



CİLT 6-SAYI 11-HAZİRAN 2016
VOLUME 6-NUMBER 11-JUNE 2016



SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

ISSN 2146-4561

www.sbe.kilis.edu.tr

Cilt 6/Sayı 11/Haziran 2016
Volume 6/Issue 11/June 2016

SOSYAL BİLİMLER
DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

ISSN 2146-4561

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Sahibi (Publisher)

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Adına
Doç. Dr. Metin AKİS

Editör (Editor)

Doç. Dr. Metin AKİS

Bölüm Editörü

Yrd. Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA

Editör Yardımcısı (Assistant Editor)

Arş. Gör. Ramazan ÇELEM

Türkçe Dil Editörü (Turkish Language Editor)

Öğr. Gör. Muhammet HÜKÜM

İngilizce Dil Editörü (English Language Editor)

Okt. Emrah PEKSOY

YAYIN KURULU (EDITORIAL BOARD)

Prof. Dr. Osman TÜNER [KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ], Prof. Dr. H. Mustafa PAKSOY [KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ], Doç. Dr. Metin AKİS [KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ], Doç. Dr. Mehmet EROL [GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ], Doç. Dr. Taner AKÇACI [KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ], Doç. Dr. M. Ruhat YAŞAR [KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ], Yrd. Doç. Dr. Hüseyin BAYSA [KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ], Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞENER [KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ], Yrd. Doç. Dr. Mustafa CİNOĞLU [KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ], Yrd. Doç. Dr. Erdiñ GÜLCÜ [KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ]

Dergimiz **EBSCO, AKADEMİK DİZİN, ARAŞTIRMAX** ve **ASOS İNDEKS**,
tarafından indekslenmektedir.
Indexed by **EBSCO, AKADEMİK DİZİN, ARAŞTIRMAX** and **ASOS İNDEKS**.

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
79100 Kilis / TÜRKİYE

Tel: +90 (348) 813 93 45, Fax: +90 (348) 813 93 50

Baskı Yeri: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Matbaası

E-mail: sbedergi@kilis.edu.tr / sbedergikilis@hotmail.com, web: www.kilis.edu.tr

DANIŞMA KURULU

<i>Prof. Dr. Sedat AVCI</i>	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
<i>Prof. Dr. Ahmet BURAN</i>	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
<i>Prof. Dr. Musa ÇADIRCI</i>	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
<i>Prof. Dr. Salih ÇEÇEN</i>	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
<i>Prof. Dr. Adnan ÇELİK</i>	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
<i>Prof. Dr. Cihat GÖKTEPE</i>	ULUSLARARASI ANTALYA ÜNİVERSİTESİ
<i>Prof. Dr. Cahit KAVCAR</i>	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
<i>Prof. Dr. Ramazan KORKMAZ</i>	ARDAHAN ÜNİVERSİTESİ
<i>Prof. Dr. Muhsin MACİT</i>	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
<i>Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN</i>	EGE ÜNİVERSİTESİ
<i>Prof. Dr. Tacettin UZUN</i>	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
<i>Prof. Dr. Nesimi YAZICI</i>	ANKARA ÜNİVERSİTESİ

BU SAYININ HAKEMLERİ

Doç. Dr. Yasin DOĞAN	ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Halil TOKCAN	NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. Hakan AKDAĞ	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. M. Ruhat YAŞAR	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
Yrd. Doç. Dr. Uğur DOĞAN	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
Yrd. Doç. Dr. Cengiz ÖZMEN	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİ.
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KILINÇ	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Yrd. Doç. Dr. Selçuk ILGAZ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Yrd. Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
Yrd. Doç. Dr. Yakup DOĞAN	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
Yrd. Doç. Dr. Salman ÖZÜPEKÇE	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
Yrd. Doç. Dr. Murat YILAR	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Yrd. Doç. Dr. Ali İLHAN	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
Yrd. Doç. Dr. Necati BOZKURT	MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
Yrd. Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
Yrd. Doç. Dr. Hasan ASLAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Yrd. Doç. Dr. Alperen KAYSERİLİ	AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
Yrd. Doç. Dr. Aşkın BAYDAR	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
Yrd. Doç. Dr. Mustafa CİNOĞLU	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
Dr. Halil UZUN	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
Dr. Hasan GÜNAL	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Dergisi yılda iki kez (Haziran-Aralık) yayınlanan ulusal hakemli bir dergidir. Bu dergide yayınlanan çalışmaların bilim ve dil sorumluluğu yazarlarına aittir. Dergimize gönderilen çalışmalar, alanında uzman üç ayrı hakem tarafından incelendikten sonra uygun görülenler yayınlanmaktadır. Yazım kurallarına ilişkin bilgilere dergimizin son kısmında yer verilmiştir.

Bu derginin tüm hakları saklıdır. Önceden yazılı izin almaksızın hiçbir iletişim ve kopyalama sistemiyle kopyalanamaz, çoğaltılamaz ve satılamaz.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored or introduced into a retrieval system without prior written permission.

EDİTÖRDEN

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde 2010 yılında yayımlanmaya başlanan Sosyal Bilimler Dergisi, altıncı yılına girmiş bulunmaktadır. Bu vesile ile birinci sayıdan itibaren gerek yazar gerekse hakem olarak dergimizin varlığını devam ettirmesine katkı sunan bütün akademisyenlere, danışma ve yayın kurulumuzun saygıdeğer üyelerine ve nihayet çalışma arkadaşlarıma şükranlarımı sunarım.

Sosyal Bilimler Eğitimi toplumumuzun değerler eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Vatanımızı oluşturan değerlere bağlılık, kendi tarih, coğrafya ve toplum yapımıza yönelik gözlem ve analizlerde bulunmak gibi yetiler bu eğitimin doğru ve etkili verilmesiyle mümkün olabilecektir. Bu sayımızda yer alan makaleler *Sosyal Bilimler Eğitimi* alanındaki en son gelişmeleri çağdaş yorumlar içerisinde ele almaktadır.

Dergimizin Aralık 2016 tarihli 12. sayısı *Tarih* alanına yönelik olacaktır. Sosyal Bilimler Dergisi ailesi adına siz değerli akademisyen, araştırmacı ve okuyucularımıza göstereceğiniz ilgiden dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Doç. Dr. Metin AKİS
Editör

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN KENDİNE ÖZGÜ
BECERİLERİNİN KAZANDIRILMA DÜZEYİ

The Level of Acquired Social Studies Specific Skills

Cengiz TAŞKIRAN, Kenan BAŞ, Birol BULUT.....1-19

DEĞİŞEN BİREY-DEVLET İLİŞKİLERİ BAĞLAMINDA
SOSYAL BİLGİLER, VATANDAŞLIK VE İSAN HAKLARI
EĞİTİMİ

*Social Studies, Citizenship and Human Rights Education in The
Context of Changing Individual-State Relationship*

Cihan KARA.....20-51

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EĞİTİCİ ÇİZGİ ROMAN
HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

*Examining Opinions of Classroom Teacher Candidates on
Educational Comics*

Esat YILDIRIM.....52-70

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE
CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK
DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI

*The 8th Grade Students' Attitudes of Related to Turkish Revolution
History and Kemalism Course*

Feyzullah EZER, Ülkü ULUKAYA, Turan KAÇAR.....71-91

1927 KÖY MUALLİM MEKTEPLERİ İLE KÖY OKULLARI
MÜFREDAT PROGRAMININ ANALİZİ VE YURTTAŞLIK
BİLGİSİ

*Curriculum Analysis of 1927 Rural Teachers Schools and Village
Schools and Citizenship Education*

Hızır DİLEK.....92-110

İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DERS
ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARI İLE GENEL ERTELEME
EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN YAPISAL EŞİTLİK
MODELİ İLE İNCELENMESİ

*Analysis The Relationship Between General Procrastination and
Studying Approach of Prospective Teachers at Department of
Elementary Education Through Structural Equation Modeling*

Hüseyin AKAR.....111-135

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GİRİŞİMCİLİK
ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

*The Investigation of Entrepreneurship Skills of Social Studies
Teachers*

Kâmil UYGUN, Ali Ramazan ER.....136-157

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARİH
DERSLERİNİN İŞLENİŞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ (KİLİS
ÖRNEĞİ)

*View of Social Studies Pre-Service Teachers on Teaching History
Courses (Kilis Sample)*

Meral KUZGUN, Ömer Faruk İNCİLİ.....158-175

SERBEST ZAMAN OKUMALARININ SOSYAL BİLGİLER
DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARIYI YORDAMAYA ETKİSİ
*The Effect of Free Time Readings on Predicting Academic Success in
Social Studies Lesson*

Metin ŞEN, Erdal AKPINAR.....176-201

YOKSULLUK, AKADEMİK BAŞARI VE KÜLTÜREL
SERMAYE İLİŞKİSİ

*The Relationship Among Poverty, Academic Achievement and
Cultural Capital*

M. Ruhat YAŞAR.....202-237

KÜRESEL VATANDAŞLIK BİLİNCİ ÜZERİNDE SOSYAL
BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN
DEĞERLERİN ETKİ BOYUTU

*Impact Level of Values in The Social Studies Curriculum on Global
Cizitezenship Consciousness*

Yavuz TOPKAYA, Kerem COŞKUN.....238-252

SOSYAL BİLGİLER DERSİ TARİH KONULARININ
ÖĞRETİMİNDE BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARIN
KULLANIMI

*Using Original Sources While Teaching Topics of History in Social
Sciences Course*

Zafer TANGÜLÜ, Tuba ÇIDACI.....253-273

SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN KENDİNE ÖZGÜ BECERİLERİNİN KAZANDIRILMA DÜZEYİ*

Cengiz TAŞKIRAN**

Kenan BAŞ***

Birol BULUT****

Öz

Bu çalışma, sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ve programın sosyal bilgiler dersine özgü olarak adlandırdığı becerilerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınmasını amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinin doğasına uygun olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Elazığ il merkezinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluştururken; örneklemini Elazığ il merkezinde çeşitli okullarda görev yapan 94 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul, sosyal bilgiler öğretim programını okuma sıklığı, sosyal bilgiler öğretim programıyla ilgili etkinliklere katılma, hizmet içi eğitim alma, alan ile ilgili bilimsel yayın okuma sıklığı) yer alırken; ikinci bölümde sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilere ait 17 madde bulunmaktadır. Elde edilen veriler SPSS 17 programıyla analiz edilmiştir. Analiz sonucunda genel olarak sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgilerin kendine özgü becerilerinin kazandırılması noktasında kendilerini yeterli görmekteydiler.

Anahtar Kelimeler: Beceri, Kazanım, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.

* Bu çalışma 3. Uluslararası İlkokul Eğitimi Konferansı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Elazığ. cengiztaskiran1@gmail.com

*** Dok. Öğr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Elazığ. kaoti_23@hotmail.com

**** Arş. Gör. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Elazığ. birolbulut1@gmail.com

THE LEVEL OF ACQUIRED SOCIAL STUDIES SPECIFIC SKILLS

Abstract

The objective of the present study is to obtain teacher opinion on the achievement level of the skills deemed as social studies course specific skills in the social studies curriculum. Survey method was used in the study, which fits well to the nature of a quantitative research. While the universe of the study included social studies teachers working in Elazığ provincial center in Turkey, 94 social studies teachers were included in the sample. Data collection tool utilized had two sections. In the first section, personal information (gender, professional seniority, school graduated, frequency of reading social studies curriculum, frequency of participation in activities related to social studies curriculum, on-the-job training frequency, frequency of reading field literature) and the second section included 17 items related to the skills mentioned in the social studies curriculum. SPSS 17 software was utilized to analyze the collected data. Analysis results demonstrated that social studies teachers generally considered themselves effective in helping students to achieve social studies specific skills.

Keywords: Skill, Achievement, Social Studies Curriculum.

Giriş

Gittikçe karmaşıklaşan günümüz dünyası siyasi, sosyal, ekonomik, toplumsal, bireysel vb. birçok alanda, birtakım değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Yaşanan bu değişiklikler, birçok farklı alan değişik boyutlarda etkilerken özellikle eğitim ve eğitimle ilgili konuların da yaşanan bu gelişmeler karşısında sürekli değişime uğradığından bahsedilebilir (Topkaya ve Şimşek, 2015). Haliyle insanlar gerçekleşen bu değişimlere ya ayak uydurmaya çalışmış ya da bu değişimler bireylere, zorla dayatılmıştır. Farklı düşünme, dikkat çekme, çığır açma gibi sıra dışı durumlar bu sürecin bir ürünü olmuştur. Beceri kavramının eğitim programları açısından çıkış noktası ve önemi işte bu sürece paralel olarak gelişmiştir.

Beceri, kavram olarak “Elinden iş gelme durumu, ustalık maharet veya kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet olarak” tanımlanabilir (www.tdk.gov.tr). Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse: Beceri; öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir (MEB, 2005).

Yaşadığımız dönem boyunca öğretim programı çerçevesinde önemli bir yer tutan becerilerin son yarım asırlık süre içerisinde yaşanan çeşitli sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik gelişmeler sonucunda daha fazla önem kazandığı görülmektedir. Becerilerin son dönemlerde eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde bu kadar önem kazanmasının nedenleri şu şekilde sıralanabilir. Yaşam şartlarındaki karmaşıklığa bağlı olarak eğitilmiş insan sayısındaki niceliksel artış, beceri alanında kendini ispat etmiş niteliksel açıdan donanımlı bireylere olan ihtiyacı arttırmıştır. Bununla birlikte iletişim alanında yaşanan gelişmeler ve bilgiye ulaşmada ortaya çıkan kaynak çeşitliliği bilgi okuryazarlığıyla ilgili bir takım beceri ve nitelikleri ön plana çıkarmıştır. Üstelik demokratik toplumlarda demokrasiyi yaşatabilmek adına yapılan demokratik hak ve sorumlulukların uygulanabilme kaygısı, eleştirel, yaratıcı ve üretici düşünme gibi becerilerin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Tüm bu nedenlerden dolayı önem kazanan beceriler günümüz dünyasının gelişmiş öğretim programları içerisindeki yerini almıştır (Mutluer, 2013: 356).

Uygulaması yapılan öğretim programları ile ilgili yapılan tüm çalışmalar program geliştirme çalışmalarına yeni bir katkı sunmak amacıyla yapılmaktadır. Bu nedenle geliştirilen öğretim programlarının incelenmesi ve bu programlardan elde edilen sonuçların değerlendirilmesi, hazırlanacak olan yeni programların geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. (Sezgin ve Memnun, 2013: 72). Geliştirilecek eğitim programlarının öğrencilerin sorun çözme süreçlerinde bulunmalarını sağlayacak yaklaşımlara dayalı olmaları gerekir. (Berkant ve Eren, 2013: 1025)

Teknolojinin gelişmesi ve bilgi patlamasıyla birlikte, değişen ve gelişen dünyada, etkili ve verimli vatandaşlar yetiştirmeyi kendisine amaç edinen Sosyal Bilgiler dersinin amacı, iki kapak ve dört duvar arasında bilgi aktarımının gerçekleştirildiği bir ders olarak değil; öğrencinin bilgiyi elde ettiği, bilimsel ve sistematik düşünme becerilerini kazandığı bir ders olarak görülmesi gerekmektedir (Gelen, 2002: 101). Sosyal bilgiler dersinde hedef, vatandaşların sosyal bilimlerdeki bilgi ve kuramlardan, verilerden faydalanarak doğru kararlar vermesi için onların becerilerini ve karakterlerini geliştirmektir (Kara vd., 2014: 1209). Bunun için de bireylerin bilişsel ve duyuşsal yönden etkili bir biçimde eğitim kurumlarında donatılmaları gerekmektedir (Topkaya, 2016). Ancak bu şekilde üyesi oldukları toplumun sorunlarını tanıyan ve yaşanan bu sorunlar karşısında çözüm üretebilen bireyler yetiştirilebilecektir (Kara vd., 2012). Eğitim

sistemimizin ve toplumun ısrarla ihtiyaç duyduğu düşünen ve üreten bireylerin yetiştirilmesi ile demokrasinin işlemesine engel olan pasif vatandaşlar yetişmesi sorununu kendiliğinden çözecektir (Gelen, 2002: 101).

Buradan hareketle aktif vatandaşlığın genel bir tanımı olarak, vatandaşların üyesi oldukları toplumdaki problemleri tanımlamada ve bu problemlerle baş etmede ve aynı zamanda yaşam kalitelerini yükseltmede aktif biçimde yer almalarını sağlayan imkânlarla sahip olmaları şeklinde yapılabilir.

Sosyal Bilgiler Programı, ilköğretim 4 -7. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte ilk 9 beceriyi kazandırmanın yanında, kendine özgü 6 beceriyi kazandırmayı da amaçlamaktadır. Bu beceriler aşamaları ile birlikte aşağıda gösterilmiştir. Bu becerilerin bazılarını ya da aşamalarını, üniteler göz önünde bulundurularak doğrudan verilecek beceri şeklinde programda yer verilmektedir. Bu becerileri şöyle sıralayabiliriz (MEB, 2005):

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim Becerisi
4. Araştırma Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekânı Algılama Becerisi
12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
14. Sosyal Katılım Becerisi
15. Empati Becerisi

**Sosyal Bilgiler
Dersine Özgü
Beceriler**

Sosyal Bilgiler Dersinde Verilen Becerilerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Sosyal Bilgiler derslerinde verilecek temel beceriler sosyal bilgiler programının tamamında aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

Tablo 1. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılması Hedeflenen Öğrenme Alanı ve Doğrudan Verilecek Beceriler

ÖĞRENME ALANI	DOĞRUDAN VERİLECEK BECERİ
Birey ve Toplum	Kanıtı tanıma ve kullanma
Kültür ve Miras	Bilgiyi kullanılabilir biçimlerde planlama ve yazma
İnsanlar, yerler ve Çevreler	Mekânı algılama
Üretim, Tüketim ve Dağıtım	Tablo, diyagram ve grafik okuma
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Karşılaştırma yapma
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Sebep-sonuç ilişkisini belirleme
Güç, Yönetim ve Toplum	Karar Verme
Küresel Bağlantılar	Kütüphane ve referans kaynakları kullanma

Tablo 2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılması Hedeflenen Öğrenme Alanı ve Doğrudan Verilecek Beceriler

ÖĞRENME ALANI	DOĞRUDAN VERİLECEK BECERİ
Birey ve Toplum	Yazılı anlatım
Kültür ve Miras	Görsel kanıt kullanma (nesne, minyatür, gravür, fotoğraf, karikatür, temsili resim)
İnsanlar, yerler ve Çevreler	Gözlem
Üretim, Tüketim ve Dağıtım	Basit istatistik verilerini yorumlama
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Kütüphane ve referans kaynakları kullanma

Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Sosyal katılım
Güç, Yönetim ve Toplum	Basılı ve görsel kaynakları (gazete, televizyon v.b.)kullanma ve değerlendirme (5N1K Formülü)
Küresel Bağlantılar	Olgu ve düşünceleri ayırt etme

Tablo 3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılması Hedeflenen Öğrenme Alanı ve Doğrudan Verilecek Beceriler

ÖĞRENME ALANI	DOĞRUDAN VERİLECEK BECERİ
Birey ve Toplum	Bilimsel genelleme yapma
Kültür ve Miras	Harita okuma ve atlas kullanma
İnsanlar, yerler ve Çevreler	Çıkarımda bulunma
Üretim, Tüketim ve Dağıtım	Girişimcilik
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Araştırma
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Sosyal katılım
Güç, Yönetim ve Toplum	Yaratıcılık
Küresel Bağlantılar	Bilimsel genelleme yapma

Tablo 4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılması Hedeflenen Öğrenme Alanı ve Doğrudan Verilecek Beceriler

ÖĞRENME ALANI	DOĞRUDAN VERİLECEK BECERİ
Birey ve Toplum	İletişim
Kültür ve Miras	Grafik hazırlama
İnsanlar, yerler ve Çevreler	Tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme
Üretim, Tüketim ve Dağıtım	Tarihsel empati
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Zaman ve kronolojiyi algılama
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal	Karar verme

Örgütler

Güç, Yönetim ve Toplum

Küresel Bağlantılar

Kalıp yargıları fark etme

İletişim

Uzantısını yaşamın kendisinden alan sosyal bilgiler dersi içerisinde toplumsal yaşama dair birçok sorun bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri bu sorunları öğrencilere aktarırken onları gerçek yaşam problemleriyle karşı karşıya bırakmalı ve bunu başarmak için de her şeyden önce programda verilen becerileri asgari düzeyde öğrencilere kazandırmalıdır.

İlgili literatür incelendiğinde sosyal bilgiler dersindeki beceriler ile ilgili bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bakılacak olursa; Mutluer (2013), *Sosyal Bilgiler Programında yer Alan Beceriler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri*, Çelikkaya (2011), *Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Becerilerin Kazandırılma Düzeyi*, Çelikkaya (2012), *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek için Öğretmenlerin Yaptıkları Etkinlikler*, Demir (2006), *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yazıcı (2006), *Sosyal Bilgiler ve Okuma Becerileri*, Narin ve Aybek (2010), *İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*, Baykara (2006), *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi*, Bulut ve Taşkiran (2014), *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programındaki Kazanımların Zihinsel Beceriler Açısından İncelenmesi*. Bu çalışmalardan bazıları becerilerin öğrenci boyutuyla incelenirken bir kısmı da öğretmen boyutu ile durumu değerlendirmeye çalışmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, amacı, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Sosyal Bilgiler dersinin kendine özgü becerilerini ne düzeyde kazandırdığına ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, bir

konu ya da herhangi bir olaya ilişkin araştırmaya katılan kişilerin ilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi bazı özelliklerinin belirlendiği, genel olarak diğer araştırmalara göre daha fazla örneklem grubuyla yapılan bir araştırma modelidir. Bu tür araştırmalar daha çok “ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkla, hangi düzeyde, nasıl” gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2012: 177).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersinin kendine özgü becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaçla birlikte şu alt problemlere de cevap aramaktadır:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgilerin kendine özgü becerileri kazandırmaya yönelik görüşleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin becerileri kazandırmaya yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin becerileri kazandırmaya yönelik görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin becerileri kazandırmaya yönelik görüşleri mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin becerileri kazandırmaya yönelik görüşleri sosyal bilgiler öğretim programını okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin becerileri kazandırmaya yönelik görüşleri sosyal bilgiler programıyla ilgili herhangi bir etkinliğe katılıp katılmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin becerileri kazandırmaya yönelik görüşleri sosyal bilgiler dersi ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin becerileri kazandırmaya yönelik görüşleri Sosyal bilgiler öğretimi sahasında yayımlanan bilimsel makaleler veya kitapları okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Elazığ ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluştururken; örneklemini ise aynı eğitim öğretim yılında Elazığ ilinde görev yapan 94 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan anket formuyla elde edilmiştir. Anket formu toplam 2 bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde kişisel bilgilere ait veriler bulunmakta ve bu demografik verilere dayalı olarak anket maddeleri karşılaştırılmıştır. Anketin ikinci bölümünde becerilere ilişkin toplam 17 anket maddesi bulunmaktadır. Elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırma grubunda bulunan öğretmenlere ait kişisel özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Özellikler	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	60	63,8
	Erkek	34	36,2
Mesleki kıdem	1-5 yıl	33	35,1
	6-10 yıl	25	26,6
	11-15 yıl	19	20,2
	16-20 yıl	11	11,7
	21 yıl ve üzeri	6	6,4
Mezun olunan okul	Sosyal Bilgiler	64	68,1
	Eğitim Tarih	10	10,6
	Fen Edb. Tarih	20	21,3

Sosyal bilgiler öğretim programını okuma sıklığı	Hiç	13	13,8
	1 kez	46	48,9
	2 kez	18	19,1
	3 kez ve üzeri	17	18,1
Programla ilgili etkinliklere katılma	Hiç	43	45,7
	1 -2 kez	22	23,4
	3-4 kez	18	19,1
	5 ve üzeri	11	11,7
Hizmet içi eğitime katılma	Hiç	29	30,9
	1 kez	36	38,3
	2 kez	20	21,3
	3 kez ve üzeri	9	9,6
Bilimsel makale okuma sıklığı	Hiç	31	33
	İki ayda bir	39	41,5
	Ayda bir kez	22	23,4
	Ayda 2 kez ve üzeri	2	2,1

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 60'ı kadın, 34'ü erkek; 33'ü 1-5 yıl, 25'i 6-10 yıl, 19'u 11-15 yıl, 11'i 16-20 yıl ve 6'sı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip; 64'ü sosyal bilgiler öğretmeni, 10'u tarih öğretmeni ve 20'si de fen edebiyat fakültesi tarih bölümü mezunu olduğunu beyan etmektedir.

Sosyal bilgiler öğretim programını okuma sıklığı değişkenine bakıldığında öğretmenlerin 13'ü hiç okumazken, 46'sı 1 kez, 18'i 2 kez 17'si ise 3 kez ve üzeri okuduğunu söylemektedir. Sosyal bilgiler öğretim programıyla ilgili milli eğitimin düzenlemiş olduğu etkinliklere katılma değişkenine bakıldığında 43'ü hiç katılmazken, 22'si 1-2 kez, 18'i 3-4 kez, 11'i ise 5 kez ve üzeri katıldığını söylemektedir.

Hizmet içi eğitime katılma değişkenine bakıldığında 29'u hiç katılmazken, 36'sı 1 kez, 20'si 2 kez ve 9'u 3 kez ve üzeri katıldığını beyan etmiştir. Sosyal bilgiler alanında ilgili bilimsel yayın okuma sıklığı değişkenine göre ise 31 öğretmen herhangi bir bilimsel yayın okumadığını

söylerken, 39'u iki ayda bir, 22'si ayda bir ve 2 kişi de ayda 2 kez ve üzerinde bilimsel yayın okuduğunu beyan etmektedir.

Anket Sorularına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler becerilerinin kazandırılma düzeyine ilişkin verdiği cevaplar tablolaştırılmıştır.

Tablo 2. Becerilerin Kazandırılmasına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Beceriler	N	\bar{X}	S.S
Mekanı Algılama	94	3,2021	,92259
Zaman ve Kronolojiyi Algılama	94	3,7305	,74979
Değişim ve Sürekliliği Algılama	94	3,5957	,94762
Sosyal Katılım	93	3,3871	,72879
Empati	94	3,2261	,79402

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgilerin kendine özgü becerilerinin kazandırılma sırasını Zaman ve Kronolojiyi Algılama ($x=3,7305$), Değişim ve Sürekliliği Algılama ($x=3,5957$), Sosyal Katılım ($x=3,3871$), Empati ($x=3,2261$) ve Mekanı Algılama($x=3,2021$) becerileri olarak ifade etmektedirler. Buna göre öğretmenler Zaman ve Kronolojiyi Algılama becerisi ve Değişim ve Sürekliliği Algılama becerilerinin kazandırıldığını düşünürken; Sosyal Katılım, Empati ve Mekanı Algılama becerilerini kararsız kaldıklarını ifade etmektedirler.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisini Kazandırma Düzeyi ile Mezun Olunan Okul Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Gösteren Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Sosyal Katılım	N	\bar{X}	SS
----------------	---	-----------	----

a) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	63	3,2540	,69115
b)Tarih Öğretmenliği	10	3,3200	,95312
c) Fen Edebiyat Fak. Tarih Bölümü	20	3,8400	,55289

Betimsel tabloya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 63'ü sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu, 10'u tarih öğretmenliği mezunu ve 20'si de fen ve edebiyat fakültesi tarih bölümü mezunu olduğu görülmektedir.

Sosyal Katılım	Kareler			F	Sig.*	scheffe
	Toplamı	sd	Kareler Ort.			
Gruplararası	5,264	2	2,632	5,433	,006	a-c*
Gruplarıçi	43,601	90	,484			
Toplam	48,865	92				

Tablo 4 incelendiğinde sosyal katılım becerisinde $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna öğrenmek amacıyla yapılan scheffe testi sonucunda mezuniyet durumu fen edebiyat fakültelerinin tarih bölümü olan öğretmenlerle ($\bar{x}=3,8400$), sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{x}=3,2540$) olan öğretmenler arasında tarih bölümü öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Katılım ve Empati Becerisini Kazandırma Düzeyi ile Sosyal Bilgiler Programını Okuma Sıklığı Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Gösteren Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Sosyal Katılım	N	X	SS	Empati	N	X	SS
a) Hiç	13	3,1077	,78152	a) Hiç	13	2,5962	,78752
b) 1 kez	45	3,1956	,71667	b) 1 kez	46	3,2065	,67352

c) 2 kez	18	3,7556	,50669	c) 2 kez	18	3,5556	,80693
d) 3 kez ve üzeri	17	3,7176	,68942	d) 3 kez ve üzeri	17	3,4118	,86576

ANOVA Sonuçları

Sosyal Katılım	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	Sig.*	scheffe
Gruplararası	6,967	3	2,322	4,933	,003	b-c* ,
Gruplariçi	41,897	89	,471			
Toplam	48,865	92				

Empati	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	Sig.*	scheffe
Gruplararası	7,716	3	2,572	4,546	,005	a-c*,a-d*
Gruplariçi	50,917	90	,566			
Toplam	58,634	93				

*P<.05

Tablo 5'e baktığımızda sosyal katılım ve empati becerilerinde $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan scheffe testi sonucuna göre sosyal katılım becerisi için 1 kez okuyan ($\bar{x}=3,1956$) öğretmenler ile 2 kez okuyan ($\bar{x}=3,7556$) öğretmenler arasında 2 kez okuyanların lehine; empati becerisi için de hiç okumayan ($\bar{x}=2,5962$) öğretmenlerle 2 kez ($\bar{x}=3,5556$) okuyan öğretmenler arasında 2 kez okuyanların lehine, hiç okumayan ($\bar{x}=2,5962$) öğretmenlerle 3 kez ve üzeri ($\bar{x}= 3,4118$) okuyan öğretmenler arasında 3 kez ve üzeri okuyan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Tablo. 6 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Katılım ve Empati Becerisini Kazandırma Düzeyi İle Sosyal Bilgiler Programı İle İlgili Herhangi Bir Etkinliğe Katılma Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Gösteren Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Sosyal Katılım	N	X	SS	Empati	N	X	SS
a) Hiç	43	3,1163	,78152	a) Hiç	43	2,8081	,71929
b) 1 kez	21	3,3619	,71667	b) 1 kez	22	3,2841	,54169
c) 2 kez	18	3,5778	,50669	c) 2 kez	18	3,7222	,67459
d) 3 kez ve üzeri	11	4,1818	,68942	d) 3 kez ve üzeri	11	4,9318	,74239

ANOVA Sonuçları

Sosyal Katılım	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	Sig.*	scheffe
Gruplararası	10,769	3	3,590	8,386	,000	a-d*, b-d*
Gruplariçi	38,096	89	,428			
Toplam	48,865	92				
Empati	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	Sig.*	scheffe
Gruplararası	17,495	3	5,832	12,758	,000	a-c*, a-d*
Gruplariçi	41,139	90	,457			
Toplam	58,634	93				

Tablo 6 incelendiğinde sosyal katılım ve empati becerilerinde $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan scheffe testi sonucuna göre sosyal katılım becerisi için hiç katılmayan öğretmenlerle ($\bar{x}=3,1163$) 3 kez ve üzeri etkinliğe katılan öğretmenler ($\bar{x}=4,1818$) arasında 3 kez ve üzeri etkinliğe katılan öğretmenlerin lehine, aynı şekilde 1 kez etkinliğe katılan öğretmenler ($\bar{x}= 3,3619$) ile 3 kez ve üzeri etkinliğe katılan öğretmenler ($\bar{x}= 4,1818$) arasında 3 kez ve üzeri etkinliğe katılan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Empati becerisi için hiç etkinliğe katılmayan

öğretmenler ($\bar{x}=2,8081$) ile 2 kez katılan öğretmenler ($\bar{x}=3,7222$) arasında 2 kez katılanların lehine; hiç katılmayan öğretmenler ($\bar{x}=2,8081$) ile 3 kez ve üzeri katılan öğretmenler ($\bar{x}=4,9318$) arasında da 3 kez ve üzeri katılan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Empati Becerisini Kazandırma Düzeyi ile Sosyal Bilgiler ile İlgili Bilimsel Yayın Okuma Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Gösteren Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Empati	N	X	SS
a) Hiç	31	2,9032	,65408
b) 1 kez	39	3,5897	,75543
c) 2 kez	22	3,0455	,83679
d) 3 kez ve üzeri	2	3,1250	,53033

ANOVA Sonuçları

Sosyal Katılım	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	Sig.*	scheffe
Gruplararası	9,127	3	3,042	5,531	,002	a-b*
Gruplarıçi	49,506	90	,550			
Toplam	58,634	93				

*p< .05

Tablo 7' ye göre empati becerilerinde p< .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında farklılığın hiç bilimsel yayın okumayan öğretmenlerle ($\bar{x}=2,9032$) 1 kez okuyan öğretmenler ($\bar{x}=3,5897$) arasında 1 kez okuyan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler programında yer alan ve programın sosyal bilgilerin kendine özgü becerileri olarak ifade ettiği mekanı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım ve empati becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Mevcut durum itibariyle konu ile ilgili yapılmış sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışma ile elde edilen verilerin analizi neticesinde sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgilerin kendine özgü becerilerinin kazandırılması noktasında kendilerini yeterli görmektedir ($\bar{x}=3,4283$). Bununla birlikte şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Cinsiyet ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğuna dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Elde edilen bu veri Çelikkaya (2011) tarafından yapılan araştırmanın cinsiyet değişkeni sonucu ile örtüşürken hizmet içi eğitim alma değişkeninin sonucu ile çelişmektedir. Bu durum çalışmaya katılan öğretmen sayısının yetersizliğinden kaynaklanabilir.
- Genel olarak öğretmenler Zaman ve Kronolojiyi Algılama ($\bar{x}= 3,73$) Değişim ve Sürekliliği Algılama ($\bar{x}= 3,60$) becerilerinin kazandırıldığını düşünürken; Mekanı Algılama ($\bar{x}= 3,20$), Sosyal Katılım ($\bar{x}=3,39$) ve Empati ($\bar{x}=3,23$) becerilerinin kazandırılması noktasında kararsız kalmışlardır. Buna göre Sosyal Bilgiler Öğretim programının vizyonunda belirtilen “*sosyal katılım becerisi gelişmiş bireyler yetiştirmek*” maddesinin kazandırılması noktasında sıkıntılar olduğu görülmektedir. Bu bulgu Çelikkaya (2011) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çelikkaya (2011) araştırma doğrultusunda Mekanı algılama ($\bar{x}=3,11$), Zaman ve kronolojiyi algılama ($\bar{x}=3,16$), Değişim ve sürekliliği algılama ($\bar{x}=2,88$), Sosyal katılım, ($\bar{x}=2,95$) ve Empati ($\bar{x}=2,80$) becerilerine ilişkin verilen sonuçları elde etmişlerdir. Bu ortalamalar beş beceri açısından “Katılım” düzeyine denk gelmektedir.
- Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler becerilerinin kazandırıldığını düşünmektedirler.

- Fen edebiyat fakültelerinin tarih bölümünden mezun olan öğretmenler becerilerin kazandırılmasına daha olumlu bakmaktadırlar.
- Sosyal bilgiler öğretim programını okuma sıklığı arttıkça öğretmenlerin becerileri kazandırmaya daha olumlu baktıkları görülmektedir.
- Sosyal bilgiler programıyla ilgili milli eğitimin düzenlemiş olduğu etkinliklere katılım arttıkça becerilerin kazandırılma düzeyinin de aynı derecede arttığı görülmektedir.

Öneriler

- Milli Eğitim, programda yer alan becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı hakkında bilgi ve etkinlikler düzenleyerek öğretmenlerin katılımını sağlamalı ve bu etkinlikleri sıklaştırmalıdır.
- Programda yer alan becerilerin içerisinde, öğretmenler tarafından kararsız olduğu düşünülen becerilerin kazanımına yönelik olarak programda düzenlemeler yapılmalıdır.
- Sosyal bilgiler öğretim programının, sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından okunması konusunda Milli Eğitimin çeşitli yönlendirmelerde bulunması faydalı olabilir.
- Örneklem sayısı artırılarak çalışmanın kapsamı genişletilebilir.
- Öğrencilerin becerileri ne düzeyde kazandıkları ile ilgili gerek anket gerekse yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla öğrencilerin becerileri kazanma düzeyleri tespit edilebilir.

KAYNAKÇA

Baykara, N., *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, 2006.

Berkant, H.G. - Eren, İ., “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 2013, Volume 6, Issue 3, p. 1021-1041.

Büyüköztürk, Ş. - Kılıç Çakmak, E. - Akgün, Ö. E. - Karadeniz, Ş. - Demirel, F., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara, 2013.

Çelikkaya, T., “Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Becerilerin Kazandırılma Düzeyi: Öğretmen Görüşleri”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2011, Cilt:19, No:3, s. 969-990.

_____ “Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Öğretmenlerin Yaptıkları Etkinlikler”, *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 2012, Volume 5, Issue 5, p. 57-74.

Demir, M. K., “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2006, Cilt 26, Sayı 3, 155-169.

Gelen, İ., “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2002, Cilt 10, S. 10, s. 100-119.

Kara, C. - Bulut, B. - Topkaya, Y. - Taşkiran, C., “Değerler Eğitimine Sosyal Psikolojik Bir Yaklaşım: Normatif Sosyal Etki ve Bilgisel Sosyal Etkinin İşlevselliği”, *Turkish Studies*, Volume 9/5, p. 1205-1218, Ankara-Turkey, Spring 2014.

Kara, C. - Topkaya, Y. - Şimşek, U., “The Place Of Active Citizenship Education In The Social Studies Curriculum”, *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2012, 4(3), 147-159.

MEB, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4, 5, 6 ve 7. Sınıf)*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, 2005.

Mutluer, C., “Sosyal Bilgiler Programlarında Yer Alan Beceriler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşleri (İzmir Menemen Örneği)”, *Turkish*

Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 2013, Volume 8/7, p. 355-362.

Sezgin Memnun, D., “Türkiye’deki Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Matematik Programlarına Genel Bir Bakış”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013, Yıl 13, Sayı 25, S. 71 – 91.

Topkaya, Y., “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Aktarım Yaklaşımları Hakkındaki Görüşlerine Ait Nitel Bir Çalışma”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016, 17(1), 637-652.

Topkaya, Y. - Şimşek, U., “Impact Of Instructional Comics On The Attitudes Towards Citizenship And Democracy Education”, *Journal of Computer and Education Research*, 2015, 3(6), 152-167.

Yazıcı, K., “Sosyal Bilgiler ve Okuma Becerileri”, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2006, Cilt 26, Sayı 1, s. 273-283.

<http://www.tdk.org.tr> (Erişim: 14.01.2016. saat 11.00).

DEĞİŞEN BİREY-DEVLET İLİŞKİLERİ BAĞLAMINDA SOSYAL BİLGİLER, VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ

Cihan KARA*

Öz

Çağımızın ihtiyaç duyduğu üst düzey yaşam ve düşünme becerilerine sahip insanları yetiştirmek etkin ve demokratik vatandaşlar eğitimeyle mümkündür. Bununla beraber günümüz Türkiye'sinde mevcut sosyal bilgiler programının amacı da insan haklarını kendileri ile bütünleştirmiş, demokrasiye inanan, uluslararası gelişmelere karşı ilgili ve hassas, çevre değerlerine sahip, dinsel, etnik, mezhebi ve sosyolojik farklılıklara saygılı bireyler yetiştirmektir. Bu çerçevede, günümüz dünyasında ve Türkiye özelinde vatandaş, birey-devlet ilişkilerini etkileyecek derecede ortaya çıkan Gezi Parkı olayları, Wikileaks belgeleri, uluslararası skandal dinlemeler gibi gelişmeler son iki yıldır yazılı basın dâhil görsel ve sosyal medyada ve siyasal tartışma ortamlarında oldukça fazla tartışılmış ancak günlük siyasal çekişme ve kutuplaşma geriliminin dışında özellikle Gezi Parkı olayları bilimsel bir soğukkanlılıkla ele alınamamıştır. Bu çalışma sosyal bilimsel kuramlar, siyaset bilim, tarih, hukuk bilimleri ve bu bilimlerin sosyolojileri (siyaset, hukuk sosyolojileri) ve felsefi alt dalları (siyaset ve hukuk felsefeleri) bakımından bütünsel bir analizi yeterince yapılmayan söz konusu gelişmeleri sosyal bilgiler, vatandaşlık ve insan hakları eğitimine olabilecek etkileri dolayımında değerlendirmek suretiyle alanda bir boşluğu doldurma amacındadır.

Anahtar Kelimeler: Gezi Parkı Olayları, Birey-Devlet İlişkileri, Vatandaşlık, Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları.

SOCIAL STUDIES, CITIZENSHIP AND HUMAN RIGHTS EDUCATION IN THE CONTEXT OF CHANGING INDIVIDUAL-STATE RELATIONSHIP

Abstract

To educate people with high level thinking and life abilities that our era needs is only possible by educating effective and democratic citizens. Moreover, the current aim of social studies curriculum in contemporary Turkey is also to educate individuals who integrated human rights within themselves, believe in democracy, are sensible and concerned with international

* Yrd. Doç. Dr. Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Artvin-Türkiye, e-posta: cihankara@artvin.edu.tr

matters, have environmental awareness, respectful to religious, etnical, sectarian and sociological diversity. In this context, present developments influencing the relationship of citizen and state, such as the Gezi Park Events, the Wikileaks Documents, scandalous illegal wiretrapping have been considerably discussed in the mass media, the social media and political forums. However, they have been handled with based on daily political conflicts and polarization but they have not been dealt with scientifically. The present study claims to discuss and deal with these developments which have not been analyzed holistically in terms of social sciences theories, political sciences, law and their sociologies, and their philosophical sub-branches (politic and law philosophies), in the context of their impacts on citizenship and human rights education.

Keywords: Gezi Park Demonstrations, Individual-State Relations, Citizenship, Social Studies, Human Rights.

Giriş

Devletlerin küresel bir devlet çatısı altında bir dünya hükümeti gibi hareket etmeye başladıkları bir zamanda birey vatandaşların da “küresel vatandaşlar” olmaları acaba vatandaşlık kavramının sonunun geldiğini mi gösteriyor? Yoksa tarihsel yürüyüşünün sonuna geldiği savunulan ulus-devletlerin yerel polis karakollarına dönüştürülmeye çalışılırken, yeni mahiyetlerinin küresel güçlerce gizlendiğini mi hatırlatıyor? Günümüzde ulusal kimlik ve ulusal sadakat gibi kavramlar bizzat ulus devletlerin-ki ulus devlet oldukları artık meçhuldür- kendileri tarafından aşındırılırken genelde ulus-devletin eğitim kurumları ve özelde sosyal bilgiler veya vatandaşlık eğitimi eski geleneksel değerler üzerinde amaçlarını ne denli gerçekleştirebilecektir? Belki de bu amaçları gerçekleştirmesi hakikaten gerekiyor mu sorusu daha makûl olacaktır. Bilindiği gibi Vatandaşlık Eğitimi’ne “ve demokrasi eğitimi” sonradan eklenmiştir. Sonradan eklenenle ilkinin silmeye çalışan ulus ötesi güçler öyle anlaşılıyor ki sırası gelince sonrakini de silecek veya yerine şirketler hukukunu ikame edebilecektir. Poggi’nin vurguladığı gibi küresel ekonomide varlığı yurttaşların eşitliği varsayımını her zaman sorunlu kılmış olan şirketler, siyasal sorumlulukları olmadığı halde gücün yığıldığı ve en önemli kararların alındığı yerler olarak çok önemli bir konuma geldiler (Poggi, 2011). Söz konusu önemli güçler demokrasi, özgürlük ve çağdaşlaşma gibi kavramların kendi özlerinde taşıdıkları varsayılan cevherlerin övgüsünü yapmaktadırlar. Ünlü Türk Sosyolog Baykan Sezer’e göre bu cevherler bazı çıkarların idealize edilmiş biçimlerinden başka bir şey değildir. Hatta ona

göre sosyoloji dahi gizli kapaklı belli çıkarların savunuculuğundan öteye gitmemektedir (Sezer, 2011). Hakikaten bu kavramların kendi içinde değeri yok mudur? Elbette vücut bulacağı insanla buluştuğunda vardır. Sorun bu kavramlarla kurulan ilişkinin son derece etik dışı bir pragmatizmle (faydacılık) el ele gitmesi ve sorun insan hakları derken küresel güçlerin “insan” olarak yalnızca kendilerini kastetmeleridir. Direk’e göre “Ancak onlardansanız tam olarak insansınızdır ve aslında onlardan değilsinizdir ve hiçbir zaman olamazsınız da” (Direk, 2009). Küresel güçler bu değerleri kendilerine lazım olduğu zaman yedeğinden çıkarmaktadır. Mesela “insan hakları”na sürekli bir kişilik vermeyi hiç düşünmedikleri halde sermaye veya kazanca “ekonominin gereği” biçiminde bağımsız bir kişilik vermeyi asla ihmal etmemektedirler. Buna karşılık yine de eşitlik özlemiyle evrensel kimlik ve insan hakları ideali modern dönemin yurttaşlarını postmodern dünyanın iletişim devrimiyle kendilerini önce “insan” sonra “vatandaş (citizen)”lar hatta sadece “ağdaş (netizen) insan” olarak düşünmeye başlamaları konusunda gittikçe zorluyor.

Vatandaşlık ve insan hakları (demokrasi) eğitimini ilköğretimde doğrudan üstlenen sosyal bilgilerin ana sermayesi insanın değişimi ve gelişimidir. İnsanın olduğu her yer ve her süreç sosyal bilgileri doğrudan etkilemektedir. Bu süreçler günümüz dünyasına yön veren olguları kapsamaktadır. Çağımızın gerektirdiği üst düzey yaşam ve düşünme becerilerine sahip insanları yetiştirmek, sosyal bilgiler eğitiminin de ana hedeflerinden birisidir (Yelken, 2010). Bu hedefin gerçekleşmesi pasif değil aktif yurttaşlar yetiştirmekle mümkündür. Sosyal bilgiler programının asıl hedefi de uzak ve yakın çevresindeki her türlü sosyal, kültürel, siyasi ve ekolojik gelişmelere duyarlı toplumsal yaşamda etkin demokratik vatandaşlar yetiştirmektir (Uğurlu, 2009). Öyle ki yürürlükteki sosyal bilgiler öğretim programının 17. ve son genel amacında 7. sınıf sonunda öğrenci “insanlığın bir parçası olduğunun bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir” denilmektedir. Kuşkusuz öğrencilerin bu amaca ulaşması sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve onları yetiştiren akademisyenlerin de aynı duyarlılığa sahip olmasıyla mümkündür. Sosyal bilgiler öğretiminde bireyin toplumsallaşması, içinde yaşadığı toplumun ve dünyanın nitelikli bir parçası olması amaçlanmaktadır. Bu durumda vatandaşlık ve insan hakları kavramları öne çıkmaktadır. Vatandaşlık ve insan hakları birbiri ile sıkı ilişki içinde olan kavramlardır. Bilindiği gibi Fransız İhtilali’nde yurttaş ve insan hakları ayrı başlıklar altında ilan edilmişti. İlkindeki siyasi vurguyla devlet, sonrakinde

evrensellik ön plana çıkmaktadır. Her iki kavramın kapsamında da insanın bir birey olarak sahip olduğu haklar ile toplumun bir parçası olarak üzerine düşen görevler vardır (Akdağ ve Taşkaya, 2010). Ancak insan hakları yalnızca hukuksal boyutu olan bir alan değildir. Birçok disiplini, bilim dalını ilgilendiren; onların sağladığı bilgi ve verilerden yararlanarak yeni ve özgün bir sentezle sorunları ele alan disiplinler arası bir alandır. İnsan hakları eğitiminde bilgi boyutu önemli olmakla birlikte, tutum ve davranış boyutu daha önceliklidir. Çünkü bilginin yaşantıya aktarılmadığı sürece çok fazla anlamı yoktur (Merey, 2009). Örneğin demokrasinin, hukukun ilkelerini ve kurallarını bilip tutum ve davranışlarıyla göstermeyenlerde olduğu gibi... Esasında eğitimin yalnızca davranış değişikliğiyle tanımlanması artık yeterli görülmemektedir. Önemli olan davranış değişikliğini kalıcı kılacak bilgi, anlayış, değer, inanç, tutum ve varsayımların da birbiriyle tutarlı biçimde değiştirilmesidir (Şimşek, 2009). Böylece eğitim salt bir şeyleri elde etme, hep bir şeyleri başka şeyler için isteme aracı değil kendi içinde değerli olacaktır (Büyükdüvenci, 2001).

Bir ülkenin kanuni ve siyasi ilkeleri vatandaşlık eğitimi kapsamında verilir. Vatandaşlık eğitimi, ülkenin siyasi ve kanuni sistemine uygun bilgi, tutum, inanç, değer ve davranışları içerir (Akbaş, 2008). Vatandaşlık kavramı, anne-babanın uyruğuna, üzerinde dünyaya gelinen ülkeye veya yasaların gerektirdiği belli şartları taşıyıp taşımamaya bağlı olarak belirlenen ve kişilerin hangi devlet veya millete bağlı olduklarını ifade eden kimlik olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Acar, 1997). Bu tanımda vatandaşlık bir uyrukluk, bir devlete olan aitlik bağı olarak ele alınmaktadır. Vatandaşlık kavramı, her aitlik durumunun gerektirdiği gibi birey ve devletin karşılıklı hak ve ödevlerini ihtiva etmektedir. Pasaportun bile I. Dünya Savaşı'ndan sonra kullanıldığı hatırlanırsa Antik Yunan, Roma ve Rönesans kent yurttaşlığını saymazsak, çağdaş anlamında vatandaşlık denen olgunun Batıda modernitenin sonucu ulus-devlet yapısıyla beraber ortaya çıktığı gerçeği akla gelmektedir. Bu yönüyle yurttaşlık Aydınlanma ile doğrudan ilgilidir. Aydınlanma modern Batı uygarlığı tarihinde esasında yurttaş inşa etme veya yaratma projesidir. Bu proje "kul olan insan"dan "yurttaş insan"a; "Tanrı'nın Devleti"nden "Vatandaşların Devleti"ne doğru bir ilerlemedir. Denilebilir ki "vatandaşlık" uyrukluğuna-tabiiyeti somut asillerden alıp soyut anonim devlete devreden modern-demokratik bir kavramdır. Fransız Devrimi, tarihte ilk kez halk egemenliğine dayanan ulusal devleti sağlam temellere oturtmak için vatandaşlık eğitimini çok etkili bir araç olarak kabul etmişti. Onun için devrim "dinsel eğitim" yerine

“ulusal eğitim”i hem bir hak hem de bir yükümlülük olarak düzenledi (Kara, Topkaya, Şimşek, 2012). Türkiye’de de 1935’te programlara da yansıtacağı üzere 1931 CHP programına “kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi ve laik yurttaş yetiştirmek” amaçları koyulur (Şimşek, Küçük, Topkaya, 2012). Ancak kapitalizmle doğrudan ilişkili modern devletlerin yapısında kilit bir konumda olan yurttaşlık, sanayileşme sonrası devlet-yurttaş denklemini kurmakta yetersiz kalan ulus devletin son yirmi yıldan bu yana içine düştüğü meşruiyet krizine bağlı olarak tartışmanın odağına taşınmıştır (Gündüz ve Gündüz, 2007). Buna karşın bazıları emperyal sistemler hesabına görece zayıf yeni ulus-devletleri sindirmeye çok hevesli görünse de dünyada ulus-devlet çağının henüz geçmediği de görülmektedir. Öte yandan Fransız düşünür Paul Virilio’nun “modern-sonrasının en belirleyici deneyimi” olarak nitelediği son yıllarda tüm yaşam alanlarına işleyen “hızlanma” (Virilio, 2007) devrinde hiç de iç açıcı görünmeyen yeni gelişmeler (mülteci göçleri, insan kaçakçılığı, ulus ötesi şirketlerin zorlamaları vb.) klasik ulus-devlet yapılarını ve onların taşıdığı düşünülen modern değerleri tartışma konusu haline getirmektedir. Mesela küreselleşen terörizm ile mücadelenin zorluğu; büyük devletler arasındaki konjonktüre göre değişen yapay veya gerçek kutuplaşmaların yarattığı tehditler ulus devletleri yine büyük devletlerin kontrolündeki güvenlik örgütlerine katılmaya zorluyor. Bu durum güçsüz ulus devletlerin zaten zayıf olan demokrasilerini ve buna bağlı olarak insan hakları ve özgürlüklerini hatta ulusların bin bir güçlükle oluşturdukları milli servetlerini aşındırmaktadır.

Tüm aksi yöndeki gelişmelere rağmen yurttaşlığın dünya gündemine yeniden taşınması, özellikle demokratik toplumların totalitarizmi çağrıştıran uygulamalarının artmasına bağlanmaktadır. Bazı yorumlara göre modern devlet müdahale etmediği hiçbir mahrem alan bırakmamış, yaşamın her alanında kendisine bağlı kıldığı bireyi adeta bir sosyal kukla haline getirmiştir (Yıldız, 2002). Bu minvalde günümüz liberal demokrasisinin maruz kaldığı gerek yapısal ve gerekse dönemsel baskılar, hepimizi, vatandaşlık ve insan haklarını ve bunların eğitimini yeni baştan düşünmeye sevk etmektedir.

Modern dönemin geleneksel sert merkezîyetçi otoriter devlet anlayışında üstyapının her uygulaması karşı çıkılması mümkün ve hatta doğru olmayan muhakkak “Yüce Devlet”in ve onun yanılmaz, şaşmaz liderinin; tek adamın veya tek partinin isabetli kararlarının neticesi olduğuna tam iman edilirdi. “İyi Vatandaş”ın bunun tersini düşünmesi veya

yabancılardan destek alması “vatana ihanet” olarak algılanırdı. Günümüzde bu anlayış tamamen değişmiştir. Küresel dünya, sadece “uluslararası veya devletlerarası” olmaktan çoktan çıkmıştır. İnsanlar, kurumlar, meslek örgütleri ve STK’lar arası hâle gelmiştir. Öğrenci değişim programlarıyla geleceğin dünyası daha küçük “global köy” haline getirilmeye çalışılmaktadır. Bir zamanlar yalnızca burjuva sınıfının ayrıcalığı olan ulaşım, iletişim, bilgi kitleselleşmiş, işçi sınıfının eylem pratiği ise evrenselleşmiş veya çevrimiçi dünyada medyatikleştirilmiş ve romantikleştirilmiştir. Bununla birlikte siyasal demokratik birikim aşınarak politika elitler arasında gerçekleşen “kirlili bir oyun”a çevrilmiş ve temiz kalmaları öğütlenen milyarlarca insan depolitize edilmiştir. Duverger’in ifadesiyle muhalifler “hasta ruhlu kimseler ya da bir parça sağlıklı kimseler” sayılmaya başlamıştır (Duverger, 2006). İngiltere gibi demokrasinin beşiği kabul edilen bir coğrafyada bile Cambridge Üniversitesi’nden Skinner’ın tespitiyle birey-devlet dengesi bozulmuş, dengenin vatandaşların özgürlüğünden uzaklaşarak devlet otoritesi gitgide daha da keyfileşen biçimlere kaymıştır. Serbest piyasanın zaferi ve onun doğal sonucu olarak sendikacılık hareketlerinin çöküntüye uğraması, işgücünü işverenlerin keyfi güç kullanımına daha bağımlı kılarken, art arda gelen hükümetleri de çok uluslu şirketlerin şantajına maruz bıraktı (Skinner, 2011). Türkiye’de ise her şeye hâkim olan ve her şeyi kontrol eden devlet imgesi, Jön Türklerden kalan bir miras olarak, günümüzde de yaygınlığını ve güçlü etkisini korumaktadır (Özlem, 2002). Ancak bu imge sürdürülebilir olmaktan uzaktır.

Gezi olayları esnasında yaşanan insan hakları ihlalleri medyanın bu ihlalleri yansıtmadaki gönülsüzlüğü, hatta görmezden gelmesi sosyal medyayı vatandaşların, öğrencilerin gözünde daha güvenilir bir alternatif bilgi ve tabii ki paylaşım kaynağı haline getirmiş ancak bu defa da tamamen denetimsiz bu alan öğrencileri dezenformasyon ve manipülasyon dahil her türlü tehlikelere açık kılmıştır. Medya ve resmi kuruluşların vermediği veya tarafgirlikle sansürlediği bilgiler onlara olan güveni zedelemiştir.

İletişim imkânlarının son derece geliştiği ve haberleşme seçeneklerinin inanılmaz sayıda arttığı bir zamanda toplumsal gelişmeleri medya tröstleriyle, bürokratik aygıtlarla ve şiddet gücü ile bastırmak veya saklamak nerdeyse imkânsız hale gelmiştir. Eğer kurumlar kısa vadeli amaçlar için imkânsız olanı zorlamaya kalkarlarsa bu zorlama meşruiyetlerine gölge düşürmekle kalmayacak, bundan daha vahimi

vatandaşları tamamen denetimsiz tehlikeli alternatiflere kanalize edecektir. Burada yapılması gereken twitter, facebook, youtube sitelerine erişim engeli gibi alternatifleri de ortadan kaldırma yoluna giderek sürdürülemez bir kapalı sistem inşa etmek değil, hatalardan derhal vazgeçmektir. Ülkeler ayakta kalmak için olgusal sosyal değişime bilinçli kurumsal bir değişimle ayak uydurmak zorundadırlar (Gencer, 2008). Zira akıl dışı baskı ve totalitarizm ile toplumun zapturapt altına alınmasını anlatan George Orwell'in ütopyik romanı 1984'ü gerçek haline getirmek mümkün değildir. Bütün bombaların kapalı sisteme dayalı olarak yapıldığı, tüm dünyada kapalı otoriter sistemlerin birer birer yıkıldığı, açık sisteme sahip ülkelerin ise geliştiği bilinen bir gerçektir. Geriye Kuzey Kore gibi birkaç devlet kalmıştır ki onların da halkları yoksullukla boğuşurken en çok ürettikleri şeyin nükleer bomba olması tesadüf olmasa gerektir.

1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı günümüz dünyasında ve Türkiye özelinde vatandaş, birey-devlet ilişkilerini etkileyecek derecede ortaya çıkan Gezi Parkı olayları, Wikileaks belgeleri, uluslararası skandal dinlemeler, "Arap Baharı" olarak adlandırılan Ortadoğu'daki rejim değişiklikleri gibi bazı siyasi, sosyal ve tarihsel gelişmeleri toplu bir kuramsal okumaya tabi tutmaktır. Bundan maksat sosyal bilgiler, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi sahasında çalışan akademisyenlerin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşanan yeni gelişmeler karşısında alacağı tavrı ve yeniden şekillenmekte olduğu görülen birey-devlet ilişkilerinin-sosyal bilgiler öğretmeni yetiştiren ana bilim dalı da dâhil- akademik programlara nasıl yansımaları gerektiğini tartışmaya açmaktır. Zira grup ve devlet hukukunun zıtlıştığını gösteren bu gelişmeler son dönemlerde "yeni bir vatandaşlık tipinin ortaya çıktığı" yönünde incelenmeye değer çıkarımlara neden olmuştur.

Konu alanı olarak sosyal bilgiler birçok sosyal bilim (sosyoloji, siyaset bilimi, hukuk, antropoloji, sosyal psikoloji vb.) dalından beslendiği için bu bilimlerin konularını teşkil eden güncelliği okuması ve yorumlaması sosyal bilgiler eğitiminin amaçlarının gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır. Nitekim demokrasi kültürünü benimseyen, demokratik yurttaşlık hak ve görevlerini içselleştiren, insan onurunun insan haklarından ayrılmayacağına bilincinde olan ve nihayetinde toplumsal gelişmelere karşı hassas ve duyarlı, etkin "iyi vatandaş" yetiştirmek sosyal bilgiler

eğitiminin en büyük görevini-amacını oluşturmaktadır. Kaldı ki yurttaşlık insanların kendi akıllarını kullanması, dünyayı algılayışlarında aklı merkeze almaları, kendilerini ve toplumu ilgilendiren konulara ilgi duymaları, sosyal yaşamın her alanına katılmaları gerektiği düşüncesine dayanmaktadır. Binaenaleyh yurttaşlık aklı ve özgür bireyi merkeze alan bir Aydınlanma projesidir. Çağdaş demokratik devletlerin tamamının yurttaşlık eğitime özel bir önem vermelerinin nedeni de budur (Gündüz ve Gündüz, 2007). Sosyal bilgiler dersinin insan aklını ve bilgisini temel hareket noktası yaparak çağdaş yurttaşları yetiştirme ve çağdaş demokratik yaşamın gelişmesine katkı koyma sebebi de aynıdır.

Bu çalışma son iki yıldır yazılı basın dâhil görsel ve sosyal medyada ve siyasal tartışma ortamlarında oldukça fazla tartışılan ancak sosyal bilimsel kuramlar, siyaset bilim, tarih, hukuk bilimleri ve bu bilimlerin sosyolojileri (siyaset, hukuk sosyolojileri) ve felsefi alt dalları (siyaset ve hukuk felsefeleri) bakımından bütünsel bir analizi yeterince yapılmayan söz konusu gelişmeleri sosyal bilgiler, vatandaşlık ve insan hakları eğitime olabilecek etkileri dolayımında değerlendirmek suretiyle alanda bir boşluğu doldurma amacındadır.

2. Yöntem

Gezi Parkı olayları, wikileaks belgeleri, uluslar arası skandal dinlemeler gibi somut gelişmeleri sosyal bilgiler, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi çerçevesinde analiz etmeyi amaçlayan bu betimsel çalışma, model olarak nitel karakterli olup, veri toplama tekniği açısından da doküman incelemesi desenindedir. Doküman incelemesi, “nitel araştırmada çalışılan problemle ilgili yazılı, görsel materyal ve malzemelerin araştırmaya dâhil edilmesi” olarak tanımlanmaktadır. Bu tür çalışmalarda, toplanan (ulaşılabilir) veriler sayılara indirgenmez. Asıl amaç, araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006. s. 48). Bununla birlikte bu çalışmada betimsel tanımlamayla yetinilmemiş aşağıdaki tabloda belirtilen felsefe, bilim ve sosyoloji dallarının kuramsal çerçevesine göre oluşturulan şablonla derinlemesine inceleme ve yorumlama ile belli bir senteze ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma verileri hem olayların vuku bulduğu zamanlarda hem de iki yıl gibi hadiselerin sıcaklığını kaybettiği zamanlarda araştırmacı tarafından basın yayın organları dâhil açık erişim kaynaklarından edinilmiştir. Bu, araştırma konusuna iki farklı zamanın perspektifinden

soğukkanlılıkla yaklaşmayı ve ele almayı sağlamaya yardımcı olmuştur denilebilir. Nitekim doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2002, s.140-143).

Neticede bu çalışma için en uygun araştırma modelinin nitel araştırma olduğu düşünülmüştür. Bu amaçla temel siyaset, bilgi, hukuk ve tarih bilimi, felsefeleri ve sosyolojilerinin temel varsayım ve kuramlarını ihtiva eden kitap, makale ve kongre bildirileri; sosyal bilgiler, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi alanında yerli ve yabancı literatür de çalışma amacına yönelik olarak taranmıştır.

Tablo 1: Kuramsal Çerçeve

Siyaset Felsefesi	Siyaset Bilimi	Siyaset Sosyolojisi
Hukuk Felsefesi	Hukuk Bilimi	Hukuk Sosyolojisi
Tarih Felsefesi	Tarih Bilimi	-
Bilgi Felsefesi	-	Bilgi Sosyolojisi

3.Tartışma

Amerikalı eğitimci ve düşünür John Dewey, demokrasinin sadece bir yönetim biçimi olmayıp, bunun çok daha ötesinde bir şey olduğunu ileri sürer. Dewey, bir toplumda var olan demokrasinin ölçüsünün, farklı sosyal grupların birbirlerini dışlamak yerine, benzer hedef, değer, amaç ve anlamları paylaşma ölçüsü olduğunu savunur (Dewey, 1996). Demokrasi, ancak ona yürekten inanmış ve onun gereklerine uygun bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmış insanların varlığıyla sürdürülebilir. Demokrasi özünde insan iradesine inanır ve güvenir. Demokrasinin temel dayanaklarından birisi de insanların mantıklı, doğru, yerinde ve bağımsız karar alabileceği sayılıdır (Doğanay, 2006). Aslında burada yurttaş-bireylerin içinde yer aldıkları toplumu anlayıp açıklayabilme ve gereğini yapabileme kapasitesine haiz oldukları kabul edilmektedir (Gündüz ve Gündüz, 2007). Şüphesiz “Çoğunluk azınlıktan daha az yanılır” kabulüne

şöyle veya böyle dayanan demokrasinin temelini çoğunlukçuluk değil ortak bir kültüre referansta bulunabilecek çoğulculuk teşkil eder. Kısacası meşruluğun temelinde oydaşma (consensus), yani rıza birliği yer almaktadır. Oydaşma belirli bir toplumda var olan duyguların, çıkarların ve inançların birliğini ifade etmektedir (Vergin, 2012). Ancak toplumda gerçekten mutlak bir oydaşma var mıdır veya olması mümkün müdür? Sorusu karşımıza çıkmaktadır. Toplumun çeşitli çıkarların çekiştiği bir alan olduğunu belirten Sezer, toplumun kendisinin çıkar gruplarına bölündüğünü, bu durumda da ‘toplum çıkarı’ olarak savunulanan bazı kesimlerin özel çıkarlarından başka bir şey olmadığını vurgulamaktadır (Sezer, 2011). Demek ki özel çıkarlardan ve gruplardan soyutlanmış “saf (pure)” mutlak bir toplum çıkarı olamayacağına göre oydaşma veya ortak toplum çıkarından maksat sosyal grupların itirazlarının sistemin işleyişini bozmayacak derecede asgari (minimum) düzeyde tutulabildiği, dönemin akliselimi hakkındaki bir algı yönetimidir. Mutlak bir benzerliğe ve ayniyete dönüşmeyecek şekilde (çünkü yurttaşların aşırı benzerliği de aşırı farklılık kadar zararlı olmaktadır. I. Dünya Svaşı sonrasında kurulan bütün faşist ve diktatöryal rejimler sistemli propagandaları ile vatandaşlarını aşırı benzer hale getirmeleriyle ayakta kalabildiler.) devlette belli ölçülerde bir birlik (homojenite) gereklidir. Siyasal bilimcilere göre de meşruiyetin en önemli işareti müşterek bir kültürün yaratılabilmesidir. Aksi takdirde meşruiyet krizleri kaçınılmaz olacak, çok farklı kültür kodlarına sahip olan gruplar statülerini tehdit altında görerek devlete itaat etmekten kaçınacaklardır (Toku, 2005). Örneğin 2013 Mayıs ayı sonunda başlayıp Haziran ayı boyunca bütün Türkiye’de devam eden İstanbul Taksim Gezi Parkı olayları* dünyadaki benzerlerinin aksine ekonomik kaygılarla değil; yaşam tarzlarını tehdit altında gören/algılayan neoliberal şartlarda yetişmiş gençlerin sivil itaatsizlik eylemi halinde gelişti. Siyasi iktidar bu olayları iç ve dış faiz lobisinin komplosu olarak telakki edip dış faktörlere aşırı yüklemeye yapan klasik muhafazakâr bir tavırla güvenlik merkezli bir sorun olarak algılarken birçok yazar ve akademisyen modern siyasetin postmodern sosyolojiyi anlamadığının ve de yönetemediğinin göstergesi saydı (Bulaç, 2013). Gerçekten de Avrupa Birliği uyum sürecinde tesis edilen kurumlardan biri olan Türkiye İnsan hakları Kurumu gibi resmi kamu kuruluşu dahi 2014

* Gezi Parkı Olayları, İstanbul Taksim Meydanı’nda bulunan Gezi Parkı’nda yapılmak istenen çevre düzenlemelerine karşı başlamış ve Türkiye’nin birçok iline yayılmış toplantı ve gösteri yürüyüşleridir.

sonu yayımladığı Gezi Parkı Raporu'nda "...kolluk kuvvetlerinin müdahalesinin çoğu zaman orantılı bir müdahalenin sınırlarını aştığı görülmektedir." tespitinden hareketle Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin içtihatlarına gönderme yaparak ifade özgürlüğü konusunda devletin yalnızca negatif değil; pozitif yükümlülüklerinin de bulunduğu dikkat çekmektedir. (Türkiye İnsan Hakları Kurumu, 2014) Tarihçi Şükrü Hanioglu'na göre ise Taksim Gezi Parkı'nda modernitenin büyük anlatılarını (mega söylemlerini) sorgulayan gençler vardı (Hanioglu, 2013). Postmodernizm zaten modernitenin hükmedici büyük anlatılarına karşı koymayı da ifade eden bir kavram. Nietzsche'nin düşüncelerinden ilham alan postmodern düşünce benimsemiş olduğu radikal tarihselciliğin bir sonucu olarak evrensel iyi düşüncesini reddettiği için var olan düzeni kendisine göre değerlendirebileceğimiz siyasal bir öneri de sunmaz. Böylece siyaset felsefesine kapılarını kapatır (Küçükalp, 2011). Bu ise nihilist bir kriz demektir. Gezi olaylarını, felsefi yorumları bir kenarda tutarsak, liberal demokrasinin yapısal krizlerinden biri saymak siyaset sosyolojisinin yaklaşımlarına uygun düşer. Çünkü bu olaylarda liberal demokrasinin hangisinin diğeri üstünde öncelik sahibi olduğu sorununu çözmekte yetersiz kaldığı iki meşruluk kaynağı olan: insan hakları ve halk egemenliği kavramlarının çatışması söz konusudur. Vergin'e göre bu iki kavram birbirleriyle çelişki arz etme istidadı da taşımaktadır. Bu nedenlerle Habermas demokrasi tipleri tasnifinde "müzakereci demokrasi"nin liberal ve cumhuriyetçi demokrasilerden üstün olduğunu savunmaktadır (Vergin, 2012).

Yurttaşlık kavramının oluşturduğu hukuksal-siyasal bağ bugün değişmekte olan devlet-birey ilişkisini çözümleme ve karşılama yetersiz kalmaktadır. Bu yeni durumu kavramakta geç kalan kanun koyucu üstelik eski normlar üzerinden kanuni düzenlemelerle "yeni bir nesil" oluşturma gayreti göstermektedir. Hukukun bir "sosyal mühendislik" veya hukuk mühendisliği aracı olarak kullanılması modern devletlerin önem verdiği bir konudur. Ancak hukuk sosyolojisi yapılmadan hukuk mühendisliğine soyunmak toplumsal barışı tehlikeye atabilir. İşte çok genç bir bilim dalı olan Hukuk sosyolojisi kanun koyucuya kanunları dilediği gibi yapmada hür bulunmadığını, devlet hukukunun yanında grup hukukunun varlığının dikkate alınma zorunluluğunu ortaya koyar (Gürkan, 2012). Konumuz açısından bizi doğrudan ilgilendiren ise grup ve devlet hukukunun zıtlığı son dönemde "yeni bir vatandaşlık tipinin ortaya çıktığı" yönündeki yorumlardır (Keyman, 2013). Eleştirilerini korkusuzca veya kimilerine göre

“pervasızca” her ortamda ifade edebilen yeni nesil genç insanların dijitalleşen dünyada otoriteyle ilişkilerinin bileşenleri ve mahiyeti değişmeye başlayınca, artık “eski” demekten kendimizi alamadığımız, eski vatandaş-devlet ilişkileri de değişmeye yüz tutmuştur. Dikkat çekici bir örnek verilecek olursa: Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi’ni 2013’te birincilikle bitiren öğrenci mezuniyet töreninde “eğitime yetemeyen, yetişemeyen akademisyenlersiniz” diyerek hocalarını eleştirmesi gazetelere haber oldu. Gezi Parkı olaylarını da ‘herhangi bir anlam içermeyen rastgele dalgalanmalar’ dan biri (Wallerstein, 2013) saymaz isek, yeni vatandaş-devlet ilişkilerini muhafazakâr kitlesel gücü dolayısıyla resmi yerel devlet gücünü arkasına almış modern eski kuşaklarla; neoliberal çatı altında çevre, birey ve kadın hakları amacıyla kümelenen, küreselleşen dünyada uluslararası kamuoyunu dolayısıyla büyük devlet güçlerini arkasına alabileceğini gören postmodern yeni kuşaklar arasındaki çekişmeli mücadelelerin belirleyeceğini söyleyebiliriz. Eski sistemin yerini alacak yeni sistemin doğası hakkındaki büyük fikir ayrılıklarının bu mücadeleleri beslediği açıktır. Toplum ve devlet birbirlerine karşı yeni ayrıcalıklar, haklar kapma peşindedir. Ama bu defa da-Dimyata pirince giderken eldeki bulgurdan olma durumu- eski kazanılmış hakların tehlikeye girme ihtimali herkesi, bütün tarafları korkutmaktadır. Yeni ayrıcalıkların kazanılmasının veya bazı hakların kaybedilmesinin bedelinin ise toplumsal çalkantılar ve çatışmalar olacağı da açıktır (Sezer, 2011).

Son gelişmelerde en ilgi çekici olansa modern ulus devletlerin modernizm adına yıllarca mesafeli davrandığı muhafazakâr kitlelere dayanarak varlıklarını korumaya çalışırken; emperyal büyük devletlerin korkunç sicillerine rağmen demokrasi, özgürlük, insan hakları gibi kavramların özlerinde taşıdıkları varsayılan cevherlerin övgüsünü yaparak ulus-devletleri bu kavramlar üzerinden baskılamak için yaşam standartları yüksek neoliberal genç kuşakları desteklemesi oldu. Aynı büyük devletler Mısır’da ilk defa demokratik bir seçimle gelmiş meşru lideri Cumhurbaşkanı Muhammed Morsi’nin askeri bir darbeye devrilmesini memnuniyetle karşıladılar. Hatta bazı Batılı yazarlar “Bazen demokrasi darbeye gelir” başlıklı yazılar kaleme aldılar (Cavendish, 2013). Öte yandan Mısır, Tunus, Libya ve Yemen Diktatörlerinin Facebook, Twitter gibi sosyal medya üzerinden örgütlenen genç muhaliflerce yıkılması, demokratik yollarla iktidara gelmiş Türkiye’nin meşru siyasilerini dahi etkiledi. Siyasi iktidar Taksim olaylarının Tahrir olaylarına benzetilmesini istemediği gibi muhtemel benzerlikleri önlemeye de gayret etti. Sosyal medya üzerinden

örgütlenen yeni kuşakları engellemek, belki de gözünü korkutmak ama kesinlikle otoritesini zorlamak isteyen eski nesil olarak İktidar, resmi organları harekete geçirdi: İzmir polisinin başvurusu üzerine savcılık işlem başlatmış ve İzmir 20. Asliye Ceza Mahkemesi 5 Haziran 2013 günü “gezi eylemcilerini yönlendirici ifadeler yazdıkları iddiasıyla 38 kişiyi gözaltına alma kararı vermiştir. Hürriyet gazetesi bu olayı 6 Haziran 2013 sayısında “Sosyal Gözaltı” manşetiyle okuyucularına duyurmuştu. 17 Temmuz 2013 gibi eylemlerin çoktan sona erdiği bir tarihte ise İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Balıkesir ve Manisa’da çok sayıda gezi eylemcisi gözaltına alındı ve bir kısmı da tutuklandı. Bu durum Türk siyasetini mağdurluk psikolojisinin belirlemeye devam edeceğini göstermektedir. Oysaki politik psikoloji çalışan bilim insanları “ Ülke içi siyaset mağduriyet temeline oturtulduğunda bölünme kaçınılmaz olur” ikazını yapmaktadır. Çünkü kendilerini sürekli haklı gören mağdurlar “öteki” ile empati kuramazlar (Çevik, 2010). İbn-i Haldun şef/devlet otoritesini kabule ve saygıya bağlı olarak açıklamakta, zorlama ile otoritenin sağlanmasının uygun olmadığını 600 yıl önce yazmaktadır (İbni Haldun’dan aktaran Işıktaç, 2013). Yaşanan iletişim devriminin sosyal-siyasal sonuçlarını teknolojiyi icat eden ülkelerden önce Türkiye’de ve özellikle “Arap Baharı” olarak adlandırılan Ortadoğu’daki gelişmelerde okumak bizim kadar Batı için de önemli bir deneyim olmaktadır. Tarihte de benzer süreçleri görmek mümkündür: Barut feodal sülalelerin hâkim olduğu Çin’de bulunmuş fakat feodal Avrupa’da kaleleri yıkmıştır. İnsanlık tarihinde karasabanın yerine demir pulluğun geçişi, yaban hayvanlarının evcilleştirilmesi üretim tarzında köklü değişikliklere yol açmış ve sosyal sistemleri alt üst etmişti. Köleliğin kaldırılmasının bile ancak teknolojik ilerlemelerle mümkün olduğu söylenebilir. 18. yüzyıldan bu yana büyük bilimsel buluşlar peş peşe teknolojik devrimlere yol açmış; bunlar ise neticede sosyal ve siyasal devrimlerin temelini atmıştır. Ancak yeni buluşlar toplumsal tabanını oluşturmadan veya bulmadan sosyal değişimlere sebep olamamıştır. Örneğin; barut, merkantil burjuva ve köylü sınıfıyla birleşmeden siyasal ve sosyal değişimlere yol açamamıştır. Günümüzde bilimsel bilginin eşliğinde teknolojiyle mekân ve zaman sınırlarını aşarak “sanal gerçeklik” âleminde yaşamaya başlayan insan kendisiyle, başkalarıyla ve bilgiyle olan ilişkilerini temelden değiştirmiştir. Yüz yüze ilişkiler ortamında ancak yurttaş (citizen) olabilen insan, teknoloji sayesinde artık ağdaş (netizen) boyutuna sıçramıştır. Eğer isterlerse toplumun tüm bireyleri tarihte benzeri görülmemiş şekilde kendilerini ifade etme imkânına sahiptirler. Bu konuda çeşitli araştırmaları bulunan Betül

Çotuksöken'e göre bu bağlamda yöneten-yönetilen ayırımı neredeyse olanaksız hale gelmiş, "karar verici" olmak artık belli bir kesimin ayrıcalığı olmaktan çıkmış, ona göre her türlü ayrımcılık, özellikle cinsiyetçi ayrımcılık gücünü yitirmiştir. Artık çocuklar da, gençler de, kadınlar da vardır (Çotuksöken, 2013). Ancak Türkiye'de aile içi şiddeti önlemeye yönelik yasal ve idari düzenlemelere rağmen kadın cinayetlerinde son bir yılda yüzde 14.2 artış gerçekleşti (Milliyet, 2013). Bu olumsuz gelişmeler hukukun toplumsal sorunları bir çırpıda çözebileceğine olan yaygın inancın ve yukarıdaki iyimser görüşlerin yanlışlığını göstermektedir. Ayrıca acı deneyimlere karşın, hukukun hâlâ birçok insanın ve hatta kanun koyucunun nazarında dilediklerini yapabilecekleri bir mekanizma olarak telakkisinin; yetkililerce konan yazılı hukuk kurallarının her sorunu çözebileceğine inanan pozitivist zihniyetli dogmatik hukukçuluğun problem çözemediğini göstermektedir (Gürkan, 2012). Bu düzenlemelerin toplumsal problemleri arttırmayı artırmadığının ise araştırılması gerekmektedir. Öte yandan "Karar verici" olma ayrıcalığından güçlüler ve onlardan ayrı değerlendirilmesi mümkün olmayan güçlü devletlerin vazgeçmeleri hiç de mümkün görünmemektedir. Teknolojinin her derde deva ilaç olmak öte dursun; araçsal rasyonelitenin veya bilimsel akılcılığın da desteğiyle hizmet ettiği güçlü devlet elitlerinin kontrolünde teknolojist bir silah halinde dejenere olduğu görülmektedir.

