16.1
	8000 TL'den çok	137	30.2
İklimle ilgili bilgi edinilen en temel kaynak	Okul	133	29
	Kitap, dergi ya da gazete	23	5
	Aile	29	6.3
	İnternet	219	47.7
	TV programları	55	12
İklimle ilgili en çok bilgi edinilen ders	Sosyal bilgiler	57	12.6
	Fen bilgisi	375	83
	Türkçe	19	4.2
	Diğer	1	0.2

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyetlerine bakıldığında kadın öğrencilerin (%54.1) erkek öğrencilere (%45.9) oranla daha çok olduğu görülmektedir. Anne

eğitim durumuna bakıldığında öğrencilerin annelerinin ve babalarının en çok lise mezunu (%36.3 ve 39,7) olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Aile gelir durumu incelendiğinde ise aylık geliri 8000 TL'den daha çok (%30.2) olan ailelerin olduğu ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin iklimle ilgili bilgi edindikleri en temel kaynağa bakıldığında ise internetin (%47.7) daha çok tercih edildiği görülmektedir. İnternette sonra en çok tercih edilen kaynak ise %29 ile okuldur. Öğrencilerin iklimle ilgili en çok bilgi edindikleri ders ise %83 ile Fen bilgisi dersidir. Öğrencilerin fen bilgisi dersini sosyal bilgiler dersine göre (%12.6) tercih etmeleri 6,5 kat daha fazla olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Yavuz ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen "İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Çevre Okuryazarlığı Ölçeği" ile Görgülü-Arı ve Arslan (2020) tarafından geliştirilen "İklim Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Çevre Okuryazarlığı Ölçeği 20 maddeden ve iki alt boyuttan (tutum ve davranış) oluşmaktadır. Ölçek, 5'li likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçek verileri basit seçkisiz yöntem kullanılarak altı ilköğretim okulunda okumakta olan 377 ortaokul öğrencisinden elde edilmiştir. Çevre okuryazarlığı ölçeğinin kategori derecelendirmesi "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" şeklindedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması sonucunda Cronbach Alpha katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından olan davranış boyutu için iç tutarlılık katsayısı 0.82, tutum boyutu için ise 0.79 değeri elde edilmiştir. Ölçeğin davranış ve tutum boyutundan alınabilecek en düşük puan 20'dir. Aynı alt boyutlardan alınabilecek en yüksek puan ise 100'dür. İlgili ölçekte yer alan 20 madde toplam varyansın %41.05'ini açıklamaktadır.

İklim okuryazarlığı ölçeğinde ise 24 madde yer almaktadır. Ölçeğin "iklim kavramı", "iklimsel farkındalık" ve "iklimsel bilinç" alt boyutlarından oluşan 3 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek, 2019-2020 eğitim öğretim yılında 558 7. ve 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin derecelendirilmesi ise "kesinlikle katılmıyorum", "kısmen katılmıyorum", "kararsızım", "kısmen katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklindedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha katsayısına göre 0.895 olarak bulunmuştur. İlgili ölçekten en düşük 24, en yüksek puan 120 puan alınabilmektedir. Ölçekte yer alan 24 madde toplam varyansın %49.545'ini açıklamaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 23.0 paket programı ile çözümlenmiştir. Analiz öncesinde; verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Normallik testi sonucunda çevre okuryazarlığı ölçeğinden elde edilen verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri; -.847 ve .976 şeklindedir. İklim okuryazarlığında ise bu değerler sırasıyla -.897 ve .096 şeklindedir. Büyüköztürk ve diğerleri (2014), Huck (2012) Ramos ve diğerlerine (2018) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.00 ile +1.00 arasında olması normal dağılım olarak kabul edilir. Bu durumda verilerin normal dağıldığı kabul edilerek parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Araştırmada bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) grupların karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Ölçeklerin birbirleriyle karşılaştırılması için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve iklim okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutlarından olan "iklim kavramı", "iklimsel farkındalık" ve "iklimsel bilinç" düzeylerinin çevre okuryazarlıklarını ne kadar yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yöntemine başvurulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada elde edilen verilerin analizi SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular tablolar halinde gerekli sayısal ifadeler verilerek sunulmuştur.

Etik Konular

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Çalışmada kullanılan iki ölçek için de yazarlarından e-posta yoluyla izin alınmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırmanın etik izni, Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 27/05/2022 tarihli ve 2200020544 sayılı karar ile alınmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Problem Kapsamında Ulaşılan Bulgular

Öğrencilerin çevre ve iklim okuryazarlıklarını belirlemek amacıyla tek örneklem t testi yöntemine başvurulmuştur. Ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Çevre ve İklim Okuryazarlık Düzeylerinin Dağılımı

	N	Ortalama	Standart Sapma
Çevre Okuryazarlık	460	3.83	0.60620
İklim Okuryazarlık	460	3.60	0.93555

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin çevre okuryazarlık aritmetik ortalama puanlarının 3,83, iklim okuryazarlık puanlarının ise 3,60 olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeyi ortalamalarının iklim okuryazarlık düzeyi ortalamalarına göre daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin iklim okuryazarlık düzeylerinin de yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara öğrencilerin verdikleri cevapların aritmetik ortalama aralıklarına genellikle aşağıdaki formül kullanılarak ulaşıldığı için bu çalışmada da aynı formülden yararlanılmıştır (seçenek aralığı = seçenek sayısı /aralık sayısı).

Yukarıdaki formül sonucunda belirlenen puan aralıkları ve puanların anlamları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3*Ölçek Maddelerinin Seçenekleri ve Sayısal Sınırları*

Seçenekler	Sayısal Sınırlar
Çok iyi	4.21-5.00
İyi	3.41-4.20
Orta	2.61-3.40
Kötü	1.81-2.60
Çok kötü	1.00-1.80

İkinci Alt Problem Kapsamında Ulaşılan Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda 8. sınıf öğrencilerinin çevre ve iklim okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri, anne-baba eğitim durumları, aile gelir durumları ve ayrıca iklim okuryazarlık düzeyleri ile iklimle ilgili bilgi edindikleri en temel kaynak arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Öğrencilerin çevre ve iklim okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örnekler t testi yönteminden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4*Öğrencilerin Çevre ve İklim Okuryazarlıklarının Cinsiyet İlişkisine İlişkin İstatistik Veriler*

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	T testi		
					T	sd	p
Çevre Okuryazarlık	Kadın	249	3.93	.54713	4.083	458	0.001*
	Erkek	211	3.70	.64920			
İklim Okuryazarlık	Kadın	249	3.69	.91904	2.258	458	0.024*
	Erkek	211	3.49	.94574			

(*)p<0.05

Tablo 4'e göre öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(458)=4.083$ $p<.05$). Kadın öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeyi ortalamaları ($\bar{X}=3,93$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=3,70$) daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin iklim okuryazarlık düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında ise anlamlı farklılık bulunmuştur ($t(458)=2.258$ $p<.05$). Kadın öğrencilerin iklim okuryazarlık düzeyi ortalaması ($\bar{X}=3.69$) erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=3.49$) daha yüksektir. Bu farkın büyüklüğünü hesaplayabilmek için Cohen'in (1962) d değeri hesaplanmıştır. Hesaplama sonucu elde edilen değer Cohen's $d = (37047 - 39325) / 60033.818673 = 0.037945$ şeklindedir. Buna göre elde edilen değer kadın öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeylerinin erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak orta düzeyde bir etkiyle fark oluşturduğu söylenebilir. İklim okuryazarlığı açısından bakıldığında ise bu değer (Cohen's $d = (34926 - 36899) / 93248.556804 = 0.021159$) yine orta düzeyde bir fark oluşturduğu görülmektedir.

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılarak öğrencilerin çevre ve iklim okuryazarlık düzeylerinin anne-baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık

gösterip göstermediği incelenmiştir. Anne eğitim durumu ile ilgili elde edilen sonuçlar Tablo 5'te, baba eğitim durumu ile ilgili veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Çevre ve İklim Okuryazarlıklarının Anne Eğitim Durumu İlişkisine İlişkin İstatistikî Veriler

	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
Çevre Okuryazarlık	Gruplarasası	0.967	6	.379	.442	.850
	Gruplar içi	161.377	453	.462		
	Toplam	162.344	459			
İklim Okuryazarlık	Gruplarasası	4.611	6	.662	.898	.496
	Gruplar içi	379.013	453	.879		
	Toplam	383.623	459			

Tabloya göre öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeyleri anne eğitim durumuna ($F(6-459) = .452$, $p > .05$) göre farklılaşmadığı gibi iklim okuryazarlık düzeyleri de aynı şekilde farklılaşmamıştır ($F(4-459) = .898$, $p > .05$). Başka bir deyişle öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının onların çevre ve iklim okuryazarlıkları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Tablo 6

Öğrencilerin Çevre ve İklim Okuryazarlıklarının Baba Eğitim Durumu İlişkisine İlişkin İstatistikî Veriler

	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
Çevre Okuryazarlık	Gruplarasası	2.296	6	.383	1.175	.389
	Gruplar içi	159.879	451	.363		
	Toplam	162.176	457			
İklim Okuryazarlık	Gruplarasası	6.027	6	1.004	1.056	.319
	Gruplar içi	377.082	451	.855		
	Toplam	383.108	457			

Tablo 6'ya göre öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeyleri baba eğitim durumuna ($F(6-457) = 1.175$, $p > .05$) göre farklılaşmadığı gibi iklim okuryazarlık düzeyleri de aynı şekilde farklılaşmamıştır ($F(6-451) = 1.056$, $p > .05$). Başka bir ifadeyle baba eğitim durumunun öğrencilerin çevre ve iklim okuryazarlıkları üzerine herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin çevre ve iklim okuryazarlık düzeylerinin aile gelir durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemine başvurulmuştur. Elde edilen sonuçlar tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Çevre ve İklim Okuryazarlık Düzeylerinin Aile Gelir Durumu İlişkisine İlişkin İstatistikî Veriler

	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması (KO)	F	P
Çevre Okuryazarlık	Gruplararası	0.866	4	.217	.595	.667
	Gruplar içi	159.525	448	.364		
	Toplam	160.392	452			
İklim Okuryazarlık	Gruplararası	4.384	4	1.096	1.277	.278
	Gruplar içi	375.807	448	.898		
	Toplam	380.190	452			

Tabloya göre öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeyleri ailelerin ortalama gelir durumuna ($F(4-452) = .595, p > .05$) göre farklılaşmadığı gibi iklim okuryazarlık düzeyleri de aynı şekilde farklılaşmamıştır ($F(4-452)=1.277, p > .05$). Diğer bir deyişle ailenin ortalama gelir durumunun öğrencilerin çevre ve iklim okuryazarlıkları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Üçüncü Alt Problem Kapsamında Ulaşılan Bulgular

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile öğrencilerin iklim okuryazarlık düzeyleri ile iklimle ilgili bilgi edindikleri en temel kaynak ve ders arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğrencilerin İklim Okuryazarlıklarının İklimle İlgili Bilgi Edindikleri En Temel Kaynak İlişkisine İlişkin İstatistikî Veriler

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması (KO)	F	P
Gruplararası	5.115	4	1.279	1.466	.212
Gruplar içi	396.097	454	.872		
Toplam	401.213	458			

Tabloya göre öğrencilerin iklim okuryazarlıkları ile iklimle ilgili en çok bilgi edindikleri kaynak arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($F(4-458)=1.466, p > .05$). Bu durum öğrencilerin iklim okuryazarlığı üzerinde iklimle ilgili en çok bilgi edindikleri en temel kaynağın herhangi bir etkisinin olmadığına işaret etmektedir.

Tablo 9

Öğrencilerin İklim Okuryazarlıklarının İklimle İlgili En Çok Bilgi Edindikleri Ders İlişkisine İlişkin İstatistik Veriler

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması (KO)	F	P
Gruplararası	1.096	3	.365	.415	.743
Gruplar içi	394.750	448	.881		
Toplam	395.846	451			

Tabloya göre öğrencilerin iklim okuryazarlıkları ile iklimle ilgili en çok bilgi edindikleri ders arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($F(3-451)=1.466$, $p>.05$). Bu bulguya göre öğrencilerin iklim okuryazarlıkları üzerinde en çok bilgi edindikleri dersin etkisinin olmadığı yorumu yapılabilir.

Dördüncü Alt Problem Kapsamında Ulaşılan Bulgular

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PMÇKK) testinden yararlanılarak öğrencilerin çevre okuryazarlıkları ile iklim okuryazarlıkları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan test sonucu Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Çevre ve İklim Okuryazarlığı Arasındaki Korelasyon Analizi

		İklim Okuryazarlığı	İklim kavramı	İklimsel farkındalık	İklimsel bilinç
Çevre Okuryazarlığı	r	.184(**)	.100	.147(*)	.270(**)
	p	.001	.034	.002	.001
Tutum	r	.129	.067	.076	.174(**)
	p	.006	.158	.105	.001
Davranış	r	.147(**)	.099	.128	.273(**)
	p	.002	.036	.013	.001

(*) $p<0.05$ (**) $p<0.01$

Yukarıdaki tabloda da anlaşıldığı gibi çevre okuryazarlığı ölçeği ile iklim okuryazarlığı ölçeği arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki vardır ($r=.184$, $p<.01$). İklim okuryazarlığı ölçeği ile çevre okuryazarlığı ölçeğinin tutum alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken davranış alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<.01$). Çevre okuryazarlığı ölçeği ile iklim okuryazarlığı ölçeğinin iklimsel farkındalık ($p<.05$) ve iklimsel bilinç alt boyutları arasında da yine anlamlı bir bağlantı olduğu saptanmıştır ($p<.01$). Tabloya bakıldığında gerek ölçekler arasında olsun gerekse ölçeklerin alt boyutları arasında olsun pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Beşinci Alt Problem Kapsamında Ulaşılan Bulgular

Öğrencilerin iklim okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutlarından olan iklim kavramı, iklimsel farkındalık ve iklimsel bilinç düzeylerinin çevre okuryazarlıklarını ne düzeyde yordadığını ortaya çıkarmak için çoklu regresyon analizi yöntemine başvurulmuştur. Analiz sonucu Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Çevre Okuryazarlığının Yordanması ile İlgili Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata	β	t	p	İkili F	Kısmi r
Sabit	3.345	0.109	-	30.561	0.000	-	-
İklim bilgisi	-0.76	0.049	-0.137	-1.555	0.121	0.100	-0.073
İklimsel farkındalık	.085	0,048	0.157	1.758	0.079	0.147	0.083
İklimsel bilinç	.143	0,028	0.259	5.163	0.001	0.270	0.238
R=0.281 F ₍₃₋₄₄₉₎ =12.790	R ² =0.079 P=0.001						

Analiz sonucunda iklimsel bilgi, iklimsel farkındalık ve iklimsel bilinç değişkenleri çevre okuryazarlığı ile düşük düzeyde ancak anlamlı bir ilişki (R=0.281, R²=0.079) ortaya koymuşlardır (F₍₃₋₄₄₉₎=12.790, p<0.01). Söz konusu üç değişken birlikte, çevre okuryazarlığındaki değişimin ortalama %8'ini açıklamaktadır.

Standart regresyon katsayısı olan Beta katsayısına göre (β) çevre okuryazarlığı üzerindeki yordayıcı değişkenlerin önem sırası; iklimsel bilinç, iklim kavramı ve iklimsel bilgidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı ile ilgili t testi puanları incelendiğinde yalnızca iklimsel bilinç ve iklimsel farkındalık değişkeninin çevre okuryazarlığını anlamlı bir şekilde yordadığı, iklim bilgisi değişkeninin ise bu noktada önemli bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre çevre okuryazarlığının yordanmasına ilişkin oluşan regresyonun matematiksel modellenmesi şu şekildedir:

$$\text{çevre okuryazarlığı} = 3.345 + (-0.076) \text{ iklimselbilgi} + 0.085 \text{ iklimselfarkındalık} + 0.143 \text{ iklimselbilinç}$$

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin çevre ve iklim okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve öğrencilerin her iki okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda 460 8. sınıf öğrencisinden elde edilen veriler, çalışma grubunun çevre ve iklim okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğunu, çevre ve iklim okuryazarlık durumları karşılaştırıldığında öğrencilerin çevre okuryazarlıklarının iklim okuryazarlıklarına göre oransal açıdan biraz daha iyi olduğunu göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen benzer sonucu Ergin (2013) çalışmasında saptamıştır. Ergin'in (2013) çalışmasında öğrencilerin çevre ile ilgili bilgilerinin düşük düzeyde, fakat çevreye yönelik tutumlarının olumlu düzeyde ve öğrencilerin çevre sorunlarına karşı duyarlı olduğu belirlenmiştir. Ulu-Kalın (2018) 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeylerini incelediği araştırmasında

öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeylerini yüksek bulmuştur. Yine farklı çalışmalara bakıldığında öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeylerinin orta veya yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Altınöz, 2010; Arnon vd., 2014; Bilim, 2012; Erdoğan, 2009; İstanbullu, 2008; Karatekin, 2011; Kışoğlu, 2009; Nunez & Clores, 2017; Sontay, 2013; Şahin, 2015; Şengül, 2023). Bu doğrultuda bu çalışmanın sonuçları çevre okuryazarlığının orta ve yüksek düzeyde olduğu çalışmalarla benzer sonuçlara sahipken Güler'in (2013) çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmemektedir. İklim okuryazarlık düzeyinin incelendiği çalışmalara da bakıldığında Ünal (2023) çalışmasında lise öğrencilerinin iklim okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arslan ve Görgülü-Arı (2021) 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin iklime ve iklim okuryazarlığına ilişkin kendilerini algılama düzeylerini inceledikleri çalışmada öğrencilerin %50'sinden fazlasının iklim konusunda kendilerini biraz bilgili gördükleri saptanmıştır. Atik ve Doğan (2019) ise bu çalışmanın aksine çalışmalarında öğrencilerin iklim değişikliğinin etkileri, sebepleri ve iklim değişikliğine karşı nasıl mücadele edilmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu verilenler ışığında öğrencilerin çevre ve iklim okuryazarlıklarını geliştirecek derslerde (Sosyal bilgiler, fen bilgisi, çevre ve iklim değişikliği seçmeli dersi vb.) çevre ve iklim konularına son yıllarda daha çok yer verilmiş olması, öğrencilerin merak duygularının gelişmiş olmasından hareketle bireysel olarak internetten araştırma yapmaları onların çevre ve iklim okuryazarlığı konusunda gelişim kat etmeleriyle açıklanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğrencilerin çevre ve iklim okuryazarlıklarına öğrencilerin cinsiyetlerinin etki edip etmediği araştırılmıştır. Elde edilen veriler ışığında cinsiyetin öğrencilerin çevre ve iklim okuryazarlık düzeylerine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma özelinde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevre ve iklim okuryazarlık düzeylerinin daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapılan benzer çalışmalarda (Ağtaş vd., 2019; Alp vd., 2008; Goodale, 2021; Doğan & Keleş, 2020; Gülsevinçler, 2017; Liefländer & Bogner, 2018; Nurwaqidah vd, 2020; Svobodová & Chvál, 2022; Schneiderhan-Opel & Bogner, 2020; Şahin, 2015; Şengül, 2023; Treagust vd. 2016; Ulu-Kalın, 2018; Uzun, 2007; Varışlı, 2009) çevre okuryazarlık düzeyleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olduğu ve bu anlamlı ilişkinin kadın öğrenciler lehine olduğu ortaya konulmuşken; Akıllı ve Genç (2015), Şahin (2020), Shephard ve diğerleri (2013), Aydın ve Çepni (2012), Güler (2013) çalışmalarında çevre okuryazarlığı ve cinsiyet arasında herhangi bir ilişki tespit edememişlerdir. Meinhold ve Malkus (2005), Olofsson ve Öhman'ın (2006) araştırmasında ise erkeklerin kadın öğrencilere göre çevre okuryazarlıklarının daha iyi düzeyde olduğu aktarılmıştır. Sonuç olarak çevre okuryazarlık düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirleyen çalışmalar daha çoktur. Ünal (2023) ise kadın öğrencilerin iklim okuryazarlık düzeylerinin erkeklere nispeten daha iyi düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bunun nedeni olarak kadın öğrencilerin çevre ve iklim konusunda kendilerini daha çok geliştirmeye çalışmış olmaları gösterilebilir. Ayrıca Tikka ve diğerleri (2000) da ifade ettiği gibi kadınların çevreye karşı erkeklere oranla daha duyarlı olmaları bu durumun ortaya çıkmasında rol oynamış olabilir. Varışlı'nın (2009) çalışmasında da değinildiği gibi erkekler doğadan daha çok yararlanma eğiliminde iken kadınlar duygusal olarak doğayı koruma eğilimindedirler. Pearson ve diğerleri (2017) de çalışmalarında cinsiyet ile iklim değişikliği arasındaki ilişkiyi açıklayarak kadınların çevreye yönelik daha fazla duyarlılığa sahip olduklarını ve iklimle ilgili algılarının daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Yine iklim değişikliği ile ilgili benzer çalışmalarda (Ağırılan & Sadioğlu, 2021; Berker, 2021) kadınların erkeklere göre iklimle ilgili farkındalıklarının daha iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin çevre ve iklim okuryazarlıklarına anne-baba eğitim durumunun etki edip etmediği yine araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan anne-baba eğitim durumunun çevre ve iklim okuryazarlığına anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aydın ve diğerleri (2011), Ergin (2013), Akıllı ve Genç (2015), Bilim (2012) ve Gülsevinler (2017) çalışmasında anne-baba eğitim durumunun birlikte çevre okuryazarlığına etki etmediğini belirlemiştir. Ünal (2023) da çalışmasında anne-baba eğitim durumunun öğrencilerin iklim okuryazarlık düzeylerine etki etmediğini belirlemiştir. Chu ve diğerleri (2006), Şahin (2015), Varışlı (2009), Shin ve diğerleri (2005) anne-babanın, Pe'er ve diğerleri (2007) ise annenin eğitim durumunun çevre okuryazarlığına etki ettiğini bildirmektedir. Şahin (2015) ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin araştırdığı çalışmasında annenin öğrencilerin çevre okuryazarlığına etkisinin olmadığını babanın eğitim durumunun çevre okuryazarlığına etki ettiğini ortaya çıkarmıştır. Alp ve diğerleri (2008) de babanın eğitim durumunun çevre okuryazarlığı üzerinde etkisi olduğunu bildirmektedir. Ağıralan ve Sadioğlu (2021) ise çalışmalarında iklim değişikliği farkındalığının eğitim durumuna göre değişmediğini saptamışlardır. Bu çalışmada öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeyleri ile anne-baba eğitim durumu ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamış olması öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumlarının öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde etkisi olmadığı anlamına gelmektedir. Günümüzde kadınların da iş yaşamında eskiye göre daha çok yer almaları, erkeklerin ailenin geçiminde geleneksel olarak sürekli aktif rol almaları nedeniyle çocuklara zaman ayırma konusunda zorluklar yaşanabilmektedir. Bu durum aynı zamanda anne-babaların özellikle çevresel ve iklim değişikliğinin etkileri gibi konularda çocuklarıyla konuşmalarına daha az zaman sunmakta, teknolojinin de etkisiyle aile içindeki iletişim her geçen gün biraz daha azalmaktadır. Dolayısıyla gerek çevre gerekse iklim okuryazarlığı boyutunda anne-babanın eğitim durumunun etkisi olmamasının nedeni olarak bu şartlar etken olmuş olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda incelenen diğer konu öğrencilerin çevre ve iklim okuryazarlıklarına ailenin ortalama gelirinin etki edip etmediğidir. Elde edilen bulgulardan ailenin ortalama gelirinin çevre ve iklim okuryazarlığına anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle bu çalışma çevre okuryazarlığı boyutunda Altınöz (2010) Atasoy (2005), Şerenli (2010), Bilim (2012), Gökçe ve diğerleri (2007), Kablan (2019), Kapan (2020), Şahin (2020), Şengül'ün (2023) çalışmasıyla benzer sonuçlara sahiptir. Guedes ve diğerleri (2012) ile Guedes ve Carmo (2012) farklı sosyoekonomik duruma sahip kişilerin çevreyle ilgili endişe duyma ve çevresel eylemlerde bulunma durumlarının aynı olduğunu vurgulamışlardır. İklim okuryazarlığı açısından bakılacak olursa literatürdeki çalışmalar iklim değişikliği ile eğitim düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etse de günümüzde ortalama gelir durumunun iklim değişikliği gibi çevre sorunları açısından gruplar arasında farklılık arz etmediğini belirtmektedir (Benegal & Scruggs, 2016). Dolayısıyla bu çalışmada çevre ve iklim okuryazarlığı ile aile gelir durumu arasındaki ilişkinin literatürle bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda iklim okuryazarlığı özelinde öğrencilerin iklim okuryazarlık düzeyleri iklim ile ilgili bilgi edindikleri en temel kaynağa ve iklimle ilgili en çok bilgi edindikleri derse göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda konuyla ilgili anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ölçeğe verilen öğrenci yanıtlarında ise iklimle ilgili bilgi edinilen en temel kaynağın internet olduğu, okulun ise ikinci sırada yer aldığı, iklimle ilgili en çok bilgi edinilen dersin ise fen bilgisi olduğu belirlenmiştir. Ünal (2023) da çalışmasında öğrencilerin iklimle ilgili bilgi edindikleri kaynaklardan internetin (%59) okuldan daha ön planda

olduğunu belirlemiştir. Aynı durum Arslan ve Görgülü-Arı'nın da çalışmasında (%35) da mevcuttur ve bu çalışmada okulun (%33) da etkisi önemli bir düzeydedir. İklim konularının ortaokul seviyesinde en çok verildiği dersler (seçmeli dersler hariç) Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersidir. Fen Bilimleri dersinde 5. ve 8. sınıflarda iklim konusuyla ilgili 6, Sosyal Bilgiler dersinde ise 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde de yine 6 kazanım ifadesi ilgili derslerin öğretim programlarında yer almaktadır (Yakar, 2019). Ancak Fen Bilimleri dersinin ortaokul düzeyinde haftalık ders saati 4 iken Sosyal Bilgiler dersinin ise 3'tür (TTKB, 2023). Öğrencilerin bu tercihlerinin arkasında özellikle fen bilgisi dersinin sosyal bilgiler dersine göre haftalık ders saatinin fazla olması, sosyal bilgiler dersinin içeriğinin yoğun olmasından dolayı iklimle ilgili konulara öğretmenlerce fazla zaman ayrılamaması, fen bilgisi derslerinin içeriğinde iklim konularının ağırlığının sosyal bilgiler dersine göre daha çok olması (Demirezen & Kaya, 2012) neden olmuş olabilir. İnternetin iklimle ilgili bilgi edinilen en temel kaynakların başında gelmesinin sebebinin öğrencilerin günümüz teknoloji çağında iklimle ilgili internetten bilgi edinmiş olabileceklerini akla getirmektedir. Çünkü günümüzde internet bilgiye ulaşmada en çok kullanılan araçlardan biri durumuna gelmiştir. Ancak internette yer alan her bilginin doğru olmayacağı gerçeğinden hareketle öğrencilerin iklimle ilgili yanlış bilgi edinmelerinin veya birtakım kavram yanlışlarına sahip olmalarının önüne geçilebilmesi için okullara büyük sorumluluk düştüğü de unutulmamalıdır.

Çalışmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda öğrencilerin çevre okuryazarlıkları ile iklim okuryazarlıkları arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin çevre ve iklim okuryazarlıkları pozitif yönde düşük bir ilişkiye sahiptir. Miler ve Sladek (2011) çevre okuryazarlığı ile iklim okuryazarlığının bir dereceye kadar örtüştüğünü ifade etmektedir. Bu durum da bu araştırmadan elde edilen verileri desteklemektedir.

Öğrencilerin iklim okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutlarından olan iklim bilgisinin, iklimsel farkındalıklarının ve iklimsel bilinçlerinin çevre okuryazarlıkları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu da araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda araştırılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonucunda iklimsel bilgi, iklimsel farkındalık ve iklimsel bilinç değişkenlerinin öğrencilerin çevre okuryazarlığı ile düşük düzeyde ancak anlamlı bir ilişki ortaya koymuşlardır. Söz konusu üç alt boyut, çevre okuryazarlığındaki değişimin ortalama %8'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığı ile ilgili t testi puanları yalnızca iklimsel bilinç ve iklimsel farkındalık değişkeninin çevre okuryazarlığını anlamlı bir şekilde yordadığını, iklim bilgisi değişkeninin ise bu noktada önemli bir etkisinin olmadığına işaret etmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin iklimle ilgili bilinçleri ve iklimsel farkındalık düzeyleri çevre okuryazarlıklarına anlamlı bir şekilde etki etmekteyken iklimle ilgili bilgi düzeyleri herhangi bir etki etmemektedir. İklim okuryazarı bir bireyin de aynı zamanda çevre okuryazarı bir birey olduğu yorumu yapılabilir. Ancak araştırma sonucu bu durumun oransal açıdan düşük bir düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Öneriler

Araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. İklim ve çevre okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi farklı sınıf düzeylerinde de inceleyen çalışmalar yapılabilir.

2. İlerleyen yıllarda Trabzon örnekleme üzerinde çevre ve okuryazarlık düzeyi boyutunda benzer bir çalışma yapılarak konuyla ilgili zaman içinde herhangi bir değişim olup olmadığı araştırılabilir.
3. İklim okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi ile ilgili çalışmaların sayısı artırılabilir; ayrıca iklim okuryazarlığının medya ve bilim okuryazarlığı ile ilişkisini inceleyen çalışmalar da yapılabilir.
4. Öğrencilerin iklim okuryazarlıklarının geliştirilmesinde okulların daha aktif bir rol almasını sağlayacak faaliyetlere eğitim otoritelerince ağırlık verilmesi düşünülmektedir.
5. Çevre ve iklim okuryazarlığının geliştirilmesi için okullarda proje uygulamalarına daha çok ağırlık verilmelidir.
6. Çevre ve iklim okuryazarlığı eğitimi verilirken cinsiyet farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır.
7. Çevre ve iklim okuryazarlığı arasındaki ilişki konu ile ilgili hazırlanmış olan farklı ölçekler kullanılarak da incelenebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacıların çalışmaya katkı oranı eşittir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu yoktur.