Teknolojik rasyonellik iktidarların haksızlıklarını ortadan kaldırmaktan çok onları korumaktadır ve aklın araçsalçı ufku rasyonel türde totaliter bir topluma açılmaktadır. Marcuse'ye göre teknoloji bu evrende insanlığın özgürsüzlüğünün büyük rasyonelleştirilmesini-akla yatırılmasını sağlamakta, özerk, bağımsız olarak yaşamının adeta "teknik" olanaksızlığını kanıtlamaktadır (Marcuse'den aktaran Habermas, 2007). Bertolt Brecht'in bilim toplum ilişkileri üzerine yazdığı Galileo'nun Yaşamı adlı oyununda Galileo'ya söylediği kehanet gerçekleşir gibidir:

"Eğer bilim adamları... Kendilerini yalnızca bilgi için bilgi toplamaya sınırlarlarsa, bilim sakat kalacak ve yeni buluşlar yalnızca yeni dertler getirecektir. Zamanla keşfedilebilecek her şeyi keşfedebilirsin, fakat ilerlemen insanlıktan uzak bir ilerleme olacaktır." (Brecht'ten Aktaran T. Kuhn, 2006).

Dünyada bilim, siyaset, toplum ve insan haklarının karmaşıklaşan ilişkilerinin skandal boyutları Wikileaks * depreminin etkilerinden sonra geldi: ABD Ulusal Güvenlik Kurumu'nun gizli dinleme ve operasyonlarıyla ilgili eski CIA ajanı Edward Snowden'in Guardian, Washington Post gazetelerine ve Alman Der Spiegel dergisine sızdırdığı bilgilere göre demokrasinin beşiği kabul edilen İngiltere günde 600 bin iletişim bilgisini kaydetmektedir. ABD tarafından Almanya'da başbakanlık dâhil devletin bilgisayarlarına sızılmış aylık 500 milyon bağlantı kaydedilmiş durumdadır. Fransız devletinin de kendi vatandaşlarına ait olan bilgilere ulaşım benzer kayıtları yaparak diğer devletlerle paylaştığı ortaya çıkmıştır. Dünya kamuoyuna ısrarla ülkeler arası bir istihbarat savaşı olarak gösterilerek geçiştirilmeye çalışılan bu olay teknolojinin insan haklarını hissettirmeden çığnemesine aracı olmasını kanıtlamanın ötesinde, telefonunuzdan elektronik postanıza kadar her şeyin denetim altında tutulduğu bu sistem yurttaş-devlet ilişkilerini yeniden düşünmeye davet ediyor. Çünkü sadece potansiyel tehlikeli kişi ve grupların değil herkesin her tür sırrını okuyan, çözümleyen, depolayan, başka devletlerle paylaşan dijital-devlet yapılarıyla karşı karşıyayız (Emre, 2013). Bu yapıların kurdukları uluslar-üstü kuruluşlar ise bilgi ve ekonomi tekeli de ellerine almaktadırlar. Dünya Ticaret Örgütü kendi deyimleriyle "tek bir küresel ekonominin anayasasını yama"ya kalkarken Dünya Bankası ve IMF bu hedef doğrultusunda dünyanın her tarafını piyasa ve para ideolojisiyle kuşatmaya almış bulunmaktadır (Zabcı, 2009). Bu nedenle günümüz dünyasının en güçlü seçkinlerinin sözcüsü olan Bill Clinton tarihte ilk defa iç ve dış politika arasında bir farkın kalmadığını ilan edebilmektedir (Bauman, 2010). Son dinleme ve gizli kayıt olaylarında devletlerin kanunsuz olarak ulaştıkları bilgileri birbirleriyle paylaşmaları bu yargıyı doğrulamaktadır. Ulaşım endüstrisinin muazzam gelişimiyle artık yalnızca tarihin değil "coğrafyanın sonu"ndan bahsedenler "uzak", "yakın", "iç", "dış" ayrımlarının sona erdiğini bağırırmaktadırlar. Görüldüğü gibi ulus devletler dünyasından küresel dünyaya, modernist düşünce çizgisinden postmodernist bir düşünce çizgisine geçerken birey ve toplumu, onların devletlerle ilişkilerini bildik

* Wikileaks, kaynaklarının gizliliğini koruyarak hükümetlerin ve diğer organizasyonların hassas belgelerini yayınlayan İsveç merkezli bir uluslararası organizasyon olarak bilinmektedir. Vikipedi'nin kaynak göstermeden verdiği bilgilere göre: Wikileaks'in Çinli muhaliflerin yanı sıra ABD, Tayvan, Avrupa, Avustralya ve Güney Afrikalı gazeteciler, matematikçiler ve şirket teknologları tarafından kurulduğu belirtiliyor. Avusturyalı gazeteci ve internet aktivisti Julian Assange'ın organizasyonun sadece görünen yüzü olduğu söyleniyor.

yöntem ve kavramlarla anlamak, çözümlenmek ve çizgisel olmayan kaotik bir geleceğe hazırlamak mümkün olmayacaktır (Kara, 2011). Wallerstein'in son yazdıklarına göre modern dünya sistemi, sistemsel bir kriz içindedir, bunun sonucunda bilgi yapılarımızda da bir kriz söz konusudur. Modern bilgi yapıları krizdedir ve artık bu bilgi yapılarını, dünya hakkında bilgi edinmenin elverişli yolları olarak kullanamayız. Kendi ifadeleriyle "kasırmanın tam ortasında yaşamaktayız" (Wallerstein, 2013).

İnsan haklarının tarihsel olduğunu ve bu nedenle de ebedi olmadığını savunan Marks'a göre ise toplumsal ilişkilerini maddi üretkenliklerine uygun olarak kuran insanlar, toplumsal ilişkilerine uygun olarak da ilkeler, düşünceler ve kategoriler üretirler (Marks, 1992). Gerçi değişen dünyada kapitalizm, egemenliğini; 19.yüzyıl şartlarında yaşamış olan Marks'ın iddia ettiği gibi üretim ilişkileriyle değil, tüketim ilişkileriyle sürdürmekte, işçi artık kapitalizmi üretmek değil tüketerek var etmektedir (Yuvayapan, 2011). Neticede Marks, İnsan ve yurttaş haklarının da belirli bir maddi üretim biçimini ve üretim ilişkilerini yansıttığını ve o ilişkiler gibi ölümlü olduğunu, dolayısıyla tarihsel ve geçici ürünler olduğunu iddia etmişti (Kılıç ve Çetindağ, 2007). Hâlbuki insanların temel ve doğal haklara sahip oldukları ve devletin bu haklara dokunamayacağı ilkesi, liberal devlet sisteminin temel aksiyomudur. Çünkü insanların haklarının kaynağı devlet değil, devletin kaynağı insanların haklarıdır. Devletin varlık nedeni bu hakların korunmasıdır (Toku, 2005). Görünmeyen veya hayali düşmanlarla mücadele uğruna hakları çiğnemek otoritenin meşruiyetini kaybetmesine neden olacaktır. Meşruluğun kaynağına yalnızca gücü, kuvveti konuşlandırmak; biyolojik yaşam için Yaratılış Teorisi'ne inanılsa dahi, sosyal, siyasal yaşam için yalnızca en güçlüünün hayatta kalacağını savunan Sosyal Darwinizm benimsenmiş demektir. Güç masumiyeti ve haklılığı desteklediği sürece meşru kalacaktır.

Bütün dünyanın dinlenmesi ve izlenmesinin güvenlik kaygılarıyla açıklanması zor görünmektedir. Daha çok güvenlik sorunları, kimyasal silah tehditleri, bireysel ve grupsal terörizm yapılacak büyük çaplı işgallerin, hegemonya özelemlerinin hatta emperyalist devletlerce uygulanacak devlet terörizminin bahanesi yapılmaktadır. Bağımsız kaynaklara göre 1 milyon insanın ölümüyle sonuçlanan 2003'teki Irak işgali Saddam Hüseyin'in kitle imha silahlarına sahip olduğu ve bunun ABD ve İngiltere'nin güvenliğini tehdit ettiği gerekçesiyle yapılmıştı. Ancak Irak'ın böyle silahlara sahip olmadığı ortaya çıkmıştı. Bahsi geçen devletler, bu durumda savaşa

girmelerinin esas sebebinin zulüm gören insanları zorba yönetim sisteminden kurtarıp, daha barışçı ve demokratik bir Ortadoğu yaratmak olduğu savına sarıldılar. İlginç olan bütün bunlara rağmen kendi kamuoylarının işgale yönelik desteklerini %38'den %58'lere yükseltebilmiş olmalarıdır (Kağıtçıbaşı, 2010). 21.yüzyılı geleneksel (konvansiyonel) toprak işgalleriyle açan yeryüzü egemenleri Irak Savaşı'ndan 10 yıl sonra kendi yurttaşları da dâhil herkesin özel ve gizli bilgilerine erişerek belki de işgallere razı, destek ve kayıtsız olmalarının bedelini insan haklarını ihlal ederek ödettirmektedirler. Ünlü Fransız sosyal bilimci Duverger "gizli kaydetme sorunu" başlığı altında yıllar önce değindiği bu konuda **bütün devletlerde bir polis devleti olma eğiliminin görüldüğünü** ifade etmişti. O, kuruluşu noksansız bir devlette propaganda ve inancın daha önemli olduğunu; güç ile müeyyidenin sadece ikinci dereceden bir önem taşıdığını savunarak şöyle demişti: "Her çeşit iktidar, şiddetin ve inancın bir alaşımıdır. Bunun ne kadarı inançtır, ne kadarı şiddettir, bu ölçülebilir bir şey değildir. (Duverger, 2006). Herhalde inancın ve propagandanın temelini oluşturan sistemli bilgi kaynaklarının teşkilinde ve dahi manipülasyonunda gizli bilgilerin toplanması 'şiddet' ten daha az önemli olmamak üzere büyük önem taşımaktadır.

Aslında kapitalizmin özgürlükleriyle demokrasinin özgürlükleri arasında sürekli bir gerilime tanık oluyoruz (Barber, 1995). Çünkü kapitalizm geleneksel ulusal ve demokratik muhtevasıyla bağlarını koparmıştır. Bugün gerçekten dünya ölçeğinde olan şey yurttaşlık değil kapitalizmdir. Modern ulus-devletin oluşumu, kapitalizmle demokrasi arasındaki gerilimin çöküntüye yol açmasını önlemişti. Şimdi sorun uluslararası arenada, ulus-devletle karşılaştırılabilecek etkili bir hukuk devletinin ve demokrasi güvencesinin olmamasıdır. Ulus ötesi bir refah devleti de bulunmamaktadır. (Strâth, 2011)

3.1.Gezi Olaylarının Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimine Etkileri

Vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi arasında çok sıkı ve birbirini belirleyici ilişkiler bulunmaktadır. Bilindiği gibi vatandaşlık birey, devlet arasındaki ve bireylerle resmi toplum arasındaki ilişkilere göndermede bulunan bir kavramdır. Vatandaşlık eğitimi ise temel olarak bir demokrasi içerisinde sorumlu ve etkin bireyleri katılımcı olarak hayata hazırlamakla ilgilidir. Kaldı ki bugünün küresel bağlamında modern

vatandaşlığın dört alanı kabul edilen sivil, politik, sosyo-ekonomik ve kültürel boyutların birbirleriyle olan karmaşık etkileşimi veya karşılıklı bağımlılığı ortadadır. Bu alanların birinde gerçekleşen değişim diğer alanları da etkilemektedir. Gezi olayları her ne kadar bir çevre meselesi olarak ortaya çıkmışsa da kolluk kuvvetleri ve elbette siyasilerin de tutumlarıyla vatandaşları ve dolayısıyla vatandaşlığın sivil ve politik alanını doğrudan etkilemiştir. İfade ve protesto özgürlüklerinin elinden alındığını düşünen milyonlarca insan Türkiye genelinde gösterilere katılmıştır. Olaylarda sekiz sivil vatandaş ve iki güvenlik görevlisi hayatını kaybetmiş 8163 kişi yaralanmıştır. (https://tr.wikipedia.org/wiki/Gezi_Parkı_protestoları)

Ülkelerin vatandaşlık anlayışı, başlangıçta düzene uyan “uslu” davranışlar sergileyen sorumlu vatandaş yetiştirmektir. Küresel gelişmeler, vatandaşlığın boyutlarını değiştirmiştir. Sadece ülkesine karşı sorumluluklarının bilincinde olmak yeterli görülmemektedir. Bütün insanlığa karşı kendisini sorumlu hisseden, evrensel bilince sahip vatandaşların yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu özelliklere sahip olan “Küresel vatandaş”, aynı zamanda olaylara dünya veya insanlık gözüyle bakan evrensel bir kişiliktir. (Kan, 2009) Konumuzu oluşturan Taksim Gezi Parkı protestoları küreselleşen dünyada ülke geneline yayılmakla kalmadı. Dünyanın birçok yerinden söz konusu kişiliğe sahip sivil destekler de aldı. 1 Haziran 2013 günü Şikago, San Diego ve Newyork’ta protesto gösterileri düzenlendi. Bulgaristan’ın başkenti Sofya’da Türk ve Bulgar öğrenciler benzer destek protesto eylemlerinde bulundular. Amstemsdam, Brüksel, Berlin Hamburg, Münih, Stuttgart, Paris, Tel Aviv, Bologna, Bakü gibi dünya şehirlerinde de destek eylemleri yapıldı. Daha sonra Türkiye İnsan Hakları Kurumu gibi devletin resmi kamu kuruluşu dahi 2014 sonu yayımladığı Gezi Parkı Raporu’nda “...kolluk kuvvetlerinin müdahalesinin çoğu zaman orantılı bir müdahalenin sınırlarını aştığı görülmektedir.” tespitiyle bir nevi resmi ağızdan bazı hatalar kabul edilmiş oldu.

Küresel meselelere duyarlılık gösteren insanların kendi ülkelerinin sorunlarına kayıtsız kalmaları beklenemez. Benhabib’in ifadeleriyle “ sık sık demokrasiyi basit bir çoğunluk egemenliği ya da hükmünü sandıktan alan “minimalist bir demokrasi” olarak yorumlayanlar yanıldılar. (Benhabip, 2013). Demek ki hükümetlerin bir konudaki ısrarlı uygulamalarının sırf “yasal” olduğu ve üniformalılar tarafından yürütüldüğü gerekçesiyle demokratik anlamda ve insan hakları ilkeleri açısından kesinlikle doğru, makûl olmayacağı resmi İnsan Hakları Kurumu’nun raporundaki

eleştirilerden özellikle anlaşılmalıdır. D. Runciman'ın ifadesiyle devlet, bir kalabalık değildir ve bir kalabalık kılığına büründüğü zaman, artık devlet olmaktan çıkar. Tıpkı paranın bir kâğıt biçimine büründüğünde artık para olmaktan çıkması gibi (Runciman, 2011). Runciman'a göre devlet hiçbir zaman belli bir grup veya kişiyle özdeş değildir. Devlet kurgusal olanın hâkimiyetidir ve gerçek kişilerle olan münasebeti bu yüzden tarihsel seyrinde inanılmaz yepyeni değişikliklere gebe kalmaktadır. Çünkü devletler kişilerin zannettiği gibi dinlerin, ideolojilerin, grupların, paranın değil diğer devletlerin dünyasında yaşamaktadır.

Devletlerin kurumsal olarak hatalarını itiraf ettikleri bir dünyada devletten çok devletçilik yapmak, bürokratik merkezîyetçiliği kutsamak, emirlere sorgusuz sualsiz riayet eden sözümona "iyi vatandaşlar" yetiştirmek siyasal eğilimi ne olursa olsun özgür ruhlu bir eğitimciler kuşağının işi, mesleği olamaz. Bugün dünyada vatandaşlık eğitimcileri tarafından bireylerin kime ve neye göre "iyi vatandaş" sayılacağı, zaman, kültür, toplumsal cinsiyet ve siyaset felsefesine göre değişiklikler gösterebileceği tartışılmaktadır. Ulus devlete sadakati sağlamayı veya sosyalleşmeyi vurgulayan pasif muhafazakâr vatandaşlık eğitimi yaklaşımı ulusal tarih ve gelenekler hakkında sınırlı ve durağan bilgiler verirken; aktif vatandaşlık eğitimi yaklaşımı yerel, ulusal hatta küresel düzeyde toplumu biçimlendirmeye ve gündemin önemli meselelerini vurgulamayı ve açıklamayı esas almaktadır (Hébert ve Seas, 2004).

Türkiye'de ise sosyal bilgiler programının on yedinci genel amacı içinde yer alan "insanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir" açıklaması küresel vatandaşlık tanımına uygun bir amaçtır (İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. ve 7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005). Merryfield ve Subedi'ye (2001) göre, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin birer dünya vatandaşı olduğu öğretilmelidir. Bu şekilde, kendilerini dünyanın merkezinde görmez ve olaylara tek gözlükle değil, çoklu bakış açısıyla bakıp karşılaştırmalar yapabilir veya diğer insanların gözüyle olaylara bakmayı öğrenirler. Sosyal bilgiler 7.sınıf düzeyinde doğrudan verilecek değer, klasik "farklılıklara saygı" ifadesi dışında (Yel ve Aladağ, 2009) ders kitaplarında empati kavramı yalnızca kişiler arası düzeyde ele alınmakta; grupsal, etnik, mezhebi, dini, kültürel farklılıkları olan gruplara karşı empati, bir duyuşsal alan kazanımı olarak yer almamaktadır. Çünkü "yapılandırmacılık" kuramının Bloom taksonomisinden farklı olduğu; bilişsel, duyuşsal ve

psikomotor alanların zaten bir arada ele alındığı savıyla, operasyonel tanımlarının yapılarak somut, ölçülebilir davranışlara dönüşmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler programda kulağa hoş gelen spekülâtif açıklama ve temennilere dönüşmektedir. Sönmez'in vurguladığı gibi "davranış yazmak, eğitimin tanımı gereği zorunludur" ve davranış yazmaya karşı çıkanlar bunu davranışçılıkla (uyarıcı-tepki arasında bağ kurma) karıştırmaktadırlar. Davranışın yazılması gereğini vurgulamak, davranışçılık değildir. Çünkü davranışçılık bir öğrenme kuramıdır. Oysa davranışın yazılması, eğitim biliminin zorunlu bir özelliğidir. Davranışlar bilinmeden açık bir sistem olan eğitimde hiçbir düzenleme, yenileme, onarma, yeniden kurma yapılamaz. Nitekim Türk eğitim sisteminde kazandırılacak davranışlar hemen hemen belli olmadığı için, sistemde yapılan her türlü düzeltme, yenileme ve yeniden kurma gibi girişimler başarısız olmuştur. Neticede gözlenemeyen, ölçülemeyen davranışlar üzerinde bilimsel bir etkinlik yapılamaz ve o alan bilim olamaz (Sönmez, 2009). Yeni dünya düzeninin oturup şekil almasını bekleyip sonra da buna uygun amaçlar yazmak, programcıları da politikacıları da Türkiye'yi de bir adım ileri götürmeyecektir. Herhalde amaçların belirsizliği, somut davranışlardan uzak yazılması biraz da bu gereksinime cevap vermenin yükü altına hiç kimsenin girmek istememesinden kaynaklanmaktadır.

Bugün bütün dünyada demokratik vatandaşlık becerilerinde tehlikeli bir düşüş tespit edilmektedir. Örneğin Kanada'da özellikle genç vatandaşlar en temel vatandaşlık bilgi ve becerilerinden yoksun olanlar "ignorant (bilgisizler)", siyasi hayatı yolsuzluk ve yalancılıkla işgal edilmiş bir kirli alan olarak gören "alienated (yabancılaşmışlar)" ve demokratik vatandaşlığı destekleyecek değerleri kuşkuyla karşılayan "Agnostic (bilinmezci şüpheciler)" olarak üç sınıfa ayırmaktadırlar. Bu nedenle Kanada, Avustralya, İngiltere ve 1996'dan beri Avrupa Komisyonu vatandaşlık eğitimindeki karşılaştıkları benzer krizlerini aşmak için eğitimcilerle ve araştırmacılarla ciddi program ve projeler yürütmektedirler (Hébert ve Seas, 2004). Postmodern koşullarda kendilerini daha az vatandaş hissedenden daha çok müşteri, girişimci, tüketici ve rekabetçiler olarak gören yeni nesiller ise bu çalışmanın amaç ve boyutlarını aşan başka bir araştırma konusu niteliğindedir.

Günümüzde mesele veya konu odaklı politikalar ve bu minvalde kurumsal çözümler önem kazanmıştır. Kişi merkezli politikalar yerine konu merkezli politikalar değer kazanmaktadır. Konu kent olunca birçok gelişmiş

Ülkede olduğu gibi kent kültürünün yükseldiği, endüstrinin ve aşırı kalabalık metropollerin sıkıştırdığı yeni kentli bir sınıf yegâne rahatlama alanları olan tarihi, turistik, doğal ağaçlık yeşil alanlarını terk etmek istememektedir. Konu birdenbire siyasal çekişme ve kutuplaşmaların merkezi haline gelince de çatışma söz konusu olmuş ve arzu edilmeyen insan hakları ihlalleri meydana gelmiştir.

Geniş bir insan hakları literatürünü birinci, ikinci ve üçüncü kuşak haklar olarak kısmen öğretmeye ve benimsetmeye çalışan sosyal bilgiler eğitimcilerini, okul dışında karşılaşılan tam tersi yöndeki uygulamalar zor duruma düşürmektedir. İnsan Hakları Kurumu'nun Gezi Raporu'nda belirttiği gibi insan hakları ihlalleri bazı kolluk glerinin orantısız müdahalesinin ötesinde sosyal medya üzerinden başka ülke polislerine ait şiddet görüntülerinin Türkiye'deymiş gibi göstererek insanları galeyana getiren provokatörler, masum göstericiler arasına sızan terör yanlısı kimselerce de yapılmaktadır. İnsan hakları eğitimi veren eğitimcilerin bu çok önemli hususlarda şahsi siyasal eğilimleri nedeniyle kolayca zanna ve tahmine dayalı bir yargıya varmaları bilimsel vakarlarına zarar verdiği gibi eğitim etiğine de aykırı olacaktır.

Sosyal bilgiler eğitimcilerinin demokratik, hukuk düzeninin gereği olarak öğrettikleri haklar ve ilkelerin sokakta, kentte açıkça iğnendiğine tank olan öğrencilerine bu değerleri benimsetmesi Gezi Olayları'nda yaşanan insan haklarına yönelik aleni ihlallerle zorlaşmıştır. Bunlar ise belli bir öfke birikimine neden olmuştur. Ancak bu tür olayları ve kitlesel öfkeyi örgütlerine militan veya sempatizan kazandırmak için kaçırılmaz fırsatlar olarak gören terör örgütleri öğrencileri doğrudan menfi propagandalarının hedefi yapmaktadırlar. Gezi Parkı Olayları sosyal bilgiler, vatandaşlık ve insan hakları eğitimine olan ihtiyaı özellikle tam da bu noktada ortaya çıkarmış ancak bununla birlikte klasik sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitiminin yalnızca teorisi ve pratiği arasındaki uyumsuzlukları sergilemekle kalmamış aynı zamanda değişen birey devlet dengesine olan işaretle, onun eğitim etiği, eğitim politikaları ve hukuk felsefesi ve sosyolojisi ile derinleştirmesi gereken teorik alt yapı noksanları da göstermiştir. Zira terör dâhil her türlü propagandayı ve beyin yıkamayı eğitimden ayıran eğitim etiğidir. Max Wertheimer propaganda ile eğitim arasında dikkate alınması gereken bir ayırım yapmıştır. Ona göre propaganda insanların düşünmesini ve belli haklara sahip insanlar gibi hareket etmelerini engellemeye çalışır; propagandacı kendi iradesini başka

insanlara dayatmak üzere insanların önyargı ve duygularını kullanır. Buna karşılık eğitim ve sosyal bilgiler öğretmenleri başta olmak üzere tüm eğitimciler insanların kendi ayakları üzerinde durmalarını ve kendi kararlarını vermelerini sağlayan beceriler edinmelerini sağlar ve eleştirel düşünmeyi teşvik eder (Pratkanis ve Aranson, 2008). Nitekim Topkaya (2016) da bireylerin etkin yurttaş olmalarını sağlayan ve gerçek hayatta birey için gerekli olan birçok bilginin en sağlıklı şekilde eğitim kurumlarında verildiğini ifade etmiştir.

Yeni dönemin karmaşık birey-devlet çekişmesinde eğitim kurumları, öğretmenler ve özellikle sosyal bilgiler eğitimcileri aralıksız değişen ve bizi asla durup beklemeyecek olan dışardaki değişimleri ve alternatif çeşitliliğini dikkate almalıdırlar. Öğretmenlerin eskimiş bir takım bilgileri didaktikçe aktarmanın ötesinde bozulan birey devlet dengesini ahlak felsefesiyle, etikle, hukukla vatandaş lehine dönüştürmeye çabalamaları bugünkü özgürlükleri borçlu olduğumuz atalarımıza vefa borcu olduğu kadar, neticelerini yarının dünyasında yaşayacak olan yeni nesillerin alacağı bir onur, ahlaki bir mesuliyettir. Orwel'in sözleriyle "totalitarizm karşı koyanı olmadığı takdirde her yerde zafer kazanabilir". Özgürlüklerin garantörü bilimsel araştırmalarla, verilerle güçlendirilen zenginleştirilen öğretme-öğrenme ortamlarında; bilimsel yöntem bilgisini kazanmış, insan hak ve özgürlüklerini benimsemiş öğrencilerin sağduyusu olacaktır. Karar verme becerilerinin merkezini oluşturan bu sağduyu mesleğin saygınlığı kadar varlığının niçin gerekli olduğunu da açıklayacaktır. Ayrıca öğrencileri habis ruhlu, kötü insan ve grupların suistimaline karşı da daima uyanık tutacaktır.

4. Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretiminde konu alanıyla ilgili olarak belli ölçülerde güncel olaylara yer vermenin ayrı bir önemi vardır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin ilgisini çekebilmek ve günlük yaşamla bağlantı kurmak için konu alanına ait bilgilerini güncellemeleri gerektiği zaten bilinen bir husustur. Sosyal bilgiler alan öğretmenlerinin niteliklerini geliştirmeye yönelik çalışmaların başladığı 1990'lı yıllardan bu yana ortaya konan öğretmen yeterliklerinden bilgi, teknoloji, medya, coğrafya, tarih okuryazarlıkları gibi birisi de "Vatandaşlık Okuryazarlığı"dır. Vatandaşlık okuryazarlığı, daha iyiye doğru toplumsal dönüşümü sağlamak için aktif olarak katılımın nasıl olacağını bilme olarak tanımlanmaktadır. Bu katılım

seçimlerde oy kullanmanın ötesinde, aynı zamanda kendi toplumunu ilgilendiren konularda bir bilince sahip olmayı da ifade etmektedir (Gençtürk ve Sarpkaya, 2009). Bu bilincin oluşması için tarih bilincinin ışığı altında günümüze bir açıklık getirme ve geleceğe yön verme çabasında olan, hatta Sezer'e göre tarih bilincinden başka bir şey olmayan sosyolojiden ve onun siyasi bilgiyi, ideolojileri kontrol ihtiyacından doğan alt dalı bilgi sosyolojisinden faydalanmak gerekir (Sezer, 2011). Çünkü bilginin tarihi ve sosyal ortamla, zaman ve mekânla kayıtlı olduğu öncülünden hareket eden bilgi sosyolojisinin hedefi "düşüncenin sosyal temel"ini tanımlamaktır (Mannheim, 1960). İnsanların düşünce tarzlarının saf bireysel bir dünyada, bir boşlukta değil, insanın içine doğduğu kolektif bir zihniyet ve dil sayesinde vücut bulduğu anlaşılırsa, dünyada olan biten her şeyi birilerinin kasti eylemi olarak algılama eğiliminden kurtularak sosyolojik düşünme aşamasına ulaşılabilir (Bauman, 2006). Binaenaleyh sosyal bilgiler bilim dalında veya çalışma alanında yalnızca giriş düzeyinde bir genel sosyoloji dersi vermek kesinlikle yeterli değildir. Aynı husus giriş düzeyinde verilen felsefe dersi için de geçerlidir. Alanda çok sayıda ve çeşitlilikte işlenen tarih derslerinin yanında bir tarih felsefesi dersinin olmaması önemli bir eksiklik. Zira tarihi belge ve bilgilerin faydalı ve ders alınır hale gelmesi için tarih felsefesi şarttır (Öztürk, 2010). Birçok insan hâlâ tarih konusunda çok şey bilmenin geçmişten ders ve ibret almak için yeterli olduğu ve tarihi hadiselerden kolayca ders çıkarılabileceği zannını taşımaktadır. Oysa Tarih felsefesi olmadan bunu yapmak olası değildir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ikinci sınıfta verilen Siyaset Bilimine Giriş ve Temel Hukuk dersleri de günceli-hayatı okumak, değerlendirmek için yetersizdir. "Siyasal" ve "toplumsal" ilişkisini inceleyen, normlardan ziyade olgusal verileri izleyen siyaset sosyolojisinin; "olması gereken" ile uğraşan siyaset felsefesinin, düşünsel bir kıstas olarak ihmal edilmemesi gerekir. Zaten gerek siyaset gerekse hukuk felsefesi insanların bir arada yaşama eğilimlerinin bir sonucudur (Torun, 2005). Nitekim klasik siyaset felsefesinin en iyi rejimi gerçekleştirme hedefi, şüphesiz erdemli yurttaş (iyi vatandaş) yetiştirme hedefiyle alakalıdır. Klasik siyaset filozoflarına göre erdemli insan erdemli rejim altında var olabilir (Toku, 2005). Sosyal psikolojide bu husus davranışı ve tutumları oluşturan "ortamsal etkenler" olarak ele alınır (Kağıtçıbaşı, 2010). Okutulan Temel Hukuk dersiyle hukuk dogmatikliği ve hukukun genel prensiplerinin öğrenilmesi elbette önemlidir ancak hukukun "yürürlüğü" ile "etkinliği" arasındaki farkı araştıran, hukukçu tiplerini (profillerini) bilimsel olarak ele alan, toplumsal yaşam ile hukuk arasındaki

etkileşimi inceleyen, genç bir bilim dalı olan hukuk sosyolojisinden de faydalanmak gerekir. Bugünkü bilim dünyasında belirli bir varlığın, olgular grubunun, konunun incelenmesi asla tek bir bilim dalının tekelinde değildir. Değişik yöntemler veya görüş açısından ele alınan “aynı varlık”, aynı “olgular grubu” farklı bilim dalları tarafından incelenebilir (Gürkan, 2012). Bu farklı ele alışıların öğretmenlerce bilinmesi çok önemlidir.

Günümüz dünyasında yaşanan hızlı değişimler ve dönüşümler sürecinde günceli ve sosyal gerçekliği anlamak, klasik sosyal bilim disiplinlerinin gelenekselleşmiş yaklaşımlarıyla pek mümkün görünmemektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarında üstelik bu temel disiplinlere sadece giriş düzeyinde yer verilmektedir. Temel alanlarda bu kadar sınırlı ve kısıtlı bilgiyle mezun olan öğretmenlerden gün geçtikçe karmaşıklaşan güncel dünyayı, gelişmeleri okuması, öğrencilerde de aynı yönde benzer beceriler oluşturması beklenmektedir. Bu gerçekçi, ayakları yere basan bir beklenti olmamaktadır. Kendisi de disiplinler arası bir çalışma sahası olan sosyal bilgiler eğitiminin temel sosyal bilim disiplinlerinin yanı sıra sahayla ilgili alt disiplinlerden, interdisipliner yeni araştırma alanlarından ve vatandaşlık, medya ve bilgi okuryazarlığından; düşünmek, sorgulamak demek olan felsefeden (Uçar,1994) faydalanması, Türk Milli Eğitim sisteminin uzak hedefleri; sosyal bilgiler öğretiminin de genel ve özel hedeflerinin (kazanımlar) gerçekleşmesi ve hatta belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

Akbaş, O., "Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi", *Sosyal Bilgilerde Değerler ve Öğretimi*, ed. B. Tay – A. Öcal, Pegem Akademi, Ankara, 2008, s. 336-358.

Akdağ, H. - Taşkaya, S., "Sosyal Bilgilerin Temelleri", *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Yeri*, ed. R. Turan - K. Ulusoy, Maya Akademi, Ankara, 2010, s.85-108.

Balcı, A., *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik Ve İlkeler*, Pegem Akademi (6. Basım), Ankara, 2007.

Bauman, Z., *Küreselleşme Toplumsal Sonuçlar*, çev. A. Yılmaz, Ayrıntı, İstanbul, 2010.

_____, *Sosyolojik Düşünmek*, çev. A. Yılmaz, Ayrıntı (5.Basım), İstanbul, 2006.

Barber, B., *Güçlü Demokrasi Yeni Bir Çağ İçin Katılımcı Siyaset*, çev. M. Beşikçi, Ayrıntı, İstanbul, 1995.

Benhabip, Ş., *Gezi Parkı Protestoları: Küresel Bağlam Ve Türkiye'de Siyasetin Geleceği*, 9 Şubat 2016 tarihinde <http://konusakonusa.org/2013/08/25/seyla-benhabip-ile-turkiyenin-demokrasi-yolculugu-ve-gezi-olaylari-uzerine-konustuk/>, adresinden alınmıştır, 2013.

Bulaç, A., *Tahrir-Taksim*, 7 Temmuz 2013 tarihinde http://www.zaman.com.tr/ali-bulac/tahrir-taksim_2098347.html, adresinden alınmıştır, 2013, 8 Haziran.

Büyükdüvenci, S., *Eğitim Felsefesine Giriş*, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2001.

Cavendish, C., *Sometimes Democracy Starts With A Coup, Not A Free Election*, The Sunday Times 8 Eylül 2013 tarihinde <http://www.thesundaytimes.co.uk/sto/comment/columns/CamillaCavendish/article1283828.ece>, adresinden alınmıştır, 2013, 7 July.

Çevik, A., *Politik Psikoloji*, Dost Yayınları (4.Basım), Ankara, 2010.

Çotuksöken, B., "Çağdaş Toplumunu Gençler Öğretiyor", *Milliyet*, 12 Haziran 2013, s.1.

Demir, Ö. - Acar, M., *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Vadi Yayınları, Ankara, 1997.

Dewey, J., *Demokrasi ve Eğitim*, çev. T. Yılmaz, Ege Üniversitesi Yayınları, İzmir, 1996.

- Direk, Z., *Türkiye’de /Türkçede Felsefe Üzerine Konuşmalar*, haz. Cüneyt Kaya, Küre Yayınları, İstanbul, 2009.
- Doğanay, A., “İçerik Türlerine Dayalı Öğretim”, *Eleştirel Düşünmenin Öğretimi*, ed. A. Şimşek, Nobel, Ankara, 2006, s. 209-264.
- Duverger, M., *Sosyal Bilimlere Giriş*, çev. Ü. Oskay, Kırmızı Yayınları, İstanbul, 2006.
- Emre, A., “Dijital Ulus-Devlet Çağı”, *Yeni Şafak*, 2 Temmuz 2013, s.7.
- Gencer, B., *İslam’da Modernleşme*, Lotus, Ankara, 2008.
- Gençtürk, E. - Sarpkaya, G., “Sosyal Bilgiler Öğretimi”, *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yeterlikleri*, ed. M. Safran, Pegem Akademi (1. Basım), Ankara, 2009, s.47-64.
- Gündüz, M. - Gündüz, F., *Yurttaşlık Bilinci*, Anı (Genişletilmiş 3.Baskı), Ankara, 2007.
- Gürkan, Ü., *Hukuk Sosyolojisi*, Siyasal Kitabevi (6.Basım), Ankara, 2012.
- Habermas, J., *İdeoloji Olarak Teknik Ve Bilim*, çev. M. Türel, YKY, İstanbul, 2007.
- Hanioğlu, Ş., “Taksim Eylemlerinde Sorgulayan Gençler Vardı”, *Milliyet*, 5 Temmuz 2013, s. 23.
- Hébert, Y. - Sears, A., *Citizenship Education, Canadian Education Association*, 12 Şubat 2016 tarihinde <http://www.cea-ace.ca/sites/default/files/cea-2004-citizenship-education.pdf> adresinden alınmıştır, 2004.
- Işıқтаç, Y., *Hukuk Sosyolojisi*, Filiz Kitabevi (2. Baskı), İstanbul, 2013.
- Kağıtçıbaşı, Ç., *Günümüzde İnsan Ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*, (12.Baskı), Evrim, İstanbul, 2010.
- Kan, Ç., “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2009, Sayı: 26, s. 25-30.
- Kara, C., “Amaç Sorunsalı Temelinde Yenidünya Düzeninin Sosyal Bilimler Sosyal Bilgiler İlişkileri”, *V. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, 13-16 Ekim 2011.
- Kara, C. - Şimşek, U. - Topkaya, Y., “Aktif Vatandaşlık Eğitiminin Sosyal Bilgiler Programındaki Yeri”, *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2012, Cilt 4, Sayı 3, ss. 147-159.

- Keyman, F., *Gezi Parkı ve Gençleri Doğru Okumak*, 12 Haziran 2013 tarihinde <http://dunya.milliyet.com.tr/gezi-parki-ve-gencleri-dogru-okumak/dunya/ydetay/1721691/default.htm>, adresinden alınmıştır, 2013.
- Kılıç, İ. - Çetindağ, F., "Kapitalist Sistemde İnsan Hakları ve Yurttaş Hakları Arasındaki Gerilim", *TODAİE İnsan Hakları Yıllığı*, 2007, C. 25, s. 21-33.
- Kuhn, T.S., *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*, çev. N. Kuyaş, Kırmızı, İstanbul, 2006.
- Küçükalp, D., *Siyaset Felsefesi*, Say,(1.Basım), Ankara, 2011.
- Mannheim, K., *İdeology And Utopia: An Introduction To The Sociology Of Knowledge*, London, Routledge & Kegan Paul, 1960.
- Marx, K., *Felsefenin Sefaleti*, çev. A. Kardam, Sol Yayınları, Ankara, 1992.
- Merey, Z., "Sosyal Bilgiler Öğretimi", *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Eğitimi*, ed. M. Safran, Pegem Akademi Yayınları (I. Basım), Ankara, 2009, s.677-700.
- Merryfield, M. M. - Subedi, B., "The Social Studies Curriculum", *Decolonizing The Mind For World-Centered Global Education*, ed. Wayne Ross, United State Of America:State University Of Newyork Press, 2011
- Milliyet, "Kadını Yasa Koruyamadı", *Milliyet*, 30 Haziran 2013, s.1.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara, 2005.
- Özlem, D., *Kavramlar ve Tarihleri I*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2002.
- Öztürk, M., *Tarih Felsefesi*, Akçağ Yayınları (2.Basım), Ankara, 2010.
- Poggi, G., "Yurttaşlar ve Devlet: Geçmiş Bakış ve Muhtemel Gelecek", *Devletler ve Yurttaşlar, Tarih, Kuram, Muhtemel Gelecek*, ed. Q. Skinner - B. Strâth, çev. Gökhan Aksay, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2008, s.39-52.
- Pratkanis, A. - Aranson, E., *Propaganda Çağı*, çev. N. Haliloğlu, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2008.
- Runciman, D., "Devlet Kavramı: Kurgusal Olanın Hakimiyeti", *Devletler ve Yurttaşlar, Tarih, Kuram, Muhtemel Gelecek*, ed. Q. Skinner - B. Strâth, çev. Gökhan Aksay, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2011, s. 25-37.
- Strâth, B., "Devlet ve Devlete Yönelik Eleştiriler: Postmodern Bir Meydan Okumadan Söz Edilebilir mi?", *Devletler ve Yurttaşlar, Tarih, Kuram, Muhtemel Gelecek*, ed. Q., Skinner - B. Strâth, çev. Gökhan Aksay, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2011, s.199-228.

- Sezer, B., *Sosyolojinin Ana Başlıkları*, Kitabevi, İstanbul 2011.
- Skinner, Q., “Devletler ve Yurttaşların Özgürlüğü”, *Devletler ve Yurttaşlar, Tarih, Kuram, Muhtemel Gelecek*, ed. Q, Skinner - B. Strâth, çev. Gökhan Aksay, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2011, s.3-23.
- Sönmez, V., *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Anı (15.Baskı), Ankara, 2009.
- Şimşek, A., *Öğretim Tasarımı*, (1.Baskı), Nobel, Ankara, 2009.
- Şimşek, U. - Küçük, B. - Topkaya, Y., “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/4, Fall 2012, p. 2809-2823.
- Toku, N., *Siyaset Felsefesine Giriş*, Kaknüs, İstanbul, 2005.
- Topkaya, Y., “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Aktarım Yaklaşımları Hakkındaki Görüşlerine Ait Nitel Bir Çalışma”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016, 17(1), s. 637-652.
- Torun, Y., *Hugo Grotius’un Hukuk Ve Siyaset Felsefesi*, Kaknüs (1. Baskı), İstanbul, 2005.
- Uğurlu, N. B., “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Teknoloji Araçlarının Kullanımı”, *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, ed. M. Safran, Pegem Akademi (I. Basım), Ankara, 2009, s.244-262.
- Uçar, Ş., *Tarih Felsefesi Yazıları*, Vadi, Ankara, 1994.
- Vergin, N., *Siyasetin Sosyolojisi Kavramlar, Tanımlar, Yaklaşımlar*, Doğan Kitap (12. Basım), İstanbul, 2012.
- Virilio, P., *Speed and Politics*, Tr. M. Polizotti, Los Angeles, published by Semiotext, 2007.
- Wallerstein, İ., *Bilginin Belirsizlikleri*, çev. B. Alataş, Sümer (1.Baskı), İstanbul, 2013.
- Yel, S. - Aladağ, S., “Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi”, *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, ed. Mustafa Safran, Pegem Akademi Yayınları, İstanbul, 2009.
- Yelken, T. Y., “Sosyal Bilgiler Disiplininde Eğitimin Yeri ve Önemi”, *Sosyal Bilgilerin Temelleri*, ed. R. Turan - K. Ulusoy, Maya Akademi, Ankara, 2010, s. 175-188.
- Yıldırım, A. - Şimşek, H., *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin (6. Baskı), Ankara, 2006.

Yıldız, M., *Alternatif İnsan Hakları Kuramı*, Anka Yayınları (1.Baskı), İstanbul, 2002.

Yuvayapan, E., "Simgesel Değiş Tokuş Ve Ölüm", *Özne Dergisi*, ed. O. Adanır, 14. Kitap-Bahar 2011.

Zabcı, F., *Dünya Bankası Yanılsamalar Ve Gerçekler*, Yordam Kitap (1. Baskı), İstanbul, 2009.

https://tr.wikipedia.org/wiki/Gezi_Parkı_protestoları (Erişim:10.10.2015)

Extended Abstract

Introduction

This study aims to theoretically scrutinize the Gezi Park Events that can influence citizen-state relationships in Turkey, the Wikileaks documents, international scandal cables, regime changes occurring in the Middle East named as the Arab Spring and other political, social, and historical developments. Therefore, it is possible to discuss how scholars studying social studies, democracy, citizenship and the human rights education, react against those developments, how already formed citizen-state relationship must be reflected on academic curriculums.

Topic of the present study is such an intersection for a number of social sciences branches (sociology, political sciences, law, anthropology, social psychology so on) that it is very important to interpret those sciences currency. Hence bringing up good citizens adopting democracy culture, internalizing democratic responsibilities and rights, becoming sensible to social events, constitutes social studies' major purpose. Notion of citizenship depends on the idea that people must employ their logic, centre on the logic in their perception of the world, become interested in the events that both society and they care, participate in all fields of life. Therefore the citizenship is enlightenment projects that take the logic and the individual on centre (Gündüz & Gündüz, 2007).

Human rights are not just concept that has legal dimension. It is an interdisciplinary field that synthesizes but genuine approach by utilizing knowledge and data provided by other social sciences. In human rights education, attitude and behaviour are important as well as their aspects of knowledge are important. Indeed it is not sufficient to describe education as behaviour change. It is salient to consistently change behaviour by knowledge, understanding, value, belief, attitude, and assumptions that make behaviour change permanent (Şimşek, 2009).

Discussion

The fact that the citizenship has put on the agenda again, has been ascribed to totalitarian applications of democratic societies (Gündüz, 2007). According to some interpretations, modern state has not left any field that is untouched, made citizens puppet (Yıldız, 2002). In this manner, structural,

and periodical pressures that has exposed to liberal democracy, entail to re-contemplate on citizen and the human rights, their education.

Regarding the Gezi Park Events as structural crisis of the liberal democracy is convenient with regard to policy sociology's approaches. Because there appeared to be a conflict between the human rights and public sovereignty. The liberal democracy has not solved which one has priority over one another. According to Vergin, both of the concepts tend to have discrepancy each other. For this reason Habermas claims in his classification of democracy that negotiative democracy is superior both liberal democracy and republican democracy.

Legal-political bond by concept of the citizenship has remained as insufficient to analyse and meet in changing individual-state relationship. Moreover legislative body has made effort to form a new generation through legislative regulations that is old-fashioned manner. Modern states have attached remarkable importance on usage of law as social engineering or law engineering. However conducting law engineering without understanding law sociology can endanger social peace. Law sociology, young social science branch, suggests to legislative body that it is not free to enact what it wants and has to take existences of group law into consideration as well as law.

What it is interested in new form of the citizenship has emerged in the period in which group law has contrasted with the state law (Keyman, 2013). Components of new generations young people with authority has turned to change in the digital world, old citizen-state relation has begun to change. Should Gezi Park Events not be random fluctuation, it can be said that new citizen-state relationship will be determined by the conflict between the old generation retaining official state power and postmodern new generation that gather for environment, individual and woman rights purposes and is aware of taking support from the superpowers (Wallerstein, 2013).

Result and Recommendations

In the present process, people who have started to live in the virtual world by going beyond context and time through scientific knowledge and the technology has completely altered relation with themselves, others, and the knowledge. In face to face communication they are citizen but they have

promoted jump into netizen thanks to the technology. If they want, they have opportunity to express themselves that have happened before. Even it was seen in the Arab Spring that this kind of expression opportunity converted into complete rebel, social-political movement. Local Middle East Regimes founded by direct western impact and power has been deposed by virtual environment from the western origin, not external but internal process, not directly but indirectly.

It seems to be impossible to understand social reality and actuality through approaches of traditional social sciences disciplines in the process in which rapid changes and transformations have occurred. Those basic disciplines are included insufficiently in the curriculums of social studies teacher preparation at education faculties. The prospective social studies teachers, equipped with limited and finite knowledge, are expected to read complicated world and teach skills about this knowledge to students. This is not realistic expectation.

If it is understood that way of people's thought come into existence through collective mind and language not isolated process, it is possible to reach sociological thinking by getting rid of the perception everything as others' deliberate action (Bauman, 2006). Consequently it is not enough to instruct prospective social studies teachers about basic sociology at the field of social studies, it is similar to philosophy. Although the history is dealt with very wide range of courses, there is an absence of philosophy of the history. Philosophy of the history is pre-conditional in order to turn historical documents and knowledge into useful and instructional ones (Öztürk, 2010). In fact a lot of people suppose that knowing a lot about the history is adequate to learn something from the past. However it is impossible without philosophy of the history. The Introduction to Political Science Course and the Basic Law Course taught in the second year to the prospective teachers are not enough for them to read, and evaluate actual life.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EĞİTİCİ ÇİZGİ ROMAN HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Esat YILDIRIM*

Öz

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının eğitici çizgi roman hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenimlerine devam eden dördüncü sınıf, on iki gönüllü sınıf öğretmeni adayına eğitici çizgi roman hakkındaki görüşlerini belirtmeleri için, beş açık uçlu soru görüşme formu aracılığıyla yöneltilmiştir. Katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorular sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda; Öğretmen adayların eğitici çizgi roman hakkında olumlu gördükleri yönleri sırasıyla en çok; Görsellikten ve renklilikten dolayı ilgi çekici olması ve etkili bir eğitim ve kalıcılığı sağlaması iken, Yazı puntosunun küçük olması ve sayfadaki yazıların fazlalığı ise eksik görülen yönü olarak ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları anlaşılması zor, soyut içerikli konuların anlatımında ve dersin sıkıcı olduğu durumlarda eğitici çizgi romanlardan faydalanılabileceğini belirtmişlerdir. Son olarak öğretmen adayları eğitici çizgi romanların öğrencilerin derse daha fazla ilgi göstermesi, istekli olmasını sağlaması ve öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlaması şeklinde etki yaratacağını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitici Çizgi Roman, Sınıf Öğretmeni Adayı, Araç-Gereçler

EXAMINING OPINIONS OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES ON EDUCATIONAL COMICS

Abstract

The aim of this study was to reveal the classroom teachers' opinions on educational comics. In this context, five open-ended questions were -via interviews form- asked to twelve volunteer teacher candidates (fourth year grade) who continue to their education at department of classroom teachers at Kilis 7 Aralık University in order to state their opinions on educational comics. The data obtained as a result of open-ended questions asked to participants were evaluated by Content Analysis Method. Accordingly, positive aspects of educational comics were stated to be interesting for the visuality and colorfulness, consequently providing effective

*Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD.
esatyildirim@kilis.edu.tr

education and permanence whereas text font size and the surplus of the writing on the page were expressed as imperfections. Furthermore, teacher candidates stated that the comics might be exploited while explaining difficult and abstract content and when the course tend to be boring. Finally, the uses of comics were expressed to increase the attention and willingness of students towards courses, ensuring permanence in education.

Keywords: Educational Comics, Educational Tools, Classroom Teacher Candidate.

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişim gösterdiği günümüzde, hızlı değişme ve gelişmeler bütün alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermektedir (Topkaya, 2015). Eğitim sistemimizde yaşanan gelişmelerle birlikte öğretim programları değişmiş, programların içeriğinin değişmesiyle de birlikte bireylerde istenilen nitelikler bu doğrultusunda köklü bir şekilde değişime uğramıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ders süreci içerisinde aktif olan öğrencilerin yetiştirilmesi gerekliliği, artık karar alıcıların üzerinde daha fazla düşündükleri konular içerisinde. Çünkü Topkaya (2016a)'nın da belirttiği gibi öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal anlamda en sistematik şekilde donatıldıkları yerlerin eğitim kurumları olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğrencinin aktif olduğu ve öğrenciyi ders süreci içerisinde daha fazla merkeze alan bu yaklaşımda ders öğretmenin süreci içerisinde sadece rehber konumunda bulunduğu söylenebilir. Bu süreç içerisinde eğitim faaliyetlerinin kalitesinin daha üst boyutlara taşınmasında ise öğretmenlerin büyük bir misyona sahip oldukları söylenebilir. Bundan dolayı eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesinin büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle paralellik gösterdiği ifade edilebilir (Kılıç ve Acat, 2007: 22). Eğitim sisteminden verimli sonuç alabilmesi geniş ölçüde öğretmenin kalitesine (Köseoğlu, 1994: 4) bağlıdır. Hangi gereksinimi karşılamak amacıyla kullanılırsa kullansın öğretmenler için araç ve gereçler, etkili ve verimli bir eğitim-öğretimin vazgeçilmez ögesi ve en büyük yardımcılarıdır. Aynı zamanda çağdaş bir eğitim sistemi, gelişmiş teknolojik araç-gereç ve yöntemlerden yararlanılmasıyla (Halis, 2002: 197) mümkündür. Bu bağlamda nitelikli ve verimli bir eğitim için eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası olan ders araç-gereçlerinden faydalanmak son derece önemlidir (Nalçacı ve Ercoşkun, 2005). Eğitimde materyal kullanımı, etkili bir öğretim ortamı yoluyla öğrencilerin hedeflere ulaşmasında ve yürütülen programın başarılı olmasında önemli bir rol oynar. Öğrencilerin öğrendiklerini daha iyi anlayabilmeleri için sınıf

ortamında daha çok eğitim aracının kullanımı önem taşımaktadır. Materyal kullanılması ile öğretmen adayları, dersi daha iyi algılar, daha fazla duyu organı devreye girerek daha kalıcı öğrenme gerçekleşir (Kaya, 2005; Yalın, 2007) Bu anlamda duyu organlarına hitap eden görsel ve işitsel araçlardan kurulu öğrenme ortamlarına başvurmak kalıcı öğrenmeler için kaçınılmaz bir ihtiyaçtır (Dursun, 2006). Günümüz sınıf ortamında görsel ve işitsel araçlar ön plana çıkmaktadır. Görsel öğretim materyalleri; grafikler, fotoğraflar, kavram haritaları, slaytlar, filimler, bilgisayar ve televizyon ekran görüntüleri vb. içerir. Bu materyaller öğrencilerin yönlendirilmesinde, dikkatini toplamasında, analiz yapabilmesinde yardımcı olmaktadır (Düzgün, 2000). Araç-gereçler doğru kullanıldığı zaman, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılmalarına ve daha anlamlı, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardım etmektedir (Yaşar, 2006: 288)

Eğitim sürecinde öğretim materyallerinin çok sayıda faydası olduğu yapılan birçok çalışmada tespit edilmiştir (Çilenti, 1988; Karataş ve Yapıcı, 2006; Şahin ve Yıldırım, 1999; Şimşek, 2002; Yıldız, 2002). Birçok araştırmacı çalışmada öğretim materyallerinin, öğrencilerin dikkatini çekerek onları öğrenmeye güdülediğini, öğrenmeyi somutlaştırarak kolaylaştırdığını, öğrencilerin derse katılımını arttırdığını ve etkili öğretimi sağladığını belirtmişlerdir (Demirel vd., 2004; Koşar vd., 2003; Yalın, 2003). Bütün bu araştırmalar göstermektedir ki, eğitim sürecinde materyal kullanımı öğretmen adaylarının yetişmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Günümüzde bilgi ve teknolojinin hızla ilerlemesine paralel olarak eğitimde kullanılan araç gereç ve yöntemler de değişmektedir.

Günümüz bilgi toplumlarında yazılı iletişim biçimleri dahi son derece önemli bir yer tutarken, yazılı materyallerin görsel öğelerle bütünleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan yeni ileti biçimlerine insanların ilgisi her geçen gün biraz daha artmaktadır (Benson 1997; Felder, 1993; Kleinman ve Dwyer, 1999). Bu yeni ileti biçimlerini bünyesinde taşıyan birçok etkili materyalden günümüzde söz edilebilir fakat bu materyaller içerisinde yazı ile resmin en fazla uyum gösterdiği türün çizgi romanlar olduğu söylenebilir. Çizgi romanlar, istendik türden bazı davranış değişikliklerini sağlamada, akademik başarıyı olumlu yönde etkilemede, derse yönelik motivasyonu üst düzeye çıkarmada, merak duygusunu oluşturmada ve okuma güçlüğü çeken veya okumayı sevmeyen çocuklarda okuma alışkanlığını kazandırmada faydalanılan önemli bir öğretim materyalidir (Haugaard, 1973; Koenke, 1981). Ders sürecini daha anlamlı

kılmada, öğrenci motivasyonunu üst düzeye çıkarmada, akademik başarı ile derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilemede görselliği ön planda olan karikatür, çizgi film, animasyon ve çizgi romanların önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Nitekim ilgili literatür incelendiğinde eğitici karikatür, çizgi film ve animasyonların farklı derslerdeki etkililiğini inceleyen birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Akçay vd., 2008; Akengin ve İbrahimoglu, 2010; Akkaya, 2011; Alkan, 2010; Balım vd., 2008; Bayram vd., 2011; Coşkun, 2009; Çiçek, 2012; Daşdemir ve Doymuş, 2012; Dereli, 2008; Doymuş vd., 2009; Erdağ, 2011; İnel vd., 2009; Palaz, 2010; Üner, 2009; Tokcan ve Topkaya, 2015; Yavuz ve Büyükeksi, 2011). Buna karşılık literatürde eğitici çizgi romanların ders sürecindeki etkililiğini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir (Beard ve Rhodes, 2002; Brocka, 1979; Çetin, 2010; Haugaard, 1973; Hutchinson, 1949; Muniran ve Yusof, 2008; Olson, 2008; Özdemir, 2010; Rota ve Izquierdo, 2003; Sones, 1944; Song vd., 2008; Topkaya, 2014; Topkaya, 2016b; Topkaya ve Şimşek, 2015; Topkaya ve Yılar, 2015; Trent ve Kinlaw, 1979; Williams, 1995).

Bununla birlikte günümüze kadar yapılan tüm çalışmalar içerisinde Sınıf öğretmenleri adaylarının eğitici çizgi roman hakkındaki görüşleri ile ilgili çalışmalara da pek rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının eğitici çizgi roman hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Bu bağlamda eğitici çizgi romanların, lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarına neler kazandırabileceğini ortaya koyması açısından etkin ve işlevsel bir şekilde öğretmen adaylarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği, elde edilen verilerin açıklanmasında gerekli olan kavramları ve ilişkileri ortaya koymakta kullanılır. Böylece “Olgu bilim araştırmalarında veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır” (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 yılı bahar döneminde Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenimlerine devam eden dördüncü sınıf, 12 sınıf öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Toplam 12 öğrenci gönüllülük esasına dayanarak çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca katılımcılara eğitici çizgi romanlarla ilgili bilgilendirme yapılmış ve bilgi düzeyleri artırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitici çizgi roman hakkındaki düşüncelerini tespit etmek için adaylara beş açık uçlu soru yöneltilmiştir. Açık uçlu sorular araştırmacıya incelemek istediği olguyu esnek ve açık uçlu bir yaklaşımla ele alma imkânı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri elde etmek amacıyla öğretmen adaylarına yöneltilen soruların açık ve anlaşılır olmasını sağlamak için öncelikle hazırlanan görüşme formu 5 öğretmen adayına uygulanmış ve uzman görüşleri de alınarak yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Yapılandırılmış görüşme formunda şu sorulara yer verilmiştir:

- Eğitici çizgi romanlar hakkında bilgi sahibi misiniz?
- İncelemiş olduğunuz eğitici çizgi romanların olumlu bulduğunuz yönleri hakkındaki görüşünüz nelerdir, açıklayınız?
- İncelemiş olduğunuz eğitici çizgi romanların eksik gördüğünüz yönleri nelerdir, açıklayınız?
- Ders süresi içerisinde eğitici çizgi romanlardan nasıl faydalanabilirsiniz?
- Eğitici çizgi romanların öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yaratacağını düşünüyorsunuz, açıklayınız?

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarından yapılandırılmış görüşme formunda yer alan eğitici çizgi roman hakkındaki sorulara düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara vermiş oldukları cevaplar, benzerlik ve yinelenme sıklıklarına göre kodlanarak tablolar oluşturulmuştur. Yapılan çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için tespit

edilen ortak temaların eğitim alanında özellikle de nitel araştırmalarda uzman olan başka bir araştırmacı tarafından incelenmesi istenmiştir. Yapılan bu işlem sonunda ortak temaların eksik bulunan yönleri üzerinde fikir alişverişinde bulunulmuş ve ortak temalara son şekli verilmiştir.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ortak temalara ayrılarak tablolar aracılığıyla gösterilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarına Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	N	%
Bayan	8	67
Erkek	4	33
Toplam	12	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi 8'i (%67) bayan, 4'ü (33) erkek olmak üzere toplam 12 sınıf öğretmeni adayı çalışmaya katılmıştır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Eğitici Çizgi Roman Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu

	N	%
Evet	9	75
Hayır	3	25
Toplam	12	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının 9'u (%75) eğitici çizgi romanlar hakkında bilgi sahibi olduğu, 3'ü (%25) ise eğitici çizgi romanlar hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Eğitici Çizgi Roman Hakkında Olumlu Gördükleri Yönlerine Yönelik Görüşleri

	N	%
--	---	---

İfadeler	Öğretmenler	f
Görsellik ve renklilikten dolayı ilgi çekici olması	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	10
Etkili bir eğitim ve kalıcılığı sağlaması	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12	6
Öğrenmeye ve okumaya teşvik etmesi	Ö2, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12	5
Konuları eğlenceli hale getirmesi	Ö1, Ö4	2
Soyut kavramları somutlaştırması	Ö1, Ö11	2
İçerik ve görselin uyumlu olması	Ö3, Ö10	2

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının 10'u eğitici çizgi romanların "görsellikten ve renkten dolayı ilgi çekici olması" şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar içerisinde Ö3 ve Ö5 kodlu öğretmen adaylarının bu konu ile ilgili ifade ettikleri cümleler şu şekildedir:

"Görsel ve renk zenginliği olan karikatürün konuşmaları çocuğun ilgisini çekerek, çocuğun eğlenmesini sağlamaktadır."

"Eğitici çizgi romanlar, öğrenci dikkatini çekebilecek nitelikte. Çünkü kullanılan resimler ve karikatürler olabildiğince canlı renklerde ve dikkat çekici."

6 öğretmen adayı eğitici çizgi romanlarla ilgili "etkili bir eğitim ve kalıcılığı sağlaması" şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar içerisinde Ö6 ve Ö9 kodlu öğretmen adaylarının eğitici çizgi romanların "etkili bir eğitim ve kalıcılığı sağlaması" ile ilgili ifade ettikleri cümleler şu şekildedir:

"Eğitici çizgi romanlar görsellerle zenginleştirildiği için insanların görsel zekasına direkt hitap ediyor. Dolayısıyla görme insanların aklında kalıcı izler bırakarak kalıcılığı sağlıyor."

"Bu tür eğitici çizgi romanlarda cümleler kısa, açık ve anlaşılır. Aynı zamanda bunların yanında görsellik de önemli derecede ön planda olduğu için kalıcılığı sağlar."

5 öğretmen adayı ise “öğrenmeye ve okumaya teşvik etmesi” şeklinde görüş ifade etmiştir. Verilen cevaplar içerisinde Ö8 kodlu öğretmen adayının eğitici çizgi romanların “öğrenmeye ve okumaya teşvik etmesi” ile ilgili ifade ettiği cümle şu şekildedir:

“Öncelikle günümüz çocukları teknoloji dünyasının içinde değişken uyarıcılara alışmış haldedir. Düz anlatımlar öğrencileri sıkabiliyor. Eğitici çizgi romanlar eğitimi monotonluktan kurtarıp, çocuğun ilgisini çekerek, çocuğu öğrenmekten zevk alan öğrenmeye istekli bir birey haline getirir.”

Aynı zamanda 2 öğretmen adayı da eğitici çizgi romanların “Konuları eğlenceli hale getirdiği” şeklindeki görüşü 2 öğretmen adayı, “Soyut kavramları somutlaştırdığı” görüşünü 2 öğretmen adayı ve “içerik ve görsellerin uyumlu olduğu” şeklinde görüşü ise yine 2 öğretmen adayı cevap vermişlerdir. Verilen cevaplar içerisinde Ö1 kodlu öğretmen adayının eğitici çizgi romanlar “soyut kavramları somutlaştırır” görüşü ile ilgili ifade ettiği cümle şu şekildedir:

“Görsellerin çok iyi tasarlanmasından dolayı soyut kavramları somutlaştırır.”

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Eğitici Çizgi Romanlar Hakkında Eksik Gördükleri Yönlerine Yönelik Görüşleri

İfadeler	Öğretmenler	f
Yazı puntosunun küçük olması	Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11	6
Sayfadaki yazıların fazlalığı	Ö1, Ö2, Ö6, Ö11, Ö12	5
Her konuya uygun olmaması	Ö1, Ö3, Ö7, Ö10, Ö12	5
Aşırı görselliğin yorabilmesi	Ö3, Ö10	2
Çocuğun mesajı almayıp öyküye dalabilmesi	Ö3, Ö7	2

Tablo 4’te öğretmen adaylarının 6’sı eğitici çizgi romanlarda “içerikteki yazının puntosunun küçük olması” şeklinde görüş

belirtmişlerdir. Verilen cevaplar içerisinde Ö6 ve Ö10 kodlu öğretmen adaylarının bu konu ile ilgili ifade ettikleri cümleler şu şekildedir:

“Yazı boyutunu çok küçük buluyorum. Bundan dolayı öğrencinin kitaba yaklaşımını olumsuz yönde etkileyeceğini düşünüyorum. Çünkü fiziksel özellikler kadar içerik yapısı da çok önemli.”

“Punto daha fazla olabilirdi. Yazılar çok küçük tutulmuş. Bir sayfada görsele çok yer verildiğinden yazının küçük olması görselliğin gölgesinde kalmasına sebebiyet vermektedir.”

Öğretmen adayların 5’i eğitici çizgi romandaki “sayfadaki yazıların fazlalığı” şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar içerisinde Ö6 kodlu öğretmen adayının “sayfadaki yazıların fazlalığı” ile ilgili ifade ettiği cümle şöyledir:

“Sayfadaki yazıların çok uzun olmaması lazım. Bir sayfada ne kadar az yazı varsa çocuk için o kadar iyi olur. Çünkü yeterince görsellerle desteklenmektedir ve çocuğun ilgisini çekmektedir. Aksi takdirde sıkıcılığa engel olmamış oluruz.”

Öğretmen adayların 5’i eğitici çizgi romanların “her konuya uygun olmaması” şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar içerisinde Ö3 kodlu öğretmen adayının bu konu ile ilgili ifade ettiği cümle şu şekildedir:

“Eğitici çizgi romanlar her konuya uygun olmayabilir. Genellikle soyut kavramların somutlaştırılmasında kullanıldığında verim alınan bir araçtır. Mesela fen öğretiminde bazı konular soyut olduğu için somutlaştırma gereğine ihtiyaç duyarız. Ancak bir matematik konusu için aynı şeyleri söylemek mümkün olmayabilir.”

Öğretmen adaylarının 2’si eğitici çizgi romanlarda “Aşırı görselliğin yorabilmesi” şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Yine aynı şekilde öğretmen adaylardan 2’si eğitici çizgi romanlarda “Çocuğun mesajı almayı öyküye dalabilmesi” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 5. Ders Süresi İçinde Eğitici Çizgi Romanlardan Faydalanma Durumu

İfadeler	Öğretmenler	f
Anlaşılması zor soyut içerikli konularda	Ö1, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12	6
Dersin sıkıcı olduğu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö11	4

durumlarda		
Gerekli bilgiler verildikten hemen sonra	Ö5, Ö6, Ö7, Ö12	4
Kavram yanlışlarını gidermede	Ö8	1
Öğretimi kalıcı hale getirme	Ö8	1

Tablo 5’te de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının 6’sı “anlaşılması zor ve soyut içerikli konularda” eğitici çizgi romanlardan faydalanılabileceği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Verilen cevaplar içerisinden Ö9 kodlu öğretmen adayının konu ile ilgili ifade ettiği cümle şu şekildedir:

“Derlerde kullandığımız bazı yöntem ve teknikler eksik kalabiliyor. Özellikle bazı soyut konularda bu eksiklik iyice hissedilmektedir. Bence eğitici çizgi romanlardan bu eksiğin giderilmesinde ve kullandığımız materyallerin işlevini tamamlama da önemli derecede faydalanılabilir.”

Öğretmen adaylarının 4’ü eğitici çizgi romanlardan “Dersin sıkıcı olduğu durumlarda” faydalanılabileceği şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar içerisinden Ö3 ve Ö7 kodlu öğretmen adaylarının konu ile ilgili ifade ettiği cümleler şöyledir:

“Eğitici çizgi romanları, çocuğun dersten sıkıldığı durumlarda bir araç olarak kullanabiliriz. Çünkü çocuk bir yandan konuyu öğrenirken bir yandan da eğlenmeli.”

“Derste sıkıcı kitaplar yerine mümkünse eğitici çizgi romanların kullanılmasının daha faydalı ve doğru olduğunu düşünüyorum. Çünkü ders süresi içerisinde eğitici çizgi romanlarla çocuklara daha etkili öğrenmeler sağlanabilir.”

Bununla birlikte öğretmen adaylarının 4’ü eğitici çizgi romanlardan “Gerekli bilgiler verildikten hemen sonra” faydalanılabileceği şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar içerisinden sırasıyla Ö5 ve Ö6 kodlu öğretmen adaylarının konu ile ilgili ifade ettiği cümlelere bakalım olursak:

“Ders esnasında öğrenci dikkati ders süresi boyunca aynı seviyede değildir. İşte bu yüzden dersle ilgili temel ön bilgiler verildikten sonra ders

kitapları yerine eğitici çizgi romanların kullanılması öğrencilerin daha çok hoşuna gidecek ve dikkatli bir şekilde derse odaklanabilecekler.”

“Ders süresi içerisinde öğrenciye gerekli bilgi verildikten sonra eğitici çizgi romanlardan faydalanmamız lazım. Öğrenmenin kalıcı olmasını istiyorsak bunu yapmalıyız. Çünkü eğitici çizgi romanlar öğrenmede kalıcılığı sağlar.”

Yine aynı şekilde öğretmen adaylarından 1’i eğitici çizgi romanlarla ilgili olarak hem “Kavram yanlışlarını gidermede” hem de “Öğretimi kalıcı hale getirmede” faydalanılabileceği şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Eğitici Çizgi Romanların Öğrenciler Üzerinde Yaratacağı Etkiye Yönelik Görüşleri

İfadeler	Öğretmenler	f
Derse karşı daha fazla ilgi göstermesi ve istekli olmasını sağlaması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12	7
Öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını sağlaması	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö9	5
Başarı düzeyini arttırması	Ö7, Ö9	2
Görsel zekâyı etkilemesi	Ö9	1

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 7’si çizgi romanların öğrenciler üzerinde “Derse karşı daha fazla ilgi göstermesi ve istekli olmasını sağlaması” şeklinde bir etki yaratacağını bildirmişlerdir. Verilen cevaplar içerisinde Ö2, Ö4 ve Ö7 kodlu öğretmen adaylarının bu konu ile ilgili ifade ettiği cümleler:

“Çocukların yaş seviyesi küçük olduğu için öykü ve karikatürler daha çok dikkatlerini çekecektir. Bu sayede çocuklar öğrenmeye istekli olurlar ve derse daha çok ilgi gösterip katılacaklardır.”

“Eğitici çizgi romanların çocuklar üzerinde müthiş bir etki bırakacağını düşünüyorum. Dikkat çekici, güdüleyici bir o kadar da eğlenceli tarafı olduğu için ve tüm bunların yanında görselliği ön plana çıkardığı için öğrenciler için

bulunmaz kaftan. Çocuk gülerken eğlenerek öğrenme fırsatı yakalayacak ve bu da onun derse karşı ilgisini aşırı derecede olumlu yönde arttıracaktır.”

“Eğlenceli bir şekilde öğrenmeler gerçekleştirecekleri için derse karşı daha fazla istekli olup dersi ve okulu daha çok sevmesini sağlayacaktır.”

Öğretmen adaylarının 5’i çizgi romanların öğrenciler üzerinde “Öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını sağlaması” şeklinde bir etki yaratacağını ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar içerisinde Ö6 kodlu öğretmen adayının konu ile ilgili ifade ettiği cümle:

“Verilmek istenen mesaj açık, anlaşılır ve güzel bir şekilde verilirse, bu durum çocuk üzerinde olumlu bir etki yaratır. Eğitici çizgi roman bunların tamamını karşıladığı için öğrenme üzerinde kalıcılığı sağlamaktadır.”

Tablo 6’da da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının 2’si eğitici çizgi romanların öğrenciler üzerinde “Başarı düzeyini arttırdığı” şeklinde görüş bildirirken, öğretmen adaylarından 1’i ise eğitici çizgi romanların öğrenciler üzerinde “görsel zekâyı olumlu yönde etkilediği” şeklinde görüş ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Günümüzde ders süreci içerisinde kullanılacak olan materyallerin önemi üzerinde artık daha fazla durulmaktadır. Öğretimi destekleme, eğitim sürecini zenginleştirme, bilgiyi somutlaştırma ve kalıcı öğrenmeler sağlamada (Halis, 2002), ilgi, dikkat ve öğrenme arzusunun yüksek tutulmasında (Çelik, 2007) ders süreci içerisinde kullanılan modern öğretim materyallerinin çok önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir (Halis, 2002). Bu modern öğretim materyalleri içerisinde özellikle gerek yazı gerekse görsel açıdan zengin bir yapıya sahip olan eğitici çizgi romanların ders süreci içerisinde kullanılmasının başarılı sonuçları beraberinde getireceği düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen adaylarına yöneltilen *eğitici çizgi romanlar hakkında bilgi sahibi misiniz?* sorusuna öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%75) eğitici çizgi romanlar hakkında bilgi düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitici çizgi romanlar hakkında bilgi sahibi olmalarında ise çalışma öncesinde onlara verilen bilgilendirme kurslarının etkide bulunduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarına yöneltilen *eğitici çizgi romanlar hakkında olumlu gördüğünüz yönler nelerdir?* sorusuna öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu eğitici çizgi romanların görsellik ve renklilik açısından dolayı ilgi çekici bir materyal olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu görüşü ifade etmelerinde eğitici çizgi romanlarda işlenen konuyla birlikte renk ve çizimlerin farklı bir tarzla ele alınmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Williams (1995) yapmış olduğu çalışmada çizgi romanların görsel özelliklerinden dolayı insanlar tarafından sıklıkla tercih edildiğini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarına yöneltilen *eğitici çizgi romanlar hakkında eksik gördüğünüz yönler nelerdir?* sorusuna öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu eğitici çizgi romanlarda yer alan konuşma balonlarındaki yazıların boyutunun küçük olduğu görüşünü ortaya koymuşlardır. Öğretmen adaylarının bu görüşü ifade etmelerinde eğitici çizgi romanlarda konuyla ilgili var olan diyalogların yoğun bir şekilde ele alınmasının neden olduğu düşünülmektedir. Topkaya ve Yılar (2015) tarafından ortaya konulan çalışmada eğitici çizgi romanlardaki yazı boyutunun küçük olmasının bu materyallerde görülen bir kusur olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarına yöneltilen *ders süresi içerisinde eğitici çizgi romanlardan ne şekilde faydalanırsınız?* sorusuna öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu soyut olan bazı konuların öğretilmesinde eğitici çizgi romanlardan faydalanabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu görüşü ifade etmelerinde soyut olan bazı kavramların eğitici çizgi romanlar aracılığıyla somutlaşmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Çiçek (2012) tarafından yapılan çalışmada soyut olan bazı kavram yanılgılarının giderilmesinde eğitici çizgi romanların etkili bir materyal olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarına yöneltilen *eğitici çizgi romanların öğrenciler üzerinde ne gibi bir etki yaratır?* sorusuna öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu eğitici çizgi romanların öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığı görüşünü ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu görüşü ifade etmelerinde eğitici çizgi romanlarda işlenen konuların, karakterlerin çizimsel özellikleri ve mizah unsurunun sıklıkla yer almasının etkili olduğu düşünülmektedir. Haugaard (1973) yapmış olduğu çalışmada eğitici çizgi romanların derse yönelik motivasyonu üst düzeye çıkarmada önemli bir yere sahip olduğu ifade etmiştir.