KAYNAKÇA

- Ağıralan, E. & Sadioğlu, U. (2021). İklim değişikliği farkındalığı ve toplum bilinci: İstanbul örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 627-654. <https://doi.org/10.18037/ausbd.959287>
- Ağtaş, B., Bektaş, O., & Güneri, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 4(1), 66-85.
- Akbaş, Y. & Koca, H. (2022). Klimatoloji (iklim) okuryazarlığı. R. Sever (Ed.) *Eğitimde coğrafya okuryazarlığı-1* içinde ss.178-223, PegemA.
- Akıllı, M., & Genç, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı alt boyutlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 81-97. <https://doi.org/10.19126/suje.87773>
- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C. & Yılmaz, A. (2008). A survey on Turkish elementary school students' environmental friendly behaviours and associated variables. *Environmental Education Research*, 14(2), 129 – 143. <https://doi.org/10.1080/13504620802051747>
- Altınöz, N. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri*. [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Arnon, S., Orion, N. & Carmi, N. (2015). Environmental literacy components and their promotion by institutions of higher education: an Israeli case study. *Environmental Education Research*, 21(7), 1029-1055, <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.966656>

- Arslan, K., & Görgülü-Arı, A. (2021). İklim okuryazarlığına yönelik ortaokul öğrencilerinin kendilerini algılama düzeyleri. *Sürdürülebilir Çevre Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Atasoy E.(2005). *Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi].Uludağ Üniversitesi.
- Atik A.D. & Doğan Y. (2019). Lise öğrencilerinin küresel iklim değişikliği hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(1), 84-100.
- Aydın, F. & Çepni, O. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 189-207.
- Aydın, F., Kaya, H., & Kaya, H. (2011). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 229-257.
- Barak, B. & Gönençgil, B. (2020). Dünya’da ve Türkiye’de ortaokul öğretim programlarının iklim değişikliği eğitimi yaklaşımına göre karşılaştırılması. *Coğrafya Dergisi*, 40, 187-201. <https://doi.org/10.26650/JGEOG2019-0039>
- Bedford, D. (2016). Does climate literacy matter? A case study of U.S. students’ level of concern about anthropogenic global warming. *Journal of Geography*, 115(5), 187-197. <https://doi.org/10.1080/00221341.2015.1105851>
- Benegal, S. & Scruggs, L. (2016). *Economic conditions, perceived economic well-being and perceptions of climate change*. Oxford Encyclopedia of Climate Change Communication, Oxford University Press.
- Bilim, İ. (2012). *Sürdürülebilir çevre açısından eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Büyükoztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik* (15th Edition).Pegem Akademik
- Cincera, J. Kroufek, R. & Franz X. Bogner (2022). The perceived effect of environmental and sustainability education on environmental literacy of Czech teenagers. *Environmental Education Research*, 29(9), 1276-1293.
- Chu, H-E., Shin, D.H. & Lee, M.N. (2006). Korean students’ environmental literacy and variables affecting environmental literacy and variables affecting environmental literacy. In S.Wooltorton and D. Marinova (Eds.) *Sharing Wisdom for Our Future: Enviromental Education in Action*. Proceedings of the 2006 Conference of the Australian Association for Environmental Education.
- Cohen, J. (1962). The statistical power of abnrmal-social psychological research: a review. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65(3), 145.
- Demirezen, S. & Kaya, E. (2022). Sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programı ve ders kitaplarında çevre konuları. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 240-265. <https://doi.org/10.52974/jena.1200514>

- Derman, A. & Hacıeminoğlu, E. (2017). Sürdürülebilir gelişme için eğitim bağlamında sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 81-103.
- Erdoğan, M., & Ok, A. (2011). An assessment of Turkish young pupils' environmental literacy: A nationwide survey. *International Journal of Science Education*, 33(17), 2375–2406. <http://doi.org/10.1080/09500693.2010.550653>
- Erdoğan, M. (2009). *Fifth grade students' environmental literacy and the factors affecting students' environmentally responsible behaviors* [Doctoral dissertation] Middle East Technical University.
- Ergin, S. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Fang, Wei-Ta, Arba'at Hassan, Ben A. LePage (2023). *The living environmental education: sound science toward a cleaner, safer, and healthier future*. Sustainable Development Goals Series. Springer. doi:10.1007/978-981-19-4234-1. ISBN 978-981-19-4233-4. OCLC 1346984545. S2CID 252640423.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Mc Graw Hill.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference* (10. Baskı)
- Goodale, T. (2021). "multivariate Analysis of the Impact of Gender and College major on S tudent levels of Environmental Concern and Knowledge." *International Electronic Journal of Environmental Education* 11 (1):1–12. doi:10.18497/iejeegreen.713165.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 6(3), 452-468.
- Güler, E. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Görgülü Arı, A. & Arslan, K. (2020). İklim okuryazarlığı ölçeği geliştirme çalışması. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(82) 147-174. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.44072>
- Guedes, G. R., Hora, A. M., Dias, C. A., Braga, E. O., & Soares, M. M. (2012). Critical evaluation of the New Environmental Paradigm scale in low developing settings. In G. R.
- Guedes, G. R., & Carmo, R. L. (2012). Socioeconomic and residential differences in environmental perception and behavior: Insights from metropolitan Brazil. In L. Turunen & A. Koskinen (Eds.), *Urbanization and the global environment* (pp. 109-138). Nova Publishers.
- Gülsevinçler, D. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

- Huck, S.W. (2012). *Reading statistics and research* (6th Edition). Pearson
- Hunter, R. H., & Jordan, R. C. (2022). The effects of educator's level of environmental literacy on their issue identification practices. *Environmental Education Research*, 28(5), 767-785.
- IPCC. (2023). Summary for policymakers. In Lee, H., & Romero, J. (Eds.), *Climate change 2023: Synthesis report. A Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf
- İstanbullu, R. A. (2008). *Investigation of environmental literacy of sixth grades at a private school*. [Unpublished Master Thesis]. Middle East Technical University.
- Johnson, M. F., Hannah, C., Acton, L., Popovici, R., Karanth, K. K., & Weinthal, E. (2014). Network environmentalism: Citizen scientists as agents for environmental advocacy. *Global Environmental Change*, 29, 235–245. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2014.10.006>
- Johnston, J. D. (2020). Climate change literacy to combat climate change and its impacts. W. L. Filho, A. M. Azul, L. Brandli, P. G. Özuyar and T. Wall (Eds). *In Encyclopedia of the un sustainable development goals (Climate Action)* (pp.200- 212). Springer.
- Kablan, S.(2009). *Ortaöğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi
- Kadioğlu, M. (Mart, 2008). *Küresel iklim değişikliğine uyum stratejileri*. [Bildiri]. Kar Hidrolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı, Erzurum, Türkiye.
- Kapan, R. (2020). *Hemşirelik öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi.
- Karatekin, K. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. [Doktora Tezi].Gazi Üniversitesi.
- Karatekin, K., & Aksoy, B. (2012). Examination of teacher candidates of social studies' environmental literacy level in terms of various variables. *Turkish Studies–International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1423–1438. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2858>
- Kışoğlu, M. (2009). *Öğrenci merkezli öğretimin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin araştırılması*. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kıyıcı, F. B., Yiğit, E. A., & Darçın, E. S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 17-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21473/230150>
- Kinslow, T., Troy D. Sadler & Hai T. Nguyen (2019) Socio-scientific reasoning and environmental literacy in a field-based ecology class, *Environmental Education Research*, 25:3, 388-410, DOI: 10.1080/13504622.2018.1442418

- Kuthe, A., Körfggen, A., Stötter, J. & Keller, L. (2019). Strengthening their climate change literacy: a case study adressing the weaknesses in young people's climate change awareness. *Applied Environmental Education & Communaciton*, 19(4), 375-388. <https://doi.org/10.1080/1533015X.2019.1597661>
- Liefländer A.K. & F. X. Bogner (2018). Educational impact on the relationship of environmental knowledge and attitudes. *Environmental Education Research*, 24(4), 611-624. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1188265>
- Liu, S. Y., Yeh, S. C., Liang S. W. Fang, W.T & Tsai, H.M. (2015). A national investigation of teachers' environmental literacy as a reference for promoting environmental education in Taiwan. *The Journal of Environmental Education*, 46(2), 114-132, DOI: [10.1080/00958964.2014.999742](https://doi.org/10.1080/00958964.2014.999742)
- Marcinkowski T, Noh K, Erdogan M, & Sagy, G. (2011). Glimpses of climate literacy: climate literacy as assessed partially by a limited set of items from four recent national assessments of environmental literacy. Paper prepared for the workshop on climate change education in formal settings, K-14. Climate Change Education Roundtable, Board on Science Education, *Division of Behavioral and Social Science and Education*,
- McBride, B. B., C. A. Brewer, A. R. Berkowitz, & W. T. Borrie. 2013. Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere* 4(5):67. <http://dx.doi.org/10.1890/ES13-00075.1>
- Meinhold, J. L., & Malkus, A. J. (2005). Adolescent environmental behaviors. Can knowledge, attitudes, and self-efficacy make a difference? *Environment and Behavior*, 37(4), 511-532. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0013916504269665>
- Miler, T., & Sladek, P. (2011). The climate literacy challenge. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(12), 150-156. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.021>
- Negev, M. Gonen Sagy, Yaakov Garb, Alan Salzberg & Alon Tal (2008). Evaluating the environmental literacy of israeli elementary and high school students. *The Journal of Environmental Education*, 39(2), 3-20. <https://doi.org/10.3200/JOEE.39.2.3-20>
- Null, D.B., Kristiana Feeser, K. & Kurtzhals, G. (2021) An assessment of environmental literacy, behaviors, attitudes and lifestyle factors of college students. *Journal of American College Health*, DOI: <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1975720>
- Nunez, M., & Clores, M. (2017). Environmental literacy of K-10 student completers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 12(5), 1195-1215. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1278161.pdf>
- Nurwaqidah, S., Suciati, S., & Ramli, M. (2020). Environmental literacy-based on adiwiyata predicate at junior high school in Ponorogo. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 6(3), 405-412. <https://doi.org/10.22219/jpbi.v6i3.12468>
- Ogunyemi, B., & Ifegbesan, A. (2011). Environmental literacy among preservice social studies teachers: a review of the nigerian experience. *Applied Environmental Education & Communication*, 10(1), 7-19. <http://dx.doi.org/10.1080/1533015X.2011.549795>

- Olofsson, A. & Ohman, S. (2006). General beliefs and environmental concern: Transatlantic Comparison. *Environment and Behavior*, 38(6), 768-790. <https://doi.org/10.1177/0013916506287388>
- Putri, S., Huda, E., & Nikmah, N. (2022). Education and climate change: the role of universities - Fernando M. Reimers, Springer, 2021. *Australian Journal of Environmental Education*, 1-3. <https://doi.org/10.1017/ae.2022.35>.
- Potter, G. (2009). Environmental education for the 21st century: where do we go now? *The Journal of Environmental Education*, 41(1), 22-33. <https://doi.org/10.1080/00958960903209975>
- Ramos, C., Costa, P.A., Rudnicki, T., et al. (2018). The effectiveness of a group intervention to facilitate posttraumatic growth among women with breast cancer. *Psycho-Oncology*, (27), 258-264. <https://dx.doi.org/10.1002/pon.4501>
- Şerenli, E.(2010). *Geleceğin çevre eğitimcilerinin çevre okuryazarlık bileşenlerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi*(Muğla Üniversitesi Örneği),(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi.
- Spínola, H. (2020). Correlation between environmental literacy components (knowledge, attitude and behavior) in madeira island (portugal) 9th grade students. *The Online Journal of New Horizons in Education* 10,(1) 28-36.b <https://www.tojsat.net/journals/tojned/articles/v10i01/v10i01-03.pdf>
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. ED 348235. Retrieved October 5, 2012, from ERIC databases.
- Roth, C. E. (1968). *Curriculum overview for developing environmentally literate citizens*.(ERIC Reproduction Service No. ED 032982).
- Stapp, W. B., Bennett, D., Bryan, W., Fulton, J., MacGregor, J., Nowak, P., ... & Havlick, S. (1969). The concept of environmental education. *Journal of environmental education*, 1(1), 30-31.
- Schneiderhan-Opel, J, & F. X. Bogner (2020). "Future forest: Promoting biodiversity literacy by implementing Citizen science in the classroom." *The American Biology Teacher*, 82(4), 234-240. <https://doi.org/10.1525/abt.2020.82.4.234>
- Shephard, K., J. Harraway, B. Lovelock, S. Skeaff, I. Slooten, M. Strack, M. Furnari, & T. Jowett. (2013). "Is the environmental literacy of university students measurable? ". *Environmental Education Research* 20(4), 476-495.
- Sontay, G. (2013). *Üstün yetenekli öğrencilerle akranlarının çevre okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırılması*. [Doktora tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Şahin, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Şahin, N. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Şengül, H. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeyinin incelenmesi (Isparta ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Tabachnik, B. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (6e éd.)*. Pearson.
- Tbilisi Declaration (1977). <https://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html> [Google Scholar]
- Tekbıyık, A. (2023). İlişkisel araştırma yöntemi. H. Özmen, O. Karamustafaoğlu (Eds). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (3 baskı)* içinde (s.163- 178). PegemA.
- Treagust, D. F., Amarant, A., Chandrasegaran, A. L., & Won, M. (2016). A case for enhancing environmental education programs in schools: Reflecting on primary school students' knowledge and attitudes. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(12), 5591- 5612. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115645.pdf>
- Shin, D., Chu, H., Lee, E., Ko, H., Lee, M., Kang, K., Min, B. & Park, J. (2005). An assessment of Korean students' environmental literacy. *Journal of Korean Earth Science Society*, 26(4), 358-364.
- Sur, E. (2022). Okuryazarlık kavramı ve Türkiyede'ki okuryazarlık araştırmaları üzerine bir inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 445-467. https://dergipark.org.tr/tr/pub/akef/issue/72486/1179947#article_cite
- Svobodova, S. & Chval, M. (2022). Environmental literacy of lower secondary school pupils in the Czech Republic. *Journal of Biological Education*, <https://doi.org/10.1080/00219266.2022.2067213>
- United Nations Environment Programme (2021). *Adaptation Gap Report 2021*. <https://www.unep.org/adaptation-gap-report-2021>
- UNFCCC. (1992) *United nations framework convention on climate change*. <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/conveng.pdf>
- UNFCCC. (2015). *Decision 1/CP.21, in report of the conference of the parties on its twenty-first session, held in Paris from 30 November to 13 December 2015*. Addendum Part two: Action taken by the Conference of the Parties at its twenty-first session (UNFCCC/CP/2015/10/Add.1)
- Tikka, P.M., Kuitunen T. M., & Tynys M. S. (2000). Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning environment. *The Journal of Environmental Education*, 31, 12-9.
- TTKB (2023). *İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14104730_2023-43_Temel_Egitim_Ylkokul_Ortaokul.pdf
- Ulu Kalın, Ö. (2018). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi (Artvin il örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(13), 155-170. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.510012>
- UNESCO (1978, October 14–26). *The tbilisi declaration of the intergovernmental conference on environmental education, Tbilisi, Final Report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>

- UN. (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. A/RES/70/1. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- Ünal, M. (2023). The climate literacy levels of secondary school students and their opinions on climate change. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(4), 673-690. <https://doi.org/10.14686/buefad.1346851>
- Uzun, N. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumları üzerine bir çalışma*. [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Varışlı, T. (2009). *Evaluating eight grade students' environmental literacy: the role of socio-demographic variables, master thesis*. [Master thesis]. Middle East Technical University.
- Veron, D.E., Marbach-Ad, G., Wolfson, J. & Ozbay, G. (2016). Assessing climate literacy content in higher education science courses: distribution, challenges, and needs. *Journal of College Science Teaching*, 45(6), 43-49. http://dx.doi.org/10.2505/4/jcst16_045_06_43
- Yakar, H. (2019). *Ortaokul düzeyinde iklim okuryazarlığı yeterliklerinin delphi tekniğiyle belirlenmesi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 7 Sayı/Issue: 1 Yıl/Year: 2024

8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Tarihi Roman Okumanın Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri

8th Grade The Effects of Reading Historical Novels on Academic Achievement in Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Course



Yazar Bilgisi / Author Information

Nurgül AVCI

Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Antalya/Türkiye
Master's Student, Akdeniz University, Institute of Educational Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Antalya/Türkiye

nurgulavcii.4807@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7842-1888>

Ahmet KÖÇ

Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Antalya/Türkiye
Prof., Akdeniz University, Faculty of Education, Turkish and Social Sciences Education, Antalya/Türkiye

ahmetkoc@akdeniz.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8819-8095>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 15.02.2024

Kabul Tarihi / Accepted : 25.06.2024

Yayın Tarihi / Published : 30.06.2024

Atıf / Cite

Avcı, N., ve Köç A. (2024). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihi roman okumanın akademik başarı üzerindeki etkileri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(1), 27-46.

<https://doi.org/10.47503/jirss.1437516>

8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Tarihî Roman Okumanın Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri¹

8th Grade the Effects of Reading Historical Novels on Academic Achievement in Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Course

Özet

Araştırmada T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretimine katkısı olabileceği varsayılan tarihî roman okumanın akademik başarıya etkisi nicel ve nitel veriler ışığında değerlendirilmiştir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden olan açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 8. sınıfta eğitimlerine devam eden 30 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel ve nitel verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan akademik başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analiz edilmesi sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte ön testte deney ve kontrol grubu puanlarının birbirine oldukça yakın olmasına karşın son testte bu farkın deney grubu lehine artmış olması, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmasa da deneysel işlemin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Nitel verilerin analizi sonucunda öğrencilerin tarihi roman okumaya yönelik olumlu bir bakış açısına sahip oldukları anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden hiçbirinin tarihi konular hakkında araştırma öncesinde herhangi bir tarihi roman okumamış olması, nitel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan dikkat çekici bir bulgudur. Son olarak T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihi roman okumanın öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmış olması, çalışmanın önemli bulguları arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, Tarihî roman, Tarih öğretimi

Abstract

In the research, the effect of reading historical novels, which are supposed to contribute to the teaching of the History of the Revolution of the Republic of Turkey and Atatürkism course, on academic achievement was evaluated in the light of quantitative and qualitative data. The exploratory sequential pattern, which is one of the mixed method patterns, was used in the research. The study group of the research was 8. There are 30 students who continue their education in the classroom. The academic achievement test and semi-structured interview form prepared by the researchers were used to collect quantitative and qualitative data. As a result of analyzing the quantitative data in the study, it was found that there was no significant deficiency between the final test scores of the experimental and control groups. However, although the experimental and control group scores were quite close to each other in the pre-test, the fact that this difference increased in favor of the experimental group in the Decal test can be interpreted as having a positive effect on the academic achievement of the experimental process, although there is no significant difference between the groups. As a result of the analysis of qualitative data, it was understood that students have a positive perspective towards reading historical novels. The fact that none of the students participating in the study had read any historical novels about historical subjects before the research is a remarkable finding that emerged as a result of the analysis of qualitative data. Finally, the fact that reading historical novels in the History of the Revolution of the Republic of Turkey and Atatürkism course increased the students' interest in the course is one of the important findings of the study.

Keywords: Social studies, Turkish Revolution History and Kemalism Course, Historical novel, History teaching.

¹ Bu makale ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan "8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Tarihî Roman Okumanın Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

History is an important field for people to recognize themselves and to learn where they come from and where they are going as a human being. History provides the individual with a wide range of experience and a way of thinking. The acquisition of these experiences and ways of thinking when making decisions, and the opportunity to approach events, people, the present and the future more accurately make history teaching important.

The use of textbooks as materials in schools can make education dependent on textbooks and lead students to passivity and rote learning. In this case, the dependence of teaching only on textbooks is equivalent to ignoring individual differences inevitably. However, producing and trying alternative methods to textbooks can carry the process to a different dimension. In this study, the qualitative and quantitative effects of using historical fiction novels as an in-class material on students while teaching history will be discussed. A student who steps into education in our country takes history courses, including higher education.

In the research, history teaching is addressed in the 8th grade level of secondary school in terms of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism course. Considering the time allocated to the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism course, an in-depth history education cannot be mentioned. For this reason, additional resources that can help the student should be shown. Additional resources should be historical fictions that have a high potential to attract the student's interest and that contain empathy that will enable them to look at the historical period discussed from different perspectives. In this way, students who have trouble focusing in verbal lessons can open a new dimension to their learning with works of historical fiction. Because historical fiction can make students partners in history in a way that history textbooks cannot do. In addition, according to Marshall and Stix, historical fiction not only feeds students' creativity and imagination, but also develops their high-level cognitive skills by enabling them to portray historical figures. In this study, Tarık Buğra's novel *Küçük Ağa* (Little Aga) was used as a sample work of historical fiction, considering the achievements of the course. In the determined groups, the qualitative and quantitative effects of historical novels on the course were emphasized because of the planned lesson process.

Method

In this 8th grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism course, an exploratory sequential design, one of the mixed method designs, was used in this study, which was conducted to increase the students' views and academic achievement of reading historical novels. Mixed method is based on the principle of using quantitative and qualitative research methods together and provides the opportunity to address the research topic from different perspectives. Exploratory sequential design contributes to the deepening of the quantitative data obtained by supporting the qualitative data with qualitative data and to address the research problem in detail.

In the quantitative dimension of the study, pretest-posttest quasi-experimental research design was used. This design allows the interpretation of the findings obtained by testing the effect of the independent variable on the dependent variable. In the qualitative part of the research, case study design was preferred. The main purpose of qualitative research is to present opinions and

thoughts directly through description and to analyse them in depth through documents and interviews. A case study is a qualitative research design that aims to reveal an existing situation as it is and offers the opportunity to describe and examine the current situation in depth. This study consists of a total of 30 eighth grade students who continue their education in two different branches of a public school in Konyaaltı district of Antalya province in the 2021-2022 academic year. Of these students, 15 were in the experimental group and 15 were in the control group. Typical case method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group.

The quantitative and qualitative data obtained in the study were analyzed with appropriate techniques. SPSS 24 package programme was used in the analysis of quantitative data. T-Test technique was used to observe significant / insignificant differences in historical novels, which form the basis of quantitative sub-problems, towards history teaching. Descriptive analysis technique was used to analyze qualitative data. It is stated that descriptive analysis is a frequently used method for researchers to obtain summary information about different facts and events they want to study.

Findings

Independent sample t-test was applied to test the existence of a significant relationship between the pre-test mean scores of the experimental and control groups in which the "Reading Historical Novels" intervention was applied to the experimental group students in the Turkish Revolution History and Kemalism course. As a result of the evaluation, it can be said that both groups consisted of individuals with a homogeneous distribution close to each other in terms of achievement. The fact that the pre-academic achievements and readiness levels of the groups are close to each other is important in terms of the course of the study.

Independent sample t-Test was applied to test the existence of a significant relationship between the post-test mean scores of the experimental and control groups, and the mean post-test score of the students in the experimental group (80.33) was higher than the mean post-test score of the control group (72.33).

In the qualitative dimension of the research, when 15 participants were asked about the contributions of reading historical novels to the Turkish Revolution History and Kemalism course, the positive feedbacks of reading historical novels predominated. It is seen that reading historical novels has affective gains as well as cognitive contributions. When reading historical novels is associated with the units and presented to the students together, it enables them to understand the subjects. In line with these findings, the idea that reading historical novels can be a reliable and effective method by students has been put forward.

Conclusion and Discussion

When the post-tests made at the end of the process of reading historical novels are analyzed, there is no significant difference between the experimental and control groups, but in the post-test results of the two groups, where there is no difference in scores between the pre-tests, the success average of the experimental group has increased remarkably compared to the control group. In this context, it is seen that reading historical novels is effective in the comprehension of the relevant acquisitions of the Turkish Revolution History and Kemalism course. When the post-tests made at the end of the process of reading historical novels are analyzed, there is no significant

difference between the experimental and control groups, but in the post-test results of the two groups, where there is no difference in scores between the pre-tests, the success average of the experimental group has increased remarkably compared to the control group. In this context, it is seen that reading historical novels is effective in the comprehension of the relevant acquisitions of the Turkish Revolution History and Kemalism course. For example, it was stated in the research that US students prefer historical novels and are satisfied with this situation. In our country, historical novels are not preferred in history teaching and our students are deprived of this effective method. Keskin mentioned in his study that reading historical novels contributes to history education and teaching. The related result coincides with the findings of the research.

When the quantitative and qualitative findings are analyzed, it is concluded that reading historical novels contributes to the success of the course in the Turkish Revolution History and Kemalism course in particular and history teaching in general, but it is also seen that it increases the love and interest in history.

GİRİŞ

Tarih; toplumların, milletlerin başından geçen olayları zaman ve yer göstererek anlatan, bunların sebep ve sonuçlarını, birbirleriyle olan ilişki ve bağlantılarını inceleyen ilimdir (Ayverdi, 2005). Esasında bu durum görüldüğü kadar kolay değildir. Çünkü tarih ilmi, olaylar arasındaki farklılık ve benzerlikleri incelerken aynı zamanda bireysel, kültürel ve toplumsal değişimi, bu değişimlerdeki sürekliliği ve ortaya çıkan sebep-sonuç ilişkilerini irdelemektedir (Dilek, 2001). Bu çerçevede tarih ilmi insanın kendini tanıması ve bir insan olarak ne olduğunu öğrenmesi açısından önemlidir (Collingwood, 1996). Ayrıca insanoglu doğası gereği kendinden sonraki gelecek nesilleri bilgilendirmek, korumak, yol göstermek amacıyla tarih ilminden faydalanmıştır. Paleolitik Çağ'da mağaralara kazınan hayvan ile insan figürleri ve günümüzdeki tarih ders kitaplarının aynı amaca hizmet ettiğinden bahsetmek mümkündür.

Aslında buradaki temel amaç, tarihi öğretileri doğru şekilde işlemek ve elde edilen tecrübeler ile toplumları bilgilendirmektir. Tarih ilmi, toplum içerisinde yer alan bireylere geniş bir tecrübe alanı ve düşünme biçimi kazandırır. Karar alırken bu tecrübelerin ve düşünme biçiminin kazanılması, olaylara, insana, bugüne ve geleceğe daha doğru yaklaşma olanağının sunulması tarih öğretimini önemli kılmaktadır (Koç, 2002)

Tarih öğretiminin nasıl daha iyi yapılacağı noktasını da göz ardı etmemek gerekir. Bilindiği üzere eğitimin her kademesinde materyal kullanımı önemli ve gereklidir. Eğitim materyalleri öğretimi destekleme, kalıcı öğrenmeye katkı sunma, bilgileri somutlaştırma ve öğrencilerin ilgisini çekme gibi özellikleri ile eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Ünal ve Demirkaya, 2019). Tarih öğretiminde de konuların öğretimi esnasında materyal kullanımı ciddi düzeyde önemlidir. (Demircioğlu & Turan, 2023) Özellikle bu materyallerden biri olarak tarihi romanların, tarih öğretimine olan katkısı göz önünde bulundurulmalıdır. Tarihi romanlar, bilgi edinmeyi ve tarihsel düşüncenin gelişmesini sağlama açısından tarih öğretimine olumlu katkı sağlayan argümanlardır (Düzgün, 2008). Bu araştırmanın temel çerçevesini de tarihî romanların, tarih derslerinde yazılı bir materyal olarak kullanılmasının etkilerinin araştırılması oluşturmuştur.

Edebiyat içerisinde birçok sözlü ve yazılı tür arasında akla ilk gelen türlerden biri de romandır. Tarihî roman ise edebiyat ve tarih ilminin ortak bir ürünü olarak ortaya çıkmış, tarihî olay veya şahsiyetleri konu alan gerçek ya da kurgu romanlar bütünüdür. Argunşah'a (2002) göre tarihi romanlar, tarihî konuları anlatan, tarihsel arka plana dayanan, kurgusal çalışma olarak okuyucuda gerçeklik duygusu uyandıran bir tür iken; Tural'a (1991) göre tarihî roman, yazarın şahit olmadığı dönemleri tarihî gerçekliğe uygun olarak anlatımıdır. Geleneksel tarih öğretimindeki bilgi aktarmaya dayanan bu anlayış, okuyucuda düşünme, empati kurma ve yaratıcılığa katkı yapmaktadır (Düzgün, 2008). Dahası ders kitaplarındaki bilgilerle romanlardaki bilgilerin karşılaştırılmasıyla öğrencinin sorgulama içine girmesi mümkün olabilmektedir.

Tarih ders kitaplarına ek olarak, tarih öğretiminde tarihî roman gibi materyaller hem dersin işlenişini zenginleştirmekte hem de dersin uygulanması esnasında öğrencide ilginin artmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte ilgisi artan öğrencinin başarı düzeyinin de artacağı düşünülmektedir (Ata, 2001). Tarih dersleri ders kitaplarının dışındaki sözü edilen araçlarla işlenildiğinde daha etkili ve kalıcı olacağı düşünülmektedir.

Tarih dersleri, isimler ve tarihlerin sonsuz bir anlatısı olması ve ders kitaplarındaki kalıplaşmış ifadeler arasında sıkışıp kalması nedeniyle öğrenciler tarafından sıkıcı ve çabuk unutulmuş bir ders olarak kabul görmektedir (Şimşek, 2003; Düzgün, 2008). Bu problemin çözümü için tarihi

romanların kullanılması etkili bir araç olabilir. Tarihi romanlar ile tarihi olgu ve bulguları öğrenen ya da öğrendiklerini pekiştiren öğrenci, derse yönelik hem bilişsel hem de duyuşsal yetilerini geliştirecektir (Jacobsen, 2002).

Tarihî romanlar, olayların insan yaşamı üzerindeki sonuçlarını düşünmeye sevk etmektedir. Öğrenciler hayal güçlerini kullanarak okudukları romanların bulunduğu tarihî dönemle ciddi empati kurabilirler. Romanda bahsi geçen olay ve dönemde yaşadıklarını ya da karakterlerin yerine kendilerini koyduklarını bilmeliyiz. Çünkü çocuk zihnî hayal kurmaya yatkındır; gerçeklik algısı henüz tam oturmamış bu genç beyinler okudukları roman sayesinde zamanda yolculuk yapabilirler. Bu da tarihî romanın tarih derslerine sağlayacağı özel değerlerden biridir (Nawrot, 1996).

Tarihî roman okumanın öğrenciye katacağı bir diğer yeti de merak duygusunun şiddetlenmesidir (Harris ve Austin, 2000). Romanların gerek ustaca kurgulanış biçimi gerekse ilgiyi sürekli yakalamak adına yarattığı merak faktörü, öğrenciyi okuduğu esere bağlamaktadır. Heyecanla kitabın sonunu beklerken zihnin kuracağı tüm muhtemel sonlar merakla bekleniyor olacaktır. Meraklı nesiller yaratılmak isteniyorsa tarihî romanların etki alanı arttırılmalıdır.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı (MEB, 2023) 3. ünitesinde “Millî Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm” kısmında, Millî Mücadele’nin sanata ve edebiyata yansımalarında yer alan Tarık Buğra’nın Küçük Ağa romanının bir kesiti, ders içi materyal olarak belirlenmiştir. Küçük Ağa romanı (Buğra, 2018) Millî Mücadele yıllarındaki Anadolu’yu özgün bir üslupla işlemektedir. Osmanlı Devleti’nin I. Dünya Savaşı’ndaki yenilgisinin halk üzerindeki yansımalarını ve kurtuluş ateşinin doğuşunu panoramik olarak görebilmek açısından önemli bir eserdir. Tercih edilen roman T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin 2. ve 3. ünitelerindeki olaylar serisinden bahsetmektedir. Eserin bahsi geçen ünitelerdeki tarihî olayları içermesi ve pedagojik olarak öğrenciye göre olması nedeniyle sorunsalların tespitinde doğru bir aracı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihî kurgu roman okumanın öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. İlgili amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Tarihi roman okutulan deney grubu ile tarihi roman okutulmayan kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubu ile tarihi roman okutulmayan kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğrencilerin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihî kurgu eserlerin bir öğretim materyali olarak kullanılmasına yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihi roman okumanın öğrencilerin derse yönelik görüşleri ve akademik başarılarını arttırmaya yönelik olan bu çalışmada, karma yöntem desenlerinden açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması esasına dayanmakta ve araştırma konusunun farklı bakış

açılarıyla ele alınabilmesine imkân sağlamaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Açımlayıcı sıralı desen, elde edilen nicel verilerin nitel verilerle desteklenerek derinleştirilmesine ve araştırma probleminin detaylı olarak ele alınmasına katkı sunar (Creswell 2021). Araştırmanın nicel boyutunda ön test son test yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desen bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle elde edilen bulguların yorumlanmasına olanak vermektedir (Büyüköztürk, 2010). Araştırmanın nitel bölümünde ise durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda asıl amaç betimleme yoluyla görüş ve düşüncelerin doğrudan sunulup, belge ve görüşme ile derinlemesine incelenmesidir. Durum çalışması, var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan, mevcut durumu betimleme ve derinlemesine inceleme imkânı sunun nitel araştırma desenlerindedir (Yıldırım ve Şimsek, 2018).