Öneriler

İlköğretim müfredatında yer alan ve öğretilmesi zor olan bazı spesifik kavramların öğretiminde eğitici çizgi romanların etkililiği araştırılabilir.

Eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler üzerine etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma yalnızca sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiş nitel bir çalışmadır. Bu çalışma sonrasında benzer araştırmaların farklı üniversitelerin öğrencilerini de kapsayacak şekilde büyük örneklemeler üzerinde yürütülmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçay, H. - Tüysüz, C. - Feyzioğlu, B. - Oğuz, B., "Bilgisayar Tabanlı ve Bilgisayar Destekli Kimya Öğretiminin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 2008, s. 169-181.
- Akengin, H. - İbrahimoglu, Z., "Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse İlişkin Görüşlerine Etkisi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 2010, s. 1-19.
- Akkaya, A., "Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya 2011.
- Alkan, G., "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde 2010 .
- Balim, A. G. - İnel, D. - Evrekli, E., "Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algularına Etkisi", *İlköğretim Online*, 7(1), 2008, s. 188-202.
- Bayram, K. - Özdemir, E. - Koçak, N., "Kimya Eğitiminde Animasyon Kullanımı ve Önemi", *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 2011, s. 371-390.
- Beard, C. - Rhodes, T., "Experiential Learning: Using Comic Strips as Reflective Tools in Adult Learning" *Australian Journal of Outdoor Education*, 6(2), 2002, s. 58-65.
- Benson, P. J., "Problems In Picturing Text: A Study Of Visual/Verbal Problem Solving", *Technical Communication Quarterly*, 6(2), 1997, s. 141-160.
- Brocka, B., "Comic books: In case you haven't noticed, they've changed", *Media and Methods*, 15(9), 1979, s. 30-32.
- Çetin, Y., "Okutan Çizgiler", *Milli Folklor*, 85, 2010, s. 193-198.
- Coşkun, S. A., *Fen Bilgisi Öğretiminde Karikatür Kullanımının Başarı, Motivasyon ve Tutumlar Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta 2009.
- Çiçek, T., *İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına, Tutumuna ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa 2012.
- Çilenti, K., *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Yargıcı Matbaası, 1988.

Daşdemir, İ. - Doymuş, K., “8. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesinde Animasyon Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1, 2012, s. 77-87.

Demirel, Ö. - Seferoğlu, S.S. - Yağcı, E., *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Pegem A, Ankara 2004.

Dereli, M., *Tam Sayılar Konusunun Karikatürle Öğretiminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2008.

Doymuş, K. - Şimşek, Ü. - Karaçöp, A., “Maddenin Hallerinin Mikro, Makro ve Sembolik Seviyede Öğrenilmesinde Bilgisayar Animasyonları ve İşbirlikli Öğrenme Metotlarının Etkileri”, *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 2009, s. 109-128.

Dursun, F., “Öğretim Sürecinde Araç Kullanımı”, *İlköğretmen Dergisi*, 1, 2006, s. 8-9.

Erdağ, S., *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Kavram Karikatürleri İle Destekli Matematik Öğretiminin, Ondalık Kesirler Konusundaki Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir 2011.

Felder, R. M., “Reaching The Second Tier: Learning and Teaching Styles In College Scienceeducation”, *College Science Teaching*, 23(5), 1993, ss. 286-290.

Halis, İ., *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2002.

Haugaard, K., “Comic Books: Conduits To Culture?”, *Reading Teacher*, 27, 1973, s. 54-55.

Hutchinson, K., “An Experiment In The Use Of Comics As Instructional Material”, *Journal of Educational Sociology*, 23, 1949, s. 236-245.

İnel, D. - Balım, A. G. - Evrekli, E., “Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri”, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 2009, s. 1-16.

Karataş, S. - Yapıcı, M., “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin İşleniş ve Uygulama Örnekleri”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 2006. URL: <http://www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/dergi/VIII2/myapici.pdfadres> nden erişilmiştir.

Kaya, Z., *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Pegem A Yayınları, Ankara, 2005.

Kılıç, A. - Acat, M.B., "Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gerekliklik ve İşe Vurukluk Düzeyi", *Sosyal Bilimler Dergisi*, S.17, 2007.

Kleinman, E. B. - Dwyer, F. M., "Analysis of Computerized Visual Skills: Relationships to Intellectual Skills and Achievement", *International Journal of Instructional Media*, 26(1), 1999, s. 53-69.

Koenke, K., "The Careful Use of Comic Books" *Reading Teacher*, 34, 1981, s. 592-595.

Koşar, E. vd., *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Gelistirme*, , Öğreti-Pegem A Yayınları (3. Baskı), Ankara, 2004.

Köseoğlu, K., *İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanı Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1994.

Muniran, F. - Yusof, R., *Using Comics and Graphic Novels In Schools and Libraries to Promote Literacies*, Paper presented at ICOLIS 2008, Kuala Lumpur, 2008.

Nalçacı, A. - Ercoşkun, M. H., "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Materyaller", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 2005, s. 141-154.

Olson, J. C., *The Comic Strip As A Medium For Promoting Science Literacy*, California State University Press, Northridge, 2008.

Özdemir, E., *Eğitici Çizgi Romanların Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Isı Transferi Kavramındaki Başarısı Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2010.

Palaz, T., *İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Karikatür Kullanmanın Öğrenci Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2010.

Rota, G. - Izquierdo, J., "Comics" As A Tool For Teaching Biotechnology İn Primary Schools, *Issues in Biotechnology Teaching*, 6(2), 2003, s. 85-89.

Sones, W., The Comics and Instructional Method, *Journal of Educational Sociology*, 18, 1944, s. 232-240.

- Song, Y. - Heo, M. - Krumenaker, L. - Tippins, D., “Cartoons-An Alternative Learning Assessment”, *Science Scope*, 32(1), 2008, s. 16-21.
- Şahin, T. - S. Yıldırım, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Anı Yayınevi, Ankara, 1999.
- Şimsek, N., *Derste Eğitim Teknolojisi Ve Öğretim*, Kadioğlu Mat., Ankara, 2002.
- Tokcan, H., - Topkaya, Y., “Concept Cartoons As A Teaching Tool In Social Studies”, *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 2015, s. 175-185.
- Topkaya, Y., *Vatandaşlık Ve Demokrasi Eğitimi Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmelere Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2014.
- _____, “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Aktarım Yaklaşımları Hakkındaki Görüşlerine Ait Nitel Bir Çalışma”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 2016a, s. 637-652.
- _____, “Doğal Çevreye Duyarlılık Değerinin Aktarılmasında Kavram Karikatürleri İle Eğitici Çizgi Romanların Etkililiğinin Karşılaştırılması” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 2016b, s. 259-272.
- Topkaya, Y., - Şimşek, U., “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Üzerinde Eğitici Çizgi Romanların Etkisi”, *Journal of Computer and Education Research*. 3(6), 2015, s. 152-167.
- Topkaya, Y., - Yılar, B., “Analysis Student Views Related To Educative Comics”, *Route Educational and Social Science Journal*, 2(3), 2015, s. 106-117.
- Trent, C. - Kinlaw, R., “Comic Books: An Effective Teaching Tool”, *Journal of Extension*, 17, 1979, s. 18-23.
- Üner, İ., *İlköğretim Okullarında Karikatürle Öğrenmenin Öğrencilerin Başarı ve Tutum Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2009.
- Williams, N., *The Comic Book As Course Book: Why And How*, Paper presented at Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, CA, 1995.
- Yalın, H., *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*, 8. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara, 2003.

Yalın, H.İ., *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (2. Baskı), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Nobel Yayıncılık(19. Baskı), Ankara, 2007.

Yavuz, S. - Büyükekeşi, C., "Kavram Karikatürlerinin Isı-Sıcaklık Kavramlarının Öğretiminde Kullanılması", *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 1(2), 2011, s. 25-30.

Yıldırım, A. - Şimşek, H., *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık (8. Baskı), Ankara, 2011.

Yıldırım, S., - Şahin, T., *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*, Anı Yayıncılık, İstanbul, 1999.

Yıldız, R. (Editör), *Öğretim Teknolojisi Ve Materyal Geliştirme*, Mikro Yayınları, Ankara, 2002.

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI

Feyzullah EZER*

Ülkü ULUKAYA **

Turan KAÇAR***₁

Öz

Türkiye Cumhuriyeti Devletinin kurucusu M. Kemal Atatürk'ün Cumhuriyetin ilanıyla birlikte başlattığı inkılâp hareketlerinin yeni nesillere aktarılmasında İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi büyük öneme sahiptir. Dersin temelleri 1925 yılında Ankara Hukuk Mektebinde "İhtilaller Tarihi" olarak atılmıştır. 1933 yılında ise dersin üniversite düzeyinde eğitimi verilmeye başlanmıştır. Ders 1960 yılında " Türk İnkılâbı Tarihi ve Türkiye Cumhuriyet Rejimi", 1968'de "Türk Devrim Tarihi", 1980'de "Türk İnkılâbı Tarihi" adıyla okutulmuş, 1981 yılında yapılan değişiklikle de "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi" adını almıştır.

Genç kuşaklara, geçmişte Türk milletinin emperyalist güçlere ve cahilliğe karşı verdiği mücadelesini göstermede mühim olan bu derse ilişkin öğrencilerin görüş ve tutumları da büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı; ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır ilinde öğrenim gören 250 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Kullanılan veri toplama aracı ise "Selçuk Beşir Demir" tarafından hazırlanmış olan "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tutum Ölçeği"dir. Araştırma sonunda elde edilen veriler SPSS 20.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Atatürk İlkeleri ve İnkılâpları, Türkiye Cumhuriyeti, Tutum.

*Yrd.Doç.Dr., fezer@firat.edu.tr , Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ELAZIG.

**ulukaya_44@outlook.com, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ELAZIG.

*** turan.safaferah@gmail.com, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ELAZIG.

THE 8TH GRADE STUDENTS' ATTITUDES OF RELATED TO TURKISH REVOLUTION HISTORY AND KEMALISM COURSE

Abstract

The course of Turkish Revolution History and Kemalism is very important for conveying of the revolutionary movements started by the founder of the Turkish republic, M.Kemal Atatürk. It first started to be taught in Ankara Law School in 1925 as "The History of Revolutions". It later spread to universities in 1933. It was called as "Turkish Revolution History and the Regime of Turkish Republic" in 1960, "Turkish Revolution History" in 1968, and "Turkish Transformation History" in 1980 and with the last change, it was called as "Atatürk Principles and Revolution History" in 1980.

Students' ideas and attitudes are important for this course which is significant for showing the Turkish struggle against imperialist powers and illiteracy.

The aim of the survey is to clarify the 8th grade students' attitudes towards the course of Turkish Revolution History and Kemalism. The sample of the survey consists of 250 8th grade students from Diyarbakır city. The data collection tool is "The Attitude Scale of Atatürk's Principles and Revolution History" prepared by Selçuk Beşir Demir. At the end of the survey data were analyzed by using SPSS packet programme.

Keywords: Atatürk's Principles and Reforms, Republic of Turkish, Attitude.

Giriş

Yaşanan geçmişi inceleyip araştırarak; dünümüzü bilmek, geleceğimizi nasıl kuracağımız konusunda bizlere yol gösterici olur. Geçmişini bilmeyen toplumların, gelecekleri aydınlık ve başarılı olamaz.

Tarihsel gelişmeleri, sebepleri ile birlikte ele alıp değerlendirmek gerekir. Tarihsel olaylar, olayın geçtiği dönemin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı ile yakından ilgilidir. Bu değerler incelenmeden, aralarındaki ilişki araştırılmadan tarihsel olayların gerçekçi olarak değerlendirilmesi söz konusu olamaz. Bugünkü olanaklarla tarihsel olaylara bakıp değerlendirmek tarih bilimi ile bağdaşmaz. Türk İnkılâbının hangi tarihi koşullar içinde gerçekleştirildiğini bilmek gerekir ki varoluşumuzun mucizesini kavrayabilelim.

İnkılâp Tarihi: Cumhuriyet döneminde, Atatürk önderliğinde ülkemizde başlatılan yenilik hareketlerini ve bu hareketlerin yapılış

şekillerini ve sonuçlarını ayrıntılı bir şekilde öğrenciye aktarmayı amaçlayan disiplindir (Öner ve Öner, 2014: 392). Ders öğrencilerin Türk inkılâbını sağlıklı bir şekilde anlamasını ve Atatürk ilkelerinin siyasal, sosyal, ekonomik ve toplumsal kalkınmadaki yerini idrak ederek hayatları boyu yaşatmasını hedef almaktadır. Aynı zamanda tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ulusal kimlik bilinci oluşturma çabası eğitimin en temel hedefleri arasında yer almaktadır (Kondu ve Sakar, 2013: 51) Bu hedeflerin öğrencilere kazandırılacağı derslerinden biri belki de en önemlisi İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersidir. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin geçmişi 1925 yılına kadar uzanmaktadır. 1933 yılında ise; üniversitedeki gençleri 1930'lı yıllarda yayılan ideolojiler hususunda bilgilendirmek ve değişen dengeler içerisinde Cumhuriyet rejimine bağlılıklarını sağlamak için üniversite düzeyinde eğitimi vermeye başlanmıştır. Ders 1960 yılında "Türk İnkılâbı Tarihi ve Türkiye Cumhuriyet Rejimi," 1968'de "Türk Devrim Tarihi", 1980'de "Türk İnkılâbı Tarihi" adıyla okutulmuş, 1981 yılında yapılan son değişiklikle de "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi" adını almıştır (Özüçetin ve Nadar, 2010: 466).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, yükseköğretim kurumlarının bütün fakülte ve yüksekokullarında okutulan zorunlu derslerden birisidir. 6 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 4. ve 5. maddeleri gereğince, yükseköğretim kurumlarında, eğitim ve öğretim süresince, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi adı altında zorunlu bir ders olarak kabul edilmiştir. Bu ders sadece geçmiş anlatan statik bir tarih dersi olmaktan ziyade, Türk gençlerinin yakın tarihimizdeki olayları değerlendirip gelecekle ilgili doğru kararlar alabilmesini sağlayan dinamik bir kültür dersidir. Çünkü tarihini bilmeyen milletler hafızasını kaybetmiş fertler gibidir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin en temel amacının, Türk İnkılâbı'nın ruhunu ve hedeflerini kavrayarak geliştirecek yeni nesiller yetiştirmek, modern Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin doğuşunu ve gelişme evrelerini öğretmek ve Türk gençliğini Atatürkçü Düşünce Sistemi doğrultusunda yetiştirmek olarak ifade edilebilir.

Kapsam ve amacı zaman içerisine genişleyen dersin amacı Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinin 25 Mayıs 1981 tarih ve 2087 sayılı nüshasında" aşağıdaki şekilde belirlemiştir:

1. Türk İnkılâbının tarihî anlamını ve önemini kavratmak,
2. Atatürk'ün milliyetçilik ve medeniyetçilik anlayışını belirtmek,

3. Atatürk'ün dâhi asker, büyük devlet adamı ve inkılâpçı kişiliği ile eşsiz önderliğini tanımak,

4. Atatürkçülüğü benimseterek, Atatürk'ün dünya görüşünü ve düşüncelerini kavratmak,

5. Kurtuluş Savaşı'nı ve bu savaşı, Türk milletinin varlığını korumak ve sürdürmek için ne büyük fedakârlıklarla gerçekleştirildiğini kavratmak,

6. Türk Milleti'nin bütün kurumları ve değerleriyle birlikte uygarlığa hangi tarihi şartlar altında ve nasıl geçtiğini kavratmak,

7. Ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyetinin dinamik temelini "Atatürk İlkeleri'nin oluşturduğu bilincini kazandırmak,

8. Türk İnkılâbının, millî ve milletlerarası niteliklerini belirlemek; XX. Yüzyılda masum milletlere nasıl ışık tuttuğunu göstermek,

9. Dünya devletlerinin ve Türkiye'nin içinde bulunduğu o günkü durum göz önüne alınmak suretiyle, Türk İnkılâbının ne güç şartlar altında gerçekleştirildiğini kavratmak;

10. Demokrasi hayatımızın gelişmesini inceleyerek, onlara demokratik düzenin gerektirdiği bilgi ve davranışları kazandırmak,

11. Atatürk'e Türk İnkılâbına ve onun ilkelerine yürekten bağlı bunların inançlı savunucusu olma bilincini kazandırmak,

12. Günümüzün ve geleceğin sorunlarına Atatürkçü bir yaklaşımla çözümler getirebilecek tutum, davranış ve yetenekler kazandırmak (Akbaba, 2007: 342).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 10.12.2010 ve 228 sayılı kararında ise dersin amacı şu şekilde ifade edilmiştir: Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında, günümüzde siyasi, sosyal, ekonomik ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı değişme, bireylerin ve toplumların karşılaştığı karmaşık sorunlar, toplumsal kalkınmada insan faktörü, insanlar arası ilişkiler ve toplumsal değerler, tarih öğretimi esaslarının yenilenmesi bakımından önem taşımaktadır. Dünyayı anlama ve anlamlandırmada eğitim programlarının sürekli geliştirilmesi, gelecek nesillere daha iyi imkânlar sunmak ve öğrencilerin bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirilmelerini sağlamak açısından son derece önemlidir. Bu bakımdan, tarihe duyarlı ve tarih bilincine sahip insan yetiştirmek, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük

Dersi Öğretim Programının temel amaçları arasındadır (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 10.12.2010 ve 228 sayı).

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi bireylerde bir takım hedefleri gerçekleştirme gayesi güder. Bu hedefler Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, Eleştirel düşünme, Yaratıcı düşünme, İletişim kurma, Araştırma-sorgulama, Sorun çözme, Bilgi teknolojilerini kullanma, Girişimcilik, Gözlem yapma, Değişim ve sürekliliği algılama, Mekânı algılama ve Sosyal katılım. Tarih dersi öğretim programı'nda yer alan tarihsel düşünme becerileri de şunlardır: Kronolojik düşünme, Tarihsel kavrama, Tarihsel analiz ve yorum, Tarihsel sorun analizi ve karar verme ve Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 10.12.2010 ve 228 sayı).

İfade edilen davranışların bireylere aktarılması ve bu becerilerin kazandırılması noktasında hem Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hem de ülkemizde pek çok üniversitede akademisyenler tarafından kaleme alınmış çok değerli çalışmalar ortaya konmuştur. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin derse ilişkin olumlu ve olumsuz tutumlarının sebepleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Tutum kavramı ise; fikir, durum, soyut bir düşünce ya da bir konuya yönelik, öğrenilmiş ve tutarlı tepki gösterme eğilimidir (Demir, 2010: 42). Bloom'un yaptığı, tanıma göre ise; öğrencilerin derse karşı olumlu veya olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevip sevmeme ve buna bağlı olarak ders çalışıp çalışmama gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri içerir (Bloom, 1995). Öğrencilerin derse ilişkin tutum ve düşüncelerde pek çok faktör etkili olmaktadır. Öğretmenin öğrenciye ve derse karşı tutumu, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, derse aktif katılımı, başarılı olma güdüsü, ilgili müfredat, öğrenme ortamının fiziksel ve sosyo-psikolojik özellikleri, ailenin tutumu, öğrenme materyallerinin temini tutumları etkileyen başlıca değişkenler arasında yer almaktadır (Yılmaz ve Şeker, 2014: 36). Tutum üzerinde bu denli etkiye sahip olan değişkenlerin sistemli bir biçimde ele alınarak değerlendirilmesi hayati bir önem taşır. Çünkü öğretim faaliyetlerinin sistemli bir şekilde sürdürüldüğü eğitim kurumlarında ancak akademik bilgi ile tutumlar bireylere etkili bir şekilde kazandırılır (Topkaya, 2016).

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine karşı tutum ve karşılan sorunlar hususunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Akbaba (2010) "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinde Karşılaşılan Sorunlar: "Gazi Üniversitesi

Örneği” adlı çalışmasında bu sorunları şu başlıklar altında ele almıştır; dersin içeriğinin zaman aralığının belirlenmesi, dersin rejim dersi olarak görülmesi ve siyasî iradenin derse müdahalesi, ders kitapları, öğretim elemanlarının niteliği, derste kullanılan öğretim yöntemleri ve öğretim materyallerinin sınırlılığı, dersin farklı eğitim basamaklarındaki öğrenci kitlesinin gelişim düzeylerini ve bireysel özelliklerini dikkate almadan benzer içerikle sunulması ve tekrar edilmesi, öğrencilerin dersin gerekliliğine olan inanç düzeyleri, Mustafa Kemal Atatürk’ün fikirlerinin net bir şekilde aktarılamaması.

Bal’ın (2011), “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Yolları Konusunda Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması” adlı çalışması da dolaylı olarak bizlere Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine karşı tutumda etkili olan faktörler hakkında bilgi vermektedir. Bal, çalışmasında öğretmen adaylarının derse karşı tutumunun, dersi yeni yöntem ve tekniklerle işleminin, öğrencinin kavrama düzeyini dikkate almasının önemli olduğu sunucuna ulaşmıştır.

Öner ve Öner (2014), “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkılâplarını Kavrama Düzeyine İlişkin Tutumları” adlı çalışmasında dersin amacına ulaşması için müfredattaki konuların öğrencilerin kavrama düzeyleri dikkate alınarak yeniden yapılandırılması, dersin öneminin öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılması için velilere seminerler verilmesi ve derste materyal kullanımına yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yukarıda öğrencilerin Atatürk İlke ve İnkılâpları dersine yönelik tutumlarında etkili olan faktörler ve derste karşılan sorunlara yer verilmiştir. Belirtilen faktörlerden özellikle öğretmenin olumlu tutumu, öğrencinin derse karşı önyargılı olmasını engelleyebilir (Tunçer ve Güven, 2007, s. 2). Buna ilaveten dersin işleniş biçimi de öğrenci tutumunda belirleyici olabilmektedir. Dersi geleneksel öğretim yöntem ve teknikleriyle işlemek yerine öğrencinin ilgisini daim kılacak, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrencinin derse karşı olumlu tutum sahibi olmasını sağlayabilir (Kan, 2006: 538). Örneğin öğretmen İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde roman, hikâye, anı, sinema ve tiyatrodan faydalanılarak dersin yaşanmışlık yönüne dikkat çekilebilir. Bu durum öğrencinin konuları gerçek hayatla bağdaştırarak içselleştirmesine katkı sağlayabilir. Buna ilaveten öğretmen branşıyla ilgili kurslara katılarak,

alanıyla ilgili gelişmelerden haberdar olmalıdır. Bu durum öğretmenin konulara hâkimiyet gücünü artırmaktadır (Bal, 2011: 373).

Yine öğrencinin derse aktif katılımı da olumlu tutumu etkileyen bir başka faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeni öğretim programlarında benimsenen anlayış öğrencinin derse aktif katılımını temel almaktadır. Öğrencinin öğretmen tarafından verilen bilgiyi alan pasif konumdan, bilgiyi aktif olarak yapılandıran konuma geçmesinin, öğrenci açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Dilaver ve Tay, 2011, s. 100). Bu anlayış doğrultusunda öğrenmenin merkezinde öğrenci olmalı, öğrenci konulara ilişkin görüş ve düşüncelerini sınıfta rahatça paylaşabilmelidir ancak böyle bir ortamda öğrenci derse karşı olumlu tutum geliştirebilir. Nitekim Topkaya ve Şimşek (2015) tarafından yapılan çalışmada da pasif olan öğrenci modelinin yapılandırmacı yaklaşımla birlikte artık yerini aktif olan öğrenci modeline bıraktığı ifade edilmiştir. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin müfredatının da öğrenci tutumu üzerinde etkisi olabilir. Dersin yoğunlaştırılmış müfredatı öğrencilerin konuları kavramasında sıkıntılara sebep olabilir. Öğrencilere iki dönem içerisinde, bu ders kapsamında verilmesi amaçlanan kazanımlar dikkate alınarak müfredat yeniden yapılandırılmalıdır.

Konuyla ilgili araç ve gereçler de öğrencinin derse karşı tutumunu etkilemektedir. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde kullanılan öğretim materyalleri ders kitabı ile sınırlı kalmamalıdır. Derste haritalardan, atlaslardan, afiş ve posterlerden, slâyt ve maketlerden, yararlanılabilir. Uygun araç ve gereçlerinin yer aldığı böyle bir sınıf ortamı öğrenciyi derse karşı güdülemekte ve derse olan ilgisini artırmaktadır.

Ailenin tutumu da öğrencinin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumda etkili olan faktörlerden birisidir. Ailenin Atatürk'e ve başlattığı inkılâp hareketlerine karşı olumsuz tutumu öğrencilerin konuları karşı önyargılı olmasına sebep olmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti devletinin bekası için önemli olan derse yönelik tutumlarda nelerin etkili olup olmadığının tespit edilmesi önemli görülmektedir (İzgi, 1985: 22). Özellikle Cumhuriyet rejiminin, demokrasinin, milli birlik beraberliğimizin devamı için derse ilişkin olumsuz tutum ve davranışlar ortaya açığa çıkartılarak gerekli çalışmalar yapılabilir.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı; ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olan

değişkenleri belirlemektir. Türkiye Cumhuriyeti Devletinin geleceği için bu denli önemli olan derse yönelik öğretmenin tutumu büyük önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı:

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin amacı: programında yer alan değer, beceri ve kazanımları bireylere aktarmak ve böylece Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Araştırma; ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin tutumlarını ölçmek maksadıyla hazırlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli:

Araştırma tarama modeli çeşitlerinden genel tarama modelinde yürütülmüştür. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Karaasar, 2003).

Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır'daki ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, ilgili evrenden belirli ölçütler (sosyo-ekonomik düzey vs) baz alınarak ulaşılan 250 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin seçilen dört okula göre dağılımları aşağıda yer almaktadır.

Tablo: 1 Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Okullara Göre Dağılımı:

Okullar : Sayısı	Öğrenci (F)	Öğrenci Oranı %
A Okulu	52	20,7
B Okulu	55	21,9
C Okulu	64	25,5
D Okulu	50	19,9
E Okulu	29	11,6

Verilerin Toplanması:

Araştırmada verilerin toplanması için “Selçuk Beşir Demir “ tarafından hazırlanmış tutum ölçeği kullanılmıştır. Beşir, “Atatürk İlkeleri ve İnkılâplarına Yönelik Olarak Gerçekleştirilen Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliliği” adlı çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa Güverlik katsayısını ,096 bulmuştur (Beşir ve Köçer, 2009, s, 877). Ölçek likert tipi bir ölçek olmak özelliğine sahiptir. Her maddeye verilecek cevap kodları 1,00 ile 5,00 arasında değişmektedir. Mevcut ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Öğrenciler önce 4 maddeden oluşan kişisel soruları yanıtlamış daha sonra olumlu ve olumsuz soru köklerinden oluşan 35 maddeden kendilerini uygun olanı seçmişlerdir.

Verilerin Analizi:

Diyarbakır ilinde öğrenim gören 250 8. sınıf öğrencisinden elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.00 paket programı kullanılmıştır.

Öğrencilerin kişisel bilgilerine ait verilerinin analizinde yüzde ve frekans değerleri kullanılmış, cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda ilişkisiz örneklem t-testi, öğrencilerin ailelerinin gelir durumları, anne ve babalarının eğitim durumları değişkeninde ise, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin kişisel bilgilerine ait verilerinin öncelikle yüzde ve frekans değerleri tablolar halinde sunulmuş sonrasında sırayla cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi, öğrencilerin ailelerinin gelir durumları ve anne-babalarının eğitim durumları değişkenine ilişkin ise ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo: 2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutumlarını Gösteren Frekans Tablosu:

Tutum İfadeleri

		Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum	
		N	F	N	F	N	F	N	F	N	F
1.	Atatürk İnkılâbını gençlere okutmak yetmez, "Ruh olarak" aşılacak gerekir.	59	23.5	80	31.9	48	19.1	31	12.4	32	12.7
2.	Atatürk İnkılâpları batı medeniyetinin taklit edilmesinden ibarettir.	41	16.3	62	24.7	58	23.1	52	20.7	37	14.7
3.	Atatürk inkılâpları çağdaşlaşma yolunda dev bir adımdır.	62	24.7	85	39.9	57	2.7	25	10.0	21	8.4

4. Atatürk inkılapları yaşayışına yön veren temel prensipler niteliğindedir.	38	15.1	72	28.7	75	29.9	43	17.1	22	8.8
5. Devlet işlerini düzenleyen kanun ve kurallar dini olmalıdır.	38	15.1	57	22.7	56	22.3	49	19.5	50	19.9
6. Çağımızın en iyi yönetim şeklinin Cumhuriyet olduğuna inanıyorum.	78	31.1	63	25.1	62	24.7	28	11.2	19	7.6
7. Türk İnkılâbının askeri başarıyı tamamlayan önemli bir siyasi zafer olduğuna inanıyorum.	56	22.3	68	27.1	71	28.3	42	16.7	13	5.2
8. Laiklik ilkesi Türkiye Cumhuriyeti Anayasasından çıkarılmalıdır.	27	10.8	40	15.9	76	30.3	47	18.7	60	23.9
9. Demokrasi vazgeçilmez bir unsurdur.	94	37.5	63	25.1	43	17.1	36	14.3	14	5.6
10. Türkiye Cumhuriyetinde herkes kanun önünde eşit olmalıdır.	155	61.8	52	20.7	27	0.8	10	4.0	6	2.4
11. Cumhuriyet Türk milleti için en uygun rejimdir.	89	35.5	48	19.1	69	27.5	30	12.0	14	5.6
12. Erkek ve kızlar ayrı sınıflarda ders görmelidir.	64	25.5	30	12.0	34	13.5	33	13.1	89	35.5
13. Laik devlette devletin dini olmaz.	41	16.3	39	15.5	48	19.1	52	20.7	70	27.9
14. Türk dilini konuşmak ve korumak benim için önemlidir.	72	28.7	76	30.3	44	17.5	28	11.2	30	12.0

15.	Halifeliğin kaldırılmasını Türkiye Cumhuriyeti idaresi için zorunlu olduğuna inanıyorum.	51	20.3	59	23.5	75	29.9	40	15.9	25	10.0
16.	Türk İnkılâbı, Türk toplumu çağdaş medeniyetler seviyesine ulaştırmayı gaye edinmiştir.	68	27.1	73	29.1	67	26.7	23	9.2	19	7.6
17.	Başbakan devleti yönetirken din adamlarına danışmalıdır.	47	18.7	62	24.7	70	27.9	32	12.7	39	15.5
18.	Öğrencilere milli tarih bilinci verilmelidir.	68	27.1	57	22.7	66	26.3	29	11.6	30	12.0
19.	Atatürk Türk halkının kendi kendini yönetmesi için Cumhuriyeti kurmuştur.	93	37.1	81	32.3	43	17.1	20	8.0	13	5.2
20.	Türk milletini çağdaş medeniyetler seviyesine taşımak için çaba sarf etmem gerektiğine inanıyorum.	78	31.1	76	30.3	45	17.9	32	12.7	19	7.6
21.	Türk inkılâbı şekilciliğe özenerek hazırlanmıştır.	35	13.9	60	23.9	82	23.7	37	14.7	36	14.3
22.	Laiklik Türkiye Cumhuriyeti devletinin temel unsurlarından biridir.	53	21.1	81	32.3	68	27.1	27	10.8	21	8.4
23.	Tekke ve zaviyelerin kapatılması laiklik gerekli inkılâplardır.	69	27.5	73	29.1	66	26.3	27	10.8	15	6.0
24.	Soyadı ve kıyafet inkılâpları ile sınıfların ve ayrıcalıklı grupların oluşması engellenmek	82	32.7	74	29.5	53	21.1	29	11.6	12	4.8

istenmiştir.

25. Günümüzde halifelik kurumuna ihtiyaç vardır.	41	16.3	38	15.1	61	24.3	47	8.7	63	5.1
26.Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahip olmalıdır.	164	65.3	29	11.6	25	10.0	15	6.0	17	6.8
27.Türkiye’de yaşayan ve kendini Türk kabul eden herkes Türk’tür.	81	32.3	41	16.3	34	13.5	39	15.5	55	21.9
28.Atatürk inkılâbı daha önce Türk milletinde var olan kimliğin geri getirilmesidir.	43	17.1	51	20.3	79	31.5	45	17.9	32	12.7
29.Türkiye vatandaşı olmaktan gurur duyuyorum.	61	24.3	61	24.3	40	15.9	34	13.5	54	21.5
30.Din ve devlet işleri ayrı yürütülmelidir.	93	37.1	58	23.1	43	17.1	25	10.0	31	12.4
31.Cumhuriyet idaresi Türk insanın karakterine uygun değildir.	37	14.7	37	14.7	99	39.4	42	16.7	35	13.9
32.Laik devlet yönetimi için halifeliğin kaldırılması gerektiğine inanıyorum.	56	22.3	54	21.3	85	33.9	26	10.4	29	11.6
33. Atatürk İnkılâbının çağdaş düşünceye ve medeniyete yönelik biçimi olduğuna inanıyorum.	61	24.3	65	25.9	74	29.5	30	12.0	20	8.0
34.Atatürk’ün “Ne Mutlu Türk’üm “diyene sözünü benimsiyorum.	53	21.1	41	16.3	48	19.1	36	14.3	72	28.7
35.Laiklik dinsizlik anlamına gelmez.	71	28.3	68	27.1	51	20.3	19	7.6	41	16.3

Tablo 2’de öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Tabloyu incelediğimizde öğrencelerimizin bazı konularda olumlu tutuma sahipken bazı konularda olumsuz tutuma sahip olduğunu görmekteyiz. Tabloda yer alan maddelerden “Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahip olmalıdır” maddesi en yüksek ortalamaya sahip olan maddedir. Öğrencilerin %76.9 bu maddeye tamamen katılıyorum ve katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Tabloda en düşük ortalamaya sahip olan madde ise, % 27 ile “Laiklik ilkesi Türkiye Cumhuriyeti Anayasasından çıkarılmalıdır” maddesidir.

Tablo: 3 Öğrencilerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersine İlişkin Tutumları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren T-testi Sonuçları:

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Kadın	128	119.35	15.64	247	1.37	0.58
Erkek	122	116.33	19.02			

Tablo 3’te görüldüğü üzere 250 öğrencinin 128’i kız, 122’si erkek öğrencidir. Öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin tutumları ile cinsiyetleri arasında ilişkiyi incelemek için “t testi” yapılmıştır. T testi sonuçlarını gösteren tabloyu incelediğimizde $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p: .58 > .05$).

Tablo: 4 Öğrencilerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersine İlişkin Tutumları ile Ailenin Gelir Düzeyi Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi Sonuçları:

Gelir Durumları	N	\bar{X}	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
0-1000 TL	121	116.94	18.34	Grup arası	703.349	4	175.837		

1000-2000 TL	92	119.26	16.74	Grup içi	74864.395	245	305.569	.571	.681
2000-3000 TL	26	118.57	16.37	Toplam	75567.744	249			
3000-4000 TL	4	125.00	19.78						
5000 TL ve Yukarısı	7	112.42	13.50						
Toplam	250	117.96	17.42						

Çalışmaya katılan öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirlerinin, öğrencilerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumlarına etki edip etmediğinin belirlenmesi için “Anova” testi yapılmıştır. Anova testinin sonuçları yukarıdaki tabloda yer almaktadır. Tabloyu incelediğimizde Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri ile İnkılâp tarihi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir (p:.681>.05).

Tablo: 5 Öğrencilerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersine İlişkin Tutumları ile Annenin Eğitim Durumu Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi Sonuçları:

Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Okuma yazması hiç yok	94	117.88	17.95	Grup arası	340.185	4	85.046	.27	.89
İlkokul Mezunu	91	116.83	17.03	Grup içi	75227.5	24	307.05		
Ortaokul Mezunu	58	119.91	17.83	Toplam	75567.7	24			
Yüksek Öğretim Mezunu	4	118.25	7.67		44	9			
Diğer	3	117.0	6.08						

(Yüksek Lisans, Doktora)		0		
Toplam	250	117.96	17.42	

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğrencilerin annelerinin 32’si okuma-yazma bilmiyor, 74’i ilkököl mezunu, 120’si ortaokul mezunu, 20’si yükseköğretim mezunu 4’ü ise üniversite üstü eğitim almıştır. Öğrencilerin tutum düzeyleri ile annelerinin eğitimi arasında bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi için “ANOVA” testi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen p değeri.893 bulunmuştur. Elde edilen p değeri.05 düzeyinde anlamsızdır. Yani annenin eğitim düzeyi ile öğrencilerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Tablo: 6 Babalarının Eğitim Seviyesi ile İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi Sonuçları:

Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Okuma yazması hiç yok	32	117.40	19.14	Grup arası	210.195	4	52.549	.171	.953
İlkököl Mezunu	74	117.08	18.23	Grup içi	75357.549	24	307.582		
Ortaokul Mezunu	120	118.88	16.73	Toplam	75567.744	24			
Yüksek Öğretim Mezunu	20	117.20	17.06						
Diğer (Yüksek)	4	115.2	16.74						

Lisans, Doktora)		5		
Toplam	25	117.9	17.7	
	0	6	2	

Öğrencilerin babalarının eğitim seviyesi ile inkılâp tarihi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren Varyans analizi sonuçlarına bakıldığında ise; babalarının eğitim seviyesi ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (p:.953 >.05).

Sonuç ve Öneriler

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi, Cumhuriyetimizin kurucu Gazi M. Kemal önderliğinde Türk milletinin emperyalist güçlere karşı verdiği mücadele ve sonrasında başlayan köklü inkılâp hareketleri hususunda Türk gençliğini bilgilendirmektedir. Dersin temelleri 1925 yılında Ankara Hukuk Mektebinde “İhtilaller Tarihi” olarak atılmıştır. 1933 yılında ise dersin üniversite düzeyinde eğitimi vermeye başlanmıştır. Ders 1960 yılında “ Türk İnkılâbı Tarihi ve Türkiye Cumhuriyet Rejimi”, 1968’de “Türk Devrim Tarihi”, 1980’de “Türk İnkılâbı Tarihi” adıyla okutulmuş, 1981 yılında yapılan değişiklikle de “Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi” adını almıştır.

Türk milletinin geleceği açısından büyük öneme sahip olan derse karşı öğrenci tutumları da büyük önem taşımaktadır. Derse karşı tutum ve karşılan sorunlar hususunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalara göre; öğretmenin derse karşı tutumu, dersin rejim dersi olarak görülmesi, ders kitapları, derste kullanılan öğretim yöntemleri ve öğretim materyallerinin sınırlılığı, dersin farklı eğitimi basamaklarındaki öğrenci kitlesinin gelişim düzeylerini ve bireysel özelliklerini dikkate almadan benzer içerikle sunulması ve tekrar edilmesi, öğrencilerin dersin gerekliliğine olan inanç düzeyleri, Mustafa Kemal Atatürk’ün fikirlerinin net bir şekilde aktarılamaması öğrenci tutumu üzerinde etkili faktörlerdir.

Öğrencilerin olumsuz tutumunda özellikle öğretmenin derse karşı olumsuz tutumu belirleyici olabilmektedir. Örneğin; öğretmen Atatürk ilkelerinin amaç ve işlevine karşı olumsuz bir yargıya sahipse, derse siyasi

boyutta yaklaşıyorsa bu öğrencinin de algısını etkileyebilir. Öğretmen Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine siyasi olarak yaklaşmamalıdır. Buna ilaveten Öğretmenin dersi işlenirken sadece düz anlatım yöntemini kullanması dersi sıkıcı hale getirir ve öğrenci de dersin ezberlenilmekten ibaret, sıkıcı bir ders olduğu algısını yaratabilir. Öğretmen bu yöntemin yanı sıra çağdaş yöntem ve teknikler kullanılmadığıdır.

Öğrenim merkezinde öğretmenin olması da öğrencinin olumsuz tutumuna sahip olmasına sebep olabilir. Öğrenim merkezinde öğrenci olmalı, öğretmen ise öğrencinin konuları yapılandırma sürecinde, onu cesaretlendirmelidir. Öğrencilerin olumsuz tutumlarının ortadan kaldırılmasında derste kullanılacak materyaller de önemli olabilmektedir. Ders araç ve gereçleri öğrenmenin kalıcı olmasını, dersin daha zevkli geçmesini sağlamaktadır. Derste kullanılacak görsel ve işitsel araçlar öğrencinin ders süresince dikkatini yüksek tutabilmektedir.

Öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten ders kitapları da öğrencinin ilgi ve motivasyonunu artırarak, derse yönelik olumsuz tutumları ortadan kaldıracaktır. Fotoğraflarla, karikatürlerle, hikâyelerle zenginleştirilen kitaplar öğrenciler için zevkli bir bilgi kaynağı haline gelebilmektedir.

Araştırmada öğrencilerin bu derse ilişkin tutumlarını belirlemek için "Selçuk Beşir Demir" tarafından hazırlanmış tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Diyarbakır ilinde bulunan 250 8. sınıf öğrencisine uygulanması sonucu elde edilen veriler analiz edilmiş ve bazı bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde ettiğimiz bulgular şu şekildedir;

*Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi, Türk milletinin sömürgeci güçlere karşı verdiği eşsiz mücadeleyi ve sonrada M. Kemal tarafından Türk milletini "Muasır medeniyetler seviyesine" yükseltmek amacıyla başlatılan büyük yenilik hareketleri ve sonuçları konusunda eşsiz Türk gençliğini bilgilendirmektedir.

*Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi vatandaşlık bilinci kazandırma ve millî kimliğin oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren etkin vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir.

* Bu dersin sadece geçmişi anlatan statik bir tarih dersi olmadığı, Türk gençlerinin yakın tarihimizdeki olayları değerlendirip gelecekle ilgili doğru kararlar alabilmesini sağlayan önemli bir ders olduğu unutulmamalıdır.

*Öğrencilerin önemli bir kısmı İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin amaç ve içeriğini doğru bir şekilde algılayabilmektedir.

*İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumlarda cinsiyet açısından, ailenin aylık geliri, anne ve baba eğitimi açısından anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

*Atatürk ilkelerinden “Laiklik” ilkesinin öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından benimsendiği fakat bu ilke doğrultusunda yapılan bazı düzenlemelerin öğrenciler tarafında doğru bir şekilde idrak edilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

*Atatürk ilkelerinden “İnkılâpçılık” ilkesinin ülkemizi çağdaş medeniyetler seviyesine ulaştırma gayesinin öğrenciler tarafından önemli ölçüde benimsendiği görülmektedir.

*Öğrencilerin önemli bir kısmı kendisini Türk vatandaşı olarak kabul etmemektedir. Bu sonuçta öğrencilerin etnik kimliği etkili olabilir. Bu durum da öğrencilerin “Türklük” kavramı ile “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı” kavramının ayırımına henüz ulaşmadığını göstermektedir.

*Türk inkılâbının Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının gereksinimlerinden doğduğu, öz değerlerimize dayandırılarak oluşturulduğu fikri konusunda öğrencilerimizin büyük bir kısmının kararsız kaldığı büyük bir kısmı da bunun Batı temelli oluşturulan ve sadece şekilcilikten ibaret düzenlemeler olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

*Cumhuriyet rejiminin önemi ve yaşatılması gerektiği araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmı tarafından kabul edilmektedir.

*İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin en temel unsurlarından biri olan demokrasi kavramı öğrencilerin büyük kısmı tarafından benimsenmiştir.

*Atatürk ilkelerinden “Halkçılık” ilkesinin benimsediği tüm vatandaşların kanun önünde eşitliği anlayışı araştırmaya katılan öğrenciler arasında önemli ölçüde kabul görmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, B., "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar "Gazi Üniversitesi Örneği", *Akademik Bakış Dergisi*, I (II), Kasım 2008.
- Bal, M., "Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Yolları Konusunda Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması" *,Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (15), 2011.
- Beşir, S. - Köçer, M., "Atatürk İlke ve İnkılâplarına Yönelik Geliştirilen Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliği", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 2009.
- Demir, A., "İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı*, 2010.
- Dilaver, H. H., "Sosyal Bilgilerde Yapılandırmacılık", *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Pegem Akademi Yayıncılık, 2011
- İzgi, Ö., "Tük İnkılâp Tarihi Derslerinin Metod ve Kaynaklar Açısından İncelenmesi, İnkılâp Tarihi Anabilim Dalı: Kapsam, Metodoloji ve Yaklaşımlar", *I. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Semineri*, Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesi Basımevi, 1985, s.18-23.
- Kan, Ç., "Etkili Sosyal Bilgiler Öğretimi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ankara 2006, s. 537-544.
- Karasar, N., *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003.
- Kaya, Y. - Şeker, M., "İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgilere Karşı Tutumlarının İncelenmesi", *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*, 2004.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, *İlköğretim Okulu Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*, Ankara, 2008.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *228 sayılı Kanun*, 10.12.2010.
- Öner, M. - Öner, G., "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkılâplarını Kavrama Düzeyine İlişkin Tutumları", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 2014.

Özüçetin, Y. - Nadar, S., “Atatürk İlke ve İnkılâp Tarihi Dersinin Üniversite Düzeyinde Okutulma Başlanması ve Geline Süreç”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 2010.

Kondu, Z. - Sakar, T., “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Niçin Verilir”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 2013.

Topkaya, Y., “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Aktarım Yaklaşımları Hakkındaki Görüşlerine Ait Nitel Bir Çalışma”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 2016, s. 637-652.

Topkaya, Y. - Şimşek, U., “Impact Of Instructional Comics On The Attitudes Towards Citizenship and Democracy Education”, *Journal of Computer and Education Research*, 3(6), 2015, s. 152-167.

Tuncer B. K. - Güven B., “Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, , Aralık 2007 IV(II), 2007, s. 1-20.

<http://atauzem.atauni.edu.tr/dosya/ortak/materyal/Atatürk%20İlkeleri%20ve%20İnkılap%20Tarihi%20I-Ünite%201.pdf> adresinden 25/04.2016’da alınmıştır.

1927 KÖY MUALLİM MEKTEPLERİ İLE KÖY OKULLARI MÜFREDAT PROGRAMININ ANALİZİ VE YURTTAŞLIK BİLGİSİ

Hızır DİLEK*

Öz

Bu çalışmada Türk eğitim tarihinde önemli yer kaplayan 1927 köy muallim mektepleri ve köy mekteplerinin müfredat programıyla bu programlarda yer alan yurt bilgisi incelenmiştir. Bu bağlamda;

1)1927 köy muallim mektepleriyle köy mekteplerinin genel görünümü,

2)1927 köy muallim mektepleriyle köy mekteplerinin eğitim süresi, müfredat programında yer alan derslerin sınıflar düzeyinde dağılımları, haftaya başlama zamanları, okulun çalışma vakitleri, kız ve erkek öğrencilere yönelik olan dersler,

3)Bu iki programda yurt bilgisinin ders içeriği, bu dersin öğrencilere kazanımı.

Araştırma kapsamında veriler belgesel tarama yapılarak toplanmış ve kronolojik sıraya uygun bir şekilde değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Köy Muallim Mektepleri, Köy Mektepleri, Yurt Bilgisi, Müfredat Programı.

CURRICULUM ANALYSIS OF 1927 RURAL TEACHERS SCHOOLS AND VILLAGE SCHOOLS AND CITIZENSHIP EDUCATION

Abstract

In the present study, the curriculum and citizenship information in the curriculum of the 1927 rural teacher schools and village schools, which took important places in the history of Turkish education, were examined. In this context, the following sub problems were examined.

1. An overview of the 1927 rural teacher schools and village schools

2. Education duration of 1927 rural teacher schools and village schools, the distributions of the courses in the curriculum according to the study years, the time to start the week, time for the school work, the courses with respect to the female and male students

* Arş. Gör. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD. dilekhizir@gmail.com

3. The citizenship course content in these two programs and course contribution to the students

The data concerned with the study was collected by documentary scanning and evaluated in accordance with the chronological order.

Keywords: Rural Teachers School, Village School, Citizenship Information, Curriculum.

Giriş

Bu bölümün içinde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, sayıtlar ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

Problem Durumu

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısıyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Kızıloluk, 2013: 5). Bu tanım dışında eğitim bireyin tüm yaşamı boyunca sürmekte ve okul dışında ve içinde yaşam boyu edindiği tecrübelerin bütününe kapsadığı söylenebilir. Kimi zamanlarda eğitim ve öğretim birbirinin yerine kullanıldığı da olmuştur. Eğitim, zaman ve mekân bakımından kapsamlı, süreli ve çok boyutlu bir yapıdır. Öğretimde zaman ve mekân kadar öğretmenin, velinin, öğrencinin beklentileri de bu süreç içerisinde çok büyük bir önem taşır (Helvacı ve Şahin, 2009: 6). Nitekim öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal semaların en etkili şekilde oluşturulduğu yerlerin eğitim kurumları olduğu söylenebilir (Topkaya, 2016: 638).

Yukarıdaki bilgiler ışığında eğitim-öğretim programlı olarak yapılması gereken önemli bir işidir. Çünkü toplumların ideal olarak benimsedikleri eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri, bu alandaki çalışmalarını belli bir programlara uygun olarak sürdürmelerine bağlıdır. Literatürde eğitim programlarının farklı tanımları yapıldığı bilinmektedir. Bu tanımlardan kapsamlı olanı şu şekilde tanımlanmıştır: Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar (Büyükkaragöz, 1997: 1).

Cumhuriyet döneminde milli eğitime yönelik hazırlanacak olan eğitim programları, verilecek eğitimler, köy ve şehir okullarına yönelik müfredat programları ülkenin kalkınması için pilot uygulamalar yapılan

köy öğretmen okulları milli eğitimin ve kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmek için düzenlenmiştir. Bu çalışmada Cumhuriyetin ilk yıllarından 1930'lu yıllara kadar Cumhuriyet Hükümetinin üzerinde durduğu köy okulları ve köy muallim mektepleri hakkında bilgi verilecektir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'de halkın büyük kısmı çiftçilikle uğraşır, nüfusun $\frac{3}{4}$ ' ü köylerde yaşar, coğrafi durumu ve iklimi dolayısıyla zirai ürünler yetiştirirdi (Wofford, 1952, s.12). Bu bağlamda nüfusunun dörtte üçü köylü olan bir toplumun köyelerine gereken en büyük ehemmiyeti vermesi kadar doğal bir şey olamazdı (Necip Ali, 1933: 113). 29 Ekim 1923 tarihinde Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra bilindiği üzere önceki toplum yapısından farklı bir toplum inşa edilmek istenilmiştir. Yeni devletin en temel hedefi tüm vatandaşların okunmasını sağlamak olmuştur. Bu düsturla her köye bir okul inşa etme, her köye öğretmen yetiştirmeye ilgili geniş kapsamlı programlar düzenleme yoluna gidilmiştir (Wofford, 1952: 21).

Cumhuriyetin ilanından önce Osmanlı Devletinde modern eğitimin gelişmesinde karşılaşılan en büyük güçlüklerden birisi ve en önemlisi modern eğitimi verecek öğretmenin bulunamamıştır. Başlangıçta uzun bir müddet medrese mezunlarıyla bu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır. Bu durum dönemin eğitimcileri tarafından eleştiriye uğramıştır. Çünkü bir taraftan modern eğitim kurumları oluşturulmaya çalışılırken diğer taraftan bu kurumlara eski geleneksel yöntemleri kullanan öğretmenlerin görev alması amaca ulaşmayı geciktirmiştir (Kodaman, 1988: 146).

Unat'a (1964) göre batı tarzı okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine özel surette yetiştirilmiş meslek insanı hazırlama konusu Tanzimat'tan sonra ve ilk defa, Mekâtib-i Umumiye Nezareti vazifesi yapmış ve Türkiye'de milli eğitimin gelişmesinde büyük hizmetleri görülmüş olan Kemal Efendi'nin döneminde ve Rüşdiye okullarını çoğaltmaya başladığı safhada ele alınmıştır. Darulmuallimin kavramı ilk defa Takvim-i Vekayi' de o devirde Fransız okulları hakkında bilgi vermek, yine Kemal Efendi'nin kaleminden çıkmıştır.

Cumhuriyet öncesi dönemde köye yönelik öğretmen yetiştirmek fikri ise Osmanlı Mebuslar Meclisinde tartışılmıştır. Mecliste Kastamonu Mebusu İsmail Mahir Efendi, köye öğretmen gönderilmesiyle ilgili olarak ilk iş köylüye köy kökenli aydınlarla aydınlatmak, eğitmek olduğunu ifade etmiş, köye öğretmen yetiştirmek için köylerden seçilerek alınan kızlı erkekli gençlerin köy okullarında eğitilip sonra birbiriyle evlendirilerek köylere

öğretmen olarak gönderilmesi ve kendilerine ekilecek toprak verilmesi olduğunu belirtmiştir (Karagöz ve Şanal, 2006: 184).

Mecliste bu tartışmalar devam ederken dönemin öğretmen ihtiyacı Batı tarzı öğretmen okullarıyla karşılanmıştır. Modern Osmanlı eğitim sisteminin gelişimine paralel olarak İstanbul’da açılan Darulmuallimini Rüşdi (1848), Darulmuallimini Sıbyan (1868) ve Darulmuallimini liye (1874) ve 1875’ten itibaren eyaletlerde açılan ‘taşra darulmuallimleri’ erkek ilk ve ortaöğretim okulları; 1870’te İstanbul’da eğitim faaliyetlerine başlayan Darulmuallimat/Darulmuallimat-ı liye ise ilk ve ortaöğretim kız okulları için öğretmen yetiştirmek için açılmıştır (Öztürk, 1999: 283).

Tanzimat’tan Tevhid-i Tedrisat Kanununun ilan edilmesine kadar ülkede açılmış olan öğretmen okullarını kuruluşlarının kronolojik sırasına göre şu dört grupta toplanabilir (Unat, 1964: 30):

- 1)Orta öğretmen okulları,
- 2)İlk öğretmen okulları,
- 3)Yüksek öğretmen okulları,
- 4)Özel ve Mesleki öğretmen okulları.

Bazı dönemlerde bu dört çeşit kaynağın ikisinin veya üçünün tek bir çatı altında ve müşterek bir statü çerçevesinde ve birbirini tamamlayan bir hüviyetle yer almışsa da bu idari birleşmenin hiçbir zaman kuruluş, gaye ve fonksiyon bakımlarından esası değiştirdiği görülmemiştir (Unat, 1964: 30).

Koçer’e (1974) göre Meşrutiyet Döneminde ülkenin her tarafında eğitimi götürürebilmek için Tedrisat-ı İptidaiye Kanunuyla çıkarılacaktır. Kanunla ilköğretim mecburi ve zorunlu yapılacaktır, ancak bunun gereklerinin yerine getirilebilmesi için gerekli zemin hazırlanmamıştır. Bu dönemde yukarıda da ifade edildiği gibi Kastamonu Mebusu İsmail Mahir Efendi köy için ayrı bir öğretmen yetiştirme modeli önermiştir. Bu model Cumhuriyet öncesinde ilköğretim alanında yapılan çalışmaların kâğıt üzerinde kalmıştır.

Ancak 29 Ekim 1923 tarihinde Cumhuriyetin ilan edilmesinden altı ay sonra mektep-medrese ikiliğın kaldırılması, halkçı, milli, çağdaş ve laik eğitime geçilmesi korkusuzca tartışılmaya açılmıştır. Eğitimde kızlara da fırsat eşitliği tanınması, köy ve köylü eğitiminin önemi gibi eğitimsel kavramlar mecliste ve meclis dışında çokça tartışılacaktır (Sakaoğlu, 2003: 167).

Cumhuriyetle birlikte milli eğitimin temel taşı olan ilköğretim ülkenin en önemli davalardan biri olarak ele alınmış, parasız ve zorunlu ilköğretimi yüzde yüz gerçekleştirme ülküsü gittikçe kuvvetlenmiştir. Bunun dışında köy eğitim ve öğretimi ile yakından ilgilenilmiştir(Koçer, 1974, s.93). Cumhuriyetle birlikte maarif yeniden teşkilatlanacaktır. Okul kademeleri belirlenecek ve kademelerin yatılı ve gündüzlü kısımlarının esasları belirlenecektir. Yeni ilkokul ve ortaokul ve lise programları hazırlanacaktır.

Bu bağlamda 1926 yılında yayınlanan Maarif Teşkilatına Dair Kanuna göre ilkokullar dört başlık altında toplanmıştır (Resmi Ceride, 1926: 1):

- 1)Şehir ve kasaba mektepleri,
- 2)Şehir ve kasaba yatı,
- 3)Köy gündüz,
- 4)Köy yatı mektepleridir.

Yukarıdaki ilkokullardan köy yatı mektepleri dışındakiler tüm öğrencilere açıkken köy yatı mektepleri, okulu olmayan köy çocuklarına özgü olarak kurulmuştur. Bu köy okullarının tahsil süresi en az üç yıldır (Resmi Ceride, 1926: 1).

1926 yılında Maarif Teşkilatına Dair Kanunu yayınlanmadan önce Cumhuriyetin ilanından hemen sonra Cumhuriyet tarihinin ilk ilkokul programı olan 1924 İlkokul Programı II. Heyet-i İlmiye toplantısından alınan kararların akabinde hazırlanmıştır. Bu programda dikkat çekici olan taraf Osmanlı Devleti'nde ilkokullar altı seneyken bu programda ilkokullar beş yıla indirilmiştir. 1924 İlkokul Programının dersleri aşağıda tablo.1.de verilmiştir:

Tablo.1: 1924 İlkokullar Müfredat Programı

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5.Sınıf
Alfabe	12	-	-	-	-
Kırat (inşaat ve temsil)	-	4	3	2	2
Türkçe İmla	-	2	2	1	1
Tahrir	-	1	-	2	2

Sarf	-	-	-	1	1
Yazı (sülüs-rik'a)	-	2	1	1	1
Kuranı Kerim ve Din Dersleri	-	2	2	2	2
Hesap	2	3	3	3	2
Hendese	-	-	-	1	2
Tarih	-	-	1	2	2
Coğrafya	-	-	1	2	2
Tabiat Tetkiki, Ziraat, Hıfzıssihha	3	3	2	2	2
Müşahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye	1	1	1	1	1
Resim	2	2	2	2	2
El İşleri	2	2	2	2	-
Musiki	2	2	2	1	1
Terbiye-i Bedeniyye	2	2	2	1	1
Yekûn	26	26	26	26	26

Kaynak: Y.Y., *İlkmektep Müfredat Programı*, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1340.

Tablo.1'e bakıldığında dersler arasında bir bağlantı yoktur. Nerdeyse tüm dersler müstakil bir şekilde hazırlanmıştır. Program alelacele oluşturulduğu için ömrü de uzun olmayacaktır.

Aynı şekilde 1924 yılında şehir ortaöğretim kurumlarının birinci devresinde de çok farklı ve birbirinden kopuk dersler verilmiştir. 1924 ortaöğretim kurumlarının birinci kademesi dersleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo.2: 1924 Ortaöğretim Birinci Devre Kız ve Erkek Ders Programı

Dersler	Birinci Sene		İkinci Sene		Üçüncü Sene		Açıklama
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Türkçe ve Edebiyat	7	7	5	5	4	4	

Ecnebi Lisanı	5	5	5	5	5	5	Fransızca, İngilizce, Almanca.
Malumatı Vataniye	-	-	1	1	1	1	
Din Dersleri	1	1	1	1	-	-	
Tarih	2	2	2	2	2	2	
Coğrafya	2	2	1	1	1	1	
Hayvanat	-	-	-	-	-	-	
Fizyoloji	-	-	-	-	2	2	ve Hıfzıssıhha
Nebatat	-	-	1	1	-	-	
Arziyat	-	-	-	-	1	1	
Fizik	-	-	2	2	2	2	
Kimya	-	-	1	1	2	2	
Riyaziyat	5	5	4	4	4	4	
Resim	1	1	1	1	1	1	Hesap, hendese,
Musiki	1	1	1	1	1	1	cebir ve resmi hatti.
Terbiyei Bedeniye	-	-	-	-	-	-	
Ev İdaresi	-	-	1	1	-	-	
Çocuk Bakımı	-	-	-	-	1	-	
Atölye	2	1	1	1	-	1	
Laboratuvar	1	1	1	1	1	1	Kızlar: Biçki, dikiş
Yekûn	28	28	28	28	28	28	

Kaynak: Y.Y., *Lise Birinci Devre Müfredat Programı*, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1340.

Tablo 2’de dikkat çeken ders Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaokulların ilk kademesinde birer saat din dersinin verilmesidir. Ayrıca atölye dersinde kızlar ve erkekler için yaşamda kullanabilecekleri bilgileri öğrenmesinin yolu açılmıştır. Yabancı dil olarak sadece bir dil tercihinde bulunulmamış, Fransızca, İngilizce ve Almanca dillerinden birinin seçme hakkı verilmiştir.

Tablo 1 ve 2’ye bakıldığında hazırlanan programlar şehir merkezlerindeki okullar için hazırlanmıştır. Bu dönemde köy okulları için

hazırlanmış bir program mevcut olmamıştır. Pek az köy okulu şehir okulları için hazırlanan programı tatbik etmiştir. Köy Mektepleri Müfredat Programı hazırlanana kadar bazı okullar ilkokul müfredat programını uygulamış bir kısmı da kitap okutmuştur. Devlet tarafından 1924 yılında bazı yatılı okulları kurulmasına rağmen köy için ayrı bir eğitim ve öğretim şekli düşünülmüyordu. Bütün bunlara rağmen çok az köyde okul açılabilmiştir (Koçer, 1974: 94).

Köy Muallim Mektebi, köy ilk öğretmeni yetiştirmek için alınan tedbirlerden biridir (Koçer, 1974: 94). 1927-1928 eğitim-öğretim döneminde açılan Köy Muallim Mektepleri tarihi gelişimi hakkında ayrıntılı bilgi bulunamamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Kayseri Zincidere ve Denizli'deki bu okullar için 1926 yılında bir talimatname, 1927 yılında da bir müfredat programı yayınlamıştır. Bu okullardan istenilen verim alınamayınca Kayseri Zincidere' de olan 1932'de Denizli'deki de 1933 yılında kapatılmıştır.

19 Ekim 1926 tarihli Köy Muallim Mektepleri Talimatnamesinde köy okullarına öğretmen yetiştirmek üzere açılan bu okulların öğretim süresinin üç yıl olduğu yazılmıştır. Bu okullar parasız ve yatılı şekilde ayarlanmıştır. Bu okulların birinci sınıfına kırk talebenin kaydına müsaade edilmiştir. Diğer sınıfların mevcudu kırktan aşağı olduğu takdirde şartları sağlayan öğrencilerin kayıtlarının alınabileceği yazılmıştır. İkinci ve üçüncü sınıfa geçmek isteyenlerin sınıflarının imtihanlarını vermiş olmaları şartı vardır. Tahsisat ve diğer imkânları müsait olduğu takdirde her sınıf için birden fazla şube açılabilir. Köy muallim mekteplerine alınacak öğrencilerde aşağıdaki şartlar aranmıştır (Köy Muallim Mektepleri Talimatnamesi, 1926: 104):

- 1)Türk olmak,
- 2)İlkokuldan mezun olmak,
- 3)Yaşça on altıdan küçük ve yirmisinden büyük olmamak,
- 4)Öğretmenlik yapmaya engel oluşturacak bedeni ve ruhi kusurları bulunmamak.

Problem Cümlesi

Cumhuriyetin ilk yıllarında köye öğretmen yetiştirmek için kurulan Köy Muallim Mekteplerinin genel müfredat programı ve yurt bilgisi dersinin önemi nedir?

Bu ana problem kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Alt Problemler

I.1927 köy muallim mekteplerinin müfredat programın genel görünümü nedir?

II. 1927 köy muallim mekteplerinin müfredat programında yurt bilgisinin önemi nedir? 1927 köy muallim mekteplerinin müfredat programıyla görülen derslerin 1927 Köy Müfredat programına göre uygulamada karşılaşılması muhtemel güçlükler nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı 1927 köy muallim mektepleri müfredat programı dersleri hakkında bilgi vermek ve bu dersler arasında yurt bilgisinin programdaki yeri tetkik edilecektir.

Araştırmanın Önemi

Toplumların ekonomik, siyasal ve sosyal gelişmişlik seviyesi eğitim düzeyi ve niteliğiyle ilgilidir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren nüfusunun büyük bir kısmının köylerde yaşadığı Türkiye’de köye yönelik programların yapılması daha önem teşkil edecektir. Bu bağlamda Cumhuriyetin ilk yıllarında köyü kalkındırmak köye gidecek öğretmenlerinin gelişimi için1927 yılında köy muallim mektepleri müfredat programı hazırlanmıştır. Ayrıca köy muallim mektepleri müfredat programında yurt bilgisi üzerinde durulacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, belgelere dayanarak Cumhuriyet Devri Türk eğitim sisteminde 1927 köy mektepleri programı ve yurt bilgisinin yerine yer verildiği için tarihsel bir araştırma türüdür. Belirli zaman dilimleri içinde meydana gelen olay ve olguları belgelerle aynen ortaya koymaya yöneliktir. Bu çalışma, yapılan incelemeler sonucunda belli analiz yapılacağından doküman analizine de girer. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar(Şimşek & Yıldırım, 2011, s.187). Çalışmada Maarif Vekaleti

tarafından yayınlanan Köy Muallim Mektepleri Müfredat Programı incelenmiştir. Ayrıca ortaöğretim kurumlarının birinci ve ikinci devre programları hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırmada köy muallim mektepleri müfredat programında verilen dersler köy okullarına gidecek öğretmenlerin köyün kalkınması, köy çocuklarının daha verimli bir eğitim görmelerine yönelik dersler verilmiştir. Haftalık yirmi dört ders saati eğitim gören öğrenciler derslerin büyük bir kısmını uygulamalı şekilde almıştır.

Bulgular

Bu bölümde 1927 köy muallim mekteplerinin ders müfredatı ve yurt bilgisinin içeriğiyle 1927 köy mektepleri müfredat programı hakkında bilgi verilmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında köy muallim mekteplerinin ders müfredatı ile köy mektepleri müfredat programı ile bu iki programdaki yurt bilgisi karşılaştırılarak iki ayrı başlıkta değerlendirilmiştir.

1.Birinci Alt Probleme Yönelik Analiz ve Yorumlar

Köy muallim mektepleri ile köy mektepleri müfredat programları değerlendirildiğinde; köye öğretmen yetiştiren köy muallim mektepleri müfredat programında on beş ders, buna karşılık köy okullarına yönelik olarak hazırlanan köy mektepleri müfredat programında on bir ders okutulmuştur. Şimdi bu okulların müfredat programı incelenecektir. Tablo.3'te 1927 köy muallim mektepleri müfredat programı verilmiştir.

Tablo.3: 1927 Köy Muallim Mektepleri Müfredat Programı

Dersler	Birinci Sınıf	İkinci Sınıf	Üçüncü Sınıf
Türkçe	5	5	5
Milli Tarih ve Medeniyet Tarihi	2	2	1
Coğrafya	2	1	1
Yurt Bilgisi	-	1	1
Din Dersleri	1	-	-
Ruhiyat, Terbiye ve Mektebi Hıfzıssıhha	-	3	2
Ulus-ı Tedris	-	-	2

Tatbikat Dersi	-	-	6
Riyaziyat	4	3	2
Tabii İlimler	2	2	-
Hayâtiyyât, Hıfzıssıhha ve Ziraat	2	2	1
Resim	2	2	1
Elişleri	1	1	1
Musiki	2	2	1
Yazı	1	-	-
Yekûn	24	24	24

Kaynak: Y.Y., *Köy Muallim Mektepleri Müfredat Programı*, Milli Matbaa, İstanbul, 1927.

Tablo.3'te 1927 köy muallim mektepleri müfredat programında birinci sınıfların Türkçe dersi haftalık beş saat, milli tarih ve medeniyet tarihi iki saat, coğrafya iki saat, din dersi bir saat, riyaziyat dört saat, tabii ilimler, hayatiyyat, hıfzıssıhha ve ziraat, resim ve musiki iki saat, elişleri ile yazı birer saat okutulmuştur. Bu durumda birinci sınıfta Türkçe ve riyaziyat dersleri üzerinde daha da çok durulmuştur.

Tablo.3'te 1927 köy muallim mektepleri müfredat programında ikinci sınıfların Türkçe dersi haftalık beş saat, milli tarih ve medeniyet tarihi, coğrafya, tabii ilimler, resim ile musiki dersi iki saat, yurt bilgisi, hayatiyyat, hıfzıssıhha ve ziraat ile elişleri birer saat, ruhiyat, terbiye ve mektep hıfzıssıhhası ile riyaziyat üçer saat okutulmuştur. İkinci sınıflarda da Türkçe dersinin haftalık ders saati diğerlerinden fazladır.

Tablo.3'te 1927 köy muallim mektepleri müfredat programında üçüncü sınıfların Türkçe dersi haftalık beş saat, tatbikat dersleri altı saat, ruhiyat, terbiye ve mektep hıfzıssıhhası, usul-i tedris ile riyaziyat dersi ikişer saat, milli tarih ve medeniyet tarihi, coğrafya, yurt bilgisi, hayatiyyat, hıfzıssıhha ve ziraat, resim, elişleri, musiki dersleri hafta da birer saat işlenmiştir. Buna göre son sınıfta tatbikat dersine ağırlık verilmiştir.

1927 köy muallim mektepleri müfredat programına göre dersler her gün öğleden önce dört saat teorik ders yapılır, öğleden sonra da ikişer saatte uygulamaya ayrılıyordu. Programda pratik ve uygulamaya yönelik dersler şu şekilde sıralanmıştır (Köy Muallim Mektepleri Müfredat Programı, 1927: 3):

- 1)Ziraate ait faaliyetler,
- 2)Atölye faaliyetleri (elişleri),
- 3)Tabiat tetkiki gezileri, muhtelif kurumları ziyaret,
- 4)Oyun, spor ve terbiye-i bedeniye.

Bu programa göre öğleden sonraki derslerin programı için ‘muallimler meclisi’ tarafından her on beş günde bir tanzim edilecektir (Köy Muallim Mektepleri Müfredat Programı, 1927: 4).

Tablo.4’te de 1927 köy mekteplerinin müfredat programı verilmiştir. Bu programda birinci sınıflarda temel bilgiler verildiğinden alfabe üzerinde daha çok durulmuştur. Hayat bilgisi, hesap-hendese, resim-elişleri derslerine de haftalık dörder saat ayrılmıştır. İkinci ve üçüncü sınıflarda Türkçe dersinin haftalık ders saati diğer derslere oranla daha fazladır.

Tablo.4: 1927 Köy Mektepleri Müfredat Programı Ders Cetveli

Dersler	Birinci Sınıf	İkinci Sınıf	Üçüncü Sınıf
Alfabe	12	-	-
	-	4	4
Kıraat	-	3	2
İmla	-	2	2
Türkçe	-	-	1
Tahrir	-	4	3
Dil	4	4	3
Bilgisi	4	3	3
Yazı	-	-	2
Hayat Bilgisi	4	4	4
Hesap-Hendese	4	1	1
Yurt Bilgisi	-	3	3
Resim- Elişleri (Erkek)			
Kızlar Resim- Elişleri			
İçin Ev İşleri			
Yekûn	24	24	24

Kaynak: *Köy Mektepleri Müfredat Programı*, Devlet Matbaası, İstanbul, 1927.

Köy mektepleri müfredat programında yer almayan din dersleri Perşembe günleri öğleden sonra yarım saat olacak şekilde verilir. Jimnastik ve musiki için ayrıca bir saat tahsis edilmemiş, program dışında ayrıca her sabah birini dersten evvel ve her akşam son dersten sonra öğrenciye yirmi dakika jimnastik yaptırılacak ve şarkı söylettirilecektir. Köy okullarına özgü jimnastik ve musiki dersi için birer risale hazırlanacak ve hareketlerle şarkıların buna göre söylenmesi istenmiştir. Köy okullarında da pazartesinden perşembeye günlük beş saat ders işlenir. Pazartesi ve Perşembe günleri iki saat görülür, günün geri kalan zamanlarında da okulun temizliğine ayrılır ve okul eğitime hazır edilir(Köy mektepleri müfredat programı, 1927, ss.10-11).

Tablo.3 ve tablo.4 incelendiğinde 1927 köy muallim mekteplerinde verilen dersler ile öğrencilerin 1927 yılında köy mekteplerinde aldığı dersler arasında bir uyum söz konusudur.

2. Alt Probleme Yönelik Analiz ve Yorumlar

1927 köy mektepleri müfredat programında yurt bilgisi üçüncü sınıfta haftada iki saat verilmektedir. Köy mekteplerinde verilecek konular öğrencinin seviyesine göre ve yakın çevreden uzak çevreye olacak şekilde ayarlanmıştır.

1927 köy mektepleri müfredat programında öğrencilere verilen başlıca konular şunlar olmuştur (Köy Mektepleri Müfredat Programı, 1927: 24-26):

1)Ev ve ev halkı. Yurt ve aile yurdu.

2)Köy halkı, köyde yaşam, alışveriş, iş, asayiş, jandarma, maarif, mektep, köyün teşkilat yapısı, ihtiyar meclisi, muhtar.

3)Köyün sıhhati: sağlığı bozan şeyler, pislik, gübrelerin evlere ve köyün yakın yerlerine yığılması, köyün suyunun iyi muhafaza edilmesi, sinekler ve sivrisinekler, bunların fenalıkları, köyün pisliğinden oluşan hastalıklar: sulardan, tifo humması. Verem, bağırsak hastalıkları, sivrisineklerden dolayı oluşan sıtma. Köy evlerinde sıhhat: evlerde havaya ve ışığa ihtiyaç. Havasızlıktan ve ışıksızlıktan ileri gelen hastalık verem.

4)Köyün hayvanları: hayvanlar bizim en kıymetli mallarımızdır. Hayvanlardan gördüğümüz faydalar. Hayvanlara iyi bakmak, insanca muamele etmek lazımdır. Hayvanlara iyi bakmak aynı zamanda kendi kazancımızı artırır.

5)Köyün civar köylerle ilişkisi, köyün çevresindeki nahiyeye ve kasabalar. Kasabalardaki halk ve işleri. Kasabanın önemli binaları, belediye ve hükümet teşkilatı, eczacısı, doktoru ve mahkemesi. Köy ve kasaba arasındaki ilişkiler, yollar, bu yolları kimler yapar, yollar kimindir? Yolların faydası ve muhafazası. Vilayet merkezlerinde belediye ve hükümet teşkilatı, vali, mahkemeler, posta ve telgraf. Maarif idaresi ve okullar, orta mektep, lise ve muallim mektepleri ve köy ile vilayet merkezi arasındaki ilişkiler.

6)Türkiye'nin başkenti: Ankara. Ankara'da hükümet teşkilatı, Büyük Millet Meclisi, vekaletler, Ankara hakkında malumat, merkezi hükümet ile köyün münasebeti.

7)Vergiler ve askerlik.

8)Türkiye'nin iki mühim şehri: İstanbul ve İzmir. Bunlar hakkında kısa malumat.

9)Türkler' in vatanları: Türkiye, Türkiye hükümeti, cumhuriyet, cumhuriyet idaresinin büyük kıymeti hakkında malumat ve telkinler. Abdülhamit devrinden günümüze kadar Türkiye'nin kısa tarihi, bilhassa büyük harbin neticesi ve istiklal mücadeleleri.

10)Türk vatandaşlarının vazifeleri:

a)Nefsine karşı: sağlam ve iyi ahlaklı olmak.

b)Ailesine karşı: sadık ve yardımcı olmak.

c)Köyüne karşı: çalışkan ve hayırlı olmak.

d)Vatana karşı: vatan hizmetlerini seve seve yapan millet ve devlet menfaatini her şeyden üstün tutan çalışkan ve etrafına faydalı bir vatandaş olmak. Sonuç olarak nefesine, ailesine, köyüne, vatanına hayırlı iyi bir insan olmak.

11)Türkiye'nin komşuları ve dünyanın başlıca büyük devletleri hakkında gayet muhtasar malumat. Köylerde iktisadi ve içtimai teşkilat: köy kooperatifleri, köy hilali ahmeri, himaye-i etfal, Yeşilay, tayyare cemiyeti şubeleri, köy sigortaları.

1927 Köy Muallim Mektepleri Müfredat Programında Yurt Bilgisi

İkinci ve üçüncü sınıflarda birer saat olarak verilir. Bu programda yurt bilgisi dersi altında verilen konular köy mektepleri müfredat programındaki yurt bilgisine paralel şekilde verilmiştir. Programlar arasında bir uyum söz konusudur.

1927 köy muallim mektepleri yurt bilgisi dersinde genel olarak şu temalara değinilmiştir (Köy Muallim Mektepleri Müfredat Programı, 1927: 12-15):

1)Müşterek gaye için çalışma, beşeri ihtiyaçları toplum içinde karşılama, devlet ve hükümete ihtiyaç, hükümetin vazifesi, hükümetin gayesi, hükümet şekilleri, cumhuriyet ne için en iyi hükümet şeklidir.