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Antalya ili Konyaaltı ilçesinde bulunan bir devlet okulunun iki farklı 8. sınıf şubesinde eğitimlerine devam eden toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 15'i deney 15'i ise kontrol grubunda yer almıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum metodundan yararlanılmıştır. Tipik durum örnekleme yöntemi, evrende bulunan çok sayıdaki benzerin arasından belirlenen küçük düzeyde bir grup ile genel bir inceleme yapılarak olay ve olgular hakkında bilgi edinebilmeyi amaçlamaktadır (Patton, 2005).

Veri Toplama Araçları

Akademik Başarı Testi: Araştırma için hazırlanan 60 çoktan seçmeli sorudan oluşan test 8. sınıfta öğrenim gören 120 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanmış olan akademik başarı testindeki çıkartılması gereken soruların madde gücü ve madde ayırt ediciliğine bakılmıştır. Madde gücünün 1'e yaklaşması kolaylığı, 0' a yaklaşması zorluğunu göstermektedir. Madde ayırt ediciliği -1 ile +1 arasında değer almaktadır. Maddenin eksiye yaklaşması istenilmeyen bir durumdur. Yapılan analizler sonrasında istenilen özellikler seçilmiş ve sağlıklı olan 20 soru kullanılmıştır. Belirlenen akademik başarı testi üç öğretim üyesi ve iki alan öğretmenine sunulup gerekli görüş ve düzeltme fikirleri alınarak son hâlini almıştır.

Testte yer alan en kolay soruların 1. (0,70 (Pj)) ve 19. (0,66 (Pj)) numaralı maddeler olduğu; testte yer alan maddelerin güçlükleri incelendiğinde ise test maddelerinin sıklıkla 0,40-0,60 (Pj) aralığında değer aldıkları görülmektedir. Bu durum testteki maddelerin genellikle orta güçlükte olduğunu göstermektedir; en zor maddenin ise 13 (0,43 (Pj)) numaralı madde olduğunu söylemek mümkündür. Testte yer alan maddelerin ayırt edicilikleri (r_{ij}) incelendiğinde ise maddelerin hepsinin 0,40 (r_{ij}) değerinden yüksek olduğu, bu nedenle testteki maddelerin ayırt edici güçlükte olduğu görülmektedir. Testteki maddeler incelendiğinde ayırt ediciliği en düşük olanın 0,41(r_{ij}) ile 12 numaralı madde olduğu, ayırt ediciliği en yüksek olanın ise 0,60 (r_{ij}) ile 3 ve 20 numaralı maddeler olduğunu söylemek mümkündür. Testte yer alan her maddenin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri istenmeyen düzeyde bulunmadığından maddelerde herhangi bir düzeltme ya da testten çıkarma işlemi yapılmamıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Nicel araştırma sonucunda elde edilen veriler gözden geçirilerek yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, üç öğretim üyesi ve iki alan öğretmenine sunulup gerekli görüş ve düzeltme fikirleri çevresinde oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle,

yazmaya ve doldurmaya dayalı testler, anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması nedeniyle tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimsek, 2018).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerini toplamak için gerekli izinler Antalya Valiliği ve Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alındıktan sonra 15'er kişilik deney ve kontrol grubuna ön testler uygulanmıştır. Ön test sonrasında tarihi roman (Küçük Ağa) deney grubuna verilmiştir. Tüm kazanımlar işlenip tarihi roman bittikten sonra deney ve kontrol grubuna son test uygulanmıştır. Son olarak verileri dayandırmaya için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu deney grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın başında tüm izinlerin alındığı, verilerin kimse ile paylaşılmayacağı ve sonuçların karneye yansımayacağı bilgisi katılımcılarla paylaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler uygun tekniklerle analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS 24 paket programından yararlanılmıştır. Alt problemlerin temelini oluşturan tarihî romanların tarih öğretimine yönelik anlamlı/anlamsız farklılıkları gözlemleyebilmek için t-testi tekniğinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizin, araştırmacılar için çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla başvurulan bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011).

Etik Konular

Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırmanın etik izni, Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 04.11.2021 tarihli 363 sayılı kararı ile alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ölçme araçlarından elde edilen bulgular tablolar eşliğinde sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerine T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde "Tarihsel Roman Okuma" müdahalesinin uygulanarak deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı ilişkinin varlığını test etmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. İki grubun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması çalışmanın sürdürülebilmesi bakımından gereklidir. Bu bağlamda gerçekleştirilen analize ait bilgiler şöyledir:

Tablo 1

Deney ve kontrol gruplarının ön test başarı testi puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	15	59,67	18,17	28	,245	,808
Kontrol	15	58,00	19,07			

*p>0.05

Tablo 1 değerlendirildiğinde deney grubunun başarı testine ilişkin ön-test puan ortalaması ile ($\bar{X}=59,67$) kontrol grubunun başarı testine ilişkin ön-test puan ortalaması ($\bar{X}=58,00$) arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ve standart sapmaları ($S^{\text{Deney}} = 18,17$; $S^{\text{Kontrol}} = 19,07$ birbirine oldukça yakındır. Bu göz önüne alındığında, her iki grubun da başarı olarak birbirine yakın ve homojen dağılım gösteren bireylerden oluştuğu söylenebilir. Grupların ön akademik başarılarının ve hazır bulunuşluk düzeylerinin birbirine yakın olması çalışmanın gidişatı bakımından önemlidir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını test etmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve kontrol gruplarının son test başarı testi puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	15	80,33	11,25	28	1,583	,125
Kontrol	15	72,33	16,02			

* $p>0.05$

Tablo 6 değerlendirildiğinde, deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı testine ilişkin son-test puan ortalaması ($\bar{X}=80,33$) kontrol grubunun başarı testine ilişkin son-test puan ortalamasından ($\bar{X}=72,33$) daha yüksek bulunmuştur. Bununla beraber deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi standart sapmaları ($S = 11,25$) kontrol grubunun başarı testi standart sapmasına ($S = 16,02$) göre daha düşük çıkmıştır. Deney grubunun başarı testi sonuçları, kontrol grubunun başarı testi sonuçlarına göre daha düşük sapma puanına sahip olarak daha homojen bir görünüm sağlamıştır. Deney grubunun yapılan tarihi roman okuma çalışmasıyla başarı puanlarını kontrol grubuna oranla daha çok arttırması ve grup standart sapmasının daha düşük bir değere düşmesi çalışma adına olumlu bir sonuçtur. Ortaya çıkan bu farka rağmen T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde "Tarihsel Roman Okuma" uygulamasının yapıldığı deney grubunun başarı testine ilişkin puan ortalaması ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına uygun ders işlenen kontrol grubunun başarı testine ilişkin puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt başlık araştırmanın nitel bulgularının tamamını kapsamaktadır. Görüşme soruları üzerinden nitel bulgular tablolar eşliğinde yorumlanarak çıkarımlar yapılmıştır.

Tablo 3*Tarihi roman okumanın T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine olan ilgiye yönelik bulgular*

Öğrenci Görüşleri	f
Konuları daha iyi anladım.	3
İlgimi çekmedi.	2
Tarih bilincimi pekiştirdim.	2
Konulardaki tarihî gerçekliğe empati kurmamı sağladı.	2
Tarihî karakterlerin somutlaştırılmasını sağladı.	1
Tarihe olan ilgim arttı.	1
Derslerime ön hazırlık sağladım.	1
Bilgilerimi tazeledim.	1
Tarihe olan bakış açımı değiştirdi.	1

Sonuçlar göz önüne alındığında tarihî roman okumanın olumlu dönütleri ağır basmaktadır. Tarihî roman okumanın bilişsel katkıları olduğu gibi duyuşsal kazanımlarının da olduğu görülmektedir. Özellikle cevaplardaki ilgi, empati, bakış açısı kavramları oldukça önemlidir. Tarih dersinin ezberleme, hatırlama ve soru cevaplama kısacından kurtulmasını yine bu saydığımız kavramlara sıkıca tutunmak sağlayacaktır. Tarihle empati kurabilen farklı bakış açıları yakalayabilen bir öğrencinin öğrendiklerini kalıcı kılması ve hayatına uygulayabilmesi kaçınılmazdır. Genel itibariyle tarihî roman okumanın öğrenciler üzerinde olumlu etkilerini görmüş olduğumuz bu görüş sorusunda alınan bazı cevaplar şunlardır:

'Okuduğum romandaki karakterler ile İnkılap Tarihinde öğrendiğimiz kahramanları, onların özelliklerini, milli mücadeleye olan katkısını gerçek hayatla somutlaştırıp daha iyi kavramama sebep oldu. (Ömer)

O zaman yaşanmış olan anıların gözümde daha fazla canlanmasına yardım etti. Ana karakterin savaş zamanı neler yaşadığı, bedenlen ve ruhen nasıl tükendiği ve çevresinin ona karşı tavırları yer alıyor kitapta. Empati duygumun gelişmesiyle ilgim çoğaldı. (Çınar)

Beni çok etkilemedi çünkü ben tarih kitaplarını çok sevmem. İlgim olmadığı için önemsemedim. Derse yönelik ilgim olmadı. (Kenan)

Türkiye Cumhuriyeti nasıl kuruldu, Türk halkının vatansever oluşunu, İstanbul hükümetinin İngiliz yanlısı oluşunu ve çete baskılarını öğrendim. Tüm bunları öğrenmemle derslere etkin katılım sağladım ailem ve öğretmenlerimin takdirini kazanmamla derse karşı iyi duygular beslememe neden oldu. (Toprak)

Ben İnkılap dersinde başarılı bir öğrenci değildim. Küçük Ağa romanını okuduktan sonra hem derste başarılı oldum hem de derse çok sevdim. (Aslı)

Olumlu yönde etkiledi. Beni Türk tarihine yakınlaştırdı ve sevgimi çoğalttı. Ayrıca askerimiz ve Mustafa Kemale olan sevgim ve gurur duymam çoğaldı. (Mehmet)

Tablo 4

Tarihi roman okumanın T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki kazanım ve konuların öğrenilmesi katkısına ilişkin bulgular

Öğrenci Görüşleri	f
Konuları anlamama yardımcı oldu	6
Konuları pekiştirmemi sağladı	2
Eksiklerimi tamamlamamı sağladı	2
Fayda sağlamadı	2
Konulara ön hazırlık oldu	1
Konulara ek kaynak oldu	1
Konuyu derinlemesine araştırmama neden oldu	1

Tarihî roman okumak ünitelerle ilişkilendirilip öğrencilere birlikte sunulduğunda konuların anlaşılmasına olanak sağladığı görülmektedir. Tarih konularının sözel ağırlığı düşünüldüğünde kalıcı öğrenmelerin önemi özellikle T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi için birinci plana çıkmaktadır. Art arda gelen konular, birbiriyle örtüşen olaylar, ilişki kurulması gereken detaylar ve nicesi henüz bilişsel olgunluğunun arifesindeki ortaokul öğrencileri için oldukça zorlayıcı olmaktadır. Başarı ve başarısızlık açmazı içerisinde sıkışan öğrencilerin çabaları kimi zaman sonuç alabilirken kimi zaman da sonuçsuz kalmaktadır. Başarısızlık hissiyatına kapılan öğrencilerin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine, tarihe ve hatta kendi geçmişine bir set çekmesine neden olmaktadır. Alınan yanıtlar neticesinde tarihî roman okumak öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamaktadır.

Tarihî gerçeklikle edebî kurgunun bir sentezi olan tarihî romanlar öğretmen gözetiminde taranıp derslerde bir ek kaynak olarak kullanılmasının öğrenciler tarafından öğretimde faydalı olduğunun benimsendiği ortaya konulmuştur.

Romanı kapsayan konuları çok iyi öğrendim çünkü kitapta savaş döneminin bunalımı, zorlukları ve sıkıntıları detaylı şekilde betimlenmesiyle zihnimde canlandı, o zamanları tekrar yaşadım. Diğer üniteleri kapsayan üniteleri daha rahat öğrendim. (Hatice)

Üniteyi kavramam daha kolaylaştı ve normalde zorlandığım konuları kolayca hatırlamamı sağladı. (İlkay)

Çerkez Ethem'i biliyordum. Kitap sayesinde ayaklanma hakkında daha fazla şeyler öğrendim. İçerisindeki bilgiler sayesinde konular daha kalıcı oldu. (Kamil)

Romanda anlatılanlarla ünite neredeyse aynıydı. Derste sadece bilgi ağırlıklı, kitap da sanatsal ve detaylıydı. Roman ile bilgim kalıcı oldu. Çoğu konuyu unutsam bile romanda ele alınanlar hep bende canlı kalacak. (Mahmut)

Sanırım 30. Sayfaydı, İngilizler ana karakterin yaşadığı yeri işgal ediyordu. Derste işlenen işgal konusunun iç yüzünü, halkın yaşadığı bunalımı detaylı anlatılıyordu. O dönemde yaşamış hissi soruları çözerken hep aklıma geldi. (Fatma)

Tablo 5

Tarihi roman okumanın T.C. İnkılap Tarihi ve Atat rk l k dersindeki başarısının artmasına ilişkin bulgular

Öğrenci Görüşleri	f
Başarım arttı	4
Zaten başarı düzeyim yüksekti	4
Başarımın arttığını anlayamadım	3
Konuları hatırlamama yardımcı oldu	2
Başarımı arttırmadı	2

Tarihî roman okumanın başarı düzeyini arttırma konusunda fikir birliği sağlanmamakla birlikte bir fikir çoğunluğu söz konusudur. Öğrencilerin T.C. İnkılap Tarihi ve Atat rk l k dersi 2 ve 3. temalarıyla ilişkili tarihî roman okuyarak öğrenmelerine destek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı başarısının arttığını anlayamadığını belirtmiştir. Bu bulgu üzerinde düşünüldüğünde araştırmamızın bir süreç belirttiği unutulmamalıdır. Tarihî roman okuma konusunda daha önce bir tecrübe edinmemiş bir grup öğrencinin tamamının gelişimlerini hissetmesi beklenemez ancak tarih dersleriyle tarihî romanların ilişkilendirilip bunun bir öğrenim alışkanlığı h line geldiği senaryoda öğrencilerin başarılarının arttığını hissedilir düzeyde gözlemleyebileceği düşünülmektedir.

Dört katılımcının başarı düzeylerinin zaten yüksek olduğu ve bu nedenle tarihî roman okumaktan bir başarı olarak yarar sağlayamadıkları kanısı yanlış bir düşüncedir. Öğrencilerin akademik anlamda başarılı olması öğretime ek kaynaklar yaratmaktan kaçınmaya neden olmamalıdır. Unutulmamalıdır ki, tarih eğitimi yalnızca bilişsel boyutu olan bir alan değildir; bireyin kendi ulusuna ait manevi zenginliği hissederek yaşaması da elbette tarih eğitiminin büyük sorumluluklarından biridir. Doğru seçilmiş tarih anlatıları, öğrencinin ruhuna dokunabilmekte seçilebilecek en uygun yöntemlerden birisidir.

Evet mesela deneme sınavlarında 6 doğru 4 yanlış yapıyordum romandan sonra doğru sayım 8'e çıktı. Yani bayağı artırdığını düşünüyorum. (Hatice)

Evet netlerim arttı.  nk  bu tür romanlarla İnkılap sınavlarını kitaptan elde ettiğim bilgilerle daha da pekiştirdiğim için daha kolay  zebiliyorum. Ayrıca okuldaki klasik sınavlarda kolayca yorum yapabiliyorum. (Fatih)

Başarımın arttığını düşünmüyorum.  nk  içinde bildiğim bilgiler olduğu için beni pek etkilemedi ve başarımın arttığını düşünmüyorum. (Melike)

Öncelikle savaşı ilgilendiren konuları daha iyi anladım. Derslerde soyut anlatılan konular kitapta daha somutlaşıyor. Roman duygusal bir şekilde anlatılmış ve bizim empati kurmamızı sağlayarak düşünmeye itiyor. Başarım da böylece arttı. (Melek)

Netlerim artmadı zaten ful ya da 1 yanlış yaptığım için etkisi olmadı. Ama derste kötü olan insanların doğru sayısı belki artar. (Kenan)

Tablo 6

Tarihi roman okumanın T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde yetersiz olan öğrenciye tarihi romanın önerilmesine ilişkin bulgular

Öğrenci Görüşleri	f
Tavsiye ederim	12
Tavsiye etmem	3

Öğrenci gözünden tarihî roman okumanın görülmek istendiği bu soruda olumlu bir dönüt alınmıştır. Bu bulgular doğrultusunda tarihî roman okumanın öğrenciler tarafından güvenilir ve etkili bir yöntem olabileceği fikri ortaya konulmuştur. Bu yöntemin faydalı olduğunu düşünen 12 öğrenci T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde başarısız olanlara ek bir kaynak olarak romanları önermiştir. Olumsuz yanıt olarak kayıtlara geçen üç görüş cevabından özellikle birisi ise içerisinde bulunduğumuz ölçme ve değerlendirme çıkmazını ortaya koyan detaylar içermektedir (Ö10). Katılımcı (Ö10) T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde başarısız olan öğrencilere, sınavlara yönelik test kitapları ve tamamen sınava yönelik hazırlanan sosyal medyada bulunan video içerikleri tavsiye etmiştir.

Eğitim öğretim anlayışı doğru şıkki işaretlemek olan bu bakış açısının maddi ve manevi değerleri oldukça yüksek olan tarih dersleri için ne kadar zararlı olduğunu tahmin etmek zor olmasa gerek. Düşünen, eleştiren ve sorgulayan tarih okuyucuları ile gelecek neslimizi donatmak istiyorsak bu test zihniyetini de yavaş yavaş geride bırakmamız gerekmektedir. Nitekim MEB, tarihinde ilk kez Ölçme ve Değerlendirme adlı bir yönetmelik yayınlamış ve bu test zihniyetinden çıkışa işaret etmiştir. Yayımlanan yönetmelikte okullarda uygulanacak yazılı sınavlarda açık uçlu sınavların zorunlu tutulmasını, öğrencilerimizin şıklar arasında ezberden uzak bir şekilde zihinlerinin zenginliklerini ve bilgi birikimlerini özgün üsluplarıyla yansıtabilecekleri bir ortam hazırlamaktadır.

Bu gelişmeler ışığında tarihî roman okumanın öğrenciye katacağı kültürel derinliği ve edineceği olgun tarih bakış açısını göz önüne alırsak T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde başarısız olan öğrencilere bir ek kaynak olarak doğru seçilmiş tarihî romanların sunulması kusursuz bir yöntem olacaktır.

Derslerdeki başarısını artırmak isteyen çocuklar roman okuyarak başarılı olabilirler. Millî mücadeleyi konu alan kitaplar oldukça faydalıdır. (Ömer)

Evet tavsiye ederim çünkü savaş zamanındaki zorlukları ve sıkıntıları karakterler üzerinden etkileyici dille anlatmıştır. Bu yüzden tüm öğrenciler okumalı. (Fatih)

İlgisi olmasa bile en azından hoşuna gidecektir. Tarihi romanı ders için öneririm. (Toprak)

Evet tavsiye ederim, çünkü derslerde bu konuları anlayamayan arkadaşlarım bu tür romanları okuyarak daha rahat anlayabilir. Özellikle kitap okumayı sevip derslerde konuları anlayamayanlara öneririm. (Gizem)

Evet ederdim bana göre tarihin en iyi yansıtılması sanat yoluyla. Ben film ve belgeselleri tercih ediyorum, bazı insanlar kitap yoluyla olayları zihninde canlandırabilir. (İlkay)

Ashında tavsiye etmem çünkü konu anlatımlı ders kitapları ve eğitim videolarının daha iyi çözüm olduğunu düşünüyorum. (Kâmil)

Etmem, çünkü tarihî romanlarda konu parça parça alındığı için okuyucunun kafasını karıştırabilir. (Mahmut)

Bence bir insanı tarihe yönlendirmek için çok etkili bir yöntem. (Fatma)

Tablo 7

Öğrencilerin tarihi roman okumanın Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerindeki tarih konularının pekişmesinde daha önce farklı bir tarihi roman tercihine ilişkin bulgular

Öğrenci Görüşleri	f
Daha önce tercih etmedim	15

Bu görüş sorusu ile bir gerçekliğe değinilmek istenmektedir. Öğrencilerin hiçbiri daha önce herhangi bir tarih konusuna yönelik tarihî roman okumamıştır. Karşılaşılan bu yanıtlar bizler için şaşırtıcı nitelikte olmamalıdır; bu ihmal edilen alanı gün yüzüne çıkarmak ise çalışmanın esas amacıdır. Yurtdışı kaynaklar incelendiğinde, tarih dersleriyle tarihî romanların bir bütün olarak sunulduğu görülmekteyken ülkemiz ise uygulamada neredeyse sıfıra yakın bir izlenim çizmektedir.

Öğrenci yanıtları incelendiğinde bir aydınlanma yaşandığını belirtmek mümkündür. Öğrencilerin tercih etmediklerini söylediklerinin hemen ardına artık tercih edeceklerini belirtmesi ise araştırma adına sevindirici bir detaydır. Bununla birlikte bir önceki başlıkta karşılaşılan test çözme ve video izleme mantığı ile yeniden karşılaşmaktayız. Bu tarz yanıtlar bizler için üzücü olmakla birlikte yaptığımız yanlış görmemiz adına da doğru geri dönüşleri sağlamaktadır.

Hayır çünkü roman okumaya harcadığım zamanı dersle ilgili konu anlatımı izleyerek özet çıkarıp test çözerek değerlendirirsem daha iyi notlar alabilirim (Kenan)

Daha önce tercih etmedim. Sadece Küçük Ağa romanını okudum. Ama ilerleyen zamanlarda derslerimi pekiştirmek için bu roman gibi milli mücadele dönemini anlatan romanları okumayı düşünüyorum. Diğer dersler için bu yöntemi kullanacağım. (Çınar)

Henüz tercih etmemiştim. Artık tercih edeceğim çünkü Küçük Ağa konuların pekişmesine yardımcı oldu. (Gizem)

Daha önce ders konularını pekiştirmek için bir roman okumayı tercih etmemiştim çünkü hiç ilgimi çekmemişti. Romandan sonra kesinlikle tercih edeceğim. (Fatma)

Tablo 8

Tarihi roman okumanın T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ünitelerindeki olay ve dönemleri ele alan tarihi romanların önerilmesine ilişkin bulgular

Öğrenci Görüşleri	f
Kalıcılığı sağladığı için önerilmeli	7
Tarihe olan ilgiyi arttırdığı için önerilmeli	2
Tarihe empati sağladığı için önerilmeli	2

Farklı bir bakış açısı sağladığı için önerilmeli	1
Eğlenceli olmadığı için önerilmemeli	1
İlgi çekici olmadığı için önerilmemeli	1
Fikrim yok	1

Tarihî roman okumanın önerilmesini ileri süren öğrenciler; kalıcılık, ilgi, empati ve bakış açısı nedenlerini paylaşmışlardır. Öğrencilerin çoğunluğu bakımından tarihî roman okumanın tarih derslerinde başarı ve ilgiyi arttırabileceği görüşü benimsenmiş sayılabilir. Olumsuz görüş bildiren öğrencilerin yanıtları incelendiğinde eğlenceli olmadığı ve ilgi çekici olmadığı gibi nedenler ortaya çıkmıştır. Bu olumsuzluk, edebiyatın her tür okura imkân sunan geniş zenginliği ile çözülebilir. Romanı durağan ve sıkıcı bulan öğrencilere çizgi romanlar veya görsel odaklı eserler önerilerek bir alışma süreci sağlanabilir.

Evet önerilmelidir. Böylece dersteki tarihi olayları ve önemli dönemleri daha kolay bir şekilde kavrayabilir. Böylece derslerdeki başarısını arttırabilir. Öğrenmede zaman kazanır. (Mehmet)

Her ünite ile ilgili olan kitaplar varsa ünite başlarında ya da ortalarında önerilmesi mantıklıdır. Ö6

Önerilmelidir çünkü bazı insanlar başkasının anlatımıyla değil kendi yaşantısıyla öğrenebilirler. Tarihsel konularda en iyi öğrenme kendi çabamızla olur. (Melike)

Önerilebilir ama ben kimsenin onları alıp okuyacağını hatta merak edeceklerini bile düşünmüyorum. Çünkü yaşımız gereği hiçbirimiz tarihi roman sevmeyiz. (Melek)

Önerilebilir. Çünkü bazı insanlar okumak istemese de tarihi romana ilgisi olan insanlar bu önerileri dikkate alarak hem tarih alanında bilgilenip hem de olaylara farklı bir bakış açısıyla bakarak konuları daha iyi kavrar. (İlkay)

Tablo 9

Tarihî roman okumanın sonrasında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilginin artmasına ilişkin bulgular

Öğrenci Görüşleri	f
Derse ilğim arttı	10
Derse zaten ilğim vardı	3
Derse olan ilğim artmadı	2

İlgili görüşme sorusu çarpıcı bir gerçeği ortaya çıkarmıştır. 15 katılımcının yalnızca üçü derse zaten ilgisinin olduğunu söylemiştir. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilginin zayıf olduğu bu bulgu doğrultusunda çıkarılabilir. Öte yandan 10 öğrenci tarihî roman okuma faaliyeti sonrasında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine olan ilgisinin arttığını açıklamıştır. Bu kapsamda tarihî roman okumanın tarih öğretimine olan ilgiyi arttırabileceği görüşü savunulabilir.

Hayır artırmadı. Tarihi roman okumak önceden ilgimi çekmiyordu. Küçük Ağa romanı güzeldi, ilgi çekiciydi ama benim romana ilgimi artırmadı çünkü kitap okumayı sevmiyorum. Tabii ileride kitapların ilgimi çekmeyeceği anlamına gelmiyor. (Mahmut)

Evet arttı zaten bu çalışmadan önce merakım vardı. Romanı okumamla birlikte ilğim daha da arttı. Bundan sonra tarihi romanlarla daha yakından ilgileneceğim. (Gizem)

Aslında arttı. Benim okuduğum tarihi romanlarda daha karmaşık dilliydi bu romanın bu kadar sade ve açıklayıcı olması biraz önyargımı kırdı. Artık daha fazla tarihi roman okuyacağım. (Aslı)

Görev ve sorumluluklarının farkında olan her Türk ferdi tarihine kayıtsız kalmamalıdır. Geçmişini bilip geleceğini şekillendirmesi gereken Türk genci tarihini bilip ilgilenmelidir. Tarih bilincine sahip olan ben, öğrendiğim her bilgiyi derinlemesine öğrenirim bu yüzden ilgim her daim olacaktır. (Ömer)

SONUÇ VE TARTIŞMA

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi; Türk inkılap hareketinin gelişimini, diğer bir ifadeyle Millî Mücadele dönemini, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunu, Atatürk'ün ilke ve inkılaplarını konu alan 8. sınıf düzeyinde bir tarih anlatısıdır. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, içerik ve hedefler bakımından her Türk vatandaşında olması gereken bilişsel ve duyuşsal kazanımlara odaklanmaktadır. Bunun bilinciyle, araştırmada adı geçen dersin hedeflerine ulaştırılması adına tarihî roman okuma yönteminin bir ders içi ve ders dışı materyal olarak kullanılmasının öğrencilere etkisi sorgulanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun ön test sonuçları incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İki grubun da araştırma öncesi eşit hazır bulunuşluk düzeylerinde olduğu sonucu çıkmaktadır. Tarihî roman okutulması sürecinin sonunda yapılan son testler incelendiğinde, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak ön testleri arasında puan farkı bulunmayan iki grubun son test sonuçlarında ise deney grubunun başarı ortalaması kontrol grubuna göre dikkat çeker düzeyde artmıştır. Bu bağlamda tarihî roman okumanın T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin ilgili kazanımlarının kavratılmasında etkili olduğu görülmektedir. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihî roman okumanın başarıya olumlu katkısından söz etmek mümkündür.

Deney grubuyla yapılan görüşme sonucunda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihî roman okumanın ders başarısına olumlu etkisi olacağına, tarihe karşı ilgi ve merak besleneceğine, millî değerlerin aktarılmasına katkı sağlayacağı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrenciler ilerleyen yıllardaki tarih derslerinde de tarihi roman okumayı bir öğretim yöntemi olarak kullanacaklarını ve bunu tavsiye edeceklerini belirtmişlerdir.

Göker (2021, s. 91) araştırmasında öğrencilerin tarihi romanlara ilgi duymadığını ve daha önce tarih derslerinde tarihî romanlarla karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Deney grubunun görüşme formu yanıtlarında bu çıkarıma benzer bir durumla karşılaşmaktadır. Buna karşın Levstik (1989) Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilerin daha çok tarihî romanları tercih ettiklerini ve bu durumdan memnun olduklarını belirtmiştir. Buna karşın Türkiye'deki tarih öğretiminde tarihî romanların yeterinde okutulmadığı anlaşılmaktadır.

Keskin (2008) çalışmasında tarihî roman okumanın tarih eğitimi ve öğretimine katkı sağladığından bahsetmiştir. İlgili sonuç, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Tarihî romanlar öğrencilerin tarih derslerine olan başarısını olumlu etkilemektedir.

Kart (2002, s. 104-108) tarihî roman okuyan ve düz anlatımla tarih dersi işleyen iki grubu kıyasladığı çalışmasında, öğrencilerin bilişsel boyutlarında ve başarı düzeylerinde oluşabilecek farkları görmeyi amaçlamıştır. Tarihî roman okuyan öğrencilerin, araştırma sonucunda daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazında yer alan bulgular incelendiğinde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihî roman okumanın etkilerinin irdelendiği çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak nicel ve nitel bulgular göz önünde bulundurulduğunda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi özelinde ve tarih öğretimi genelinde tarihî roman okumanın ders başarısına katkı sağladığı sonucu çıkmakla birlikte tarihe olan sevgi ve ilgiyi de arttırdığı görülmektedir.

Öneriler

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin ilgili kazanımların kavratılmasında tarihsel romanın etkilerinin incelendiği bu araştırmada, edinilen bulgular doğrultusunda birtakım öneriler uygun görülmüştür.

- Tarih öğretiminde tarihî romanların olumlu etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle tarih konulu derslerin öğretim programlarında tarihî edebi eserler okunması teşvik edilmelidir.
- Sosyal bilgiler, T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük ve tarih derslerinde, ders kitaplarında işlenen konu ile ilgili okuma tavsiyeleri ve etkinlikler bulunmalıdır.
- EBA üzerinden tarih kazanımlarıyla örtüşen tarihî romanların bulunduğu etkileşimli eğitsel içerikler tasarlanıp sunulmalıdır.
- İlköğretim kademesinde tarih okuryazarlığını geliştirecek seçmeli dersler hazırlanıp okutulmalıdır.
- Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmeni adaylarının öğretim programlarına tarihî romanları derslerinde daha etkin kullanabilmeleri adına düzenlemeler yapılmalıdır.
- Tarihî romanların, tarih eğitimi ve öğretimine katkılarını daha büyük ölçekte görebilecek geniş örneklemli çalışmalara destek olunmalıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmaya her iki yazar da eşit bir şekilde katkı sağlamışlardır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu yoktur.

KAYNAKÇA

- Argunsah, H. (1990). *Türk edebiyatında tarihî roman (Türk tarihiyle ilgili)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ayverdi, İ. (2005). *Misalli büyük türkçe sözlük*. Kubbealtı Yayınları.
- Ata, B. (2001). Çanakkale savaşlarını nasıl öğreteceğiz? *Türk Yurdu* (164), 25.
- Buğra, T. (2018). *Küçük ağa* (36. baskı). İletişim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *DeneySEL desenler*. Pegem Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2003). Öğretimde ders kitaplarının yeri ve önemi. N. Hayta (Ed.) *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde (ss. 29-31). Nobel.
- Collingwood, R. G. (1996). *Tarih tasarımı*. Gündoğan Yayınevi.
- Demircioğlu, İ. H. (2023). Tarih öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Demircioğlu, İ. H. ve Turan, İ. (Ed.) *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (ss. 2-4). Pegem Yayınları.
- Düzgün, H. (2008). *Tarih öğretiminde tarihi romanların yeri -Mehmed Niyazi'nin romanları*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Göker, M. (2021). Tarih öğretiminde disiplinlerarası yaklaşım ile edebiyattan yararlanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Harris, K., & Austin, P. (2000). *Voices from America's past: historical novels and audiobooks*. Books Links.
- Jakopsen, J. N. (2002). Putting the story in history: young adult historical fiction in high school social studies. *Candidate Fort the Degree of Masters of Arts in Education Secondary Social Studies*, 35.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: research pradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kart, Ö. (2002). Eski Türk destanlarının tarih öğretimindeki yeri ve kullanımı. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Keskin, S. (2008). Romanlarla tarih eğitimi ve öğretimi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Koç, Y. (2002). Türkiye'de tarih eğitimin sorunları. *Türk Yurdu*, 22(175), 54-55.
- Levstik, L. S. (1989). Historical narrative and the young reader. *Theory Into Practice* (28), 114-119. <https://doi.org/10.1080/00405848909543389>
- MEB. (2023). T.C. İnkılap Tarihî ve Atatürkçülük dersi kitabı. MEB Basımevi.

- Marshall, A. G., & Stix, A. (2010). Using multilevel young adult literature in middle school american studies. *The Social Studies*, 91(1), 25-31. <https://doi.org/10.1080/00377990009602438>
- Nawrot, K. (1996). Making connections with historical fiction. *The Clearing House*, 69(6), 343-345. <https://doi.org/10.1080/00098655.1996.10114336>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons.
- Tural, S. (1991). *Zamanın elinden tutmak*. Ecdad Yayınları.
- Ünal, O., ve Demirkaya, H. (2019). A semi-experimental study on the use of educational comics in social studies. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 40, 92-108.
- Vacca, T. R., & Vacca, J. L. (2005). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum*. Allyn & Bacon.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 7 Sayı/Issue: 1 Yıl/Year: 2024

Türkiye’de Yapay Zekâ ve Eğitim İlişisini İnceleyen Lisansüstü Tezlerin Analizi: Bir Meta Sentez Çalışması

Analysis of Postgraduate Theses Examining the Relationship between Artificial Intelligence and Education in Türkiye: A Meta Synthesis Study



Yazar Bilgisi / Author Information

Sedat Yeşilyurt

Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Malatya/Türkiye
PhD Student, İnönü University, Institute of Educational Sciences, Social Studies Education, Malatya/Türkiye

sedatyesilyurt35@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4445-332X>

Recep Dünder

Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Malatya/Türkiye
Prof. Dr. İnönü University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Studies Education, Malatya/Türkiye

recep.dundar@inonu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0029-1739>

Rümeysa Zeynep Demir

Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Malatya/Türkiye
Graduate Student, İnönü University, Institute of Educational Sciences, Social Studies Education, Malatya/Türkiye

demirrumeysazeynep@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5198-9896>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 15.05.2024

Kabul Tarihi / Accepted : 28.06.2024

Yayın Tarihi / Published : 30.06.2024

Atıf / Cite

Yeşilyurt, S., Dünder, R., ve Demir, R. Z. (2024). Türkiye’de yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen lisansüstü tezlerin analizi: Bir meta sentez çalışması. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(1), 47-73.

<https://doi.org/10.47503/jirss.1484848>

Türkiye'de Yapay Zekâ ve Eğitim İlişkisini İnceleyen Lisansüstü Tezlerin Analizi: Bir Meta Sentez Çalışması

Analysis of Postgraduate Theses Examining the Relationship between Artificial Intelligence
and Education in Türkiye: A Meta Synthesis Study

Özet

Yapay zekâ 20. yüzyılın ortalarında kavramsal temelleri oluşan ve günümüz dünyasını derinden etkileyen bir bilgisayar teknolojisi olarak tanımlanabilir. Makine öğrenmesi yöntemi ile eğitilen akıllı sistemlerin birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da sık sık kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalar önümüzdeki yıllarda yapay zekâ teknolojilerinin insani faaliyetlerin birçoğunu derinden etkileyebileceğini ifade etmektedir. Ulusal Tez Arşivi'nde yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen tezlerin analizinin amaçlandığı bu çalışmada "Türkiye'de gerçekleştirilen ve yapay zekâ ile eğitim ilişkisini ele alan lisansüstü tezlerde nasıl bir eğilim vardır?" şeklinde belirlenen temel soruya ek olarak 8 alt soruya daha yanıt aranmıştır. Bir nitel araştırma olarak biçimlendirilmiş bu çalışmada meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Ulusal Tez Arşivi'nde "yapay zekâ" kavramını tez başlığında kullanan aynı zamanda "eğitim ve öğretim" sınıflandırılması içinde tasnif edilen tezler bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Belirlenen kriterler sonucunda 31 lisansüstü teze ulaşılmış ve bu tezler 8 ölçüte göre değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde Türkiye'de yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen tezlerin sayısının yetersiz olduğu ancak son yıllarda çalışmaların arttığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Yapay Zekâ, Eğitim, Eğitim Teknolojileri*

Abstract

Artificial intelligence can be defined as a computer technology whose conceptual foundations were formed in the mid-20th century and deeply affected today's world. It is seen that intelligent systems trained with the machine learning method are frequently used in the field of education, as in many other fields. Research indicates that artificial intelligence technologies may profoundly affect many human activities in the coming years. In this research, which aims to analyze the theses examining the relationship between artificial intelligence and education in the National Thesis Archive, in addition to the main question determined as "What is the trend in postgraduate theses conducted in Türkiye and dealing with the relationship between artificial intelligence and education?", 8 more sub-questions are answered. was searched. In this research shaped as a qualitative research; meta-synthesis method was used. The research sample was determined by the criterion sampling method. For this purpose, theses that use the concept of "artificial intelligence" in the thesis title and are also classified under the "education and training" classification in the National Thesis Archive constitute the sample of this research. As a result of the determined criteria, 31 postgraduate theses were reached and these theses were evaluated according to 8 criteria. When the results obtained are evaluated as a whole, it is seen that the number of theses examining the relationship between artificial intelligence and education in Türkiye is insufficient, but the number of studies has increased in recent years.

Keywords: *Artificial Intelligence, Education, Educational Technologies*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Artificial intelligence (AI) applications are considered as a new application. The first important discussions on this concept came to the agenda in the 1950s with Alan Turing's question "Can Machines Think?" (Turing, 1950), and even today, artificial intelligence is a subject that is frequently raised and discussed. It is known that these applications have profound effects in various fields such as medicine and economy. One of the areas where these effects are most evident is education. With the replacement of traditional teaching methods with innovative applications such as digital tools and artificial intelligence, significant changes are taking place in educational institutions. It is known that these applications have a series of benefits as well as negative effects on educational institutions. Therefore, researchers feel the need to conduct studies on this subject. From this point of view, the main purpose of this study is to analyse the studies prepared based on the relationship between artificial intelligence and education in the national thesis centre between 2004-2023 in a scientific framework. In this direction, the data obtained from postgraduate theses based on the relationship between artificial intelligence and education were divided into 8 main headings and the following questions were sought to be answered.

The aim of this research is to synthesize postgraduate theses examining the relationship between artificial intelligence and education in Türkiye and to reveal a holistic perspective within this framework. In the research, a general evaluation was made by developing a critical perspective through the questions determined in the objectives, and the results obtained were interpreted. As a result of the interpretation, we had the opportunity to evaluate the postgraduate theses examining the relationship between artificial intelligence and education in Türkiye as a whole, thus providing a broad perspective for researchers interested in the field. From this perspective, this research is also important.

1. How is the distribution of postgraduate theses according to the years of publication?
2. How is the distribution of postgraduate theses according to universities?
3. How is the distribution of postgraduate theses according to postgraduate level?
4. What are the aims of postgraduate theses?
5. What are the methods used to achieve the aims of postgraduate theses?
6. What are the sampling groups used in graduate theses?
7. What are the data collection tools of postgraduate theses?
8. What are the results reached in postgraduate theses?

Method

This research was conducted by meta-synthesis method, which is one of the qualitative research designs. 31 postgraduate theses based on the relationship between artificial intelligence and education between 2004-2023 were included in the study. In the selection of these theses, the Council of Higher Education (YÖK) data bases were used and the theses examined were identified with codes such as T1, T2, T3.....T31. In this study, a systematic analysis was carried out by

examining the postgraduate theses dealing with the relationship between artificial intelligence and education in detail.

Conclusion and Discussion

The results of postgraduate theses based on the relationship between artificial intelligence and education were evaluated under eight main headings. According to the findings, the majority of these theses were published in 2023 and the most studies were carried out at Anadolu University. The majority of the postgraduate theses are at master's level and the most frequently used method is mixed research method. The theses were generally conducted with students and the most preferred data collection tool is the interview technique. It was determined that postgraduate theses were prepared with a wide variety of purposes. In general, many positive features of artificial intelligence applications for learning and teaching environments were pointed out in the theses. However, there are also some negative features. However, although the number of postgraduate theses has increased numerically since 2022, it is thought that theses based on the relationship between artificial intelligence and education are insufficient.

When the results obtained are evaluated as a whole, it is seen that in most of the universities in Türkiye, postgraduate studies that show the characteristics that can be included in the sample of this research and directly reconcile artificial intelligence and social studies education have not been carried out at all. Even though it is a current and developing technology, today's world is going through an important process to adapt to artificial intelligence and its ecosystem. In this context, it is important that advisors and relevant institutions support students in our universities, both at master's and doctoral levels, to conduct research in these fields. It has been determined that postgraduate studies on social studies education and artificial intelligence, which started in the early 2000s, have increased significantly in the 2020s. It is thought that this situation is directly related to developing technology and the pandemic process. When the aims and results of the studies included in the research sample were evaluated, it was determined that the intended results were achieved in all of the studies. Considering the aims and results of 31 postgraduate theses, diversity, or in other words, uniqueness, is acceptably high.

GİRİŞ

Alan Turing'in "Makineler düşünebilir mi?" sorusunu sorduğu 1950'li yıllar yapay zekânın da kavramsal temellerinin atıldığı yıllar olarak bilinmektedir (Turing, 1950). Alan Turing'in ciddiyetle sorduğu ve cevap aradığı "Makineler düşünebilir mi?" sorusu, öncülüğünü J. McCarthy'nin yaptığı bir grup bilim insanı tarafından 1956'da Dartmouth Konferansı'nda cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Bu konferansta, bir makinenin öğrenme ve zekâ yeteneğine sahip olabileceği kabulüne dayanarak makinenin nasıl problem çözeceği, nasıl bir dil kullanacağı, kavram üretebilme becerilerinin sınırları üzerine önemli görüşler ilk defa dile getirilmiş ve yapay zekâ kavramı da ilk defa tanımlanmıştır (Sarı, 2021). Türkiye'de ilk defa Ord. Prof. Cahit Arf, 1959 yılında Atatürk Üniversitesi'nde düzenlenen bir konferansta Alan Turing ile benzer bir soruyu sormuş ve makinelerin nasıl düşünebilecekleri hakkında görüşlerini belirtmiştir (Dereli, 2020). 1990'lı yıllardan itibaren bilgi toplumunun ihtiyaçları çerçevesinde çeşitli politikalar üreten Türkiye, 2021-2025 yıllarını kapsayan Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi ile yapay zekâ yol haritasını kısa vadede belirlemiştir. Bu stratejik plan çerçevesinde eğitim öğretim süreçleri ele alındığında "Çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayırına sarf edebilen, bilime, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmek" temel amaç olarak belirlenmiş ve Türk eğitim sisteminde farklı aktör ve kurumların katılımıyla, dijital eğitim ve öğretim içeriği geliştirme ekosistemi oluşturulması hedeflenmiştir (Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi, 2021).

Yapay zekânın kökleri çok eskiye dayanmasa da günümüzde öğrenme, akıl yürütme ve uyum sağlama yetenekleri ile donatılmış akıllı makinelerin büyük önem taşıdığı konusunda açık bir fikir birliği olduğu söylenebilir. Bu yetenekler sayesinde yapay zekâ yöntemleri, giderek daha karmaşık hale gelen hesaplama görevlerini çözmeyi öğrenirken benzeri görülmemiş performanslarıyla insanlığın gelecekteki gelişimini derinden etkileyebilir (Arrieta vd. 2020). Bu bağlamda yapay zekâ, bilim için devrim niteliğinde bir araç olarak kabul edilirken gelecekteki araştırmalarda yaratıcı bir rol oynayacağı öngörülmektedir (Krenn vd., 2022). Yapay zekâyla geliştirilmiş dijital teknoloji düşünme, hareket etme ve etkileşim şeklimizi değiştirme konusundaki etkileyici gücüyle günlük yaşamımızda önemli bir rol oynamaktadır (Chen vd., 2020). Yapay zekâ toplumsal hayatta birçok ihtiyaca cevap verecek bir potansiyel taşısa da bu teknolojinin beraberinde getirdiği birçok endişe de mevcuttur. Yapay zekâ ekosisteminin sağlayabileceği faydaların yanı sıra bazı tehditleri de barındırdığı çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir. Özellikle ünlü fizik kuramcısı Stephen Hawking'in yapay zekâ hakkında kaygı yaratan açıklamaları bulunmaktadır. Hawking, İngiliz gazetesi The Independent'ta yayımlanan makalesinde yapay zekânın ilk dönemlerde insanların kontrolünde olsa da ilerleyen süreçlerde bu durumunun değişikliğe uğrayacağını ve bu teknolojinin bizim anlayamadığımız silahlar icat edip, insanlığın sonunu getirebileceğine yönelik açıklamalarda bulunmuştur (Sucu, 2019). Yine önemli teknoloji şirketlerinin sahiplerinden biri olan Elon Musk da tıpkı Hawking gibi yapay zekâ uygulamalarının insanlığın sonunu getirebileceğine dair açıklamalarda bulunmuştur (Gültekin, 2021). Ancak bunlardan bir kısmının yapay zekânın özüne ait olmayan genel tehditler olduğu görülebilir. Bunların hemen hemen her köklü değişiklik durumunda karşılaşılan problemler olduğu; işsizlik, etik ile ilgili kaygılar ve yapay zekânın kötü niyetli kullanımından kaynaklanabilecek bazı endişeler olduğu ifade edilmektedir (Önder, 2020).

20. yüzyılın ortalarında kavramsal temelleri atılan yapay zekânın pratikteki karşılığını internet ve bilgisayar teknolojilerinin yoğun gelişme gösterdiği 21. yüzyılın hemen hemen başlarında

edindiği söylenebilir. İnsan faaliyetlerinin neredeyse tamamında kullanılmaya başlanan bilgisayar teknolojilerinin yapay zekâ desteği ile eğitim öğretim faaliyetlerini de derinden etkilediği bilinmektedir (Stone vd., 2022). Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim kurumları üzerinde önemli ve dikkate değer bir etkisinin bulunduğu yadsınamaz bir gerçektir (Chen vd., 2020). Yapay zekâ uygulamalarının öğrenmenin gerçekleştirildiği sınıf ortamlarını büyük oranda değişikliğe uğrattığı söylenebilir. Uzun dönemler boyunca akademik başarının önemli sayıldığı ve salt tahta, kalemle gerçekleştirilen öğrenme ortamları günümüzde gerçekleşen dijital dönüşüm ile yerini teknoloji destekli eğitim süreçlerine bırakmaktadır. Dolayısıyla günümüzde teknolojinin eğitim kurumlarına olan keskin etkisinden dolayı (Nguyen ve Tuamsuk, 2022), geleneksel sınıf ortamlarının yerini dijital ortamlar almaya başlamıştır. Bu uygulamalar sayesinde dijital ortamlarda öğretmen ve öğrenci etkileşiminin daha esnek bir konumda olduğu (Arroyo vd., 2022), öğrenme ve öğretme ortamları meydana gelmektedir. Bu bakımdan yapay zekâ uygulamaları, dijital öğrenme ekosisteminde yer alan bileşenlerin etkili iletişim kurmasına olanak sağlayan bir işleve sahiptir (Nguyen vd., 2023). Örneğin önemli bir yapay zekâ aracı olan sohbet ajanları öğretmen-arayüz, öğrenci-arayüz arasında (Reyna, 2011), etkili bir iletişim ortamı oluşmasına katkı sağlamaktadır. Yapay zekâ uygulamalarının eğitime önemli bir diğer katkısı ise Z kuşağının ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden bir yapıya sahip olmasıdır. Bilindiği üzere Z kuşağı öğrencileri dijital ortamlarla sıkça etkileşimde bulunmaktadır (Somyürek, 2014). Bu bağlamda bu kuşaktaki öğrencilerin ders esnasında dikkat ve ilgilerini çekmek için yapay zekâ gibi yenilikçi uygulamaların kullanılması gerekmektedir. Bu tür uygulamalar öğrenme ortamlarında kullanıldığı takdirde, öğrenme ortamlarını sıkıcı yapısından arındırarak bu ortamların eğlenceli öğrencilerin baskın zekâ alanlarına hitap eden bir yapıya dönüşmesine olanak sağlayacaktır. Kısacası yapay zekâ uygulamaları, dijital öğrenme ekosistemlerinden öğrencilere, öğretmenlere ve eğitimin içeriğinde yer alan diğer tüm paydaşlara olumlu bir şekilde etki etmektedir. Fakat yapay zekâ uygulamalarının eğitim sistemlerine bir dizi faydanın yanı sıra olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkeler, dijital bölünme riskiyle karşı karşıyadır. Yapay zekâ gibi yenilikçi uygulamalar bu bölünmeleri daha keskin bir hale getirebilir. Bu durumun ortadan kaldırılması için teknoloji ve alt yapı eksikliği gibi engellerin ortadan kaldırılması gerekir. Aksi takdirde yapay zekâ uygulamaların öğrenme ortamlarda etkin bir şekilde entegre edilmesi noktasında zorluklarla karşılaşılabilir (Roth, 1987).

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen lisansüstü tezlerin sentezlenmesi ve bu çerçevede bütüncül bir bakış açısının ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada, amaçlarda belirlenen sorular aracılığıyla eleştirel yönden bir bakış açısı geliştirilerek genel bir değerlendirme yapılmış ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Yapılan yorumlama sonucunda Türkiye’de yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen lisansüstü tezleri bir bütün olarak değerlendirme fırsatı edinilmiş, böylece alana ilgi duyan araştırmacılara geniş bir perspektif sağlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında bu araştırma ayrıca önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de “yapay zekâ ve eğitim” ilişkisini inceleyen lisansüstü tezlerin ayrıntılı bir tahlilini gerçekleştirmektir. Hem yapay zekâ teknolojileri hem de eğitim-öğretim süreçleri çağın hızlı akışına uyum sağlama çabasında olması sebebiyle sürekli devinim halindedir. Bu durum bilimsel araştırmalara da yansımakta ve gerçekleştirilen yeni araştırmalar sonuçları ile beraber değerlendirildiğindi sürece yeni bakış açıları kazandırmaktadır. Böylece son yıllarda artış eğilimi gözlemlenen yapay zekâ kavramı ile eğitimin ne kadar ve nasıl bağdaştırıldığına dair

yeni çıkarımlara ulaşarak mevcut literatüre bütünsel bir bakış açısı kazandırılacaktır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir. Bu araştırma devinimi hızlı gerçekleşen bir teknoloji olan yapay zekâ teknolojilerinin son durumunu ele alması açısından geçmişte yapılan çalışmalardan farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada şu sorulara yanıt aranacaktır

Yapay zekâ ve eğitim ilişkisi hakkında gerçekleştirilmiş olan lisansüstü tezlerin;

- Yayınladıkları yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- Lisansüstü seviyeye göre dağılımı nasıldır?
- Amaçları nelerdir?
- Hedeflenen amaçlara ulaşmak için kullandığı yöntemler nelerdir?
- Yararlanılan örneklem grupları nelerdir?
- Veri toplama araçları nelerdir?
- Ulaşılan sonuçları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, bir nitel araştırma deseni olarak tanımlanan meta-sentez yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Meta-sentez, genellenebilir sonuçlara ulaşmak için benzer bir konuya veya olguya odaklanan bir grup çalışmayı inceleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Finfgeld 2003; Finfgeld-Connett 2014; Walsh ve Downe, 2005). Meta-sentez yöntemi, bir grup benzer nitel çalışmanın bulgularını açıklayarak mevcut duruma yeni ve geniş bir perspektif ile bakılabilmesini sağlamak olarak da açıklanabilir (Walsh ve Downe, 2005) Aynı zamanda bireysel çalışmalarda ulaşılan sonuçları diğer çalışmalar bağlamında anlamak da meta-sentez yönteminin amaçlarından biri sayılabilir (Leary ve Walker, 2018). Bu tanımlar doğrultusunda araştırma meta-sentez yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezinde kayıtlı ve herkes tarafından ulaşılabilir tezlerin çeşitli kriterlere göre değerlendirilmesi ile elde edilmiştir. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış olup ölçüt olarak; araştırmanın lisansüstü tez olması, tez başlığında açıkça "yapay zekâ" kavramının geçmesi, 2004-2023 yıllarında yayınlanan tezler olması ve eğitim-öğretim ile ilişkili olması belirlenmiştir. Eğitim öğretim ilişkisi tez merkezinden yapılan aramadan sonra gerçekleştirilen filtrelemede "eğitim ve öğretim" filtresi kullanılarak otomatik olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede tez adında "yapay zekâ" geçen 844 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Benzer şekilde tez adında "yapay zekâ" geçen 344 lisansüstü teze ulaşılmış olup toplam ulaşılan lisansüstü tez sayısının 1188 olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan 1188 lisansüstü tezin 44'ünün yapılan filtreleme ile eğitim ve öğretim alanında olduğu belirlenmiştir. Son olarak tamamen nicel olarak planlanmış çalışmaların örneklem dışına çıkarılması ile 31 çalışma bu çalışmanın temel verilerini oluşturmuştur.

Meta-sentez çalışmaları belirli işlem adımları ile yürütülmektedir. Bu adımlar sırasıyla şu şekildedir;

1. Araştırma sorularının belirlenmesi.
2. Çalışmanın konusuna uygun anahtar kelimeler belirlenip alanyazın taramasının yapılması.
3. Kaynakların sağlanması, gözden geçirilmesi, kimliklendirilmesi ve değerlendirilmesi.
4. Araştırmanın dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin belirlenmesi ve değerlendirmeye alınacak çalışmaların seçilmesi.
5. Seçilen çalışmaların çözümlenmesi ile ortak temalar ve bu temalara ait alt temaların oluşturulması, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması.
6. Temalar çerçevesinde elde edilen bulguların sentezlenerek çıkarımların yapılması.
7. Sürecin ve bulguların ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması (Polat ve Ay, 2016).

Gerçekleştirilen bu çalışmada bu işlem adımları sırasıyla uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Belirlenmiş olan ölçütler ile araştırmanın çerçevesi çizilmiş, ölçütleri sağlayan tezler ayrıntılı olarak incelenerek gerekli analiz çalışmaları yapılmış ve temalara ayrılmıştır. Bu aşamadan sonra kodlama işlemi gerçekleştirilmiş ve gerekli tablo ve grafikler hazırlanmıştır. Örnekleme dahil edilen lisansüstü tezler; T1, T2, ..., T31 olacak şekilde kodlanmıştır.

BULGULAR

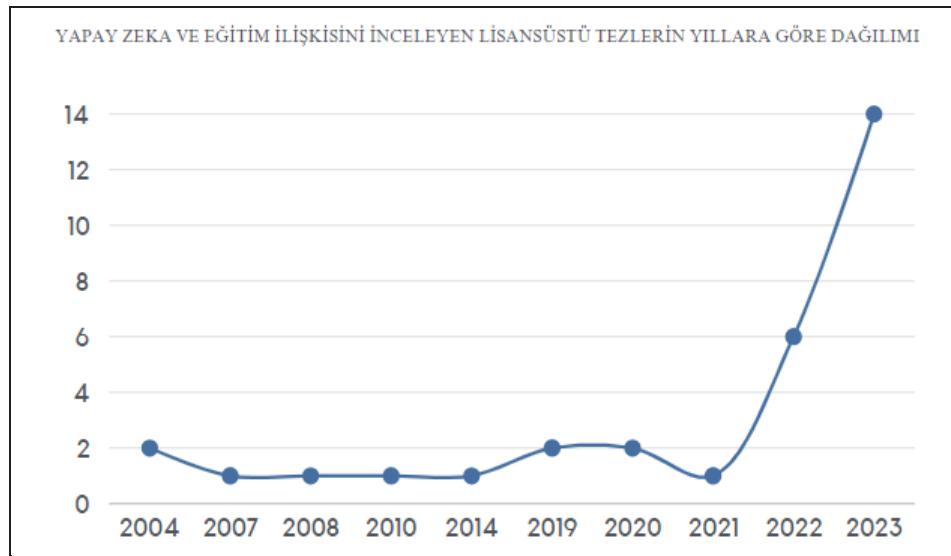
Araştırmanın bu kısmında gerçekleştirilen çalışmalar sonucu elde edilen bulgular ele alınmıştır. Yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen lisansüstü tezlerin yayınlandıkları yıllar açısından dağılımı Şekil-1'de gösterilmiştir.

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları

Elde edilen veriler doğrultusunda yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen çalışmaların yıllara göre dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Yapay Zekâ ve Eğitim İlişkisini Temel Alan Lisansüstü Tezlerin Yayınlandıkları Yıllara İlişkin Bulgular



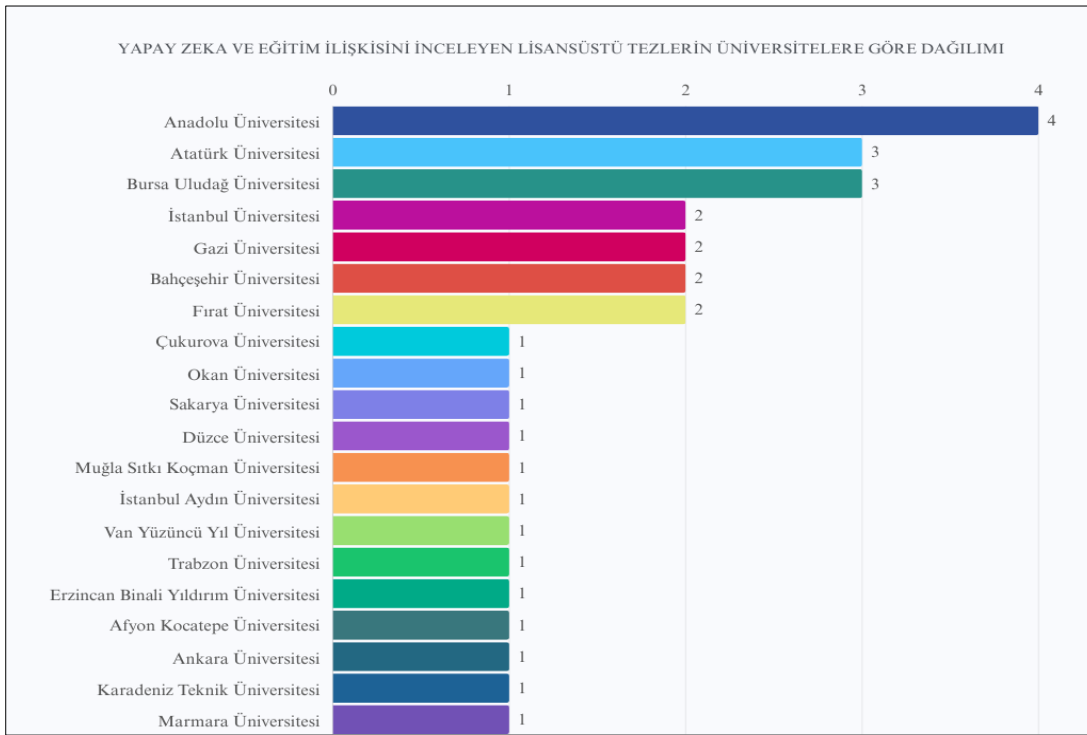
Bu alanda yapılan ilk çalışmaların 2004 yılında gerçekleştirilen T1 ve T2 olarak kodlanmış çalışmalar olduğu elde edilen verilerden anlaşılmaktadır. Bulgular incelendiğinde çeşitli yıllarda yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen lisansüstü tezin olmadığı da görülmektedir. 2023 yılında (f=14) ile tüm zamanlardaki en yüksek sayıya erişildiği tespit edilmiştir. Artış ivmesinin 2021 yılı itibari ile başladığı söylenebilir. Özellikle 2022 yılından itibaren yapay zekâ ve eğitim ilişkisini temel alan çalışmalarının sayıca artması dikkat çekmektedir. T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24, T25, T26, T27, T28, T29, T30 ve T31 olarak kodlanmış çalışmalar ise bu alanda yapılmış son çalışmalardır.

Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımları

Elde edilen veriler doğrultusunda yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen çalışmaların üniversitelere göre dağılımı Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2

Yapay Zekâ ve Eğitim İlişkisini Temel Alan Lisansüstü Tezlerin Hangi Üniversitelerde Gerçekleştirildiğine İlişkin Bulgular



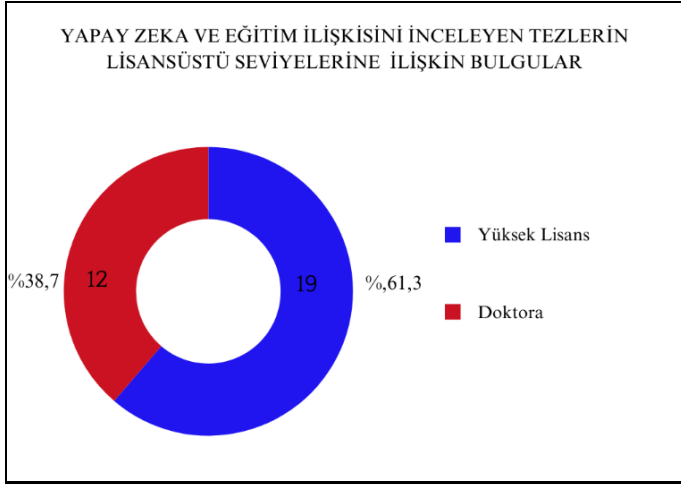
Şekil 2 incelendiğinde yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen lisansüstü tezlerin çeşitli üniversitelerde sıklıkla gerçekleştirildiği görülebilir. Anadolu Üniversitesi (f=4) bu alanda en çok çalışma yapılan üniversite olarak dikkat çekmektedir. Atatürk Üniversitesi (f=3), Uludağ Üniversitesi (f=3) bu alanda daha çok lisansüstü tezin gerçekleştirildiği üniversiteler arasındadır. Çukurova Üniversitesi (f=1), Okan Üniversitesi (f=1), Sakarya Üniversitesi (f=1), Düzce Üniversitesi (f=1), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (f=1), İstanbul Aydın Üniversitesi (f=1), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (f=1), Trabzon Üniversitesi (f=1), Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi (f=1), Afyon Kocatepe Üniversitesi (f=1), Ankara Üniversitesi (f=1), Karadeniz Teknik Üniversitesi (f=1), Marmara Üniversitesi (f=1) en az çalışmanın yapıldığı üniversiteler arasındadır.

Çalışmaların Lisansüstü Seviyelerine Göre Dağılımları

Elde edilen veriler doğrultusunda yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen çalışmaların lisansüstü seviyelere ilişkin dağılımı Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3

Yapay Zekâ ve Eğitim İlişkisini Temel Alan Lisansüstü Tezlerin Seviyelerine İlişkin Bulgular



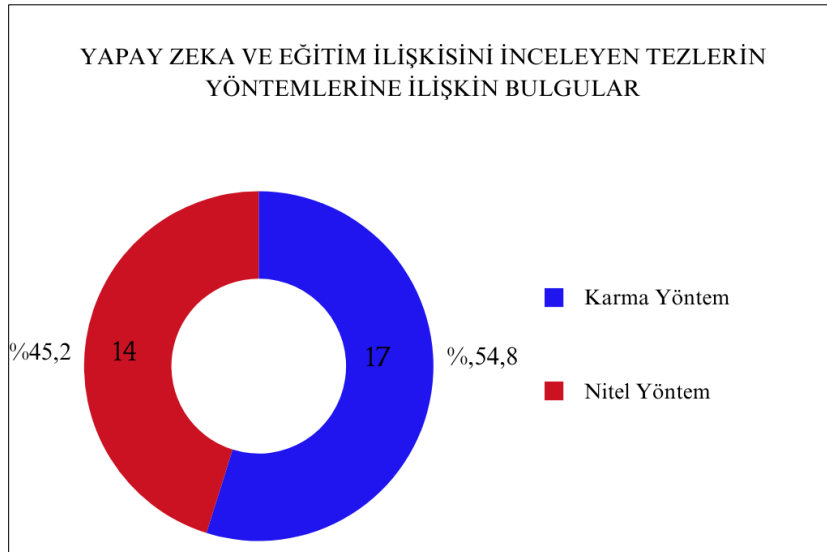
Yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen lisansüstü tezlerin oransal dağılımları Şekil 3'te gösterilmiştir. Şekil incelendiğinde ilgili alanda gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin daha çok yüksek lisans seviyesinde (f=19) gerçekleştiği söylenebilir. Doktora seviyesindeki çalışmaların yüksek lisans seviyesine göre nispeten az olduğu (f=12) tespit edilmiştir.

Çalışmaların Yöntemlerine Göre Dağılımları

Elde edilen veriler doğrultusunda yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4

Yapay Zekâ ve Eğitim İlişkisini Temel Alan Lisansüstü Tezlerin Yöntemlerine İlişkin Bulgular



Şekil 4'te yapay zekâ ve eğitim ilişkisini temel alan lisansüstü tezlerin yöntemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu çalışmada Meta-Sentez yönteminin tercih edilmesinden dolayı, nicel araştırmalar çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda Tablo 4'te yalnızca nitel ve karma yönetime sahip tezlerle ilişkin bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular detaylı bir şekilde analiz edildiğinde, çalışma grubuna dahil edilen tezlerin çoğunlukla karma araştırma yöntemine (f=17) sahip olduğu görülmektedir. Diğer yandan nitel araştırma yöntemi de (f=14) çalışmalarda sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir.

Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımları

Elde edilen veriler doğrultusunda yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen çalışmaların amaçlarına göre dağılımı Şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5

Yapay Zekâ ve Eğitim İlişkisini Temel Alan Lisansüstü Tezlerin Amaçlarına İlişkin Bulgular



Yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen lisansüstü tezlerin amaçları doğrultusunda tasnif edildiğinde bu araştırmaların amaçlarının daha çok öğrenme ortamlarında kullanılacak yapay zekâ uygulamaları geliştirmek ve bu uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi (f=11) üzerine olduğu görülmektedir. T3 kodlu lisansüstü tezde araştırmacı tarafından matematik eğitiminde kullanılmak üzere "ZÖSMAT" isimli bir yapay zekâ aracı geliştirilmiştir. Bu uygulama sayesinde öğrencilerin matematik eğitiminde başarısının artması hedeflenmiştir. T4 kodlu lisansüstü tezde ise öğrenme ortamlarında bir öğretim materyali olarak kullanılacak uzman sistemi geliştirmek amaçlanmıştır. T8 kodlu lisansüstü tezde ise okul öncesi dönemdeki çocukların

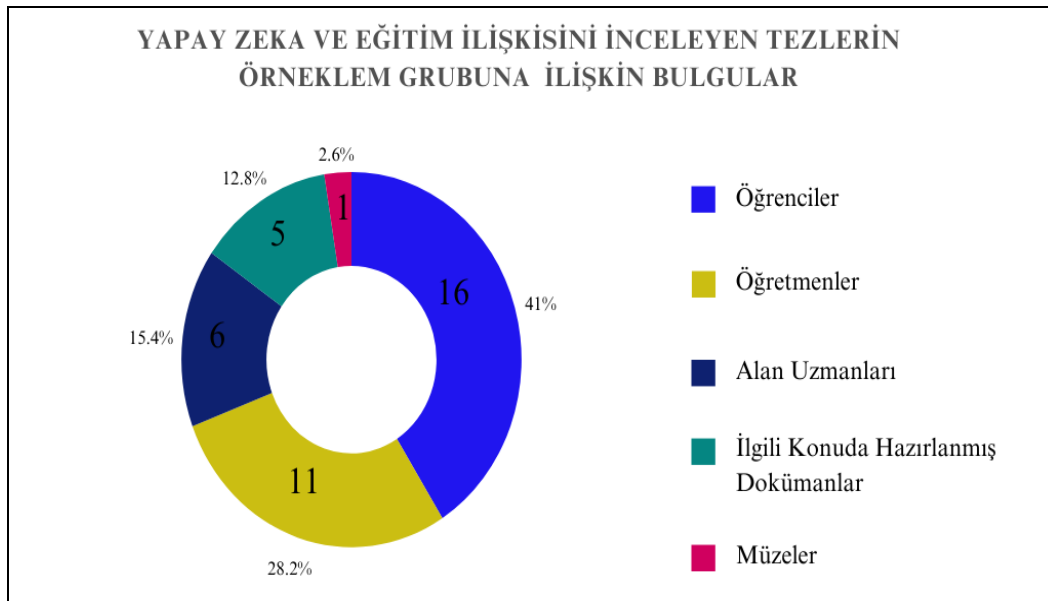
kavram gelişimlerini desteklemek amacıyla, yapay zekâ teknikleri kullanılarak bir akıllı oyuncak geliştirmek, oyuncuğun kullanılabilirliğini araştırmak ve kavram gelişimini destekleme durumunu okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amaçlanmıştır. Diğer yandan eğitimde yapay zekâ uygulamalarının kullanımına yönelik görüş bildirmeyi amaçlayan (f=6) çalışmaların sayısal olarak fazlalığı da dikkat çekmektedir. T14 kodlu lisansüstü tezde Fen eğitiminde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına ilişkin öğretmenlerin görüşleri belirlenmek istenmiştir T17 kodlu lisansüstü tezde yapay zekânın dil sınıflarında kullanımına ilişkin olarak, öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. T22 kodlu tezde ise yapay zekâ tabanlı dil modelleri ile ilgili öğretmen görüşlerini incelemiştir. Verilen örneklerden anlaşılacağı üzere lisansüstü tezlerde araştırmacılar, alan uzmanlarının öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerine sıklıkla başvurmuşlardır. Yapay zekânın öğrenciler üzerindeki etkisini (f=5) belirlemeye çalışan lisansüstü tezlerde genel olarak yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına (T6, T11, T15), tutum ve motivasyonlarına (T27) etkileri tespit edilmek istenmiştir. T19 kodlu lisansüstü tezde, yapay zekânın avantajları ve gelişimi üzerine odaklanılarak öğretmenlerin bu yenilikçi uygulamalardan nasıl faydalanabilecekleri incelenmiştir. T5 kodlu lisansüstü tezde öğrenci destek hizmeti olarak yapılandırılan bir yapay zekâ sohbet ajanının uzaktan eğitimde öğrenenlere sunulan teknik ve yönetsel bağlamdaki destek hizmetlerini yürütmek amacıyla kullanılabilirliğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Genel olarak Şekil 5'ten elde edilen bulgulara göre, lisansüstü tezlerin çeşitli amaçlar doğrultusunda hazırlandığı görülmektedir.

Çalışmaların Örneklemelerine Göre Dağılımları

Elde edilen veriler doğrultusunda yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen çalışmaların örneklem grubuna ilişkin bulgular Şekil 6'da gösterilmiştir.

Şekil 6

Yapay Zekâ ve Eğitim İlişkisini Temel Alan Lisansüstü Tezlerin Örneklem Grubuna İlişkin Bulgular



Şekil 6'da yapay zekâ ve eğitim ilişkisini temel alan lisansüstü tezlerin örneklem grubuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, lisansüstü tezlerin en çok öğrenciler (f=16)

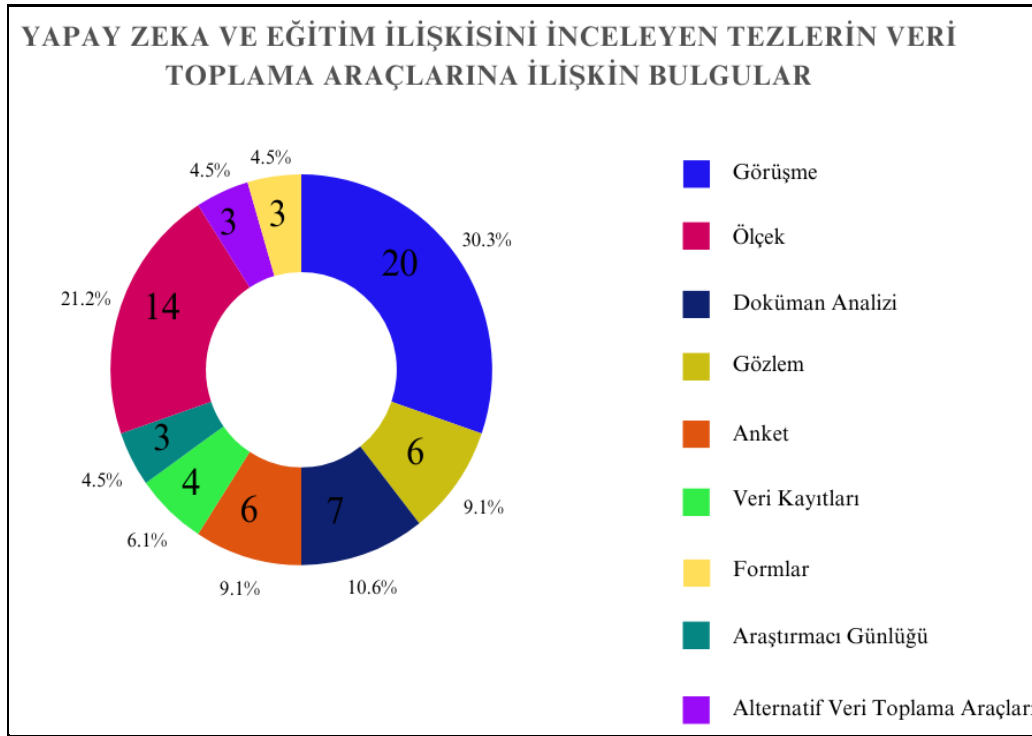
ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Lisansüstü tezlerde kullanılan örneklem grupları, öğrencilerin eğitim düzeylerine göre farklı kademelerde yer almaktadır. Örneğin T8 kodlu tezde, anaokulunda öğrenim gören 4-5 yaş öğrenciler örneklem grubunu oluştururken T11, T13, T15, T20, T24, T26, T27 ve T31 kodlu tezlerde ilkököl ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler örnekleme dahil edilmiştir. Lise düzeyindeki öğrenciler ise T6 ve T12 kodlu tezlerde temsil edilmektedir. Üniversite düzeyindeki öğrenciler ise T3, T5, T17 ve T30 kodlu tezlerde örneklem grubunu oluştururken lisansüstü düzeydeki öğrenciler T29 kodlu tezde yer almaktadır. Öğrencilerden sonra sırayı öğretmenler (f=11) takip etmektedir. En az çalışmanın ise alan uzmanları (f=6) ilgili konuda hazırlanmış dokümanlar (f=5), ve müzeler (f=1) ile gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

Elde edilen veriler doğrultusunda yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen çalışmaların veri toplama araçlarına ilişkin bulgular Şekil 7’de gösterilmiştir.

Şekil 7

Yapay Zekâ ve Eğitim İlişkisini Temel Alan Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular



Şekil 7’de yapay zekâ ve eğitim ilişkisini temel alan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre lisansüstü tezlerde en sık kullanılan veri toplama aracının görüşme (f=20) olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan ölçek (f=14), doküman analizi (f=7), gözlem (f=6), anket (f=6) lisansüstü tezlerde sıklıkla kullanılan veri toplama araçları arasındadır. En az kullanılan veri toplama araçlarının ise veri kayıtları (f=4), formlar (f=3), araştırmacı günlüğü (f=3), alternatif veri toplama araçları başlığında değerlendirilen sesli işitsel cihazlar, çizim çalışmaları, proje çalışma sayfaları (f= 3) olduğu tespit

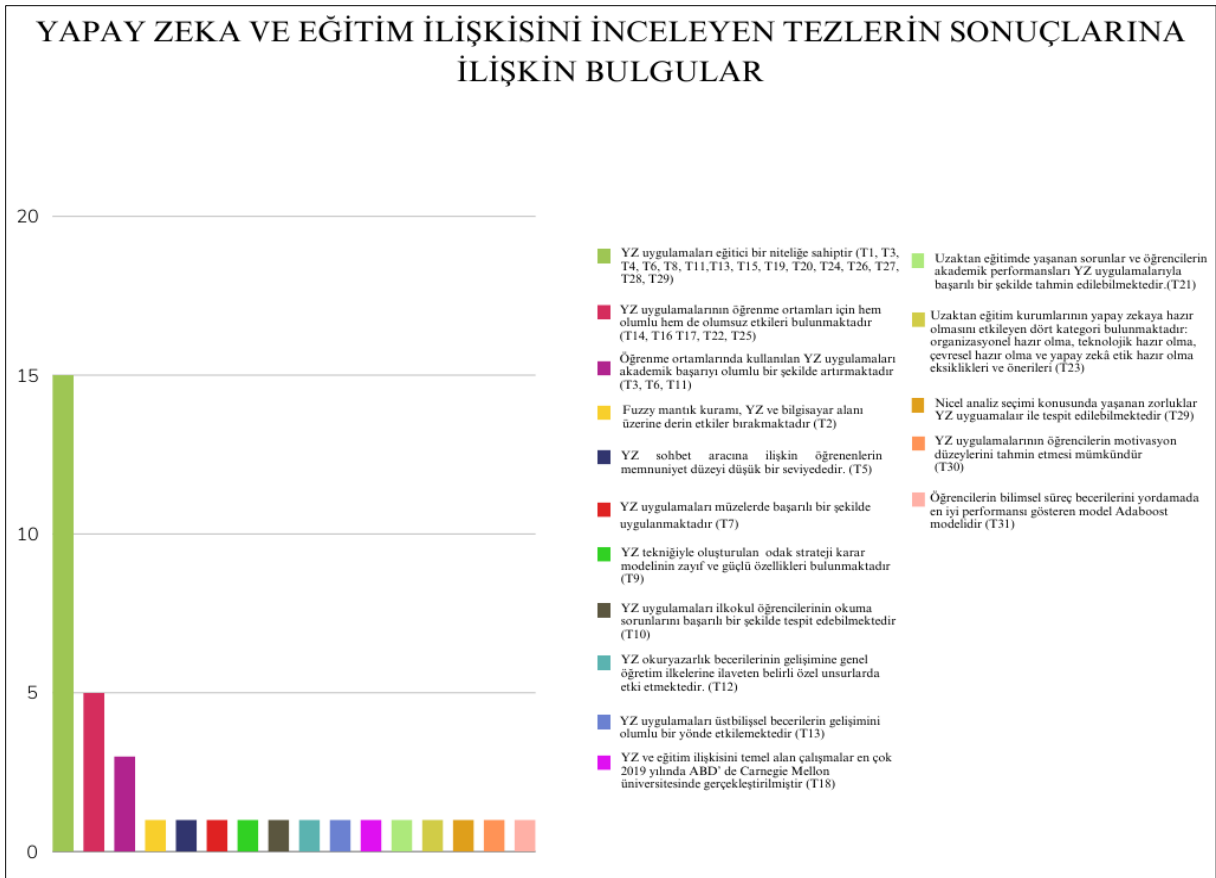
edilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde lisansüstü tezlerde çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir.

Çalışmaların Sonuçlarına Göre Dağılımları

Elde edilen veriler doğrultusunda yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulgular Şekil 8'de gösterilmiştir.

Şekil 8

Yapay Zekâ ve Eğitim İlişkisini Temel Alan Lisansüstü Tezlerin Sonuçlarına İlişkin Bulgular



Şekil 8'de yapay zekâ ve eğitim ilişkisini temel alan çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre lisansüstü tezlerde en sık ulaşılan sonuçların yapay zekâ uygulamalarının eğitici bir niteliğe sahip olduğu (f=15) ve yapay zekâ uygulamalarının hem olumlu hem de olumsuz etkileri bulunmaktadır (f=5) şeklinde olduğu görülmektedir. Yapay zekâ ve eğitim ilişkisini temel alan lisansüstü tezlerin sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısını artırma, üst bilişsel becerilerinin artmasına katkı sağlama, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini yordama, uzaktan eğitim sorunlarının yapay zekâ uygulamaları belirlenmesi, akademik başarı ve motivasyon seviyesinin yapay zekâ uygulamaları ile başarılı bir şekilde tespit edilmesi, nicel analiz seçimi konusunda yaşanan zorlukların yapay zekâ uygulamaları ile tespit edilmesi gibi birçok özelliğe sahip olduğu görülmektedir.

T1, T3, T4, T6, T8, T11, T13, T15, T19, T20, T24, T26, T27, T28, T29 olarak kodlanmış tezlerde test edilen veya geliştirilen yapay zekâ uygulamalarının eğitici bir niteliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Örneğin T1 kodlu lisansüstü tezde bilgisayar destekli öğretimde kullanılmak üzere bir yapay zekâ uygulaması geliştirilmiştir. Bu uygulamalar, Türkçe sözcükleri algılayarak kullanıcıları başarılı bir şekilde yönlendirmiştir. Ayrıca sınırlı da olsa öğretmenlerinin özelliklerini bilgisayar ortamlarında yaratılmasına katkı sağlamıştır. T15 kodlu lisansüstü tezde ise sosyal bilgiler eğitiminde 6. sınıf kültür ve miras öğrenme alanında yer alan konularının öğretiminde “*SosyalciBot*” isimli yapay zekâ aracından faydalanılmıştır. Bu araç hem öğrencilerin akademik başarısını arttırmış hem de bilginin zihinde kalma süresinin artmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca öğrenciler, “*ipucu verme, her zaman ulaşabilir olma, anında dönüt*” gibi özelliklerinden kaynaklı olarak bu aracı olumlu bir şekilde değerlendirmişlerdir. Diğer yandan T27 kodlu lisansüstü tezde yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını, T28 kodlu lisansüstü tezde ise okul müdürlerin ve öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarını “*yüksek seviyede teknoloji*” olarak tanımlayarak, bu uygulamaların bireyselleştirilmiş öğretimi desteklediğini ve öğretmenlere zaman kazandırdığını ifade etmişlerdir. T14, T16, T17, T22, T25 olarak kodlanmış tezlerde ise yapay zekâ ve yapay zekâ ekosisteminden faydalanılan eğitim öğretim faaliyetlerinde hem olumlu hem de olumsuz etkilerin tespit edildiği gözlenmiştir. Örneğin T14 kodlu lisansüstü tezde yapay zekâ uygulamalarının “*eğitimde fırsat eşitliği sağlama, öğrencilerin akademik düzeyini tahmin etme, bireysel farklılıkları dikkate alma, ölçme işlemleri noktasında objektif sonuçlar elde etmesi*” gibi birçok olumlu özelliğe sahip olduğu belirtilmiştir. Ancak yapay zekâ uygulamalarının “*bilişsel gelişimi yavaşlatma, insanları yalnızlaştırma, kültürel yozlaşmaya sebep olabilme, duyguları değersizleştirebilme, zaman kaybına sebep olma, işsizlik tehdidi barındırma ve fiziksel aktiviteyi azaltma*” gibi olumsuz özelliklerinin de olduğu tespit edilmiştir. Yine, T3, T6, T11 olarak kodlanan tezlerde öğrenme ortamında kullanılan yapay zekâ araçlarının öğrencilerin akademik başarısını artırdığı tespit edilmiştir. Örneğin, T3 kodlu lisansüstü tezde “*ZÖSMAT*” isimli bir yapay zekâ aracı matematik eğitiminde kullanılmıştır. Bu araç öğrencilerin başarı düzeyini büyük oranda artmasına katkı sağlamıştır. Benzer şekilde T6 kodlu lisansüstü tezde araştırmacı tarafından “*ARTIMAT*” isimli bir yapay zekâ aracı geliştirilmiş ve öğrenme ortamlarında kullanılmıştır. Bu araçta öğrencilerin akademik başarısının artmasına katkı sağlamıştır. Benzer sonuçlar T11 kodlu lisansüstü tezde de görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma ile Ulusal Tez Merkezi veri tabanında kayıtlı olan ve yapay zekâ- eğitim ilişkisini doğrudan araştırma konusu olarak ele almış lisansüstü tezlerin bir sentezine ulaşılmak amaçlanmış ve çeşitli analizlerle birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Meta-sentez yöntemi gereği araştırmaya nitel ve nitel boyutu olan karma yöntemli lisansüstü tezler dahil edilmiştir. Araştırma konusu 31 lisansüstü tezden elde edilen temel veriler tablolastırılarak daha önceki kısımlarda belirtilmiştir.

Araştırmaya dahil olan ilk lisansüstü tezler 2004 yılı itibari ile gerçekleştirilmiş olup 2021 yılına kadar bu alanda çarpıcı bir araştırma artışı görülmemiştir. Ancak 2021 yılından sonra dikkat çekici bir şekilde yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen lisansüstü çalışmalarda artış görülmektedir. Paek ve Nim (2021) tarafından yapılan çalışmada, dünya çapında yapay zekâ üzerine yapılan araştırmaların 2015 yılından itibaren belirgin bir şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularımızla tutarlılık göstermemektedir. Fakat bu farklılık, Türkiye’de yapay zekanın yeni bir gündem maddesi olarak ele alınmasından kaynaklanıyor

olabilir. Araştırma kapsamında değerlendirilen lisansüstü tezlerin sayısı, 2004 yılında başlayan süreçte 2, 2022 yılında 6 ve 2023 yılında ise 14 olarak belirlenmiştir. Bu alanda araştırma eğilimindeki son yıllardaki artışın en önemli sebebinin yapay zekâ teknolojilerindeki gelişmeler olduğu söylenebilir. 2020 yılı itibari ile karşı karşıya kaldığımız pandemi sürecinin otonom ve yapay zekâ teknolojilerini derinden etkilediği bilinmektedir. Ortaya çıkan bu durumun sebepleri arasında pandemi sürecinin de etkisi olduğu düşünülmektedir (Maqbool, 2021). Bu durum araştırmacıları benzer süreçte yapay zekâ teknolojilerinin gelişim süreçlerini yakından takip etmeye ve sürece katkı sağlamaya teşvik etmiştir. Özellikle ChatGPT gibi yapay zekâ tabanlı teknolojilerin 2020 yılından itibaren yaygınlaşması ve bu teknolojilerin eğitim alanına entegre edilmesi noktasında çalışmaların gerçekleştirilmiş olması bu artışın önemli bir sebebi sayılabilir (Aktay vd., 2023; Kohnke vd., 2023; Lo, 2023; Grassini, 2023).

Yüksek Öğretim Kurumu veri tabanından elde edilen üniversite sayılarına bakıldığında Türkiye'de 208 üniversite olduğu görülmektedir. 208 üniversiteden 20'sinde (%9,61) bu tür araştırmaların yürütülmesi görece yetersiz kabul edilebilir. Yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen lisansüstü tezlerin daha çok Anadolu Üniversitesi'nde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Anadolu Üniversitesi köklü bir üniversite olması, açık ve uzaktan eğitim konusunda öncü bir konumda olması, yetişmiş bir akademik kadrosu olması sebebiyle bu konuda öne çıktığı düşünülmektedir. Ancak Anadolu Üniversitesi kadar köklü başka üniversitelerde benzer araştırma eğilimi tespit edilememiştir. Atatürk Üniversitesi'nde gerçekleştirilen lisansüstü çalışmalar örneklem grubuna kıyasla fazladır. Ord. Prof. Cahit Arf'in Türkiye'de ilk defa Atatürk Üniversitesi'nde yapay zekâ hakkında konferans vermesi, Atatürk Üniversitesi'nin de yine çok köklü bir üniversite olması buradaki araştırma eğilimini olumlu etkilediği varsayılabilir. 20 farklı üniversitede toplamda 31 araştırmanın yapıldığı araştırmanın sonuçları arasında gösterilebilir.

Bu alanda gerçekleşen çalışmaların daha çok yüksek lisans seviyesinde olmasının nedeni, ilgili alanın köklü olmaması sebebiyle bu çalışmaların yüksek lisans seviyesinde daha çok ilgi topladığı ve araştırmacıların yapay zekâ hakkındaki yeterliliklerinin doktora seviyesine uygun olmamasından kaynaklanmış olabilir. Yapay zekâ ve eğitim ilişkisini araştırma konusu edinen lisansüstü çalışmaların daha çok yüksek lisans seviyesinde tespit edilmesinin temel sebebi, araştırma sayılarındaki artış eğiliminin 2021 yılı itibari ile yükseldiği de düşünülürse, doktora aşamasındaki lisansüstü çalışmaların henüz bitmemesi veya sürelerinin yüksek lisans seviyesine göre fazla olması olarak da açıklanabilir. Bu çerçevede ileriki yıllarda doktora seviyesinde de araştırma sayılarının artacağı öngörülebilir.

Yapay zekâ ve eğitim ilişkisini temel alan lisansüstü tezlerin daha çok karma araştırma yöntemleri ile hazırlandıkları tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuç, literatürde yer alan çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Harmon (2018) tarafından hazırlanan çalışmada, yapay zekâ ve makine öğrenmesi konusunu temel alan çalışmalar meta-sentez yöntemi kullanılarak bilimsel bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, çalışmaların büyük bir çoğunluğu karma yöntem araştırmaları kullanılarak hazırlanmaktadır. Araştırmacıların sıklıkla karma araştırma yöntemlerini tercih etmelerinin pek çok sebebi bulunabilir. Nitel ve nicel yöntemlerde ortaya çıkması muhtemel olan eksiklikler karma yöntem araştırmaları ile giderilmektedir (Tunalı, vd., 2016). Bu noktada araştırmacılar, hazırlanan tezlerin güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak için çalışmalarında sıklıkla karma yöntem araştırmalarını tercih etmiş olabilirler. Bu durum "artışın" önemli bir sebebi sayılabilir. Diğer yandan karma araştırma yöntemleri geniş bir evrene erişim sağlamayı ve bu evrende yer alan örneklem grubundan

derinlemesine bulgular elde etmeye olanak sağlamaktadır (Eğmir, 2019). Dolayısıyla araştırmacılar hem hazırlanmış oldukları çalışmaların geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak hem de geniş bir evrene erişim sağlamak ve derinlemesine bulgular elde etmek için sıklıkla bu yöntem tercih etmiş olabilirler.

Gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların amaçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde yapay zekâ ve eğitim ilişkisinin çeşitli boyutlarda araştırma konusu olduğu ifade edilebilir. Son yıllarda uygulama geliştirme süreçleri yine yapay zekâ desteği ile daha pratik hale gelmektedir. Uygulamalara kolayca erişebilme ve bizzat uygulama geliştirme gibi süreçleri kolaylaştıran durumlar lisansüstü tezlerdeki amaçların bu yönde artış göstermesine katkı sağlamış olabilir. Özellikle öğrenme ortamlarında kullanılacak yapay zekâ araçlarının geliştirilmesi ve test edilmesi bağlamında önemli ölçüde çalışmanın gerçekleştirildiği ulaşılan sonuçlar arasındadır. Öğrenme ortamında kullanılan yapay zekâ araçları hakkında paydaşların görüşlerine başvurmak da araştırmacıların sıklıkla tercih ettiği araştırma amaçlarından olmuştur. Yapay zekâ hakkında öğrencilerin okuryazarlık düzeyinin tespiti, öğrenme ortamlarının yapay zekâyâ hazırlığı ve uygunluğunun tespiti, yapay zekâ uygulamaları aracılığıyla materyal geliştirme, çeşitli alanlarda öğrencilerin yapay zekâyâ yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin ölçülmesi de gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların amaçları arasında gösterilebilir.