2)Türkiye Cumhuriyeti nasıl kuruldu. Eski hükümet şekilleriyle yeni hükümet şekilleri arasındaki fark ne? Demokrasi ve vatandaşlık nedir? Topluluk, büyük ve küçük topluluklar, köy ve şehirde yaşayanların birbiriyle olan iletişimleri, işbirlikleri, ihtiyaçları.

3)Milli toplum, millet, milli duygu ve bağlılık, aile ve ailenin toplumla ilişkisi. Milletın kuvveti, milleti oluşturan ailelerin gücüne bağlıdır. Aile toplumun temelidir.

4)Hürriyet, hürriyetin temini, gerekliliği, din ve vicdan hürriyeti, Türkiye’de hürriyetlere nasıl kavuşulmuştur. Eski dönemlerde bu hürriyetler var mıydı? Bu hürriyetleri temin edecek hükümet şekli cumhuriyet olduğu, hükümetin programı, vatandaşların vazifesi, hürriyetlerin sınırı, hürriyet milletin gayesiyle sınırlıdır.

5)Askerlik, vergi, seçimler, seçimlere neden katılmak zorunludur? Mesleki hayatın önemi, muhtelif mesleklerin birbiriyle olan ilişkisi, milli üretim, gençlerin meslek hayatına intihap ettirilmesi, cumhuriyet, gençleri meslek seçimi açısından özgür bırakmıştır.

6)Uzmanların önemi, asgari bir mesleği öğrenmeden mesleğe atılmanın mahsurları, mesleki hayatta vatanperverlik nasıl olur? Faydalı kurum, kuruluş, cemiyet ve şirketler hangileridir?

7)Türkiye Teşkilat-ı Esasiesi, Büyük Millet Meclisi, Reis-i Cumhur, Kuva-i Umumiye, kanun nasıl oluşturulur. Heyeti Vukela, vekillerin vazifesi, mahkeme, maarif teşkilatı.

8)Memlekette ziraatın önemi, ziraat müessesleri, ecnebi memleketlerde çiftçilik, iktisat ve tasarruf, tasarrufun önemi, tasarrufun

vatanperverlik bir hareket olduğunun öğretilmesi, tasarruf sendikaları, sendikanın önemi, israfın farklı şekilleri.

9)Eski ve yeni ziraat usulleri, sulardan faydalanma yolları, taşkın ve sel sularından korunma yolları, mahsullerin zarara uğramaması için muhtelif hastalıklara karşı günü gününe tedbirlerin alınmasının önemi.

10)Yolların önemi, cumhuriyetin yol siyaseti, şimendifer ve ticaret gemileri. Fertler arasındaki iletişim, posta, telgraf ve telefonun ehemmiyeti.

11)Bireylerin sağlıklı yaşamaları, köylerde sağlığı tehdit eden durumlar, bozuk hava, bataklıkların zararları, sinek, sivrisinek, bit ve pire gibi hayvanların sıhhi tehlikeleri, temiz suyun temini.

12)Köylüye daha yaşanılabilir bir hayat vermek için ne yapılabilir. Köy oyunları, raksları, köylüler için içtimai eğlenceler nelerdir?

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde problem ve alt problemlere göre tartışma, sonuç ve önerilerde bulunulmuştur.

Tartışma

Köyün kalkınması, köy çocuklarını yetiştirmek üzere kurulan köy muallim mektepleri cumhuriyet döneminde ilk olarak 1926 yılında Kayseri’de 1927 yılında Denizli’de açılmıştır. Bu iki okuldan yaklaşık 700 öğretmen mezun olmuştur. Bu okullara devam edenlerin hepsi köylüdür. Bunlar köyde doğup, okuyup ve burada yaşamlarını sürdürmüşlerdir. Bu okulları okuyan öğretmenler için bir üst kademeye geçme imkânı taşımamışlardır. Bu okullarda okuyup bitirenler ömürlerinin sonuna kadar gittiği köylerde eğitim vermiştir. Ancak bu okullarda okuyan öğretmenler bir sınav veya benzeri bir imtihan yöntemiyle üst kademelere geçmek istemiştir. Bu vesileyle daha bilgili bir köylü yetiştirilebileceği ifade edilmiştir (Eren, 1937: 302).

Köy öğretmen okulları ile köy mekteplerinin müfredat programları birbirine paralel şekilde düzenlenmiştir. Köy öğretmen okulunda eğitim alan öğretmen adayı köye gittiği zaman çok farklı bir şey sunmamıştır. Birde bu programa alınan öğretmen adaylarının köylü olması öğretmenin köye döndüğünde bir uyumsuzluk problemi çekmemesini sağlamıştır.

Sonuç

1)Köy mektepleri müfredat programında bazı dersler hem kız hem de erkek öğrenciler için ayrı ayarlanmıştır. Köy muallim mektepleri müfredat programı ise cinsiyetlere göre bir program düzenlenmiştir.

2)Köy mektepleri müfredat programıyla köy muallim mektepleri programında Türkçe'nin haftalık ders saati sınıf düzeyinde fazladır. Diğer dersler de sınıflar düzeyinde belli ders saatleri ayrılmıştır.

3)Her iki programda da dersler arasında bir kopukluk söz konusu değildir. Cumhuriyetin ilk yıllarında kabul edilen toplu tedaris yöntemine uygun hazırlanmıştır.

4)Köy muallim mektepleriyle köy mektepleri diğer şehir okulları için hazırlanan programın dışında bir programa tabi olmuştur. Bu bağlamda köy okullarıyla şehir okullarından aynı kazanımlar beklenmemiştir. Şehir ilkokullarında beş yılda görülen eğitim köy okullarında üç yıla sıkıştırılarak verilmiştir.

5)Köy muallim mektepleriyle köy mekteplerinde verilen yurt bilgisinde bireyler temel hak, özgürlüklerini göreceği gibi köyün gelişimi içinde bazı teknik bilgilere de sahip olacaktır. Yurt bilgisi dersinde sağlık, ziraat, demokrasi, hükümet şekilleri hakkında bilgi sahibi olacağı gibi önceki dönemlerde bu konularda nasıldı şimdi günümüzde nasıl bu durumların karşılaştırmasını da yapacaktır.

KAYNAKÇA

- Büyükkaragöz, S.S., *Program Geliştirme Kaynak Metinler*, Öz Eğitim Yayınları, Konya, 1997.
- Eren. A. N., “Köylü: Köy Öğretmen Okullarından Çıkanların Dertleri”, *Muallim Sesi*, 1937, Y.7. S.45. s.302.
- Helvacı, A. - Şahin, B., “Eğitim Bilimlerine Giriş”, *Eğitimle İlgili Temel Kavramlar*, ed. Ereş, Maya Akademi, Ankara, 2009, s.1-19.
- Kızılokuluk, H., *Eğitimin Toplumsal Temelleri*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.
- Koçer, H. A., “Türkiye’de Köy Eğitim ve Öğretimi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1974, S.1, C.7, s.89-129.
- Kodaman, B., *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1988.
- Ali, Necip, “Necip Ali Bey’in Nutku”, *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 1933, S.2, C.1, s.104-114.
- Öztürk, C., “75. Yılda Eğitim”, *Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme*, ed. Gök, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, s.283-310.
- Sakaoğlu, N., *Osmanlı’dan Günümüze Eğitim*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003.
- Unat, F. R., *Türk Eğitim Sisteminin Gelişimine Tarihi Bir Bakış*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, 1964.
- Şimşek, H. - Yıldırım, A., *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2013.
- Topkaya, Y., “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Aktarım Yaklaşımları Hakkında Görüşlerine Ait Nitel Bir Çalışma”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016, C.17, S.1, s.637-652.
- Wofford, K. V., *Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor*, çev. Fatma Varış, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1952.
- _____ *Maarif Teşkilatına Dair Kanun*, Resmi Ceride, 1926, Sene:4. S.338.
- _____ *İlkmektep Müfredat Programı*, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1340.
- _____ *Lise Birinci Devre Müfredat Programı*, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1340.
- _____ “Köy Muallim Mektepleri Talimatnamesi”, *Maarif Vekâleti Mecmuası*, 1926, S.10, s.104-105.



Kaynak: y.y. *Maarif Albümü*, Devlet Matbaası, İstanbul, 1928.

İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARI İLE GENEL ERTELEME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN YAPISAL EŞİTLİK MODELİ İLE İNCELENMESİ

Hüseyin AKAR¹

Öz

Bu araştırmanın amacı ilköğretim öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ile genel erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören 405 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamada Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz ve Orhan(2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan ders çalışma yaklaşımı ölçeği ve Çakıcı(2003) tarafından geliştirilmiş olan genel erteleme ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, korelasyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca yapısal modeli test etmek için yol analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda ders çalışma yaklaşımı alt boyutları ile genel erteleme eğilimi alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Yapısal modelin analizi sonucunda, modelin uyum iyiliği değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ($\chi^2/df=1035,75/584=1.774$, RMSEA=0.044, CFI=0.90, TLI=0.89, GFI=0.88, AGFI=0.86), ayrıca derin ders çalışma yaklaşımı alt boyutunun zamanı iyi kullanma alt boyutunu, yüzeysel ders çalışma yaklaşımı alt boyutunun da erteleme alt boyutunu anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ders Çalışma Yaklaşımı, Genel Erteleme, Yapısal Eşitlik Modeli, Öğretmen Adayı, İlköğretim.

¹ Öğretim Görevlisi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, huseyinakar@kilis.edu.tr

ANALYSIS THE RELATIONSHIP BETWEEN GENERAL PROCRASTINATION AND STUDYING APPROACH OF PROSPECTIVE TEACHERS AT DEPARTMENT OF ELEMENTARY EDUCATION THROUGH STRUCTURAL EQUATION MODELING

Abstract

The purpose of this study is to analyze the relationship between general procrastination and Studying Approach of prospective teachers at Department of Elementary Education. The participant group of the study was composed of 405 prospective teachers at department of elementary education in education faculty in the 2013-20154 academic year at Kilis 7 Aralık University. General Procrastination Scale developed by Çakıcı (2003), Study Process Questionnaire developed by Biggs, Kember ve Leung (2001)) and adapted by Yılmaz and Orhan (2011) into Turkish were used in the study to collect data. Arithmetic mean, standard deviation, frequency, correlation were used to analyze data. In addition, path analysis was conducted to test the structural model. In correlation analysis, it was found to be significant relationships between study approach subscales and general procrastination subscales. As a result of analysis of the structural model, the value of the goodness of fit of the model is a good level ($\chi^2/df=1.774$, RMSEA=0.044, CFI=0.90, TLI=0.89, GFI=0.88, AGFI=0.86). Additionally, "the deep study approach" has been shown to significantly predict "the efficient use of time"; and "superficial study approach" significantly predicts "procrastination."

Keywords: Studying Approach, General Procrastination, Structural Equation Modeling, Prospective Teachers, Elementary Education.

Giriş

Geçmişten günümüze öğrencilerin akademik başarısızlıkları her zaman önemli bir sorun olarak görülmüştür. Akademik başarısızlık daha çok çocuğun ya da gencin uzun süreli, hemen her dersten, gelişim düzeyinin ve yeteneklerinin altında başarı göstermesi ve bu başarısızlığı bir türlü telafi edememesi durumu olarak kabul edilmektedir (Yaşar ve Balkıs, 2004). Akademik başarısızlık genel olarak güdülenme, örgütlenme, hedef belirleme, öz denetim, öz yeterlik, aile çevresi, kişisel psikolojik sorunlar ve olumsuz arkadaş çevresi gibi faktörlerle ilişkilendirilmekte (McCoach ve Siegle, 2003) olup, bu değişkenlerin niteliklerinin akademik başarıyı olumlu ya da olumsuz olarak etkileyeceği ifade edilmektedir. Şen'e göre(2006) ise

akademik başarısızlığın en büyük nedenlerden biri öğrencilerin etkili öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarını yeterince kullanmamasından kaynaklanmaktadır. Konu ile ilgili yapılan pek çok araştırma (Arslantaş 2001; Chung ve Yip, 2002; Ersoy 2003; Hulburt 1985; Jones, Slate ve Marini, 1995; Karapınar, 2000; Küçükahmet 1987; Subaşı 2000; Sünbül, Tüfekçi, Kocaman, Arı ve Karagözlü, 1998; Yılmaz 1997) bu ifadeyi doğrular niteliktedir. Bu araştırma sonuçlarına göre etkili ders çalışma yaklaşımlarının kullanılması, öğrencilerin derslerdeki akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda akademik başarının önemli oranda etkili çalışma ile ilişkili olduğu söylenebilir. Etkili çalışma, bireyin çalışma işini yaptıktan sonra gösterdiği performansla ölçülebilen bir değişkendir. Diğer bir ifade ile birey çalıştıktan sonra gösterdiği performans ne kadar beklenene yakınsa çalışma o kadar etkilidir diyebiliriz. Ancak, gösterilen performansın hevesle gösterilmesi ve uzun süre kalıcılık göstermesi çalışmanın etkisi açısından çok daha önemlidir. Alan yazında sözü edilen etkinin önceden nasıl belirleneceğine ilişkin yapılan çalışmalar “öğrenme yaklaşımları” kavramına işaret etmektedir (Entwistle ve McCune, 2004). Öğrenme yaklaşımları kavramı literatürde ilk defa Marton ve Saljö tarafından 1976 yılında ortaya atılmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerine çalışmalarını için bir okuma parçası verilmiş ve okuma parçasını nasıl algıladıkları ve öğrenme işine nasıl gerçekleştirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin bir bölümü okudukları metni, sorulması beklenen sorulara yanıt verebilmeleri için ezberlenmesi gereken ayrı bilgi ünitelerinin toplamı olarak görürken, diğer bir bölümü ise metni bir bütün olarak görerek, yazarın görüşünü yakalamaya ve okuma parçasının ardında yatan anlamı kavramaya çalışmışlardır. Öğrencilerin gösterdiği birinci durum “yüzeysel yaklaşım”, ikinci durumu ise “derin yaklaşım” olarak adlandırılmıştır (Marton ve Saljö, 1976). Öğrenenlerin bir kısmı üzerinde çalıştıkları konuyu tüm boyutları ile anlamaya ve zihinlerinde anlamlandırmaya çalışırken, diğer bir kısmı ise konunun farklı noktaları arasında ilişkilendirme yapmadan sadece ezberlemeye odaklanmaktadırlar. Başka bir ifade ile bazı öğrenciler bilgiyi ayrıntıları ile öğrenmeye, konular arası ilişki kurmayı amaç edinirken, bazıları iyi not almak ve görevi yerine getirmeği amaç edinirler (Biggs, 1999). Derin yaklaşım kullananların temel amacı yüksek not almaktansa, konuyu bütün olarak anlamak ve kendilerine mal etmektir. Anlatılan konuyu pasif bir şekilde almak yerini, zihinsel süreçlerini aktif bir şekilde işleme sokar, yeni bilgi ile eski bilgi arasında ilişki kurar ve bilgiyi yeniden yapılandırır (Biggs,

1999; Entwistle, 2000). Yüzeysel yaklaşım ise dışsal motivasyon ya da başarısızlık korkusuna dayalıdır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilere göre, okuldaki öğrenmelerin amacı bir meslek edinme, aileyi mutlu etme ya da sadece sıkıntıdan kurtulmadır. Temel gereksinimleri karşılamak için en az zaman ve çaba harcanmaktadır. Anlamlandırma olmadan bilgilerin tekrar edilmesi ve ezberlenmesi yüzeysel öğrenme yaklaşımında en sık kullanılan stratejilerdir (Entwistle ve Ramsden, 1983; Biggs, 1999). Yüzeysel yaklaşımı kullanan öğrenciler, değerlendirmede ne istenecekse ona odaklanarak işe yarayacağını düşündükleri ipuçlarını ararlar. Bu amaçla konuyu parçalara ayırır ve ezberlerler. Kendilerine sunulan yeni fikir ve bilgileri edilgen bir şekilde kabul ederler. Öğrenme için gerekli ödev vb. etkinlikleri dış kaynaklı bir yük olarak görürler (Entwistle ve Ramsden, 1983; Biggs, 1999).

Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma konusundaki yaklaşımları sabit değildir (Ünal ve Ergin, 2006). Öğrenilecek konuya ilişkin görüşleri, öğrenme ortamına ilişkin algıları ve önceki çalışma deneyimlerine göre ders çalışma ve öğrenme yaklaşımları değişebilmektedir (Minasian-Batmaniani, Lingard ve Prosser, 2005). Öğrencilerin bir konuya ilgi duymaları ya da öğrenilenlerin gelecekteki mesleki yaşamlarında gerekliliğine inanmaları durumunda, öğrenmek için çaba sarf ettiklerini; bir konuya sınırlı düzeyde ilgi duyuyorlarsa, sadece dışsal motivasyon ile konuyu yüzeysel olarak öğrenmeye çalıştıklarını görülmüştür (Kember, Charlesworth, Davies, McKay ve Stott, 1997). Ayrıca öğrenci merkezli öğretimin derin öğrenme yaklaşımı ile tersi olarak öğretmen merkezli öğretimin de yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ilişkili olduğunu ortaya konulmuştur (Spencer, 2003). Yani öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olduğu, karar verme, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde belirleyici rol üstlendiği eğitim durumlarında öğrenci daha çok derin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımını tercih etmektedir. Bu durum büyük oranda içsel motivasyonun etkisinde gerçekleşmekte öğrenci dışarıdan gelecek ödül ve ceza uyarıcılarının etkisi altında kalmamaktadır. Bunun aksine öğrenme süreçlerinde öğrencilerin edilgen durumda olması sürecin belirleyicisinin öğretmen olması hallerinde yüzeysel öğrenme ders çalışma yaklaşımının kullanımı ön plana çıkmaktadır. Kısacası başkaları tarafından değerlendirilme endişesi çoğu zaman bireyleri ezbere yöneltmektedir. Günümüzde öğrencilerin anlamlı öğrenmesini sağlama adına, Topkaya ve Şimşek'in (2015) belirttiği gibi geleneksel öğretim yaklaşımı yerini

yapılandırmacı yaklaşıma, ders süreci içerisinde pasif olan öğrenci yapısı ise yerini artık aktif olan öğrenci yapısına bırakmıştır.

Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda; gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir(Altun, 2013; Çolak ve Fer, 2007; Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri, 2013; Byrne, Flood ve Willis, 1999; Ellez ve Sezgin, 2002; Minasian-Batmaniani, Lingard ve Prosser, 2005; Morgan, Taylor ve Gibbs, 1982; Niles, 1995; Watkins, 1983; Yılmaz ve Orhan, 2011; Şahin-Taşkın, 2012; Saygılı, 2010; Önder, 2009; Gül, 2011; Köse, 2010; Ural, 2006; Şen 2006; Dural, 2008; Özgür ve Tosun, 2012).

Her bireyin, yaşamı boyunca alması gereken kararları, üstlenmesi gereken sorumlulukları ve yerine getirmesi gereken görevleri vardır. Ancak, çeşitli nedenlere bağlı olarak birçok birey gerçekleştireceği etkinlikleri ileri bir tarihe atmakta, yani erteleyebilmektedir (Senecal, Koestner ve Vallerand,1995). Erteleme eğilimi, en genel anlamıyla “bir görevi yerine getirmeyi, sorumluluk almayı ya da karar vermeyi daha sonraki bir zamana bırakmak” şeklinde tanımlanmaktadır (Kachgal, Hansen ve Nutter, 2001). Erteleme davranışının nedenlerine ilişkin alan yazında pek çok şey söylenmektedir. Milgram, Sroloff ve Rosenbaum (1988)'a göre bireyin yapmaktan hoşlanmadığı bir iş veya eylem olduğunda, birey erteleme davranışı göstermektedir. Ayrıca bireyin iş yapabileceğine ilişkin öz yeterlik algısı işin hemen mi yoksa daha sonra mı yapılması gerektiği konusunda belirleyici olmaktadır. Balkıs(2006)'a göre zaman yönetimi konusunda başarısız olan bireyler kendilerinden beklenen işleri ve davranışları sona bırakmaktadır. Haycock (1993) ise bireyin sahip olduğu olumsuz algıların, gerçek dışı inançların, kaygının, depresyonun ve mükemmeliyetçilik gibi bazı özelliklerin erteleme davranışını ortaya çıkarttığını ifade etmektedir. Erteleme davranışının yaşanma sıklığı veya alanı bireyden bireye farklılık göstermektedir. Birey, yaşamının sadece belirli alanlarında erteleme davranışı sergileyebileceği gibi, yaşamın her alanında da erteleme davranışı sergileyebilir(Sweitzer, 1999; Tuckman, 1998). Erteleme eğilimi davranışı gerek akademik yaşamda gerekse normal yaşantımızda çok sık rastlanan bir süreçtir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin büyük çoğunluğunda erteleme eğiliminin yaygın olduğunu göstermektedir(Milgram, Mey Tal ve Levison, 1998). Bu davranış ciddi akademik başarısızlıklara ve ilişkiler içinde önemli problemlere yol açabilmektedir (Sweitzer, 1999). Stongman ve Burt'a göre (2000), erteleme davranışlarının süreklilik göstermesi bireyde öfke,

pişmanlık, öz-suçluluk duygusu, düşük performans, huzursuzluk, akademik gelişmeye karşı isteksizlik, düşük verimlilik ve yüksek stres düzeyi gibi olumsuzluklar yaratabilmektedir. Solomon ve Rothblum (1984) öğrencilerin erteleme davranışlarının sonucu olarak, ev ödevlerini, sınavlarına çalışmayı ve dönem sonu ödevlerini ertelediklerini ve bunun sonucunda derslerden kaldıklarını ifade etmektedir. Knaus'a göre (1998) erteleme davranışı öğrencilerin okul devamsızlığını ve okulu bırakma ihtimalini arttırmaktadır. Holmes(2000) öğrencilerin erteleme davranışının başarı ve performansla ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Yani erteleme eğilimi fazla olan öğrencilerin başarı ve performanslarının düşük olduğunu veya olacağını bildirmektedir. Erteleme davranışları ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında yapılmış pek çok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalardan bazıları şöyledir (Solomon ve Rothblum, 1984; Knaus, 1998; Holmes, 2000; Çelikkaleli ve Akbay, 2013; Çakıcı, 2003; Milgram ve diğ., 1988; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995; Özer ve Altun, 2011; Akbay, 2009; Balkıs, Buluş, Duru ve Duru, 2006; Kandemir, 2010).

Öğrencilerin başarı ve performansı üzerinde etkili olan ders çalışma yaklaşımı ve genel erteleme eğilimi eğitim kurumları açısından önemli olan iki değişkendir. Tüm kurumlar gibi eğitim kurumlarının da kendine mahsus bir takım amaçları vardır ve bu amaçları gerçekleştirerek ülkenin ihtiyaç duyduğu insan profilini yetiştirmek gibi önemli bir misyon üstlenmişlerdir. Topkaya'nın(2016) da ifade ettiği gibi bireyin bilişsel ve duyuşsal manada günün şartlarına uygun bir şekilde donatılarak etkin bir yurttaş olarak yetiştirilmesinde en önemli görevi eğitim kurumları üstlenmiştir(Topkaya, 2016). Bu bağlamda istenen insan profilini yetiştirme adına eğitim kurumlarının en iyi şekilde işlemesi ve kendinden bekleneni yerine getirmesi gerekmektedir. Ancak kurumun çalışma sürecini olumsuz olarak etkileyeceği düşünülen etmenlerin ortaya konulması ve olumluya dönüştürülmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir. Bu araştırma kapsamında eğitim sürecini etkilediği bilinen ders çalışma yaklaşımı ve genel erteleme eğilimi arasındaki nedensel ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi ile incelenecek aralarındaki ilişkiler ortaya konulacaktır.

Bu araştırmanın amacı ilköğretim öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ile genel erteleme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ile genel erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

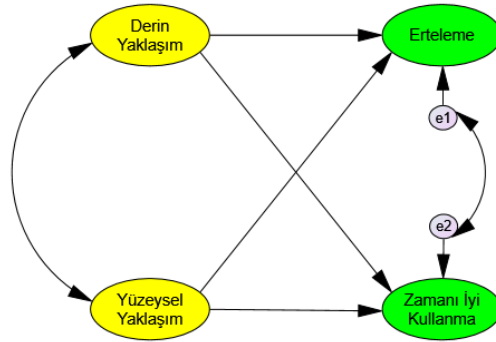
2-İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları genel erteleme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ile genel erteleme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin betimlendiği ve derinlemesine analiz edildiği araştırmalardır (Karakaya, 2011; Karasar,2009). Ders çalışma yaklaşımı ve genel erteleme eğilimine ilişkin literatüre dayalı olarak oluşturulmuş olan araştırma modeli yapısal eşitlik modellemesi temele alınarak analiz edilmiştir. Test edilecek model şekil 1'de görüldüğü gibidir.

Şekil 1. Araştırmanın Modeli



Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde (*Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği*) öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Evrenin hepsine ulaşmak mümkün olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Ancak sağlıklı sonuçlar elde etme adına araştırmaya katılımda gönüllük esas alınmıştır. Katılımcılara ait kişisel bilgiler tablo 1'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet, Program ve Sınıf Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

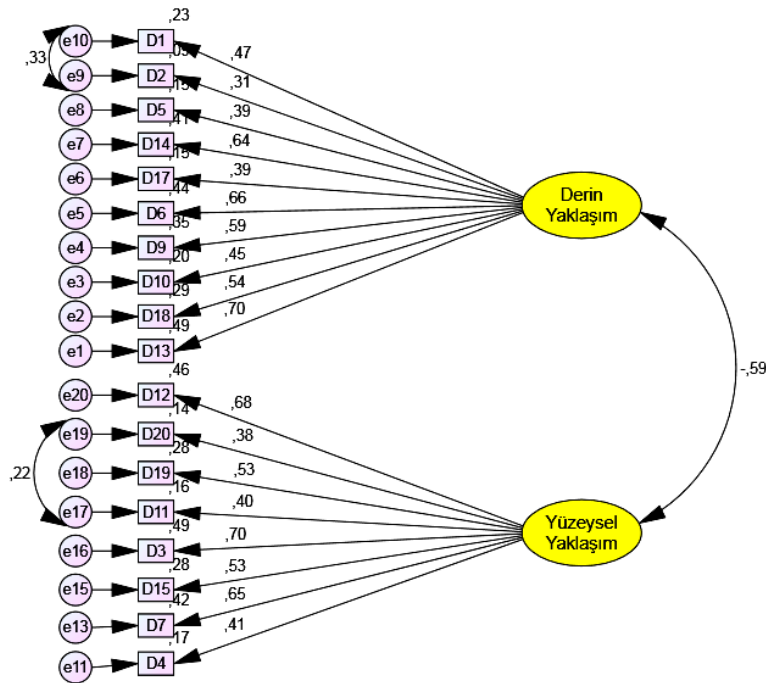
Faktör	Değişken	f	%
Cinsiyet	Erkek	113	27,9
	Kadın	292	71,1
Programlar	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	127	31,4
	Sınıf Öğretmenliği	96	23,7
	Okulöncesi Öğretmenliği	101	24,9
	Fen	81	20,0
Sınıflar	1.Sınıf	138	34,1
	2.sınıf	140	34,6
	3.sınıf	73	18,0
	4.Sınıf	54	13,3
	Toplam	405	100

Veri Toplama Araçları

Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği: Ders çalışma yaklaşımı ölçeği Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilmiş olup, Yılmaz ve Orhan(2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplamda 20 maddeden oluşan 5'li likert tipi puanlamaya sahip olan ölçek "*yüzeysel ders çalışma yaklaşımı*"(3.,4.,7.,8.,11.,12.,15.,16.,19.,20.maddeler) ve "*derin ders çalışma yaklaşımı*"(1.,2.,5.,6.,9.,10.,13.,14.,17.,18.maddeler) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından yapılan analizlerde cronbach alfa değerleri derin yaklaşım için .79, yüzeysel yaklaşım için .73 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği tekrar test edilmiştir. Ölçeğin geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi(DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda 8. ve 16. maddelerin faktör yüklerinin 0.30'dan düşük çıkması nedeniyle her iki maddenin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir(Seçer, 2015; Şimşek, 2007). Ölçekten ilgili maddeleri çıkarıp tekrar analiz yapıldığında program uyum iyiliği değerlerini iyileştirmeye dönük bazı modifikasyon önerilerinde bulunmuştur. Kuramsal yapı göz önünde bulundurularak modifikasyonlar yapıldığında uyum iyiliği değerlerinde belirgin bir iyileşme olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ölçeğin model

uyumunun olduğu söylenebilir ($\chi^2/df=1.96$, RMSEA=0.049, CFI=0.92, TLI=0.90, GFI=0.93, AGFI=0.91). Ölçeğin güvenilirliği cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, derin yaklaşım alt boyutuna ilişkin 0.79, yüzeysel yaklaşım alt boyutu için 0.77'dir.

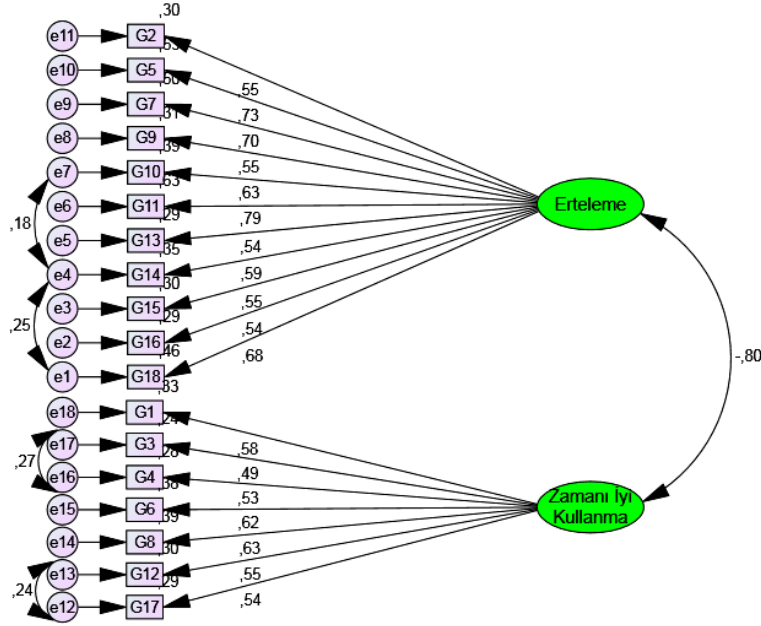
Şekil 2. Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeğine İlişkin Birinci Düzey Faktör Analizi Sonuçları



Genel Erteleme Ölçeği: Genel erteleme ölçeği öğrencilerin erteleme eğilimlerini ölçmek için Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 18 maddeden oluşan 5'li likert tipi puanlamaya sahip olan ölçek "erteleme"(2., 5., 7., 9., 10., 11., 13., 14., 15., 16., 18.maddeler) ve "zamanı iyi kullanma"(1., 3., 4., 6., 8., 12., 17. maddeler) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Çakıcı (2003) tarafından yapılan analizlerde cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı erteleme alt boyutu için 0.88, zamanı iyi kullanma alt boyutu için 0.85 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında genel erteleme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği tekrar test edilmiştir. Ölçeğin geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi(DFA)yapılmıştır. DFA

sonucunda program uyum iyiliği değerlerini iyileştirmeye dönük bazı modifikasyon önerilerinde bulunmuştur. Kuramsal yapı göz önünde bulundurularak modifikasyonlar yapıldığında uyum iyiliği değerlerinde belirgin bir iyileşme olduğu görülmüştür ($\chi^2/df=2.816$, RMSEA=0.067, CFI=0.91, TLI=0.89, GFI=0.90, AGFI=0.87). Bu bağlamda ölçeğin model uyumunun iyi olduğu söylenebilir. Ölçeğin güvenilirliği cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, erteleme alt boyutuna için 0.88, zamanı iyi kullanma alt boyutu için 0.77'dir.

Şekil 3. Genel Erteleme Ölçeğine İlişkin Birinci Düzey Faktör Analizi Sonuçları



Verilerin Analizi

Demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, kıdem, branş, görev) ve veri toplama araçlarında yer alan maddelere ilişkin betimsel analizler, frekans ve yüzde dağılımları ile incelenmiştir. Araştırmada yukarıdaki analizlerin yanı sıra; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İki değişken arasında ilişki ortaya koymak için korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak literatüre dayalı olarak oluşturulmuş olan modelin test edilmesinde yol analiz yapılmıştır. Toplanan verilerin bilgisayar ortamına

aktarılmasında ve verilerinin analizinde SPSS 22 ve AMOS 22 programları kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya öncelikle öğrencilerin ders çalışma yaklaşımları ile genel erteleme davranışlarını betimlemeye dönük aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanarak başlanmış daha sonra araştırma modelini oluşturan ders çalışma yaklaşımı ve genel erteleme eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük korelasyon analizi yapılmıştır. Ders çalışma yaklaşımı ve genel erteleme eğilimine ilişkin ortalama, standart hata ve korelasyon analizi sonuçları tablo 2'de görüldüğü gibidir.

Tablo 2. Ders Çalışma Yaklaşımı ve Genel Erteleme Eğilimine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	\bar{x}	Ss	1	2	3	4
Erteleme	2,05	0,73	1			
Zamanı iyi kullanma	3,52	0,67	-,653**	1		
Derin yaklaşım	3,20	0,63	-,176**	,391**	1	
Yüzeysel yaklaşım	2,72	0,75	,365**	-,253**	-,403**	1

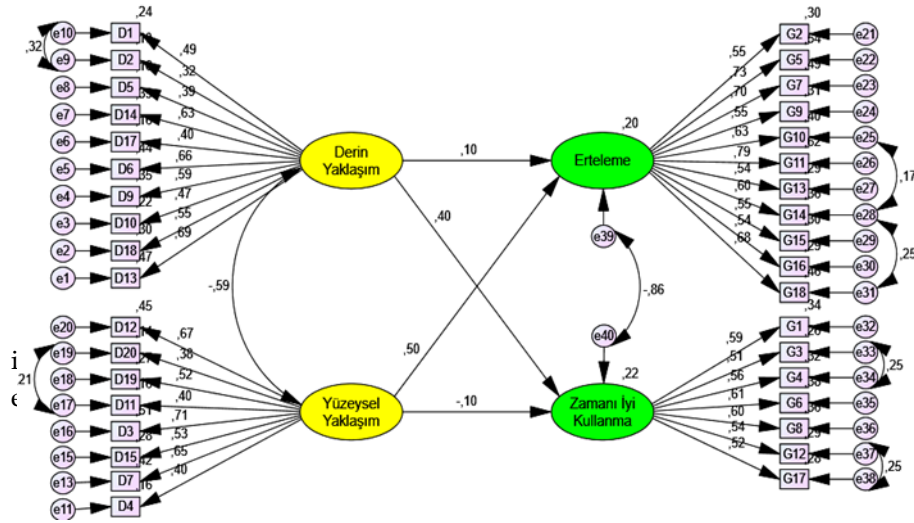
**p<0.01

Tablo 2'de öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarına ilişkin puan ortalamalarına baktığımızda, derin ders çalışma yaklaşımı puan ortalamasının ($\bar{x}=3,20$), yüzeysel ders çalışma yaklaşımı puan ortalamasının ($\bar{x}=2,72$) olduğu görülmektedir. Her iki ders çalışma yaklaşımı puan ortalaması da orta düzeydedir. Ancak derin öğrenme yaklaşımı puan ortalaması daha yüksektir. Bu bulguya dayalı olarak öğretmen adaylarının ders çalışmada ve öğrenmede daha çok derin yaklaşımı tercih ettiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının genel erteleme davranışı puan ortalamalarına baktığımızda erteleme alt boyutu puan ortalamasının ($\bar{x}=2,05$), zamanı iyi kullanma alt boyutu puan ortalamasının ($\bar{x}=3,52$) olduğu görülmektedir. Zamanı iyi kullanma alt boyutu puan ortalaması

çoğu zaman düzeyindeyken, erteleme alt boyutu puan ortalaması nadiren düzeyindedir. Bu bulguya dayalı olarak öğretmen adaylarının çoğunlukla zamanlarını iyi kullanmaya dönük, nadiren de yapmaları gereken şeyleri ertelemeye dönük davranışlarda buldukları söylenebilir. Araştırma modelini oluşturan değişkenler arasındaki ilişkilere baktığımızda tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir ($p < 0.01$). Derin ders çalışma yaklaşımıyla; erteleme alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.176$; $p < 0.01$), zamanını iyi kullanma alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = .391$; $p < 0.01$) anlamlı bir ilişki vardır. Yüzeysel ders çalışma yaklaşımıyla; erteleme alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = .365$; $p < 0.01$), zamanını iyi kullanma alt boyutuyla arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.253$; $p < 0.01$) anlamlı bir ilişki vardır. Aynı zamanda erteleme alt boyutu ile zamanını iyi kullanma alt boyutu arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = -.653$; $p < 0.01$) varken, derin ders çalışma yaklaşımı ile yüzeysel ders çalışma yaklaşımı arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = -.403$; $p < 0.01$) vardır.

Değişkenler arasındaki betimsel ve korelasyonel istatistikler incelendikten sonra modele ilişkin yol analizine geçilebilir. Değişkenler arasında çizilen her bir yol araştırmanın cevap aradığı bir soruyu oluşturmaktadır. Bu yolları test etmek için model analiz edildiğinde şekil 4'de görülen bulgular elde edilmiştir.

Şekil 4. Ders Çalışma Yaklaşımı ve Genel Erteleleme Eğilimi Değişkenlerini İçeren Yapısal Modele İlişkin Yol Diyagramı



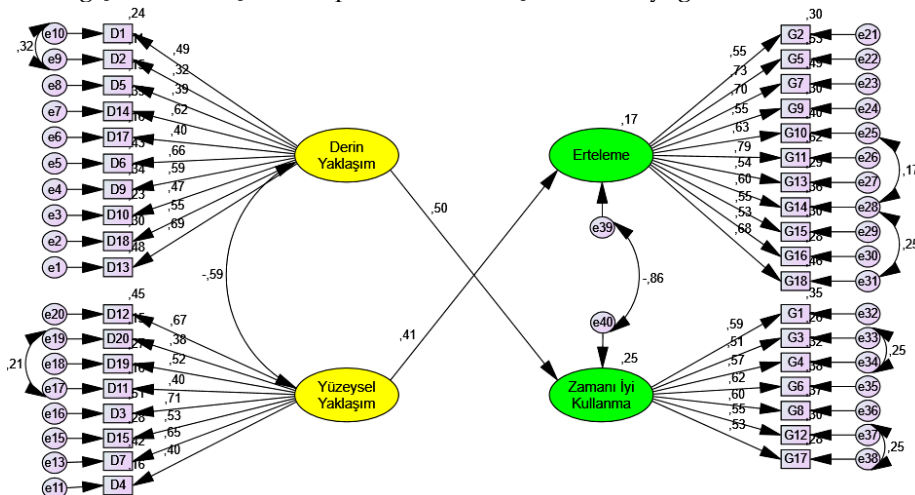
AGFI=0.86). Modele ilişkin tahmin değerlerine baktığımızda tablo 3'de yer alan bulgular elde edilmiştir.

Tablo 3. Ders Çalışma Yaklaşımı Alt Boyutları ve Genel Erteleleme Eğilimi Alt Boyutlarına İlişkin Tahmin Değerleri

Yordanan	Yordayan	Standardize edilmemiş tahmin değerleri (B)	S.E.	C.R. (t-değeri)	Standardize edilmiş tahmin değerleri (β)	P
Zamanı İyi Kullanma	Derin Yaklaşım	,283	,063	4,455	,403	***
Erteleme	Yüzeysel Yaklaşım	,658	,142	4,627	,502	***
Zamanı İyi Kullanma	Yüzeysel Yaklaşım	-,112	,092	-1,222	-,102	,222
Erteleme	Derin Yaklaşım	,088	,065	1,356	,105	,175

Değişkenler arasındaki yolların anlamlılık düzeyine baktığımızda derin yaklaşım ile zamanı iyi kullanma($\beta=0,403$; $p<0,001$) ve yüzeysel yaklaşım ile erteleme($\beta=0,502$; $p<0,001$) arasındaki yolların anlamlı olduğu buna karşılık yüzeysel yaklaşım ile zamanı iyi kullanma($\beta=-0,102$; $p>0,001$) ve derin yaklaşım ile erteleme($\beta=-0,102$; $p>0,001$) arasındaki yolların anlamsız olduğu görülmektedir. Anlamsız yollar sırayla silinip tekrar analiz yapıldığında şekil 5'de görülen model elde edilmektedir.

Şekil 5. Ders Çalışma Yaklaşımı ve Genel Erteleleme Eğilimi Değişkenlerini İçeren Yapısal Modele İlişkin Yol Diyagramının Son Hali



Anlamsız yolların modelden silinmesiyle elde edilen yeni modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde uyum iyi değerlerinin değişmediği ve kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir ($\chi^2/df=1.774$, RMSEA=0.044, CFI=0.90, TLI=0.89, GFI=0.88, AGFI=0.86). Modele ilişkin tahmin değerleri tablo 4’de görüldüğü gibidir.

Tablo 4. Ders Çalışma Yaklaşımı Alt Boyutları ve Genel Erteleme Eğilimi Alt Boyutlarına İlişkin Tahmin Değerleri

Yordanan	Yordayan	Standardize edilmemiş tahmin değerleri (B)	S.E.	C.R. (t-değeri)	Standardize edilmiş tahmin değerleri (β)	R ²	P
Zamanı İyi Kullanma	← Derin Yaklaşım	,352	,049	7,238	,496	,25	***
Erteleme	← Yüzeysel Yaklaşım	,534	,101	5,268	,412	,17	***

Tablo 4’de modelin son halindeki yolların anlamlı olduğu söylenebilir ($p<0,001$). Derin ders çalışma yaklaşımı zamanı iyi kullanmanın toplam varyansının %25’ini açıklamaktadır. Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı ise erteleme toplam varyansının %17’sini açıklamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ile genel erteleme eğilimleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenmede hangi yaklaşımları tercih ettikleri ortaya konulmuş daha sonra genel erteleme davranışlarının düzeyi belirlenmiş ayrıca iki değişken arasındaki ilişkiler ortaya konulmuş son olarak da araştırmanın modelini test etmek amacıyla yol analizi yapılmıştır.

İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının ders çalışmada ve öğrenmede, hem derin yaklaşımı ve hem de yüzeysel yaklaşımı orta düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Her iki yaklaşımda orta düzeyde olmasına rağmen derin yaklaşımın aritmetik ortalamasının yüzeysel yaklaşımın aritmetik ortalamasından daha fazla olduğu görülmüştür. Yani öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını daha fazla tercih ettikleri

söylenbilir. Bu sonuç Şahin-Taşkın (2012) tarafından sınıf öğretmenliği öğrencilerinin epistemolojik inançlarının ders çalışma yaklaşımlarını yordama derecesi ile ilgili yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlarla birebir uyumaktadır. Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri (2013) tarafından bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmada da aynı paralelde sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Yılmaz ve Orhan (2011) ders çalışma yaklaşımı ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışmasında 400 lisans öğrencisine ölçeği uygulamış elde edilen bilgileri analiz ettiğinde hem derin öğrenme yaklaşımı hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımı alt boyutlarında öğrenciler orta düzeyde bulunacak şekilde puanlar almışlardır. Ancak bu araştırmadan elde edilen sonuçların aksine öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını derin öğrenme yaklaşımından daha fazla tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Geçer(2012) tarafından yapılan öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ve bilgi okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma adlı araştırmada öğretmen adaylarının derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme ders çalışma yaklaşımı puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Olpak ve Korucu'nun(2014) yapmış olduğu öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı araştırmada öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu bildirilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının derin ders çalışma yaklaşımını kullanmaları onları içsel denetimli davranışlara, yüzeysel ders çalışma yaklaşımını kullanmaları da dıştan denetimli davranışlara yönlendirmektedir. Ozan ve Çiftçi'nin(2013) yapmış olduğu eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi adlı çalışmada öğrencilerin derin ve yüzeysel ders çalışma yaklaşımlarının orta düzey civarında olduğu ve derin ders çalışma yaklaşımını daha çok tercih ettikleri rapor edilmiştir. Aksu ve Kurtuldu(2015) tarafından yapılan müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi adlı çalışmada da öğrencelerin daha çok derin öğrenme yaklaşımını tercih etikleri görülmektedir. Ekinci'nin(2015) yapmış olduğu öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki adlı çalışmaya baktığımızda yine derin ders çalışma yaklaşımının yüzeysel ders çalışma yaklaşımından daha fazla tercih edildiği ayrıca derin ders çalışma yaklaşımı üst düzeydeyken yüzeysel ders çalışma yaklaşımının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Tüm araştırma

sonuçlarına dayalı olarak genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, üniversite öğrencilerinin daha çok derin ders çalışma yaklaşımını benimsedikleri ifade edilebilir. Yani ezberlemek yerine anlamlı öğrenmeye odaklanmaktadır. Kısa süreli hedefler ve ödüller yerine uzun vadede kendilerine fayda sağlayacak anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Eğitim sistemi içerisinde üniversitenin en üst düzey eğitim kademesi olması, ülkenin ihtiyaç duyduğu çeşitli meslek alanlarında insan gücünü yetiştirmesi ve bu görevini yerine getirirken öğrencilere büyük oranda kendini yetiştirme ve biçimlendirme sorumluluğu yüklenmesi, öğrencilerin hayatlarının büyük bir kısmını geçirecekleri mesleklerini en iyi şekilde yapmak amacıyla ihtiyaç duydukları bilgileri öğrenmede derin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımını tercih etmelerini sağlamış olabilir. Burada değinilmesi gereken bir diğer nokta, literatürde derin öğrenme yaklaşımı puan ortalamasının yüksek olması buna karşılık yüzeysel öğrenme yaklaşımı puan ortalamasının mümkün olduğunca düşük olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak bu araştırma ve yapılan diğer araştırmalara baktığımızda, genelde, derin ve yüzeysel öğrenme ders çalışma yaklaşımlarının orta düzey civarında puan ortalamasına sahip olduğu ve aralarında anlamlı düzeyde farklılıkların olmadığı görülmektedir. Bu durumun istenen durumdan oldukça farklı olduğu söylenebilir. Öğrenme yaklaşımları ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğrenme yaklaşımı tercihlerini etkileyen pek çok etmen olduğu saptanmıştır (Minasian-Batmaniani, Lingard ve Prosser, 2005; Kember, Charlesworth, Davies, McKay ve Stott 1997; Zhang, 2000). Bu bağlamda, bu sonucun ortaya çıkmasının pek çok nedeni olabilir. Öğrenciler bazı derslerin, mesleki yaşamlarında kendilerine fayda sağlamayacağını düşünüyor, bu nedenle de dersi geçme amaçlı yüzeysel ders çalışma yaklaşımını kullanıyor olabilir. Bazen öğretmenlerin dersin işlenişine ve öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin tutumu da öğrencilerin ders çalışma yaklaşımını belirleyebilir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde bilgi düzeyinde hatırlamaya dönük sınavlarda öğrenciler anlamlı öğrenmeden ziyade bilgileri ezberleme eğiliminde olabilmektedir. Ayrıca öğretim elamanın dersle ilgili kendi açıklamalarını hiç değiştirmeden olduğu gibi öğrencilerden istemesi, öğrencinin bilgiyi yorumlamasına izin vermemesi de anlamlı öğrenmeleri engelleyebilmektedir. Kısacası duruma, koşullara ve şartlara göre öğrencilerin ders çalışma yaklaşımları değişebilmektedir.

İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının genel erteleme davranışları eğilimini ortaya koymak amacıyla yapılan analizlerde erteleme

alt boyutuna ilişkin puan ortalamasının nadiren düzeyinde, zamanı iyi kullanma alt boyutu puan ortalamasının ise çoğu zaman düzeyin olduğu görülmüştür. Bu bulguya dayalı olarak öğrencilerin çoğunlukla zamanlarını etkili şekilde kullandıkları, kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları zamanında yaptıkları ancak nadiren de olsa bazı şeyleri yapmayı erteledikleri ifade edilebilir. Alan yazında erteleme eğiliminin nedenlerine ilişkin pek çok araştırma mevcuttur. Ferrari ve Scher (2000) öğrencilerin özellikle fazla çaba gerektiren ve kaygı yaratan işleri daha fazla erteledikleri, kendi yeteneklerini zorlamayan işlerde ise erteleme davranışını daha az gösterdikleri görülmüştür. Ferrari, Harriott, Evans, Lecik-Michna ve Wenger (1998) 546 üniversite öğrencisinin katıldığı bir çalışmada erteleme eğiliminin nedenlerini saptamaya çalışmışlardır. Yapılan analizlerde öğrencilerin %31,2'si erteleme eğilimlerinin altındaki temel nedenin başarısız olma korkusu, %13,6'sı toplum tarafından onaylanmam korkusu ve %8,5'inin ise işin çekici olmamasının yattığını rapor ettikleri görülmüştür. Ekşi ve Dilmaç(2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin erteleme eğilimlerinin ortaya çıkmasında sürekli olarak yaşanan kaygının etkili olduğu bildirilmektedir. Doğan, Kürüm ve Kazak(2014) tarafından yapılan çalışmada kişilik özelliklerinin erteleme eğilimi üzerinde belirleyici rol oynadığı ifade edilmektedir.

Ders çalışma yaklaşımı ile genel erteleme eğilimi alt boyutları arasındaki ilişkilere baktığımızda iki değişkene ait alt boyutların tamamı arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Derin ders çalışma yaklaşımı ile erteleme alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde, zamanı iyi kullanma alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak öğretmen adaylarının derin ders çalışma yaklaşımını kullanma düzeylerinin artmasının erteleme eğilimi azaltacağı zamanı iyi kullanma eğilimi arttıracığı söylenebilir. Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı ile erteleme alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, zamanı etkili kullanma alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak öğretmen adaylarının yüzeysel ders çalışma yaklaşımını yoğun bir biçimde kullanmalarının erteleme eğilimlerini arttıracığı bunun aksine zamanı iyi kullanma eğilimlerini azaltacağı ifade edilebilir.

Son olarak ders çalışma yaklaşımı alt boyutları ile genel erteleme eğilimi alt boyutları arasında literatüre dayalı olarak oluşturulmuş olan yapısal modelin testi yol analizi ile yapılmıştır. Sonuç olarak modelin uyum

iyiliği değerlinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ayrıca derin ders çalışma yaklaşımının zamanı iyi kullanma alt boyutunu anlamlı şekilde yordadığı ve toplam varyansının %25'ini açıkladığı, yüzeysel ders çalışma yaklaşımının erteleme alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı ve toplam varyansının %17'sini açıkladığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle, öğrenciler öğreneceği konuyu bütün olarak görme, zihninde anlamlandırma, kalıcı öğrenmeyi sağlama, zihninde var olan bilgilerle ilişkilendirme yoluyla bilgiyi kendine mal etme yaklaşımını benimserse öğrenme işini ertelemeyen yarına ötelemeyen zamanında yerine getirirler. Öğretmen adayı, öğrenmenin sonucunda elde edeceği bilginin kısa vadede sağlayacağı faydaya odaklanırsa, konuyu önceki konularla ilişkilendirmeden ezberleme eğiliminde olursa öğrenme işine daha geç başlayacağı, hatta son güne bırakacağı söylenebilir. Bu sonuç kuramsal yapıyla uyumlu olan ve beklenen bir sonuçtur.

Öğretmen adaylarının derin ders çalışma yaklaşımı ile yüzeysel ders çalışma yaklaşımı puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu ve aralarında belirgin bir farklılaşmanın bulunmadığı görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasının sebepleri araştırılmalı ve öğrencilerin daha çok derin daha az yüzeysel ders çalışma yaklaşımını kullanmalarını sağlamaya dönük çalışmalar yapılmalıdır. Daha öncede değinildiği gibi bunun sebepleri öğrenciden kaynaklanabileceği gibi öğretim elemanlarının davranış ve tutumlarından da kaynaklanabilir. Sorunun kaynağı iyi tespit edilmeli, çözümler ona göre üretilmelidir. Derin ders çalışma yaklaşımının zamanı iyi kullanmayı, yüzeysel ders çalışma yaklaşımının ertelemeyi anlamlı biçimde açıklaması öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının ne kadar önemli olduğu göstermektedir. Eğer öğrencilerin derin ders çalışma yaklaşımını kullanma konusunda gelişmeleri sağlanabilirse zamanı iyi kullanmaları sağlanabilir. Ayrıca kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları ertelemeleri engellenebilir.

KAYNAKÇA

- Aksu C. - Kurtuldu M.K., “Müzik Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi”, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015, 2, 200-213.
- Akbay, S. E., *Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillерinin Rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, 2009.
- Altun, S., “Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının Üniversite Türüne, Öğrenim Görülen Alana ve Cinsiyete Göre İncelenmesi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2013, 2(2), 227–233.
- Arslandaş, M., *Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları (Diyarbakır Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır, 2001.
- Balkıs, M., *Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Tarzları İle İlişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2006.
- Balkıs, M. - Buluş, M. - Duru, E. - Duru, S., “Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Ege Eğitim Dergisi*, 2006, 7, 57-73.
- Biggs, J., “What The Student Does: Teaching for Enhanced Learning”, *Higher Education*, 1999, 18(1), 57-75.
- Biggs, J. - Kember, D. - Leung, D. Y., “The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire:R-SPQ-2F”, *British Journal of Educational Psychology*, 2001 March, 71 (1), 133-149.
- Büyüköztürk, Ş., *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Pegem Akademi (17. Baskı), Ankara, 2012.
- Byrne, M. - Flood, B. - Willis, P., “Approaches to learning of Irish students studying accounting”, *Dublin City University Business School Research Paper Series*, 36, retrieved, 1999. May 3, 2014, from http://doras.dcu.ie/2222/1/DCUBS_Research_Paper_Series_36.pdf/.

Chung, O. - Yip, M., "Relation of Study Strategies to the Academic Performance of Hong Kong University Students", *Psychological Reports*, 2002, 90 (338), 1- 3.

Çakıcı, D.Ç., *Lise Ve Üniversite Öğrencilerinde Genel ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2003.

Çelikkaleli, Ö. - Akbay, S. E., "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı, Genel Yetkinlik İnancı ve Sorumluluklarının İncelenmesi", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013, 14(2).

Çolak, E. - Fer, S., "Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2007, 16 (1), s. 197-212.

Çuhadar, C. - Gündüz, Ş. - Tanyeri, T., "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Ders Çalışma Yaklaşımları ve Akademik Öz-Yeterlik Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013, 9(1), 251-259.

Doğan, T. - Kürüm, A. - Kazaka, M., "Kişilik Özelliklerinin Erteleme Davranışını Yordayıcılığı", *Başkent University Journal Of Education*, 2014, 1(1).

Dural, S., *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Başarıları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, 2008.

Ekşi, H. - Dilmaç, B., "Üniversite Öğrencilerinin Genel Erteleme, Karar Vermeyi Erteleme ve Akademik Erteleme Düzeylerinin Sürekli Kaygı Açısından İncelenmesi", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2010, 23(2).

Ekinci, N., "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişki", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2015, 30(1), 62-76

Ellezi, A. M. - Sezgin, G., (16-18 Eylül 2002), Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara. 06/05/2014 tarihinde <http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/ozetler/d288.pdf> web adresinden indirildi.

Entwistle, N. - McCune, V., "The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories", *Educational Psychology Review*, 2004 December, 16 (4).

Entwistle, N. J. - Ramsden, P., *Understanding Student Learning*, Croom Helm, London, 1983.

Entwistle, N., (2000), *Promoting Deep Learning Through Teaching and Assessment: Conceptual Frameworks and Educational Contexts*. 5 Haziran 2014 tarihinde http://www.tlrp.org/acadpud/Entwistle_2000.pdf adresinden alınmıştır.

Ersoy, S., *İlköğretim 6,7,8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2003.

Ferrari, J. R. - Johnson, J. L. - McCown, W. G., *Procrastination and Task Avoidance: Theory Research, and Treatment*, Plenum Press, NY, 1995.

Ferrari, J. R. - Harriott, Jesse S. - Evans, L. - Lecik-Michna, Denise M. - Wenger, Jeremy M., "Exploring Thetime Preferences of Procrastinators: Night or Day,Which is The One?",". *European Journal of Personality*, 1998, 11 (3) , 187-196.

Ferrari, J.R. -Scher, S.J., "Toward an Understanding of Academis and Nonacademic Tasks Procrastinated by Students: The Use of Daily Logs", *Psychology in the Schools*, 2000, 37 (4), 359-366.

Geçer, A.K., "An Examination of Studying Approaches and İnformation Literacy Self-Efficacy Perceptions of Prospective Teachers", *Eurasian Journal of Educational Research*, 2012, 49, 151-172.

Gül, B., *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2011.

Haycock, L. A., "The Cognitive Mediation of Procrastination: an İvestigation of the Relationship Between Procrastination and Self-Efficacy Beliefs", (Doctoral Dissertation, University of Minnesota). *Dissertation Abstracts International*, 1993, 54, 2261.

Hurlburt, G., "Study Habits and Attitudes Indian Students: İmplications for Counselor İnvovement", *Research Report*. Canada-Manibota, 1985.

Jones, C. H. - Slate, J. R. - Marini; I., "Locus of Control Social İnterdependence, Academic Preparation, Age Study Time, and The Study Skills of College Students", *Research in the Schools*, 1995, 2, 55-62.

Kachgal, M. M. - Hansen, L. S. - Nutter, K. J., "Academic Procrastination Prevention/Intervention: Strategies and Recommendations", *Journal of Developmental Education*, 2001, 25, 14-24.

Karakaya, İ., "Bilimsel araştırma yöntemleri", *Bilimsel araştırma yöntemleri*, ed. Abdurrahman Tanrıoğen, Anı Yayıncılık (2.Baskı), Ankara, 2011.

Karapınar, S., *Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Benlik Kavramı, Ders Çalışma Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler Üzerine Üniversite Düzeyinde Bir Araştırma*, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2000.

Karasar, N., *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım (19. Baskı), Ankara, 2009.

Kember, D. - Charlesworth, M. - Davies, H. - Mckay, J. - Stott, V., "Evaluating The Effectiveness of Educational Innovations: Using The Study Process Questionnaire to Show That Meaningful Learning Occurs", *Studies in Educational Evaluation*, 1997, 23(2), 141-157.

Knaus, W.J., *Do it Now! Break the Procrastination Habit* John Wileyvesons, Inc, New York, 1998.

Köse, A., Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Ders Çalışma Stratejileri İle Fen Bilgisi Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki (ÇOMÜ ÖRNEĞİ), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale, 2010.

Küçükahmet, L., *Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları, Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 1987.

Marton, F. - Säljö, R., "On Qualitative Differences in Learning: I – Outcome and Process", *British Journal of Educational Psychology*, 1976, 46, 4-11.

McCoach, D. B. - Siegle, D., "The School Attitudes Assessment Survey – Revised a New Instrument to Identify Academically Able Students Who Underachieve", *Educational and Psychological Measurement*, 2003, 63, 414-429.

Milgram, N. A. - Sroloff, B. - Rosenbaum, M., "The Procrastination of Everyday Life", *Journal of Research in Personality*, 1988, 22(2), 197-212.

Milgram, N. - Mey-Tal, G. - Levison, Y., "Procrastination, Generalized or Specific, in College Students and Their Parents", *Personality & Individual Differences*, 1998, 25, 297-316.

Minasian-Batmaniani L.C. - Lingard, J. - Prosser, M., “Differences in Student’s Perceptions of Learning Compulsory Foundation Biochemistry in The Healths Ciences Professions”, *Advances in Health Sciences Education*, 2005, 10, 279–290.

Morgan, A. - Taylor, E. - Gibbs, G., “Variations in Student’s Approaches to Studying”, *British Journal of Educational Technology*, 1982, 13, 107-113.

Niles, F. S., “Cultural Differences in Learning Motivation and Learning Strategies: a Comparison of Overseas and Australian Students at an Australian University”, *International Journal of Intercultural Relations*, 1995, 19(3), 369-385.

Olpak, Y. Z. - Korucu, A. T., “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ile Denetim Odakları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2014, 4(2).

Ozan, C. - Çiftçi, M., “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Tercihleri ve Öğrenmeye İlişkin Algularının İncelenmesi”, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2013, 3(1), 55–66.

Önder, S., Ortaöğretim Öğrencilerin Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2009.

Özer, A. - Altun, E., “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2011, 21, 45-72.

Özgür, H. -Tosun, N., “Öğretmen Adaylarının Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012, 1(24), 113-125.

Saygılı, G., *Öğretim Teknolojilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanımının İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine Üst Düzey Düşünme Becerilerine Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına ve Ders Başarısına Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2010.

Seçer, İ., *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci: SPSS ve LISREL Uygulamaları*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2015.

Senecal, C. - Koestner, R. - Vallerand, R. J., “Self-Regulation and Academic Procrastination”, *Journal of Social Psychology*, 1995, 135, 607-619.

Solomon, L. J. - Rothblum, E. D., "Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates", *Journal of Counseling Psychology*, 1984, 31, 503-509.

Spencer, K., "Approaches to Learning and Contemporary Accounting Education", *Education in a Changing Environment Conference Proceedings*, 2003

Strongman, K. T. - Burt, C. D. B., "Taking Breaks From Work: an Exploratory Inquiry", *Journal of Psychology*, 2000, 134, 229-242.

Subaşı, G., "Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi", *Eğitim ve Bilim*, 2000, 4, 117.

Sünbül, M. - Tüfekçi, S. - Kocaman, Y. - Arı, M.A. - Karagözlü, M., "Üniversite Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması", *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, II. Cilt, Konya, 1998.

Sweitzer, N.G., *Fiddle-Dee-Dee, I'll Think About It Tomorrow: Overcoming Academic Procrastination in Higher Education*, M.A. 1999, Thesis, Biola University: The Faculty of The Department of Education.

Şahin Taşkın, Ç., "Epistemolojik İnançlar: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcı Bir Değişken", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2012, 9(19), 273-285.

Şimşek, Ö.F., *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*, Ekinoks Yayınları, Ankara, 2007.

Şen, B., *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları İle Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2006.

Topkaya, Y. "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Aktarım Yaklaşımları Hakkındaki Görüşlerine Ait Nitel Bir Çalışma", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016, 17(1), 637-652.

Topkaya, Y. - Şimşek, U., "Impact of Instructional Comics on The Attitudes Towards Citizenship and Democracy Education", *Journal of Computer and Education Research*, 2015, 3(6), 152-167.

Tuckman, B. W., "Using Tests as an Incentive to Motivate Procrastinators to Study", *The Journal of Experimental Education*, 1998, 66(2), 141-147.

Ural, M., *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Neşehir İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2006.

Ünal, G. -Ergin, Ö., “Buluş Yoluyla Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Yaklaşımlarına ve Tutumlarına Etkisi”, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 2006, 3 (1), 36–52.

Watkins, D., “Assessing Tertiary Study Processes”, *Human Learning*, 1983, 2, 29-37.

Yaşar, M. -Balkıs, M., “Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Yaz Okuluna Kayıt Yaptıran Öğrencilerin Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2004, 15 (1), 130-165.

Yılmaz, M., *Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Envanter Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun, 1997.

Yılmaz, M.B. - Orhan, F., “Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Eğitim ve Bilim*, 2011, 159(36), 69-83.

Zhang, L., “University Student’s Learning Approaches in Three Cultures: An Investigation of Biggs's 3P Model”, *The Journal of Psychology*, 2000, 134(1), 37–55.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GİRİŞİMCİLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ¹

Kâmil UYGUN²

Ali Ramazan ER³

Öz

Girişimcilik, imkân oluşturmak için, ürün veya hizmet elde etmek için yapılan yenilikçi etkinliklerdir. Girişimcilik becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersi. Sosyal Bilgiler dersinin öğrenme alanlarından biri, Üretim-Dağıtım-Tüketim öğrenme alanıdır. Ayrıca, bu dersin genel becerileri arasında girişimcilik yer almaktadır. Girişimci öğrenci yetiştirecek olanlar, öğretmenlerdir. Bu yüzden, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin girişimcilik özellikleri önemlidir. Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin girişimcilik özelliklerini ortaya koymaktır. Araştırma, tarama (survey) yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2015-16 Eğitim-Öğretim yılında İzmir ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada, Kuvan (2008) tarafından geliştirilen "Girişimcilik Özellikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, Likert tipi kullanılarak hazırlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Veriler, cinsiyet, çalışılan kurum, kıdem yılı, anne-babanın çalıştığı sektör, yetişme yeri ve öğrenme durumuna göre analiz edildi. Ölçek sonuçlarının istatistiksel olarak değerlendirilmesinde veri setine uygun olarak frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve Anova uygulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Girişimcilik Özellikleri, Öğretmen.

THE INVESTIGATION OF ENTREPRENEURSHIP SKILLS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS

Abstract

Entrepreneurship is the name of innovative activities to create facilities or to obtain services. Social studies class is one of the classes that try to earn this entrepreneurship. Production-distribution-consumption is one of the learning areas of social studies lesson. Additionally, entrepreneurship is among general skills of this course. Teachers are the ones that will train entrepreneur student; therefore, the entrepreneur aspect of social studies teachers is significant. The aim of this study is to state the entrepreneur aspect of social studies teachers.

¹ V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, kamil.uygun@usak.edu.tr

³ MEB, İzmir, aliramazaner38@gmail.com

The study has used the survey method. The population of this study is social studies teachers in İzmir for 2015- 2016 education year. The scale of entrepreneur aspects" which is developed by Kuvan (2008) is used in the study. The scale is formed through a likert scale. SPSS is used for the analysis of the study. The data is analysed in terms of gender, affiliation, years of seniority, the occupations of father and mother, the place of growth and education status. In the statistical evaluation of scale results; frequency, average, standart deviation, t test and Anova are applied in accordance with the series of data.

Keywords: Social Studies, Entrepreneur Aspects, Teacher.

1. Giriş

Girişimcilik literatüre öncelikle ekonomi alanında girmiştir ve kavramı iktisat literatürüne kazandıran kişi Cantillon'dur. 19. ve 20. Yüzyıllarda kullanılmaya başlayan kavram, Babtiste Say tarafından günümüze yakın anlamda kullanılmıştır. Say'e göre girişimci kavramı, "bütün üretim faktörlerini bir araya getirerek kıymetli olduğu sanılan bir malı üreten ve elde edeceği kâr için riski göze alan kişidir". Girişimcilik, risk üstlenme ile yöneticilik yeteneklerinin her ikisine birden sahip olma durumudur. Geçmişte kullanılan teşebbüs ve müteşebbis kavramları yerine günümüzde girişim ve girişimci kavramları tercih edilmektedir. Girişim kavramı, günlük yaşamımızda bir işi yapmak için eyleme geçme halini göstermektedir. Girişimci ise harekete geçen ve eylemde bulunan girişken kişiyi karşılamaktadır (Aytaç ve İlhan, 2007: 102-103). Hisrich ve Peters (2001) girişimciyi; "emek, hammadde ve diğer varlıkları daha büyük değer/ımkân yaratacak şekilde bir araya getiren kişi" olarak ifade etmektedir (Akt. Bacanak, 2013: 610).

Girişimcilik, literatüre ilk girdiğinde "bir işe yeltenme, bir iş kurma ve bu bağlamda risk alma" olarak tanımlanırken daha sonra "fikirlerin ortaya konulması, onların ürün ve hizmete dönüştürülmesi ve pazara sunulması" şeklinde detaylandırılmıştır. Bir kişiye girişimcilik niteliğini yükleyen en önemli özellikler: İmkânların görülmesi, değerlendirilmesi, imkânlardan faydalanmak için kaynakların riske edilmesi, yatırıma dönüştürme sürecinin yönetilmesi ve değerini ortaya konulmasıdır. Girişimcilik, yeni ve bilinmeyen bilginin yaratılması olup, var olan fırsatların görülmesi ya da fırsatların yaratılması sürecini içerir (Korkmaz, 2012: 211).

Girişimcilik, “değer yaratabilmek amacıyla bazı fırsatların araştırıldığı, bu fırsatlardan faydalanmak için farklı kaynakların bir araya getirildiği bir süreçtir” şeklinde de tanımlanabilir (Özdevecioğlu ve Cingöz, 2009: 83). Risk alarak yenilik yapan ve geliştiren kişi, girişimcidir. Girişimci kişiler, imkânları gözleyen ve fırsat oluştuğunda risk alarak harekete geçenlerdir. Girişimciler; yenilikçidir, farklı düşünür, cesurdur, fikir üretir ve yenilik yaparlar. Bazı girişimci özellikleri şunlardır; özgüven, kararlılık, bağımsızlık, risk alabilme, esneklik, başarı gereksinimi, yenilik yapabilme, yaratıcı düşünme, kontrollülük ve ilgili deneyimlere sahip olmaktır (Ağca ve Yörük, 2006: 159).

Girişimcilik hakkında yapılmış olan araştırmalara bakıldığında, girişimciliği belirleyen üç faktör öne çıkmaktadır. Bireysel yaklaşım, çevresel yaklaşım ve firma yaklaşımlarıdır. Bireysel yaklaşım; girişimci olmayı bireyin demografik ve psikolojik özelliklerinin belirlediğini savunmaktadır. Demografik özellikler; yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, ailede girişimci olması ve ailenin gelir durumuna göre belirlenmektedir. Psikolojik özellikler ise; başarı ihtiyacı, kendine güven, belirsizliğe karşı tolerans, kontrol odağı (otokontrol), risk alma eğilimi ve yenilikçilik gibi boyutlardan oluşmaktadır (Korkmaz, 2012: 212).

Girişimcilik kavramı genelde ekonomi alanına ait bir kavram olarak algılanmaktadır. Ancak, artık günümüz dünyasında öğretim programları içerisinde yerini almış, öğrencilerin girişimci bireyler olarak yetiştirilmeleri hedeflenmiş, bu hedef doğrultusunda da programlarda bir beceri olarak yerini almıştır (Akyürek, 2013: 54).

Yeni ilköğretim programlarının hepsinde yer alan ve kazandırılması hedeflenen becerilerden biri olan girişimcilik şöyle ifade edilmektedir (Akyürek, 2013: 41-42):

Girişimcilik; iş dünyasında, iletişim ve insani ilişkilerde gerekli olan davranışları uygun yer ve zamanda ortaya koymaktır. Ayrıca, talep edilebilecek ürün veya hizmeti daha iyi üretebilmek, pazarlayabilmek amacıyla kullanılacak becerilerdir. Girişimcilik; iletişim, sağlıklı insan ilişkileri, empati, sosyal beceri, plan yapma, uygulayabilme, risk alma, ihtiyaç olabilecek ürünün gerekliliğini sezme, üretme, pazar araştırması yapma, pazarlayabilme gibi alt becerileri içerir.

Girişimciliği geliştiren bireyler, geleceğe ilişkin plan yapan ve planlarını amaçlarına uygun olarak etkili biçimde uygulayabilenlerdir. Günümüz

dünyasında nitelikli bireyler yetişmesine katkı sağlayacaktır (Gömleksiz ve Kan, 2009: 45).

Öğretim programlarındaki girişimciliği destekleyen kazanımların olması önemlidir. Öğretim programları, ders kitapları, öğretmen davranışları ve öğretim etkinliklerini etkiler. Haliyle öğrenci davranış ve kazanımlarına yön veren öğretim programıdır. Öğrenme-öğretme sürecinde girişimciliğe açık öğretim programlarının varlığı, girişimciliği geliştirecektir (Eraslan, 2011: 86).

Girişimcilik kavramı, öğretim programlarında temel beceri olarak yer almasının yanında ara disiplin olarak da karşımıza çıkmaktadır. Girişimcilik, Sosyal Bilgiler öğretiminde 9 genel beceriden biri ve aynı zamanda 8 ara disiplinden birisidir. Sosyal Bilgiler dersi 6. Sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı, “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinde doğrudan verilecek beceri, girişimciliktir.

Girişimcilik becerisi şu alt becerileri içerir (MEB, 2005: 50):

- *Meslekleri ve çevresindeki iş yerlerini tanıma
- *Çevresindeki tanınmış ve başarılı girişimcileri tanıma
- *Kişilerin ekonomi içinde, çalışan ve tüketici olarak oynadıkları rolleri keşfetme
- *Eğitimin kendi gelecekleri üzerindeki önemli rolünü anlama
- *Ekonominin temel kavramlarını edinme
- *Girişimciliğin karşı karşıya olduğu zorlukları anlama
- Yenilikçi fikirler sunma ve ürünler tasarlayabilme.

Araştırmanın Amacı

Sosyal Bilgiler dersi, girişimcilik becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı derslerden biridir. Sosyal Bilgiler dersinin genel becerileri arasında girişimcilik yer almaktadır. Girişimci öğrencileri yetiştirecek olanlar öğretmenlerdir. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin girişimcilik özelliklerinin bilinmesi gerekli ve önemlidir. Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin girişimcilik özelliklerini ortaya koymaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

*Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetleri ile girişimcilik özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

*Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çalıştığı kurum ile girişimcilik özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

*Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kıdem yılı ile girişimcilik özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

*Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin annesinin çalıştığı sektör ile girişimcilik özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

*Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin babasının çalıştığı sektör ile girişimcilik özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

*Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yetişme yeri ile girişimcilik özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

*Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrenim durumu ile girişimcilik özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

*Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mezun olduğu lisans programı ile girişimcilik özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

Araştırma, tarama (survey) yöntemi ile yapılan betimsel bir çalışmadır. Araştırma kapsamındaki Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin girişimcilik özelliklerini belirlemek için anket uygulanmıştır. Tarama türündeki çalışmalar mevcut olan durumu belirlemek istediğinden, çalışmalar genellikle doğal ortamda yapılmaktadır. Betimsel çalışmalarda kullanılan teknikler; anket survey, mülakat survey ve görüşme survey gibi isimler almaktadır (Kaptan, 1998: 61). Bu çalışmada anket survey yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise İzmir ili merkez ilçeleri arasından basit tesadüfi örneklem tekniği (simple random) ile Bayraklı, Karşıyaka ve Konak ilçelerinde bulunan 65 ortaokulda görev yapan 214 Sosyal Bilgiler öğretmenine uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Veri toplama aracı, Kuvan (2008) tarafından geliştirilen “Girişimcilik Özellikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte yedi boyut yer almaktadır:

Bağımsız olma, risk alma, belirsizliğe tahammül, başarı ihtiyacı, kendine güven, yenilikçilik, oto kontrol. Beşli Likert tipi derecelendirme ile hazırlanan 34 madde bulunmaktadır. Kuvan'ın (2008) yaptığı çalışmada güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.93$ bulunmuştur. Bu çalışmada güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.83$ 'tür. Verilerin analizinde bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post-Hoc testi gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada veriler değerlendirilirken tamamlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	X	s.s.	t	df	p
Bağımsız olma	Kadın	94	5,90	1,21	2,142	212	0,033
	Erkek	120	5,57	1,01			
Risk Alma	Kadın	94	38,84	1,39	-1,86	212	0,065
	Erkek	120	39,26	1,81			
Belirsizliğe tahammül	Kadın	94	3,5	0,99	0,124	212	,901
	Erkek	120	13,48	0,96			
Başarı ihtiyacı	Kadın	94	10,43	1,42	0,643	212	0,512
	Erkek	120	10,30	1,42			
Kendine güven	Kadın	94	7,15	1,57	0,904	212	0,367
	Erkek	120	6,97	1,37			
Yenilikçilik	Kadın	94	13,37	0,95	0,764	212	0,446
	Erkek	120	13,26	1,18			
Oto Kontrol	Kadın	94	10,50	1,34	1,675	212	0,095
	Erkek	120	10,22	1,13			

“Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetleri ile girişimcilik özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu doğrultusunda girişimcilik özelliklerinin 7 boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 1’de yer alan sonuçlar incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile boyutlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

3.2. Çalıştığı Kurum Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	X̄	s.s.	t	df	p
Bağımsız olma	Devlet	186	5,76	1,16	1,59	212	0,113
	Özel	28	5,39	1,10			
Risk Alma	Devlet	186	39,1	1,72	0,75	212	0,454
	Özel	28	38,8	1,07			
Belirsizliğe tahammül	Devlet	186	13,5	0,98	0,09	212	0,325
	Özel	28	13,2	0,90			
Başarı ihtiyacı	Devlet	186	10,3	1,41	0,56	212	0,574
	Özel	28	10,2	1,44			
Kendine güven	Devlet	186	7,04	1,44	-0,96	212	0,924
	Özel	28	7,07	1,60			
Yenilikçilik	Devlet	186	13,3	1,11	1,24	212	0,215
	Özel	28	13,1	0,85			
Oto Kontrol	Devlet	186	10,4	1,24	0,74	212	0,456
	Özel	28	10,2	1,22			

“Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetleri ile girişimcilik özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu doğrultusunda girişimcilik özelliklerinin 7 boyutu ile çalıştığı kurum arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t-test analiz yöntemiyle incelenmiştir. Tablo 2’de yer alan sonuçlara bakıldığında çalıştığı kurum değişkeni ile boyutlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

3.3. Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Kıdem Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	X̄	s.s.	t	df	p	Anlamlı Fark
Bağımsız olma	0-5 Yıl	59	5,73	1,19	5/208	1,528	,182	26 yıl ve üzeri / 6-10 yıl
	6-10 Yıl	32	5,53	1,22				
	11-15 Yıl	51	5,53	1,06				
	16-20 Yıl	45	5,76	1,15				
	21-25 Yıl	15	6,00	1,20				26 yıl ve üzeri / 11-

	26 Yıl ve	12	6,42	1,00				15 yıl	
	Toplam	214	5,71	1,15					
Risk Alma	0-5 Yıl	59	38,81	1,71	5/208	1,718	,132	11-15 Yıl / 0-5 Yıl	
	6-10 Yıl	32	38,88	1,56					
	11-15 Yıl	51	39,56	1,68					
	16-20 Yıl	45	39,24	1,73					
	21-25 Yıl	15	38,87	1,46					
	26 Yıl ve	12	38,50	,90					
	Toplam	214	39,08	1,65				11-15Yıl / 26 yıl ve üzeri	
Belirsizliğe tahammül	0-5 Yıl	59	13,44	1,00	5/208	1,031	,400		-
	6-10 Yıl	32	13,75	1,19					
	11-15 Yıl	51	13,41	,85					
	16-20 Yıl	45	13,36	,96					
	21-25 Yıl	15	13,80	,86					
	26 Yıl ve	12	13,50	,80					
	Toplam	214	13,49	,97					
Başarı ihtiyacı	0-5 Yıl	59	10,17	1,35	5/208	,539	,747	-	
	6-10 Yıl	32	10,44	1,48					
	11-15 Yıl	51	10,37	1,41					
	16-20 Yıl	45	10,40	1,39					
	21-25 Yıl	15	10,80	1,74					
	26 Yıl ve	12	10,25	1,36					
	Toplam	214	10,36	1,42					
Kendine güven	0-5 Yıl	59	6,86	1,44	5/208	1,525	,183	-	
	6-10 Yıl	32	7,28	1,53					
	11-15 Yıl	51	6,71	1,22					
	16-20 Yıl	45	7,27	1,60					
	21-25 Yıl	15	7,47	1,19					
	26 Yıl ve	12	7,42	1,88					
	Toplam	214	7,05	1,46					
Yenilikçilik	0-5 Yıl	59	13,20	1,01	5/208	,791	,557	-	
	6-10 Yıl	32	13,31	1,18					
	11-15 Yıl	51	13,20	1,23					
	16-20 Yıl	45	13,56	,97					

	21-25 Yıl	15	13,20	1,21				
	26 Yıl ve	12	13,50	,67				
	Toplam	214	13,31	1,08				
Oto Kontrol	0-5 Yıl	59	10,17	1,26	5/208	,785	,562	-
	6-10 Yıl	32	10,34	1,12				
	11-15 Yıl	51	10,37	1,28				
	16-20 Yıl	45	10,33	1,15				
	21-25 Yıl	15	10,47	1,51				
	26 Yıl ve	12	10,92	1,16				
	Toplam	214	10,34	1,23				

Çalışmaya katılanların kıdem yıllarının verdikleri cevaplar üzerinde bir etkisi olup olmadığının incelenmesi amacıyla ANOVA testi yapılarak elde edilen sonuçlar tablo 3 de gösterilmiştir. Tabloda yer alan sonuçlara göre 1. Boyut (bağımsız olma) sorulan sorulara verilen cevaplar da 26 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler ile 6-15 yıl aralığında yer alan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Sonuçlara 26 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin 6-15 yıl arası kıdemli öğretmenlere göre girişimcilik özelliklerinden birisi olan bağımsız davranma konusunda daha yüksek skorlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Girişimcilik özellikleri ölçeğinin 2. Boyutu olan risk alma boyutuna yönelik sorulan sorulara verilen cevaplar kıdeme göre karşılaştırıldığında 2. boyut (risk alma) sorulan sorulara verilen cevaplar da 0-5 arasında yer alan öğretmenler ile 11-15 yıl arası çalışan öğretmenler arasında anlamlı negatif bir farklılık gözlenmiştir. 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl arası öğretmenlere göre daha düşük skorlara sahip oldukları görülmüştür. (kıdemsiz öğretmenler daha az risk alıyor). Diğer taraftan 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlerle 26 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Sonuçlara göre 11-15 yıl arası kıdemli öğretmenlerin 26 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlere göre girişimcilik özelliklerinden birisi olan risk alma konusunda daha yüksek skorlara sahip oldukları belirlenmiştir. Başlangıçta risk alma skoru düşük ancak sonda da düşüyor ortada olan gruplar 11-15 yıl arası diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Girişimcilik özellikleri ölçeğinin 3. ve 4.boyutları olan belirsizliğe tahammül ve başarı ihtiyacı boyutlarına yönelik sorulan sorulara verilen

cevaplar kıdeme göre karşılaştırıldığında gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,01$).