İncelenen lisansüstü tezlerde araştırmacıların örneklem grubunda birden fazla öğeyi bir arada kullandığı görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak araştırmacıların yapay zekânın eğitim öğretim üzerindeki etkisini çok boyutlu ölçmeyi amaçlaması olduğu düşünülebilir. Yapay zekâ ve eğitim ilişkisini temel alan lisansüstü tezlerin en çok öğrenciler ile gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu artışın sebebinin Z kuşağında yer alan öğrencilerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bilindiği üzere Y ve Z kuşağında yer alan bireylerin öğrenme tarzları arasında farklılıklar bulunmaktadır (Keleşoğlu ve Akbaba, 2020). Z kuşağı öğrencileri, doğdukları andan itibaren teknoloji ile iç içe olan bir nesildir. Bu bağlamda, sosyal medya ve teknolojik araçlardan uzak kaldıklarında ilgi ve motivasyonlarında azalmalar meydana gelmektedir (Karadoğan, 2019). Bu anlayıştan kaynaklı olarak öğrenme ortamlarında yapay zekâ gibi özgün ve farklı uygulamalarının kullanılması noktasında çalışmalar yapılmaktadır. Alanyazında da yapay zekâ ile ilgili hazırlanan çalışmaların çoğunun odak noktasının öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Aruğaslan ve Çivril (2021) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'deki veri madenciliği ve yapay zekâ konusunu temel alan çalışmalar bilimsel bir çerçevede analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hazırlanan çalışmaların örneklem grubunun büyük çoğunluğunu öğrenciler oluşturmaktadır. Bu sonuç araştırma bulgularımızla tutarlılık göstermektedir. Diğer yandan öğretmenler de lisansüstü tezlerde sıklıkla tercih edilen örneklem gruplarından biridir. Öğretmenler, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde, öğrencilerin teknolojik uygulamalara yönelik tutumlarının iyileştirilmesinde ve teknolojinin eğitime entegre edilmesi noktasında birinci derece rol oynamaktadır (Yılmaz, 2007). Bu durumdan kaynaklı olarak, lisansüstü tezlerin çoğunlukla öğretmenler ile gerçekleştirilmesine yönelik akademik bir eğilim gözlenmektedir. Örneklem grubunda sıklıkla öğretmenlerle çalışılmasının bir diğer nedeni ise öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarına yönelik tutumlarından kaynaklanıyor olabilir. Yapay zekâ uygulamalarına yönelik tutumları olumlu bir düzeyde olan öğretmenler, öğrenme ve öğretim ortamlarına bu yenilikçi uygulamaları daha başarılı bir şekilde entegre edebilirler. Örneğin Çöl ve Karaca (2022) tarafından yapılan çalışmada kıdem yılı az olan öğretmenlerin teknolojik uygulamalara yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları ifade edilmiştir. Teknolojik uygulamalara yönelik olumlu tutum sergileyen öğretmenler, bu tutumlarını sınıf ortamlarında

davranışa dönüştürebilmektedirler. Dolayısıyla teknolojik uygulamaların öğrenme ve öğretme ortamlarına entegre edilmesi kolaylaşmaktadır. Tüm bu sebepten kaynaklı olarak araştırmacılar, örneklem grubunu oluştururken bu sebepleri dikkate alarak sıklıkla öğretmenler çalışma ihtiyacı hissetmiş olabilirler. En az tercih edilen örneklem gruplarının ise alan uzmanları, ilgili konuda hazırlanmış dokümanlar ve müzeler olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

Yapay zekâ ve eğitim ilişkisini temel alan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına ilişkin bulgular detaylı bir şekilde analiz edildiğinde, bu tezlerde en çok görüşme tekniğinin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Görüşme tekniği, bir olay ve olgu hakkında detaylı ve derinlemesine bilgiler elde edilmesine olanak sağlayan bir veri toplama aracıdır (Dömbekci vd., 2022). Özellikle yapay zekâ kavramına yönelik kavram yanılgıları oldukça yaygındır. Bireylerin yapay zekâ kavramı ve uygulamaları hakkında önyargıları ve endişeleri bulunmaktadır (Turan vd., 2022). Bu noktada araştırmacılar, yapay zekâ kavramı ve uygulamaları hakkında derinlemesine bulgular elde etmek için bu veri toplama aracını sıklıkla kullanma ihtiyacı hissetmiş olabilirler. Ayrıca yapay zekâ konusunu temel alan filmler ve dijital ortamlarda hazırlanan içerikler, bireylerin yapay zekâ uygulamalarına yönelik görüşlerini etkilemektedir. Özellikle bu uygulamalar, Türkiye'de yeni gündemde olan konulardan bir tanesidir. Dolayısıyla bu yeni uygulamalara yönelik bireylerin zihinlerinde endişeler ve önyargılar yer almaktadır. Alanyazında bu görüşü destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Özdemir (2023) tarafından yapılan çalışmada, Malatya ilinde Yeşilyurt ilçesinde görev yapan 326 öğretmene yapay zekâ kaygı ölçeği uygulanmış ve ardından öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin yapay zekâ kaygı düzeyleri ile cinsiyet ve branş gibi değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Görüşmeler sırasında ise öğretmenler yapay zekanın bağımsızlaşırca insanlığı sonunu getirebileceğini ve insanın yaşamını kısıtlayabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar da bireylerin zihinlerde var olan bu endişelerden kaynaklı olarak çalışmalarında sıklıkla görüşme tekniğini kullanarak yapay zekâ uygulamalarına yönelik detaylı bulgular elde etmek istemiş olabilirler. 31 lisansüstü tez genel olarak değerlendirildiğinde; tezlerde çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir.

Yapay zekâ ve eğitim ilişkisini araştırma konusu edinen lisansüstü tezlerin sonuçları incelendiğinde birbirinden bağımsız birçok bulguya erişildiği ve bu bulgular doğrultusunda sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Lisansüstü tezlerden elde edilen bulgulara göre yapay zekâ uygulamalarının eğitici bir niteliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapay zekâ konusunu temel alan birçok çalışmada bu uygulamaların eğitici bir niteliğe sahip olduğu sıklıkla araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Örneğin, Chen ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin ödevlerini ve notlarını daha verimli bir şekilde değerlendirme imkânı sağladığı ve okul müfredatının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilebildiği belirtilmektedir. Yang (2024) çalışmasında yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin motivasyonlarının artmasına katkı sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde Huang ve Qiao (2024) tarafından yapılan çalışmada, Çin'in Pekin eyaletinde öğrenim gören 136 katılımcının sayısal düşünme becerisini geliştirmek amacıyla, yapay zekâ uygulamaları STEAM modeline entegre edilerek öğrenme faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, STEM ile yapay zekâ eğitimi, öğrencilerin sayısal düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Bu bulgular, yapay zekanın eğitimde potansiyel etkilerini ortaya koymakta ve bu teknolojilerin kullanılmasının genel eğitim kalitesini artırabileceğini vurgulamaktadır. Genel olarak ifade edilirse araştırmaların büyük çoğunluğu yapay zekâ ve yapay zekâ ekosisteminin eğitim öğretim ortamlarında ve bu ortamlardaki paydaşlarda olumlu etkilerinin olduğu sonucuna

varılabilir. Ancak literatürde sıkça belirtildiği üzere, yapay zekâ uygulamalarının olumlu etkilerine ek olarak olumsuz etkilere de sahip olduğu vurgulanmaktadır. Genellikle bu uygulamaların olumlu ve olumsuz etkileri karşılaştırılarak ele alınmaktadır. Örneğin Huang ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada, yapay zekâ uygulamalarının kişiselleştirilmiş öğretimi destekleme, etkileşimli öğrenme ortamı sağlama, öğrencilerin sınav ve performanslarını değerlendirme, öğretmenin iş yükünü azaltma gibi birçok olumlu özelliği olduğu ifade edilmiştir. Ancak bu uygulamaların dijital bölünmeyi artırma, etik ve güvenlik sorunları yaratma, sosyalleşmeyi azaltma gibi olumsuz etkilere de sahip olabileceği vurgulanmıştır. Gezgin (2023) çalışmasında yapay zekâ uygulamalarının eğitim, tıp, hukuk gibi alanlarda derin etkilere sahip olduğunu ve bu uygulamalarının insan hayatını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Fakat bu uygulamalarının birçok riske de sahip olduğu araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Malik ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada, Endonezya'da 245 lisans öğrencisinin akademik makalelerde yapay zekâ destekli yazma araçlarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler yapay zekâ uygulamalarına olumlu bir tutum sergilemişlerdir. Yapay zekâ destekli yazma araçlarının intihal tespiti, dil çevirisi ve makale taslağı oluşturma gibi alanlarda fayda sağladığını belirtmişlerdir. Ancak bazı öğrenciler, bu araçların yaratıcılık, eleştirel düşünme ve etik yazma uygulamaları üzerinde olası etkileri konusunda endişelerini dile getirmişlerdir. Yeşilyurt ve diğerleri (2024) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler eğitiminde lisansüstü eğitimini sürdüren öğrencilerin yapay zekâ kavramı hakkındaki görüşleri açığa çıkarılmak istenmiştir. Araştırma bulgularına göre lisansüstü öğrenciler, yapay zekâ uygulamalarını *"hem olağanüstü tehdit hem de bir kurtarıcı"* olarak görmektedirler. Elde edilen bu sonuçlar araştırma bulgularımızla tutarlılık göstermektedir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ve alanyazından verilen örneklerden anlaşılacağı üzere, yapay zekâ uygulamaları hem olumlu hem de olumsuz özelliklere sahiptir. Ancak bu uygulamaların olumlu ve olumsuz etkilere sahip olmasını belirleyen en önemli etken insandır. Bu teknoloji kimler tarafından ve hangi amaçlarla kullanılmaktadır? (Küçükali ve Coşkun, 2021). Bu soru yapay zekâ uygulamalarının kullanım amacını büyük oranda şekillendirmektedir. Öğrenme ortamlarına yapay zekâ uygulamaları entegre edilirken bu sorunun dikkate alınması gerekmektedir. Bu sayede yapay zekâ uygulamaları doğru ve etkin bir şekilde öğrenme ortamlarına entegre edilerek, eğitimin tüm paydaşlarını olumlu bir yönde etkileme potansiyeli artırılabilir.

Lisansüstü tezlerden elde edilen sonuçlardan hareketle, yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısının artmasına katkı sağladığı söylenebilir. Alanyazında bu görüşü destekleyen pek çok çalışma yer almaktadır. Alomaria ve Jabrb (2020) tarafından yapılan çalışmada, yapay zekâ temelli bir eğitim yazılımının matematik eğitiminde kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi belirlenmek istenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarında artışlar meydana geldiği tespit edilmiştir. Altun (2022) çalışmasında 2015-2021 yılları arasında yapay zekâ ve eğitim ilişkisini temel alan çalışmaları inceleyerek, bu çalışmaların öğrencilerin akademik başarı düzeyine etkilerini araştırmayı hedeflemiştir. Meta-analiz yöntemiyle hazırlanan çalışmada, yapılan analizler sonucunda yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısının artmasına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Aydın (2023) hazırlanmış olduğu çalışmada yapay zekâ tabanlı akademik destek sisteminin öğrencilerin akademik başarı düzeyine etkisini tespit etmek istemiştir. Elde edilen bulgulara göre bu uygulamalar, öğrencilerin akademik başarısını olumlu bir yönde etkilemiştir. Yine Pertiwi ve diğerleri (2024) tarafından hazırlanan çalışmada yapay zekâ uygulamalarının öğrencileri akademik başarı ve motivasyon düzeylerinin artmasına

katkı sağladığı belirtilmiştir. Genel olarak yapay zekâ uygulamaları öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin etkin ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Ancak öğrenme ve öğretme ortamlarında yapay zekâ uygulamalarının kullanımı konusunda dikkatli olunması gerekmektedir. Bu uygulamaların eğitim öğretim ortamlarında sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için; dijital liderlik becerisi ile donatılmış okul müdürlerine, dijital öğrenme ekosistemlerinde etkin rol oynayabilecek ve bilgi iletişim teknolojileri konusunda yetkin olan dijital okuryazar öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçlar giderildiği takdirde, yapay zekâ uygulamalarının öğrenme ortamlarında etkin bir şekilde entegre edileceği düşünülmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen lisansüstü çalışmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde lisansüstü tezlerde yapay zekâ okuryazarlığı hakkında önemli sonuçlara erişilmiştir. Yapay zekâ okuryazarlığı, öğrencilere yapay zekâ teknolojisine ilişkin etkili bir algı sağlayan bir gelişme olarak düşünülebilir (Dai vd., 2020). Mevcut uygulamaları oldukça yeni sayılabilecek yapay zekâ teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılabilmesi adına diğer tüm becerilerde olduğu gibi yapay zekâ okuryazarlığı da önemli bir yer tutmaktadır.

Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde Türkiye'deki üniversitelerin büyük bir bölümünde bu araştırmanın örnekleme dahil edilebilecek özellikleri gösteren ve yapay zekâ ve sosyal bilgiler eğitimi doğrudan bağdaştıran lisansüstü çalışmaların hiç gerçekleştirilmediği görülmektedir. Her ne kadar güncel ve gelişen bir teknoloji olsa da günümüz dünyası yapay zekâ ve ekosistemine uyum sağlamak adına önemli bir süreç yaşamaktadır. Bu bağlamda üniversitemizde hem yüksek lisans seviyesinde hem de doktora seviyesinde öğrencilerin bu alanlarda araştırma yapmasına danışmanlar ve ilgili kurumlar tarafından destek verilmesi önem arz etmektedir. 2000'li yılların başlarında başlayan sosyal bilgiler eğitimi ve yapay zekâ hakkındaki lisansüstü çalışmaların 2020'li yıllarda kayda değer bir artış sergilediği tespit edilmiştir. Bu durumun gelişen teknoloji ve pandemi süreci ile de doğrudan alakası olduğu düşünülmektedir. Araştırma örnekleme dahil olan çalışmaların amaçları ve sonuçları değerlendirildiğinde çalışmaların tümünde amaçlanan sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir. 31 lisansüstü tezin amaçları ve sonuçları göz önüne alındığında çeşitlilik veya bir başka deyişle benzersizlik kabul edilebilir derecede yüksektir.

Öneriler

- Yapay zekâ teknolojileri ile yürütülecek tez çalışmaları maliyetli olabileceğinden üniversitelerin veya ilgili kurumların bu alanda öğrencilere desteği çalışmaların niteliğini ve niceliğini olumlu yönde etkileyebilir.
- Doktora seviyesinde tez çalışmalarının yüksek lisans seviyesindeki çalışmalara nazaran daha az olduğu görüldüğünden araştırmacıların bu seviyede de desteklenmesi araştırma sayısına olumlu katkı sağlayacaktır.
- Ulusal ve uluslararası kongrelerde yapay zekâ ve eğitim ilişkisi adına yapılacak çalışmalar için teşvikler sunulabilir.
- Üniversitelerde gerçekleştirilen derslerde yapay zekânın pratik olarak uygulanabilmesi, öğrencilerin doğrudan tecrübeler yaşayabilmesi için yapay zekâ destekli dersler gerçekleştirilebilir.
- Lisansüstü düzeyde çalışma türetilmeyen üniversitelerde konuya neden ilgi duyulmadığına ilişkin raporlar hazırlanabilir.
- Lisansüstü düzeyde yapay zekâ eğitim ilişkisini inceleyen dersler müfredata eklenebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Sedat Yeşilyurt %40, Rümeyza Zeynep Demir %30 ve Prof. Dr. Recep Dündar %30 olmak üzere araştırmaya katkı sunmuştur.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu yoktur.

KAYNAKÇA

- Alomari, M., & Jabr, M. (2020). The effect of the use of an educational software based on the strategy of artificial intelligence on students' achievement and their attitudes towards it. *Management Science Letters*, 10(13), 2951-2960.
- Aruğaslan, E., & Çivril, H. (2021). Türkiye'de eğitim alanında yapılan veri madenciliği ve yapay zeka çalışmaları. *Uluslararası Teknolojik Bilimler Dergisi*, 13(2), 81-89.
- Aydın, F. (2023). *Yapay zekâ tabanlı eba akademik destek sisteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, Y. (2022). *Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının öğrenci başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Aktay, S., Gök, S., & Uzunoğlu, D. (2023). ChatGPT in education. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(2), 378-406
- Akman Dömbekci, H. ve Erişen, M.A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Arrieta, A. B., Díaz-Rodríguez, N., Del Ser, J., Bennetot, A., Tabik, S., Barbado, A., & Herrera, F. (2020). Explainable Artificial Intelligence (XAI): Concepts, taxonomies, opportunities and challenges toward responsible AI. *Information fusion*, 58, 82-115.
- Arroyo, M., Quinn, L., Paretti, L., & Grove, K. (2022). Content Analysis of Digital Tools Use during 2020-21 Remote Teaching. *Educational Research: Theory and Practice*, 33(1), 55-60.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278.
- Çöl, M. & Karaca, F. (2022). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre karşılaştırmalı değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*
- Dai, Y., Chai, C.-S., Lin, P.-Y., Jong, M. S.-Y., Guo, Y., & Qin, J. (2020). Promoting students' well-being by developing their readiness for the artificial intelligence age. *Sustainability*, 12(16), 6597.
- Dereli, T. (2020). *Yapay Zekâ ve İnsanlık*. Bilişim Teknolojileri ve İletişim: Birey ve Toplum Güvenliği. *Türkiye Bilimler Akademisi*. Ankara.

- Eğmir, E. (2019). Karma yöntem araştırma deseni.(Ed. Ocak, G.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 154-178). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art - so far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904.
- Finfgeld-Connett, D. (2014). Metasynthesis findings: Potential versus reality. *Qualitative Health Research*, 24, 1581-1591.
- Gezgin, U. B. (2023). Yapay zekâ ve toplum: yapay zekâ sosyolojisiyle eleştirel bir bakış. *Isct-Phd Proceedings Book*, 14, 91.
- Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*, 13(7), 692.
- Gültekin, A. (2021). Yapay Zekânın Luditleri Kimler Olacak?. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 8432-8454.
- Huang, J., Saleh, S., & Liu, Y. (2021). A review on artificial intelligence in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3).
- Harmon, C. (2018). *Artificial Intelligence and Machine Learning for All Students: A Meta-Synthesis* (Doctoral dissertation, University of Alaska Southeast).
- Huang, X., & Qiao, C. (2024). Enhancing computational thinking skills through artificial intelligence education at a STEAM high school. *Science & Education*, 33(2), 383-403.
- Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 9-41.
- Keleşoğlu, S., & Akbaba, B. (2020). Kullansam mı kullanmasam mı? Sosyal bilgiler öğretiminde sinema ve dizi filmlerin kullanımına yönelik öğretmen deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 182-197
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *Relc Journal*, 54(2), 537-550.
- Krenn, M., Pollice, R., Guo, S. Y., Aldeghi, M., Cervera-Lierta, A., Friederich, P., & Aspuru-Guzik, A. (2022). On scientific understanding with artificial intelligence. *Nature Reviews Physics*, 4(12), 761-769.
- Küçükali, R & Coşkun, H. C. (2021). Eğitimde dijitalleşme ve yapay zekânın okul yöneticiliğindeki yeri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 124-135.
- Leary, H., & Walker, A. (2018). Meta-analysis and meta-synthesis methodologies: Rigorously piecing together research. *TechTrends*, 62(5), 525-534.
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410.
- Malik, A. R., Pratiwi, Y., Andajani, K., Numertayasa, I. W., Suharti, S., & Darwis, A. (2023). Exploring Artificial Intelligence in Academic Essay: Higher Education Student's Perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100296.

- Maqbool, F. (2021). The Role of Artificial Intelligence and Smart Classrooms during Covid-19 Pandemic and its impact on Education. *Journal of Independent Studies and Research Computing*, 19(1).
- Nguyen, L. T., & Tuamsuk, K. (2022). Digital learning ecosystem at educational institutions: A content analysis of scholarly discourse. *Cogent Education*, 9(1), 2111033.
- Nguyen, L. T., Kanjug, I., Lowatcharin, G., Manakul, T., Poonpon, K., Sarakorn, W., & Tuamsuk, K. (2023). Digital Learning Ecosystem for Classroom Teaching in Thailand High Schools. *SAGE Open*, 13(1), 21582440231158303
- Önder, M. (2020). Yapay Zekâ: Kavramsal Çerçeve. *Disiplinlerarası Politika Vizyonu ve Stratejiler*, 91-102.
- Özdemir, N. D. (2023). Öğretmenlerin yapay zeka kaygılarına ilişkin görüşleri. In *Ufuk University 2nd International Congress on Social Sciences , Tam Metinler Kitabı* (s. 61)
- Paek, S., & Kim, N. (2021). Analysis of worldwide research trends on the impact of artificial intelligence in education. *Sustainability*, 13(14), 7941.
- Pertiwi, R. W. L., Kulsum, L. U., & Hanifah, I. A. (2024). Evaluating the Impact of Artificial Intelligence-Based Learning Methods on Students' Motivation and Academic Achievement. *International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning*, 151-160.
- Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 52-64.
- Reyna, J. (2011). Digital teaching and learning ecosystem (DTLE): A theoretical approach for online learning environments. *Changing demands, changing directions. Proceedings ascilite Hobart*, 1083-1088.
- Roth, G. L. (1987). Artificial Intelligence: Its Future in Technology Education. *Journal of Epsilon Pi Tau*, 13(2), 47-50
- Sarı, F. (2021). Cahit Arf'in "Makine Düşünebilir mi ve Nasıl Düşünebilir?" Adlı Makalesi Üzerine Bir Çalışma . *TRT Akademi* , 6 (13) , 812-833 . DOI: 10.37679/trta.962940
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Stone, P., Brooks, R., Brynjolfsson, E., Calo, R., Etzioni, O., Hager, G., & Teller, A. (2022). Artificial intelligence and life in 2030: the one hundred year study on artificial intelligence. *arXiv preprint arXiv:2211.06318*.
- Sucu, İ. (2019). Yapay zekânın toplum üzerindeki etkisi ve yapay zekâ (AI) filmi bağlamında yapay zekâyı bakış. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2), 203-215.
- Turan, T., Turan, G., & Küçüksille, E. (2022). Yapay Zekâ Etiği: Toplum Üzerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 292-299.
- Tunalı, S. B., Gözü, Ö., & Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması "Karma araştırma yöntemi". *Kurgu*, 24(2), 106-112.

- Turing, A. M. (1950). Computing Machinery and Intelligence. *Mind*, LIX No. 236, 433.
- Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi (2021). <https://cbddo.gov.tr/uyzs> adresinden 03.04.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yang, T. (2024). Impact of Artificial Intelligence Software on English Learning Motivation and Achievement. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 193, p. 02011). EDP Sciences.
- Yeşilyurt, S., DüNDAR, R., & Aydın, M. (2024). Sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü eğitimini sürdüren öğrencilerin yapay zekâ hakkındaki görüşleri. *Asya Studies*, 8(27), 1-14.
- Xieling Chen, Haoran Xie, Di Zou, Gwo-Jen Hwang. (2020). Application and theory gaps during the rise of Artificial Intelligence in Education, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of advanced nursing*, 50(2), 204-211.

EKLER

Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer Alan Lisansüstü Tezler

- T1.** Demir, D.M. (2004). *Bir eğitim yazılımasının temelini oluşturan yapay zekâ programı geliştirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- T2.** Işıklı, Ş. (2004). *Fuzzy mantık ve sibernetik'in siber toplum ve yapay zekâ üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- T3.** Keleş, A. (2007). *Öğrenme-öğretme sürecinde yapay zekâ ve web tabanlı zeki öğretim sistemi tasarımı ve matematik öğretiminde bir uygulama*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- T4.** Erkoç, M.F. (2008). *Yapay zekâ perspektifinde eğitime yönelik uzman sistemi modellemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- T5.** Kayabaş, İ. (2010). *Yapay zekâ sohbet ajanlarının uzaktan eğitimde öğrenci destek hizmeti olarak kullanılabilirliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- T6.** Erümit, A.K. (2014). *Polya'nın problem çözme adımlarına göre hazırlanmış yapay zekâ tabanlı öğretim ortamının öğrencilerin problem çözme süreçlerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- T7.** Aslan, A.A. (2019). *Müze eğitiminde yapay zekânın kullanılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- T8.** Akdeniz, M. (2019). *Okul öncesi çocuklarına yönelik yapay zekâ tabanlı akıllı oyuncaklar: Tasarım tabanlı bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- T9.** Güler, E. (2020). *Açık ve uzaktan esnek öğrenme ortamlarında yapay zekâ tekniğiyle strateji karar modelinin oluşturulması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- T10.** Çelik, C. (2020). *3. Sınıf öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerinin sebeplerinin yapay zekâ yöntemi ile modellenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- T11.** Kesler, S. (2021). *Işığın madde ile etkileşimi ünitesinde yapay zekâ sisteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- T12.** Onat, F. (2022). *Yapay zekâ okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkileyen öğretimsel unsurların incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- T13.** Çolak, A.F. (2022). *Ortaokullarda yapay zekâ öğretimi için geliştirilen kurs planı ve içeriklerin öğrencilerin üstbilişsel davranışlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- T14.** Sanca, M. (2022). *Fen öğretiminde yapay zekâ destekli teknolojilerin kullanımına ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- T15.** Yetişensoy, O. (2022). *Sosyal bilgiler eğitiminde yapay zekâ uygulaması örneği olarak chatbotların kullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- T16.** Bağır, M. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- T17.** Gücük, G. (2022). *Perception of english language learners and teachers towards the use of artificial intelligence in the language classroom* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- T18.** Bayındır, E. (2023). *Eğitim alanında yapılan yapay zekâ çalışmalarının sosyal ağ analizi ile incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- T19.** Dengiz, Y. (2023). *Yapay zekânın öğretmen eğitimi üzerindeki yenilikçi etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- T20.** Erdurmuş, M. (2023). *Yapay zekânın sanat eğitiminde kullanılmasına yönelik bir uygulama örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- T21.** Irmak, H. (2023). *Yapay zekâ yöntemleri ile uzaktan eğitimdeki sorunların tespiti ve öğrencilerin akademik performanslarının tahmin edilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- T22.** Kaya, B.N. (2023). *Yapay zekâ tabanlı dil modelleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- T23.** Göçmez, L. (2023). *Açık ve uzaktan öğretim kurumlarının yapay zekâyâ hazır olma faktörlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- T24.** Özmutlu, M. (2023). *Ortaokul öğrencileri için yapay zekâ okuryazarlığı öğretim programının geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- T25.** Karahan, O. (2023). *Meslek lisesi bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yapay zekâ ve makine öğrenmesi dersine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- T26.** Soylu, E. (2023). *Ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen yapay zekâ eğitim içeriğinin yapay zekâ okuryazarlığına etkisi belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- T27.** Alan, B. (2023). *Fen öğretiminde yapay zekâ ile belirlenen çoklu zekâ alanlarına göre hazırlanmış e-öğrenme ortamlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

T28. Dülger, E.D. (2023). *Lise müdürleri ve öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

T29. Ersöz, A.R. (2023). *Nicel analiz seçimi konusunda yapay zekâ destekli bir sohbet robotunun geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

T30. Yavuzarslan, M. (2023). *Yapay zekâ yöntemleri ile üniversite öğrencilerinin ders motivasyonlarının tahmin edilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

T31. Sarıoğlu, S. (2023). *Bilimsel süreç becerilerinin yapay zekâ ile yordanması öğrenciler ve üstün yetenekli öğrencilerdeki etkiliği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 7 Sayı/Issue: 1 Yıl/Year: 2024

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Konularının Değerler Açısından İncelenmesi

Analysing the Active Citizenship Learning Area Topics in Social Studies Textbooks in terms of Values



Yazar Bilgisi / Author Information

Murat Bayram YILAR

Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Samsun/Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education,
Samsun/Türkiye

bayram.yilar@omu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5889-3372>

Muhammed ALAN

Öğretmen, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun/Türkiye
Teacher, Republic of Turkey Ministry of National Education, Samsun/Türkiye

mserkanalan@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1294-7034>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 25.05.2023

Kabul Tarihi / Accepted : 30.06.2024

Yayın Tarihi / Published : 30.06.2024

Atıf / Cite

Yılar, M. B., ve Alan, M. (2024). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki etkin vatandaşlık öğrenme alanı konularının değerler açısından incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(1), 74-97.

<https://doi.org/10.47503/jirss.1302793>

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Konularının Değerler Açısından İncelenmesi

Analysing the Active Citizenship Learning Area Topics in Social Studies Textbooks in terms
of Values

Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarının etkin vatandaşlık öğrenme alanı kapsamındaki konularını ilgili dersin öğretim programında yer alan değerler açısından incelemektir. Bu bağlamda çalışmanın veri kaynakları, MEB ve özel yayınevleri tarafından hazırlanan altı adet ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitabından oluşmaktadır. Çalışma, nitel bir araştırma yöntemi olan doküman analizine göre tasarlanmıştır. Doküman analizi ile söz konusu ders kitaplarından toplanan veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenerek tartışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, bahsi geçen ders kitaplarında etkin vatandaşlık öğrenme alanının özüne uygun olarak *eşitlik*, *özgürlük* ve *adalet* gibi değerlere öncelikli olarak yer verildiği görülmüştür. Fakat programın öğrenme alanı ile ilişkilendirdiği 5. sınıflarda *bağımsızlık* ve 7. sınıflarda *barış* değerine diğerlerine nazaran daha az yer verildiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Ders kitapları, Etkin vatandaşlık, Sosyal bilgiler

Abstract

The aim of this study is to examine the subjects of secondary school Social Studies textbooks within the scope of active citizenship learning area in terms of the values included in the curriculum of the related course. In this context, the data sources of the study consist of six secondary school Social Studies textbooks prepared by MoNE and private publishers. The study was designed according to document analysis, which is a qualitative research method. The data collected from these textbooks through document analysis were analysed and discussed with the content analysis technique. As a result of the analysis, it was seen that the mentioned textbooks prioritised values such as *equality*, *freedom* and *justice* in accordance with the essence of the active citizenship learning domain. However, it was found that the values of *independence* in the 5th grade and *peace* in the 7th grade, which are associated with the learning domain of the programme, were given less space than the others.

Keywords: Values, Textbooks, Active citizenship, Social studies

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Schools and all the resources used for education in schools have a great influence on the establishment of the desired values in society. When compared to the past with the changing social structure, it can be said that many values have lost their importance or have been lost. Nowadays, it is very important to protect the values that we have and to remember the values that have lost their importance and to make them functional. In this respect, it is accepted that educational institutions should be effective in value education (Küçükaydın, 2022). In this context, most of the necessary knowledge, skills and values are given through the Social Studies course in primary education institutions. This makes the Social Studies course important in value transfer (Pekuslu, 2019). Students who take the Social Studies course are expected to become aware of values, accept that values are important in daily life, and demonstrate values in their behaviours. In this process, one of the most basic materials used in Social Studies courses, as in all subject areas, is textbooks. History and Social Studies textbooks come to the fore especially in transferring national and spiritual values (Demir, 2021). These textbooks are loaded with certain messages for their interlocutors with the visuals they contain, the language they use, and the subjects they deal with or not (Yılar & Çam, 2021). There are some studies in the literature that examine Social Studies textbooks in terms of values. This study differs from other studies in that it comparatively analyses the values in the learning domain of active citizenship in 5th, 6th and 7th grade Social Studies textbooks between private publishing houses and MoNE publishing house.

The aim of this study is to examine the inclusion of the values in the Social Studies Curriculum in secondary school social studies textbooks. In this direction, the topics of 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks within the scope of active citizenship learning area were analysed in terms of values.

Method

This research was conducted according to qualitative approach. Qualitative research can be defined as a research in which data collection methods such as observation, interview and document analysis are used and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic way in a natural environment (Şimşek & Yıldırım, 2005, p. 19). In this study, document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used. Textbooks are one of the frequently used sources in studies conducted through document analysis. A total of six textbooks were analysed in the study. These are the textbooks used in social studies courses across the country in the 2022-2023 academic year. In the study, textbooks belonging to MoNE and private publishers at the 5th, 6th and 7th grade level were included.

The data in the 'Active Citizenship' learning area in the textbooks were analysed using the content analysis technique. Content analysis is the process of bringing together similar data into certain concepts and themes and organising and interpreting them in an understandable way (Akbulut, 2013).

Findings, Conclusion and Discussion

When the 5th grade Social Studies textbooks were examined, it was determined that the MoNE and private publishers included the values of freedom and independence, which are foreseen to be given directly in the 'Active Citizenship' learning area in the 2018 Social Studies curriculum. In

addition, it was determined that the value of freedom was included a total of 19 times in the two textbooks and the value of independence was included a total of 7 times. However, it is seen that the values of solidarity, equality and sensitivity are repeated more than the value of independence, which the programme stipulates to be given directly in the relevant learning area. According to the analyses, it was determined that the textbook of the private publishing house emphasised more values in this learning area than the textbook of the MoNE publishing house.

In the 6th grade 'Active Citizenship' learning area, the value that should be given in the programme is determined as equality, and it is seen that the value of equality is the most frequently mentioned value in both textbooks of MoNE and private publishers.

For 7th graders, the programme foresees the value of peace in the area of active citizenship learning, but the value of peace ranked fifth in the list of values most frequently included in the textbooks. It is seen that both textbooks give more space to the value of freedom. While the value of freedom was included in 55 places in total, the value of peace was included in 6 places in total. The values of freedom, equality, justice and independence were included in the textbooks more than the value of peace.

When the inclusion of values in the 5th, 6th and 7th grade MoNE textbooks is examined, it was determined that a total of 178 times value emphasis was made in the learning area of 'Active Citizenship' and 12 of the 18 values in the programme were included. When the social studies textbooks of MoNE publications are analysed according to grade levels, it is seen that there are 25 values in 5th grade, 53 values in 6th grade and 100 values in 7th grade textbooks. It was observed that equality, freedom and justice were the most common values.

In the 5th, 6th and 7th grade textbooks of private publishers, it was determined that a total of 177 times value emphasis was made in the same learning area and 14 of the 18 values in the programme were included. When the social studies textbooks of private publishers were analysed according to grade levels, 42 values were included in 5th grade, 73 in 6th grade and 62 in 7th grade. The most common values were freedom, equality and justice.

As a result, it was seen that values such as equality, freedom and justice were primarily given enough space in the textbooks in accordance with the aims of the active citizenship learning area. However, it is understood that the value of peace, which should be given directly in the field of active citizenship learning according to the 2018 Social Studies curriculum, should be brought to the forefront a little more.

GİRİŞ

Eğitim, en genel anlamıyla, insanları önceden belirlenmiş amaçlara göre şekillendirme sürecidir. Bu süreçten geçen insan her anlamda farklılaşır. Bu farklılaşmanın nedeni insanın eğitim süreci içinde kazanmış olduğu her türlü bilgi, tutum, beceri ve değerlerdir (Fidan, 2012). Bunlar içerisinde değerler, toplumsal bir varlık olan insanı, insan yapan en önemli temel hususlardan biridir. Birçok sosyal bilimin kapsama alanına giren değer kavramının çeşitli tanımları olmakla beraber (Çam, Yılar & Ünal, 2020), bir şeyin önemini belirlemeye yarayan ölçü, bir ulusun sahip olduğu maddi ve manevi öğelerin bütünü olarak tanımlanabilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Suparka ve Johnson (1975) değerleri kişinin davranış, duygu ve düşüncelerini yönlendiren güzellik, kıymet ve iyilik standartları olarak tanımlarken; Halstead ve Taylor (2000) ise toplumsal yaşamı düzenleyen ve insanların davranışlarına rehberlik eden inanış biçimleri olarak ifade etmişlerdir. Değerler, nasıl davranmamız gerektiğini belirleyen ve davranışlarımızı yargılamamızı sağlayan anlayış biçimleridir. Değerler, toplumların topyekûn ulaşmak istedikleri hedefler ve her bireyde olmasını istedikleri olumlu tutum ve davranışlarla yakından ilişkilidir. Değerler toplumun var olması, toplumsal beraberlik ve dayanışma amacıyla toplumun neredeyse tamamı tarafından onaylanmış davranışlardır. Bu anlamda, toplumsal olarak onaylanmış kurallar olarak da ifade edilebilen değerler, toplumdaki ideal ve ulaşılması istenilen düşünce ve davranışlardır. Toplumda güzel ve istenilen davranışların yaygınlaştırılması, olumsuz düşünce ve davranışların da olumlu olanlara dönüştürülmesi değerler eğitimi sayesinde olmaktadır. Günümüzde birçok teknolojik gelişme olmakta, toplumsal yapı değişmekte, sosyal, bilimsel, ekonomik birçok gelişme meydana gelmektedir. İnsanın ve toplumun konforunu artıracak bu gibi yenilik ve gelişmelere rağmen değerler önemini yitirmekte ve ahlaki sorunlar daha da artmaktadır. Bu sorunlar, değerler eğitimi ile yakından ilgilidir. Bu eğitimin ailede başladığı açıktır ve önemi tartışılmazdır. Bu bağlamda, aileden sonra en büyük rol okullara düşmektedir (Ulusoy, 2019).

Değer eğitiminin önemini fark eden devletler, eğitim kurumlarını bu konuda güçlü bir potansiyel olarak görmektedir. Bu kapsamda değerler hem eğitim teorilerinin hem de eğitim uygulamalarının içinde yer almıştır. Okullar ve okulda eğitim için kullanılan bütün kaynaklar toplumda istenilen değerlerin yerleşmesi bakımından çok büyük etkiye sahiptir. Değişen toplum yapısı ile beraber geçmişle karşılaştırıldığında, günümüzde birçok değerün önemini yitirdiği ya da kaybolduğu söylenebilir. Günümüzde sahip olunan değerlerin korunması, önemini kaybeden değerlerin de yeniden hatırlanması ve işlevsel hale getirilmesi oldukça önemlidir. Bu açıdan eğitim kurumlarının değer eğitiminde etkin olması gerektiği kabul edilmektedir (Küçükaydın, 2022). Eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biri de iyi ve etkin vatandaşlar yetiştirmek için gereken bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere aktarmaktır. Bu bağlamda gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerin büyük bir bölümü ilköğretim kurumlarında Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla verilmektedir. Bu durum, değer aktarımı konusunda Sosyal Bilgiler dersini önemli kılmaktadır (Pekuslu, 2019).

Sosyal Bilgiler dersini gören öğrencilerin değerlerin farkına varmaları, değerlerin günlük yaşantı içerisinde önemli olduğunu kabul etmeleri ve değerleri davranışlarında göstermeleri beklenmektedir. Değerleri, davranış haline dönüştüren bireylerin toplumsal hayatta diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurdukları muhakkaktır (Yılar & Tomal, 2018). Ülkelerin eğitim sistemlerinden beklentilerinden biri de gelecekte ülkesini yönetecek bireyler yetiştirmektir. Bundan dolayı etkin vatandaşlar yetiştirmek, ülkelerin eğitim sistemlerinin amaçları arasında yer almıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için kullanılan derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir. Sosyal

bilgiler dersi ile ilgili yapılan tanımların tamamına yakınında etkili vatandaşlık kavramı yer almaktadır. Sosyal Bilgiler dersi vatandaşlık eğitimi için ilk ve ortaokul kademelerinde verilen bir derstir. Ülkemizin mevcut yönetim şeklini korumak, demokratik olarak daha ileriye gitmek, mevcut olan laik, demokratik ve sosyal hukuk devleti olma vasıflarını devam ettirmek için etkili vatandaşlara ihtiyaç vardır (Safran, 2015).

Eğitim kurumlarında istenilen profilde vatandaşları yetiştirme sürecinde başvurulan en önemli materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitabı, belli bir dersin öğretimi için belli bir düzeydeki öğrencilere yönelik hazırlanan, içeriği öğretim programına göre hazırlanmış ve onaylanmış temel bir kaynaktır (Gülersoy, 2013). Bu kaynaklar, okullarda verilmeye çalışılan değer aktarımı konusunda da önemli bir yere sahiptir. Bunlar içerisinde özellikle milli ve manevi değerleri aktarma konusunda Sosyal Bilgiler ders kitapları ön plana çıkmaktadır (Demir, 2021). Çünkü Sosyal bilgiler dersinin amacını oluşturan “iyi ve sorumlu vatandaş” (NCSS, 1994; Savage & Armstrong, 2007) profilini millî ve evrensel demokratik değerlerden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bu kapsamda tüm Türkiye’de 2005 yılında uygulamaya konulan SBDÖP’de toplam 20 değer; güncellenen 2018 programında ise toplam 18 değere yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, 2018). 2005 programında yer alan 20 değerın 16’sı, 2018 programında yerini korumuştur. Söz konusu ortak değerlerden biri olan adil olma 2018’de adalet şeklinde güncellenmiştir. Bunların dışında 2005 programında yer verilen hoşgörü, misafirperverlik, temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme değerlerine 2018 programında yer verilmemiş; eşitlik ve tasarruf değerleri ise ilk kez eklenmiştir (Yılar & Tomal, 2018). Sonuçta revize edilerek yürürlüğe giren öğretim programlarındaki değerler, ders kitaplarına da yansıtılmaya çalışılmaktadır. Bu ders kitapları ihtiva ettikleri görseller, kullandıkları dil, ele aldıkları yahut almadıkları konularla muhatapları için birtakım mesajlarla yüklüdürler (Yılar & Çam, 2021).

Literatürde Sosyal Bilgiler ders kitaplarını değerler açısından inceleyen bazı çalışmalar mevcuttur. Söz gelimi, Karasu Avcı & Faiz ‘in (2018) ortaklaşa kaleme aldıkları çalışmada, 4. ve 5. sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanında yer alan beceri ve değerler incelenmiştir. Ancak bu çalışma, sadece 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları ile sınırlı tutulmuştur. Yine Kuş, Merey ve Karatekin (2013) 4. ve 5. Sınıf ders kitaplarını değerler açısından incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda duyarlılık ve vatanseverlik gibi değerlere sıklık yer verildiğini ancak hoşgörü ve temizlik gibi değerlerin daha az vurgulandığı belirlenmiştir. Güçlü (2019) tarafından kaleme alınan çalışmada 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları değerler eğitimi açısından incelenmiş ve söz konusu kitaplarda yer alan etkin vatandaşlık öğrenme alanına da değinilmiştir. Aynı şekilde Bilgin-Ceviz (2021) 2018 öğretim programında yer alan değerlerin Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yansımaya düzeylerini incelerken etkin vatandaşlık öğrenme alanına da yer vermiştir. Gökçınar (2022) ise hazırladığı çalışmada 4, 5, 6 ve 7. sınıflara ait Sosyal Bilgiler ders kitaplarını temel vatandaşlık değerleri açısından değerlendirmiştir. Ersoy ve Şahin (2012) ise 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki değerle ilgili etkinlikleri değer yaklaşımları açısından incelemiş; telkin ve değer analizi yaklaşımına yer verildiği bulgusuna ulaşmışlardır. Değirmenci-Toraman ve Memişoğlu (2022) çalışmalarında Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki edebi ürün ve görsellerin değerleri yansıtma durumunu incelemişlerdir. Buna göre edebi ürünlerde duyarlılık; görsellerde ise bilimsellik değerinin en fazla yer aldığı ancak aile birliğine önem verme ve sevgi değerinin ise en az tekrar eden değerler olduğu görülmüştür. Pandhiani, Memon, Qureshi ve Memon (2016) Pakistan’da kullanılan sosyal bilgiler ders kitaplarını kültürel değerler, inançlar ve ideoloji bağlamında incelemişlerdir. Araştırma bulgularıyla ilgili ders kitapları vasıtasıyla verilmeye çalışılan vatandaşlık eğitiminin, değerleri ve kültürel uygulamaları geliştirerek ulusal kimlik

yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yazarlar, ders kitapları ve eğitim sistemini belirli kültürel ve ideolojik değerlere ulaşma noktasında eleştirmişlerdir. Bu çalışmada ise diğer araştırmalardan farklı olarak ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının sadece etkin vatandaşlık öğrenme alanı ile ilgili konuları, değerler açısından incelenmiştir. Ders öğretim programında bulunan değerlerin ders kitaplarına ne ölçüde dâhil edildiğini sistematik bir şekilde analiz etmek önemli bir konudur. Ayrıca hem MEB hem de özel yayınevleri tarafından basılan Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki değerleri karşılaştırmalı olarak incelemesi yönüyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu çalışmada, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulan 6 adet Sosyal Bilgiler ders kitabının etkin vatandaşlık öğrenme alanıyla ilgili konuları, değerler açısından incelenmiş; MEB ve özel yayınevlerine ait söz konusu ders kitapları değerlere yer verme durumuna göre karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin, ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alma durumlarını incelemektir. Bu doğrultuda 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının etkin vatandaşlık öğrenme alanı kapsamında yer alan konuları değerler açısından ele alınmıştır.

Alt amaçlar

Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir;

- 1- Öğretim programındaki değerlerin, sınıf düzeylerine göre Sosyal Bilgiler ders kitapları etkin vatandaşlık öğrenme alanı kapsamındaki konularda yer verilme durumu nasıldır?
- 2-Öğretim programındaki değerlere, MEB tarafından çıkarılan Sosyal Bilgiler ders kitapları etkin vatandaşlık öğrenme alanı kapsamındaki konularda yer verilme durumu nasıldır?
- 3-Öğretim programındaki değerlere, özel yayınevleri tarafından çıkarılan Sosyal Bilgiler ders kitapları etkin vatandaşlık öğrenme alanı kapsamındaki konularda yer verilme durumu nasıldır?
- 4- Öğretim programındaki değerlere yer verilmesi açısından, MEB ve özel yayınevlerine ait ders kitaplarında benzerlik ya da farklılıklar var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel yaklaşıma göre yapılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Şimşek & Yıldırım, 2005, s. 19). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olaylarla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Eğitim ile ilgili araştırmalarda kullanılacak dokümanlar; ders kitapları, yıllık ve günlük planlar, proje ödevleri, okul içi ve dışı yazışmalardır (Kuzu, 2013, s. 109).

Çalışma Grubu

Doküman analizi yoluyla yapılan çalışmalarda sıklıkla başvurulan kaynaklardan biri de ders kitaplarıdır. Araştırmada toplam altı adet ders kitabı incelenmiştir. Bunlar, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ülke genelinde sosyal bilgiler derslerinde kullanılan ders kitaplarıdır. Araştırmada 5.,6. ve 7. sınıf düzeyindeki MEB ve özel yayınevlerine ait ders kitaplarına yer verilmiştir. Aynı sınıf düzeyinde tek bir ders kitabı olması ve karşılaştırma imkânı olmaması nedeniyle çalışmada

4. sınıf ders kitabına yer verilmemiştir. Kitapların seçiminde resmi birimlerin onayından geçmiş olmasına dikkat edilmiştir. İlgili ders kitaplarına elektronik olarak eba.gov.tr adresinden ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarına ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Araştırma Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarına Ait Bilgiler*

Sıra	Yazar Adı	Kitap Adı	Yayın Yeri/Yayınevi	Yıl
1	Salim Açıkgöz	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı	Ankara: E-Kare Eğitim Yayıncılık	2018
2	Ömer Faruk Evirgen, Jülide Özkan, Suna Öztürk	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı	Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları	2019
3	Erhan Şahin	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı	Ankara: Anadol Yayıncılık	2019
4	Cengiz Yıldırım, Fatih Kaplan, Hayriye Kuru, Mukaddes Yılmaz	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı	Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları	2019
5	Hikmet Azer	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı	Ankara: Ekoyay Yayıncılık	2019
6	Öznur Açıl, Hülya Güvenç, Ayşegül Sezcan Kılıç	Hayta, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı	Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları	2019

Verilerin Analizi

Tablo 1’de yer alan ders kitaplarında bulunan ‘Etkin Vatandaşlık’ öğrenme alanındaki veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar halinde bir araya getirilmesi ve bunların anlaşılır biçimde düzenlenip yorumlanması sürecidir (Akbulut, 2013). Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan on sekiz adet değer, altı adet ders kitabındaki ‘Etkin Vatandaşlık’ öğrenme alanında yer alma durumları tespit edilmiş; yapılan tespitler tablo haline getirilip frekanslarına göre sıralama yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, MEB ve özel yayınevine ait toplam altı adet Sosyal Bilgiler ders kitabının ‘Etkin Vatandaşlık’ öğrenme alanında bulunan metinleri incelenmiştir. İlgili ders kitaplarında 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan on sekiz adet değere yer verme durumları analiz edilmiştir.

Her Sınıf Düzeyinde, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan On Sekiz Değerin Yer Alma Durumlarına Yönelik Bulgular**5. Sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında Verilen Değerler****Tablo 2***2018 Sosyal Bilgiler Programına Göre Öğrenme Alanı ve Değer Eşleştirilmesi*

Sınıf	Öğrenme Alanı	Programda verilmesi planlanan değer-değerler
5	Etkin Vatandaşlık	Özgürlük-Bağımsızlık

Tablo 2 incelendiğinde, 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programına 5. Sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanında doğrudan verilecek değerlerin *özgürlük ve bağımsızlık* olduğu görülmektedir.

Tablo 3

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları 'Etkin Vatandaşlık' Öğrenme Alanı Değerlerin Yer Alma Durumu

Sıra	Değer	E-Kare	MEB	Toplam
1	Özgürlük	9	10	19
2	Duyarlılık	6	4	10
3	Eşitlik	6	2	8
4	Dayanışma	5	3	8
5	Bağımsızlık	5	2	7
6	Vatanseverlik	5	2	7
7	Yardımseverlik	4	2	6
8	Adalet	1		1
9	Aile Birliğine Önem Verme	1		1
10	Barış			0
11	Saygı			0
12	Sorumluluk			0
13	Çalışkanlık			0
14	Tasarruf			0
15	Bilimsellik			0
16	Dürüstlük			0
17	Estetik			0
18	Sevgi			0
TOPLAM		42	25	67

Tablo 3'e bakıldığında, 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları *Etkin Vatandaşlık* öğrenme alanı kapsamında *özgürlük, duyarlılık, eşitlik, dayanışma, bağımsızlık, vatanseverlik, yardımseverlik, adalet ve aile birliğine önem* olarak toplam 9 değere yer verildiği görülmekte olup, programda yer alan diğer 9 değere yer verilmediği anlaşılmaktadır. Öğrenme alanında en fazla yer alan değer, *özgürlük* olmuştur. Ders kitaplarında değerler toplamda 67 defa yer almıştır. Değerlere özel yayınevi 42 defa yer verirken, MEB yayınevine ait ders kitabında 25 defa yer verilmiştir.

Şekil 1

E-Kare Yayıncılık Eşitlik, Özgürlük Değeri (Açıkgöz, 2018, s. 208).

Düşünce özgürlüğü, bireyler için vazgeçilmez bir haktır. Bireylerin düşünce özgürlüğünün temelleri çocukluk dönemlerinde atılmaktadır. Haklarını öğrenen ve bu haklarını kullanabilen bir çocuk topluma daha faydalı bir birey olur. Aşağıdaki tabloda verilen, ülkemizde ve dünyada düşünce özgürlüğü ile ilgili kanun ve sözleşme maddelerini inceleyiniz.

DÜŞÜNCE ÖZGÜRLÜĞÜ		
ÜLKEMİZDE	DÜNYADA	
ANAYASA	ÇOCUK HAKLARINA DAİR SÖZLEŞME	AVRUPA İNSAN HAKLARI SÖZLEŞMESİ
<p>24. Madde: Herkes, vicdan, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir.</p> <p>26. Madde: Herkes, düşünce ve kanaatlerini söz, yazı, resim veya başka yollarla tek başına veya toplu olarak açıklama ve yayma hakkına sahiptir.</p> <p>27. Madde: Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma yapma hakkına sahiptir.</p>	<p>12. Madde: Her çocuk, görüşlerini serbestçe ifade etme, kendisini ilgilendiren her konuda görüşlerinin dikkate alınmasını isteme hakkına sahiptir. Herkesin çocukları dinleme, onların fikirlerini öğrenme ve onlara saygı gösterme sorumluluğu vardır.</p> <p>14. Madde: Her çocuğun, kendi düşüncesini geliştirme ve istediği dini seçme hakkı vardır. Bu konularda çocukları büyüten yetişkinlerin de onlara yol gösterme hakkı ve sorumluluğu vardır.</p>	<p>9. Madde: Herkes, düşünme, vicdan ve din özgürlüğüne sahiptir. Bu hak, din ya da kanaat değiştirme özgürlüğüne ve tek başına ya da topluca, açıkça ya da özel biçimde ibadet, öğrenim, dinsel ödev ve törenler yoluyla, dinini ya da kanısını açığa vurma özgürlüğünü kapsama içine alır.</p>
T.C. Anayasası, s. 35-38	www.defne.gov.tr	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (T.C. Anayasası Kitapçığı içindeki ek) s. 224

Şekil 1’de yer alan metinde düşünce özgürlüğünün vazgeçilmez haklardan olduğundan ve düşünce özgürlüğünün temellerinin çocukluk dönemine dayandığından bahsedilmektedir. Ayrıca çocukların küçüklükten itibaren etkin birer birey olması gerektiği de metinde vurgulanmıştır. Düşünce özgürlüğü ile ilgili dünyadan ve ülkemizden hukuki metinlerden örnekler verilmiştir. Ayrıca metinde bahsedilen özgürlüklerin herkes için aynı olduğu belirtilerek *eşitlik* değeri de vurgulanmıştır.

Şekil 2

MEB Yayinevi Özgürlük Değeri (Evirgen, Özkan, & Öztürk, 2019, s. 160)



Şekil 2’deki metinde de düşünce özgürlüğüne vurgu yapılmıştır. Metinde, aile ve okulda çocukların düşüncelerine önem verilmesi gerektiğinden bahsedilmiş ve çocukların düşüncelerine önem verildiği zaman çocukların kendilerini değerli hissettikleri vurgulanmıştır.

Şekil 3

E-Kare Yayıncılık Duyarlılık Değeri (Açıkgöz, 2018, s. 156)

<p>Toplum ihtiyaçlarının karşılanmasında sivil toplum kuruluşları da toplum yararına kâr amacı gütmeyen gönüllülük esasına göre önemli faaliyetler yürütüyor. Bunların en yoğun olanları, eğitim, sağlık, kültür, çevre, insan hakları ve yardımlaşma ile ilgili sivil toplum kuruluşlarıdır. Bir sivil toplum kuruluşunun faaliyetlerinde görev almaya ne dersiniz?</p>			
			
<p>1995'te kurulmuştur. Kurduğu eğitim parkları ve öğrenim birimlerinin yanı sıra gezici öğrenim birimleriyle de hizmet vermektedir. Ülkemizde, eğitim alanında faaliyet gösteren en yaygın sivil toplum kuruluşudur.</p>	<p>1998'de, lösemili çocukların sağlık ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, toplum genelinde ve dünya çapında lösemi ile ilgili farkındalık oluşturmak için kurulmuştur.</p>	<p>8 Nisan 1994'te kurulmuştur. Deniz Temiz Derneğinin amacı, deniz ve kıyılarımızın korunmasını ulusal bir öncelik haline getirmektir.</p>	<p>1982 yılında gazi ve engelli Mehmetçiklere, şehitlerin bakmakla yükümlü oldukları yakınlarına yardımlarda bulunmak amacıyla kurulmuştur. Bu faaliyetleri ile ülke düzeyinde sosyal adaletin, toplumsal barışın ve ulusal birliğin güçlenmesine katkıda bulunmaktadır.</p>

Şekil 3'teki metinde toplumsal ihtiyaçların karşılanmasında sivil toplum kuruluşlarının önemli görevleri olduğuna vurgu yapılmış ve öğrencilerin de sivil toplum kuruluşlarında görev almak isteyip istemediği sorulmuştur. Eğitim, sağlık, çevre ile ilgili konularda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarına örnekler verilmiştir.

Şekil 4

MEB Yayınevi Duyarlılık Değeri (Evirgen, Özkan, & Öztürk, 2019, s. 153)

<p>EĞİTİM</p> 	<p>ÇEVRE</p> 	<p>SAĞLIK</p> 	<p>YARDIMLAŞMA</p> 
<p>1863'te yoksul ve yetim çocukların eğitim-öğretimine destek olmak amacıyla kuruldu. Ülkemizin eğitim alanındaki ilk sivil toplum kuruluşu oldu. Kelime anlamı "şefkat yuvası"dır. Darüşşafaka; babası veya annesi hayatta olmayan, maddi olanakları yetersiz, sınavla seçilmiş öğrencilere burs ve yatılı öğrenim vermektedir.</p>	<p>1992'de kurulan TEMA'nın açılımı Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı'dır. Vakıf erozyon ile mücadele, ağaçlandırma ve doğal varlıkların korunması için çalışmalar yapmaktadır. TEMA birçok projeyi hayata geçirmiştir. Bunlardan biri olan Meşe Projesi ile ülkemiz genelinde meşe ormanları oluşturarak erozyonu önlemeyi hedeflemektedir.</p>	<p>2003'te kurulan Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı, otizm rahatsızlığı olan çocukların özel eğitimi ile topluma kazandırılmasına öncülük etmektedir.</p>	<p>1986'da kurulan Türkiye Gücsüzler ve Kimsesizlere Yardım Vakfı korunmaya, bakıma ve yardıma muhtaç kişilerin sorunlarıyla ilgilenmek üzere kuruldu. Özellikle kimsesiz yaşlıların barınma ve bakımlarıyla ilgili çalışmalar yapmaktadır.</p>

Şekil 4'teki metinde sivil toplum kuruluşlarından bahsedilerek *duyarlılık* ve *yardımlaşma* değerlerine vurgu yapılmıştır.

Şekil 5*E-Kare Yayıncılık Eşitlik Değeri (Açıkgöz, 2018, s. 163)*

Her insanın yaşama, beslenme, barınma, eğitim gibi haklarının yanında katılım ve düşünce özgürlüğü hakları da vardır. Bu haklarımızı kullanarak toplum içerisinde duygu ve düşüncelerimizi ifade ederiz. Bu kendimizin ve başkalarının haklarının korunması açısından önemlidir. Konuyla ilgili aşağıda verilen genel ağ haberini inceleyelim ve soruları cevaplayalım.

Şekil 5'teki metinde hak ve özgürlüklerin bütün insanlar için ortak olduğu söylenmiş ve *eşitlik* değeri vurgulanmıştır.

Şekil 6 *MEB Yayinevi Eşitlik, Özgürlük Değeri (Evirgen, Özkan, & Öztürk, 2019, s. 161)*

Madde 25- Herkes, düşünce ve kanaat hürriyetine sahiptir. Her ne sebep ve amaçla olursa olsun kimse, düşünce ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; düşünce ve kanaatleri sebebiyle kınanamaz ve suçlanamaz.

Madde 26- Herkes, düşünce ve kanaatlerini söz, yazı, resim veya başka yollarla tek başına veya toplu olarak açıklama ve yayma hakkına sahiptir.

Şekil 6'daki metinde anayasamızda yer alan *düşünce ve kanaat özgürlüğüne* yer verilmiş, bu özgürlüğün herkes için geçerli olduğuna ve dolayısıyla *eşitlik* değerine vurgu yapılmıştır.

6.Sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında Verilen Değerler**Tablo 4***2018 Sosyal Bilgiler Programına Göre Öğrenme Alanı ve Değer Eşleştirilmesi*

Sınıf	Öğrenme Alanı	Programda verilmesi planlanan değer-değerler
6	Etkin Vatandaşlık	Eşitlik

Tablo 4'e bakıldığında, 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programına 6. Sınıf 'Etkin Vatandaşlık' öğrenme alanında doğrudan verilecek değer olarak *eşitlik* olduğu görülmektedir.

Tablo 5*6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları 'Etkin Vatandaşlık' Öğrenme Alanı Değerlerin Yer Alma Durumu*

Sıra	Değer	Anadol	MEB	Toplam
1	Eşitlik	24	19	43
2	Özgürlük	26	13	39
3	Adalet	8	9	17
4	Duyarlılık	4	3	7
5	Vatanseverlik	3	3	6
6	Dayanışma	3		3
7	Saygı	2	1	3
8	Sorumluluk		3	3
9	Çalışkanlık	1	1	2
10	Bağımsızlık		1	1

Sıra	Değer	Anadol	MEB	Toplam
11	Yardımsverlik	1		1
12	Tasarruf	1		1
13	Barış			0
14	Aile Birliğine Önem Verme			0
15	Bilimsellik			0
16	Dürüstlük			0
17	Estetik			0
18	Sevgi			0
	TOPLAM	73	53	126

Tablo 5 incelendiğinde, 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları *Etkin Vatandaşlık* öğrenme alanı kapsamında *eşitlik, özgürlük, adalet, duyarlılık, vatanseverlik, dayanışma, saygı, sorumluluk, çalışkanlık, bağımsızlık, yardımsverlik ve tasarruf* olmak üzere toplam on iki değere yer verildiği görülmekte olup programda yer alan altı değere yer verilmediği anlaşılmaktadır. Öğrenme alanında en fazla yer alan değer *eşitlik* olmuştur. İlgili ders kitaplarında değerler toplamda 126 defa yer almıştır. Değerlere özel yayınevi tarafından hazırlanan ders kitabında 73 defa yer verirken; MEB yayınevine ait ders kitabında 53 defa yer verilmiştir.

Şekil 7

Anadol Yayıncılık Eşitlik ve Özgürlük Değeri (Şahin, 2019, s. 219)

Cumhuriyet kurulduktan sonra Mustafa Kemal Atatürk, Türk kadınının sosyal, ekonomik ve siyasal haklara kavuşması için bazı çalışmalar yapmıştır. 17 Şubat 1926 yılında Türk Medeni Kanunu kabul edilmiş ve Türk kadını, sosyal ve ekonomik haklara sahip olmuştur. Bu kanuna göre resmî nikah zorunlu hâle getirilmiş, erkeklere tanındığı gibi kadınlara da boşanma hakkı tanınmıştır. Aynı kanunla miras konusunda kadın ve erkek eşit hâle gelmiş, kadınlar istedikleri mesleği seçme ve istedikleri meslekte çalışma hakkına (Görsel 6.31) kavuşmuştur.

Şekil 7'deki metinde medeni kanun kapsamında kadınlara verilen haklardan bahsedilerek, kadın ve erkek eşitliğine vurgu yapılmıştır.

Şekil 8

MEB Yayınevi Eşitlik Değeri (Yıldırım, Kaplan, Kuru, & Yılmaz, 2019, s. 217)

Orta Asya'dan Anadolu'ya uzanan coğrafyada Türkler kadına verdikleri değeri sosyal hayata farklı şekillerde yansıtmışlardır. Yazılı ve sözlü kaynaklardan incelenen Türk tarihine bakıldığında kadının toplumda çok önemli bir rolünün olduğu görülmüştür. Türklerde kadın erkek ayrımı yapılmamıştır. Hatta öyle ki kağanın emirnameleri sadece "Hakan ve Hatun buyuruyor ki!" ifadesiyle başlamışsa geçerli olmuştur. Hakan ve hatun, elçileri beraber kabul etmişlerdir.