3.4. Annesinin Çalıştığı Sektör Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Annesinin Çalıştığı Sektör Değişkenine ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	X	s.s.	t	df	p	Anlamlı Fark
Bağımsız olma	Kamu	24	5,71	1,23	2/211	,004	,996	-
	Özel Sektör	19	5,74	,93				
	Ev Hanımı	171	5,71	1,17				
	Toplam	214	5,71	1,15				
Risk Alma	Kamu	24	38,96	1,85	2/211	1,082	,341	-
	Özel Sektör	19	38,58	1,26				
	Ev Hanımı	171	39,15	1,66				
	Toplam	214	39,08	1,65				
Belirsizliğe tahammül	Kamu	24	13,04	1,00	2/211	1,119	,046	Ev Hanımı/ Kamu Sektörü
	Özel Sektör	19	13,42	1,02				
	Ev Hanımı	171	13,56	,95				
	Toplam	214	13,49	,97				
Başarı ihtiyacı	Kamu	24	10,33	1,46	2/211	,984	,376	-
	Özel Sektör	19	10,79	1,40				
	Ev Hanımı	171	10,31	1,41				
	Toplam	214	10,36	1,42				
Kendine güven	Kamu	24	6,88	1,26	2/211	2,424	,091	Özel Sektör/ Ev Hanımı
	Özel Sektör	19	7,74	1,41				
	Ev Hanımı	171	6,99	1,48				
	Toplam	214	7,05	1,46				
Yenilikçilik	Kamu	24	13,58	1,18	2/211	1,068	,346	-
	Özel Sektör	19	13,42	,96				
	Ev Hanımı	171	13,26	1,08				
	Toplam	214	13,31	1,08				
Oto Kontrol	Kamu	24	10,50	1,47	2/211	,238	,788	-

	Özel Sektör	19	10,37	1,26				
	Ev Hanımı	171	10,32	1,20				
	Toplam	214	10,34	1,23				

Çalışmaya katılanların annelerinin çalıştıkları sektörün (kamu, özel, ev hanımı) verdikleri cevaplar üzerinde bir etkisi olup olmadığının incelenmesi amacıyla ANOVA testi yapılarak elde edilen sonuçlar tablo 4 de gösterilmiştir. Tabloda yer alan sonuçlara göre 3. boyut (belirsizliğe tahammül) sorulan sorulara verilen cevaplar da annesi ev hanımı olanların diğer sektörlerde çalışanlara göre belirsizliğe tahammül boyutunda daha fazla skorlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu grup daha toleranslı ve tahammüllü şeklinde yorumlanabilir.

Tabloda yer alan sonuçlara göre 5. boyut (kendine güven) sorulan sorulara verilen cevaplarda annesi özel sektörde çalışanların diğerlerine göre kendine güven boyutunda daha yüksek değerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu grup kendine daha güvenli diyebiliriz.

3.5. Babasının Çalıştığı Sektör Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Babasının Çalıştığı Sektör Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	X̄	s.s.	t	df	p	Anlamlı Fark
Bağımsız olma	Kamu Sektörü	72	5,68	1,23	2/211	,230	,795	-
	Özel Sektör	63	5,67	1,05				
	Kendi İşi	79	5,78	1,17				
	Toplam	214	5,71	1,15				
Risk Alma	Kamu Sektörü	72	38,72	1,97	2/211	3,066	,049	Özel Sektör / Kamu Sektörü
	Özel Sektör	63	39,41	1,50				
	Kendi İşi	79	39,13	1,38				
	Toplam	214	39,08	1,65				
Belirsizliğe tahammül	Kamu Sektörü	72	13,47	,84	2/211	,867	,422	-
	Özel Sektör	63	13,38	1,05				
	Kendi İşi	79	13,59	1,02				
	Toplam	214	13,49	,97				

Başarı ihtiyacı	Kamu Sektörü	72	10,21	1,44	2/211	1,032	,358	-
	Özel Sektör	63	10,56	1,45				
	Kendi İşi	79	10,33	1,37				
	Toplam	214	10,36	1,42				
Kendine güven	Kamu Sektörü	72	6,99	1,57	2/211	,646	,525	-
	Özel Sektör	63	7,22	1,52				
	Kendi İşi	79	6,96	1,32				
	Toplam	214	7,05	1,46				
Yenilikçilik	Kamu Sektörü	72	13,36	1,04	2/211	,256	,775	-
	Özel Sektör	63	13,33	1,14				
	Kendi İşi	79	13,24	1,09				
	Toplam	214	13,31	1,08				
Oto Kontrol	Kamu Sektörü	72	10,32	1,32	2/211	,744	,477	-
	Özel Sektör	63	10,49	1,20				
	Kendi İşi	79	10,24	1,18				
	Toplam	214	10,34	1,23				

Tabloda yer alan sonuçlara göre 2. boyut (risk alma) sorularına verilen cevaplar da babası özel sektörde çalışanların diğer sektörlerde çalışanlara göre risk alma boyutunda daha fazla skorlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu grup daha fazla risk alabiliyor, diyebiliriz.

3.6. Yetiştirme Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Yetiştirme Yeri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	X̄	s.s.	t	df	p	Anlamlı Fark
Bağımsız olma	Köy	31	5,71	1,16	4/209	,892	,470	-
	Kasaba	17	5,65	1,27				
	İlçe	44	5,73	,97				
	İl	83	5,86	1,25				
	Büyükşehir	39	5,44	1,07				

	Toplam	214	5,71	1,15				
Risk Alma	Köy	31	39,13	1,59	4/209	,783	,537	-
	Kasaba	17	39,47	1,59				
	İlçe	44	38,75	1,45				
	İl	83	39,18	1,89				
	Büyükşehir	39	39,00	1,38				
	Toplam	214	39,08	1,65				
Belirsizliğe tahammül	Köy	31	13,87	,81	4/209	2,471	,046	Köy / Kasaba Köy / İl Köy / Büyükşehir
	Kasaba	17	13,29	1,16				
	İlçe	44	13,68	1,03				
	İl	83	13,36	,94				
	Büyükşehir	39	13,33	,93				
	Toplam	214	13,49	,97				
Başarı ihtiyacı	Köy	31	10,65	1,62	4/209	1,471	,212	-
	Kasaba	17	9,82	1,70				
	İlçe	44	10,09	1,44				
	İl	83	10,47	1,25				
	Büyükşehir	39	10,41	1,37				
	Toplam	214	10,36	1,42				
Kendine güven	Köy	31	6,90	1,60	4/209	1,268	,284	-
	Kasaba	17	6,88	1,65				
	İlçe	44	6,98	1,59				
	İl	83	7,31	1,27				
	Büyükşehir	39	6,74	1,48				
	Toplam	214	7,05	1,46				
Yenilikçilik	Köy	31	13,32	1,45	4/209	,141	,967	-

	Kasaba	17	13,29	1,26				
	İlçe	44	13,32	1,03				
	İl	83	13,25	,95				
	Büyükşehir	39	13,41	1,04				
	Toplam	214	13,31	1,08				
Oto Kontrol	Köy	31	10,52	1,09	4/209	,614	,653	-
	Kasaba	17	10,65	1,27				
	İlçe	44	10,36	1,30				
	İl	83	10,27	1,27				
	Büyükşehir	39	10,21	1,20				
	Toplam	214	10,34	1,23				

Tabloda yer alan sonuçlara göre 3. boyut (belirsizliğe tahammül) sorulan sorulara verilen cevaplar da yetişme yeri köy olanların diğer yerlerde yetişen öğretmenlere göre belirsizliğe tahammül boyutunda daha fazla skorlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu grup daha tahammüllü denilebilir.

Tabloda yer alan sonuçlara göre 5. boyut (kendine güven) sorulan sorulara verilen cevaplar da yetişme yeri il olanların diğer yerlerde yetişen öğretmenlere göre kendine güven boyutunda daha fazla skorlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu grubun kendine güven duyduğu görülmektedir.

3.7. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	X	s.s.	t	df	p	Anlamlı Fark
Bağımsız olma	Lisans	180	5,76	1,16	212	1,349	,179	-
	Lisansüstü	34	5,47	1,08				
Risk Alma	Lisans	180	39,01	1,67	212	-1,325	,187	-

	Lisansüstü	34	39,42	1,52				
Belirsizliğe tahammül	Lisans	180	13,56	0,92	212	2,268	,024	Lisans
	Lisansüstü	34	13,15	1,16				
Başarı ihtiyacı	Lisans	180	10,40	1,42	212	1,067	,287	-
	Lisansüstü	34	10,12	1,41				
Kendine güven	Lisans	180	7,14	1,52	212	2,139	,034	Lisans
	Lisansüstü	34	6,56	1,02				
Yenilikçilik	Lisans	180	13,32	1,09	212	,429	,669	-
	Lisansüstü	34	13,24	1,07				
Oto Kontrol	Lisans	180	10,36	1,28	212	,545	,587	-
	Lisansüstü	34	10,24	0,92				

Lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin girişimcilik özelliklerinden belirsizliğe tahammül konusundaki verdikleri cevapların bağımsız t testi sonuçlarını yansıtmaktadır. Sonuçlara göre öğretmenlerin verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin belirsizliğe tahammül düzeyleri ($X=13,56$) lisansüstü mezun öğretmenlere ($X=13,15$) göre daha yüksektir.

Lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin girişimcilik kendine güven konusundaki karşılaştırılması için bağımsız t Testi analiz sonuçlarına göre verdikleri cevapların skorlarının birbirlerinden farkı olduğu belirlenmiştir. Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin kendine güven düzeyleri ($X=7,14$) lisansüstü mezun öğretmenlere ($X=6,56$) göre daha yüksektir.

3.8. Mezun olduğu Lisans Programı Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Mezun Olduğu Lisans Programı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	s.s.	t	df	p	Anlamlı Fark
Bağımsız	Sosyal	124	5,81	1,15	5/208	2,023	,077	-

olma	Tarih Öğr.	34	5,56	1,21				
	Coğrafya Öğr.	15	5,67	,90				
	Tarih Bölümü	23	5,78	1,13				
	Coğrafya	8	6,00	1,41				
	Diğer	10	4,70	,82				
	Toplam	214	5,71	1,15				
Risk Alma	Sosyal	124	38,92	1,85	5/208	1,135	,343	-
	Tarih Öğr.	34	39,24	1,12				
	Coğrafya Öğr.	15	39,60	1,55				
	Tarih Bölümü	23	38,96	1,33				
	Coğrafya	8	40,00	1,41				
	Diğer	10	39,20	1,32				
	Toplam	214	39,08	1,65				
Belirsizliğe tahammül	Sosyal	124	13,45	1,00	5/208	,766	,575	-
	Tarih Öğr.	34	13,68	,77				
	Coğrafya Öğr.	15	13,53	,99				
	Tarih Bölümü	23	13,39	,84				
	Coğrafya	8	13,13	,99				
	Diğer	10	13,80	1,48				
	Toplam	214	13,49	,97				
Başarı ihtiyacı	Sosyal	124	10,32	1,47	5/208	,593	,705	-
	Tarih Öğr.	34	10,56	1,31				
	Coğrafya Öğr.	15	10,20	1,57				
	Tarih Bölümü	23	10,57	1,27				
	Coğrafya	8	10,38	1,30				
	Diğer	10	9,80	1,32				
	Toplam	214	10,36	1,42				
Kendine güven	Sosyal	124	7,08	1,40	5/208	,526	,756	-
	Tarih Öğr.	34	7,12	1,55				
	Coğrafya Öğr.	15	6,87	1,85				
	Tarih Bölümü	23	6,78	1,41				
	Coğrafya	8	7,63	1,60				
	Diğer	10	6,80	1,48				
	Toplam	214	7,05	1,46				
Yenilikçilik	Sosyal	124	13,40	1,15	5/208	2,719	,021	Sos.Bil.Öğr. /

	Tarih Öğr.	34	13,15	,99				Diğer
	Coğrafya Öğr.	15	13,47	,92				Tarih Öğr. /
	Tarih Bölümü	23	13,35	,88				Diğer
	Coğrafya	8	13,63	,74				Coğrafya Öğr. /
	Diğer	10	12,20	,79				Diğer
	Toplam	214	13,31	1,08				Tarih Bilm /
Oto Kontrol	Sosyal	124	10,36	1,25		,724	,606	
	Tarih Öğr.	34	10,47	1,13				-
	Coğrafya Öğr.	15	10,20	1,32				
	Tarih Bölümü	23	10,22	1,24				
	Coğrafya	8	10,75	1,39				
	Diğer	10	9,80	1,14				
	Toplam	214	10,34	1,23				

Tabloda yer alan sonuçlara göre 1. boyut (bağımsız olma) kapsamında sorulan sorulara verilen cevaplar da Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümü mezunlarının diğer bölüm mezunu öğretmenlere göre bağımsız olma boyutunda daha fazla skorlara sahip oldukları belirlenmiştir (bu grup daha bağımsız hissediyor). Bu boyutta en düşük skora sahip olanların diğer branşlardan mezun olanlar olduğu belirlenmiştir.

Tabloda yer alan sonuçlara göre 5. Boyut (yenilikçilik) kapsamında sorulan sorulara verilen cevaplar da diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sos bil, tarih öğ, tarih, coğrafya ö. Coğrafya bölümlerine göre daha düşük skorlara sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer boyutlarda mezun olunan bölümün bir etkisi görülmemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmamızın bulgularına dayanarak ilgili çalışmalarla sonuçlar tartışılmıştır. Bazı değişkenlerde ilgili çalışma olmadığı için tartışma yapılamamıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetleri ve çalıştığı kurum değişkenlerine bakıldığında girişimcilik özelliklerini etkilemediği görülmüştür. Çermik (2015), yapmış olduğu doktora tezinde, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeyleri, cinsiyete göre yaratıcılık alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Risk alma ve

özgüven alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Pan ve Akay (2015), benzer araştırmasında cinsiyetin girişimcilik özelliği üzerinde etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır. Cansız (2007), girişimcilik ile ilgili hazırladığı yüksek lisans tezinde erkeklerin yaratıcılık özelliklerini kızlarınkine göre daha yüksek bulmuştur. Bunun yanı sıra, kıdem yılı, annesinin çalıştığı sektör, babasının çalıştığı sektör, yetişme yeri, öğrenim durumu ve mezun olduğu lisans programı değişkenlerinin girişimcilik özelliklerini etkilediği görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdem yılındaki farklılık girişimcilik özelliklerinin alt boyutlarından bağımsız olma ve risk almayı etkilemektedir. Bağımsız olma boyutuyla ilgili sorulara verilen cevaplarda 26 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenler ile 6-15 yıl kıdem aralığında yer alan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 6-15 yıl arası kıdemdeki öğretmenlere göre girişimcilik özelliklerinden birisi olan bağımsız olma konusunda daha yüksek değere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum tecrübesi yüksek öğretmenlerin davranışlarında kıdem yılı daha az olan öğretmenlere göre daha bağımsız hareket ettiklerini göstermektedir.

Diğer yandan risk alma boyutuna yönelik sorulara verilen cevaplar kıdem yılına göre karşılaştırıldığında 0-5 yıl arasında yer alan öğretmenler ile 11-15 yıl arası çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olumsuz yönde olduğu gözlenmiştir. 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl arası kıdemdeki öğretmenlere göre daha düşük değerlere sahip oldukları görülmüştür. Diğer yandan 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlerle 26 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Sonuçlara göre 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 26 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlere göre girişimcilik özelliklerinden birisi olan risk alma konusunda daha yüksek değerlere sahip oldukları gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre kıdemsiz öğretmenlerin ve en fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha az risk aldıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Annesinin çalıştığı sektördeki farklılık girişimcilik özelliklerinin alt boyutlarından belirsizliğe tahammül ve kendine güveni etkilemektedir. Belirsizliğe tahammül boyutuyla ilgili sorulara verilen cevaplarda annesi ev hanımı olanların diğer sektörlerde çalışanlara göre belirsizliğe tahammül boyutunda daha fazla

değerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum annesi ev hanımı olan öğretmenlerin diğer guruplardaki öğretmenlere göre daha toleranslı ve tahammüllü sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Diğer yandan kendine güven boyutu ile ilgili sorulara verilen cevaplarda ise annesi özel sektörde çalışanların diğerlerine göre kendine güven boyutunda daha yüksek değerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum annesi özel sektörde çalışan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla kendine güvene sahip olduklarını ortaya çıkarmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin babasının çalıştığı sektördeki farklılık girişimcilik özelliklerinin alt boyutlarından etkilemektedir. Risk alma boyutu ile ilgili sorulara verilen cevaplarda babası özel sektörde çalışanların diğer sektörlerde çalışanlara göre risk alma boyutunda daha yüksek değerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum babası özel sektörde çalışan öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazla risk alabiliyor olduğunu göstermektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yetişme yerindeki farklılık girişimcilik özelliklerinin alt boyutlarından belirsizliğe tahammülü etkilemektedir. Belirsizliğe tahammül boyutu ile ilgili sorulara verilen cevaplarda yetişme yeri köy olanların diğer yerlerde yetişen öğretmenlere göre belirsizliğe tahammül boyutunda daha yüksek değerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum yetişme yeri köy olan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha tahammüllü olduğunu göstermektedir.

Ayrıca kendine güven boyutu ile ilgili sorulara verilen cevaplarda yetişme yeri il olanların diğer yerlerde yetişen öğretmenlere göre kendine güven boyutunda daha yüksek değerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum yetişme yeri il olan öğretmenlerin diğer yerlerde yetişenlere göre kendine daha fazla güven duyduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrenim durumundaki farklılık girişimcilik özelliklerinin alt boyutlarından belirsizliğe tahammülü ve kendine güven boyutlarını etkilemektedir. Belirsizliğe tahammül boyutu ile ilgili sorulara verilen cevaplarda lisans mezunu öğretmenlerin belirsizliğe tahammül düzeyleri ($X=13,56$) lisansüstü mezun öğretmenlere ($X=13,15$) göre daha yüksektir. Ayrıca kendine güven boyutunda ise lisans mezunu öğretmenlerin kendine güven düzeyleri ($X=7,14$) lisansüstü mezun

öğretmenlere ($X=6,56$) göre daha yüksektir. Bu sonuçlara göre lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha tahammüllü ve kendine güveni daha yüksek olduğu söylenebilir. Demirel vd. (2014) çalışmasında, lisans ve yüksek lisans öğrencileri arasında girişimciliğin alt boyutlarından risk alma ve yüksek başarı güdüsü arasında farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumdur, üniversitede geçirdikleri süre ve aldıkları eğitimin farklılığı ile yorumlanabilir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mezun olduğu lisans programındaki farklılık girişimcilik özelliklerinin alt boyutlarından bağımsız olma ve yenilikçiliği etkilemektedir. Bağımsız olma boyutu ile ilgili sorulara verilen cevaplarda Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü mezunlarının diğer bölüm mezunu öğretmenlere göre bağımsız olma boyutunda daha yüksek değerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu öğretmenlerin diğer gruplara göre kendilerini daha bağımsız hissettiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Ayrıca yenilikçilik boyutuna ilişkin sorulara verilen cevaplarda diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sos. bil, tarih öğ., tarih böl., coğrafya ö., Coğrafya bölümlerine göre daha düşük değerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin yeniliklere daha açık olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

KAYNAKÇA

Ağca, V. - Yörük, D., “Bağımsız Girişimcilik ve İç Girişimcilik Arasındaki Farklar: Kavramsal Bir Çerçeve”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2, 2006, s. 155-173.

Akyürek, Ç., *İlkokul Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerisine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, 2013.

Aytaç, Ö. - İlhan, S., “Girişimcilik ve Girişimci Kültür: Sosyolojik Bir Perspektif”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 2007, s. 101-121.

Bacanak, A., “Fen ve Teknoloji Dersinin Öğrencilerde Girişimcilik Becerisinin Gelişimine Etkisi Üzerine Öğretmen Görüşleri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri- Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (1), 2013, s. 609-629.

Cansız, E., *Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesi: Süleyman Demirel Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2007.

Çermik, F., *Sosyal Girişimcilik, Küresel Vatandaşlık ve Çevre Davranışı Arasındaki İlişki: Yapısal Eşitlik Modellemesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2015.

Demirel, C. - Uluköy, M. - Kâhya, V. - Demirağ, F., “Farklı Öğrenim Düzeyindeki Öğrencilerin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması”, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (1), 2014, s. 1-17.

Erarslan, L., “İlköğretim Programlarında Girişimcilik Öğretimi (Hayat Bilgisi Dersi Örneği)”, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 2011, s. 82-94.

Gömlüksüz, M.N. - Kan, A. Ü., “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme Ve Girişimcilik Becerilerini Kazandırmadaki Etkililiğinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği)”, *Doğu Anadolu Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 2009, s. 39-49.

Kaptan, S., *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Tekışık Web Ofset, Ankara, 1998.

Korkmaz, O., “Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Bülent Ecevit Üniversitesi Örneği”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 2012, s. 209-226.

Kuvan, H., *Örgün Ve Yaygın Eğitimin Girişimciler Üzerindeki Etkileri (Malatyalı Girişimciler Üzerinde Bir Uygulama)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, 2008.

MEB, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara, 2005.

Özdevecioğlu, M. - Cingöz, A., “Sosyal Girişimcilik ve Sosyal Girişimciler: Teorik Çerçeve”, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32, 2009, s. 81-95.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARİH DERSLERİNİN İŞLENİŞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ (KİLİS ÖRNEĞİ)

Meral KUZGUN¹
Ömer Faruk İNCİLİ²

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim son sınıf kademesindeki öğretmenlerin tarih derslerine duydukları ilginin ve tarih derslerinden yararlanma durumlarının belirlenmesidir. Tarih dersleri öğretmen adaylarının bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimini desteklemekle birlikte günümüz olaylarını geçmişle ilişkilendirebilmelerini sağlamaktadır.

Araştırmanın evreni Kilis il merkezinde bulunan Muallim Rifat Eğitim Fakültesidir. Örneklem ise bu evrende yer alan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileridir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarih Derslerine Yönelik Görüşleri" anketi uygulanmıştır. Anketin Cronbach-Alpha katsayısı 87 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının tarih eğitiminin gereğine ve önemine inandıkları ve bu bağlamdaki sorulara "Katılıyorum" düzeyinde cevaplar verdikleri, tarih eğitimine yönelik derslerin işleniş noktasında yeni yöntemlerin derslere eklenmesine yönelik talepleri olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Tarih Eğitimi, İlköğretim Öğretmenleri, Tarih Derslerinin İşleniş.

VIEW OF SOCIAL STUDIES PRE-SERVICE TEACHERS ON TEACHING HISTORY COURSES (KİLİS SAMPLE)

Abstract

The purpose of this research is to identify the interest of those final year elementary pre-service teachers in history courses and the manner they benefit from these same courses. History courses do not only enhance cognitive, personal and social development of pre-service history teachers, but also allow them to correlate current events with the past.

¹Yrd.Doç.Dr. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, meralkuzgun@kilis.edu.tr

² Öğr.Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, ofarukincili@kilis.edu.tr

The universe of the research is Muallim Rifat Education Faculty located in the city center of Kilis, while the sampling is the students studying in Social Studies Teaching department. The survey "View of Social Studies Pre-Service Teachers on Teaching History Courses" developed by the researcher is used in the research as data collection tool. The Cronbach's alpha coefficient of the survey is found to be 87 in line with the findings obtained. Pre-service teachers seem to believe in the necessity and importance of history education, respond to questions in this respect with answers at "Agree" level and request the incorporation of new methods of teaching lessons for history education into curriculum.

Keywords: History, History Education, Elementary Pre-Service Teachers, Teaching History Courses.

1. Giriş

Sosyal Bilgiler, bütün çeşitliliği ile yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunların oluş sebeplerini açıklayan, vatandaşlık hak ve ödevlerin, sorumlulukların neler olduğunu belirten, kısaca insanın sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir (Oruç ve Liman, 2002: 146). Farklı disiplinlerin ortak çalışma sahası olan sosyal bilgiler (Topkaya ve Akdağ, 2016) disiplinler arası bir yaklaşıma sahip olduğu için diğer sosyal bilimleri de bünyesinde barındırmaktadır. Sosyal bilgiler içerisinde tarih ise kapsadığı konular bakımından da son derece önemli bir yere sahiptir. Tarih, kolektif bir bellek olmakla birlikte insanların kendi toplumsal kimlik kavramlarını ve geleceğe ilişkin beklentilerini oluşturmalarını sağlayan deneyimlerin toplamıdır (Ertuna ve Budak, 2013: 611).

Tarih dersi doğası gereği bir takım zorlukları da içinde barındırmaktadır. Her şeyin başında öğrenci tarih dersinde geçmişte yaşanmış olayları hatırlamak durumunda olduğu gibi hatırladığı tarih hakkında o zamanın değer yargılarına göre yorumlar yapmalı ve değerlendirmelerde bulunmalıdır. Öğrenci bunları yaparken tarih derslerindeki kavramları da öğrenmek zorundadır. Öğrenciler için tarihte var olan siyasi ve sosyal olaylar hakkında yorumlar yapmak ve geçmişte kullanılan kavramları öğrenmek oldukça güçtür. Dolayısıyla tarih öğretimi, eğitim sistemimizdeki en sorunlu alanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Bal, 2011: 373).

Tarih öğretimine baktığımızda temel hedefin olguları ezberlemekten çok becerilere önem verilmesi gerekir. En basit ifadeyle "geçmişin bilimi"

olarak da tarif edilen Tarih, öğrencilerin çoğu zaman geçmişteki olaylara karşı ilgisinin ve öğrenme isteğinin olmaması nedeniyle sıkıcı hale gelebilmektedir. Bu nedenle de tarih konularının öğretiminde ilgiyi artıracak farklı yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Öner, 2015: 92).

Son zamanlara kadar eğitim kurumlarında verilen tarih eğitimi, ders kitabı ve öğretmen odaklı olmakla kalmış ve öğrencilerden kendilerine verilen bilgileri yorum yapmaksızın ezberlemeleri istenmiştir. Fakat gelişen dünya şartlarında düşünen, yorumlayan ve bilinçli nesillere ihtiyacın artması üzerine tarih öğretiminin nasıl olması gerektiği üzerinde düşünölmeye ve tartışılmaya başlanmıştır. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin standart yaklaşımların dışına çıkarak derste öğrencilere daha aktif roller vermeleri beklenmekte ve bu çalışmalar neticesinde ders programları ve öğretim yöntemleri ile derslerde kullanılacak araç ve gereçlerinde sürekli bir değişimden geçirilmesi amaçlanmalıdır (Yahşi ve Keleş, 2013: 694).

Göröldüğü üzere tarih eğitiminde öğretmen, kullanılan yöntemler, kullanılan araç ve gereçler, ders materyalleri ve müfredatın genişliği gibi unsurlar önem arz etmektedir. Tarih öğrencilere milli birliğin ve beraberliğin aşılmasında önemli bir unsur olduğundan da önem arz eder. Bu nedenle tarih eğitimindeki problemlerin tespit edilip daha etkili bir tarih eğitime ve anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmamızda tarih eğitiminde söz konusu olan problemleri belirlemek ve nasıl daha başarılı bir tarih eğitimi ve bilinci verilir düşüncesiyle öğrenimleri boyunca birçok tarih dersi almış sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına anket uygulanmıştır. Uygulanan anketler sonucu nasıl daha iyi ve etkili bir tarih eğitiminin verilebileceği hususunda değerlendirilmelerde bulunulmuştur.

1.1. Geçmişten Günümüze Tarih Eğitimi ve Öğretimine Genel Bakış

Osmanlı eğitim sistemi içinde, Cumhuriyete kadar Türkiye’de “İslam Tarihini” esas alan görüş ile “Osmanlı Devleti Tarihini” esas alan bir Osmanlı görüşü bulunmaktaydı. Medreselerde “İslam tarihi” mekteplerde ise “Osmanlı tarihi” okutulmakta ve Türk tarihi Osmanlılardan ibaretmiş gibi değerlendirilerek İslamiyet öncesine değinilmemekteydi (Kuzgun ve Tangölü, 2013: 140).

Cumhuriyetin ilanını takiben tarih dersi, eğitim ve öğretim etkinlikleri içinde önem verilen bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Ulus

devlet anlayışına göre kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde yetişen gençlere ulus bilincinin kazandırılması ve geçmişin öğretilmesi görevi tarih derslerine yüklenmişti. Bu bağlamda 1924 yılından bu yana tarih müfredat programlarında değişiklikler yapılmıştır. Atatürk ile birlikte Türk tarihine bütüncül bir biçimde bakılmaya başlanmış ve tarih programlarında Türk tarihi esas alınmıştır (Demircioğlu, 2006: 139).

Cumhuriyetin kuruluşundan sonraki süreçte özellikle 1926 yılı ile birlikte ilkökul müfredat programından başlayarak tarih öğretiminin asıl odağı Türk Tarihi üzerine yoğunlaşmıştır. Tarih dersinin daha somut bir hale getirilebilmesi için okullarda kara tahta, harita, tarihi levhalar, kartpostallar ve tarihi okuma parçalarından yararlanılması; ayrıca okul dışında müze, kale ve su kemerleri gibi tarihi eserlerin tanıtılması önerilmiştir (Çapa, 2002: 51).

Atatürk'ün ölümünden sonra cumhurbaşkanı seçilen İsmet İnönü döneminde eğitim ve kültür politikaları Atatürk döneminden oldukça farklıdır. Atatürk döneminin eğitim-kültür politikasının temel ilkelerinden olan milliyetçilik ve Türk Tarih Tezi terk edilerek yerine eski Yunan ve Hümanist kültür yerleştirilmeye çalışılmıştır. Bu hususta gerekçe olarak ülkenin kalkınmasının Batılılaşma ile olacağına inanılmasıdır. Bunun içinde Batı medeniyetinin asli unsurları Yunan ve Latin kültürlerinin tanınması ve benimsenmesi gerekmektedir (Köken, 2002: 228).

Tarih eğitiminde temel alınan iki yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan biri öğrencilere bilimsel bir bakış açısı ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasıdır. Diğerisi ise geleneksel bir anlayış ile tarihin vatandaşlık ve kimlik aktarımı amacına yönelik olarak öğretilmesidir. Bu anlayışa göre öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumun tarihini, değerlerini, kültürünü tanınması ve benimsemesi hedeflenmektedir (Aslan ve Akçalı, 2007: 126).

Geçmişten bugüne devam edegelen süreç içinde tarih eğitimi içinde Türk tarihi öğretiminin en önemli meselelerinden biri programın içeriği etrafında yaşanmaktadır. Nihal Atsız ve Enver Karal'ın belirttiği gibi, okullarda tarih öğretiminin içerik açısından geniş bir sahaya uzanması, milli tarihimizin yapısından ileri gelmektedir (Safran, 2002: 179). Bu da müfredatın ağır olmasına neden olmaktadır. Kaldı ki öğretmenlerin birçoğu sorunu müfredatta aramaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bu durumu bir sorun olarak algıladıkları, müfredatın yoğunluğu ve içeriğinin gözden geçirilmesini istedikleri görülmektedir.

Tarih eğitimi üzerinde çalışan yerli ve yabancı akademisyenler de müfredatın tarih eğitimindeki önemini vurgulamakta ve müfredat üzerinde yeni eğitim anlayışları doğrultusunda değişiklik yapılmasını öngörmektedirler (Bal, 2011: 384).

Günümüzde tarih eğitimi içindeki en önemli sorunlardan bir tanesi öğretim metotlarının nasıl olduğudur. Bu süreçte öğretmenlerin öğretim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmaları ve bununla ilgili bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin tarih derslerinde kullanacakları harita, tepegöz, projeksiyon, film, belgesel gibi görsel materyaller, konuları öğrenci açısından daha somut ve anlaşılır hale getirecektir. Öğrencilerin tarih derslerinde karşılaştığı en büyük sıkıntılardan bir tanesi de ezbere dayalı olduğunu düşünmeleri ve ileriye yönelik fazla bir yarar beklememeleridir. Bu durum öğrencilerin, tarih derslerinin sıkıcı ve monoton bir ders olarak algılanmasına neden olmuştur (Güven ve Taşyürek, 2013: 152).

1.1. Amaç

Öğretmen adaylarının bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişiminde, geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında eleştirel bir bakış açısına sahip olmasında tarih eğitiminin gerekliliği şüphe götürmez bir gerçektir. Bu bakış açısının sağlanması, tarih derslerinin işleniş biçimi ve öğretmenin yaklaşımı ile de ilgilidir.

Bu çalışma, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğretmen adaylarının tarih eğitimine ilişkin ilgi ve bilgilerini kullanma durumlarını belirlemeyi ve elde edilen sonuçlara göre çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Uygulanan anket sonucunda;

- Tarih derslerinde kullanılan yöntemlerin yeterliliği,
- Fiziki ortamın uygunluğu ve kullanılan araç gereçlerin yeterliliği,
- Tarih eğitiminin insana kattığı becerilerin neler olduğunun tespit edilmesi,
- Tarih derslerinde materyal kullanımı hakkında görüşler,
- Tarih eğitiminin uygulama ve gezi gözlem metoduyla tarihi olayların yaşandığı mekanla ilişkilendirilmesi konusunda görüşlerin tespit edilmesi,

- Günümüz teknolojisinin tarih eğitimine uygulanabilirliği, uygulanan tutum ölçeğiyle ortaya çıkarılmış ve yorumlanarak daha iyi bir tarih dersi anlayışı için önerilerde bulunulmuştur.

1.2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın, modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilmiştir. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğrencilerinden oluşan ve gönüllülük esasına dayanarak kadın erkek ayırımı yapmadan 200 kişiye anket uygulanmıştır. Bu çalışma, durum tespiti yapmayı amaçlayan betimsel nitelikli bir alan araştırmasıdır. Bunun için tarafımızca oluşturulan 32 maddelik 5'li likert tipi bir anket kullanılmıştır. Anket, “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde beşli likert olarak sınıflandırılmıştır. “Eğitim araştırmalarında yürütülen çalışmalar incelendiğinde genellikle tek sayı ile biten dereceleme ölçeklerinin kullanıldığı ve bunlar arasında da sıklıkla 5 dereceli ölçeklerin tercih edildiği dikkat çekmektedir” (Tezbaşaran, 1997; Bohner & Wanke, 2002; Reid, 2006). Likert tipinin kullanılması ve “hazırlanması daha kolay, çok çeşitli tutum objelerine ve durumlarına uyum sağlayabilen ve ölçülen tutumun boyutlarından hem yönünü hem de derecesini hesaplama imkânı sunan araçlar “(Tavşancıl, 2002) olduğundan dolayı tercih edilmiştir.

1.3. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama metodu kullanılmıştır. Bu bakımdan literatür derinlemesine incelenmiş ve benzer çalışmalarda maddeler tespit edilmiştir. Maddeleri tespit aşamasında ikinci kullanılan yöntem ise 10 kişilik sosyal bilgiler öğretmen adayı grubuna tarih dersleri işlenişinde problemleri gördüğü alanlar, ders işleniş metodları, kullanılan araç ve gereçler ile nasıl bir tarih eğitiminin olması gerektiği hakkında kompozisyonlar yazdırılmıştır. Buradan hareketle öğretmen adaylarının belirlediği görüşler doğrultusunda 70 sorudan oluşan madde havuzu belirlenmiştir. Ölçülmek istenen özellikler için kullanılan maddelerin nicelik ve nitelik olarak yeterliliğini ifade eden kapsam geçerliliğini belirlemede sıkça kullanılan yöntemlerden biri de uzman görüşlerine başvurmadır (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle maddeler alanında uzman 5 tarihçiden görüş alınarak 32 maddelik anket haline getirilmiştir. “Eğitim araştırmalarında kullanılan ölçeklerin temel

problemlerinin başında güvenilirliğinin sağlanıp sağlanmadığı gelmektedir” (Reid, 2006). Nitekim ölçek geçerliliğinin ilk şartı güvenilirliğin sağlanmasıdır. Bu aşamada, ölçek güvenilirliğini test etmek amacıyla maddelerin madde-toplam test puanı korelasyonu ve Cronbach-Alfa güvenilirlik kat sayısı değeri hesaplanarak incelenmiştir. Cronbach-Alfa güvenilirlik kat sayısı değeri, ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlılığının bir ölçüsüdür ve .70 üzeri değerler test güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir. Madde-toplam test puanı korelasyonu ise madde puanı ile test maddeleri toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamada kullanılır. Madde-toplam test puanı korelasyonunun yüksek ve pozitif çıkması ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2007). Anketin geneline ilişkin Cronbach-Alpha katsayısı ise 87 olarak bulunmuştur. “Ölçme aracının iç tutarlılık güvenilirliklerinin incelenmesi amacıyla da Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre 80 ve daha büyük Alfa katsayıları ise güçlü bir iç tutarlılığın göstergesi olarak yorumlanmıştır”(DeVellis, 1991). Hazırlanan anket, örneklem grubuna uygulanarak mevcut durum hakkında bir tarama yapılması hedeflenmiştir.

1.4. Evren ve Örneklem

Araştırmadaki çalışma grubu Kilis il merkezinde bulunan ve bu çalışma grubunda ulaşılabilen Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinden örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmalar tarafından anketler, söz konusu fakültenin ilgili bölümündeki öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışma grubu seçiminde birçok tarih dersi almış sosyal bilgiler öğretmen adaylarının seçilmesi çalışmadaki durumların tespitinde ve problemlerin belirlenmesinde daha etkili olabilecektir. Anket uygulanırken sosyal bilgiler öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tercih edilmesi, 1. ve 2. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha fazla tarih dersi aldıklarından dolayıdır. Bu sayede daha emin sonuçlara ulaşıldığına inanılmaktadır.

1.5. Verilerin Çözümlemesi

Anketlerden elde edilen veriler bilgisayar yardımı ile kodlanarak SPSS programında oluşturulan veri tabanına girilmiştir. Anket formundaki ifadelerle ilişkin olarak katılımcıların katılıp katılmadıklarıyla ilgili ortalamaların yorumlamasında 1,00 “Hiç Katılmıyorum”, 2,00

“Katılmıyorum”, 3,00 “Kararsızım”, 4,00 “Katılıyorum”, ve 5,00 “Tamamen Katılıyorum” puan aralıkları kullanılmıştır.

Derece	Seçenekler	Puan aralıkları
1	Hiç Katılmıyorum	1,00-1,80
2	Katılmıyorum	1,81-2,60
3	Kararsızım	2,61-3,40
4	Katılıyorum	3,41-4,20
5	Tamamen Katılıyorum	4,21-5,00

2. Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarih derslerinin İşlenişine Yönelik Görüşlerin Dağılımı

Maddeler	N	\bar{x}	Ss
1. Tarih ders anlatımında öğretmenlerin kullandıkları yöntemler yeterlidir.	200	2,22	1,06
2. Tarih derslerinde kültürel konuların siyasal konular kadar yer almasını isterim.	200	3,97	1,01
3. Tarih derslerinde aktif öğrenme yöntemi kullanılmalıdır.	200	3,90	1,15
4. Okul ve sınıflardaki fiziki ortam tarih dersinin işlenmesi için yeterlidir.	200	2,34	1,11
5. Öğrencilerin tarih derslerini benimseyememelerinin nedeni eğitim sistemindeki aksaklıklardır.	200	3,60	1,26
6. Tarih öğretimi milli bilinci uyandırır ve vatan sevgisini ortaya çıkarır.	200	3,93	1,28
7. Tarih eğitimi insanın hayal gücünü geliştirir.	200	3,68	1,19
8. Tarih dersleri sadece ezberden ibarettir.	200	3,39	1,32

9. Tarih öğretimi bireye ahlak eğitimi de verir.	200	3,69	1,06
10. Tarih öğretimi eleştirel düşünmeyi geliştirir.	200	4,08	,92
11. Tüm öğretim basamaklarında rahatlıkla kullanılabilir bir tarih öğretim yöntemi vardır.	200	3,28	1,07
12. Teknolojik aletlerin (bilgisayar, projeksiyon) kullanılmasıyla tarih derslerinin daha kalıcı ve zevkli hale geleceğine inanıyorum.	200	4,26	,92
13. Tarih eğitimi öğrenciye, başkalarının başarılarından ve başarısızlıklarından ders çıkarma şansı verir.	200	4,13	,91
14. Tarih dersi neyin iyi ya da kötü, neyin doğru ya da yanlış olduğunu gösteren öğretici birçok örnek içerir.	200	4,04	,99
15. Öğretmenlerin öğrencilere tarihi roman okutturması öğrencilerin tarihi anlamasında daha da etkilidir.	200	3,98	1,06
16. Tarih derslerinin anlatılmasında tarihsel romanlar ve belgeseller kalıcılığı artırır.	200	4,32	,94
17. Tarih derslerinde tarih gezileri öğretime kalıcılık sağlar.	200	4,58	,75
18. Ders kitaplarında ve kaynaklarında görselliğe daha fazla yer verilmelidir.	200	4,20	,98
19. Tarih derslerinde proje ve performans dayalı etkinlikler sıklıkla yapılmalıdır.	200	3,81	1,17
20. Tarih derslerinin, araç gereçlerle (projektör, harita, atlas, materyal) daha etkili işleneceğini düşünüyorum.	200	4,33	,87
21. Üniversitelerde tarihsel hikâyelerle ilgili seçmeli derslere yer verilmesinin faydalı olacağını düşünüyorum.	200	4,08	,94
22. Tarih derslerinde uygun materyaller kullanılması öğrencinin öğrenme isteğini artırır.	200	4,37	,84
23. Tarih derslerinde materyal kullanımı öğrencilerin gelişim düzeylerine katkıda bulunur.	200	4,27	,78

24. Tarih derslerine kullanılan araç ve gereçler öğrencinin dikkatini çeker ve dikkatlerinin uyanık tutulmasıyla öğrenme gerçekleşir.	200	4,29	,82
25. Kullanılan materyaller, öğrenmeyi somut hale getirir.	200	4,36	,83
26. Öğretim tekniklerinin yetersiz kaldığı durumlarda materyaller rahatlıkla kullanılabilir.	200	4,02	,94
27. Tarih öğretimi için gazete kupürlerinin kullanımı öğrencilerde öğrenmeye karşı istek meydana getirilebilir.	200	4,03	,87
28. Tarih öğretiminde görsel materyal olarak gazeteleri kullanmak kişilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir.	200	3,99	,89
29. Tarihsel hikayeler ilgi çekicidir.	200	4,06	1,01
30. Tarihsel hikayelerin verdiği bilgi güvenilirmez olduğu için tarihi hikayeler okunmamalıdır.	200	3,71	1,13
31. Tarihsel hikayeleri okumak, tarih derslerinde başarılı olmaya katkı sağlar.	200	3,97	,90
32. Tarih eğitiminin etkili olmasında öğretmenin hazırlıklı olması ve güler yüzlü olması öğretimin kalıcılığını sağlar.	200	4,43	,89
Toplam	200	3,91	,45

Tablo 1’de Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının tarih derslerinin işlenişine yönelik görüşleri konusunda öğrencilerin vermiş olduğu cevapların oranları gösterilmiştir. Buna göre öğrenciler tarafından en çok dile getirilen üç görüş; “tarih derslerinde tarih gezileri öğretime kalıcılık sağlar” ($\bar{x}=4,58$), “tarih eğitiminin etkili olmasında öğretmenin hazırlıklı olması ve güler yüzlü olması öğretimin kalıcılığını sağlar” ($\bar{x}=4,43$), “tarih derslerinde uygun materyaller kullanılması öğrencinin öğrenme isteğini artırır” maddesindeki ($\bar{x}=4,37$) katılım oranlarıdır. Söz konusu anketteki katılımcıların “tarih derslerinde tarih gezileri öğretime kalıcılık sağlar”, “tarih eğitiminin etkili olmasında öğretmenin hazırlıklı olması ve güler yüzlü olması

öğretimin kalıcılığını sağlar” ve “tarih derslerinde uygun materyaller kullanılması öğrencinin öğrenme isteğini artırır” maddesine yönelik katılıp katılmadıklarını derecelendirdiğimizde “tamamen katılıyorum” (4,21-5,00) ibaresi ile çoğunluğun benzer bir fikre sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ulusoy’un çalışmasında belirttiği gibi, tarih derslerinde konuyu desteklemek amacıyla çeşitli materyallerin kullanılması konusunda eksiklikler vardır. Oysa tarih derslerinde kullanılacak birçok materyal mevcuttur. Sadece ders kitabının kullanılması dersi sıkıcı hale getirebilir ve öğrencilerin ilgisini çekecek ve konuyu pekiştirmelerini sağlayacak diğer öğretim materyallerinden de faydalanılmamasına sebep olabilir. Oysa teknolojinin gelişmesiyle hemen her çeşit materyalin mevcut olduğu günümüzde bu materyalin kullanılması artık bir ihtiyaç değil zorunluluktur (Ulusoy, 2009: 423).

Bulgulara göre Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının tarih derslerinin işlenişine yönelik görüşleri konusunda en az katıldıkları görüşler; *“tarih dersi anlatımında öğretmenlerin kullandıkları yöntemler yeterlidir”* ($\bar{x}=2,22$), *“okul ve sınıflardaki fiziki ortam tarih dersinin işlenmesi için yeterlidir”* ($\bar{x}=2,34$), *“tüm öğretim basamaklarında rahatlıkla kullanılacak bir tarih öğretim yöntemi vardır”* ($\bar{x}=3,28$). *“Tarih dersi anlatımında öğretmenlerin kullandıkları yöntemler yeterlidir”, “okul ve sınıflardaki fiziki ortam tarih dersinin işlenmesi için yeterlidir”* maddesi *“katılmıyorum”* (1,81-2,60) dur. *“Tüm öğretim basamaklarına rahatlıkla kullanılacak bir tarih öğretim yöntemi vardır”* maddesi ise *“kararsızım”* (2,61-3,40) ibaresi ile karşılaşılır. Bu bulgulara dayanarak söz konusu öğrencilerin tarih dersine yönelik anlatım yöntemleri, derslerin işlendiği sınıfların fiziki şartları ve tüm öğretim basamaklarında kullanılacak tarih öğretim yöntemlerine karşı olumsuz bir bakış açısına sahip olduğunu ifade edebiliriz. “Öğrenciler tarafından en çok eleştirilen konuların başında tarih dersinde kullanılan yöntem ve teknikler gelmektedir. Öğrencileri ezbere zorlamadan, farklı yöntem ve tekniklerle tarih dersinin öğretilmesi ve öğrenilenlerin kalıcı olması sağlanacak yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Sadece anlatım yöntemi, hem öğretmene hem de öğrenciye çok fazla bir etkinlik kazandırmaz. Anlatım yöntemi klasik bir yöntem olarak hala geçerliliğini korumaktadır. Öğretmen aktif öğrenci pasif durumdadır. Öğretmen veren öğrenci alan, öğrenci not tutan, öğretmen özet çıkaran ve yazdıran konumundadır. Öğretmenler öğrencileri sözlüye kaldırıp soru sormakta, böylece öğrencinin aktif olacağı sanılmaktadır. Ancak çeşitli yöntem ve teknikleri kullanacak ve uygulayacak olan öğretmenler bu konuda gayret göstermezse yapılan öneri ve elde edilen

bulgular bir işe yaramaz”(Ulusoy, 2009: 431). Çadircı'ya göre; sağlıklı bir tarih eğitimi verilirse kişinin şahsiyetinin oluşmasına önemli bir katkı sağlanmış olunur. Ancak uygulamada böyle bir durumun zor olduğunu, çünkü birçok bilginin neden ve sonuç ilişkisi kurulmadan öğrenciye aktarıldığını, öğrencilerinde bu bilgileri ezberleyerek, notunu almanın hesabını yaptığı, olayları yorumlamadığı için kişiliğine çok fazla bir katkı sağlanmadığını belirtmiştir (Fatsa, 1989).

Araştırmada öğrencilerin *“tarih derslerini benimseyememelerinin nedeni eğitim sistemindeki aksaklıklardır”* maddesine ($x=3,60$) oranında katılım söz konusudur. Öğrenciler, *“tarih dersleri sadece ezberden ibarettir”* maddesine ($x=3,39$) oranında katılım göstermişlerdir. Bulgulara göre tarih derslerinin işlenişinde söz konusu dersin öğrencilere benimsetilememesindeki en önemli sıkıntı eğitim sisteminin kendisinde görülmektedir. Bu oranın derecelendirmesi *“katılıyorum”*($3,41-4,20$) ibaresi aralığındadır. Bu derecelendirmeye göre öğrencilerin büyük çoğunluğu eğitim sistemini bir sorun olarak değerlendirmektedir diyebiliriz. Bunun yanı sıra *“tarih dersleri sadece ezberden ibarettir”* maddesi *“kararsızım”* ($2,61-3,40$) ibaresidir. Ne yazık ki *“tarih konularının ezberlenerek öğrenilebileceği gibi yanlış bir yargı genelleşmiştir. Ancak, öğretim yöntem ve tekniklerindeki yeni yaklaşımlar, tarih öğretimine bambaşka bir çehre kazandırma çabasındadır. Belirlenmiş hedef ve davranışların ya da öğrenci kazanımlarının, uygun yöntem ve tekniklerle öğrencilere öğretilmeye çalışılması, tarih konularının öğretiminde bahsedilen olumsuzlukları çözeceği yönünde anlaşılmaktadır”*(Şimşek, 2006: 188).

Çalışmadaki tarih derslerinin öğrenciye etki ve faydalarına yönelik maddelere baktığımızda; *“tarih öğretimi, milli bilinci uyandırır ve vatan sevgisini ortaya çıkarır”* ($x=3,93$), *“tarih eğitimi insanın hayal gücünü geliştirir”* ($x=3,68$), *“tarih öğretimi bireye ahlak eğitimi de verir”* ($x=3,69$), *“tarih öğretimi eleştirel düşünmeyi geliştirir”* ($x=4,08$), *“tarih eğitimi öğrenciye, başkalarının başarılarından ve başarısızlıklarından ders çıkarma şansı verir”* ($x=4,13$) ve *“tarih dersi neyin iyi neyin kötü, neyin doğru ya da yanlış olduğunu gösteren öğretici birçok örnek içerir”* maddesine katılım ($x=4,04$) oranındadır. Bu katılım oranlarına göre *“tarih öğretimi, milli bilinci uyandırır ve vatan sevgisini ortaya çıkarır”*, *“tarih öğretimi eleştirel düşünmeyi geliştirir”*, *“tarih eğitimi öğrenciye, başkalarının başarılarından ve başarısızlıklarından ders çıkarma şansı verir”* maddesi ve *“tarih dersi neyin iyi neyin kötü, neyin doğru ya da yanlış olduğunu gösteren öğretici birçok örnek içerir”* maddesi *“tamamen katılıyorum”* ($4,21-$

5,00) şeklinde ifade edilmiştir. “Tarih eğitimi insanın hayal gücünü geliştirir” maddesi ile “tarih öğretimi bireye ahlak eğitimi de verir” maddesi “katılıyorum” (3,41-4,20) şeklinde derecelendirilmiştir. Bu bulgulara dayanarak öğrencilerin büyük bir kısmının tarih dersinin öğrenci üzerindeki etki ve faydasına inandıkları söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin tarih eğitim ve öğretiminin daha etkili olması için kullanılacak materyal çeşitliliği ile ilgili görüşlerine bakıldığında; öğrenciler, “tarih derslerine uygun materyaller kullanarak öğrencinin öğrenme isteği artar” maddesine en yüksek düzeyde ($\bar{x}=4,37$) katılım gösterilmiştir. Dersin öğrenci tarafından öğrenilmesine yönelik olan bu çözüm önerisi, “tamamen katılıyorum” (4,21-5,00) dur. Buradan hareketle öğrencilerin materyal kullanımının derse yönelik öğrenme isteğini artırdığını söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra “kullanılan materyaller öğrenmeyi somut hale getirir” maddesine katılım oranı ($\bar{x}=4,36$), “tarih derslerinin araç gereçlerle (projektör, harita, atlas, materyal) daha etkili işleneceğini düşünüyorum” maddesine katılım oranı ($\bar{x}=4,33$), “tarih derslerinin anlatılmasında tarihsel romanlar ve belgeseller kalıcılığı artırır” maddesine katılım oranı ($\bar{x}=4,32$), “tarih derslerinde kullanılan araç ve gereçler öğrencinin dikkatini çeker ve dikkatlerinin uyanık tutulmasıyla öğrenme gerçekleşir” maddesine katılım oranı ($\bar{x}=4,29$), “tarih derslerinde materyal kullanımı öğrencilerin gelişim düzeylerine katkıda bulunur” maddesine katılım oranı ($\bar{x}=4,27$), “teknolojik aletlerin (bilgisayar, projeksiyon) kullanılmasıyla tarih derslerinin daha kalıcı hale geleceğine inanıyorum” maddesine öğrencilerin katılım oranı ($\bar{x}=4,26$) şeklinde olmuştur. Yukarıda tarih derslerinin öğrenmeyi daha etkili ve somut hale getirecek olan materyal kullanımına yönelik çözüm önerileri “tamamen katılıyorum” (4,21-5,00) derecesine denk gelir. “Bu bulgulardan yola çıkarak, görsel materyal kullanımı aktif ve katılımcı eğitimi artıracığı gibi tarih öğretiminin içerisine görsel materyal kullanımının girmesi tarihi soyutluktan kurtarmakta ve ona somut bir anlam kazandırmaktadır” (Aktekin ve Çoban, 2012: 143).

“Ders kitaplarında ve kaynaklarında görselliğe daha fazla yer verilmelidir” maddesine en yüksek düzeyde katılım ($\bar{x}=4,20$) oranındadır. “Tarih öğretimi için gazete küpürlerinin kullanımı öğrencilerde öğrenmeye karşı istek meydana getirebilir” maddesine katılım oranı ($\bar{x}=4,03$), “öğretim tekniklerinin yetersiz kaldığı durumlarda materyaller rahatlıkla kullanılabilir” maddesine katılım ($\bar{x}=4,02$) oranındadır. Bunun yanı sıra “tarih öğretiminde görsel materyal olarak gazeteleri kullanmak kişilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir” maddesine

en düşük düzeyde ($\bar{x} = 3,99$) katılım oranı göstermişlerdir. Tarih derslerinin daha etkili ve kalıcı olmasına ve çözüm önerilerine yönelik değerlendirmede “katılıyorum” (3,41-4,20) derecesine denk gelmesi öğrencilerin görsel materyal kullanımına ne kadar ilgili ve istekli olduklarını da göstermektedir. Ulusoy’un da çalışmasında belirtmiş olduğu gibi öğrencilerin büyük bir bölümü tarih dersinde sadece ders kitabının kullanılmasından çok çeşitli öğretim materyallerinin kullanılmasına evet yönünde fikrin belirtmesi (Ulusoy, 2009: 423) bizim çalışmamızdaki tespitleri desteklemektedir. Ayrıca derslerde “harita, küre, atlas tarih dersinde olmazsa olmaz materyallerin başında gelmektedir. Bu sebeple öğretmenlerimiz bu materyalleri mutlaka öğrencilerle buluşturmalıdır. Tarih atlasları her hangi bir devirde bir milletin veya bir devletin yayılış sahasını, akın veya çekiliş yollarını bir bakışta göstermek, sınır komşuluklarını canlandırmak içindir”(Engin, 1952: 432). Görüldüğü üzere tarihi olayların mekân ve coğrafya ile ilişkilendirilmesi açısından atlas kullanımı son derece önemlidir.

Araştırmada tarih eğitim ve öğretiminde tarihi roman ve hikâyelere yönelik öğrenci görüşlerinde, “üniversitelerde tarihsel hikâyelerle ilgili seçmeli derslere yer verilmesinin faydalı olacağını düşünüyorum” maddesine en yüksek düzeyde katılım ($\bar{x} = 4,08$) oranında olmuştur. Bu çerçevede ayrıca “tarihsel hikâyeler ilgi çekicidir” ($\bar{x} = 4,06$), “öğretmenlerin öğrencilere tarihi roman okutturması öğrencilerin tarihi anlamasında etkilidir” ($\bar{x} = 3,98$), “tarihsel hikâyeleri okumak, tarih derslerinde başarılı olmaya katkı sağlar” maddesine katılım ($\bar{x} = 3,97$) oranıdır. Bunlardan yola çıkarak tarih derslerinin tarihi roman ve hikâyeler ile işlenerek anlatılması, öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarına ve dikkatle dinlemelerini sağlar değerlendirilmesi yapılabilir. Bu çözüm önerisinin “katılıyorum” (3,41-4,20) ibaresine karşılık gelmesi öğrencilerin tarihi hikâyelere karşı ilgili olduğu tespiti yapılabilir. Bu değerlendirmenin aksine öğrencilerin bir kesimi, “tarihsel hikâyelerin verdiği bilgi güvenilirmez olduğu için tarihi hikâyeler okunmamalıdır” maddesine katılım ($\bar{x} = 3,71$) oranında olmuştur.

Araştırmada “tarih derslerinde kültürel konuların siyasal konular kadar yer almasını isterim” maddesine katılım ($\bar{x} = 3,97$) oranındadır. “Tarih derslerinde aktif öğrenme yöntemi kullanılmalıdır” maddesine katılım ($\bar{x} = 3,90$) oranındadır. Bu çözüm önerisinin dengi “katılıyorum” (3,41-4,20) ibaresidir. “Tarih derslerinde tarih gezileri öğretime kalıcılık sağlar” maddesine katılım ($\bar{x} = 4,58$) oranında olmuştur. Bu çözüm önerisinin “tamamen katılıyorum” (4,21-5,00) derecesine denk gelir. Bu bulgulara dayanarak

öğrencilerin tarih derslerinin ağırlıklı olarak siyasi tarih üzerinden anlatılmasına pek sıcak bakmadıkları bu nedenle de tarihi mekân gezilerine ve kültürel konulara daha merak ve ilgi duyduklarını söyleyebiliriz. Öner'in çalışmasında yer aldığı gibi öğrencilerin tarihi mekân algılarını geliştirmek için kullanılacak en etkili öğretim yöntemi gezi-gözlem yöntemidir. Bu amaçla tarihi mekânlar tarih eğitimin önemli bir parçası haline getirilmesi ve buralardan bir eğitim ortamı olarak yararlanılması birçok açıdan fayda sağlayacaktır (Öner, 2015: 95-96).

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih derslerinin işlenişine yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacılarla anket geliştirilmiştir. Hazırlanan anket, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören 200 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulanmış olan ankette cinsiyet ayırımına gitmeden sadece öğretmen adayların tarih derslerinin işlenişine yönelik bakış açılarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlar aslında diğer yazarların da üzerinde önemle durduğu konulardır. Çözüm önerilerimiz de benzer çalışmalarda önerilerle paralellik göstermektedir. Ülkemizin çeşitli bölge ve yörelerinde yapılmış çalışmalarda birbirine yakın sonuçlar çıktığına göre tarih derslerine yönelik problemler ülkesel çaptadır. Getirilen o kadar çözüm önerilerinin uygulanmaması/uygulanamaması ise problemin en dramatik yanısıdır. Bazen öğretmenin yeteri kadar özverili olmaması, bazen fiziki ortamdan kaynaklanan problemler, bazen teknolojinin yetersizliği ve en acısı ise çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersizliği sebebiyle tarih ezbere kaydırılmakta ve sıkıcı hale getirilmektedir.

Öğrencilerin tarihin önemini, amacını yani niçin tarih öğrendiğini kavrayamaması ya da ona kavratılmaması yanında tarih derslerinin öğrencinin pasif bir konuma itilerek öğretmen anlatımı ve ders kitabı temelli işlenmesi, ayrıntılara ve ezbere dayanması, siyasi ve askeri olaylara ağırlık vererek toplumsal tarihi dışlaması, öğrencinin yaşamından ve bugününden kopuk olması, çağdaş tarihe yer vermemesi, tarih alanındaki çağdaş değer ve yeni yaklaşımların gerisinde kalması, kendi coğrafyası içine dönük olması, tarih öğretmenin yanlış tutum ve davranışları, ideolojik yaklaşımlar vs. yıllardan beri birçok tarihçi ve eğitimci tarafından sıklıkla dile getirilmiştir (Kaya ve Demirel, 2008: 163).

Tarih derslerinin daha kalıcı, etkili ve dikkat çekici olmasına yönelik yöneltilen sorularda bu amaçlara ulaşabilmek amacıyla tarih derslerinin klasik anlatım tekniğinin ötesine geçip, günümüz teknolojisi ve çeşitli materyallerle zenginleştirilerek hem görsel hem işitsel duyuları içine alarak monotonluktan çıkarılması öğrencilerin genel talepleri arasında yer almaktadır.

Tarih derslerinde tarihi konuların siyasi ağırlık olarak derslerde anlatılması öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına ve dersi çok sıkıcı bulmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle tarih derslerinin daha sevilir ve ilgi duyulur bir hale getirilebilmesi için tarih konularına kültürel konular da serpiştirilmelidir. Bunun yanı sıra sistemli bir şekilde tarih gezilerinin yapılması, mekanlar hakkında öğrencilerin araştırmaya teşvikleri sağlanmalıdır. Tüm bunlarla birlikte tarihi roman ve hikayeler de ders içerisinde konu anlatımlarında yer almalıdır.

Tarih derslerinin, asıl amacına hizmet edebilir şekilde öğrenci tarafından öğrenilmesi ve sevilmesi için yapılması gereken en önemli işlerden biri müfredatın yeniden günümüz koşul ve şartlarına uygun hale getirilmesidir. Bu yapılmadığı takdirde oldukça yoğun ve ağır görülen tarih konuları öğrenci ve öğretmen adayları için sıkıcı, monoton bir ders olarak görülmeye devam edecektir.

KAYNAKÇA

- Aktekin, S. - Çoban, Z., "Tarih Derslerinde Tarihi Film ve Dizilerin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Trabzon Örneği", *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 13, 2012, s. 141-160.
- Aslan, E. - Akçalı, A.A., "Kimlik Sunumu Olarak Tarih Eğitimi", *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 2012, s. 125-132.
- Bal, M.S., "Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Yolları Konusunda Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 2011, 371-387.
- Bohner, G. - Wänke, M., *Attitudes and Attitude Change*, Hove: (UK) Psychology Press, 2002.
- Büyüköztürk, Ş., *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık (7. Baskı), Ankara, 2002.
- Çapa, M., "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tarih Öğretimi", *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 2002, s. 29-30, 39-55.
- Demircioğlu, İ., "Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye'de Tarih Öğretiminin Genel Amaçlarının Karşılaştırılmalı Bir Değerlendirmesi", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 2006, s. 133-146.
- DeVellis, R. F., *Scale Development: Theory and Applications*, Newbury Park, Calif: Sage, 1991.
- Engin, M.Ö., "Tarihi Sevenlere Yardım", *Yeni Ufuklar Dergisi*, 3(1), 1952, s. 417-434.
- Ertuna, Y. - Budak, F.M., "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarih Kavramına İlişkin Algıların Mecazlar/Metaforlar Yardımıyla Analizi", *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 2013, s. 609-642.
- Fatsa, M., "Türkiye'de Tarih Öğretimi Üzerine Konuşmalar (Doç. Dr. Musa Çadircı İle Yapılan Röportaj)", *İlim ve Sanat*, 24, 1989.
- Kaya, R. - Demirel, M., "Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Derslerindeki İlgi Alanları (Erzurum Örneği)", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 2008, s. 163-177.
- Köken, N., *Cumhuriyet Dönemi Tarih Anlayışları ve Tarih Eğitimi (1923-1960)*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Bölümü Basılmamış Doktora Tezi, Isparta, 2002.

- Kuzgun, M.H. - Tangülü, Z., “19. Yüzyılın Sonları 20.Yüzyılın Başlarında Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemi Eğitim Anlayışına Amerikalı Misyonerlerin Yaklaşımı”, *Asia Minor Studies*, 1(1), 2013, s. 137-155.
- Oruç, Ş. - Liman, E., “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kullanılan Harita ve Şekiller Üzerine Bir Değerlendirme”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 2002, s. 145-159.
- Öner, G., “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”, *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 2015, s. 89-121.
- Reid, N., “Thoughts On Attitude Measurement”, *Research in Science & Technological Education*, 24(1), 2006, s. 3–27.
- Safran, M., “Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri”, *Türkler Ansiklopedisi*, 17, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2002.
- Şimşek, A., “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikayeye Yönelik Öğrenci Görüşleri”, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 2006, s. 187-202.
- , “Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları”, *International Online Journal Of Educational Sciences*, 2(1), 2010, s. 181-203.
- Tavşancıl, E., *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002.
- Tezbaşaran, A. A., *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*, , Türk Psikologlar Derneği Yayınları (İkinci Baskı), Ankara, 1997.
- Topkaya, Y. - Akdağ, H., “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Suriyeli Sığınmacılar Hakkındaki Görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği)”, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 2016, s. 767-778.
- Ulusoy, K., “Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişi İle İlgili Düşünceleri (Ankara Örneği)”, *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 2009, s. 417-443.
- Yahşi, İ. - Keleş, H., “Tarih Öğretiminde Gazete Kullanımının Çok Perspektifliğe Etkisi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 2013, s. 693-710.

SERBEST ZAMAN OKUMALARININ SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARIYI YORDAMAYA ETKİSİ

Metin ŞEN¹
Erdal AKPINAR²

Öz

Bu çalışmanın amacı, Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin serbest zaman okumalarının Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıyı yordamaya etkisini belirlemektir. Çalışmanın örneklemini tesadüfi yöntem ile seçilmiş 366 öğrenci oluşturmaktadır. Betimsel bir çalışma olup, tarama modeli uygulanmıştır. Ölçme aracı olarak; "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği", "Okuma İlgisi ve Alışkanlıkları Anket Formu" ve "Sosyal Bilgiler Testi" kullanılmıştır. Ölçme sürecinde elde edilen veriler betimleyici istatistik (frekans, yüzde ve ortalama) ve Basit Doğrusal Regresyon Analizine tabi tutulmuştur.

Bulgularımıza göre, öğrenciler boş zamanlarında genellikle kitap, gazete ve dergi okumaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlasının kendisine ait kitaplığı, 10-25 adet kadar kitabı ve bir odası vardır. Öğrencilerin yaklaşık % 60'ının yılda 10 ve üzeri kitap okuduğu (orta düzey okuyucu), % 30'unun kitap okumaya haftada 3-5 saat kadar zaman ayırdığı anlaşılmaktadır. Yine mevcut bulgularımıza göre, öğrencileri kitaba yönlendiren kişilerin başında ebeveynler ve öğretmenler gelmektedir. Araştırmada öğrencilerin gazete okuma alışkanlıklarının magazin ve eğlence amaçlı olduğu ve ilgi düzeyinde kaldığı görülmüştür. Kütüphane kullanma alışkanlıkları ise yeterli düzeydedir. Öğrencilerin serbest zaman okumalarının Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıyı %10 düzeyinde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma Alışkanlığı, Serbest Zaman, Akademik Başarı, Sosyal Bilgiler Eğitimi.

THE EFFECT OF FREE TIME READINGS ON PREDICTING ACADEMIC SUCCESS IN SOCIAL STUDIES LESSON

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of Secondary School 7th class students' free time readings on predicting academic success in Social Studies lesson. The sample of study is 366 students chosen by random method. It is a descriptive study, scanning

¹Sosyal Bilgiler Eğitimi Uzmanı, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, senmetin.01@gmail.com

²Prof. Dr., Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, eakpinar@erzincan.edu.tr

model was carried out. As survey instrument; "Attitude Scale on Reading Habit", "Survey Sheet on Reading Interest and Habits" and "Social Studies Test" were used. The data acquired in survey process were analyzed using descriptive statistics (frequency, percent and average) and Simple Linear Regression Analysis. According to our findings, students generally read book, newspaper and magazine in their spare time. More than half of the students have their own bookcase, about 10-25 books and a room. It is understood that about % 60 of the students read 10 books and above per year (medium-level reader), % 30 of them allocate about 3-5 hours for reading per week. According to our existing findings again, parents and teachers are the primary people leading the students to the book. In the research, it is seen that students' habits of reading newspaper are for fun and stay at interest level. Their habits of using library are at sufficient level. It is asserted that students' free time readings have predicted the academic success in Social Studies lesson at % 10 level.

Keywords: Reading Habit, Free Time, Social Studies Education, Academic Success.

1.Giriş

Araştırmacılar serbest zamanı; her hangi bir mecburiyet olmadan, kişinin eğitim, bilgi ve becerisi ölçüsünde, örf, adet ve geleneklerine uygun şekilde kendince veya başkaları ile olan meşguliyeti (Abadan, 1961); her hangi bir iş veya çalışmanın dışında, sanat, politika ve genel öğrenme üzerine yapılan meşguliyetler (Bakır, 1993); kişilerin buldukları sosyal yapı içerisinde, yaşamlarını sürdürebilmek ve daha yüksek bir düzeye ulaştırabilmek için zorunlu olarak yaptıkları çaba ve eylemler dışında, kendi isteklerine göre değerlendirmede serbest oldukları süre (Mansuroğlu, 2002); bireyin kendi adına özgürce kullanma hakkına sahip olduğu iş, yaşam ve zorunlu sorumluluğu olduğu tüm görevler yerine getirildikten sonra, geriye kalan zaman (Kurumlu, 2014) şeklinde tanımlanmıştır.

Serbest zaman etkinliği ise Uluslararası Boş Zamanları İnceleme Grubu'nun tanıma göre kişinin mesleki ve toplumsal ödevlerini yerini getirdikten sonra, özgür iradesi ile girişebileceği dinlenme, eğlenme, bilgi ya da becerilerini geliştirme, toplum yaşamına gönüllü olarak katılma gibi bir dizi uğraşları ifade eder.

Bireyler, ortamdaki kaynaklanan sağlıksız koşulların yaratacağı olumsuzlukları en aza indirmek, sağlıklarını korumak, iş ve okul yaşamının azalttığı mental enerjiyi yeniden kazanmak için, serbest zamanlarını olumlu etkinliklerle değerlendirme arayışı içine girmişlerdir. Çocuk, genç ve yetişkinlere göre yapılabilecek serbest zaman etkinliklerinin yeterince bilinmemesi ve serbest zaman etkinlik alanlarının azlığı

gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerde yaşanan temel problemlerdendir (Tunçkol, 2001). Diğer yandan serbest zaman etkinlikleri kültürel farklılıkların ortaya çıkmasına neden olan önemli bir faktördür. Her toplum kendince serbest zaman etkinlikleri oluşturmakta ve bu etkinlikleri uygulamaktadır. Temel etkinlik alanlarını şu şekilde gruplandırmak mümkündür:

- Sanatsal (sinema, edebiyat, tiyatro, müzik, resim, fotoğraf, vb.),
- Entelektüel (kitap, konferans, radyo, tv, vb.),
- Sosyal (aile, parti, toplantı, vb.),
- Uygulamalı (bahçecilik, el sanatları, el işleri, vb.),
- Fiziksel (spor, yürüyüş, avcılık, balıkçılık, vb.) (Tezcan, 1994).

Nitelikli bir kültürün oluşumu ve gelişimi, iyi vatandaşlar yetiştirilmesi ve başarılı bir eğitim serbest zamanın doğru kullanımı ile yakından ilgilidir (Tekin, Tekin ve Amman, 2006). Serbest zaman doğru kullanılması halinde kişisel ve toplumsal gelişim ortaya çıkarken, olumsuz kullanıldığı durumlarda bunalım, verimsizlik ve mutsuzluk gibi sorunlar yaşanmaktadır (Balcı, 2003). Dolayısıyla eğitim kurumları serbest zaman etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasında önemli rol oynarlar. Öğrencinin değerini artırmak, onun yaşamında mutluluğu elde etmesine yardımcı olmak, serbest zaman ilgilerini uyandırmak, onu gayrete getirerek bu konuda tutum ve değer geliştirmesini sağlamak, çeşitli serbest zaman becerileri öğretmek eğitim kurumlarının sorumluluk alanına girmektedir (Karasar ve Ark, 1999).

Okuma, yazıların ve sembollerin anlamlı tümceler halinde seslendirilmesidir (Şen, 2015). Duyu organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir (Aytaş, 2005). Görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımada ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim beceri ve uğraştır (Coşkun, 2002). Bireyin kendini kolay yoldan anlaması ve anlatabilmesi, sistemli düşünebilmesi, duyuşsal ve bilişsel beceriler arasında mantıklı ilişki kurabilmesi okuma becerisiyle yakından ilişkilidir (Batur, Gülveren ve Bek, 2010).

Okumanın alışkanlığa dönüşmesi, okumaya karşı olan ilgi ile gerçekleşir. Okuma ilgisi ise, okumaya karşı ortaya koyulan istek ve gayret şeklinde ifade edilebilir. Öğrencilerde bu ilgi; yaş, cinsiyet, zekâ düzeyi,

okuma başarısı ve eğitim sürecine göre farklılaşabilmektedir (Göğüş, 1978). Bununla birlikte okuma ilgisinin oluşumunda, rol model olarak anne ve babanın etkisi büyüktür. Çocuğun kitabı elinde tutabileceği yaştan itibaren bu olanağı sağlayan ve onun yanında kitap okuyarak olumlu model oluşturan anne ve baba, okuma ilgisinin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunur. (Yavuzer, 2002). Ayrıca okumaya karşı ilgi duyma konusunda sosyal motivasyon da önemlidir. Akranlarıyla kitaplarını paylaşan, çevresindeki bireylerle okudukları hakkında konuşabilen çocuklar, muhtemelen okumaya karşı daha fazla ilgi duyacaklardır. Böylelikle sosyal motivasyon, okuma miktarındaki artışı ve daha yüksek okuma başarılarını elde etmeyi sağlayacaktır (Wentzel ve Allan, 1998).

Okuma, kişinin yeni bilgiler öğrenmesine, farklı kavram ve kelimeleri tanmasına, öğrendiği yeni bilgilerle ilgili araştırma yapma isteği doğmasına katkı sağlar. Okumanın faydaları konusunda çok sayıda araştırma yapılmış ve pek çok görüş ileri sürülmüştür (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Bınarbaşı, 2006; Koç ve Müftüoğlu, 2010). Kişiye yazma alışkanlığı kazandırması, sözcük hazinesini genişletmesi ve zihinsel gelişimine yardımcı olması bunlardan bazılarıdır (Kantemir, 1995).

Okumanın kalıcılığı ve faydası, okumayı alışkanlık haline getirmekle mümkündür. Bir şeye alışmış olma durumu olarak tanımlanan alışkanlık (TDK, s. 74), okuma sürecinde önemli bir yere sahiptir. Okuma alışkanlığı ya da okumaya karşı alışmışlık, bireyde *hayat boyu devam eden okuma süreci* olarak tanımlanabilir. Bu alışmışlığa/alışkanlığa sahip olan birey, okuma eylemini zamanın ve mekânın şartları ölçüsünde, özgür iradesiyle ve sürekli olarak gerçekleştirir (Şen, s. 30). Esasen okuma alışkanlığı; bireyin okumayı bir gereksinim olarak algılaması sonucunda, bu eylemi yaşam boyu sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 1992). Kişilerin hayatlarını anlamlı ve eğlenceli bir hale getirmek için yapmış olduğu düzenli ve sürekli okuma sürecidir (Odabaş, 2005).

Okuma alışkanlığının yaş gruplarına göre kazandırdığı bilgi ve beceriler bir birinden farklıdır. Etkisi farklı yaş gruplarına göre değişmekle birlikte, çocuklar için pek çok bireysel yararları vardır. Bunlar;

- Zihinsel gelişimine doğrudan katkıda bulunur,
- Anadilini doğru ve yeterli bir biçimde kullanmasını sağlar,
- Kelime dağarcığının zenginleşmesine doğrudan yardım eder,
- Sağlıklı ve güçlü bir kişilik geliştirmesine katkıda bulunur,

-İletişim becerisinin güçlenmesine yardımcı olur,

-Eğitim ve öğretim başarısını artırır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz,2007).

Eğitim öğretim ortamlarında kazandırılan okuma becerisi; okuduklarını anlayan, yorumlayıp sorgulayabilen, düşüncelerini uygun bir dille aktarabilen okuryazar bireyler yetiştirmek olarak görülmektedir (Kellner, 2000). Bu beceri ve alışkanlığın kazanılmasında, serbest zaman okumalarının payı büyüktür. Bu bağlamda serbest zaman okumaları; bireyin ilgi ve isteği çerçevesinde temel uğraşlardan arta kalan zamanlarda gerçekleştirdiği okumalar olarak tanımlanabilir. Birey, temel okuma ürünleri olan kitap, gazete ve dergileri bu zaman diliminde okur. Böylece, yeni kelimeler öğrenme, yazma ve yorum becerisi, akademik başarı, okuduğunu anlama, kendini doğru ve etkili ifade edebilme gibi kazanımlar edinir.

Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı; birey ve toplum sorunlarını bilen ve bu sorunlara çözüm yolları arayan, Türkiye'nin ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan etkin vatandaşlar yetiştirmektir (Kurnaz ve Sünbül, 2008). Bu kapsamda öğrencilere saygı, hoşgörü, takdir etme, birlikte çalışma, sorumluluk alma, sosyal problemleri çözme, yardımlaşma, fedakârlık, karar verme, özgüven, kendini ifade etme, farklılıklara saygı vb. sosyal kavram ve becerilerin kazandırılması büyük önem taşır (Köken, b.t).

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen 9'u genel, 6'sı özel olmak üzere toplam 15 beceri tespit edilmiştir (MEB, 2006). Bunların büyük bir bölümü okuma ve serbest zaman okuma alışkanlığıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilidir. Örneğin eleştirel düşünme *becerisi* neticesinde *öğrencilerin bir kanıtı kullanma ya da referansa dayanma, sebep sonuç ilişkisini belirleme, çıkarımda bulunma ve farklı bakış açılarını açıklamaları* hedeflenmektedir. Yaratıcı düşünce becerisinde *öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmeleri, kendilerince imgeler oluşturabilmeleri ve sıra dışı bağlantıların bir biri ile olan ilişkilerini kurabilmeleri* beklenmektedir. İletişim becerisinde ise *öğrencilerin sözlü veya yazılı olarak kendini ifade edebilmesi, açık fikirli olabilmesi ve fikirlerini özgürce tartışabilmesi* hedeflenmektedir (MEB, 2006). Görüldüğü üzere kazandırılmak istenen bu becerilerin tamamı, okuma sürecini başarı ile gerçekleştirmekle mümkündür.

Etkili bir biçimde okumayı sağlayan beceriler ve bu becerilerin önem sırası bütün içerik alanlarında aynı değildir. Her bir içerik alanında okuma için gerekli olan beceriler birbirinden farklıdır (Elona, 1958). Yapılan

araştırmalar göstermektedir ki, farklı konular için özel okuma becerilerine ve bu becerilerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Tinker ve McCullough, 1968). Sosyal Bilgilerde öğretilmesi ve geliştirilmesi gereken önemli okuma becerileri ise; kelime hazinesi oluşturma becerisi (kelime/kavram öğrenme becerisi), okuduğunu anlama becerisi ve çalışma-araştırma becerisidir (Yazıcı, 2006).

Yine söz konusu programda kazandırılması hedeflenen araştırma becerisinde genel olarak; okuma, okuduğunu anlama, yazma, eleştirel düşünme, okuma materyallerini doğru ve etkin kullanabilme, bilgiye ve bilgi kaynaklarına ulaşabilme yeterliliklerinin kazandırılması hedeflenmektedir. *Okuduğunu Anlama* ile *Bilgiyi Bulma, Kullanılabilir Biçimde Planlama ve Yazma* olmak üzere iki başlık halinde ele alınmıştır;

a) Okuduğunu Anlama

- Ana fikri çıkarmak için okuma
- Ana fikri bulmak için bölüm ve konu başlıklarını kullanma
- Çalışılan konu ile ilgili paragrafları seçme
- Okuduğunu yorumlama
- Kelime anlamına ulaşmak için uygun kaynakları kullanma
- Artan sosyal bilimler kavramlarını tanıma ve anlama
- Olgu ve fikirleri ayırma, propagandayı tanıma
- Yazarın yargısını tanıma
- Metni anlamaya yardımcı olan resimlerdeki ipuçlarını ve açıklamaları kullanma.
- Değişik amaçlar için okuma (eleştirel, analitik, soru cevaplamak için, fikir oluşturmak için...)
- Değişik şekillerde basılmış materyalleri okuma (kitap, gazete, dergi...)
- Anlamı zenginleştirmek için edebi metinleri inceleme (tarihi roman, hikâye...)

b) Bilgiyi Bulma, Kullanılabilir Biçimde Planlama ve Yazma

- Kütüphane kullanma (Bilgisayarda katalog tarama, kitap fiş katalogu kullanma)
- Özel referans kaynaklarına ulaşma (almanak, ansiklopedi, sözlük, il yıllıkları, mikrofişler, dergiler)
- Basılı ve görsel kaynaklardaki bilgilere ulaşma
- Bilgi kaynaklarını değerlendirme (basılı, görsel, elektronik..)
- Uygun bilgi kaynağı kullanma
- Bilgiyi kullanılabilir biçimlerde planlama ve yazma (Konunun ana

fikrini çıkarma, özet hazırlama, not alma, bilgiyi kaydetme, bilgi için dinleme, yönergeyi kullanma, rapor yazma) (MEB, 2006).

Sonuç olarak Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması hedeflenen bu becerilerin temelinde, okuma becerisi yatmaktadır. Nitekim Sosyal Bilgiler derslerindeki başarı, genelde öğrencilerin okuma becerilerine bağlıdır (Chapin, 2006, Ediger, 2000, Turner, 1999). Çünkü kitaplar ve diğer okuma materyalleri, Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan temel araçlardır (Naylor ve Diem, 1978). Okuma becerisi bireylerin anlama, yorumlama, çıkarımda bulunma, fikir üretme, analiz yapabilme ve bilgiyi kullanma yeterliliklerini kazanmasına yardımcı olur. Yapılan araştırmalar okuduğunu anlama becerilerine sahip olan öğrencilerin, akademik olarak çok daha başarılı olduklarını göstermektedir (Sallabaş, 2008). Okuma becerisinin gelişiminde, okuma alışkanlığı önemli bir yere sahiptir. Okuma alışkanlığı kazanabilmek için ise, serbest zaman okumalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak isteyen öğrencilerin, serbest zaman okuma alışkanlığına sahip olması gerekir.

2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı; Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin serbest zaman okumalarının Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıyı yordamaya etkisini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin;

- 1.Boş zaman değerlendirme durumları,
- 2.Kendilerine ait kitaplık ve odaya sahip olma durumları,
- 3.Kendilerine ait kitap varlığı, son bir yılda okudukları kitap sayısı ve bir haftada okumaya ayırdıkları ortalama süre,
- 4.Öğrencileri kitap okumaya kimlerin yönlendirdiği,
- 5.Gazete okuma sıklıkları ve gazete okumama sebepleri,
- 6.Öğrencilerin gazetelerde en çok neleri okudukları,
- 7.Sınıf kitaplığı ve okul kütüphanelerinin olup olmayışı,
- 8.Ev veya okula yakın bir halk kütüphanesinin varlığı ve kütüphaneye gitme sıklığı,
- 9.Okuma alışkanlığının akademik başarıyı yordamaya etkisi incelenmiştir.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin serbest zaman okumalarının Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıyı yordamaya etkisini belirlemek için, tarama modeliyle yapılmış betimsel bir çalışmadır. Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlarlar (Büyüköztürk ve ark, 2009). Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk ve ark, s.16). Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005). Tarama modelinin türlerinden olan ve araştırmanın şekli olan genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005). İlişkisel (associational) araştırma modeli ise farklı grupların ilişkilerini ve bağlantılarını ortaya koymayı amaçlar (Büyüköztürk ve ark, s. 22). Bu sebeple araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma, Erzincan il merkezi ve merkeze bağlı köy ve belde okullarında yapılmıştır. Örneklem olarak 9 (dokuz) okul seçilmiştir. Üzerinde çalışılan öğrenci sayısı ise 178 erkek, 188 kız olmak üzere, toplam 366'dır. Örneklemi oluşturan okullar belirlenirken, ekonomik ve kültürel çevrelerinin farklı olmasına özen gösterilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde, farklı yerleşim yerlerinde ikamet eden ve sosyoekonomik düzey bakımından farklı çevrelere hitap eden okullarda öğrenim gören öğrencilerin serbest zaman okumalarına yönelik ilgi, tutum ve alışkanlıklarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Ölçme aracı olarak "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anket Formu" kullanılmıştır. Kullanılan anket formu Ahmet Balcı'nın İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine yapmış olduğu doktora çalışmasından alınmıştır. Kullanılan tutum

ölçeği Mehmet Nuri Gömleksiz (Gömleksiz, 2004) tarafından hazırlanmış, Balcı (Balcı, 2009) tarafından ön test-son test uygulaması yapılarak ortaokul öğrencilerine uyarlanmıştır. Söz konusu ölçeğin 21'i olumlu, 9'u olumsuz olmak üzere, toplam 30 tutum cümlesi mevcuttur. Güvenilirlik kat sayısı (Cronbach Alpha) .88'dir. Bu durum ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek; Sevgi, Alışkanlık, Gereklilik, İstek, Etki ve Yarar alt boyutlarından oluşmaktadır. Alt boyutlarını ifade eden her bir faktörün güvenilirlik katsayıları .70 ile .79 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular, ölçeğin alt boyutları yönüyle de güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin KMO değeri .83, Bartlett testi ise 2201.200' dür. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için, tarafımızdan 'Sosyal Bilgiler Testi' hazırlanmıştır. Bu testin güvenilirlik kat sayısı .88'dir. Veriler SPSS 15.0 programıyla işlenmiştir. Verilerin analizinde, betimleyici istatistik (frekans, yüzde ve ortalama) ve Basit Doğrusal Regrasyon Analizi kullanılmıştır. Verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

4. Bulgular Ve Yorum

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin birinci boş zaman tercihlerinde % 40,7'sinin (149 öğrenci) *kitap okuduğu* görülmektedir. Bu oran okuma alışkanlığına katkısı olduğu düşünülen *gazete-dergi okurum* (14 öğrenci; % 3,8) ile birleştiğinde, öğrencilerin yarıya yakınının boş zamanını okumaya ayırdıkları sonucuna varılabilir. Yine birinci tercihte öğrencilerin yarıdan fazlasının ise boş zamanlarını *tv-internet ve spor amaçlı* değerlendirdikleri görülmektedir. Bunların dışında öğrencilerin boş zaman tercihleri sırası ile *spor yapmak* % 9,3 (34 öğrenci), *ders çalışmak* %1,9 (7 öğrenci), *sinema veya tiyatroya gitmek* % 1,4 (5 öğrenci) ve *oyun oynamak* % ,8 (3 öğrenci) şeklindedir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Durumuna Göre Betimleyici İstatistikler

Durum	Boş Zaman 1*		Boş Zaman 2**		Boş Zaman 3***	
	f	%	f	%	f	%
Kitap okurum	149	40,7	79	21,9	65	19,5
Gazete, dergi okurum	14	3,8	56	15,6	71	21,3

TV izler, radyo dinlerim	104	28,4	118	32,8	61	18,3
Sinema veya tiyatroya giderim	5	1,4	5	1,4	22	6,6
Bilgisayar ve internette vakit geçiririm	50	13,7	48	13,3	60	18,0
Spor yaparım	34	9,3	41	11,4	47	14,1
Ders çalışırım	7	1,9	6	1,7	3	,9
Oyun oynarım	3	,8	7	1,9	5	1,5
Toplam	366	100,0	360	100,0	334	100,0

*Boş Zaman 1: Öğrencilerin boş zamanlarındaki birinci tercihi.

**Boş Zaman 2: Öğrencilerin boş zamanlarındaki ikinci tercihi.

***Boş zaman 3: Öğrencilerin boş zamanlarındaki üçüncü tercihi.

Öğrencilerin ikinci boş zaman tercihleri küçük farklılıklar dışında oldukça benzerdir. Okuma aktivitesi olarak değerlendirilen *kitap okurum* (79 öğrenci; % 21,9) seçeneğinin ikinci tercihte azaldığı, bunun yerini *gazete-dergi okurum* (56 öğrenci; % 15,6) seçeneğinin aldığı görülmektedir. Bu durum üçüncü boş zaman tercihinde daha ileri seviyeye ulaşmakta, *gazete-dergi okurum* (71 öğrenci; % 21,3) seçeneği *kitap okurum* (65 öğrenci; % 19,5) seçeneğinin önüne geçmektedir. Edinilen bulgular neticesinde öğrencilerin yarıya yakınının her üç boş zaman tercihlerinde genel olarak *kitap, gazete-dergi okuduğu*, diğer yarısının ise zamanını *eğlence ve spor* etkinliklerinde kullandığı görülmektedir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendisine Ait Kitaplığa ve Odaya Sahip Olma Durumuna Göre Betimleyici İstatistikler

	Kitaplık		Oda	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Evet	252	68,9	195	53,4

Hayır	114	31,1	171	46,6
Toplam	366	100,0	366	100,0

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaklaşık 2/3'nün yani % 68,9'unun (252 öğrenci) kendisine ait bir kitaplığa sahip olduğu görülmektedir. Öğrencinin kitaplarını düzenli bir şekilde muhafaza edebilme ve istediği zaman kitabına ulaşabilme imkânına sahip oldukları düşünülmektedir. Bu durumun öğrencilerin okumaya karşı olan ilgisini ve okuma alışkanlığını olumlu etkileyeceği beklenmektedir.

Elde edilen bulgularda öğrencilerden % 53,4'ünün (195 öğrenci) kendisine ait bir odaya sahip olduğu görülmektedir. Yaklaşık yarısının % 46,6 (171 öğrenci) ise kendisine ait bir odası yoktur. Kendisine ait odası olan öğrencilerin kitap okumaya daha fazla zaman ayırabildikleri, çevresel etkenlerden bağımsız (tv, internet vb.) serbest zaman etkinlikleri yapabildikleri düşünülmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 50,0'sinin (179 öğrenci) kendilerine ait 10-25 arasında kitabının olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yarısının kendilerine ait küçük bir kütüphaneye sahip olduğunu gösterir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaklaşık 1/4'ü (84 öğrenci; % 23,5) 26 ve daha fazla kitaba sahiptir. Öğrencilerin % 26,5'inin (95 öğrenci) ise 5 ve daha az kitaba sahip olduğu anlaşılmaktadır. Amerikan Kütüphane Derneği'nin ortaya koyduğu standartlara göre, yılda okuduğu kitap sayısı 5'i geçmeyen kişiler *az okuyan okur* tipi, 6 ile 20 arasında olanlar *orta düzeyde okuyan okur* tipi, 20'yi aşan kişiler ise *çok okuyan okur* tipi olarak nitelendirilmektedir (ALA, 1978, Akt: Sağlamtuğ, 1990).

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendilerine Ait Kitap Varlığına, Son Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısına ve Bir Haftada Okumaya Ayırdığı Zamana Göre Betimleyici İstatistikler

Kitap Varlığı	f	%
5 ve daha az	95	26,5
10-25 arası	179	50,0
26 ve daha fazlası	84	23,5
Toplam	358	100,0

Son Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı	<i>f</i>	%
1-9 arası	136	37,9
10-20 arası	148	41,2
21 ve daha fazlası	75	20,9
Toplam	359	100,0
Bir Haftada Okumaya Ayırdığı Zaman	<i>f</i>	%
1 saatten az	66	18,4
1-2 saat arası	160	44,6
3-5 saat	76	21,2
6-10 saat	42	11,7
10 saatten fazla	15	4,2
Toplam	359	100,0

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 41,2'sinin (148 öğrenci) son bir yılda 10-20 arasında kitap okuduğu görülmektedir. Bu durum araştırma kapsamındaki öğrencilerin *orta düzeyde okur* olduklarını gösterir. Öğrencilerin 1/5'inin *çok okuyan okur* (75 öğrenci; % 20,9), yaklaşık 2/5'inin *az okuyan okur* (136 öğrenci; % 37,9) kategorisine girdiği görülmektedir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 60'tan fazlasının *orta düzey okuyucu* oldukları ve öğrencilerin okumaya karşı ilgi ve isteklerinin belirli bir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 44,6'sı (160 öğrenci) bir haftada kitap okumaya 1-2 saat arası zaman ayırmaktadır. Bu durum, istenilen düzeyde olmasa da, belirli bir sürenin ayrılmış olması bakımından anlamlıdır. Öğrencilerin % 18,4'ü (66 öğrenci) haftada *1 saatten az* okuduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 21,2'si (76 öğrenci) 3-5 saat arası ve %11,7'si (42 öğrenci) ise 6-10 saat arası kitap okumaktadır. Bu oran araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık 1/3'ünü temsil etmektedir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 4,2'sinin (15 öğrenci) ise, kitap okumaya 10 saatten fazla zaman ayırdığı görülmektedir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencileri Kitap Okumaya Yönlendiren Kişilerin Durumuna Göre Betimleyici İstatistikler

Kitaba yönlendiren	Kitaba yönlendiren birinci kişi		Kitaba yönlendiren ikinci kişi	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Anne ve/veya Baba	215	61,1	52	29,1
Öğretmeni	119	33,8	101	56,4
Arkadaşı	7	2,0	4	2,2
Kardeşleri	10	2,8	21	11,7
Kütüphane Görevlisi	2	,3	1	,6
Toplam	353	100,0	179	100,0

Araştırma kapsamındaki öğrencileri kitap okumaya yönlendirenlerin başında *anne ve/veya babaları* gelmektedir (215 öğrenci; % 61,1). Bu durum, öğrencilerin kitapla buluşmasında ve kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında ebeveynlerin rolünü ortaya koyması bakımından anlamlıdır. İkinci sırayı (119 öğrenci; % 33,8) ise öğretmenleri almaktadır. Bulgulara göre, öğrencilerin kitap okuma ile buluşmasında *anne, baba ve öğretmenlerinin* toplamda % 94,9'luk bir etkisi söz konusudur. Diğerleri ise sırasıyla kardeş %11,7 (21 öğrenci), arkadaş % 2,2 (4 öğrenci) ve kütüphane görevlileridir % 0,6 (1 öğrenci).

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gazete Okuma Sıklıklarına ve Gazete Okumama Sebeplerine Göre Betimleyici İstatistikler

Gazete Okuma Sıklığı	<i>f</i>	%
Her Gün	26	7,1
Haftada birkaç gün	110	30,1
Hafta sonu	113	30,6
Gazete okumuyor	117	32,2
Toplam	366	100,0
Gazete Okumama Sebebi	<i>f</i>	%

Maddi imkânsızlık	14	12,0
Zaman sorunu	14	12,0
Gazete okumaktan sıkılma	74	63,2
Gazete okumayı gereksiz bulma	5	4,3
Eve gazete alınmaması	10	8,5
Toplam	117	100,0

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin *hangi sıklıkta gazete okuyorsunuz* sorusuna verdikleri cevapta, birinci sırayı % 32,2 (117 öğrenci) ile *gazete okumayanlar* oluşturmaktadır. Bu sırayı % 30,6 (112 öğrenci) ile *hafta sonları okuyorum* cevabını verenler takip etmektedir. Öğrencilerin hafta sonu gazete okumalarının çeşitli sebepleri vardır. Hafta içi ders dışı okuma etkinlikleri arasında gazete yoktur. Öğrencilerin hafta sonları tatil günlerinde gazete okumayı tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca ailelerin hafta sonları eve gazete almaları da bu durumu etkileyen sebeplerden biridir. Anket sorusuna verilen cevaplarda öğrencilerden % 30,1'i (110 öğrenci) *haftada birkaç gün*, %7,1'i (26 öğrenci) ise *her gün* gazete okuduğunu belirtmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 63,2'si (74 öğrenci) *gazete okurken sıkıldığını* ifade etmiştir. Öğrencilerin % 12,0'si (28 öğrenci) *maddi imkânsızlıktan* ve yine aynı oranda öğrenci *zamanı olmadığından* gazete okuyamadığını belirtmiştir. Bunları sırası ile % 7,7 (9 öğrenci) *gazete almıyoruz*, % 4,3 (5 öğrenci) *gazete okumak gereksizdir* ifadelerini kullanan öğrenciler takip etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 1/3'ünün (*maddi imkânsızlık, zamanım yok, gazete almıyoruz*) gazete okumama sebebinin kendinden kaynaklanmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gazetede En Çok Okudukları Kısımlara Göre Betimleyici İstatistikler

Gazetenin Bölümleri	En çok okunan birinci kısım		En çok okunan ikinci kısım		En çok okunan üçüncü kısım	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Politika	12	4.9	3	1.4	2	1.0
Dünva	36	14.6	29	13.8	15	7.7

Ekonomi	3	1,2	6	2,9	6	3,1
Spor	74	30,1	25	11,9	13	6,7
Kültür-sanat	28	11,4	25	11,9	20	10,3
Magazin	34	13,8	18	8,6	17	8,7
Bulmaca	31	12,6	51	24,3	46	23,6
K. Yazıları	7	2,8	11	5,2	19	9,7
Söyleşiler	2	,8	6	2,9	10	5,1
Karikatür	19	7,8	36	17,1	47	24,1
Toplam	246	100,0	210	100,0	195	100,0

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin gazetede en çok okudukları kısımların başında, ilk sırayı % 30,1 (74 öğrenci) ile *spor haberleri* almaktadır. İkinci sırayı % 14,6 (36 öğrenci) ile *dünya haberleri*, üçüncü sırayı ise % 13,8 (34 öğrenci) ile *magazin haberleri* alır. Bunları sırası ile *bulmaca* %12,6 (31 öğrenci), *kültür-sanat* % 11,4 (28 öğrenci), *karikatür* %7,8 (19 öğrenci), *politika* % 4,9 (12 öğrenci), *köşe yazısı* % 2,8 (7 öğrenci), *ekonomi* % 1,2 (3) ve *söyleşi* %,8 (2 öğrenci) takip etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin gazetede en çok okudukları ikinci kısım sorusuna vermiş oldukları cevapta, ilk sırada % 24,3 (51 öğrenci) ile *bulmaca sayfası* olduğu, bu durumu sırasıyla %17,1 (36 öğrenci) ile *karikatürler* ve % 13,8 (29 öğrenci) ile *dünya haberleri* aldığı görülmektedir. Benzeri bir durum gazetede en çok okudukları üçüncü kısım içinde geçerlidir. Öğrencilerin okuma alışkanlığını etkileyeceği düşünülen *köşe yazılarının* (19 öğrenci, % 9,7) ve *söyleşilerin* (10 öğrenci, % 5,1) istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin gazeteyi daha ziyade *spor, magazin ve karikatür* gibi eğlence amaçlı okudukları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin gazetede okudukları en çok yer sıralaması istatistikleri, öğrencilerin gazeteyi bir veya iki amaç çerçevesinde okuduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Kitaplığına ve Okul Kütüphanesine Sahip Olma Durumuna Göre Betimleyici İstatistikler

	Okul Kütüphanesi		Sınıf Kitaplığı	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Evet	362	98,9	330	90,2
Hayır	4	1,1	36	9,8

Toplam	366	100,0	366	100,0
---------------	------------	--------------	------------	--------------

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 98,9'unun (362 öğrenci) okullarında okul kütüphanesi mevcuttur. Okul kütüphanesinin olmadığını söyleyen öğrencilerin bir kısmı, muhtemelen okullarındaki kütüphaneyi hiç kullanmamışlardır. Araştırma kapsamındaki okullarda okul kütüphanesinin olmasının öğrencilerin kitaba ulaşmalarında kolaylık sağlayacağı ve öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına olumlu etki edeceği düşünülmektedir.

Benzeri durum sınıf kitaplığı konusunda da kendini göstermektedir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 90,2'sinin (330 öğrenci) sınıfında bir sınıf kitaplığı bulunmaktadır. Küçük bir dilimi temsil eden öğrenci kitlesi % 9,8 (36 öğrenci), sınıflarında sınıf kitaplığı olmadığını ifade etmişlerdir. Okul kütüphanesinin ve sınıf kitaplığının olması, öğrencilerin kitaba ulaşmalarında kolaylık sağlamaktadır.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 33,1'inin (121 öğrenci) evinin veya okulunun yakın çevresinde bir halk kütüphanesi bulunmaktadır. Yani öğrencilerin % 66,9'unun (245 öğrenci) ev veya okul çevrelerinde bir halk kütüphanesi bulunmamaktadır. Bu oran araştırma kapsamındaki öğrencilerin 1/3'ü kadardır. Şüphesiz bu oran düşüktür. Bu durumun başlıca sebepleri; Erzincan ili merkezinde az sayıda halk kütüphanesinin olması ve araştırma kapsamındaki öğrencilerin bir kısmının köy ve beldelerde ikamet etmesidir.

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinin veya Okullarının Yakınında Bir Halk Kütüphanesinin Varlığına ve Halk Kütüphanesine Gitmelerine Göre Betimleyici İstatistikler

Halk Kütüphanesinin Varlığı	<i>f</i>	%
Evet	121	33,1
Hayır	245	66,9
Toplam	366	100
Kütüphaneye Gitme Durumu	<i>f</i>	%

Haftada birkaç kez	85	23,2
Haftada bir kez	38	10,4
Ayda birkaç kez	55	15,0
Yılda birkaç kez	47	12,9
Hiç gitmem	141	38,5
Toplam	366	100

Öğrencilerin % 38,5'i (141 öğrenci), halk kütüphanesine hiç gitmediğini belirtmiştir. Bu durumun muhtemel sebepleri arasında evlerine veya okullarına yakın bir halk kütüphanesinin olmaması gösterilebilir. Nitekim öğrencileri kitaba yönlendiren kişiler arasında kütüphane görevlilerinin az olması, araştırma kapsamındaki öğrencilerin kütüphaneleri etkin bir şekilde kullanmadıklarını ortaya koymaktadır (Tablo 4). Öğrencilerin kütüphaneye gitme oranları şöyledir; *haftada birkaç kez* (38 öğrenci;% 10,4), *ayda birkaç kez* (55 öğrenci; % 15,0), *yılda birkaç kez* (46 öğrenci; % 12,6). American Library Association [ALA]'nın önerdiği kütüphaneye gitme sıklığına göre; yılda 1-5 kez kütüphaneye gitme “*zayıf alışkanlık*”, yılda 6-11 kez kütüphaneye gitme “*orta düzey alışkanlık*”, yılda 12 ve daha fazla kütüphaneye gitme “*güçlü alışkanlık*” olarak nitelendirilmektedir (ALA, 1978, Akt; Yılmaz, 2004). Bu kriterlere göre öğrencilerin yaklaşık yarısının kütüphaneye gitme konusunda “*güçlü alışkanlık*” düzeyine sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 9: Okuma Alışkanlığının Akademik Başarıyı Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata β	R	R ²	Standardize Edilmiş β	t	F
Okuma Alışkanlığı	,521	,488	,321	,103	,321	1,066	,287
Akademik Başarı	,026	,004				6,473	,000
R: ,321	R²: ,103	F: 41,898	p<.001				

Okuma alışkanlığının akademik başarıyı yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir. Varyans analizi sonuçları (F: 41.898, p < .001), kurulan regresyon modelinin genel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, okuma alışkanlığı akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır. (R: ,321, R²: ,103). Okuma alışkanlığı ile akademik başarı arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu ve okuma alışkanlığının akademik başarıyı % 10,3 oranında yordadığı görülmektedir.

5. Tartışma Ve Sonuç

Araştırmada elde edilen sonuçları kısaca şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Öğrencilerin serbest zaman etkinliklerinin genel olarak; *okuma, eğlenme ve spor* olduğu görülmektedir. Öğrencilerin serbest zamanlarını verimli ve etkili bir şekilde kullandıkları söylenebilir. Nitekim Şahin, Gönen, Öncü ve Işıtan ve Tokgöz, Demiroğlu ve Aslan’ın yapmış oldukları benzeri araştırmalarda da aynı sonuca ulaşılmıştır (Şahin, 2012; Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004; Tokgöz, Demiroğlu ve Aslan, 2015).

2. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaklaşık 2/3’nün yani % 68,9’unun (252 öğrenci) kendisine ait bir kitaplığa sahip olduğu ve %53,4 ‘ünün de (195 öğrenci) kendisine ait bir odalarının olduğu görülmektedir. Davies ve Brember’in 1995 yılında 2., 4. ve 6. sınıfta eğitim gören 218 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, öğrencilerin kitabı daha çok kendi başlarına kalabildikleri odalarında okuduğu ortaya çıkmıştır (Davies ve Brember, 1995).

3. Öğrencilerin yaklaşık yarısının kendisine ait küçük bir kütüphaneye sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler *orta düzey okuyucu düzeyindedirler* (Balcı, s. 207; Sünbül ve ark, 2010). Öğrencilerin bir haftada okumaya ayırdığı süre ortalama 2-3 saat arası olduğu söylenilebilir. Süre uzadıkça, okuyan öğrenci oranı düşmektedir (Balcı, s. 307).

4. Öğrencilerin kitapla buluşmasında ebeveynlerin ve öğretmenlerin etkisi oldukça büyüktür (Topçu, 2007; Balcı, s. 218).

5. Öğrencilerin gazete okumaları genellikle *hafta sonu ve haftada birkaç gün* ile sınırlıdır. Başka araştırmalarda da öğrencilerin gazete okuma oranlarının düşük ve haftada birkaç gün ile sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır (Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013). Buna göre ortaokul

öğrencilerinin gazete okuma alışkanlığı düşük seviyededir. Topçu, öğrencilerin gazete okumama sebebini, velilerin gazete almamalarına bağlamaktadır (Topçu, s. 54). Bu araştırmaya göre ise öğrencilerin gazete okumama nedenlerinin başında öğrencilerin bizzat kendileri gelmektedir.

6. Gazete okuyan öğrencilerin gazeteyi genel olarak; spor, magazin ve karikatür gibi eğlence amaçlı kullandıkları görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, öğrencilerin gazetelerden yeteri düzeyde faydalanmadıklarını söylenilebilir (Balcı, s. 338).

7. Öğrencilerin okul kütüphanesine ve sınıf kitaplığına sahip olma oranı oldukça yüksektir. Bu durumda öğrencilerin; ücretsiz, kolay ve hızlı bir şekilde kitaba ulaşmalarına olanak sağlayacağı söylenebilir.

8. Öğrencilerin evlerinin veya okullarının yakınında bir halk kütüphanesinin olmaması; Erzincan il merkezindeki kütüphane sayısının azlığı yanında, araştırmanın köy ve belde okullarında uygulanmış olmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte halk kütüphanelerini kullanmayan öğrenci oranı nispeten yüksektir. Bu durumun muhtemel sebepleri arasında, okul kütüphanelerinin ve sınıf kitaplıklarının varlığı gösterilebilir.

9. Serbest zaman okumaları 7.sınıf öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarını %10,3 düzeyinde arttırmaktadır. Akademik başarıya etki eden faktörler, araştırmacılar tarafından yapılan birçok çalışmaya konu olmuştur. Akademik başarıya etki eden faktörlerin çeşitli boyutlarının olduğu görülmektedir. Bunlar arasında, zekâ, öğrencinin bilimsel ve öğrenme stilleri gibi değişkenlerin yanı sıra (Çakan, 2002), örgütsel ve çevresel faktörler de bulunmaktadır. Diğer önemli faktörler ise; okul yöneticisinin liderliği (Witziers, BokseriKrüger, 2003), kolektif yeterlik, akademik baskı, sosyoekonomik statü (Hoy, Sweetland, Smith, 2002), akademik vurgu (Goddard, Sweetland, Hoy, 2000), ailenin desteği (Bean, Bush, McKenry, ve Wilson, 2003; Maton, Hrabowski III, ve Greif, 1998), sınıftaki öğrenci sayısı (Boozer ve Rouse, 2001; McGiverin, Gilman, ve Tillitski,1989; Hedges ve Stock, 1983), öğretmen niteliği (Darling-Hammond, 2000), öğrencilerin motivasyonu, öğretmenlerin öz yeterlik algısı ve öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları, eğitim kurumunun fiziki alt yapısı, bilişim teknolojileri sınıfları ve eğitim teknolojilerinden yararlanma, Milli Eğitim müdürlüğü yöneticilerinin okul ve dersane yöneticileri ile olan işbirliği ve deneme sınavlarının uygulanmasıdır (Çakan, 2002; Witziers, Bokseri, Krüger, 2003; Hoy, Sweetland, Smith, 2002; Goddard, Sweetland, Hoy, 2000; Bean, Bush, McKenry, ve Wilson, 2003; Maton, Hrabowski III, ve

Greif, 1998; Darling-Hammond, 2000; Boozer ve Rouse, 2001; McGiverin, Gilman, ve Tillitski,1989; Hedges ve Stock, 1983; Akt; Akbaba Altun ve Çakan, 2008).

Bu etmenlerin yanında, okuma alışkanlığının da akademik başarıya etkisi yadsınamaz. Nitekim yapılan başka çalışmalarda da okuma alışkanlığının akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Güngör, 2009; İnan, 2005; Gallik, 1999; Acıyan, 2008; Sallabaş, s. 151; Sünbül ve ark, s. 64; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Demirkaya ve Çakar, 2012). Bu bağlamda tarafımızdan yapılan bu çalışmada, serbest zaman okuma alışkanlığının akademik başarıyı % 10,3 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum okumanın akademik başarıdaki payını ve önemini ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Abadan, Neriman, “Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Faaliyetleri”, *A.Ü Siyasi Bilgiler Fakültesi Yayınları*, Ankara, 1961.
- Acıyan, Ahmet Ali, “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, 2008.
- Akbaba Altun, Sadegül - Çakan Mehtap, “Öğrencilerin Sınav Başarılarına Etki Eden Faktörler: LGS/ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği”, *İlköğretim Online Dergi*, S.1, 2008.
- Aksaçlıoğlu, Ayşe Gül - Yılmaz, Bülent, “Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi”, *Türk Kütüphaneciliği*, S.1, 2007.
- Aytaş, Gıyasettin, “Okuma Eğitimi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S.4, 2005.
- Bakır, Müslüm, “Rekreasyon ve Turizm İlişkilerinin Politikalarının Oluşturulmasındaki Önemi”, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1993.
- Balcı, Ahmet, “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2009.
- Balcı, Velittin, “Ankara’daki Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Etkinliklerine Katılımlarının Araştırılması” *Milli Eğitim, Kültür ve Sanat Dergisi*, S.158, Ankara, 2003.
- Batur, Zekerya - Gülveren, Hakan - Bek, Hafız, “Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.1, Uşak, 2010.
- Bean, Roy - A, Bush- Kevin R, Mckenry - Patrick C – Wilson, Stephan M, “The Impact of Parental, Support, Behavioral Control, and Psychological Control on the Academic Achievement and Self-Esteem of African-American and European American Adolescents”, *Journal of Adolescent Research*, N.5, 2003.
- Bınarbaşı, Fatih, “Üniversite Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2006.

- Boozer, Michael - Rouse, Cercilla, "Intraschool Variation in Class Size: Patterns and Implications", *Journal of Urban Economics*, N.1, 2001.
- Büyüköztürk, Şener - Akgün, E. Özcan - Karadeniz, Şirin - Demirel, Funda - Kılıç, Ebru, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2009.
- Chapin, June R, *Elementary Social Studies A Practical Guide*, (6th Ed.). Boston: Pearson Education, 2006.
- Coşkun, Eyyup, "Lise Hızlı Okuma Teknikleri Dersi Öğretim Programı ve Uygulamaların Değerlendirilmesi", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, S.9, 2002.
- Çakan, Mehtap, "Bilimsel Stil ile Zekâ Kavramlarının Öğrenci Başarısı Açısından İrdelenmesi ve Taşıdıkları Önem", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, S.1, 2002.
- Darling-Hamond, Linda, "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence", *EPA*, N.1, 2000.
- Davies, Julie - Brember, Ivy, "Stories In The Kitchen: Reading Attitudes and Habits of Year 2, 4 and 6 Children", *Educational Research*, N.3, 1995.
- Demirkaya, Hilmi - Çakar, Esra, "İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Ege Eğitim Dergisi*, S.2, 2012.
- Durualp, Ender - Durualp, Enver - Çiçekoğlu, Pınar, "6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.1, 2013.
- Ediger, Marlow, "Teaching Reading in The Social Studies", *College Student Journal*, N.1, (56-59), 2000.
- Elona, E Sochor, "Literal and Critical Reading in Social Studies", *Journal of Experimental Education*, N.1, 1958.
- Gallık, Jude D, "Do They Read for Pleasure? Recreational Reading Habits of College Students", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, N.6, (480-489), 1999.
- Goddard, Roger D - Sweetland, Scott R - Hoy, Wayne K, "Academic Emphasis of Urban Elementary Schools and Student Achievement in Reading and Matematics: A Multilevel Analysis", *Educational Edministration Quarterly*, N.5, 2000.
- Göğüş, Beşir, *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Yayınevi, Ankara, 1978.

Gömleksiz, Mehmet Nuri, "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.2, 2004.

Gönen, Mübeccel - Öncü, Çelebi Elif - Işıtan, Sonnur, "İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi", *Milli Eğitim Dergisi*, S.164, 2004.

Güngör, Elif, "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2009.

Hedges, Larry Vernon. - Stock, William, "The Effects of Class Size: An Examination of Rival Hypotheses", *American Educational Research Journal*, V.2, 1983.

Hoy, Wayne K - Sweetland, Scott R - Smith, Page A, "Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy", *Educational Administration Quarterly*, N.1, 2002.

İnan, Derya Duygu, "İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2005.

Kantemir, Enise, *Yazılı Ve Sözlü Anlatım*, Engin Yayınları, Ankara, 1995.

Karasar, Niyazi - Hakan, Ayhan - Can, Gürcan - Özdaş, Kudret - Sözer, Ersan - Gültekin, Mehmet - Anıl, Handan - Boyacı, Adnan - Şenel, Aysin, "Anadolu Üniversitesi Öğrencilerinin Sosyo- Kültürel ve Sosyo-Ekonomik Özellikleri ile Beklenti ve Sorunları", Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir, 1999.

Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2005.

Kellner, Douglas, "New Technologies New Literacies: Reconstructing Education For The New Millennium", *International Journal of Technology and Design Education*, N.3, 2000.

Köken, Nevzat, "Sosyal Bilgiler Kavramı Üzerine Bazı Düşünceler", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, b.t.

Koç, Sabri - Müftüoğlu, Güneş, "Dinleme ve Okuma Öğretimi", *Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi*, Eskişehir, 2010.

Kurnaz, Ahmet - Sünbül, Ali Murat, “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri Ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrenci Erişi Ve Öz-Değerlendirmelerine Etkisi”, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.26, 2008.

Kurumlu, Yılmaz, “Ankara ili 11. Sınıf Lise Öğrencilerinin Serbest Zaman ve Sportif Açından Serbest Zaman Faaliyetlerine Katılımlarının Değerlendirilmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2014.

Mansuroğlu, Sibel, “Akdeniz Üniversitesi Öğrencilerinin Serbest Zaman Özellikleri ve Dış Mekân Rekreasyon Eğilimlerinin Belirlenmesi”, *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, S.2, 2002.

Maton, Kenneth I - Hrabowski III, Freeman A, “Preparing The Way: A Qualitative Study of Highachieving African American Males And The Role of The Family”, *American Journal of Community Psychology*, N.4, 1998.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6 Sınıf)”, Ankara, 2006.

McGiverin, Jennifer - Gilman, David - Tillitski, Chris, “Meta-Analysis of The Relation Between Class Size And Achievement”, *Elementary School Journal*, N.1, 1989.

Naylor, David. T. - Diem, Richard, “Elementary and Middle School Social Studies”, *Random House: New York*, 1987.

Odabaş, Hüseyin, “Ülkemizde Okuma Alışkanlığı Ve Eleştirel Okuma”, 31 Mart 2005 Tarihinde Nasreddin Hoca İlköğretim Okulu-Etimesgut’da Düzenlenen ‘Öğrenen Toplumda Okul Kütüphaneleri’ Temalı Panelde Sunulan Tebliğ Metnidir, 2005.

Odabaş, Hüseyin - Odabaş, Z. Yonca - Polat, Coşkun, “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı, Ankara Üniversitesi Örneği”, *Bilgi Dünyası*, S.2, 2008.

Sallabaş, M Eyyüp, “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.16, 2008.

Sağlamtunç, Tülin, “Türkiye’de Üniversite Kütüphanecilik Bölümlerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Özgür (Boş) Zaman-Ders Dışı Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma”, *Türk Kütüphaneciliği*, S.1, 1990.

Seferoğlu, S. Sadi - Akbıyık, Cenk, “Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı”, <http://asosindex.com/journal-article-abstract?id=14080#.VfgvWBHtmko> adresinden 15.09.2015 tarihinde saat, 17.50 de ulaşılmıştır.

Sünbül, Ali Murat - Yılmaz, Ercan - Demirer, Veysel - Ceran, Dilek - Işık, Abdulkadir - Çintaş, Derya - Çalışkan, Muhittin - Alan, Selahattin, “İlköğretim Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları; Konya İli Araştırma Raporu”, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Konya, 2010.

Şahin, Ayfer, “İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S.2, 2012.

Şen, Metin, *Ortaokul Öğrencilerinin Serbest Zaman Okuma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan, 2015.

Tekin, Ali - Tekin, Gülcan - Amman, M Tayfun, “Serbest Zamanlarda Yapılan Fiziksel Egzersizin Üniversite Öğrencilerinin Depresyon ve Atılganlık Düzeylerine Etkisi”, *9.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*, Muğla, 2006.

Tezcan, Mahmut, *Boş Zamanlar Sosyolojisi*, Atilla Kitabevi, Ankara, 1994.

Topçu, Yunus Emre, “İlköğretim 6.,7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları”, *Milli Eğitim Dergisi*, 2007.

Tinker, Miles Albert - McCullough, Constance, “Teaching Elementary Reading”, *Meredith Corporation. Third Edition*. New York, 1968.

Tokgöz, Mehmet - Demiroğlu, Burhan - Aslan, Yücel, “Ortaokul Öğrencilerinin Serbest Zaman Tercihlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi”, *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*, S.3, 2015

Tunçkol, Mehmet H, “*Selçuk Üniversitesindeki Akademik Personelin Rekreasyon Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2001.

Turner, Thomas N, *Essentials Of Elementary Social Studies*, Second Edition, Boston, 1999.

Türk Dil Kurumu, *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2005.

Yavuzer, Haluk, *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2002.

Yazıcı, Kubilay, “Sosyal Bilgiler ve Okuma Becerileri”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.1, 2006.

Yılmaz, Bülent, “Okuma Alışkanlığında Öğretmenin Rolü”, *Eğitim Dergisi*, C.1, 1992.

_____, “Öğrencilerin Okuma Ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı”, *Bilgi Dünyası*, S.5, 2004.

Wentzel, Kathryn R - Allan, Wigfield, “Academic and Social Motivational Influences on Students Academic Performance”, *Educational Psychology Review*, N.2, 1998.

Witziers, Bob - Bokser, Roel J - Krüger, Meta L, “Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association”, *Educational Administration Quarterly*, N.3, 2003.

YOKSULLUK, AKADEMİK BAŞARI VE KÜLTÜREL SERMAYE İLİŞKİSİ

M. Ruhat YAŞAR¹

Öz

Bu araştırmanın konusunu çocukların okul başarısı ile ailesinin sınıfsal konumu arasındaki ilişki oluşturmaktadır. Çocuğun okul başarısını etkileyen faktörlerden birisi de çocuğun içinde bulunduğu ve yaşamını sürdürdüğü sosyal koşullardır. Bu bildiride, yaşanan ortamdaki ekonomik yetersizliklerin çocuğun okul başarısı üzerinde nasıl bir etki yarattığı araştırılmaktadır. Bu çalışmada çocuğun eğitsel başarısı, ailenin gelir düzeyi ile kültürel sermayesi arasında bir ilişki olduğundan hareketle açıklanmaya çalışılmaktadır. Eğitim düzeyi ile sınıfsal konum, sosyal hareketlilik ve yaşam düzeyleri arasındaki ilişkilerin ele alındığı bu araştırmada çocuğun eğitsel başarısının okul dışı faktörlerle ve fırsat eşitliği ile ilgili olduğu ve bunun hukuki eşitliğin ötesinde bir anlam taşıdığı ortaya konmaya çalışılmaktadır. Fırsat eşitliği düşüncesinin sınıfsal uçurumların duvarına çarparak sarsılması ciddi sorunlara yol açtığından bu konunun ele alınması ve açıklığa kavuşturulması hayati önem taşımaktadır. Bu çalışma yoksul çocukların farklı olduklarını ve dolayısıyla eğitim açısından diğer çocuklardan farklı desteklere gereksinim duyduklarını göstermeyi amaçlamaktadır. Çalışmada ayrıca, alt sınıflar lehine yapılan maddi transferlerin eğitimle ilişkilendirilerek yapılmasının, bu sınıf çocuklarının eğitsel başarısına katkı sağlamanın ötesinde demokratik yapının temelini oluşturan eşitlik ve rekabet açısından da önem taşıdığı belirtilmektedir. Bu çalışma teorik bir çalışma olup literatür incelemesine dayanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yoksulluk, Akademik Başarı, Sosyal Sınıf, Sosyal Hareketlilik ve Kültürel Sermaye.

¹ Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, KİLİS. e-mail: ruhat@hotmail.com

THE RELATIONSHIP AMONG POVERTY, ACADEMIC ACHIEVEMENT AND CULTURAL CAPITAL

Abstract

This study investigates the relationship between the child's success in school and his familys' socio-economic position. One of the factors affecting the success of children in school is social conditions in which he continues his life. In this paper, the impact of the economic inefficiencies on child's success in school is being investigated. The child's educational success is tried to explain in the light of accepting there is a relationship between family income level and the cultural capital. In addition, in this paper, educational level, and class position, the relationship between levels of social mobility and life are discussed. In this study, it is proposed that the child's educational success is related to non-school factors, and equality of opportunity; and it has a meaning beyond the legal equality. The collapse of the idea of equal oppurtunities shattering in front of class differences has a vital importance. In this study, I aimed to show poor children are different and therefore they need different educational support than the the other children. In addition, it is stated that making economic transfers in favour of the sub-classes in relation to education has an importance in terms of equality and competition as well as contributing to the success children. This study is a theoretical study and based on literature review.

Keywords: Educational Success, Equal of Opportunity, Social Class, Social Movements and Cultural Capital.

Giriş

Modern toplumlarda sosyal hareketliliğin kanallarının açık olması, işlerin en iyi şekilde yapılması için gerekli olan beceriyi ve rekabet ortamını sağlar. Bu yukarı doğru hareketliliğe ivme kazandırır. Bu süreçte eğitim, ekonominin gerektirdiği iş ve becerinin sağlanmasında, eğitim başarısı da iyi yetişmiş elemanların belirlenmesinde ve istihdamında esaslı bir rol oynar. Sosyal hareketliliğin en önemli koşullarından birisi fırsat eşitliğidir. Fırsat eşitliği toplumdaki herkese alt tabakalardan yukarı doğru yükselme imkânı sunarak bir yandan alt sınıftaki insanların daha iyi yaşama ümitlerini canlı tutar bir yandan da toplumun sürekli gelişmesini sağlar. Alt sınıftaki yetenekli ve zeki kişilerin üst katmana yükselmeleri vücuttaki kan dolaşımı gibi sistemin kendini yenilemesine yardımcı olur.

Bu süreçte insanların çalışmaları, azimleri kadar adalet duyguları da diri tutulduğundan olası sınıfsal çatışma riski azaltılmış ve böylece sosyal

yapı da korunmuş olur. Sosyal adaletin yetersiz olduğu toplumlarda fırsat eşitliği söylemde kaldığından yoksul çocukların eğitim başarıları diğer katmandaki hemcinslerine kıyasla düşer. Fırsat eşitliğinin sağlanamaması bu hareketliliği olumsuz etkileyeceğinden eşitsizliğin azaltılmasında ve gelişmede önemli bir araç olan eğitimin bizzat kendisi, anormal işleyişiyle eşitsizlik üreterek uzun vadede toplumun bozulmasına ve gerilemesine yol açabilir. Bu açıdan yoksulluğun fırsat eşitliği ve akademik başarı üzerindeki olumsuz etkileri hesaba katılarak gerekli önlemler alınmalıdır.

Araştırmalar sosyo-ekonomik faktörlerin bilişsel skorlar üzerinde yarattığı farkın diğerlerinden kat kat daha fazla etkili olduğu göstermektedir (Lee ve Burkam, 2002). Amerika'daki verilerde yoksul çocukların başarısının oldukça düşük olduğu ve okuldaki bu durumun çocuğun ailesinin sosyo-ekonomik durumunun bir yansıması/göstergesi olduğu ileri sürülmektedir (Kennedy et al., 1986; Payne ve Biddle, 1999; Puma et al., 1993). Okulu yarım bırakanların oranlarına bakıldığında çoğunluğun farklı etnik kökenlere sahip, yoksul ve çoğunlukla da bu gruplara ait kız çocukları oldukları görülür (Canedy, 2001). Buna karşın şartları çok yetersiz olan okullarda, yoksul çocukların başarı oranlarının orta düzeydeki okullardaki yoksul öğrencilerin başarısından daha iyi olduğu sonucuna da varılmıştır (Orr et al., 2000; Hochschild ve Scovronick, 2003: 26). Bu durum aşırı yoksul ailelerde sosyal hareketlilik ve sınıf yükseltmeye istek ve motivasyonun ileri boyutlarda olduğu, bunun da başarıya götüren önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır².

Sosyal sınıf: Genel anlamda sosyal sınıf "hem kendisi hem de başkası tarafından saygınlık, toplumsal ilişkiler, eylemler, mallar, değer yargıları bakımından nüfusun başka kesimlerinden farklı kabul edilen kesim" olarak tanımlar (Doğan, 202: 116). Sosyal sınıf kavramında, gelir, yaşam biçimi ve sınıf bilinci ayırt edici bir özellik taşımaktadır. Metinde sosyal sınıf kavramını yoksullarla diğer katmandakileri daha iyi karşılaştırmak ve yoksulların diğer katmanlardan farklı bir yaşam biçimine sahip olduklarını ifade etmek için kullandık.

² New York Times'ın bir yazısında eğer yoksullar desteklenemezse Amerika'daki modern toplumun temeli olan yukarı doğru hareketliliğinin duracağı uyarısında bulunmaktadır (Spring, 2004: 109). Aynı riski tüm toplumlar için olduğu gibi kendi toplumumuz için de söylemek mümkündür.

Yoksulluk: Birçok yoksulluk tanımı olmasına rağmen genel anlamda mutlak ve görelî olmak üzere iki temel yoksulluk tanımı bulunmaktadır. Mutlak yoksulluk, kişi başı günlük 1 dolarlık gelirden yoksun olmak biçiminde anlaşılır ki bu, temel yiyecek gereksinimlerini karşılamak için gerekli gelirden yoksun olmak biçiminde tanımlanır. Görelî yoksulluk ise, beslenme dışındaki gereksinimleri –giyim, barınak ve eğitim gibi– karşılayacak gelirden yoksun olmak biçiminde anlaşılmaktadır.

Sosyal hareketlilik: Sosyal hareketlilik yatay ve dikey, kuşak içi, kuşaklar arası yönleri ile ele alınabilir. Sosyal hareketlilik kişilerin ve grupların tabakalar arasında ve belirli bir tabaka içinde bir konumdan ötekine hareketi olarak adlandırılmaktadır. Dikey hareketlilikte aile, teknolojik değişimler, göç, değerlerdeki değişimler ve tabakalar arası doğum farklılıkları yanında eğitimin de önemli bir etkisi vardır (İçli, 2005: 182-183). Çalışmamızda yoksulların yukarı doğru hareketlilikleri eğitim olanaklarıyla ilişkilendirilmektedir.

Kültürel sermaye: Pierre Bourdieu'nun literatüre kattığı bu kavram, orta sınıf anne-babaların, çocuklarını, içinde dilsel gelişim de olmak üzere çeşitli kültürel becerilerden oluşan bir tür sosyo-kültürel alt yapı, yaşantı zenginliği olarak tanımlanmaktadır. Bu becerilerin okulda avantaj yarattığını belirten düşünür işçi sınıfı çocuklarının bu donanımdan yoksun oldukları ifade edilmektedir (Marshall, 1999: 448).

Akademik başarı: Akademik başarı, çoğunlukla bilişsel yeterlilik ile ilgili olup derslerde gösterilen performansı ifade etmektedir. Başarı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte dar anlamıyla akademik başarı derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen, notlarla bir grup test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi kastedilmektedir (Carter ve Good, 1973). Bu derslerde beklenen notları alan öğrenci başarılı kabul edilmektedir. Bu performansın ne kadar doğru ölçüldüğü elbette bir muammadır. Ancak, akademik başarının sadece dersler açısından değil öğrencinin kendine güven, mutluluk, sosyal doyum, sosyal kabullenme gibi ciddi sonuçları da olur.

Bu çalışma teorik nitelikte bir çalışmadır. Literatür incelemesine dayanan bu araştırmada yer yer basit gözlemlere de yer verilmiştir. Ayrıca, konuya ilişkin kişisel izlenimler, ilköğretimde ve lisede görev yaparken şahit olduğumuz örnekler, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması stajları ile Okul Deneyimi dersleri esnasında edindiğimiz gözlemler bu çalışmada kullanılmıştır. Yine Elâzığ'da

yoksullukla mücadele alanında faaliyet gösteren Mamret'ül Aziz Vakfı'ndaki gönüllü çalışmalardan elde ettiğim gözlemler, deneyimler bu çalışmanın ortaya çıkmasında etkili olmuştur.

Çocuk Yoksulluğu ve Eğitim

Tarih boyunca yoksullukla zenginlik farklı anlamlar taşımıştır. Zenginliğin eğitim-bilgi ve erdemle yoksulluğun ise bilgisizlik ve cehaletle ilişkilendirildiği bilinmektedir. Genel anlamda yoksulluk bir insanın hayatını sürdürmek için gereksinim duyduğu temel asgari ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamasını ifade etmektedir. Eğitim bu ihtiyaçlar listesinde önemli bir yer tutmaktadır. Yetişkinlerin yoksulluğu bir anlamda çocuk yoksulluğuna dayanır ya da çocuk yoksulluğu büyük oranda yetişkinlikte de devam edeceğinden onun habercisidir, diyebiliriz. Dünya Bankasının yoksul tanımıyla ilgili maddelerinde yer alan "temel eğitimden" yoksunluk, vasıfsız işgücüne kapı aralayan özelliğiyle yapısal yoksulluk tanımlarının açıklayıcı bir ögesi olarak göze çarpmaktadır (DiNitto, 1991: 48'den akt. Gül ve Gül, 2008: 60-61). Yine yoksullukla ilgili temel ihtiyaçlar yaklaşımında sağlık, eğitim olanaklarına ulaşmak ve okur-yazarlık önemli bir yer tutmaktadır (Spicker, 2006: 113). Bununla birlikte aile gelirinin olması çocuk yoksulluğunun yokluğu anlamına gelmeyebilir. Örneğin, ailenin gelirinin olması çocuğun okula devam olanaklarını ve eğitsel destek bulmasını daha doğrusu çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini garanti etmiyorsa orada ailenin değil çocuk yoksulluğu kavramından bahsedilebilir.

Çocuk yoksulluğu hane yoksulluğunun ölçüldüğü gelir ve tüketim seviyesi göstergelerinden farklıdır. Çocuk yoksulluğunda onun geleceğini belirleyecek olan temel eğitim olanaklarına sahip olup olmaması dikkate alınmaktadır (Mehrotra v.d., 2000; UNDP, 2004). Çocukların yoksulluğun olumsuz etkilerine maruz kalma riski yetişkinlere göre daha yüksektir. Bu anlamda çocukların sağlıklı bir şekilde büyümeleri, fiziki, ruhsal ve zihinsel gelişmeleri için sahip oldukları çeşitli imkânlar önem kazanmaktadır. Yoksulluk içinde yaşayan çocuklar, yaşama, büyüme ve gelişmeleri açısından gerekli maddi, manevi ve duygusal kaynaklardan yoksun biçimde yaşamakta, böylece haklarından yararlanamamakta, potansiyellerini tam olarak geliştirememekte ve topluma tam ve eşit üyeler olarak katılamamaktadırlar" (UNICEF, 2005: 18). Bir çocuk için yoksulluk yetişkinlerin algıladıklarından farklıdır. Yetersiz beslenmenin ötesinde, bazen istediği en basit şeyleri bile alamamak, ağır işlerde çalıştırılmak, bazen

eğitimden kopmak, bazen şiddet görmek, bazen bisiklete binememek, oynayamamak, bazen tehlikeye yakın olmak, suçların sorumlusu olarak itham edilmek, bazen de etiketlenip dışlanmaktır. Genelde ise çocuk bu durumu kendine ilgisizlik olarak yaşar. Böylece kimsenin ona değer vermediğini düşünür. Bir çocuk için yoksulluk büyük oranda yol gösterici birinden, bir “akıl hocasından”, bir rehberden yoksun olmaktır.

Dünyada 600 milyon çocuğun ve gelişmekte olan ülkelerde ise 5 yaş altındaki 200 milyon çocuğun, mutlak yoksulluk düzeyinin altında yaşadığı bilinmektedir. Yoksullukla bağlantılı olarak hastalık, yetersiz beslenme gibi önlenemez çeşitli nedenlerden dolayı dünyada her gün 5 yaşından küçük 30.500 erkek ve kız çocuk hayatını kaybetmektedir (Kurnaz, 2000: 13-14). Yine Amerika’da 2001 yılı verilerine göre çocukların %16.3’ü yoksuldur. TÜİK’in bulgularına göre Türkiye’de 2002 yılından 2007 yılına kadar 15 yaş altı bireylerde mutlak yoksulluk oranlarının tüm fertlerin yoksulluk oranlarından yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu verilere göre 2002 yılında yoksul çocukların oranı %34,55 iken 2007 yılında bu oran %26,11’e düşmüştür. Aynı veride yoksullukla eğitim düzeyi arasındaki ilişki daha net gözükmemektedir. Bu veriye göre okuryazar olmayanların neredeyse yarısı (%45’i) yoksulken, yükseköğretim mezunları arasında bu oran %1.33’e gerilemektedir (TÜİK, 2007). Benzer bir çalışmada işgücüne katılım ile eğitim düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu bulgulanmıştır (Çalışkan, 2010: 384). Bu anlamda eğitim düzeyindeki artışın, işgücüne katılım kadar toplumdaki eşitsizlikleri de azalttığı bilinmektedir (Ryan, 2006: 371). Araştırmada ayrıca eğitim düzeyindeki artışın çalışanlar arasındaki ücret eşitsizliğini de giderdiği belirlenmiştir (Blom vd, 2001).

Gelişmekte olan ülkelerde 140 milyon çocuk (7-18 yaş arası) hiç okula gitmemiştir. Bu oran Sahra Güneyi Afrika’da %32’dir. Tüm dünya genelinde ise hiç okula gidemeyen erkeklerin oranı %10, kızların oranı ise %16’dır. 7-18 yaşları arasındaki her 9 çocuktan birinin yani 140 milyon çocuğun temel eğitim olanaklarına ulaşamadığı bilinmektedir (UNİCEF, 2005: 7; Spicker, 2006: 33). Bununla ilgili bir başka veride yoksul bölgelerde okulu bırakma oranı diğer bölgelerdekine neredeyse iki katıdır (Desimone, 2007: 193). Yapılan bir çalışmada düşük gelirli ailelerdeki çocukların %70’inin lisede okuldan koptukları ve bu nedenle diplomasız mesleksiz hale geldikleri ifade edilmektedir (Joel, 2004: 23).

Türkiye’de okullaşma oranı 2006 yılı itibarıyla %91’dir. Orta öğretimde okullaşma oranı açısından bakıldığında ise bu çağdaki nüfusun

%40'ı eğitimine devam edememektedir. Üniversite çağına gelmiş nüfusun %80'ni yükseköğrenim olanaklarından yoksun kalmıştır. Bu durum yaklaşık 800 bin kişinin yukarıya doğru hareketlilik şanslarını önemli ölçüde yitirmiş olmaları anlamına gelmektedir. Türkiye'de, üniversite eğitiminin yukarıya doğru hareketlilikte ne kadar önemli olduğu, dershaneciliğin yaygınlaşmasında da görülebilmektedir. Son zamanlarda, gelişmiş bazı ülkelerde yapılan araştırmalarda da yukarı doğru toplumsal hareketlilik oranında bir artış olduğu; ancak burada da farklı sınıflardan gelenlerin toplumsal hareketlilik şanslarında özellikle eğitim düzeyi düşük, işçi sınıfı kökenli bireylerin aleyhine olmak üzere önemli eşitsizlikler olduğu tespit edilmiştir (Boyacı, 2011: 90-91). Bir anlamda Giddens (2000)'in dediği gibi "zengin olmanın en emin yolu hâlâ, zengin olarak doğmaktır" gibi geliyor. Giddens, bunu eğitimin eşitliği sağlamaktan çok eşitsizlik üretmesine bağlar. Geleneksel değerlendirme ölçütlerinin yani cinsiyet ve sınıfsal pozisyon gibi özelliklerin daha önemli olması bunda etkindir (Giddens, 2000).

Anyon, 30 yıllık araştırmaların, öğrenci başarısının sosyo-ekonomik konumla ilgili olduğunu ve yoksulluğu azaltmadan okulların gettolaşmasını engelleyemeyeceğimizi gösterdiğine işaret eder. Bu anlamda okulun toplumu değil ekonomik yapısı ve tabakalaşma tarzı ile toplumun okulları, eğitimi belirlediğine vurgu yapar (Anyon, 1997: 164). Yoksul çocukları özellikle eğitim sürecinde yalnız kalırlar. Aileler bazen geçimlerine destek olmak üzere bazen de günah keçisi olarak çocuklarına yüklenirken çeşitli mihraklar da yine siyasi amaçları doğrultusunda bu çocukları kullanmaya çalışırlar. Çeşitli odakların, başta göçle gelen çocuklar olmak üzere yoksul, kimsesiz çocukları etkileyerek yasadışı, gayri meşru yollara sürükledikleri, onları geri dönülmez bir sürece itebildikleri bir vakıadır.

Çocukluk dönemi ile yoksulluk bağlantısına değinen Lewis, yoksulluğun nedensel zinciri içinde okul arkadaşları arasındaki okula olan ilgisizlik ile okuldan ayrılmaya değinir. Lewis yoksulluk kültürü kavramında, bu tür özellikler gösteren ailelerde hayatın önemli bir safhası olan uzun süreli bir çocukluk döneminin neredeyse "olmayışına, yaşanmadığına" vurgu yapar (Lewis, 1968: 50-53). Öyle ki bu çocuklar cinsellikle ve evlilikle çok erkenden tanışarak deyim yerindeyse korunmaları gereken bir dönemde yetişkinler dünyasıyla tanışırlar. Burada bir çocuk kritik eşiği gelişimsel evresini tamamlayamadan geçirdiğinden sorunlar yaşar. Çocukluk dönemindeki yaşantılar sonraki yoksulluk deneyimlerinin

temeli olduğundan bu kritik eşikte eğitim olanaklarının varlığı ve niteliği yoksulluk döngüsünün kırılmasında oldukça önem taşımaktadır. Yoksulluk kültürünün belirleyici olduğu ailelerde çocuklar başa çıkamayacakları, sorumluluğunu taşıyamayacakları bir rolü üstlenirler ve bu süreçte büyürlerken yaşadıkları sorunları bir sonraki kuşağa taşırlar. Oysa, eğitim modern yaşamın gereklerini yerine getirme kadar çocukların çeşitli risklerden korunmaları açısından da hayati bir önem taşımaktadır. Bu nedenle okula devam iş, beceri kazanma dışında sağlık, güvenlik (yasaları bilmek gibi) ve demokratik yaşam açısından da üzerinde durulması gereken bir konudur.

Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Yoksulluk Döngüsü

Eğitim düzeyiyle yoksulluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle artan rekabet ortamında modern toplumların verimlilik ihtiyacı bilgi ve beceri ağırlıklı işgücü zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum donanımlı bireyleri gerektirdiğinden eğitim ile gelir ve yoksulluk arasındaki ilişki daha da önem kazanmıştır. Eğitim seviyesi yükseldikçe işgücüne katılım artar ve bireyin çalışma yaşamı boyunca iş değişikliği riski azalır (Saxton, 2000: 5). Eğitim, toplumsallaştırma, bilgi, davranış ve tutum kazandırma yanında mesleki beceriler kazandırarak bireyi mesleğe yöneltir. Eğitimin bu sayılan işlevleri yoksulluk döngüsünün kırılmasında önemli bir yer tutar.

Eğitim sorunları ile yoksulluk bir madalyonun iki yüzü gibidir ve sürekli birbirlerini etkilerler. Eğitim, beşeri sermayenin gelişmesini sağlayarak kalkınmayı arttırır. Ayrıca, eğitim bireylerin beceri kazanarak daha iyi gelir elde etmelerini ve daha üretken, verimli olmalarını sağlar. Yine temizlik, sağlık seviyesinde artış, düşük doğurganlık oranı, eğitimin bir diğer önemli getirisidir. Yine demokratik bir yapı da eğitim anlayışıyla yakından alakalıdır. Bu açıdan eğitimin bilgi, iletişim, demokratikleşme düzeyinin gelişmesi ve bireyler arası eşitliğin artması gibi sonuçları olur. Yine katı ideolojik yönlendirmeler yoksa bireylerin değişime, yeniliğe açık olmaları, vatandaşlık bilincine sahip olmaları eğitimle mümkündür. İyi bir eğitim işsizliğin azalması gibi ekonomik faydalar dışında suç oranında düşme gibi sosyal faydalar da sağlar. Bu yönleri ile eğitim, toplumdaki dezavantajlı grupların faydasına olup yoksullukla mücadelede önemli bir enstrümandır (Kodrzycki, 2002: 2-3).

Oysa eğitimde yaşanan sorunlar, yetersizlikler yukarıdaki döngünün tersine işlemesi anlamına gelir. Çocuk yoksulluğu tanımlarında vurgulandığı üzere eğitimin varlığından ya da yokluğundan çok niteliğinin de önemli olduğunu ifade etmeliyiz. Çünkü çocuğun eşitsizliği, adaletsizliği içselleştirdiği, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin ketlendiği bir eğitim anlayışı söz konusu eğitimin olmaması kadar sorundur. Birçok ülkede yoksul çocuklar ciddi bir oranı teşkil etmesine rağmen onları dikkate alan eğitim planlamaları çok yetersizdir. Yoksul öğrencilerin psikolojilerini, şartlarını temel alan, yoksulluğun onların eğitim-öğretim hayatlarını nasıl etkilediğini dikkate alan bir öğretim programı ya da müfredatı söz konusu değildir (Joel, 2004: 12). Örneğin başarının ölçülmesinde alt sosyo-ekonomik seviyeden gelen çocuklarla diğer sosyo-ekonomik kesimden gelen çocukların öğrenim koşulları arasında yapısal sorunlar bulunmaktadır.

Öğrenmede ve öğretmede transferin önemli bir yeri olduğunu bildiğimizden akademik başarı ile kültürel arka plan arasındaki paralellik önem taşımaktadır. Bu açıdan başarısızlık farklı kültürel alanlar ve alt kültürler ile hâkim kültür arasındaki farkların, uyumsuzluğun bir sonucu olarak doğabilir. Hatta Willis, yoksul, dar gelirli öğrencilerin okuldaki başarısızlıklarını, disiplinsizliklerini, ailelerinden aldıkları kültürün okulda öğretilen egemen orta sınıf kültürüne bir başkaldırı göstergesi olarak yorumlar (Tezcan, 2003: 114). Yine kişisel gözlemlerimizde başarılı olan çocukların, derslerine ağırlık veren deyim yerindeyse disipline riayet eden çocukların "inek" etiketlemesinin ötesinde "pasta çocuğu", "kurabiye çocuğu" gibi etiketlerle ötekileştirildiğini, hatta bu çocukların yoksul çocuklar tarafından dışlandıklarına şahit olmuşuzdur.

Yine, müfredat, içindeki konuların ele alınışı ve yapılan testler, öğretmenlerin ve hazırlayanların farklı sosyo-ekonomik kökenlerinden dolayı yoksul çocukların başarı değerlendirmesinde onların aleyhine sonuçlar yaratır. Popham, bir çalışmasında test sorularının gerçekte öğretilenlerden kopuk olduğunu ve alanlarına bağlı olarak %15 ile %80 arasında değişen oranda öğretmenlerin sosyo-ekonomik arka planlarıyla yakından ilgili olduğunu belirtmiştir (Desimone, Smith, and Frisvold, 2007: 108). Burada genel kültürden farklı ve belirli bir sosyo-ekonomik arka plana sahip olmasından dolayı yoksul çocukların diğer çocuklara göre başarılarının ölçülmesi anlamsız görülmektedir. Yoksul çocukların yaşadıkları çevre ve şartlar düşünüldüğünde okul ve mevcut eğitim, yoksul çocukların realitedeki yaşamlarına karşı bir donanım kazandırmak şöyle

dursun onların yaşadıkları ortamlarda birçok sorunla baş etmelerinde de ellerini zayıflatmaktadır. Hatta bu nedenlerle olsa gerek Fine adlı düşünür, okulda kalanların yarıda bırakanlara kıyasla daha depresif ve daha konformist özellikler taşıdıkları gözlemlemiştir (Tezcan, 2003: 114).

Sadece müfredat, veli desteği, okul donanımı açısından değil bugün dil öğreniminden coğrafyaya, matematikten diğer derslere birçok bilginin, testlerin CD'ler, görüntülü ders paketleri ve internet üzerinden yapılır hale gelmesi de yoksul çocuklar için dezavantaj kaynağıdır. Bugün okullarda istenen ödevlerin, araştırmaların bilgisayar ve internet desteğine bağlı olduğu ve bunun öğrenciler arasında “digital bölünme” yarattığı açıktır. Bilgiye, kütüphanelere ve imkânlara erişimin büyük ölçüde bilgisayarlar üzerinden yapıldığı düşünülecek olursa teknolojik imkânlardan yoksunluğun eğitimde fırsat eşitliğini bozan önemli bir faktör olduğunu tahmin edebiliriz. Çocukların okullarda araştırmaya, aktif olmaya yönlendirildiği yeni müfredatta birçok çalışmanın bilgisayar-internet üzerinden yapılması, hazırlanması, çıktı alınması gerekmektedir. Çocukların ödevlerini yapmak için bilgisayarı, interneti kullanmak zorunda olmaları ve neredeyse paralı hale gelen ödev siteleri, sanal kütüphaneler eğitimde yeni bir eşitsizliğin digital görünümü olarak yorumlanabilir. Bu açıdan ülkemizde hükümetin tablet bilgisayar dağıtma kararı, bilgiye erişim açısından eşitsizliği giderici önemli bir adım olmakla birlikte, internet erişimine uzaklık, olumsuz etkilerini de unutmamak şartıyla, çocukların eğitim başarıları açısından eşitsizlik kaynağı olmaya devam edecektir³. Bu açıdan teknolojik donanımın ve bu donanıma dayalı bilgiye, kütüphaneye erişim olanaklarının bölge, kır-kent okullar ve sonuçta çocuklar arasındaki farklı dağılımları üzerinde durulması gereken bir husustur.

Alt Sınıf, Kültürel Sermaye ve Eğitim Başarısı

³ Elazığ'da, gönüllü katkıda bulunduğumuz ve yoksullukla mücadelede rüştünü ispat etmiş bir kuruluş olan Mamüret'ül Aziz Vakfı başkanıyla bir yoksul aileye gitmiştik. Aileyle ilgili kendi aramızda konuşurken vakıf başkanı söz konusu aileyle kendisi arasında geçen bir diyalogu anlattı. Vakıf başkanı, aileyle görüşürken bu ailede bilgisayar mühendisliğini kazanmış olan bir gencin isteğini anlattı. Aileye ve bu gence hitaben “bir isteğiniz var mı, sizin için ne yapabiliriz” diye sorduğumda gencin ve ailesinin isteği alışık değildi diyor, başkan. Ailedeki gencin biraz utanarak “bilgisayar lazım” dediğini aktaran Vakıf Başkanı, “biz şimdiye kadar gıda, kira yardımı, elbise v.s. zorunlu ihtiyaçlar için yardım verdik ama bu farklı bir şey, “olmaz veremem” dediğini anlattı.

Akademik başarı değerlendirilirken genelde okul dışı süreçler ihmal edilerek sadece, okul, müfredat, öğretmen, zekâ, çalışma faktörü gibi etkenler üzerinden değerlendirmeler yapılmaktadır. Oysa çocuğun akademik başarısında ailesinin arka planının yani, sosyal sınıf, eğitim, statü ve gelir durumunun belirleyici bir yeri vardır. Coşkun ve Ünal'ın (2003) 970 lise öğrencisi üzerinde yaptığı bir çalışmada öğrencilerin sosyo-ekonomik kökenleriyle başarıları arasında ilişki olduğu ifade edilmektedir. Yine Ankara'da yapılan başka bir çalışmada da yöneticilerin gözlemleri üzerinden öğrencilerin kültürel sermayeleri ve gelirleriyle akademik başarıları arasında ilişki olduğu belirtilmektedir (Polat, 2009). Ailelerin yıllık gelirleriyle okul başarılarının kıyaslandığı bir çalışmada sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olan aile çocuklarının çeşitli branşlardaki başarı puanlarının bundan etkilendiğini göstermektedir. Beyazlarla Afrika kökenli öğrencilerin başarı farklılıkları üzerine yapılan çalışmalarda sorunun büyük ölçüde yoksulluktan kaynaklandığı ifade edilmektedir. Yetersiz liderlik, karma eğitim, alakasız müfredat, yetersiz beklentiler, öğretmen bakışı, annenin yetersiz eğitim düzeyi, motivasyon eksikliği, birlikte çalışma yokluğu bunların başında sayılmaktadır (Kunjufu, 2006: 9-12). Gelirle kültürel sermayenin akademik başarı üzerindeki etkisinin kıyaslandığı bir çalışmada ise kültürel sermayenin aile gelirinden daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Carneiro ve Heckman'ın, 2002: 987-1016).

M. Apple, eğitim kurumlarının var olan eşitsizlikleri yeniden ürettiğini söyleyerek yoksullukla eğitim arasındaki ilişkiye dair olumlu ezberleri bozmaktadır (Tezcan, 2003: 134). Sosyal sermaye çalışmalarıyla tanınan Coleman, toplumsal eşitsizlikleri gidermede bir fırsat olması gereken eğitimin, ebeveynlerin sosyal sermayeden yoksun olmaları nedeniyle bu kesimin çocukları için eşitsizlik ürettiğini belirtir. Devlet okullarıyla Katolik okulları arasında olduğu gibi, Asyalı ailelerin ilk kuşaklarının eğitimde görülen başarılarıyla diğer etnik kökenden gelen aile çocuklarının başarısızlıklarını karşılaştıran Coleman bu durumu çocukların toplumsal desteklerinin, sosyal sermayelerinin yetersiz olmasına bağlar. "Coleman Raporu" olarak bilinen çalışmasında düşünür, okula sağlanan ekonomik kaynaklardan daha çok çocuğun aile geçmişi, arka plandaki toplumsal nitelikler gibi toplumsal sermayenin önemini vurgulamıştır (Coleman, 1990).

Yine Bourdieu, üst sınıf çocuklarının başarılarını okul öncesi yıllarda edindikleri bilgi birikimleri ile ailelerinin eğitim sürecindeki destekleri ile

açıklar. Bu açıdan düşünür mesleğe seçme ve başarının altında yatan ekonomik, sınıfsal ve kültürel süreçlere vurgu yaparak fırsat eşitliğini “mit” olarak değerlendirir. Gerçekten de sosyal sınıfların eğitimden yararlanmaları sahip oldukları “kültürel sermaye” ile doğrudan ilgilidir. Eğitimsel avantajın, başarının çocukların ailelerinden getirdikleri kültürel sermayeye bağlı olduğunu belirten düşünür, toplumsal grupların zihniyetinin çocuklarının tutumlarını etkilediğini belirtir. Üst ve orta sınıftakiler egemen kültürde sosyalleştiklerinden onları okul başarısına götürecek “mesajın koduna sahiptirler”. Dil, bilgi, yaşantı zenginliği, üslup, davranış ve tutumdan oluşan bu bütün ki Bourdieu buna “habitus adını verir, yoksul çocukların akademik başarılarının yetersizliğine temel oluşturur (Tezcan, 2005: 43). Yoksulluğun etnik sorunlarla birleştiğinde daha derin sorunlara yol açtığını örneğin ailedeki ve okuldaki iki dilliliğin çocukların erken dönemlerdeki başarısızlığının anlaşılması açısından önemli bir etkendir (Segal ve Niles, 2009).

Gerçekten de ailelerin kültür düzeyi ailedeki konuşmaların kalitesi, cümlelerin uzunluğu, kullanılan kelime hazinesi ve sıfatların zenginliği, çeşitliliği çocukların dil ve anlama kabiliyetini etkileyebilir. Yoksul çocukların dil gelişimleri ailelerinin eğitim seviyelerinin düşüklüğü nedeniyle fazla gelişmez. Bu ailelerden gelen çocukların kısa cümlelerden oluşan, kelime hazineleri yetersiz konuşma eğilimlerinin olduğu, dolayısıyla kitapların, öğretmenlerin yönergelerini anlamada zaaf yaşadıkları ileri sürülmektedir. Genel olarak bir çocuğun okula başlayıncaya kadar beş bin kadar kelime hazinesinin olduğunu ve bunun lise ve sonrasında 60.000-100.000 arasında olması gerektiğini belirten araştırmacılar, yoksullar çocuklar için bu sayının çok düşük olduğunu, diğer çocukların yarısı kadar kelime hafızasına sahip olduklarını ifade etmektedir (Weizman ve Snow, 2001: 268). Bilindiği üzere erken yıllarda, çocuğun kelime hazinesinin yetersiz gelişimi onun sonraki başarısı kadar zekâ gelişimleri üzerinde de önemli bir yere sahiptir.

Maddi öğeler gibi sembolik değerlerin üretilmesi, bölüşülmesi ve yeniden üretilmesi de iktidar ve sınıf ilişkilerine bağlı olarak eşitsiz dağıtılır (Bernstein, 2003b: 125-130). Farklı alt-yapılardan gelen çocukların okul yaşamlarını etkileyecek farklı kodlar⁴ veya konuşma biçimleri geliştirdiklerini ileri süren Bernstein’a göre alt sınıf çocukları, kültürel ve

⁴ Kültürel, dilsel, ideolojik veya bilinç biçimleri bağlamında ortaya çıkan farklılıklara kod (dilsel biçim) denir.

dilsel yetersizliklerden dolayı açık pedagojik pratiğin bilişsel gereklerini yerine getirmede zorlanırlar. Bunun sonucunda ise söz konusu sınıfa mensup bu çocuklar egemen pedagojik pratik tarafından bağlam-bağımlı (yerel ve somut olan) bilişsel bilgi düzeyiyle sınırlı tutularak somut olgular dünyasına mahkûm edilmektedir (Bernstein, 1990). Türkiye’de yapılan bir çalışmada alt sınıfa mensup öğrencilerin daha yalın cümleler kurdukları, soyut kavram kullanma eğilimlerinin yetersiz olduğu, jest ve mimiklerini daha çok kullandıkları ve ‘resmi (karmaşık) dil’den uzaklaştıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca, öğrencilerin okul başarılarında dil yapılarının etkili olduğu saptanmıştır (Kemerlioğlu v.d., 1996: 57).

Yoksul aile çocuklarının bilişsel gelişimleri ile üst sosyo-ekonomik ailelerin çocuklarının bilişsel gelişimleri üzerine yapılan bir incelemede beynin hem genel hem de dil, görme, hafıza, bilişsel kontrol gibi belirli işlevleri yerine getirme performanslarının anlamlı ölçüde farklı olduğu, yoksul çocuklar aleyhine sonuçlar içerdiği görülmüştür (Farah v.d., 2006: 376). Yoksul öğrencilerin tipik bazı davranışlarını onların depresif ya da stres bozukluklarının bir görünümü olarak yorumlayan bazı düşünürler bu durumların onların beyni üzerinde etki ettiğini, bunun onların daha dürtüsel davranmalarına ve onların kısa süreli, daha zayıf bir hafıza geliştirmelerine neden olduğunu ileri sürmüşlerdir (Ford v.d. 2007: 166). Bu tür davranışlar sürekli görüldüğünde öğretmenlerin bu tür çocuklarla ilgili bir beklentileri olmaz. Bu durum onların motivasyonunu olduğu kadar bu yerlerde görev yapan öğretmenlerin de çalışma azmini azaltır.

Ivan Illich okulların katı, rekabetçi ve yetkeci özelliği dolayısıyla mevcut eğitimin insanlar arasında ayrımcılık yarattığını ve kendine yabancılaştırdığını belirtir (Illich, 1985). Bizler bu görüşü destekleyen birçok bireysel deneyime sahibiz. Birçok ailenin çocuklarına daha okula gitmeden sayıları, kelimeleri hatta okuma yazmayı öğrettiklerini ancak birçok yoksul aile çocuğunun ise kitaplarla ancak okulda tanıştığını ve kalem tutmayı bile sonradan öğrendiğini söyleyebiliriz. Aile üyeleri çoğunlukla alt eğitim seviyesinden geldikleri için çocuklarının sıradan sorularına cevap veremez, kitaptaki yönergelerin ne anlatmak istediğine anlam veremezler. Bu yüzden de yoksul aileler çocuklarına ders konusunda katkıda bulunamadıkları gibi derslerine katkıda bulunabilecek eğitim ve genel kültür açısından da onları besleyemezler. Öğretmenler ise genelde sınıftaki başarılı başarısız öğrencilerin dağılımına bağlı olarak tavır alırlar ama genelde başarıya odaklandıklarından sınıfın üst seviyesindeki çocuklara göre ders anlatırlar.

Bu durum yoksul çocukların ihmal edilmesi ve başarısız olmaları anlamına gelir.

Yapılan incelemelere göre aile geliri ile akademik başarı arasında özellikle de ilköğretim yıllarında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Ljzendoom v.d.: 2004). Orta ve üst gelir grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının düşük gelir grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu öne sürülmektedir. Örneğin bir araştırmada, aile gelirinde meydana gelen bin dolarlık bir artışın, öğrencinin matematik puanlarında standart sapma cinsinden %2.1; dil puanlarında ise %3.6 oranında bir artışa yol açtığı rapor edilmiştir (Dahl ve Lochner, 2007).

Bununla birlikte yoksul olup da akademik başarı örnekleri yok değildir. Akademik dirençlilik olarak adlandırılan bu durumla ilgili çalışmalarda yoksul çocukların, evdeki yüksek beklentiler, okul ve akran ilişkilerinde olumlu yaklaşımlar nedeniyle akademik başarılarının arttığı ifade edilmektedir. Yine akademik direnç gösteren öğrencilerin kendileri ile ilgili olumlu algıları, eğitimle ilgili yüksek beklentileri, empatik anlayış, derse istekli ve hazır olmaları, çok ders çalışmaları yanında gelecek için taşıdıkları umutları onların başarılarının anlaşılmasında önemli bir yer tutmaktadır (Giziz ve Aydın, 2009). İyi desteklenen çocuklarla yoksul ve başarılı bu çocuklar arasındaki fark uzun vadede kapanarak belki de çocuğun farkındalığı gelişince kapatılabilmektedir. Ancak bugün özel derslerin, dershaneciliğin ilkokullara kadar indiği bir ortamda bırakın yoksul aile çocuklarını dar gelirliliğe çocuklarının bile bu rekabette adaletsiz bir yarışa tabi tutuldukları düşünülürse bunun zorluğu tahmin edilebilir. Kimi hesaplamalara göre Türkiye’de dershanecilik sektörü 3-5 milyar dolarlık bir hacme ulaşmıştır. Bu durum Türkiye’de alt gelir gruplarının yukarıya doğru hareketlilikte en büyük yatırımı eğitime yaptığını ancak sonucun yoksullar aleyhine geliştiğini açıkça göstermektedir.

Bunun dışında sadece dersane üzerinden değil aile desteği ile de çocuğun akademik başarısı ciddi ölçüde belirlenmektedir. Oysa birçok yoksul aile bu bilişsel-kültürel düzeyden yoksun olduğu gibi çocuğun başarısı için önemli olan konut standartları ve beslenme gibi temel ihtiyaçlarını da sağlayamaz. Yoksul çocukların görme ve duyma problemlerini ciddi anlamda etkileyecek uzun süreli sağlık problemleriyle birlikte yaşarlar (Orfield, 1996: 54). Yoksul çocuklar çoğu zaman yeterli gıda ve besin alamadan özellikle de protein değeri yüksek gıdalardan yoksun olarak büyür ve öyle okula gelirler. Zekânın büyük ölçüde doğuştan

olduğunu kabullenmekle birlikte protein değeri zayıf beslenmenin sağlık durumu ve zekâ gelişimi üzerinden öğrenme kapasitesini ve başarıyı olumsuz etkileyebileceğini tahmin edebiliriz (Boyacı, 2011: 104-106).

Sadece ilköğretim ve lise düzeyinde değil yükseköğretimde yapılan çalışmalarda da, sosyoekonomik arka planının öğrencilerin yükseköğretime girişini etkilediği görülmüştür (Mıhçıoğlu, 1989; YÖK, 1998; Ekinci, 1999; Köse, 2007). On ülkede yapılan çalışmada, İspanya ve İrlanda verileri hariç, genelde baba mesleği beyaz-yakalı grupta olan öğrencilerin yükseköğretimde daha yüksek düzeyde temsil edildikleri bulgulanmıştır. Örneğin, Portekiz’de yükseköğretim mezunu babaların çocukları yükseköğretimde 3.2 kat daha fazla temsil edilirken, Avusturya, Fransa, Almanya ve İngiltere’de bu oran en az iki kattır (OECD, 2007: 116-118). Bu sonuçlar ilk eğitim kademelerindeki fırsat eşitsizliğinin daha üst kademelerdeki eğitim ve meslek alanlarına yansımaları olarak kabul edilebilir. Bu gün özel üniversitelerin, mühendislik ve hukuk başta olmak üzere birçok alana çok düşük puanlarla öğrenci aldıkları bilinmektedir. Bazı öğrenciler parası olduğu için diploma alırken birkaç puanla üniversiteye giremeyen yoksul öğrencilerin sistem dışına atılması, fırsat eşitsizliğinin ve sosyal hareketlilikteki dengesizliğin zirvesi olarak görülebilir. Her ne kadar gelirin yükseköğretime girişte doğrudan bir etkisinin olmadığı ifade edilse de, programların niteliği ve prestiji hesaba katıldığında durum değişmektedir. Bu anlamda yükseköğretimde hala yüksek gelirli ve eğitilmiş aile çocuklarının daha prestijli ve yüksek getirili alanlarda daha yüksek oranda temsil edildiği ve büyük ölçüde kentsel yerleşim birimlerinden gelen öğrencilere hizmet ettiği söylenebilir (Ekinci, 2011: 294).

Yoksul öğrencilerle daha ayrıcalıklı öğrencilerin bu başarı farklılıkları genelde “yoksulluk farkı” olarak değerlendirilir. Bir çalışmada yoksul bölgelerdeki okullarda öğretmen kalitesinin daha kötü olduğunu, yine iyi okullardaki dezavantajlı öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla daha kötü kalitede olan, daha deneyimsiz öğretmenlere emanet edildiği ifade edilmektedir (Desimone etc., 2007: 91-92). Gerçekten de çocuğun çeşitli derslerdeki başarısında öğretmenin kaliteli, etkin olup olmamasının oldukça önemli olduğu bilinmektedir (Kunjufo, 2006: 107-109). William Sanders’in çalışmasında ilköğretimin başında ardışık yıllar boyunca kötü öğretmenlerle karşılaşan çocukların eğitim hayatlarının ve akademik başarılarının oldukça olumsuz etkilendiği bulgulanmıştır. Bu açıdan iyi öğretmenlerin hem

duygusal hem de gelir eşitsizliğinin yol açtığı problemlerin aşılmasında oldukça ehemmiyetli olduğu ifade edilmektedir.

Bu konuyla ilgili asıl husus ise öğretmenlerin fedakârlıklarıdır. Öğretmenlerin beklentisi fazla olduğunda ve öğrencilerini motive etmede yeterince çaba harcadıklarında yoksul öğrencilerin daha fazla çalıştıkları ve başarılı oldukları ancak tersi durumda ise yoksul öğrencilerin başarılarının azaldığı ifade edilmektedir. Haberman'ın yoksul çocuklarla ilgili başarılı sonuçlar alan yıldız öğretmenler üzerine yaptığı gözlemlerinde onların başarısını öğrenme, öğretme ve öğrenciyle ilgili daha derinlerde yatan inanç ve duygularına bağlar. Ona göre bu öğretmenler çocukları ödül ve cezayla eğitecek bir hayvan gibi görmezler. Yıldız öğretmenler daha başlangıçta çocukların karşılaştıkları sorunları tanır ve bu çocuklarla ailelerinin potansiyellerini, onlarla nasıl işbirliği yapabileceklerini araştırırlar (Haberman, 1995: 12). Ancak gerçekte öğretmenlerin önemli bir kısmının, yani %49'unun yoksul çocuklarla ilgili uygunsuz, olumsuz düşüncelere sahip oldukları ve bunun onların başarıları üzerinde olumsuz etkiler bıraktığı ifade edilmiştir (Zohar, Degani, & Vaaknin, 2001: 469-470). Bununla ilgili bazı gözlemlerde öğretmenlerin yoksul çocuklara orta sınıftaki öğrencilere tanıdıkları toleransı tanımadıkları, cevap süresini kısa tuttıkları, daha az geri dönüt verdikleri ifade edilmektedir. Bu nedenle kalitesiz öğretmenlerin maliyetinin kaliteli öğretmenlerin maliyetinden daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Kunjufu, 2006: 113).

Ayna benlik kuramından hareketle insanların kendilerini başkalarının gözüyle değerlendirdikleri düşünülürse düşük pozisyondaki yoksulların düşük benlik algısı geliştirebilecekleri, düşük beklentilere sahip olacakları ve bunun çocuklarına yansıyabileceği düşünülebilir. Bu nedenle birçok yoksul çocuk kendilerine bakış açısından dolayı kaybederler. Çocukların giysileri, evleri, mahalleleri ve okul eşyaları (defter, kalem, çanta, telefon v.s.) üzerinden birbirlerini değerlendirdikleri ve ailelerinin pozisyonuna göre de “öteki bakışına” maruz kaldıkları, hatta kendilerine de “onların gözüyle” baktıkları söylenebilir. Modern değerlerin eşitlikten çok “etiketleyici”, “sınıflayıcı” olmasının bunda önemli bir payı vardır. İnsanların daha çok ekonomik ve sosyal pozisyonlarından hareketle değerlendirildiği günümüzde bazı yoksul çocukların kendilerine ilişkin benlik algılamalarının yetersiz olabileceği tahmin edilebilir.

Birçokları için disiplin diğerleri içinse duygusal bağ başarının altında yatan esas faktördür. Bununla ilgili olarak yoksul çocukların

yoğunlukta olduğu bir okulda ilgili aileler okulla ilgili çeşitli konularda bilgilendirilmiş ve ortak çalışma bağlarının geliştirildiği bir program çerçevesinde öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin işbirliği yapmaları sağlandıktan sonra daha duygusal, yakın ve sıkı ilişkiler kurdukları ve bunun öğrencilerin başarılarına yansıdığı gözlenmiştir (Jensen, 2009: 114). Oysa genelde, yoksul aile ve çocukları için durum farklıdır hatta bunun tersi görülür. Akademik başarıları düşük olan lise öğrencileri üzerinde yapılan birçok çalışmada öğrencilerin, kimsenin kendilerini umursamadıklarına, öğretmenlerin kendilerinden hoşlanmadıklarına, aşağıladıklarına inanarak genelde okulu bıraktıkları ifade edilmektedir (Mouton & Hawkins, 1996: 297-300). Onların bu davranışları sevgisiz, güvensiz aile ilişkilerinin bir sonucu olarak da görülebilir. Ancak onların bu algılarını aile dışında da destekleyecek birçok deneyimleri olduğundan bu hisleri boşuna değildir.

Graber ve Brooks-Gun 1995'te yaptıkları bir incelemede yoksulların %35'inin altı (boşanma, sağlık sorunları, güvenlik v.s.) ve üzeri sayıda risk faktörüyle karşı karşıya olduklarını göstermektedir. Oysa aynı çalışma sosyo-ekonomik olarak iyi durumdakilerin sadece %5'nin aynı sorunlarla karşı karşıya olduklarını göstermektedir (Jensen, 2009: 8). Yine yoksul çocukların hem fiziksel hem de ruhsal sağlık sorunları nedeniyle de okul başarıları düşer. Çocuğun anne karnından başlayarak çevresel etkenlerin etkisine maruz kaldığını, annenin kötü çevre, yetersiz beslenme ve kötü alışkanlıklarına göre çocuğun zeka gelişiminin, sağlığının olumsuz etkilendiğini biliyoruz (Bradley & Corwyn, 2002: 372-375). Birçok aile çocuklarının işitme, duyma, mental gerilik gibi temel sağlık sorunlarını bile, yeterli tedavi imkânlarından yoksun olduklarından, zamanında fark edemez, etseler bile gereğini yerine getiremezler. Güney Kore'de okul öncesi çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada dezavantajlı ailelere mensup çocukların performanslarının diğer aile çocukların göre daha yetersiz olduğu ifade edilmektedir. Söz konusu çalışmada çeşitli zorluklara karşı incinebilirliğin bu aile çocuklarında fazlasıyla sorun oluşturduğu ve bunun onların motor, dil, sosyal ve bilişsel açıdan ciddi gelişimsel gecikmelere yol açtığı ifade edilmektedir (Kim ve arkadaşları: 2012).

Çocukların yoksulluk nedeniyle erken dönemlerdeki yetersiz çevreleri, yetersiz dil ve zekâ gelişimi, düşük motivasyonları ve yaşadıkları olumsuz olaylar "öğrenilmiş çaresizliği" içselleştirmelerine yol açabilir. Yoksul çocukların kültürel yetersizliklerini ifade eden bu durum genel anlamda "kültürel açık" olarak değerlendirilmektedir (Dee and Brian, 2007:

160). Yoksul ailelerdeki çocukların erken gelişim koşulları gerek gelir gerek kalabalık ev ortamı, gerekse ev koşullarından dolayı sağlık (astım v.s.), zeka, motivasyon azlığı gibi birçok soruna neden olabilmektedir.

Yaşam ve Eğitim Kalitesinin Bir Görünümü: Mekân

Yine yoksul çocukları ev koşullarının yetersizliği nedeniyle de sorun yaşar, ruhsal sağlıkları bozulur ve ders çalışma ortamı bulmakta zorlanırlar (Evans v.d., 2003: 475-480). Yoksul evleri itici dar, yalıtımsız, havasız, sorunludur. Çoğu bodrum katlarında bulunan bu evler karanlık, rutubetli olduğundan bu evlerde hijyen başta olmak üzere birçok sorun yaşanır. Büyük ölçüde, sobalı evlerde yaşayan kalabalık ailelerde, aynı odada herkesin farklı amaçlarla davrandığı, gürültülü bir ortamda çocuğun dikkatini toplayıp ders çalışma ortamı bulması, zordur. Yine yoksul aileler çoğu zaman ev kiralarını ödeyemediklerinden sürekli yer değiştirirler ve bu yüzden çocukların ve ailelerinin sürekli değişen çevreleriyle sorun yaşadıkları görülür. Onların yer değişiklikleri sadece ev kiralarını ödeyemedikleri için değil bazen buldukları civarda diğer borçlarını ödeyememe, bazen ayrılan kocanın ya da alacaklılarının tehditleri nedeniyle de olmaktadır. Değişen okul ve düzenleri nedeniyle çocukların okuldan nasıl koptukları konusunda travmatik öykülerin yaşandığı bilinmektedir (Polakow, 1993: 95). Yoksulların okula ulaşım ve eve dönüşte harcadıkları zaman ve enerji düşünüldüğünde konu daha iyi anlaşılır. Yoksullar genelde gecekondularda, kentin çeperlerinde yerleştiklerinden okula gidiş gelişlerde ulaşım ve güvenlik gibi temel hizmetlere erişimde sorunlarla karşılaşır. Çeşitli sosyal hizmetlerin yetersizliğiyle bilinen yoksul bölge ve mahallelerde oyun alanları, yeşil alanlar bir yana güvenlik, temiz ve yaşanabilir bir çevre yoktur.

Birçok yoksul çocuk servislerle okula erişen çocukların aksine ulaşım araçları olmadığından ya da evleri okula uzak olduğundan, ulaşımaya harcayacak paraları da olmadığından, okula gidiş gelişlerde saatlerce yürümek zorunda kalırlar. Kentin çevresinde olduklarından bazen de yol güzergâhlarında başıboş köpeklerin ya da tinerici, serseri tiplerin tehditleri ile karşı karşıya kalırlar⁵. Aynı durum öğretmenler için de geçerlidir.

⁵ Hatta Elâzığ'da araştırma yaptığımız mahallelerden birinde, Aksaray'da yoksul bir ailenin önemli korkularından birisi buydu. Bu aile Elâzığ merkezindeki bir liseye yürüyerek gidip gelen çocuğuyla ilgili ciddi endişeleri olduğunu, çocuğunun mahallelerindeki serseri çocuklar tarafından gasp edildiğini, parasının alındığını ve sürekli tehdit edildiğini ifade etmiştir. Bir

Yoksulların bulunduğu yerlerdeki okulların ve çevresinin birçok açıdan yetersiz olması beklenen bir durumdur. Bu okulların, tuvalet, temiz su, sınıf sayısı, niteliği, materyallerinin ve çevrelerinin yetersizliği nedeniyle buralarda görev yapan öğretmenler isteyerek çalışmazlar. Bu tür okullarda öğretmen ve idareciler, sürekli yer değiştirme hesabı yaptıklarından ya da ikamet yerlerinde sürekli kalmadıklarından başta eğitim-öğretim olmak üzere iletişim ve disiplin konusunda sürekli sorunlar yaşanır.

Eğitime aktarılan kaynağın yetersizliği ve öğrenci ailelerinin yetersiz bütçeleri nedeniyle okul donanımının yetersizliği çeşitli sorunlara yol açar. Bu yetersizlik çocukların ek testlerin, kitapların hatta fotokopi masraflarının bile iki kez düşünülmesi hatta karşılanamaması anlamına gelmektedir. Yine özellikle gecekondu bölgelerinde yetersiz sınıflar kalabalık sınıflar anlamına gelebileceğinden bunun da yoksul çocukların eğitimdeki dezavantajlarını etkilediğini söyleyebiliriz. Okul ortamları öylesine sorunludur ki inanılmaz görüntülere şahit olursunuz. Tuvaletlerinde su, sabun gibi temel hijyen öğeleri bile bazen olmaz. Yıllardır, Öğretmenlik Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersinde Öğretmen adaylarının stajlarını kontrol etmek için kenar mahallelerdeki okullara gideriz. Sınıf ortamı, lavabolar, olabildiğince kirli ve iticidir. Bu okullarda görülen tüm bu eksiklikler kimseye şaşırtıcı gelmemektedir. Gerek şartları gerekse hitap ettiği çevre nedeniyle bu okulların bazıları Amerika'da "getto okullar" olarak ifade edilmektedir (Anyon, 1997; Kozol, 1991; Ryan: 1999b). Bu okullar hem etnik anlamda hem de eşitsiz koşulları nedeniyle gettolaşan bölge çocuklarına hitap ettiğinden çeşitli sorunlarla karşı karşıya olup birçok çocuk için başarı bir yana olumsuz örneklerle doludur.

Yoksul okulların çevresel açıdan yetersiz oluşu, oyun alanları, spor, sanat gibi etkinlikler açısından yetersizliği bu okullardaki çocukların akademik başarıları üzerinde olumsuz etkiler yaratır. Fiziksel aktivitelerin, müzik v.s. sanatsal faaliyetlerin benlik saygısı ve beyin üzerindeki olumlu etkileri üzerinden çocukların başarıları üzerine olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir (Slater, 2003). Stresten uzaklaşma, hafıza ve beyin işlevlerinin gelişimi, odaklanma, hastalıklara direnç kazanma gibi özelliklerin fiziki aktivitelerle yakından ilgili olduğu bilinmektedir. Bu etkenlerin birlikte sinerji yaratarak okul başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Ratey ve Hagerman, 2008). Oysa yoksulların yoğun oldukları okul ve

gün "bir şey yaparlar, bıçaklarlar diye ödüm kopuyor, burada olmayan şeyler değil bunlar" diyerek bizimle korkularını paylaşmışlardır.

çevrelerinde bu tür etkinliklere katılabilecekleri bir ortamları yoktur. Akademik başarıyı yükselten okulla ilişkili etkenler arasında küçük sınıf mevcutları, yüksek başarılı akranlar, nitelikli öğretmenler sayılabilir (Hanushek vd., 2002; Rivkin vd., 2005). Okul ortamındaki disiplin yetersizliği (derse zamanında gelme, ödevlerini tamamlama v.s.), öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verememeleri, öğretmen öğrenci ilişkilerinin bozulması okul ortamıyla ilgili önemli sorunlar olarak değerlendirilmektedir.

Yoksul Çocukların Psikolojisi ve Okul Başarısı

Yoksul çocukların yaşadıkları deneyimlerden dolayı psikolojik durumlarının onların okul başarılarını yorumlamada önemli bir yeri vardır. Yapılan çalışmalarda, sosyal ilişkiler ağının, özellikle de ilk bebeklik-çocukluk dönemlerinde ebeveynlerin ya da bakıcıların çocukla güvene ve sevgiye dayalı ilişki kalitesi onların davranışları ve okul süreci üzerinde oldukça etkilidir. Yoksul çocukların olmayanlara göre bu açıdan daha olumsuz bir durumda oldukları ileri sürülmektedir (Blair et al., 2008). Bir çalışmada, yoksul ailelerde yetişen çocukların daha ilgisiz yetiştiği ve dolayısıyla diğer çocuklara kıyasla daha fazla psikiyatrik sorunlar yaşadıkları ve daha çok sosyal uyumsuzluk gösterdikleri tespit edilmiştir (McCoy, v.d., 1999). Sağlıklı ilişkiler içinde büyüyen çocukların zorluklar karşısında daha dirençli ve daha sağlıklı kararlar aldığı ifade edilmektedir. Oysa, belirsizlik, güvenlik sorunu, stresli yaşantılarıyla yoksul çocukların duygusal ve bilişsel sorunlar yaşamaları kaçınılmaz gibidir (Jensen, 2009: 3).

Yoksul ailelerde yaşanan aile sorunları dışında ayrılma ve boşanma gibi faktörler nedeniyle de bu çocukların tek ebeveynli ailelerde yetişmeleri onların akademik başarısızlıklarında hesaba katılması gereken bir faktördür (Jensen, 2009: 13). Yoksul gruplarda, düzensiz aile yapısı, alkol kötüye kullanımı ve aile içi şiddet eğilimlerinin fazla olması bu ailelerdeki çocukları oldukça olumsuz etkilemektedir. Bu aileler, oyun çağındaki çocuklarını geçimlerine destek olmak üzere çalıştırmakta bazen de çocuklar çevrelerinden, arkadaşlarından etkilenecek çalışmaya başlamakta ve böylece sokağın tehlikeleriyle daha fazla karşılaşmaktadırlar (Sağır, 1996: 6; Çevik, 1997: 32-33). Bu durum, onların okulda başarısız olmalarına, devamsızlık yapıp okuldan kopmalarına, disiplin sorunları yaşamalarına neden olmaktadır.

Bir öğretmenin, annesiyle tek yaşayan yoksul bir çocukla ilgili gözlemleri bizlere bu konuda oldukça katkı sağlar niteliktedir. Polakow'un aktardığı bu gözlem aslında birçok yoksul çocuk için fikir verici mahiyettedir. Polakow bir öğrencisinin zihnen sınıfta olmadığını görünce bu öğrencisinin annesiyle yalnız yaşayan yoksul bir çocuk olduğunu ve annesinin zor çalışma şartlarından dolayı bitkin ve kızgın olduğunu görür. Bu zor yaşam koşullarının annede sağlık sorunları yarattığını ve bunun çocuk üzerindeki etkisinin sınıf davranışlarına ve onun derslerine nasıl yansıdığını gösterir (Polakow, 1993: 137).

Yoksulluk baskısının, stresinin anneler üzerinde depresyon riskini arttırdığı ve bu nedenle annelerin çocuklarına fiziki ceza ve kötü muamelede bulunmalarını arttırdığı ifade edilmektedir (Denny, v.d., 2004). Yoksulların yaşadıkları sorunlar karmaşık bir dizi diğer sorunla iç içe geçerek yıkıcı bir sinerji oluşturur. Ayrıca, bu sorunlar sürekli birikerek birbirlerini tetikleyerek çocuğun okul sürecini ve başarısını baltalar. Genel olarak bu sosyal ve duygusal sorunlar, çocukların bilişsel gerilik, kronik stres, izole olmak, sevgisizlik, düşük benlik saygısı, sağlık ve güvenlik sorunları yaşamalarına zemin hazırlamaktadır.

Yoksul çocukların duygusal dünyaları diğer çocuklara kıyasla hem dar hem de olumsuz niteliklerin ağırlıklı olduğu bir repertuarı andırır. Oysa bu çocukların yetiştikleri ortamlar travmatik olayları barındırdığından onların korku, haz tutkusu, nefret, şaşkınlık ve kızgınlık gibi duyguları taşımaları daha olasıdır. Bu davranışlar içinde en çok gözlemlenenler şunlardır (Jensen, 2009: 19):

- a) Tepkisel davranışlar
- b) Sabırsızlık ve düşüncesiz davranış
- c) Kabalık ve görgüde yetersizlik
- d) Sınırlı davranış tepkileri
- e) Empati yetersizliği

Yoksul aileler akrabalarından, dini, komşuluk v.s. ilişkilerden, çevrelerinden dışlandıklarından onların bu yalnızlıkları ve yabancılaşma duyguları çocuklarına da yansır. Bu durum onların ümitsizlik ve çaresizlik duygusu geliştirmelerine yol açar (Bolland, Lian, & Formichella, 2005). Öğrenilmiş davranışlar yetersiz kaldığında çaresizlik öğrenilir ve duygusal olarak da içselleştirilir. Çocuğun hakaret görmek, alay edilmekten çekindiği

için ya içe kapanması ya da anormal davranışlar sergilemesi beklenir. Bu durumda öğretmenlerin onlara karşı bakışı olumsuz olur ve etiketleme kaçınılmaz gibidir. Eğer öğretmenler sorunun farkında değillerse diğer çocukların bakışları da değişir.

Yoksul çocukların elleri, yüzleri ve elbiseleri öz bakımlarının yetersizliği nedeniyle genelde kirli, bakımsız olur hatta bu çocukların kötü koktukları görülür. Bu nedenle yoksul çocukların diğer çocuklar ve bazen öğretmenleri tarafından dışlandıkları görülür. Okuldaki çoğu çocuk yoksulsa sorun daha az gibidir ancak sınıf ortamı farklı sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklardan oluşuyorsa sorun ciddidir. Bu durumda diğer çocukların yoksul çocuklarla arkadaşlık yapmak istemedikleri, sınıfta yanlarına oturmak istemedikleri yine yoksul çocukların sınıflarında oyun gruplarına alınmak istenmediği, dışlandıkları, zaman zaman aşağılandıkları bilinen bir husustur. Bu tür olumsuz durumlar onların duygusal dünyalarını olumsuz etkilediği gibi okuldan kopmalarına ve yanlış alışkanlıklara ve davranışlara da neden olur. Gerek bu fiziki durumları gerekse sosyal mesafeden dolayı yoksul çocuklar ders çalışma da dahil çeşitli etkinliklerde işbirliği yapmaktan çekinirler.

Bazen öğretmenlerin, idarecilerin yoksul öğrencilere ve sorunlarına bakış açıları maalesef “ne yapsan da değişmez” tarzında veya duyarsızlık üzerine kurulu olabilmektedir. Bu açıdan, idareciler, öğretmenler ve rehber öğretmenler bu öğrencilere harcayacakları zaman ve emeğin boşa gideceğine inanırlar. Oysa her çocuğun güvenli ilişkilere, ait olma ve kabul edilmeye ihtiyacı vardır. Harris’e göre bu çocukların duygusal ve sosyal ihtiyacını karşılamadan okuldaki akademik başarıları arttıramaz (Jensen, 2009: 20). Kilis’te yoksul ve başarıları düşük çocukların başarılarını arttırmak için hazırladığımız bir projede, bazı öğretmen ve idarecilerin ısrarla başarılı ve orta düzey aile çocuklarını projeden yararlandırmaya çalıştıklarını gözlemledik. Neden böyle bir eğilimde olduklarını sormamız üzerine bazı öğretmen ve idareciler yoksul, başarıları düşük çocukları kastederek “ne yaparsanız yapın emeğiniz boşa gider” sözleriyle karşılaştık. “Kendi hallerine bırakın” sözleri bu çocuklar için deli gömleğinden pek farklı değildir. Benzer bir gözlem Polakow’un çalışmasında da aktarılmaktadır. Polakow, yoksul bir kız olan Heather ile ilgili uzun gözlemlerinden sonra onun okuldaki öğretmenlerin ve idarecilerin bakış açısından nasıl görüldüğünü şu sözlerle aktarır: “Onda potansiyel yok (Polakow, 1993: 140).

Birçok sorun yoksullukla birlikte görüldüğünden ve yoksul aileleri öğrencileriyle okulla, yeterince ilgili olmadıklarından öğretmenler de yoksul çocuklara karşı mesafeli olurlar. Diaz (1989) tarafından yapılan bir araştırmada; akademik başarısı düşük öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne-baba desteğinden yoksunluk olduğu görülmüştür. Bu yoksunluk hem rehberlik düzeyinde hem de ders desteği ile ilgili olup çocuğun ergenlik dönemlerinde daha da kronik hale gelir. İzmir’de yapılan bir çalışmada ergenin babasının eğitim durumu ergenin akademik başarısını etkilediği ifade edilmektedir (Keskin ve Sezgin, 2009: 14). Alt sınıf çocukları ihmal edildiklerinden öncelikle duygusal sorunlar yaşarlar, başarısızlık da bu duygusal açığın sonucu olarak gelişir. Çocukların uygunsuz davranışları biraz da bu bakış açısının sonucu olarak gelişir. Bu durum erkek yoksul çocuklar için daha da sorundur.

Öğretmenler ile idarecilerin yoksul öğrencilere ilişkin bakışları toplumsal arka plandan dolayı etiketleyici ve dışlayıcıdır. Bu bakış toplumsal bir algının yansımasıdır. Hatta okulun saygınlığı ile çocuğun hissettiği saygınlık arasında bir ilişki bulunur. Yine öğretmenlerin gözünde yoksul çocuk toplumda dışlanan bir grubun temsilcisi olarak “öteki” olma riski taşır. Bu durum, çocukların kendilerine, başarabileceklerine olan güveni yitirmelerine neden olur. Yoksul öğrenciler gerek okul görevlilerinin gerekse çevrelerinin düşük beklentileriyle karşılaşır (Spring, 2004: 133-134). Annette Lareau veli toplantılarında, orta sınıftan aileler, öğretmenlerle gayet rahat bir şekilde uzun müddet konuşup şakalaşırken, öğretmenlerin alt sınıftan ailelerle çok daha kısa süre görüştiklerini ve konuşurken sağa sola bakındığını gözlemlemiştir. Ayrıca orta sınıf ailelerin çocuklarının eğitim durumları (okuma-yazma seviyesi gibi) hakkında konuşurken alt sınıf ailelerin genellikle eğitim dışı (öğle arası, okul servisi) konularda ve çeşitli şikâyetlerde bulunmak için bu toplantıları kullandıkları gözlenmiştir (Lareau, 1997).

Yine sorunlu çocuklara yönelik rehberlikte, toplum içinde bakım yerine onu kurumlar içinde ele alan yaklaşımların oldukça damgalayıcı olduğu, bu nedenle de sürecin çocuğun yabancılaşma ve yalnızlaşmasına yol açtığı ifade edilmektedir. Yine bu yabancılaşma eğilimi ile ilgili olarak çocukların çeşitli kaygılarını azaltmak için kendilerini yalıtma eğilimine girdikleri ve bu eğilimin sonucu olarak yanlış davranışlara yöneldikleri tespitler arasındadır (Acar ve Öntaş, 2003: 300). Literatürde, çocukların suça meyilli olmalarında onların yoksul ailelerinin bu tür rehberlik eksikliklerini

giderecek ve onların toplumsallaşmalarını sağlayacak okul v.s. kurumsal olanakların yokluğundan bahsedilmektedir (Hancı, 2002: 242). Hatta bu çalışma, yoksul aile çocuklarının imkânları olmadığı için öğretmenlerinin bile bu çocuklara yardım etme tarafıslı olmadıklarını iddia etmektedir. Bunun yanı sıra okuldaki sağaltım metotları ve okul ortamlarının alt sınıf çocukları için genelde uygun olmadığı ve diğer sosyal sınıflardan gelen çocuklar lehine ayrımcı olduğu yönündedir. Bu nedenlerle bu çocukların başarısız oldukları, okulu sevmedikleri, okuldaki benlik algılamalarının kötü olduğu, dolayısıyla da onların dışarıda ve çoğunlukla okuldan olmayan kişilerle zaman geçirmek istedikleri görülmektedir.

Araştırmalarda çocukların “kötü arkadaş” sorununun onların yanlış davranışlarındaki belirleyici etkisi uzun bir literatür oluşturmaktadır. Kuralları sorgulayan, kendini ispatlama arayışındaki ergen çocukların etraflarındaki sapkın çocuklardan daha fazla etkilendikleri özellikle de olumlu rol modelleri yetersiz olanların bu konuda daha fazla risk altında oldukları ifade edilmektedir (Delikara, 2002: 154). Bu durumda yoksul çocukların, akranlarına kıyasla, çevrelerindeki olumsuz örneklerden daha fazla etkilendikleri ve bu nedenle okul başarılarının düştüğü, okuldan koştukları hatta sigara, tiner, yer yer uyuşturucu alışkanlığı ve suç riskiyle daha fazla karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir. Bugün sadece İstanbul’da binlerce sokak çocuğundan bahsedilmektedir. Bu çocukların sokağa itilmelerinde bir faktör yoksulluk ise diğer faktör de sosyal çevrenin kötü etkisi, yanlış örneklerdir (Kulca ve Korkmazlar, 2003: 275).

Çocuk suçluluğu konusunda yapılan çalışmalar, çocukların aidiyet, reddedilme ve aile içi sorunlarının büyük bir etken olduğunu göstermektedir. Aile bağlarının zayıflığı ve bu tür sorunlu ilişkiler alt sosyo-ekonomik sınıflarda daha fazla görülmekte ve daha çok sorun oluşturmaktadır. Yoksullukla birlikte aile parçalanmalarının arttığı, bunun çocuk üzerindeki sosyal kontrolü azaltarak onları suç açısından riskli bir konuma ittiği ifade edilmektedir (Seydlitz ve Jenkins, 1998: 73). Alt sosyo-ekonomik sınıflarda ebeveynlerin daha kısıtlayıcı ve reddedici tavırları nedeniyle çocuk suçluluğunun bu sınıflarda daha fazla olduğu tahmin edilebilir. Ekonomik sorunlarla baş edemeyen ebeveynlerin kızgınlıklarını çocuklarından çıkarma eğiliminde oldukları ve çocukların da bu rol davranışını benimseyerek şiddetin, sorundan suça doğru ilerleyen döngününün bir halkası haline geldikleri ifade edilmektedir (Acar ve Öntaş, 2003: 306).

Sonuç

Türkiye, OECD ülkeleri arasında akademik başarı ve sosyoekonomik düzey arasındaki en güçlü ilişkinin görüldüğü üç OECD ülkesinden birisidir (OECD, 2010). Sınıfsal pozisyonun eğitim başarısı tarafından değil de eğitim şansının ve başarısının bu sınıfsal pozisyon tarafından belirlenmesinin sorun olduğunu ifade etmeliyiz. Ülkemizde geliri fazla olan ailelerin çocuklarını özel ders imkânlarından faydalandırdıkları, iyi dersanelere yönlendirdikleri bilinmektedir. Böylece eğitimdeki bu adaletsiz yarışta ekonomik düzeyi yeterli olan aile çocuklarının yoksul aile çocuklarına kıyasla bir dizi avantaja sahip olduklarını ve bunun yoksul çocuklar aleyhine sonuçlar yarattığını söyleyebiliriz. Bu sorun yoksul çocukların sosyal hareketlilik kanallarından dışlanarak tekrar yoksulluğa düşmelerine yol açtığından “yoksulluk-eğitim” ilişkisi bir nevi kısır döngü oluşturmaktadır.

Yoksulluk beslenme, sağlık, barınma, güvenlik gibi birçok sorunla birlikte baş gösterdiği için yoksul çocuklarının akademik başarıları düşer. Bununla birlikte akademik başarı ya da başarısızlıkta sadece ekonomik faktörün tek başına belirleyici olduğu şeklinde bir iddiamız yoktur. Bu süreçte çocukların aile yapıları, aile içi iletişim tarzları, değer yapıları, fedakâr bir öğretmen, fedakâr ve örnek bir ebeveyne sahip olmaları, kişilik, zekâ gibi öğelerin yanı sıra travmatik bir geçmişe, sağlık sorunlarına maruz kalıp kalmamaları da belirleyicidir. Birçok faktörü eşit tuttuğumuzda çocuğun akademik başarısında yoksulluk dışında ailelerin kültürel sermayelerinin de belirleyici olduğunu ve bu açıdan yetersiz olan ailelerin çocuklarının disiplin, sağlık ve okula devam durumları ile okul başarıları üzerinde olumsuz etkiler bıraktığını söyleyebiliriz. Bunu çevremizdeki yoksul çocukların başarı örneklerinde ve bizzat eğitimle ilgili kendi gözlemlerimizde görebiliriz. Yoksulların ve dar gelirli aile çocuklarının başarılarında disiplin, ahlaki değerlerinin ve dayanışma kültürlerinin etkili olduğu açıktır. Birçoğumuzun çocukluğunda bu dayanışmanın bir tür kültürel ve sosyal sermaye oluşturduğunu ve bunun eğitim başarısında etkili olduğunu söyleyebiliriz. Gerçekten de komşuluk, akrabalık, arkadaşlık ve nihayetinde aile içinde bir üstteki eğitim kademesinde bulunan dayı/amca veya abi/ablanın eğitsel destekleri ülkemizdeki birçok yoksul ve dar gelirli aile çocuğunun akademik başarısının yordanmasında unutulmaması gereken bir husustur. Yine aynı bağlamda çevrede okuyarak

sınıf atlayan bir akrabanın, hatta komşu çocuğunun olması durumunda bile bu ailelerin ve çocuklarının okumaya karşı olağanüstü bir motivasyon taşıdıkları ve genelde de çocukların başararak üst statülere yükseldikleri ve alttan gelen kardeşlerine rehberlik yaptıkları, her açıdan destek oldukları ülkemiz dar gelirli ailelerinin geçen yıllar boyunca bizzat yaşadıkları ve bildikleri bir süreçtir.

Yıllardan beri gönüllü olarak içinde bulunduğumuz Elâzığ Mamüret'ül Aziz adlı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfındaki gözlemlerimizde fark ettiğimiz üzere, yoksul da olsalar okuyan ve başaran çocukların ailelerinin genelde disiplinli, sosyal dayanışması yüksek, ahlaki değerleri oturmuş, işlevsel ve kendi içinde uyumlu olduğu yönündedir. Ancak, bugün maalesef çoğu ailenin çocuklarıyla birebir ilgilenemedikleri, onları çoğu zaman başıboş bıraktıkları, ihmal ettikleri de bir vakıadır. Çoğu yoksul öğrencinin ebeveyni okulla işbirliği yapacak durumda olmadıklarından hatta çoğu zaman okula bile gelmediklerinden öğretmenlerin bu çocuklara ilgileri düşük olur. Yine yoksul ailelerdeki aile parçalanmaları de çocuğa gösterilebilecek ilginin azalması anlamına geldiğinden benzer sonuçlar yaratmaktadır. Hem ailelerin hem de öğretmenlerin çocuklara ilgisizlikleri, bu düşük beklentileri onların yukarı doğru yükselme beklentilerini olumsuz etkiler. Bu çocukların önemli bir kısmı bu tür bir hayal, düşünce içinde olmadıklarından derslere yeterince ilgi duymazlar. Bu bakış, bu beklenti düzeyinin yetersizliği yoksul, kültürel sermayeleri yetersiz çocukların daha iyisini yapmak konusundaki ümit ve motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Ancak bu durumlarda bile çocuğun kişiliğinin, zekâsının, karşılaştığı iyi öğretmenlerin etkisiyle başarabildiği görülmektedir. Bu açıdan er istediğini kolayca elde eden çocukların aksine bu çocukların okumaktan başka çareleri olmadığı için daha fazla motivasyon sahibi olabildikleri ve yer yer başardıkları da gözlemlerimiz arasındadır.

Yoksul ailelerde aile ilişkilerinde geçim sorunları başta olmak üzere harcama önceliklerindeki tartışmalar nedeniyle de sorunlar yaşanır. Bu ailelerdeki çocuklar çeşitli sorunlar nedeniyle şiddet görürler ve yine artan anksiyete ile yaşamak zorunda kalırlar. Yoksul ailelerdeki sorunlar ailenin eğitim, kültür, ahlaki değerleri benimseme seviyesinin düşüklüğüyle birleştiğinde alkol, kumar, şiddet ve diğer anormal davranış kalıpları gelişebilmektedir. Bu şiddet ve ailedeki diğer uyumsuz davranışları, öğrencilerin okulda disiplin, başarı sorunları yaşamalarına ve okuldan

ayrılmalarına yol açabilmektedir. Oscar Lewis gettolarında yaptığı çalışmada yoksulluk kültürünü oluşturan temel faktörlerin belirli bir yaşam kültürünün sonucu olarak doğduğunu ve bunun diğer aile üyelerinin olduğu kadar çocuklarının davranış kalıplarını da etkilediğini belirtir. Bu tür ailelerde yetişen çocukların Tembellik, kadercilik, plansızlık, disiplinsizlik, hazcılık, şiddet, otoriter eğilimli olma ve güvensizlik gibi özellikler geliştirdiğini ve bunun çocukların başarısızlıklarının anlaşılmasında önemli olduğunu tahmin edebiliriz.

Yoksul ailelerde eğitim düzeyinin düşüklüğü yanında diğer faktörlerin de etkisiyle çocuk sayıları genelde fazla olur. Ayrıca, birçok aile reisi gelir endişesi nedeniyle uzun süreler evlerinden ayrı yerlerde çalışır, yine aynı nedenle çocuklarını çalıştırmak zorunda kaldıklarından çocuklarını yeterince destekleyemezler. Bu durum, çocukların her birine gösterilecek ilgi ve desteğin azalması ya da çocuklardan bazılarının, özellikle de kız çocukların diğerlerinin okuyabilmesi pahasına okuldan uzaklaştırılmaları ya da ihmal edilmeleri anlamına gelir. Çocuğun çalışmasında, çalışma şeklinin belirlenmesinden test tekniğine, mesleğe yönlendirmeden motivasyonuna kadar birçok hususta rehberlik kadar birebir ilginin de önemli bir etkisi vardır. Oysa yoksul ailelerin önemli bir kısmı eğitim düzeylerinin düşüklüğü nedeniyle çocuklar üzerinde bu rehberliği, katkıyı sunamadıklarından başarıları için gerekli etkiyi oluşturamazlar. Hatta yoksul öğrencilerin aileleri, çocuklarının okullarına gitmekten bile çekinirler. Çoğu zaman çocuklarıyla ilgili şikayetler dinlemekten bazen de okulun uzaklığından dolayı çocuğunun okuluna gitmek istemezler. Bu nedenle bazı kenar mahalle okullarına toplantılarını ailelerin ve topluluğun kendini daha iyi hissedebileceği yerlerde, örneğin mahallelerde ve onların uygun olabilecekleri zamanlarda yapmaları önerilebilir.

Okulun çocukları yarışa sokarak sınıflar arasındaki eşitsizliği pekiştirdiğini belirten Illich, bildiklerini paylaşmak isteyenlerle ona ihtiyacı olanları bir araya getirmeyi teklif eder. "Beceri Değişimi" adını verdiği bu sistemde okul dışı öğrenme ortamlarının bilgi edinmedeki öneminden bahseder. Okul dışı öğrenme süreçlerine vurgu yapan Illich, kendi kendini güdüleyen öğrenme ve dünya ile yeni ilişkiler kurma olanağının verilmesi gerektiğini belirtir (Tezcan, 2003: 90-93). Nihayetinde, öğretmenler, toplumsal yaşamın nasıl deneyimlendiğini, yönlendirildiğini ve üretildiğini göstermelidirler. Bu açıdan, çeşitli tecrübeleriyle çeşitli yaş ve cinsiyetten

gelen insanların kendinden daha zayıf ve yetersiz olan çocukların yetiştirilmesi hususunda gösterecekleri samimi gayretler daha gerçekçi bir öğrenme-öğretme ortamına yol açacaktır.

Haberman'a göre iyi, başarılı öğretmenler yoksul çocukların başarılarında en etkili unsurdur. "Yıldız Öğretmenler" adlı çalışmasında Haberman, öğretmenlerin iyi ve kötü konusunda öğrencilerini yargılamak yerine onları anlamaya gayret ettiğini ve iyi bir iletişim dili geliştirdiklerini ifade etmektedir. Yıldız öğretmenler, yoksul öğrencisinin neden ilgisiz olduğunu anlamaya çalışarak onu sınıfa katmak için ısrarla yeni yollar arar. Mantıksız inançlar yerine çocuğun dünyaya ve kendine nasıl baktığını görebekle alışkanlıklarını, izlediği mantık çerçevesini, zihniyetini, derinde yatan inançlarını ve bunların nedenlerini anlamaya çalışır. Bu nedenle iyi öğretmenlerin daha çok ve sürekli ödüllendirilmeleri yoksul çocukların başarılarında etkili araçlar olarak kullanılabilir.

Birçok veride yoksul öğrencilerin görme ve işitme bozukluklarının onların başarılarını sandığından daha fazla etkilediği ifade edilmektedir. Bu nedenle çocukların sağlık sorunları ve nedenleri belirlenerek beslenme durumlarının takip edilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca, Rothstein, çocukların kahvaltı ve beslenme düzeylerinin artırılmasını, en etkili reform öğelerinden biri olarak yorumlar. Bu açıdan yer ve zaman açısından uygun olan yerlerde yoksul çocuklara yönelik kahvaltı ya da öğlen yemeği uygulaması önemli bir enstrüman olabilir. Bu desteklerle öğrencilerin okula devam ve başarıları üzerinde olumlu etkiler sağlanarak onların ileride yaşayacakları olası yoksulluk riskleri azaltılabilir.

Yine, yoksul bölgelerdeki okul sayılarının artırılması, var olanların fiziki şartlarının, sınıf-öğrenci sayısı oranlarının iyileştirilmesi, oyun-aktivite alanlarının yapılması, servis ve güvenlik desteğinin sağlanması yoksul çocukların eğitim başarıları için etkili unsurlar olarak değerlendirilebilir. Okulun fiziki şartlarının önemine vurgu yapan Bill Gates vakfı yoksul bölgelerdeki eğitim sorunlarını azaltmanın önemli bir yolu olarak küçük ölçekli okulları önerir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okulda ödevlerini yapabilecekleri bir ortamın sağlanması ya da mahallelerde etüd merkezlerinin oluşturulması ve çocukların daha fazla okulda, etüd merkezlerinde zaman geçirmelerinin sağlanması onların akademik başarılarında etkili olabilir. Yine öğrencilerin kitap, test gibi temel desteklerden yoksun olmaları onların okul başarılarını oldukça etkiler. Çünkü daha fazla okumanın, test çözmenin okul başarısı üzerinde önemli

etkileri vardır. Bu tür materyaller yanında gönüllü desteklerinin yoksul okullara yönlendirilmesi birçok sorunu azaltabilir.

Eğitim başlangıçta kentleşme ve sanayileşme sonucunda kitleselleşmişken bugün benzer nedenlerle nitelik kaybı yaşamakta ve özelleşme, metalaşma eğilimi ile sosyal hareketlilik açısından yoksul sınıflar aleyhine bir daralma göstermektedir. Bu nedenle makro düzeyde ekonomik büyümeye paralel şekilde adil gelir paylaşımı, yoksullara konut, gelir desteği gibi politikalar bu ailelerdeki çocukların başarısını olumlu etkileyecektir. Bunun yanı sıra, kamu okulları genel bir ortalamaya hitap ettiğinden yoksulların bu okullardan ne ölçüde faydalandıkları bir muammadır. Gerek lise gerekse üniversite düzeyinde olsun kamu eğitim kurumlarından orta sınıftaki öğrencilerin daha fazla yararlandıkları bir gerçektir. Bugün şartlı nakit transferleriyle alt sınıf öğrencilerinin, ailelerinin eğitime olan ilgileri diri tutulmaya çalışılmaktadır. Ama bunun uzun vadede başka politikalarla desteklenmesi gerekmektedir. Örneğin, devlet, başarılı öğrenciler başta olmak üzere daha fazla öğrenciye daha erken yaşlardan itibaren daha çok burs verebilir. Bu nedenle devlet özel sektör eliyle orta ve üst sınıftaki kesimlerin eğitime daha fazla kaynak aktarmalarını sağlayabilir. Böylece, devletin eğitim olanaklarından daha az yararlanan kırsal ve az gelişmiş yerlere, muhitlere daha çok eğitim desteğinde bulunması mümkün olur.

Sonuç olarak yoksullar lehine belli politikalar geliştirmedikçe ve yoksul çocukları eğitim üzerinden motive edilmedikçe güzel binalarda, güncel testlerle, ekstra etkinliklerin yanı sıra iyi öğretmenlerle buluşan öğrencilerle yoksul bölgelerde okuyan ve çoğu imkândan yoksun öğrencilerin aynı kulvarda yarışmasını beklemek aslında kaybedilmiş bir iddiayı sürdürmek anlamına gelir. Bu iddia eğitim başarısı, sosyal hareketlilik, beşeri sermaye gelişimi, kalkınma ve iyi bir yaşam kalitesidir.

KAYNAKÇA

- Anyon, J., *Ghetto Schooling: A Political Economy Of Urban Educational Reform*, Teachers College Press, New York, 1997.
- Baykara Acar, Y. - Öntaş, Cankurtaran Ö., “Yoksulluk ve Yoksunluğun Bir Ürünü: Çocuk Suçluluğu”, *Yoksulluk*, Deniz Feneri Yayınları, III, İstanbul 2003, s.298-312.
- Bernstein, B., *Class, Codes and Control*, Vol.: IV, Routledge, Oxon, 1990.
- _____, *Structuring of Pedagogic Discourse*, Taylor & Francis Group, London 2003b.
- Blom, A. Nielsen - L. Verner, D., “Education, Earnings, Inequality In Brazil, 1982-1988: Implication On Education Policy”, *Peabody Journal of Education*, 76, 2001, s. 180-221.
- Bolland, L. - Lian, B. E. - Formichella, C. M., “ The Origins Of Hopelessness Among Inner-City African-American Adolescents”, *American Journal of Community Psychology*, 36(3/4), 2005, s. 293–305.
- Boyacı, Adnan (ed.), *Eğitim Sosyolojisi*, Açık Öğretim Yayınları, Eskişehir, 2011.
- Blair, C. - Granger, D. A. - Kivlighan, K. T. - Mills-Koonce, R. - Willoughby, M. - Greenberg, M. T. et al., “Maternal And Child Contributions To Cortisol Response To Emotional Arousal In Young Children From Low-Income, Rural Communities”, *Developmental Psychology*, 44(4), 2008, s. 1095–1109.
- Bradley, R. H. - Corwyn, R. F., “Socioeconomic Status And Child Development”, *Annual Review of Psychology*, 53, 2002, s. 371–399.
- Canedy, D., “Troubling Labor For Hispanics: Girls Most Likely To Drop Out”, *The New York Times*, p. A1, 2001.
- Carneiro P. - Heckman J., “The Evidence on Credit Constraints in Postsecondary Schooling”, *The Economic Journal*, Sayı: 112, 2002, s. 989-1018.
- Carter, Carter V. - Good, E., *Dictionary of Education*, 4. Press, McGraw Hill Book Company, New York, 1973.
- Çalışkan, Şadan, “Eğitim - İşsizlik ve Yoksulluk İlişkisi”, *S.Ü. İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010, s.285-308.
- http://www.iibf.selcuk.edu.tr/iibf_dergi/dosyalar/401348002424.pdf

Coleman, James, *Equality and Achievement In Education*, Westview Press, Boulder, 1990.

Coşkun M.K. - Ünal B., "Cultural Capital, Educational Attainment and Reproduction of Inequality: The Case of Turkey", *ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility, Education and Social Inequality*, 22-24 August, New York University, New York, 2003.

Dahl, G. - Lochner, L., *The Impact Of The Family Income On Child Achievement.*, 2007.

<http://www.irp.wise.edu>. (11.08.2007)

Delikara, İpek E., "Ergenlerin Akran İlişkileri ile Suç Kabul Edilen Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *I. Ulusal Çocuk ve Suç: Nedenler ve Önleme Çalışmaları Sempozyumu* (30 Mart), Ankara 2003, s. 147-161.

Dee, Thomas - S. Brian - A. Jacob, "Do High School Exit Exams Influence Educational Attainment or Labor Market Performance?", *Standards-Based Reform And The Poverty Gap : Lessons For No Child Left Behind*, Gamaron, Adam (Edit), Brookings Institutions Press, Washington, 2007, pp.154-200.

Denny, S. - Clark, T. - Fleming, T. - Wall, M., "Emotional Resilience: Risk And Protective Factors For Depression Among Alternative Education Students In New Zealand", *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(2), 2004, s. 137-149.

Desimone, Laura M. - Thomas M. Smith - David Frisvold, "Has NCLB Improved Teacher and Teaching Quality for Disadvantaged Students?" *In Standards-Based Reform And The Poverty Gap : Lessons For No Child Left Behind*, Gamaron, Adam (Edit), Brookings Institutions Press, Washington 2007, s. 89-119.

Diaz, S.L., "The Home Environment and Puertorican Children's Achievement: A researcher's Diary", *The National Association for Education Conference(April-May)*, Hulston, 1989.

Diñçer, M. Alper - Oral, Işıl, *Türkiye'de Devlet Liselerinde Akademik Dirençlilik Profili: PISA 2009 Türkiye Verisinin Analizi*, Eğitim Reformu Girişimi, 2009

Doğan, İsmail, *Sosyoloji: Kavramlar ve Sorunlar*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002.

Ekinci, C. E., *Hacettepe ve Erciyes Üniversiteleri Öğrencilerinin Yükseköğretimin Finansmanına İlişkin Görüşlerinin Öğrencilerin Sosyoekonomik Özellikleri*

Temelinde Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1999.

_____, “Bazı Sosyoekonomik Etmenlerin Türkiye’de Yükseköğretime Katılım Üzerindeki Etkileri”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 36, Sayı: 160, 2011, s. 281-297

Evans, G. W. - Wells, N. M. - Moch, A., “Housing And Mental Health: A Review Of The Evidence And A Methodological And Conceptual Critique”, *Journal of Social Issues*, 59(3), 2003, s. 475–500.

Farah, M. J. - Shera, D. M. - Savage, J. H. - Betancourt, L. - Giannetta, J. M. - Brodsky, N. L. vd., *Childhood Poverty: Specific Associations With Neurocognitive Development*, *Brain Research*, 1110(1), 2006, s. 166–174.

Ford, S. - Farah, M. S. - Shera, D. M. - Hurt, H., “Neurocognitive Correlates Of Problem Behavior İn Environmentally At-Risk Adolescents”, *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 28(5), 2007, s. 376–385.

Giddens, A., *Sosyoloji*, Araç Yayınevi, Ankara, 2000.

Giziz, C. - Aydın, G., “Protective Factors Contributing To The Academic Resilience Of Students Living İn Poverty İn Turkey”, *Professional School Counselor*, 13(1), 2009, s.38-49.

Gül, H. - Gül, S.S., “Yoksulluk ve Yoksulluk Kültürü Tartışmaları”, *Türkiye’de Yoksulluk Çalışmaları*, haz. Oktik, N., Etki Matbaacılık Yayıncılık, İzmir, 2008, s.57-96.

Jensen, Eric, *Teaching With Poverty In Mind : What Being Poor Does To Kids’ Brains And What Schools Can Do About It*, ASCD, Virginia, 2009.

Haberman, M., *Star Teachers of Children In Poverty*, West Lafayette, IN, Kappa Delta Pi, 1995.

Hancı, H., *Çocuk ve Ergen Suçluluğu*, Adli Tıp ve Adli Bilimler (I. Baskı), Ankara, 2002, s. 237-263.

Hanushek, E.A. - J.F. Kain - S.G. Rivkin, *New Evidence About Brown V. Board Of Education: The Complex Effects Of School Racial Composition On Achievement*, Working Paper no: W8741, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, 2002.

İçli, Gönül, *Sosyolojiye Giriş*, Anı Yayınları (2. Baskı), Ankara, 2005.

Illich, Ivan, *Okulsuz Toplum*, çev. T.B. Üstün, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1985.

Kemerlioğlu, E. vd., *Eğitim Sosyolojisi*, Saray Kitabevleri, İzmir, 1996.

Kennedy, M. M. Jung, R. K. - Orland, M. E., *Poverty, Achievement And The Distribution Of Compensatory Education Services*, U.S. Government Printing Office, Washington DC, Ocak 1986.

Keskin, Gülseren - Sezgin, Burcu, "Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi", *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, Cilt 4, Sayı:10, 2009, s. 4-18.

Kim, Hwan-Joung Bark - Young-Joo, Choi - Jin Sun - Kim, Sun-Hee, "Development of Preschool Children From Disadvantaged Family Backgrounds in South Korea", *International Conference on New Horizons in Education (5-7 June)*, Çek Cumhuriyeti Prague, 2012.

Kodrzycki, Y., *Social and Nonmarket Benefits From Education In An Advanced Economy*, Conference Series 47 Education in the 21st Century: Meeting the Challenges of a Changing World, Federal Reserve Bank of Boston Publishing, Boston, 2002.

Kozol, J., *Savage Inequalities: Children In America's Schools*, Harper Collins, New York, 1991.

Kulca, Yusuf A. - Korkmazlar, Ü., "Yoksulluk ve Sokak Çocukları", *Yoksulluk*, Deniz Feneri Derneği Yayınları, İstanbul 2003, s.273-277.

Köse, R. M., "Aile Sosyoekonomik ve Demografik Özellikleri ile Okul ve Özel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerine Etkileri", *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 17 (5), 2007, s. 46-77.

Kunjufo, Jawanza, *An African Centered Response to Ruby Payne's Poverty Theory*, Images, Illinois, Chicago, 2006.

Kurnaz, Şebnem Avşar, *Türkiye'de Çocuk Yoksulluğu*, Sosyal Yardım Uzmanlık Tezi, T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma Ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, Ankara, 2000.

Lareau, A., "Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital", A.H. Halsey (ed). Oxford, Oxford University Press, New York, 1997.

Laura, M. - Desimone, Thomas - M. Smith - David Frisvold, "Has NCLB Improved Teacher and Teaching Quality for Disadvantaged Students?" *In Standards Based Reform and The Poverty Gap: Lessons For No Child Left Behind*, Edited By Gamoran, Adam, Brookings Institution Press, Washington D.C. 2007, s.89-119.

Lee, V. E. - Burkam, D. T., *Inequality At The Starting Gate: Social Background Differencesin Achievement As Children Begin School*, DC: Economic Policy Institute, Washington, 2002.

Lewis, Oscar, *The Children of Sanchez*, Harmondsworth, Penguin, 1968.

Ljzendoorn Van, M. H. - Vereijken, C. M. J. L. - Bakermans-Kranenburg, M. J. - Riksen-Walraven, M. J., "Assessing Attachment Security With The Attachment Q Sort:Meta-Analytic Evidence For The Validity Of The Observer AQS.", *Child Development*, 75(4), 2004, s. 1188–1213.

Marshall, Gordon, *Sosyoloji Sözlüğü*, çev. Osman Akınhay ve Derya Kömürücü, Bilim ve Sanat, Ankara, 1999.

McCoy, M. B. - Frick, P. J. - Loney, B. R. - Ellis, M. L., "The Potential Mediating Role Of Parenting Practices In The Development Of Conduct Problems In A Clinic-Referred Sample", *Journal of Child and Family Studies*, 8(4), 1999, s. 477–494.

Mehrotra, S. - Vandemoortele, J. - Delamonica, E., *Basic Services for All? Public Spending and the Social Dimensions of Poverty*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, 2000. www.unicef-icdc.org/publications/pdf/basice.pdf.

Mihcioğlu, C., *Eğitimde Yörelere Arası Dengesizliğin Neresindeyiz?* ÖSYM Yayınları, Ankara, 1989.

Mouton, S. G. - Hawkins, J., "School Attachment Perspectives of Low-Attached High School Students", *Educational Psychology*, 16(3), 1996, s. 297–304.

OECD, *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*, Paris, 2007.

Orfield, G., "Turning Back To Segregation, In G. Orfield & S. Eaton", *Dismantling desegregation: The quiet reversal of Brown v. Board of Education* (pp. 1-22), The New Press, New York, 1996.

Orr, M. - Stone, C. N. - Stumbo, C., *Concentrated Poverty And Educational Achievement:Politics And Possibility In The Baltimore Region*. University of Maryland, Department of Government and Politics, 2000, Retrieved from <http://www.bsos.umd.edu/gvpt/stone/baltimore.html>

Payne, K. J. - Biddle, B. J., "Poor School Funding, Child Poverty, And Mathematics Achievement", *Educational Researcher*. 28(6), 1999, s. 4-13.

Polakow, V., *Single Mothers And Their Children In The Other America*, University of Chicago Press, Chicago, 1993.

Polat, Selda, "Akademik Başarısızlığın Toplumsal Eşitsizlik Temelinde Çözümlemesi", *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, C. 7, Sayı: 25, 2009, s.46-61.

Ratey, J. - Hagerman, E., *Spark: The Revolutionary New Science Of Exercise And The Brain*, Little, Brown & Company, Boston, 2008.

Ryan, J. E., "Schools, Race, And Money", *Yale Law Journal*, 109(2), 1999b , 249-316.

Ryan, W., "Educations Effect On Income Inequality: An Economic Globalization", *Globalization, Societies and Education*, 4, 2006, s. 371-391.

Sağır, S., *Sokak Çocukları*, Ev Ekonomisi Yüksekokulu Seminer Notu, Ankara, 1996.

Saxton, Jim, "Investment in Education: Private and Public Returns", *Joint Economic Comitte United States Congress*, 2000. www.house.gov/jec/

Segal Elizabeth A. - Michael D. Niles, "Family Poverty, Welfare Reform, and Child Development", *In Family Poverty in Diverse Context*, Edited By Broussard and Alfred L. Joseph, Routledge, New York, 2009.

Seydlitz, R. - Pamela, J., "The Influence of Families, Friends, Schools and Community on Delinquent Behaviour", *Delinquent Violent Youth: Theory and Interventions*, Ed. Thomas P. G., Gerald R. A. ve Raymond M., London: Sage Publications, 1998, s.. 53-98.

Slater, P., "State Schools Chief O'Connell Announces California Kids' 2002 Physical Fitness Results", *California Department of Education*, Retrieved July 8, 2007, from www.cde.ca.gov/nr/ne/yr03/yr03rel07.asp

Spicker, Paul, - Leguizamón, Sonia Alvarez - David Gordon, *Poverty An International Glossary*, Second Edition, CROP International Studies in Poverty Research, Zed Book, New York ve Londra, 2006.

Spring, Joel (ed.), *Poverty And Schooling In The U.S. Context and Consequences* Sue Books, New Jersey: LEA Publishers, 2004.

UNICEF, *The State of the World's Children*, New York, 2005.

Weizman, Z. O. - Snow, C. E., "Lexical Input As Related To Children's Vocabulary Acquisition: Effects Of Sophisticated Exposure And Support For Meaning", *Developmental Psychology*, 37(2), 2001, s. 265-279.

YÖK, *Parental Income, Educational Expenditures, Financial Aid And Job Expectations Of University Students*, Ankara, 1998.

Zohar, A. - Degani, A. - Vaaknin, E., Teachers' Beliefs About Low-Achieving Students And Higher Order Thinking, *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 2001, s. 469–485.

KÜRESEL VATANDAŞLIK BİLİNCİ ÜZERİNDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLERİN ETKİ BOYUTU

Yavuz TOPKAYA *

Kerem COŞKUN**

Öz

Günümüz dünyasında yaşanan siyasi, sosyal ve ekonomik türden gelişmeler karşısında artık dünya üzerinde yaşam süren insanların sürekli nüfussal bir harekete maruz kaldıkları bilinmektedir. Bundan dolayı yaşanan ülke ile nüfussal hareketin gerçekleştiği ülkelerde toplumsal problemlerin önüne geçebilmek adına ortak düşünebilen ve sorunlar karşısında bir hareket edebilen insanların yetiştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülen sosyal bilgiler eğitiminde yer alan değerlerin küresel manada düşünüp hareket edebilen bireyleri yetiştirmedeki etkileri büyük önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle yapılan bu çalışmada Türkiye’de uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerlerin küresel yurttaşlığı oluşturmadaki etkililiği tartışılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki değerlerin bireylerde küresel vatandaşlığı oluşturmada etkili olduğu ve ders kitaplarının da buna bağlı olarak revize edildiğine ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer, Sosyal Bilgiler, Küresel Vatandaşlık.

IMPACT LEVEL OF VALUES IN THE SOCIAL STUDIES CURRICULUM ON GLOBAL CIZITEZENSHIP CONSCIOUSNESS

Abstract

In the present world it has been known that humans have been exposed to populational movement due to political, social, and economic reasons. Therefore, in those countries the values, supposed to have an impact on bringing up individuals, who are able to think and act cooperatively against those problems, are very seminal. For this reason, in the

* Kilis 7 Aralık Üniversitesi M. R. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD. topkayay@gmail.com

** Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD. keremcoskun1979@hotmail.com

present study impact of the values from the social studies curriculum in Turkey was discussed on bringing up global citizenship. As a result of the study it was concluded that the values from the social studies curriculum are effective and the course books have been revised for this purpose.

Keywords: Value, Social Studies, Global Citizenship.

Giriş

İnsanların ve toplumların gelişimlerini üst düzeye çıkarma noktasında tarihin her safhasında eğitim ve eğitim kurumları büyük bir öneme sahip olmuştur. Öyle ki, zaman içerisinde en ilkel topluluklar dahi eğitim sayesinde siyasi, sosyal ve ekonomik açıdan çok büyük avantajları çok kısa bir süre zarfında yakalama fırsatı bulmuşlardır (Şimşek, Küçük ve Topkaya, 2012). Özellikle post modern dönemde eğitim ve eğitim kurumlarına verilen önem daha fazla artmış ve günümüz dünyasında yaşanan sosyo-kültürel ve ekonomik gelişmelerle birlikte bilim ve teknoloji alanında kat edilen mesafe neticesinde artık karar alıcıların en fazla önem verdiği konular arasına eğitim de girmiştir. Çünkü değişen dünya düzenine uyum sağlayabilen ve o şartlar çerçevesince hareket edebilen bireylerin sağlıklı bir şekilde yetiştirilebilmesi ancak ve ancak eğitim öğretim faaliyetleriyle sağlanabilmektedir (Topkaya, 2016).

Bireyi hem içinde yaşadığı ülkenin hem de bir dünya vatandaşı olarak yetiştirmede eğitim kurumlarına günümüzde çok büyük görevler düşmektedir. Birey için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve kazanımların sosyal hayattaki öğrenmelere oranla eğitim kurumlarında daha disiplinler ve daha sistematik bir biçimde gerçekleştirildiği söylenebilir. Özellikle eğitim kurumlarında uygulanmakta olan öğretim programları, öğrencilere benimsetilmesi gereken kazanımlar ve değerler konusunda son derece önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler, demokratik değerleri içselleştiren ve içinde yaşanılan topluma karşı bireyin sağlıklı bir şekilde uyumunu sağlayan bir derstir. Nitekim ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), kültürel farklılıklar konusunda esnek olma ve mantıklı kararlar verme noktasında birey için gerekli olan bilgilerin sosyal bilgiler dersi aracılığıyla verilebileceğine dikkat çekmiştir (NCSS, 1994). Bireyler için gerekli olan tüm bu istedik durumların yanında sosyal bilgiler, bireylerin ve doğal olarak toplumların geçmiş, günümüz ve gelecekte karşılaşacakları politik, ekonomik, kültürel ve çevresel sorunlar hakkındaki bilgi birikimlerini arttırarak onları gerçek hayata hazırlar. Bundan dolayı sosyal

bilgiler dersi, günümüzde var olan sorunların temelinde yer alan olumsuzlukların tarihsel boyutunu gözler önüne sererek geleceğin daha sağlıklı bir şekilde planlanmasına da olanak sağlamaktadır (Tezgel, 2006).

Türkiye’de 2004 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Türk tarihini bilen, demokratik değerleri özümsemiş, bireysel haklara karşı hassas, içinde bulunduğu topluma karşı duyarlı, eleştirel düşünme yetisine sahip, sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal hak ve sorumluluklarının farkında olan bireylerin yetiştirilmesi gerektiğine dikkat edilmiştir (MEB, 2005). Programın bu vizyonunu gerçekleştirmek için ilköğretim kademesinde yer alan dokuz adet genel beceriye ilaveten altı adet sosyal bilgilere ait becerinin bireylere kazandırılması hedeflenmiştir. Bu becerilerden bilhassa gözlem, sosyal katılım ve empati becerisinin bireylere kazandırılmasıyla onlardan aktif birer yurttaş olmaları beklenmektedir (Gökçe, 2009). Bunun yanında Sosyal bilgiler programında kazanımlarla birlikte özellikle değerler hususu üzerinde de hassasiyetle durulmuştur. Çünkü Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içerisinde bulunan değerler, evrensel manada geçerliliği olan kaidelerin toplumun geniş bir bölümü tarafından kabul gören ve toplumsal mutabakatı sağlayan soyut bir kavram olarak nitelendirilebilir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kapsamında öğrencilere kazandırılması düşünülen yirmi tane değer yer almaktadır (MEB, 2005). Bu değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilebilmesi için ise değerlerin öğrencilere farklı boyutlarda ve değişik basamaklarda verilmesi gerekmektedir. Bu basamaklar ise alma, tepki verme, değer verme, örgütlenme ve karakter haline getirme şeklindedir. Bu basamaklar içerisinde yer alan duyuşsal alanlardan değer verme, örgütlenme ve karakter haline getirme basamakları bire bir değerlerle ilişkilidir. Değer verme aşamasında yer alan bireylerin yapmış oldukları davranışlar herhangi bir sosyal baskı sonucunda değil bilakis bireyin kendi değer yargılarının etkisiyle ortaya çıkmaktadır (Akbaş, 2008). Bahsedilen bu aşamada birey, benimsediği değere göre hayatını yaşar ve yaşamsal faaliyetlerini de bu felsefeyle ortaya koyar. Fakat bu aşamada ortaya çıkan asıl husus birey için gerekli olan bu zihniyet ve değer aktarımı onlara ne şekilde kazandırılmalıdır. Yapılan araştırmalar değer ve ahlak eğitiminde verilmekte olan eğitimin özellikle II. Dünya Savaşı sonlarına kadar hala geleneksel bir bakış açısıyla verildiğini ortaya koymaktadır. 1960’lı yılların özellikle orta dönem olarak adlandırılan döneminde Amerika Birleşik Devletleri’nde “değer gerçekleştirme yaklaşımı”, 1970’li yılların başlarında ise özellikle “adil topluluk okulları” yaklaşımı ile “telkine dayalı değer öğretimi” yaklaşımlarına alternatif olan

bazı öğretim yaklaşımlarının benimsendiği görülmektedir. 1980’li yıllardan sonra dünya üzerinde yaşanan gelişmeler neticesinde ise özellikle vatan sevgisi, aile kurumuna önem, sorumluluk sahibi birey ve güven gibi bazı geleneksel olan değerlere doğru bir yönelişten bahsedilebilir. Ahlak eğitiminde, asıl unsur bireye ahlaki iyinin daha iyi nasıl verileceği üzerinde durulurken, karakter eğitiminin de ise özellikle bireylere ahlaki erdemler öğretmenlerin otoriteleri aracılığıyla verilmeye çalışılmıştır. Özellikle kamu faydası, vatan sevgisi, bireysel hak ve özgürlükler ile adalet mekanizmasına ait değerler, Vatandaşlık dersi kapsamında bireylere verilmeye çalışılırken; yetenekler bağlamında bireyin kendi yapısına uygun hedefleri belirleyerek düşünme sistemi ile sosyal olaylar hakkında karar alabilme becerilerini sağlamak için de değer gerçekleştirme yaklaşımından faydalanılmıştır. Değer gerçekleştirme yaklaşımında ise birey tarafından içselleştirilmiş olan değer yargılarının bizzat birey tarafından yine düşünülmesi amaçlanmıştır (Kara vd., 2014). Toplumsal düzenin sağlıklı bir şekilde devam etmesinde bireylere verilecek olan değerler eğitiminin şüphesiz ki modern yaklaşımlarla verilmesi gerekmektedir. Çünkü toplumu oluşturan bireyleri genellikle değerler ve yasalar bir arada tutmaktadır. Bundan dolayı toplumsal yaşamın düzenli bir yapı kazanmasında sadece yasaların bazı durumlarda yetersiz kaldığı görülmektedir (Yörükoğlu, 1998). Toplumsal çözülmenin önlenmesinde, barışın, hoşgörünün ve sosyal empatinin sağlanmasında yasalar kadar benimsenen değerlere göre yaşamak da etkilidir. Değerler eğitiminin bireylere etkili bir şekilde verilmesiyle bu olumlu türden sayılan durumlar ancak gündeme gelebilecektir (Aydın ve Akyol Gürler, 2012). Değerler eğitiminde amaç bireyin kendisine ve çevresine karşı olan sorumluluklarının farkına varmasını sağlamaktır. Sosyal hayat içerisinde uyumlu bir geleceğin inşasında bireyin neleri yapıp neleri yapmaması gerektiğini bilmesi gerekmektedir. Değerler eğitimi bu noktada öğretici bir misyonu üstlenmektedir. Ayrıca değerler, bireyin ilişkide bulunduğu diğer insanlarla işbirliği içinde olmasını, başkalarının görüşlerine önem vermesini, anne-babaya, öğretmenlere, yaşlılara ve yasalara karşı saygılı olunmasını ön planda tutar (Yılmaz, 2010). 2004 yılı kapsamında hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında özellikle günümüz modern devlet anlayışı bağlamında aktif olmayan ama iyi olan yurttaş kavramı yerini aktif ve katılımcı yurttaş bırakmıştır. Özellikle programda yer alan değerler ile beceriler arzulanan bu insan modelinin yetiştirilmesinde özellikle faydalanılan asıl unsurlar konumundadır. Değer eğitimcilerine göre değer eğitimi akımları arasında sayılan etkili yurttaşlık

eğitimi değerlerinin bireylere öğretilmesinde ve bu değerlerin bireyler tarafından içselleştirilmesinde sosyal bilgiler dersinin ayrı bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Çünkü bahsedilen bu eğitimi alan kişilerin özellikle yaşadıkları devlete karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede ve diğer insanların da hak ve hukuklarına uygun bir biçimde davranışlar sergilemelerinde gayet yetkin oldukları söylenebilir (Akbaş, 2008).

Küreselleşen dünya düzeninde özellikle son yıllarda meydana gelen siyasi, sosyal ve ekonomik türden gelişmeler değişik dünya ülkelerinde yaşayan insanları farklı bölgelere veya ülkelere nüfussal manada göçe zorlamaktadır. Bu nüfussal hareketler neticesinde göç edilen demokratik bölge veya ülkeler yaşanan bu göç sürecini farklı kültürleri bir araya getirmesinden dolayı toplumsal manada bir zenginlik olarak nitelendirmektedirler. Hatta bu konu hakkında Toulmin (1999) dünya üzerinde yaşanan bu yer değiştirmeler neticesinde ortaya çıkan iş seyahatleri, iletişim türleri, finansman hareketlilikler, ticari etkinlikler, sportif faaliyetler ve bunun yanında popüler olan bazı müziklerin bile artık tek bir ülke sınırı içerisine hapsedilemeyeceğini ifade etmiştir. Küreselleşmenin etkisiyle, yaşanan bu durumun insan ve insan toplulukları arasında yaşanan ilişkileri büyük oranda etkileyerek yaşanan bu sosyolojik birlikteliği zenginleştirdiği söylenebilir. Çünkü farklı nedenlerden dolayı bir araya gelen farklı dünya ülkelerine mensup olan insanların bu birliktelikler sonrasında özellikle fikirsel alışverişlerde buldukları ve birbirlerine elde edilen tecrübelerini anlattıkları bilinmektedir. Meydana gelen bu gelişmeler neticesinde birey, olay veya olgulara artık ulusal bir perspektiften ziyade evrensel bir bakış açısıyla yaklaşmasına olanak sağlamaktadır. Bu bakış açısına göre küreselleşme kavramı, dünya üzerinde yaşanan ekonomik, sosyal ve kültürel faaliyetlerin yanında bakış açılarının, tecrübelerin ve pratiklerin, küresel anlamda bir noktada buluşması yani dünyanın artık ortak bir pazar haline gelmesi olayıdır (Kaçmazoğlu, 2002; Bozkurt, 2000). Bu bağlamda artık birçok dünya ülkesi, yaşanan sosyal, kültürel ve ekonomik türden gelişmeler neticesinde artık olaylara aynı pencereden bakıp gelişmeleri bu perspektiften değerlendirebilen, farklı ülkelerde olsa dahi yaşanan herhangi bir problem karşısında duygu birlikteliğini ortaya koyabilen bireylerin yetiştirilmesini arzulamaktadır. Bahsi geçen bu insan modeline en uygun düşen tanımın ise küresel vatandaş olduğu söylenebilir.

Oxfam (2006)'a göre küresel vatandaş, sorumluluk sahibi, farklılıkları bir zenginlik olarak gören, yaşanan herhangi bir sosyal olaya

karşı ön yargılı bir şekilde yaklaşmayan, her türlü sosyal adaletsizliğe karşı tepkisini dile getiren vatandaş şeklinde tanımlamıştır. Özellikle bireylerde bu hissiyatın oluşturulabilmesi için ulusal yurttaşlık kimliği yerine küresel vatandaşlık kimliğinin ön plana çıkarılması gerekmektedir. Yaşanan küreselleşme neticesinde artık ülke sınırlarının ortadan kalkması ve bunun sonucunda mesafelerin kısılması neticesinde ulus devlet yapısı ve doğal olarak ulus kimliği bilinci zayıflamıştır (Esendemir, 2008). Böylelikle ulusal vatandaşlıktan küresel vatandaşlığa geçiş aşamasını yaşayan birçok bireyin olaylara karşı bakış açısı ve olayları yorumlamaları da bu durumdan etkilenecektir. Örneğin günümüzde ulusal kimlik algısı yaşanan bu değişimle birlikte yerini küresel kimliğe, ulusal sadakat kavramı ise yerini eşitlik kavramına bırakmıştır (Kaya, 2003). Dünya ülkelerinin vatandaşlık anlayışı, önceleri düzene uygun şekilde davranışlar gösteren vatandaşları yetiştirmek iken küreselleşmenin etkisiyle birlikte yaşanan gelişmeler vatandaşlık kavramı boyutuna zengin ve yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Günümüzde bireylerin sadece ülkelere karşı sorumluluk bilincini taşımaları artık yeterli görülmezken tüm insanlığa karşı sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesi günümüz modern dünya ülkelerinin artık önceliği haline gelmiştir. Küresel vatandaş, sadece ülkesinin bir ferdi olarak değil, dünya üzerinde yaşanmakta olan farklı türden gelişmelere karşı insani bir gözle bakabilen ve bunun yanında daha yaşanabilir bir çevre bırakmayı da ön plana alan kişi olarak tanımlanmaktadır (Kan, 2009).

Günümüzde devletlerarası sınırlar her geçen gün biraz daha aşılmakta ve üzerinde yaşadığımız dünya için tehdit unsuru olan çevresel sorunların millet ve devlet gözetmeksizin tüm insanlığı derinden tehdit ettiği elde edilen veriler çerçevesinde görülmektedir. Dünya kamuoyu, bahsedilen bu çevresel sorunların üstesinden devletlerin tek başlarına gelemeyeceklerini artık kabul etmekte ve bu tehditler sonucu ortaya çıkması muhtemel olan problemler karşısında ise bireylerin neleri yapmaları gerektiğine yönelik çözümler üretmektedir. Hatta öyle ki üretilen bu çözümlerin artık ders kitaplarında yer almasına dahi önem gösterilmektedir (Poggi, 2007). Neticede insanlar arasında ortak hareket etme bilincinin geliştirilmesinde ortak çıkarların ön plana çıktığı düşünüldüğünde verilecek olan eğitiminin öğrencilerin farklı türden bireysel özelliklerine hitap etmesi gerekmektedir. Bunun için de uygulanacak olan programın esnek bir biçimde oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Program kapsamında yer alan zorunlu derslerin yanında farklı düzeydeki öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olan bazı seçmeleri derslerin de yer alması gerekmektedir (Kuzgun

ve diğerleri, 1997). Bununla birlikte bireylere verilecek olan küresel vatandaşlık eğitiminin çok sistemli bir şekilde ve tüm insanlık için ortak sayılabilen bazı değerleri merkeze alarak işe koşulması gerekmektedir. Örneğin, Avrupa Birliği'ne üye olan devletlerin bireylerinde bir hareket etme bilincinin oluşturulmasında ortak değerleri merkeze alan bir eğitim modelinin varlığıyla açıklamak mümkündür. Bu noktadan hareketle bireylere küresel vatandaşlık eğitimi verilirken özellikle şu durumlara dikkat edilmelidir (Garner, 2002; Lynch,1993):

- İnsanlar arasında karşılıklı güvenin hâkim olmasına dikkat edilmelidir.
- Bireylerin öğrenmesine ve sosyal açıdan kendilerini gelişmesine yardımcı olan bir ortamın olması gerekmektedir.
- İnsanların görüş ve değerlerine saygı gösterilen bir ortamın olması gerekmektedir.
- Çocukların duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimine katkı sağlayabilen ve potansiyellerini değerlendirmelerine olanak sağlayan bir ortamın olması gerekmektedir.
- Başarı sahibi örnek insanların hayatları örnek gösterilerek öğrencilerden de bu başarıyı yakalamaları istenmelidir.
- Çevrenin korunması için alınan tedbirlere katılım sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin ekonomiden anlayan bireyler olarak yetiştirilmesine olanak sağlanmalıdır.
- Eğitim kurumları, bireyleri hem içinde yaşadıkları topluma hem de dünyanın aktif birer vatandaşı olarak hazırlamalıdır.
- Bireylere küresel vatandaşlık anlayışı kazandırılmalıdır.
- Eğitim sürecinde yer alan etkinlikler, herhangi bir problem ya da fırsat karşısında bireyin eleştirel bir şekilde düşünüp hareket etmesine olanak sağlamalıdır.

Günümüz modern toplumların oluşmasında birçok faktörün etkisinden bahsedilebilir. Fakat bir toplumun pozitif yönde gelişebilmesi için özellikle eğitim ve öğretim etkinliklerinin önemli bir yere sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Özellikle post modern dönemde küreselleşmenin de etkisiyle birlikte bireylerin artık daha mücadeleci bir ruh haline kavuşmalarında ve yaşanan gelişmeler karşısında daha aktif bir şekilde yer almalarında işte bahsi geçen bu eğitimin büyük bir misyon üstlendiği

söylenbilir. Çünkü günümüzde eğitim kurumlarında verilen eğitim öğretim etkinliklerinin birey için gerekli olan bilgi, beceri ve kazanımlarla birlikte onları sosyal olaylar karşısında harekete geçirebilecek bir bakış açısıyla hazırlanması gerekmektedir.

Küreselleşmenin etkisiyle birlikte yaşanan değişik türden gelişmeler neticesinde birbirinden farklı uluslar üstü kuruluşlara artık günümüzde çözüm üretme noktasında daha fazla rastlamak mümkündür. İkinci Dünya Savaşı'nda karşıt cepheelerde yer almış olmalarına rağmen bazı devletlerin günümüzde artık aralarındaki sınırları kaldırdıkları ve hatta aynı para birimini dahi kullandıkları görülmektedir. Bu durumun oluşmasında Avrupa Birliği gibi uluslar üstü bir kuruluşun etkisinin büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (İpek, 2011). Yürürlüğe konulan eğitim politikaları bireylerin siyasal sosyalleşmeleri sürecinde son derece önemli bir yere sahiptir. Çünkü eğitimin ideolojik boyutu yurttaşlık bilincinin oluşturulmasında büyük bir önem taşımaktadır. Küreselleşmenin etkisiyle eğitim anlayışı artık ulusallıktan, evrensel bir anlayışa doğru hızlı bir şekilde kaymakta ve tektipleştirici ulus anlayışı politikası yerini evrenselleşmiş bir yurttaşlık politikasına bırakmıştır (Güngör, 2008). Ukpodoku (1999) günümüz dünyasında farklı ülkelerin birbirleriyle olan karşılıklı ilişkilerinin neticesinde birbirlerine olan bağımlılıklarının çok fazla bir şekilde artış gösterdiğini ifade etmiştir. Nitekim günümüzde Avrupa Birliği; Avrupa vatandaşlığı kavramını geliştirmek amacıyla her yıl on binlerce öğrenciyi Erasmus, Comenius ve Leonardo de Vinci gibi değişik programlar çerçevesinde farklı birlik ülkelerine kabul etmektedir. Bu programların dışında da artık birçok dünya ülkesi yine farklı ülke öğrencilerine çeşitli burslar vererek küresel vatandaşlık kavramının gelişimine katkı sağlamaktadır. Fakat unutulmamalıdır ki değişik ülkelerden gelen öğrencilere eğitim programları aracılığıyla sunulan ortak değerler öğrenciler tarafından hemen kabul görmemekte; verilmeye çalışılan ortak değerler, öğrenciler tarafından derinlemesine bir şekilde analiz edildikten sonra ancak içselleştirilebilmektedir (Sheppard, 2006; Gunesch, 2004). Gaudelli ve Fernekes (2004) küresel vatandaşlığın yeniliklere karşı açık olma ve farklılıklara karşı saygı göstermeyle ancak sağlanabileceğini ifade etmişlerdir.

Sonuç

Dünya üzerinde son yüzyıl içerisinde yaşanan küresel gelişmeler birçok toplumu farklı boyutlarda ve farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Özellikle bu gelişmeler, bazı toplumlara çok büyük avantajlar sağlarken bazı toplumları da yaşanan bu gelişmelerin çok olumsuz yönlerden etkilenildiği görülebilmektedir. Çünkü olumsuz gelişmeler karşısında varlığını devam ettirebilmek adına bazı rekabetçi önlemlerin alınmasıyla ancak bu olumsuz gelişmelerin ya etkisi kısmen azaltılacak ya da bu olumsuz durumlar o toplum tarafından sağlıklı bir şekilde bertaraf edilebilecektir. İşte bu rekabetçi toplumsal yapı ancak evrensel değerleri göz önüne alarak hareket edebilen bireylerin yetiştirilmesiyle sağlanabileceği unutulmamalıdır. Nitekim Çalık ve Sezgin (2005) de son yüzyıl içerisinde yaşanan küresel gelişmeler karşısında toplumların daha dirençli bir yapı kazanarak hareket edebilmelerini sağlamanın ancak etkili bir eğitim sistemiyle çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Küreselleşme kavramı ilk ortaya çıktığı andan itibaren sadece topluluklar arasında yaşanan ekonomik etkinlikleri karşılayan bir kavram olarak düşünülse de içinde yaşadığımız post modern dönemde bu kavramın artık yenedünya düzeni içerisinde ortak bir kültürün inşasını sağlayan bir kavram haline geldiği söylenebilir (Tezcan, 1996; Akkutay, 1999). Öyle ki dünyanın bir yerinde yaşanan herhangi bir gelişmeden, artık medya aracılığıyla bütün insanlık haberdar olmakta ve yaşanan durum veya gelişmelere verilen tepkiler küresel bağlamda dile getirilmektedir (Kan, 2009). Bu bakış açısının yanında dünya kamuoyu ve değişik sivil toplum örgütleri küresellik kavramı üzerinde hala mutabık kalmış değillerdir. Küreselleşme kavramına yönelik günümüzde hem olumlu hem de olumsuz bir bakış açısının varlığından bahsedilebilir. Bu kavrama yönelik birinci bakış açısına göre yaşanan küresel bazı gelişmeler neticesinde toplumların bekalarının ancak bu kavrama sıkı sıkı sarılarak sağlanabileceği yönündedir. Bu kavrama yönelik ikinci bakış açısı da küreselleşmeyi olumsuz bir süreçmiş gibi görüp bu kavrama yönelik çok sert bir şekilde mesafe koymak. Fakat şu bir gerçektir ki eğer küresellik kavramı iyi bir şekilde incelenip analiz edilirse bu kavramın toplumların dönüşüm süreçlerini çok sancısız bir biçimde sağlayacağı şeklindedir. Bu kavramı kökten yanlış, tehlikeli ve kabul etmemek nasıl yanlış bir bakış açıysa bunun yanında bu kavrama yönelik olarak kökten insanlık tarihi için kaçınılmaz bir kurtarıcı olarak görmek de bir o kadar yanlıştır. İşte bu noktada insanların cevaplandırması ve kendilerine sormaları gereken asıl soru şudur: Küreselleşme kavramını kabul ederken küreselleşmenin

olumsuz yönlerinden ne kadar az etkilenecek bu kavramı bir dönüşüm fırsatı haline getirebiliriz sorusudur. Bu bağlamda insanların ya da toplulukların yapmaları gereken en önemli husus dünya üzerinde yaşanan değişimleri kabul ederek olaylara realist bir gözle bakabilmektir (Çalık ve Sezgin, 2005). Küresellik neticesinde yaşanan gelişmeler neticesinde topluluklarının kültürlerinin artık tek bir kültür tipine dönüşmesi bir ülkeye ait olan maddi ve manevi kültür öğelerinin artık bir sınıra mahkum edilemeyeceğini (Akkutay, 1999) ortaya koymaktadır. Bunun yanında dünyada yaşanan teknolojik gelişmeler ile etkin ulaşım ağlarının gelişmesi neticesinde artık dünya gitgide küçülmekte buna karşılık bireysel ve toplumsal farklılıklar daha fazla karşı karşıya gelmektedir. Farklı türden düşünen birey ya da toplumların bir arada barışçıl doktrinlere bağlı kalarak evrensel değerleri benimsemeleri her geçen gün biraz daha önem kazanmıştır. İşte bu noktada küreselleşme sonucunda artık birçok dünya ülkesinin bir hareket ediyor olması sonucunda insanlar arasında barış ve birlikte hareket etme duygusunun aslında platonik değil politik bir bakış açısı sonucunda meydana geldiğinden bahsedilebilir. Yaşanan küresel gelişmeler karşısında olaylara pasif bir gözlemci edasıyla bakan insan modeli artık yerini daha aktif olan insan modeline bırakmıştır. Bundan dolayı toplumsal yapıların birer etkin üyesini yetiştirmek arzusu artık devletlerin günümüzde en önemli gördükleri husustur. İşte bu noktada karar alıcıların arzulanan bu insan modelinin yetiştirilmesinde eğitimden sıklıkla faydalandıkları söylenebilir (Lim, 2008). Şuan dünya üzerinde yaşamakta olan farklı dil, din veya kültürler ait olan insanların küresel gelişmeler karşısında yekvücut olarak hareket edebilmelerini sağlamak adına eğitim kurumlarında verilen vatandaşlık eğitiminin günümüz modern dünyasına uygun olarak tekrardan revize edilerek farklı yöntem ve teknikler aracılığıyla ders süreçlerinin zenginleştirilmesi gerekmektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyıl kendi sınırları içerisinde yaşayan ve sadece o sınırlar içerisinde geçerli olan bilgilerin artık birey için yeterli olmadığını tam aksine tüm dünyada birey için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların göz önüne alınarak bireylerin yetiştirilmesi gerektiği yönündedir (Banks, 2001).

Birçok alanı doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkileyen küresel gelişmeler doğal olarak eğitimin önemli bir parçası olan öğretim programlarını da farklı şekillerde etkilemiştir. Bundan dolayı tüm insanlık için ortak tehdit olarak kabul edilen problemlerin önüne geçebilmek adına öğretim programlarında yer alan beceri, kazanım ve özellikle de değerlerin evrensel bir ortak akıl çerçevesinde verilmesi gereği artık öğretim

programlarında zaruri bir hal almıştır. Çünkü insanların temel biyolojik ve psikolojik gereksinimleri onların aynı zamanda değer algılarını oluşturmaktadır. Tarihi gelişiminin bir devamı olarak günümüzde değer kavramı öncelikle ortak bir çıkar çağrışımı tarafından yönetilmekte ve bu da insanların artık ortak bir şekilde hareket etmelerini zaruri kılmaktadır. Yenidünya düzeninde küreselleşmesiyle birlikte toplumsal yaşamın, ekonominin, kültürün ve biraz da iletişim araçlarının sayesinde artık tek bir ulus-devlet bilinci yerine küresel bir yurttaşlık bilincini ortaya çıkmıştır. Bu noktada vatandaşların küresel manada düşünmelerini sağlamada Sosyal Bilgiler öğretimi önemli bir rol üstlenir. Çünkü günümüz dünya düzeninde yaşanan farklı türden gelişmelerden birçok farklı alan içerisinden özellikle birey için gerekli olan sosyal bilgiler alanını etkilediği söylenebilir. Bu durumun en temel sebebi sosyal bilgilerin içeriğinin günümüz dünyasında yaşanan değişimlere göre konum almasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Küreselleşme sonucunda hem ulusal değerleri benimseyen hem de küresel vatandaşlık kriterlerini özümseyen bireylerin yetiştirilmesinde sosyal bilgilerin önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir. Nitekim sosyal bilgiler dersinin hem genel hem de özel amaçlarına bakıldığında hem ülkesi hem de dünya insanlığının bir parçası olarak bireylerin yetiştirilmesi gerektiğine önemle vurgu yapılmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının günümüz dünya düzeni şartlarına göre revize edilerek geliştirilmesi hem öğretim programını hem de öğrencileri yetiştirmekle yükümlü olan sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimin yeni standartlar göz önüne alınarak hazırlanmasını zaruri kılmıştır. Bunun yanında sosyal bilgilerin evrensel bir boyut kazanmasında uygulanmakta olan eğitimin niteliğinin ve akreditasyon uygulamalarının da evrensel kriterlere göre sağlanması çok önem arz eden bir husustur (Mentiş Taş, 2004).

Modern Sosyal Bilgiler öğretimi, küresel vatandaşlık bilincinin her bir yurttaşa yeteri kadar verilmesini teşvik etmekte ve kazanımlarını bu hedef doğrultusunda işlevsel kılmaktadır. Bir bakıma Türkiye'deki Sosyal Bilgiler öğretiminin küresel gelişmelere paralel ve ulusal çıkarlardan bağımsızlaşmayacak tarzda yeniden işlevsel kılındığı söylenebilir. Türkiye'de uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, özellikle ulusal kimliği merkeze alıp evrensel değerlerin benimsenmesi ve toplumsal sorunlara karşı duyarlı vatandaşların yetiştirilmesi konusunu önemle ele almıştır (MEB, 2005). Nitekim 1900'lü yılların başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde toplumsal mutabakatın sağlanması için karar alıcıların

özellikle sosyal bilgilerden faydalandıkları bilinmektedir (Kara, Topkaya ve Şimşek, 2012). Bunun yanında sosyal bilgiler dersi aracılığıyla bireyin toplumsal manada olumlu davranışları sergileyebilmesi ve değişmekte olan dünya düzenine ayak uydurabilmesi ve dünya üzerinde yaşanmakta olan sorunları tanımlayarak bu sorunlar karşısında çözüm üreten aktif vatandaşların yetiştirilmesini sağlayan bir derstir (Başaran, 2006). Örneğin 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki “Ülkeler Arası Köprüler” adlı ünite de dünya barışı ve dünya üzerinde var olan düzeninin bozulmasına neden olabilecek öncüller hakkında öğrencilerde bilinç oluşturulmak istenmiş ve yaşanan problemlerin çözümü için öğrencilere bir farkındalık kazandırılmak amaçlanmıştır. Bunun yanında 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinde de küresel ilişkilerin bireylerarası ilişkilerle değil, uluslararası ilişkilerle kurulacağı düşüncesi pekiştirilmiştir (Özyurt, 2009). Gürdoğan Bayır ve diğ. (2014) yapmış oldukları çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersi aracılığıyla küresel vatandaşlık eğitimine Sosyal Bilgiler dersinin büyük oranda katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Ersoy (2007) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenleri, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğrencilere verilen vatandaşlık eğitiminin öğrencilere onlar için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazandırmada önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Böylece küresel vatandaşlık bilinciyle yetişen kuşaklar, dünyanın herhangi bir yerindeki tehdit algısını uzaklarda olsalar dahi paylaşmanın ne denli önemli olduğunu anlayabileceklerdir. Bu doğrultuda Türkiye’de uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Programında bulunan temel değerler ve içeriklerinin küresel bir boyutta yeniden ele alındığı; ders kitaplarının da buna bağlı olarak revize edildiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O., "Sosyal Bilgilerde Değerler ve Öğretimi", *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*, ed. B. Tay - A. Öcal, Pegem Akademi Yay, Ankara, 2008.
- Akkutay, Ü., "21. Yüzyılda Sosyal Yapının Eğitime Etkileri Nasıl Olacaktır?", *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*, 25-27 Kasım 1999, Tekişik Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, M. Z. - Gürler Akyol, Ş., *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler-Kaynaklar*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2012.
- Banks, J. A., "Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, 2001, 52(1), 5-16.
- Başaran, Z., *Demokratik Yaşamın Gelişmesinde Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü ve Önemi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2006.
- Bozkurt, V., *Küreselleşme, Kavram, Gelişim ve Yaklaşımlar Küreselleşmenin İnsani Yüzü*, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 2000.
- Çalık, T. - Sezgin, F., "Globalization, Information Society and Education", *Kastamonu Education Journal* 2005,13(1), 55-66.
- Ersoy, A.F., *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2007.
- Esendemir, Ş., *Türkiye'de ve Dünyada Vatandaşlık Eski Sorular Yeni Cevaplar*, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2008.
- Gaudelli, W. - Fernekes, W.F., "Teaching About Global Human Rights or Global Citizenship", *The Social Studies*, 2004, 97(1), 16-26.
- Gökçe, N., "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Toplum Hizmet Uygulamaları", *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, ed. M. Safran, Pegem Akademi Yay, Ankara, 2009.
- Gunesch, K., "Education for Cosmopolitanism", *Journal Research in International Education*, 2004, 3(3), 252-275.
- Gündoğan Bayır, Ö. - Göz, L. N. - Bozkurt, M., "Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Küresel Vatandaşlık", *Journal of Educational Sciences Research International E-Journal*, 2014, 4(2), 145-162.

Güngör, M., *Ulus-Devlet Yurttaşlığından Küresel Yurttaşlığa Türkiye’de Yurttaşlık Olgusu*, Yayınlanmamış Doktora Tezi İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, 2008.

İpek, İ., *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Vatandaşlık Eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Hedeflere Uygunluğu Yönünden Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir, 2011.

Kaçmazoğlu, H.B., “Doğu-Batı Çatışması Açısından Globalleşme”, *Eğitim Araştırmaları*, 2002, 6, 44-55.

Kan, Ç., “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2009, 26, 25-30.

Kara, C. - Bulut, B. - Topkaya, Y. - Taşkıran, C., “Değerler Eğitimine Sosyal Psikolojik Bir Yaklaşım: Normatif Sosyal Etki ve Bilgisel Sosyal Etkinin İşlevselliği”, *Turkish Studies*, 2014, 9, 1205-1218.

Kara, C. - Topkaya, Y. - Şimşek, U., “The Place of Active Citizenship Education in the Social Studies Curriculum”, *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2012, 4(3), 147-159.

Kaya, A., “Ulusal Yurttaşlıktan Çoğul Yurttaşlığa. Yurttaşlık Kuramlarına Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Uluslararası İlişkilerde Sınır Tanımayan Sorunlar: Göç, Yurttaşlık, İnsan Hakları, Toplumsal Cinsiyet, Küresel Adalet ve Güvenlik*, ed. A. Kaya - G. Göksu – Özdoğan, Bağlam Yayıncılık, İstanbul, 2003.

Kuzgun, K. - Sevim, S.A. - Ersever, H. - Akbalık, G. - Pişkin, M. - Hamamcı, Z., “Öğrencilerin Akademik Danışmanlarından Bekledikleri Görevler ve Danışmanların Görev Algıları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ankara, 1997, 30 (1), 27-43.

Lim, C. P., “Global Citizenship Education, School Curriculum and Games: Learning Mathematics, English and Science as a Global Citizen”, *Computers & Education*, 2008, 51, 1073-1093.

Lynch, J., *Educating for Citizenship in a Multicultural Society*, London-USA.: 1993, Cassell.

MEB, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar)*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2005.

Mentiş Taş, A., "Determination of Curriculum Standards of Social Studies Teaching", *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 2004, 37(1), 28-54.

National Council for the Social Studies, *Curriculum Standards for Social Studies*, Washington, DC., 1994.

Oxfam Education for global citizenship: A guide for schools. <http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/globciti/downloads/gcguide06.pdf> adlı siteden 20.11.2014 tarihinde alınmıştır, 2006.

Özyurt, C., "Küresel Vatandaşlığın Gelişimi, İmkânı ve Küresel Değerler Eğitimi", *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*, 28-30 Mayıs 2009, Uşak, 2009.

Poggi, Gianfranco., *Devlet, Doğası, Gelişimi ve Geleceği*, çev. Aysun Babacan, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2007. (Eserin orijinali 1990'da yayımlanmıştır)

Sheppard, K., "Global Citizenship: The Human Face Of International Education", *International Education*, 2006, 34(4), 34-40.

Şimşek, U. - Küçük, B. - Topkaya, Y., "Ideologic Basics of Educational Policies in Republican Period", *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2012, 7(4), 2809-2823.

Tezcan, M., "Küreselleşmenin Eğitimsel Boyutu", *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi (23-26 Ekim)*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van, 1996, 187-195.

Tezgel, R., "Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında İnsan Hakları ve Değer Eğitimi", *II. Uygulamalı Etik Kongresi*, 18-20 Ekim 2006 Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 2006.

Topkaya, Y., "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Aktarım Yaklaşımları Hakkındaki Görüşlerine Ait Nitel Bir Çalışma", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016, 17(1), 637-652.

Toulmin, S., The Ambiguities of Globalization, *Futures*, 1999, 31, 905-912.

Ukpokodu, N., Multiculturalism vs. Globalism, *Social Education*, 1999, 63(5), 298-300.

Yılmaz, M., *Ergenlerde Şiddetin Önlenmesinde Din Eğitiminin Rolü*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2010.

Yörükoğlu, A., *Çocuk Ruh Sağlığı*, Özgür Yayınları, İstanbul, 1998.

SOSYAL BİLGİLER DERSİ TARİH KONULARININ ÖĞRETİMİNDE BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARIN KULLANIMI¹

Zafer TANGÜLÜ²

Tuba ÇIDACI³

Öz

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersi içerisindeki Tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynakların (kanıt) kullanılmasının, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve derse olan tutumlarına etkisini araştırmaktır. Araştırmanın yöntemi karma yöntem olarak belirlenmiştir. Bu nedenle nicel ve nitel araştırma yöntemleri beraber kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi kapsamında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden ise eylem araştırması (aksiyon) kullanılmıştır. Araştırmanın yapıldığı öğrenciler, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde Muğla ili Menteşe ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir özel okulun 7. sınıfından seçilmiştir. Okulun 7.sınıf öğrencileri 20' şer kişilik 7A / 7B olmak üzere iki şubeden oluşmaktadır. Bu sınıflardan biri kura yöntemi ile deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu seçilen sınıfa ders kanıt temelli etkinliklerle, birinci elden kaynak kullanılarak işlenmiştir.Kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Sosyal Bilgiler dersi ders programına uygun ders işlenmiştir.Deney ve kontrol gruplarına "Ülkeler Arası Köprüler" ünitesindeki konulara uygun çalışma yapılmadan önce ve çalışma yapıldıktan sonra başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır.Verilerin analizi için t- testi uygulanmış verilerSPSSveITEMAN programları ile analiz edilmiştir. Araştırma neticesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan son başarı testi ve son tutum ölçeğinin analiz sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Kanıt, Birinci Elden Kaynak, Eleştirel Düşünme.

¹ Bu çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde bitirilen "Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Birinci Elden Kaynakların Kullanımı (7. Sınıf Örneği)" adlı Yüksek Lisans Tezinin sadeleşmiş halidir.

² Yrd. Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, zafertangulu@mu.edu.tr

³ Bilim Uzmanı, bayrit25@hotmail.com

USING ORIGINAL SOURCES WHILE TEACHING TOPICS OF HISTORY IN SOCIAL SCIENCES COURSE

Abstract

The objective of this study is to investigate the effect of using first hand resources (evidences) in teaching History subjects within the Social Studies lesson upon academic achievements and lesson attitudes of 7th grade secondary school students. The research method was determined as mixed method. Thus, quantitative and qualitative research methods were used together. A quasi-experimental design model with pretest-posttest control group was performed within the scope of the quantitative research method. On the other hand, action research was used within the scope of the qualitative research method. Students that were included in the study were selected from the 7th grade of a private school of Muğla province Menteşe district National Education Directorate in the school year of 2013-2014. 7th grade students of the school consisted of two branches as 7A / 7B (20 students in each). While one of these classes was determined as experimental group, the other was determined as control group by lot. In the class that was selected as the experimental group, the lesson was taught with evidence-based activities by using first hand resources. In the control group, on the other hand, the lesson was taught in accordance with the curriculum of Social Studies lesson that was determined by the Ministry of National Education. A success test and an attitude scale were applied to the experimental and the control group before and after a study that was performed according to the subjects in the unit "Bridges between the Countries". The data were analyzed by applying the t- test and using the SPSS and ITEMAN programs. As a result of the study, a significant difference was observed on behalf of the experimental group in the analysis results of the last success test and the last attitude scale that were applied to the experimental and the control group.

Keywords: Social Studies, Evidence, First Hand Source, Critical Thinking.

Giriş

Son yüzyıl içerisinde meydana gelen farklı türden gelişmeler, birçok farklı alanı değişik şekillerde etkilemiştir. Bu etkilenen alanlardan bir de eğitimidir. Yaşanan gelişmeler neticesinde artık eğitim alanında pasif öğrenci yerini aktif olan öğrenci modeline bırakmıştır (Topkaya, 2015). Bu anlayışı merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım, eğitim sistemimize 2005 yılında girmiştir (Akpınar, 2013). Klasik eğitim anlayışında öğretmen aktif, öğrenci pasif olduğu için öğrencinin derse karşı ilgisi zayıflamakta ve öğrencinin öğrenmeye karşı istekliliğini öldürmektedir (Karaca, 2007). Bu

olumsuzlukların giderilmesi için 2005 yılında eğitim sistemimizde değişiklik yapılmış ve bu değişiklik yapılandırmacı anlayış olarak adlandırılmıştır. İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi de yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş, ders kitapları da bu anlayışa uygun olarak hazırlanmıştır (Ocak ve Yurtseven, 2009). Yapılandırmacı derste önemle vurgulanması gereken şey, öğrenenlere kesin ve şaşmaz bilgileri öğretmek değil, mantıklı, analitik ve sorgulayıcı bir yorumun nasıl yapılabileceğini göstermektir (Yapıcı, 2007). Bu bağlamda öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal manada sistemli bir şekilde donatıldıkları eğitim kurumlarında (Topkaya, 2016) işlenen Sosyal Bilgiler dersi Tarih konularının öğretimi de 2005 yılındaki bu anlayışla yapılmış ve yeni tarih anlayışı kanıt temelli öğrenmeyi gerekli kılmıştır. Bu gereklilik beraberinde;

- *Kanıt temelli tarih öğretimi öğrenci başarısında ne kadar etkilidir?
- *Öğrencilerin kanıt kullanma becerisini geliştirebilir mi?
- *Kanıt temelli öğrenme öğrencinin algılamalarını etkiler mi?
- *Kanıt temelli tarih öğretimi, öğretim sürecinde öğrencide nasıl bir iz bırakır?... vb. gibi soruları gündeme getirmiştir (Doğan, 2008).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersi içerisindeki Tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynakların (kanıt) kullanılmasının, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısı ve derse olan tutumlarına etkisini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

Tarih geçmişte yaşanmış olayları ele alır ve inceler. Geçmişte yaşanmış olayları incelemek ise ancak o dönemdeki fiziki malzemeleri bilmek, fotoğrafları görmek, dokümanal kalıntıları okumak gibi imkânlarla mümkün olur. Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde kullanılacak kanıt öğrencinin ilgisini canlı tutarak, onda merak duygusunu geliştirir ve öğrencinin kanıtı analiz ederek yorum yapabilme ve eleştirel düşünebilme becerisi kazanmasını sağlar. Sosyal Bilgiler öğretmeni ise öğrenciye sunduğu kanıtlarla öğrencide bilginin kalıcılığını sağlamış olur. Zaten günümüz eğitim anlayışı olan yapılandırmacı anlayış, öğrenciyi aktif istediğinden kanıt temelli bir tarih öğretimi de öğrenciyi aktif kılp, onu bilmeye ve keşfetmeye yönlendireceğinden dolayı programa uygun ders

işlenmesini sağlamış olur. Bu çalışmadan elde edilecek bulgular gerek öğretmenlere kanıt temelli ders işlerken gerekse de program geliştirme uzmanları ve akademisyenlere bilgi sunması bakımından önem taşımaktadır.

Sayıtlar

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama dışındaki beraber geçirdikleri vakitlerde birbirlerini etkilemedikleri varsayılmaktadır.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dış etkenlerden eşit oranda etkilendiği varsayılmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu varsayılmaktadır.
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine eşit davranıldığı düşünülmüştür.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı ile
2. Araştırma Muğla ili Menteşe ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir özel okulun 7. Sınıf öğrencileri ile
3. Araştırma 7. Sınıf “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesi ile
4. Başarı testi, tutum ölçeği, deney ve kontrol grubuna yazdırılan mektuplar ve deney grubuna uygulanan etkinlik çalışması ile sınırlıdır.

Tarihsel Kanıtın Tanımı ve Birinci Elden Kaynak İle İlişkisi

Geçmiş yaşanmış olduğundan önceki zamanlardaki insanların tecrübelerine geride bıraktıkları hatıralara dayanarak yapılan analizler, fiziksel malzeme ve doküman kalıntıları yoluyla ulaşılabilir. Bu yüzden tarihsel kanıtı başvurmada tarih anlayışı edilemez (Akbaba, 2005). Bilimsel işlevsellik açısından kaçınılmaz olan ortada geçmişin bir zamanını gün yüzünde tutan her türlü eşyadır. Tanık olamadıklarımız zaman çizelgesinin mazisinde kalanlar hayatta kalmaya direnenler, her şeyiyle kanıt olarak ifade edilir. Adına kalıntı, buluntu dediğimiz tüm kaynaklar, insanların geçmişteki yaşamları hakkında bilgi verir (Tosh,1997:31). Tarihsel kanıt ise geçmişten gelen kalıntı ve izlerin tarihsel bilgi çerçevesinde sorgulanması yoluyla elde edilen tarihsel anlamının gerçekleşmesine yardımcı olan

kaynaklar olarak tanımlanabilir (Doğan, 2007). Tarih yaşanmış geçmiş konu edindir. Geçmiş yaşanmıştır ve onunla ilgili tüm kalıntılar her yeredir. Bunlar arkeolojik yerler, harabeler, kalıntılar, eski binalar, kitaplar, dokümanlar, arşivler ile hepimizin sahip olduğu kültürel ve entelektüel mirastır. Bunların hepsi tarihinin kaynağıdır. Geçmişle ilgili olarak bu kalıntıları sorgulamaya başladığımız andan itibaren onlar artık tarihsel kanıt olarak değerlendirilebilir (Husbands, 2000). Tarihsel kanıtı incelemeyen "bunun olduğunu nasıl biliyoruz?" sorusuna güvenilir cevap veremeyiz. Bazı durumlarda Tarihsel problemler ortaya çıkabilir. Çünkü çok fazla kalıntı var; bu nedenle tarihçi hangi kalıntıları kullanacağını seçmek zorundadır.

Collingwood, tarihte soru ve kanıt karşılıklı olarak değerlendirirken sorulan yanıtılamayı sağlayacak herhangi bir şeyin kanıt olduğunu ifade etmiştir. Bundan dolayı birinci elden kaynağı kanıttan ayıran en önemli özellik kaynağa sorulan soruya verdiği cevaptır. Daha açık bir deyişle her birinci elden kaynağa doğrudan kanıt denilemez. Eğer o birinci elden kaynaktan tarihinin sorduğu soruyla ilgili cevap alınabiliyorsa o zaman birinci elden kaynak bir kanıt statüsü kazanır (Doğan, 2007).

Tarihsel kanıt ile tarihsel kaynak kavramları arasındaki farklılıkla ilgili olarak Carr -Elton çekişmesi örnek verilebilir. Kanıt teriminin **belirsiz** bir biçimde kullanılmaması gerekir (Jenkins 1997). Carr-Elton çekişmesinde "kanıt" terimi Elton tarafından tarihinin araştırma yaparken kullandığı kaynaklar olarak tanımlanmaktadır. Oysa Carr kanıtı, geçmişten gelen, varolan ve bir yorumu desteklemek üzere kullanılan izler olarak tanımlamaktadır. Jenkins ise adı geçen eserinde kanıt terimi konusunda unutulmaması gereken belli başlı noktalar olduğunu şöyle dile getirmektedir: "Geçmiş olup bitmiştir: izleri sürmektedir. Tarihçi onlara gitsin gitmesin bulsun bulmasın bu izler vardır, kanıt terimi; bu izlerden daha önce değil, yorum ve sav adına kanıt olarak yararlanıldığında kullanılır." Kaynak ve kanıt kavramlarının birbiri yerine kullanılmasıyla ilgili Ashby de kaygılarını şöyle belirtmiştir: "Hem tarih yazımında hem de tarih eğitiminde "kaynak" ve "kanıt" kelimeleri birbirinin yerine sıklıkla kullanılmaktadır ve öğrencilerin yanı sıra tarihçiler ve öğretmenlerde bu konuda açık ayrımlar yapılmalıdır. Eğer gelişme sağlanmak isteniyorsa öğrencilerin kaynakların kanıtlarla aynı olmadığını anlamalarını ve kaynaklarla iddialar arasındaki kanıtsal ilişki konusunda bir kavrayış geliştirmeleri gerekir(Ashby, 2004:9).

Kanıt Kullanmanın Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminin Amaçlarına Uygunluğu

Kanıt, geçip gitmiş tarihi olayın somut bir göstergesidir. Bu yönüyle kanıt, tarih öğretiminde bir laboratuvar gibidir. Tarihi gerçekliğin gelip geçici olmayan bir ürününü bugüne ve sınıfa taşıyarak gözlem imkânı sunar (Safran ve Köksal, 1998). Tarih dersini orijinal kıldığı ya da tarihçinin aktivitesini model gösterdiği için değil desteklediği düşünce çeşitleri ve imkân sağladığı öğrenme yolları için kanıtın tarih öğretiminde yeri vardır. Kanıtta her zaman için soru ve yorumun kazandırdığından daha çoğu vardır. Kanıt geçmişin basit bir nesnesi olmaktan ziyade bizim içimizden bir şeydir: Belli bir kimliği yoktur. Geçmiş dair belli başlı bir anlam ortaya koymaz (Akbaba, 2005). Tarih derslerinde doküman kullanma, benimsenen tarih anlayışı ve eğitim görüşü ile yakından ilgilidir. Tarih derslerinde doküman kullanma temelde pedagojik tarih ile bilimsel tarihin pek ayrı olmadığı ve öğrencilerde tarihçi becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görüşüne dayanır (Ata, 2002). Birçok farklı disiplinin bir araya gelmesi sonucunda oluşan sosyal bilgiler (Topkaya ve Akdağ, 2016) dersinde tarih konularının öğretiminde kanıt kullanılması öğrencilerin olay veya olgulara karşı daha güvenli bir şekilde bakmalarına olanak sağlayacaktır.

Kanıt Temelli Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Öğretimi Yaklaşımı

Kanıtlar, diğer bilimlerde olduğu tarih çalışmalarında da önemli bir yere sahiptir. Bilimsel çalışmalar kanıt kullandığı sürece geçerliği yeterli olur. Tarihçilerde çalışmalarında birincil ve ikincil kaynakları seçip, kullanarak çalışmalarında kullanmaktadırlar. Tarihçinin, tarihçi olarak adlandırılmasını sağlayan şey de onun yaptığı çalışmayı kanıtlarla ortaya koymasından ileri gelir (Collingwood, 1990). Geçmiş araştırılırken bir şeyin nasıl yapıldığı, nasıl ve hangi amaçla kullanıldığı veya insanlar için taşıdığı önemin bilinmesi gerektiğinde tarihi delillerin açıklanması yöntemine başvurulur (Cooper, 1995:4). Tarihçiler geçmişle onun kalıntıları yoluyla bağlantı kurarlar. Bu yüzden tarihsel kanıtı başvurmadan tarih anlayışı elde etmemiz mümkün değildir. Tarihsel kanıtsadece bilgi işlemenin ana kaynağını oluşturmaz, o dili keşfetmeye, dilin katılımcılara sunduğu anlamlara ve geçmişin tarihçesine açılan bir araştırma yoluna da sahip olmamızı sağlar (Doğan, 2007).

Tarih derslerinde kaynak kullanma, benimsenen tarih anlayışı ve eğitim görüşü ile yakından ilgilidir. Tarih derslerinde doküman kullanma temelde pedagojik tarih ile bilimsel tarihin pek aynı olmadığı ve öğrencilerde tarihçi becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görüşüne dayanır (Ata, 2002). Bu gereklilik tarih öğretiminde "Kanıtı Dayalı Tarih Öğretimi" adıyla yeni bir yaklaşımın doğmasına yol açmıştır.

Yöntem

Bir yöneme dayalı olarak yapılan araştırmalarda o araştırmanın bütün olarak üretimi, doğru ve tam olarak sunumu elde edilemez. Yani tekli yöntem kullanılarak yapılan bir araştırma zayıflık arz eder. Bu zayıflığın giderilmesi ise çoklu yöntemlerin kullanılması ile mümkün olur. Sadece nicel araştırmaya dayalı eğitim araştırmalarının son zamanlarda eğitim alanında yeterince yönlendirici olmaması beraberinde araştırmalarda nitel araştırma yöntemlerinin de kullanılmasını gerekli kılmıştır. (Doğan, 2007: 202). Bu nedenle bu çalışmada sonucunda elde edilen verilerin eğitim hayatında yönlendirici olabilmesi, doğru ve tam sonuçlara ulaşılabilmesi amacıyla bu araştırmanın yöntemi karma yöntem olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda nicel ve nitel araştırma yöntemleri beraber kullanılacaktır. Nicel araştırma yöntemi kapsamında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına "Ülkeler Arası Köprüler" ünitesindeki konulara uygun çalışma yapılmadan önce ve çalışma yapıldıktan sonra başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır.

Nitel araştırma yöntemlerinden ise eylem araştırması (aksiyon) kullanılmıştır. Eylem araştırması, var olan durumun derinlemesine tespitinden sonra var olan problemin ortadan kaldırılması için en uygun eylem planının hazırlanması ve problemin giderilmesi olarak tanımlanır. Var olan problemin tespit edilebilmesi için bu süreçte hazırlanan sorular öğrencilere yöneltildikten sonra elde edilen veriler analiz edilirken uygulama ya da süreç anlaşılır. Araştırmacı analiz ettiği verileri betimler ve birtakım çıkarımlara, yorumlara ulaşır. Böylece araştırmadaki problemle ilgili önerilerde bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla bu araştırmada eylem araştırması kullanılarak var olan problem saptanmış ve bu problemin çözümüne yönelik uygulamalar yapılmış, elde edilen veriler analiz edilip, problem ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Nicel veriler toplanırken şu yöntemler uygulanacaktır:

1. “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesindeki konuların birinci elden kaynağa (kanıt) dayalı olarak öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisini tespit etmek amacıyla geliştirilen başarı testi uygulanmıştır.

2. Öğrencilerin derse karşı tutumunu ölçmek amacıyla Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği uygulanmıştır.

Başarı Testi: Başarı testi hazırlanırken Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kazanımlar dikkate alınmıştır. Başarı testinin hazırlanmasında tarafsız davranılmış, ne kontrol ne de deney grubu ön planda tutulmamıştır. Başarı testi 4 seçenekli maddeden oluşmaktadır. Başarı testi için 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin Ülkelerarası Köprüler ünitesi kapsamında çoktan seçmeli 20 tane test sorusu hazırlanmıştır. Bu sorular hazırlanırken okul müfredat programına bağlı kalınmıştır. Başarı testindeki soruların kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Başarı testinin güvenilirliğini belirlemek için ITEMAN programında madde analizi ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlik analizi sonucunda başarı testinin KR20 değeri .73 olarak tespit edilmiştir.

Tutum Ölçeği: Bu çalışmada, Demir ve Akengin (2010) tarafından “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ” adlı çalışmaları için geliştirilen ve 26 maddeden oluşturulan “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Ankette 26 tutum ifadesi yer almaktadır. Bu ölçekte öğrencilerden ölçekte yer alan maddelere yönelik düşüncelerini yansıtmaları beklenmiştir. Her maddenin karşısında “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum”, şeklinde beş seçenek sunulmuştur. Öğrencilerden bunlardan yalnızca bir tanesini işaretlemeleri istenmiştir. Bu şekilde olumlu tutuma sahip öğrencilerle, olumsuz tutuma sahip öğrencilerin daha iyi tespit edileceği düşünülmüştür. Ölçekte likert tipinde ifadeler için “tamamen katılıyorum (5)”, “katılıyorum (4)”, “kararsızım(3)”, “katılmıyorum (2)”, “hiç katılmıyorum (1)”, puanı verilmiştir.

Demir ve Akengin tarafından geliştirilen bu ölçeğin Cronbachalpha güvenilirlik katsayısı 0.932 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ölçeğin iyi bir

güvenirlilik katsayısına sahip olduğu söylenebilir (Demir ve Akengin, 2010 : 36)

Yine tutum ölçeğinin faktör analiz çalışması yapılmış olup, doğrulayıcı faktör analizi kapsamında, RMSEA 0.028, SRMR 0.82, GFI 0.80, AGFI 0.76, NFI 0.93, CFI 0.99 ve RFI 0.92 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar mükemmel uyum değerlerine sahip olmasa bile, değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu söylemek mümkündür (Demir ve Akengin, 2010: 37).

Nitel veriler toplanırken şu yöntemler uygulanacaktır:

Nitel veri toplama tekniği içerisinde kullanılan ve araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan “Döküman İncelemesi” yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Derse başlarken öğrencilere araştırma konusu üzerinde mektup yazdırılmış ve onların konu hakkındaki duyguları, düşünceleri test edilmiştir. Ders bitiminde aynı konu ile ilgili son mektup yazdırılmış ve ön mektuplar ile son mektuplar arasındaki farkların rahatça görülebileceği betimsel analiz tabloları hazırlanmıştır. Böylelikle öğrencilerde dersin başındaki duygu, düşünce ve bilgileri ile dersin sonundaki duygu, düşünce ve bilgilerini kıyaslama imkanı sağlayacak dokümanlar elde edilmiştir.

Denekler

Araştırmanın yapıldığı öğrenciler, ulaşım imkânının kolay olması nedeniyle 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde Muğla ili Menteşe ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir özel okulda yapılmıştır. Okulun 7. sınıf öğrencileri 20' şer kişilik 7A / 7B olmak üzere iki şubeden oluşmuştur. Bu sınıflardan biri kura yöntemi ile deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu seçilen sınıfa ders kanıt temelli etkinliklerle, birinci elden kaynak kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Sosyal Bilgiler ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı destekli ders işlenmiştir. Okulun Sosyal Bilgiler dersinin işlendiği sınıf kabinet olup, içerisinde tüm ünitelere lazım olacak teknolojik araç ve gereçler, materyaller yer almaktadır.

Veri Analizi

Araştırmada kullanılan nicel veriler, gerek başarı testi sonuçları gerekse de tutum ölçeği sonuçları SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler 0.5 düzeyinde anlamlılık analizi yapılmıştır. Analizde frekans, standart sapma, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t- testi, bağımlı gruplar t- testi istatistiğinden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan kontrol grubu ve deney grubunun normalite testi yapılmıştır. Grupların yapılan test sonucunda normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle bağımlı gruplar t- testi ve bağımsız gruplar t- testi uygulanmıştır. Araştırmada yer alan nitel veriler ise betimsel analiz tabloları oluşturularak analiz edilmiştir. Betimsel analizde kodlama ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler doğrultusunda nitel veriler analiz edilmiştir. Her ne kadar araştırma süreci eylem araştırması olarak gerçekleşmiş olsa da elde edilen nicel verilerin analiz sonuçlarının çalışmayı sonuçlandırmadaki payı yadsınamaz.

Bulgular

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerine Uygulanan Mektup Etkinliği

Araştırmanın yapıldığı gruplara araştırmanın başladığı ilk günün ilk dersinde ve araştırmanın bittiği son günün son dersinde Çanakkale Savaşları ile ilgili mektup yazdırılmıştır. Öğrencilerin mektupları teker teker okunmuş ve mektuplarda yer alan Çanakkale Savaşı'nın seyrine ait ifadeler betimsel analiz tabloları oluşturularak analiz edilmiştir.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazdığı Mektuplardan Elde Edilen Veriler

Kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları mektuplardan oluşturulan Çanakkale Savaşının seyrine ait doğru ifadelerin yer aldığı aşağıda yer alan betimsel analiz tablosu incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin dersin başında yazdıkları mektuplardan 15 farklı Çanakkale Savaşı'nın seyrine ait doğru ifade kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin % 25' i şehitlerden bahsederken, % 20' si Çanakkale'nin çok zor şartlara sahip olduğunu, % 10' luk kesimin ise Çanakkale Savaşı'nda düşmanın amacının ne olduğunu bahsettiği görülmektedir. Diğer doğru ifadelerden ise 1' er öğrencinin

bahsettiği görülmektedir. Aynı grubun ders kitabı destekli ders işlendikten sonra 20 doğru ifadeden bahsettikleri görülmüştür. Mektubunda aynı

ifadeleri kullanan öğrencilerin mektubuna devam ederken edindiği bilgilerden bazılarına da mektubunda değinmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin yazdığı ilk ve son mektuba ait ifadeler

Deney grubu öğrencilerinin yazdığı ilk ve son mektuba ait ifadeler

ÖN MEKTUP		f	%	SON MEKTUP		f	%		
1	Çanakkale şartlara sahip	zor	11	55	1	Şehit	7	35	
2	Kına		1	5	2	Düşman cephanesi çok	4	20	
3	Yıl 1915		2	10	3	İman gücü	2	10	
4	Şehit		8	40	4	Kara savaşı	2	10	
5	Boğazdan geçirmemek		1	5	5	Sıhhiye çadırı	2	10	
6	Hava sis, duman		1	5	6	18 Mart 1915	3	15	
7	Düşman silahı çok		1	5	7	Rusya'ya yardım	2	10	
8	Seyit On Başı		1	5	8	Nazmi Bey	1	5	
9	Düşmanı İstanbul'a sokmamak, beş çayı içirmemek		2	10	9	Hemşire	1	5	
10	Türk cephesi az		1	5	10	Mermi çok, mermi	600	2	10
11	İngiliz+Fransız		2	10	11	Çanakkale duman	toz,	6	30
12	Savaş bitmeden paylaşan		1	5	12	Türk cephanesi az	4	20	
13	Para bastıran		1	5	13	Hoşaf, ekmek, çorbası	yarım buğday	5	25
14	Siper mesafesi	2-3	1	5	14	Nusret	mayın	3	15

metre			gemisi		
15	Mermi fazla	1 5	15	Anafartalar,	5 25
16	Mayın döşeme	1 5		Conkbayırı, kilitbahir, Seddülbahir, Kumkale, Orhaniye, Arıburnu	
			16	İngiliz+Fransız	2 10
			17	Yüzbaşı Hakkı Bey	1 5
			18	Mustafa Kemal Paşa	1 5
			19	Kına	1 5
			20	Cevat Bey	1 5

ÖN MEKTUP	f	%	SON MEKTUP	f	%
			21		5
			22	276 kg	10
			23	Osmanlıyı bölüşen	5
			24	Beş çayı içirmeyeceğiz	5
			25	Anzak askeri	5
			26	İç içe geçmiş mermi	5
			27	Mecidiye tabyası	5
			28	Seyit Onbaşı	10
			29	Siperler 2-3 metre	15
			30	Demir Yıldız	5
			31	15-16 yaş asker	5

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ön mektuplarında 16 doğru ifade yer alırken dersin sonunda yazdıkları mektuplarında 31 doğru ifade tespit edilmiştir. Ön mektupta belirtilen doğru ifadelerin hepsi kontrol grubu öğrencilerinin ön mektuplarında yer alan ifadelerle hemen hemen aynı. Bu durum bizlere bazı öğrencilerin Çanakkale Savaşı ile ilgili hazırbulunuşluklarının olduğunu göstermektedir. Ancak birinci elden kaynak (kanıt) göstererek ders işlendikten sonra öğrencilerin gerek görsel materyallerden, gerek izlettirilen videolardan, gerek kendi yaptıkları araştırmalardan Çanakkale Savaşı ile ilgili müfredatta bahsedilmeyen, ders kitabında yer almayan bilgilere sahip olduklarını ispatlayan doğru ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu durum yaptığımız çalışmanın olumlu bir sonuç verdiğinin göstergesidir. Çünkü kontrol grubu ile deney grubunun son mektupları arasında farklılık vardır. Kontrol grubu öğrencileri son mektuplarında hep müfredat dahilindeki bilgilerden bahsederken, deney grubu öğrencileri derste kullanılan birinci elden kaynakları ve kanıtları kullanmışlardır.

Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin uygulanan başarı testinden aldıkları puanlar ve bu puan aralığındaki öğrenci sayıları

PUAN ARALIĞI	FREKANS				
	KONTROL GRUBU ÖN TEST	KONTROL GRUBU TEST	KONTROL SON	DENEY GRUBU ÖN TEST	DENEY GRUBU SON TEST
0-20	-	-		1	-
21-40	7	1		4	-
41-60	10	4		8	-
61-80	3	7		5	2
81-100	-	8		2	18

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları puanların bulunduğu aralıklar ve bu aralıkta kaç öğrencinin olduğu yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön başarı testinden aldıkları puanlar son başarı testine göre düşüktür. Öyle ki ön testte 81-100 puan arası alan öğrenci bulunmazken, son testte öğrencilerden 8 tanesi puanını 81-100 puan arasına taşımıştır. Yine ön testte 3 öğrenci 61-80 aralığında puan almışken son testte yani ders kitabı destekli ders işlendikten sonra 3 kişiye 4 kişi daha eklenmiştir. Bu durumda gösteriyor ki ön testten alınan puanlara göre son testten alınan puanlar artmıştır. Bu durumdan, öğrencilere ders kitabı destekli ders işlendikten sonra başarılarının olumlu yönde arttığı anlaşılmaktadır. Deney grubunun öğrencilerine baktığımızda ise ders işlenmeden önce öğrencilerin % 40' ının 41-60, % 25'inin 61-80 puan aralığında olduğu görülürken hatta öğrencilerden birinin 0-21 puan arasında olduğu görülürken, birinci elden kaynak (kanıt) kullanılarak işlenen dersten sonra öğrencilerin % 90'ının 81-100 puan aralığında olduğu görülmektedir. Bu durumdan birinci elden kaynak kullanarak, kanıt göstererek ders işlemenin öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Başarı testi sonucunda elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablolara yansıtılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanlarının farklılığı için t-testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	df	t	p
Kontrol ön test	20	48,00	12,60			
Kontrol son test	20	74,5	20,83	31,272	-4,867	,000

Kontrol grubu öğrencilerinin ders kitabı destekli ders işlenmeden önceki başarıları ($\bar{X}=48,00$) ile ders kitabı destekli ders işlendikten sonraki başarı puanları ($\bar{X}=74,5$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($T_{(31,272)} = -4,867$, $p < ,05$). Bu durum göstermektedir ki 2005 yılında eğitim hayatında uygulanmaya başlayan yapılandırmacı anlayış çerçevesinde düzenlenen ders kitapları da öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemiştir.

Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanlarının farklılığı için t-testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	df	t	p
Deney ön test	20	54,5	20,57			
Deney son test	20	95,5	6,86	23,176	-8,453	,000

Deney grubu öğrencilerinin kanıt temelli ders işlenmeden önceki başarı puanları (\bar{X} =54,5) iken, kanıt temelli öğrenme etkinlikleri ile ders işlendikten sonra bu ortalamanın (\bar{X} =95,5) olduğu görülmüştür ($T_{(23,176)} = -8,453$, $p < ,05$). Bu bulguda göstermiştir ki birinci elden kaynak gösterme, kanıt kullanarak ders işleme öğrenci başarısını olumlu yönde artırmaktadır. Bu durum grubun ön testi ile son testi arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğunu göstermektedir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının farklılığı için t-testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	df	t	p
Kontrol ön test	20	48,00	12,60			
Deney ön test	20	54,50	20,57	38	-1,205	,236

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları ile deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu durum öğrencilerin ders işlenmeden önce hazırbulunuşluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının farklılığı için t-testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	df	t	p
---------	---	-----------	---	----	---	---

Deney son test	20	95,5	6,86			
				23,077	-4,282	,000
Kontrol son test	20	74,5	20,83			

Kanıt temelli dersin işlendiği deney grubundaki öğrencilerin deney öncesinde aldıkları puanların ortalaması (\bar{X} = 54,5) iken bu değer deney sonrasında (\bar{X} =95, 5) olarak tespit edilmiştir. Ders kitabı destekli dersin uygulandığı kontrol grubunda ise ders öncesi (\bar{X} =48,00) iken ders sonrasında (\bar{X} =74,5) olduğu görülmektedir. Bu durum ders kitabı destekli işlenen kontrol grubu ile kanıt temelli öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin başarı puanlarının arttığını göstermektedir.

Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Tutum Ölçeklerinin Karşılaştırılması

Kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son tutum puanlarının farklılığı için t-testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	df	t	p
Kontrol ön tutum	20	68,85	5,28			
				38	-1,606	,117
Kontrol son tutum	20	71,20	3,86			

Kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum puanları ile son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ama burada dikkat çeken öğrencilerin son tutum başarı puanlarının ortalamasının artmasıdır. Bu durumun ders kitaplarının yapılandırıcı anlayışa uygun hazırlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin ön ve son tutum puanlarının farklılığı için t-testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	df	t	p
Deney ön tutum	20	63,70	4,62			

				25,95	-5,504	,000
Deney son tutum	20	77,95	10,61			

Deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı ön tutumları ile son tutumları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılığı deney grubu öğrencilerinin son tutumlarının olumlu yönde artış göstermesi oluşturmaktadır. Bu duruma, öğrencilerin birinci elden kaynak ve kanıt kullanarak ders işlenirken meraklarının sürekli uyanık tutulmasının, yapılan etkinliklerin ilgilerini çekmesinin sebep olduğu söylenebilir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön tutum puanlarının farklılığı için t-testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	df	t	p
Kontrol ön tutum	20	68,85	5,28			
Deney ön tutum	20	63,70	4,62	38	3,280	,002

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulamaya başlanmadan önce Sosyal Bilgiler dersine karşı yapılan tutum ölçeğinde, her iki grubun Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları arasında kontrol grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son tutum puanlarının farklılığı için t-testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	df	t	p
Kontrol son tutum	20	71,20	3,86			
Deney son tutum	20	77,95	10,61	23,94	-2,672	,013

Deney ve kontrol gruplarının uygulama yapıldıktan sonra yani ders işlendikten sonra uygulanan Sosyal Bilgiler dersine karşı tutum ölçeğinde

anlamli bir farklılık olduğu gör÷lmektedir. Ders işlendikten sonra iki grup arasında tutum yönünden de başarı testinde olduğu gibi anlamli bir farklılık olduğu gör÷lmüştür. Yani uygulama bittikten sonra yapılan tutum ölçesinde deney grubu öğrencilerinin ön tutum puanlarının kontrol grubundan düşük olmasına rağmen son tutum puanlarının kontrol grubuna karşı artmış olması birinci elden kaynak ve kanıt kullanımının öğrencinin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Uygulamanın başında Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları kontrol grubuna oranla düşük olan öğrencilerin uygulama sonrası derse olan ilgileri ve tutumları artmıştır. Buda çalışmamızın problem cümlesinin cevaplandırıldığı göstergesidir.

Tartışma

Birinci elden kaynak (kanıt) kullanılmasının öğrencilerinin akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına olan etkisini araştırma konusunda Doğan (2007), Doğan (2008), Keleş, Ata ve Köksal (2006), Bozcan'ın (2002) araştırma yaptıkları ve araştırmalarının neticesinde kanıt kullanılarak yapılan öğretimin öğrenci başarısını artırdığı yönündeki sonuçlarının bu çalışma sonuçları ile paralellik gösterdiği gör÷lmüştür. Yine Doğan (2007) ve Alabaş (2007) tarafından yapılan kanıt kullanımının öğrenci motivasyonunu artırdığı ve derse olan ilgisini etkilediği sonucuna ulaşılan çalışmalar, bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Gerek yapılan çalışmalara dayanarak gerekse de yaptığımız bu çalışmanın sonuçlarının yapılan çalışmalarla paralellik göstermesine dayanılarak; kanıt kullanarak birinci elden kaynak göstererek işlenecek bir derste öğrenci başarısının artmasını sağlaması bundan sonraki derslerde öğretmenlerin konunun içeriğine göre kanıt ve birinci elden kaynak kullanımına ağırlık vermesi, öğretmenlerin diğer okuldaki hatta diğer illerdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ile görüşerek kanıtları, kaynakları birbirleri ile paylaşmaları, öğretmenlere hangi konuda ne tür kaynak kullanılabilirliği konusunda eğitim vermeleri, okul yöneticileri tarafından kanıt temelli öğretimi destekleyici imkânlarla fırsat tanımak adına maddi ve manevi üzerlerine düşen görevleri yapmaları gerektiği, konu ile ilgili kanıt ya da kaynak fotoğraf, video veya bir film vb. okulda bu tür kanıt ve kaynakları kullanacak teknolojik imkânlar bulundurulması, araştırmacıların bu araştırmayı bir devlet okulunda daha büyük sayılı gruplarla yapabilecekleri ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin il içerisinde öğretmenlerin

271/Zafer TANGÜLÜ – Tuba ÇIDACI

ihtiyaç duydukları kanıt, kaynak ve arşiv belgelerine kolayca ulaşabilmesini sağlayacak gerekli bağlantıları kolaylaştırıcı çalışmalar yapması gerektiği yönünde önerilerde bulunabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, B., "İnkılap Tarihi Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 2005, s. 65-78.
- Akpınar, M., "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 2, S. 2., 2013.
- Alabaş, R., *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme: Bir Eylem Araştırması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2007.
- Ata, B., "Tarih Derslerinde Dokümanlarla Öğretim Yaklaşımı", *Türk Yurdu*, Cilt 22, S. 175, 2002, s. 80-86.
- Ashby, R., "Developing A Concept Of Historical Evidence: Students' Ideas About Testing Singular Factual Claims", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Volume 4 Number 2, July, 2004.
- Bozcan, M., *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Öğrencilerin Tarihsel Düşüncelerinin Gelişimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2002.
- Collingwood, R. G., *Tarih Tasarımı*, çev. K. Dinçer, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.
- Cooper, H., *The Teaching Of History In Primary Schools: Implementing The Revised National Curriculum*, David Fulton, Londra, 1995.
- Demir, S. - Akengin, H., "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması", *E-International Journal of Educational Research*, Volume 1, (1), 2010, s. 26-40.
- Doğan, Y., *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.
- Doğan, N., *İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkinliği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2008.
- Husbands, C., *What Is History Teaching?: Language, Ideas and Meaning In Learning About The Past*, Bucking Hanmand Philadelphia, Open University Pres, 2000.
- Jenkins, K., *Tarihi Yeniden Düşünmek*, çev. B. Şener, Dost Kitabevi, Ankara,

1997.

Karaca, A., *6. ve 7. Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersi Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi (Malatya İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, 2007.

Keleş, H. - Ata, B. - Köksal, İ., "Tarihi Dokümanla Tarih Öğretiminin Lise Öğrencilerinin Başarısına Etkisi", *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 2, 2006, s. 99-112.

Ocak, G. - Yurtseven, R., "Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi", *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 2009, s. 94-109.

Safran, M. - Köksal, H., "Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 18, S. 1, 1998, s. 71-86.

Topkaya, Y., "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Aktarım Yaklaşımları Hakkındaki Görüşlerine Ait Nitel Bir Çalışma", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 2016, s. 637-652.

Topkaya, Y. - Akdağ, H., "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Suriyeli Sığınmacılar Hakkındaki Görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği)" *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 2016, s. 767-786.

Topkaya, Y. - Şimşek, U., "Impact Of Instructional Comics On The Attitudes Towards Citizenship And Democracy Education", *Journal of Computer and Education Research*, 3(6), 2015, s. 152-167.

Tosh, J., *Tarihin Peşinde*, çev. Ö. Arıkan, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1997.

Yapıcı, M., "Yapılandırmacı Ders", *Bilim, Eğitim ve Dünce Dergisi*, Cilt 7, S. 4., 2007.

Yıldırım, A. - Şimşek, H., *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara, 2013.

Dergimizin Yayın Kuralları

Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayınlanmak üzere gönderilen akademik yazılar, biçimsel olarak dergimizin yazım kurallarına uygun hazırlanmalıdır. Başlık sayfasında Türkçe ve İngilizce başlık, yazar ad(lar)ı, unvan(lar)ı, kurum ad(lar)ı, e-posta adresleri, Türkçe ve İngilizce öz ile anahtar kelimeler yer almalıdır. Başlık 12 puntuyla, tamamı büyük ve koyu harflerle, satıra ortalanarak yazılmalıdır. Başlığın yazının içeriğini en iyi şekilde yansıtmalıdır. Başlıkta kısaltmalar kullanılmamalıdır. Yazarların ad ve soyadları başlık satırının altında, sağa dayalı biçimde olmalıdır. Adın ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük; soyadın tamamı büyük harfle yazılmalıdır. Yazarların çalıştığı kurumlar, unvanları ve diğer bilgileri dipnotla gösterilmelidir.

Özet yerine öz kelimesi kullanılmalıdır. Öz, "Verdana" yazı stili 7 punto ile en fazla 250 kelimedenden oluşmalıdır. Özden sonra en az beş kelimedenden oluşan anahtar kelimeler verilmelidir. Anahtar kelimeler "Palatino Linotype" yazı tipinde ve 8 punto olmalıdır. Özde çalışmanın kapsamı, amacı, yöntemi ve sonucu kısaca verilmelidir.

Yazılar Ms Word programında A4 boyutunda editöre ulaştırılır. Kenar boşlukları şu şekilde olmalıdır: Üst 5,4 cm, sol 4,5 cm, alt 5,4 cm, sağ 4,5 cm. Yazı tipi "Palatino Linotype" (ana metin 10, dipnot 8 punto) ve satır aralığı tam ve değer 14 nk olmalıdır. Paragraf aralıkları önce 0 nk, sonra 3 nk olacak şekilde ayarlanmalıdır. Arapça metinlerde "Simplified Arabic" yazı tipi kullanılmalıdır. Atıflarda ve kaynakçanın hazırlanmasında APA yöntemi kullanılmalıdır.

Yazılar hızlı iletişim amacıyla elektronik ortamda kabul ve takip edilmektedir. Başvurular için dergimizin internet adresine yazar olarak üye olunması gerekmektedir. Ayrıntılı bilgi için lütfen dergipark.ulakbim.gov.tr/kilissbd adresini ziyaret ediniz.

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN KENDİNE ÖZGÜ BECERİLERİNİN KAZANDIRILMA DÜZEYİ The Level of Acquired Social Studies Specific Skills Cengiz TAŞKIRAN, Kenan BAŞ, Birol BULUT	1-19
DEĞİŞEN BİREY-DEVLET İLİŞKİLERİ BAĞLAMINDA SOSYAL BİLGİLER, VATANDAŞLIK VE İSAN HAKLARI EĞİTİMİ Social Studies, Citizenship and Human Rights Education in The Context of Changing Individual-State Relationship Cihan KARA	20-51
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EĞİTİCİ ÇİZGİ ROMAN HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ Examining Opinions of Classroom Teacher Candidates on Educational Comics Esat YILDIRIM	52-70
İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKİLÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI The 8th Grade Students' Attitudes of Related to Turkish Revolution History and Kemalism Course Feyzullah EZER, Ülkü ULUKAYA, Turan KAÇAR	71-91
1927 KÖY MUALLİM MEKTEPLERİ İLE KÖY OKULLARI MÜFREDAT PROGRAMININ ANALİZİ VE YURTTAŞLIK BİLGİSİ Curriculum Analysis of 1927 Rural Teachers Schools and Village Schools and Citizenship Education Hızır DİLEK	92-110
İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARI İLE GENEL ERTELEME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN YAPISAL EŞİTLİK MODELİ İLE İNCELENMESİ Analysis The Relationship Between General Procrastination and Studying Approach of Prospective Teachers at Department of Elementary Education Through Structural Equation Modeling Hüseyin AKAR	111-135
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GİRİŞİMCİLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ The Investigation of Entrepreneurship Skills of Social Studies Teachers Kâmil UYGUN, Ali Ramazan ER	136-157
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARİH DERSLERİNİN İŞLENİŞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ (KİLİS ÖRNEĞİ) View of Social Studies Pre-Service Teachers on Teaching History Courses (Kilis Sample) Meral KUZGUN, Ömer Faruk İNCİLİ	158-175
SERBEST ZAMAN OKUMALARININ SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARIYI YORDAMAYA ETKİSİ The Effect of Free Time Readings on Predicting Academic Success in Social Studies Lesson Metin ŞEN, Erdal AKPINAR	176-201
YOKSULLUK, AKADEMİK BAŞARI VE KÜLTÜREL SERMAYE İLİŞKİSİ The Relationship Among Poverty, Academic Achievement and Cultural Capital M. Ruhat YAŞAR	202-237
KÜRESEL VATANDAŞLIK BİLİNCİ ÜZERİNDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLERİN ETKİ BOYUTU Impact Level of Values in The Social Studies Curriculum on Global Cizitezenship Consciousness Yavuz TOPKAYA, Kerem COŞKUN	238-252
SOSYAL BİLGİLER DERSİ TARİH KONULARININ ÖĞRETİMİNDE BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARIN KULLANIMI Using Original Sources While Teaching Topics of History in Social Sciences Course Zafer TANGÜLÜ, Tuba ÇİDACI	253-273