6.41: Kök Türk Parası Hakan ve Hatun

Şekil 8'deki metnin yanında verilen görselde Köktürk devleti parası üzerinde Hakan ve Hatun yer almaktadır. Ayrıca kadının toplumda önemli bir konumda olduğu ve kadın erkek arasında ayrım yapılmadığı belirtilmiş ve eşitlik değeri vurgulanmıştır.

Şekil 9

Anadol Yayıncılık Özgürlük, Eşitlik (Şahin, 2019, s. 224)

Düşünce ve kanaat hürriyeti

MADDE 25- Herkes, düşünce ve kanaat hürriyetine sahiptir. Her ne sebep ve amaçla olursa olsun kimse, düşünce ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; düşünce ve kanaatleri sebebiyle kınanamaz ve suçlanamaz.

Şekil 9'daki metinde anayasamızda yer alan düşünce ve kanaat özgürlüğüne yer verilerek *özgürlük* değerine vurgu yapılmıştır.

Şekil 10

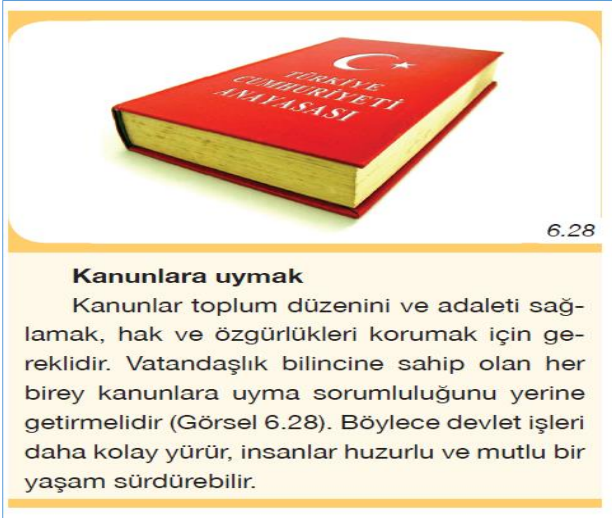
MEB Özgürlük Değeri (Yıldırım , Kaplan, Kuru, & Yılmaz, 2019, s. 209)

Demokratik aile ve okul nihayetinde demokratik bir toplumu oluşturur. Demokratik toplumda insanlar sosyal yaşam içerisinde birbirleriyle olan ilişkilerinde hak ve sorumluluk ilkelerine dikkat eder. Böyle toplumlarda insanlar eşit muamele görür ve başkalarının hakkını ihlal etmeden fikirlerini özgürce ifade eder. Anayasa ve yasaların verdiği hak ölçüsünce istediğini yapabilen vatandaşlar, çeşitli yollarla yönetime katılabilir ve seçimlerde oy kullanıp istediği yöneticiyi seçebilir.

Şekil 10'da bulunan metinde demokratik ailenin ve okulun demokratik toplumları oluşturacağından, demokratik toplumlarda insanların hak ve sorumluluklarına dikkat edileceğinden ve bu toplumlarda fikirlerin özgürce ifade edileceğinden bahsedilerek *özgürlük* değerine vurgu yapılmıştır.

Şekil 11

Anadol Yayıncılık Adalet Değeri (Şahin, 2019, s. 226)



Şekil 11'deki metnin üzerinde Türkiye Cumhuriyeti Anayasası görseli yer almıştır. Metnin içeriğinde ise kanunların toplumsal huzur ve adaleti sağlamadaki öneminden bahsedilerek *adalet* değerine vurgu yapılmıştır.

Şekil 12

MEB Yayinevi Adalet Değeri (Yıldırım , Kaplan, Kuru, & Yılmaz, 2019, s. 216)



Şekilde 12'deki metinde yer ve kişi belirtilmemekle birlikte bir belediyenin iş başlama saatlerini tespit etmek amacıyla kullandığı yüz tanıma sisteminin yargıya taşındığından ve mahkemenin itirazları kabul ederek yüz tanıma sistemini hukuka uygun bulmadığından bahsedilerek *adalet* değerine vurgu yapılmıştır.

7. Sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında Verilen Değerler**Tablo 6**

2018 Sosyal Bilgiler Programına Göre Öğrenme Alanı ve Değer Eşleştirilmesi

Sınıf	Öğrenme Alanı	Programda verilmesi planlanan değer-değerler
7	Etkin Vatandaşlık	Barış

Tablo 6 incelendiğinde, 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programına 7. sınıf 'Etkin Vatandaşlık' öğrenme alanında doğrudan verilecek değer olarak *eşitlik* olduğu görülmektedir.

Tablo 7

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları 'Etkin Vatandaşlık' Öğrenme Alanı Değerlerin Yer Alma Durumu

Sıra	Değer	Ekoyay	MEB	Toplam
1	Özgürlük	23	32	55
2	Eşitlik	17	36	53
3	Adalet	10	15	25
4	Bağımsızlık	4	4	8
5	Barış	3	3	6
6	Duyarlılık	2	2	4
7	Dayanışma	1	3	4
8	Vatanseverlik	1	1	2
9	Saygı		2	2
10	Sorumluluk	1	1	2
11	Yardımseverlik		1	1
12	Çalışkanlık			0

Sıra	Değer	Ekoyay	MEB	Toplam
13	Aile Birliğine Önem Verme			0
14	Tasarruf			0
15	Bilimsellik			0
16	Dürüstlük			0
17	Estetik			0
18	Sevgi			0
	TOPLAM	62	100	162

Tablo 7'ye bakıldığında, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları *Etkin Vatandaşlık* öğrenme alanı kapsamında *özgürlük, eşitlik, adalet, bağımsızlık, barış, duyarlılık, dayanışma, vatanseverlik, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik* olarak toplam 11 değere yer verildiği görülmekte olup, programda yer alan 7 değere yer verilmediği anlaşılmaktadır. Öğrenme alanında en fazla yer alan değer *özgürlük* olmuştur. Söz konusu ders kitaplarında değerler toplamda 162 defa yer almıştır. Değerlere özel yayınevine ait ders kitabında 62 defa yer verirken, MEB yayınevine ait ders kitabında 100 defa yer verilmiştir.

Şekil 13

Ekoyay Yayıncılık Özgürlük Değeri (Azer, 2019, s. 193)

İnsan hak ve özgürlüklerine saygılı olmak, insanın doğuştan sahip olduğu imkânları geliştirmek ve korumak devletin görevidir.

Şekil 13'teki metinde devletin görevi olarak vatandaşların doğuştan sahip oldukları olanakları geliştirmesi ve devletin

insanların özgürlüklerine saygılı olması gerektiğinden bahsedilerek *özgürlük* değeri vurgulanmıştır.

Şekil 14

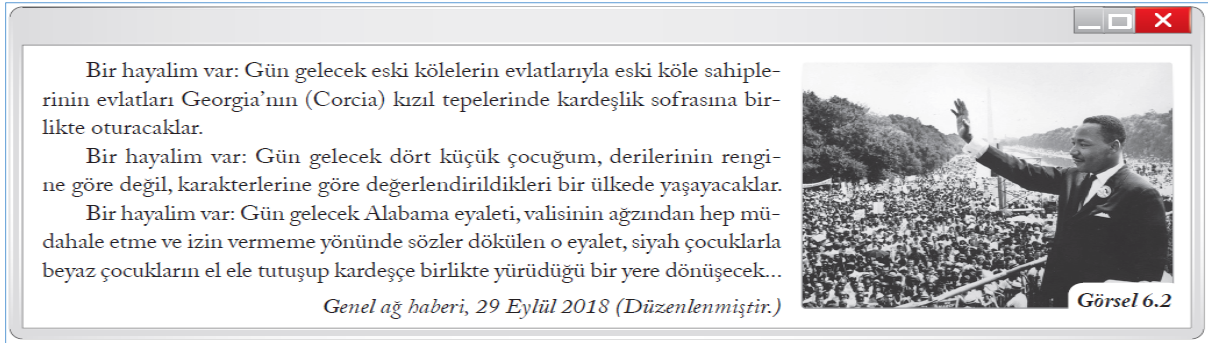
MEB Yayınevi Özgürlük Değeri (Açıl, Güvenç, Hayta, & Kılıç, 2019, s. 178)

"Bütün Türk devletlerinde görülen töre ve danışma meclisi uygulamaları, Osmanlı Devleti'nde de bazı farklılıklara rağmen varlığını sürdürmüştür. Osmanlı Dönemi'nde halk ile padişah arasında 'iyiyi, doğruyu savun, kötülüğü reddet.' ilkesine dayanan üstü kapalı bir sözleşme vardır. Bu sayede Osmanlı Devleti'nde birçok farklı millet; dinleri, dilleri, örf ve âdetlerini koruyarak yaşamıştır."

Şekil 14'te yer alan metinde Türk devletlerinde görülen törenin Osmanlı Devleti'nde de devam ettiğinden ve devlet içinde yaşayan birçok milletin din, dil, örf ve adetlerini koruduğundan bahsedilerek *özgürlük* değerine vurgu yapılmıştır.

Şekil 15

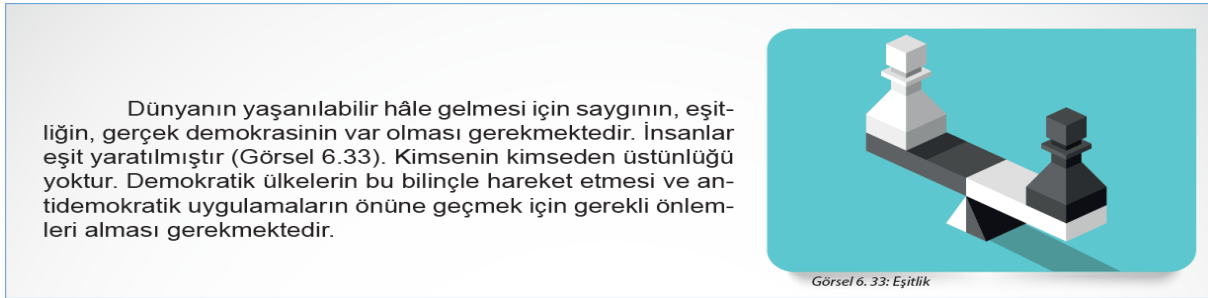
Ekoyay Yayıncılık Eşitlik, Özgürlük, Saygı Değeri (Açıl, Güvenç, Hayta, & Kılıç, 2019, s. 182)



Şekil 15'teki metinde birçok değerden bahsedilmiştir. Amerika'daki siyah ve beyaz insanlar arasında yapılan haksız ayrımcılığa dikkat çekilerek *eşitlik* değeri vurgulanmıştır.

Şekil 16

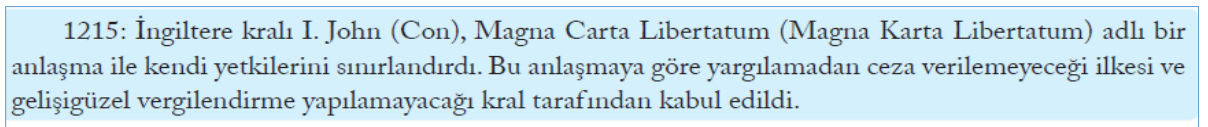
MEB Yayınevi Eşitlik Değeri (Açıl, Güvenç, Hayta, & Kılıç, 2019, s. 196)



Şekil 16'daki metin yanındaki görselde bir terazi figürü ve üzerindeki siyah ve beyaz piyonların dengede durması ile *eşitlik* değeri vurgulanmıştır. Metinde de kimsenin kimseden üstünlüğü olmadığı söylenerek *eşitlik* değerine vurgu yapılmıştır.

Şekil 17

Ekoyay Yayıncılık Adalet Değeri (Azer, 2019, s. 182)



Magna Carta'dan bahsedilen Şekil 17'deki metinde kralın yetkilerinin sınırlandırıldığından ve yargılanmadan cezalandırılma yapılmayacağından bahsedilerek *adalet* değerine vurgu yapılmıştır.

Şekil 18

MEB Yayinevi Adalet, Özgürlük ve Eşitlik Değeri (Açıl, Güvenç, Hayta, & Kılıç, 2019, s. 179)



Şekil 18'de yer alan "Tanzimat Fermanı'nın Getirdiği Yenilikler" başlıklı metinde herkesin kanunlar önünde eşit olduğundan ve dolayısıyla kimsenin yargılanmadan idam edilemeyeceğinden bahsedilerek *adalet*, *özgürlük* ve *eşitlik* değerlerine işaret edilmiştir.

Tablo 8

2018 Sosyal Bilgiler Programına Göre Öğrenme Alanı ve Değer Eşleştirilmesi

Sınıf	Öğrenme Alanı	Programda verilmesi planlanan değer-değerler
5	Etkin Vatandaşlık	Özgürlük, Bağımsızlık
6	Etkin Vatandaşlık	Eşitlik
7	Etkin Vatandaşlık	Barış

Tablo 8'de de görüldüğü gibi öğretim programındaki Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında 5. Sınıfta özgürlük ve bağımsızlık, 6. Sınıfta eşitlik ve 7. Sınıfta barış değerlerinin öğrencilere özellikle kazandırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında MEB Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerlere Yer Verme Durumuna Yönelik Bulgular

Tablo 9

5., 6. ve 7. Sınıf MEB Yayınları Sosyal Bilgiler Ders Kitapları 'Etkin Vatandaşlık' Öğrenme Alanında Değerlerin Yer Alma Durumu

Sıra	Değer	MEB 5	MEB 6	MEB 7	Toplam
1	Eşitlik	2	19	36	57
2	Özgürlük	10	13	32	55
3	Adalet		9	15	24
4	Duyarlılık	4	3	2	9
5	Bağımsızlık	2	1	4	7
6	Dayanışma	3		3	6
7	Vatanseverlik	2	3	1	6
8	Sorumluluk		3	1	4
9	Barış			3	3

Sıra	Değer	MEB 5	MEB 6	MEB 7	Toplam
10	Saygı		1	2	3
11	Yardımsızlık	2		1	3
12	Çalışkanlık		1		1
13	Aile Birliğine Önem Verme				0
14	Bilimsellik				0
15	Dürüstlük				0
16	Estetik				0
17	Sevgi				0
18	Tasarruf				0
	TOPLAM	25	53	100	178

Tablo 9'a bakıldığında, MEB yayınevine ait Sosyal Bilgiler ders kitapları *Etkin Vatandaşlık* öğrenme alanı kapsamında *eşitlik, özgürlük, adalet, duyarlılık, bağımsızlık, dayanışma, vatanseverlik, sorumluluk, barış, saygı, yardımsızlık ve çalışkanlık* olmak üzere toplam 12 değere yer verildiği görülmekte olup, programda yer alan 6 değere hiç yer verilmemiştir. Kitaplarda en fazla yer alan değer *eşitlik* olmuştur. İlgili ders kitaplarında değerler toplamda 178 defa yer almıştır.

Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında Özel Yayınevleri Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerlere Yer Verme Durumuna Yönelik Bulgular

Tablo 10

5.,6.,7. Sınıf Özel Yayınevleri Sosyal Bilgiler Ders Kitapları 'Etkin Vatandaşlık' Öğrenme Alanı Değerlerin Yer Alma Durumu

Sıra	Değer	E-Kare	Anadol 6	Ekoyay 7	Toplam
1	Özgürlük	9	26	23	58
2	Eşitlik	6	24	17	47
3	Adalet	1	8	10	19
4	Duyarlılık	6	4	2	12
5	Bağımsızlık	5		4	9
6	Dayanışma	5	3	1	9
7	Vatanseverlik	5	3	1	9
8	Yardımsızlık	4	1		5
9	Barış			3	3
10	Saygı		2		2
11	Aile Birliğine Önem Verme	1			1
12	Çalışkanlık		1		1
13	Sorumluluk			1	1
14	Tasarruf		1		1
15	Bilimsellik				0
16	Dürüstlük				0
17	Estetik				0
18	Sevgi				0
	TOPLAM	42	73	62	177

Tablo 10 incelendiğinde, özel yayınevleri Sosyal Bilgiler ders kitapları *Etkin Vatandaşlık* öğrenme alanı kapsamında *özgürlük, eşitlik, adalet, duyarlılık, bağımsızlık, dayanışma, vatanseverlik,*

yardımseverlik, barış, saygı, aile birliğine önem verme, çalışkanlık, sorumluluk ve tasarruf olmak üzere toplam 14 değere yer verildiği görülmekte olup, programda yer alan 4 değere hiç yer verilmemiştir. Kitaplarda en fazla yer alan değer özgürlük olmuştur. Bahsi geçen ders kitaplarında değerler toplamda 177 defa yer almıştır.

Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında MEB ve Özel Yayınevleri tarafından Çıkarılan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerlere Yer Verme Durumunun Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Tablo 11

5.,6.,7. MEB ve Özel Yayınevleri Toplam Sosyal Bilgiler Ders Kitapları 'Etkin Vatandaşlık' Öğrenme Alanı Değerlerin Yer Alma Durumu

Sıra	Değer	EKare 5	MEB 5	Anadol 6	MEB 6	Ekoyay 7	MEB 7	Toplam
1	Özgürlük	9	10	26	13	23	32	113
2	Eşitlik	6	2	24	19	17	36	104
3	Adalet	1		8	9	10	15	43
4	Duyarlılık	6	4	4	3	2	2	21
5	Bağımsızlık	5	2		1	4	4	16
6	Dayanışma	5	3	3		1	3	15
7	Vatanseverlik	5	2	3	3	1	1	15
8	Yardımseverlik	4	2	1			1	8
9	Barış					3	3	6
10	Saygı			2	1		2	5
11	Sorumluluk				3	1	1	5
12	Çalışkanlık			1	1			2
13	Aile Birliğine Önem Verme	1						1
14	Tasarruf			1				1
15	Bilimsellik							0
16	Dürüstlük							0
17	Estetik							0
18	Sevgi							0
TOPLAM		42	25	73	53	62	100	355

Tablo 11 incelendiğinde, özel yayınevleri ve MEB tarafından hazırlanmış olan Sosyal Bilgiler ders kitapları *Etkin Vatandaşlık* öğrenme alanı kapsamında *özgürlük, eşitlik, adalet, duyarlılık, bağımsızlık, dayanışma, vatanseverlik, yardımseverlik, barış, saygı, sorumluluk, çalışkanlık, aile birliğine önem verme ve tasarruf* olmak üzere toplam 14 değere yer verildiği görülmekte olup, programda yer alan 4 değere hiç yer verilmemiştir. Kitaplarda en fazla yer alan değer *özgürlük* olmuştur. Adı geçen ders kitaplarında değerler toplamda 355 defa yer almıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, etkin vatandaşlık öğrenme alanı kapsamında, ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının ilgili öğretim programında yer alan değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sonuçlar elde edilmiştir:

5. sınıflara ait ders kitaplarının değerlere yer verme durumları incelendiğinde, MEB ve özel yayınevlerinin 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında verilmesi öngörülen *özgürlük* ve *bağımsızlık* değerlerine yer verdiği, *özgürlük* değerinin iki ders

kitabında toplam 19 defa yer aldığı ve *bağımsızlık* değerinin de toplam 7 defa yer aldığı görülmektedir; ancak *dayanışma*, *eşitlik*, *duyarlılık* değerlerinin programın öğrenme alanında verilmesini öngördüğü *bağımsızlık* değerinden daha fazla yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde Bilgin Ceviz (2021)'in çalışmasında da programda vurgulanması öngörülen *özgürlük* ve *bağımsızlık* değerlerinin kitapta yer verilme durumunun örtüştüğünden bahsedilmiştir. Avcı & Faiz (2018)'in yaptığı benzer bir çalışmada ise "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında *özgürlük* ve *bağımsızlık* değerlerinin en fazla vurgulanan değerler olmadığı belirtilmiştir. Yapılan çalışmada *bağımsızlık* değerlerinin en fazla vurgulanan değer olmadığı doğrudur; fakat incelenen iki ders kitabında da *özgürlük* değerinin en fazla vurgulanan değer olduğu görülmektedir. Bu yönüyle söz konusu çalışma ile bir tezatlık olduğu görülmektedir. Güçlü (2019) ise 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında en fazla vurgulanan değer *bağımsızlık* olduğunu belirtmiştir. Bağımsızlık, "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında vurgulanan değerlerdendir; ancak en çok vurgulanan değer değildir. Bu yönüyle mevcut çalışma ile bir tezat görülmektedir. Gökçınar (2022)'a göre *adalet*, 5. sınıf ders kitabında en az yer alan değerdir. Mevcut çalışmada elde edilen bulgular da benzer yöndedir. *Özgürlük* değerinin MEB yayınevine ait ders kitabında ve bağımsızlık değerinin ise özel yayınevine ait ders kitabında daha fazla yer aldığı görülmektedir. Özel yayınevine ait ders kitabında "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında toplam 42 adet değer yer alırken; MEB yayınevi tarafından hazırlanan ders kitabında 25 adet değerden söz edilmiştir. Bu çerçevede, anılan öğrenme alanında Özel yayınevine ait ders kitabının MEB yayınevine ait ders kitabına göre daha fazla değere yer verdiği görülmektedir.

6. sınıflar "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında programda verilmesi gereken değer *eşitlik* olarak belirlenmiş olup, MEB ve özel yayınevine ait iki ders kitabında da *eşitlik* değerinin en fazla yer alan değer olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Bilgin Ceviz (2021)'in çalışmasında da programda öngörülen *eşitlik* değerinin ders kitabında verildiğinden bahsedilmiştir. Eşitlik değeri iki ders kitabında toplamda 43 defa yer almıştır. Özel yayınevine ait ders kitabında *eşitlik* değerine 24 yerde yer verilirken, MEB yayınevine ait ders kitabında *özgürlük* değeri 19 defa yer almıştır. Özel yayınevinin programın öğrenme alanı için belirlediği değere daha fazla yer verdiği söylenebilir. Özel yayınevi "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında 12 farklı değerden bahsederken, MEB yayınevine ait ders kitabında 10 adet değer yer almıştır. Özel yayınevinin bahsedilen değer çeşidi bakımından da MEB yayınevinden önde olduğu görülmektedir. Etkin vatandaşlık öğrenme alanında iki ders kitabında toplam 126 değer yer almıştır, bu değerlerin 73 tanesine özel yayınevi yer verirken, 53 tanesine de MEB yayınevi yer vermiştir. 6. sınıflarda da özel yayınevinin MEB yayınevine göre daha fazla sayıda değere yer verdiği görülmektedir.

7. sınıflar için etkin vatandaşlık öğrenme alanında programda *barış* değerinin verilmesi öngörülmüş, ancak *barış* değeri kitaplarda en fazla yer verilen değerler sıralamasında beşinci sırada kendine yer bulmuştur. Bilgin Ceviz (2021) tarafından kaleme alınan çalışmada ders kitabında barış değerine hiç yer verilmediğinden bahsedilmiştir. Ders kitabında *barış* değeri yer almakta; ama istenilen yoğunlukta değildir; bu açıdan mevcut çalışma ile bir tezat vardır. İki ders kitabının da *özgürlük* değerine daha fazla yer verdiği görülmektedir. *Özgürlük* değeri toplam 55 yerde yer alırken; *barış* değeri toplam 6 yerde yer almıştır. Kitaplarda *özgürlük*, *eşitlik*, *adalet* ve *bağımsızlık* değerleri *barış* değerinden daha fazla yer almıştır. MEB yayınevine ait ders kitabında toplam 11 farklı değer yer almış, özel yayınevinde ise 10 adet değerden bahsedilmiştir. MEB yayınevine ait ders kitabında "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında daha fazla değer çeşidi yer almıştır. İki ders kitabında toplam 162 değer yer almış, bu değerlerden 100 tanesi MEB'e ait ders

kitabında, 62 tanesi de özel yayınevine ait ders kitabında yer almıştır. MEB yayınevi daha fazla değere yer vermiştir.

5, 6 ve 7. sınıf MEB ders kitaplarının değerlere yer verme durumuna bakıldığında, “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında toplam 178 kez değer vurgusu yapıldığı ve programda yer alan 18 değerden 12’sine yer verildiği belirlenmiştir. Sınıf düzeylerine göre MEB yayınlarına ait sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde ise 5. sınıfta 25, 6. sınıfta 53, 7. Sınıf ders kitaplarında ise 100 değer yer aldığı görülmektedir. *Eşitlik özgürlük* ve *adalet* değerlerinin en fazla yer alan değerler olduğu görülmüştür. 5, 6 ve 7. sınıf özel yayınevine ait ders kitaplarında da aynı öğrenme alanında toplam 177 kez değer vurgusu yapıldığı ve programda yer alan 18 değerden 14’üne yer verildiği belirlenmiştir. Sınıf düzeylerine göre özel yayınevlerine ait sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde ise 5. sınıflarda 42, 6. sınıflarda 73, 7. sınıflarda toplam 62 değer yer almıştır. En fazla yer verilen değerler *özgürlük*, *eşitlik* ve *adalet* olmuştur. Gökçınar’a (2022) göre temel vatandaşlık değerlerinin kademelere göre dağılımında en fazla değer 7. sınıfta, en az değer de 5. sınıfta tespit edilmiştir. Ayrıca aynı yazar Sosyal Bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık değerlerinden *eşitlik* ve *özgürlüğün* en fazla yer alan değerler olduğundan bahsetmiştir. Yazarın ulaştığı sonuçlar, mevcut çalışmada elde edilen sonuçlarla pararelidir. MEB yayınevi ve özel yayınevine ait ders kitaplarında yer alan değer sayısının neredeyse eşit olduğu görülüyor. Özel yayınevinde 5. ve 6. sınıflarda yer verilen değer sayısı MEB yayınevinden fazlayken, 7. sınıflarda MEB yayınevinin özel yayınevine göre daha fazla değere yer verdiği söylenebilir. Öğrenme alanı içinde özel yayınevinin daha fazla değer çeşidine yer verdiği görülmektedir. İki kitapta da *eşitlik*, *özgürlük* ve *adalet* değerleri etkin vatandaşlık öğrenme alanı içinde en fazla yer alan üç değer olmuştur. Ancak bu üç değerın sıralaması iki yayınevi için de aynı değildir. MEB yayınevinde ilk sırada eşitlik değeri yer alırken özel yayınevinde ilk sırada yer alan değer *özgürlük* olmuştur.

Sonuç olarak kitaplarda etkin vatandaşlık öğrenme alanının amaçlarına uygun olarak *eşitlik*, *özgürlük*, *adalet* gibi değerlere öncelikli olarak yer verildiği görülmüştür. 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programının öğrenme alanları ile ilişkilendirdiği değerlere kitaplarda yer verilmiş; ancak programın “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı için öncelikli verilmesi gereken değerler olarak belirlediği 5. sınıfta *bağımsızlık* değeri ve 7. sınıfta *barış* değeri diğer değerlere göre öncelikli olarak yer verilen değerlerden olmamıştır. Özellikle bu durum *barış* değerinde daha net olarak görülmektedir. Sınıflar bazında MEB ve özel yayınevinin öğrenme alanında verdiği toplam değer sayıları neredeyse eşit olmakla beraber, toplam yer verilen değer sayısı 7. sınıfta en fazla; 5. sınıfta da en az olmuştur. Özel yayınevleri 5. ve 6. sınıfta değer çeşidi ve sayısı olarak MEB yayınevinden daha fazla değere yer vermiş; 7. sınıfta ise MEB yayınevine ait kitap, özel yayınevinden çeşit ve sayı olarak daha fazla değere yer vermiştir.

Öneriler

Bu sonuçlar incelendiğinde şu önerilerde bulunulabilir:

- 5. sınıf bağımsızlık değeri programın öngördüğü şekilde daha fazla ön plana çıkarılabilir.
- 7. sınıf barış değeri programın öngördüğü şekilde daha fazla ön plana çıkarılabilir.
- Sınıflar bazında verilen değer sayıları daha dengeli hale getirilebilir.
- MEB ve özel yayınevlerine ait kitapların verdikleri değer çeşitleri ve sayıları daha dengeli hale getirilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Her bir araştırmacı eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu yoktur.

KAYNAKÇA

- Açıköz, S. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*. Ankara: E-Kare Eğitim Yayıncılık.
- Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A., & Kılıç, S. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akbulut, Y. (2013). Verilerin Analizi. A. A. Kurt içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 155). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Azer, H. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı*. Ankara: Ekoyay Yayıncılık.
- Bilgin Ceviz, N. (2021). *2018 Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerlerin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansıma Düzeylerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çam, İ. D., Yılar, M. B. ve Ünal, O. (2020). Son dönem Osmanlı ve güncel ders kitaplarında tasarruf değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3) 100. *Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı*, 350-374. DOI: 10.7822/omuefd.808799.
- Demir, A. N. (2021). *Değerler Eğitimi Açısından Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Tarihi Şahsiyetler*. Giresun: Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersoy, F., & Şahin, T. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1535-1558.
- Evirgen, Ö. F., Özkan, J., & Öztürk, S. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökçınar, B. (2022). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri Açısından Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güçlü, H. (2019). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*.
- Halstead, J.M. ve Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Karasu Avcı, E., & Faiz , M. (2018, Mayıs). 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında Yer Alan Becerilerin ve Değerlerin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, s. 1-21.

- Kuş, Z., Merey, Z., & Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 183-214.
- Kuzu, A. (2013). Veri Toplama Yöntem Ve Araçları. A. A. Kurt içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 109). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Küçükaydın, D. D. (2022). Değer İle İlişkili Temel Kavramlar. B. D. Gökhan İzgar içinde, *Değer Eğitimi Kavram, İlke ve Yaklaşımlar* (s. 1-27). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6.sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. MEB Yayınları.
- NCSS (1994). *Curriculum standards for social studies: Expectations of excellence*. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Pandhiani, S. M., Memon, R. A., Qureshi, M. B., & Memon, S. (2016). Construction of cultural values and ideology in social studies textbooks: a critical discourse analytical perspective. *The Women-Annual Research Journal of Gender Studies*, 8(8), 26-39.
- Pekuslu, M. N. (2019). *5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Isparta İli Örneği)(Yüksek Lisans Tezi)*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı.
- Safran, M. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. A. Ö. Bayram Tay içinde, *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 2-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Savage, T. V., & Armstrong, D. G. (2007). *Effective teaching in elementary social studies*. (6th ed.). New Jersey, Pearson & Merrill Prentice Hall.
- Superka, D.P., & Johnson, P.L. (1975). *Values Education: Approaches and Materials*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED103284).
- Şahin, E. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*. Ankara: Anadolu Yayıncılık.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2005). *sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2023). Değer. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Ulusoy, K. (2019). Değerli Bir Kavram Olarak 'Değer ve Değerler Eğitimi'. K. U. Refik Turan içinde, *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (s. 2-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılar, M. B., & Çam, İ. D. (2021). Who are we and Who are they The construction of Turkish national identity in textbooks within the context of the Turkish War of Independence . *Middle Eastern Studies*, 57(6), 880-903.
- Yılar, M. B., & Tomal, N. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve yenilenen ders öğretim programı. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleri-Cilt 2* içinde (s. 1-42). Pegem Akademi.
- Yıldırım , C., Kaplan, F., Kuru, H., & Yılmaz, M. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınevi.