



İlköğretim Öğrencilerinin Demokratik Ülke Algısı¹

Zafer KUŞ*

Turhan ÇETİN**

Özet

Bu çalışma, Türkiye genelinde, ilköğretim öğrencilerinin demokratik ülke algısını ve demokrasi ile ülkenin hangi özelliğini bağdaştırdıklarını tespit etmeyi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma örneklemini, Türkiye genelindeki 26 ilden seçilen ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Elde edilen veriler betimleyici analizine tabii tutulmuş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin yarısı dünyada en demokratik ülke olarak Türkiye'yi görmektedirler. Bunun nedeni olarak Türkiye'de seçim olmasını, seçme seçilme hakkının olmasını ve herkesin eşit haklara sahip olmasını göstermişlerdir. Öğrencilerin önemli bir bölümü Avrupa ülkelerini, Amerika Birleşik Devletlerini, Japonya'yı ve Çin'i demokratik ülke olarak algılamaktadırlar. Bu ülkeleri demokratik ülke olarak algılayan öğrencilerin temel gerekçelerinin başında bu ülkeleri gelişmiş olarak görmeleri gelmektedir.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, Demokratik Ülke Algısı, İlköğretim Öğrencisi

Abstract

In this research, middle school students' perceptions about democratic country and how they linked democracy to any properties of the country were investigated. This study used phenomological design. The research sample consisted of middle school students from 26 cities of Turkey. The data obtained from the students were analyzed by using descriptive analysis method. The results showed that half of the students believe that Turkey is the most democratic country in the world. The reasons of this finding are that the students stated that there is election in Turkey, anybody can be selected to represent people in parliament, and people living in Turkey have equal rights. Most of the students do not perceive European countries, U.S.A., and Japanese as democratic country as Turkey. Also some of the students stated that these countries are democratic since they are developed countries.

Key words: Democracy, Perception of democratic country, Primary school students

¹ Bu çalışma "İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

*Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Anabilim Dalı

** Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Anabilim Dalı



Giriş

Demokrasi, Yunancada halk anlamına gelen “Demos” ile güç, kudret, iktidar ve yönetim anlamına gelen “Kratos” kelimelerinin birleşmesiyle meydana gelmiştir. Kelime anlamı olarak “halkın iktidarı”, “halk yönetimi” anlamına gelmektedir. Demokrasi bireyleri ve toplumu birer özne olarak tanıyan, yani onları koruyup kendi yaşamlarını yaşama, yaşam deneyimlerine bir bütünlük ve bir anlam kazandırma isteklerini destekleyen bir yönetim biçimidir (Touraine, 2004: 270). Descartes, akıllı, her bir bireyin topluma bir fayda sağlayabilmesine olanak tanıyan genel bir nitelik olduğunu temele alarak demokrasiyi insanın bir parçası olarak görür. Rousseau ise egemenlik, milletin kendisindedir, diyerek egemenliği bütün topluma verir. Atatürk’e göre demokrasi, halk için, yönetimi halkın eline vermektir. Lincoln, demokrasiyi halkın, halk tarafından ve halk için yönetimi, şeklinde tanımlamıştır. Bernstein, demokrasi, bir uzlaşma okuludur. Demokrasi, sınıf egemenliğinin yokluğudur, yani, hiçbir sınıfın siyasal ayrıcalığa tek başına sahip olmadığı bir toplumsal durumdur, ifadesiyle demokrasinin sosyalizmin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmiştir (Akt Kışlalı, 2003). Aron (2011: 310) ise demokrasiyi, bütün hakları ve güçleri halkın kullandığı yönetim sistemi olan ve her yurttaşın oy verme yoluyla halkın çıkarlarına hizmet edecek bir hükümet kurma hakkına sahip olduğu, herkesin medeni, siyasi ve ekonomik hürriyetinin güvenlik altında bulunduğu bir rejim olarak tanımlar.

Bugün evrensel bir anlam kazanmış olan demokrasinin ilk olarak ne zaman ve hangi ülkede ortaya çıktığına karar vermek oldukça zordur. Ancak, belli bir siyasal düzeni ifade eden sözcük olarak demokrasinin ilk kez antik (eski) Yunan’da ortaya çıkıp uygulandığı konusunda yaygın bir kanı bulunmaktadır. Antik Yunan’da uygulanan bu demokrasi tüm halkın yönetime katıldığı bir sistem değildir. Çünkü halkın önemli bir bölümünü oluşturan kölelerin, yine büyük bir kalabalık oluşturan yabancıların ve kadınların yönetime katılma hakları yoktu (Duman vd, 2011: 89). O dönemlerden günümüze kadar geçen süreçte insanlar eşit bir şekilde yönetime katılabilmek için büyük mücadeleler verilmişlerdir. Eski çağda Roma’da, Atina demokrasisi örneği gibi olmasa bile demokrasi uygulanmaya çalışılmış, Orta Çağda ise siyasal bir sistem olarak demokrasi gündemden çıkmıştır. Dönemin feodal toplumsal yapısı ve kilisenin insanlar üzerindeki baskısı, demokrasi uygulanmasına imkan vermemiştir (Duman vd, 2011: 89). İngiltere’de kralın yetkilerini



sınırlayan Magna Carta Libertatum'un (Büyük Sözleşme) günümüzdeki anayasal düzeye ulaşana kadar yaşanan tarihi sürecin en önemli basamaklarından birisi olarak kabul edilmiştir. 17. yüzyıldan itibaren “doğal hukuk kuramı” ile insan ve onun özgürlüğünü ve mutluluğunu her şeyin üstünde tutan ferdiyetçi liberal görüşler demokrasinin gelişmesinde hayli etkili olmuştur. 18. yüzyılda demokrasi, Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi ve Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi ile hızlıca yükselen bir değer haline gelmiştir. Bu gelişmeler ile Avrupa’da birçok devlet adım adım demokrasiye geçse de 20. yüzyılın başlarında tekrar diktatörler iktidara gelmiştir. Ardından I. ve II. Dünya Savaşları yaşanmış, binlerce insan hayatını kaybetmiştir. Yaşanan bu acılardan sonra, birçok millet demokrasiyi tesis etmek için yeniden büyük bir mücadeleye girişmiştir.

Türk demokrasi tarihinde demokratikleşme hareketleri Osmanlı döneminde 1808 Sened-i İttifak ile başlamış olup, 1839’da Tanzimat Fermanı, 1876’da Kanuni Esası’nın kabul edilmesi ve I Meşrutiyetin ilanı, 1908’de II. Meşrutiyetin ilanı ile devam etmiştir. Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş aşamasında 23 Nisan 1920 Büyük Millet Meclisi’nin açılışı ve 1921 Anayasası demokrasiye geçişin ilk önemli adımlarını oluşturmuştur. Bunu 1923’de Cumhuriyetin ilanı takip etmiştir. Cumhuriyetin ilan edilmesi ile de bu mücadele bitmemiş, 1924 Anayasası, 1926 Medeni Kanun kabul edilmiştir. Çeşitli denemelerden sonra çok partili hayata geçilmiştir. Daha sonra 1961 Anayasası ve 1982 Anayasası kabul edilmiştir. Bu demokratik gelişmelerin yanında demokrasimiz birkaç kez kesintiye uğramış ancak demokrasi mücadelesi günümüze kadar devam etmiştir.

Sadece Türkiye açısından değil birçok ülke açısından da demokrasi mücadelesi hâlâ bitmemiştir. Çünkü sadece anayasada veya ülkenin isminde demokrasi olması yeterli değildir. Demokratik bir ülkedeki bütün kurumlar, yapısı ve işleyişi ile birlikte demokratik bir nitelikte olmalıdır. Bu ise ülkenin demokratik yapısının olgunluğuna bağlıdır. Demokrasinin yaşaması için toplumda demokrasi kültürünün var olması, başka bir deyişle bireylerin demokrasiyi yaşam biçimi hâline getirmiş olmaları gereklidir. Demokratik düzenin devam etmesi ve demokrasinin en iyi biçimde uygulanması için öncelikle demokrasi kavramının ayrıntılı olarak öğretilmesi gerekir. Çünkü demokrasi, hiçbir çaba gösterilmeden kendiliğinden öğrenilebilen, kendi kendini geliştiren bir mekanizma değildir. O yüzden çocuk ve gençlere



davranışa dönüştürülebilir bir demokrasi eğitimi verilmesi gerekir. Yoksa bireyler açık ve net olarak anlamadıkları demokrasiyi yaşatma ve geliştirme girişiminde bulunmayacaklardır (Yanıklar ve Elyıldırım, 2004: 28).

Bireyin ileriki hayatında demokratik ve çağdaş olmayan tutumlar geliştirmesine engel olmak için demokrasi bilincinin çocukluk yıllarından itibaren içselleştirilmesi sağlanmalıdır. Bu noktada aileye önemli bir görev düşmektedir. Bireylerin aileden sonra demokratik değerleri kazanabilecekleri veya geliştirebilecekleri kurumlardan birisi de okuldur. Çocukların daha beş yaşında okul öncesi eğitim ile tanıştığı ve bundan sonra farklı kademelerde eğitimin uzun yıllar devam ettiği düşünüldüğünde, okullar gerçek demokrasiyi öğretmek için büyük bir fırsattır.

Toplumda iyi bir demokrasinin var olabilmesi için kuşkusuz yasal düzenlemeler gereklidir. Bugün dünyanın birçok ülkesinde kâğıt üzerinde veya meclislerde birçok yasal düzenlemelere gidilmektedir. Fakat demokratik bir toplum olabilmek için sadece yasal düzenlemeler yeterli değildir. Bir toplum demokratik, çağdaş bir anayasa oluşturabilir; bunu yürürlüğe koyabilir; fakat uygulamada iyi bir demokrasinin gereklerini yerine getirememiş olabilir. Çünkü demokrasi, demokratik değerlere sahip, demokratik yollarla düşünen, demokratik davranış biçimlerini benimsemiş insanlar da istemektedir. Çünkü bir ülkenin insanların tutumlarının demokratiklik düzeyi ile ülkedeki demokrasinin uygulanma düzeyi arasında sıkı bir ilişki vardır. Nasıl ki gelişmiş bir ekonomiyle nitelikli ve eğitilmiş bir işgücü arasında doğrudan bir ilişki varsa demokratik bir yaşamın inşa edilmesi ve sürdürülebilmesiyle o toplumdaki bireylerin gerekli demokratik nitelik ve anlayışa sahip olmaları arasında da bir paralellik vardır (Yanıklar ve Elyıldırım, 2004: 6).

Hemen hemen bütün dünyada, eğitim ve demokrasi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çok sayıda çalışma yer almaktadır (Evans ve Rose 2006; Harber ve Serf 2006; McCowan 2006; Neuberger 2007). Gerçekten birçok eğitimci ve politikacı okulları ve diğer eğitim kurumlarını, gelecek nesilleri demokrasiye hazırlamada çok önemli rol oynayan yerler olarak görürler. Bu görüşü birçok kaynakta görebiliriz. (Westheimer ve Kahne; 2000, Parker, 1995). Son 30 yılda uluslararası düzeyde yapılan deneysel çalışmaların birçoğu da eğitimin demokrasinin gelişiminde diğer birçok faktörden daha etkili



olduğunu göstermiştir (Verba, Nie ve Kim, 1978; Barnes ve Kaase, 1979; Wolfinger ve Rosenstone, 1980; Dalton, 1988; Kamens, 1988; Delli Caprini Keeter, 1996).

Birlikte yaşama kurallarının en yoğun olarak yaşandığı yer olan okul; demokrasi, hak ve özgürlük, saygı ve hoşgörü gibi değerlerin sınanması ve yerleştirilmesi için eşi bulunmaz bir ortamdır. Okullarda verilen demokrasi eğitimiyle, öğrenciye yaşamın her alanında yaptığı seçimlerde akılcı tercihler yapma, hukuk kurallarının yaşamdaki önemini kavrama, hoşgörü gösterme, kitle iletişim araçları tarafından verilen bilgileri sorgulama, sosyal ve politik yaşamda etkin, katılımcı birey olma yetileri kazandırılmalıdır (Metin, 2006: 1). Toplumsal uzlaşma, karşılıklı sevgi ve saygı için özellikle ilköğretimde “insan hakları eğitiminin” yoğun bir biçimde öğrencilere verilmesi önem taşımaktadır (Üste, 2007: 296). Bu dönemde, öğrencilerin demokratik değerler hakkında ne düşündükleri, demokrasiyi nasıl algıladıkları, demokrasinin nitelikleri konusunda ne bilip bilmedikleri tespit edilip eksik görülen noktalar üzerine yoğunlaşılabilir. Çünkü öğrencilerin demokrasiyi nasıl algıladıkları çok önemli bir konudur. Çocuğun küçük yaşlardan itibaren davranışlarının etkin ve sağlıklı bir şekilde yönlendirilebilmesi mümkün olduğu için bu kademe demokrasi eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Psikologlar ahlakî gelişmeyi 16 yaşına kadar tamamlanan bir süreç olarak görürler. Daha sonraki dönemlerde birey artık başkalarının empoze ettiği kalıplara hiç düşünmeden uymak yerine kendi kendine ahlaki hükümler vermeye, bilinçli davranmaya başlar (Güngör, 2000: 68).

Demokrasi eğitimi konusunda ilköğretim düzeyinde Türkiye’de yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Özellikle “Demokrasi Eğitimi Ve Okul Meclisleri” adlı proje ile bu alana ilgi artmış fakat çalışmalar genelde bu projenin sonuçlarının değerlendirilmesi ile sınırlı kalmıştır (Emir ve Kaya, 2004; Metin 2006; Kıncal ve Uygun, 2006; Biçer, 2007; Doğan, 2008; Ceylan, 2009; Özdemir, 2009, Sayın, 2010). Bunlar dışında kalanlar ise genelde demokrasi ve insan hakları ders programının, dersin ve ders kitaplarının değerlendirilmesine yöneliktir (Otluca, 1996; Türker, 1999; Kepenekçi, 1999; Akbaşı, 2000; Aras, 2000; Büyükdemir; 2001; Seven, 2001). IEA’nın (International Association For The Evaluation Of Educational Achievement) araçları kullanılarak, öğrencilerin demokrasi algularını tespit etmeye yönelik az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Kaldırım, 2003; Doğanay, 2008; Karatekin ve dig, 2010). Bunların dışında doğrudan ilköğretim



öğrencilerinin demokrasi algılarına yönelik, yurt genelinde yapılmış çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Oysaki demokrasinin tam olarak anlaşılması için ilk olarak demokratik bir ülkenin ne olduğunun tam olarak anlaşılması gerekir. Bunun içinde farklı yaş gruplarında, demokrasinin farklı boyutları ile araştırılması gerekmektedir.

Böyle bir eksiklikten yola çıkarak, bu çalışmada Türkiye’de öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin demokratik ülke algıları ve demokrasi ile bir ülkenin hangi özelliklerini bağdaştırdıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 72). Süreçte demokratik ülke algısı bir olgu olarak düşünülmüş ve öğrencilerin öğrenilen bu olguyu algılama durumları saptanmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

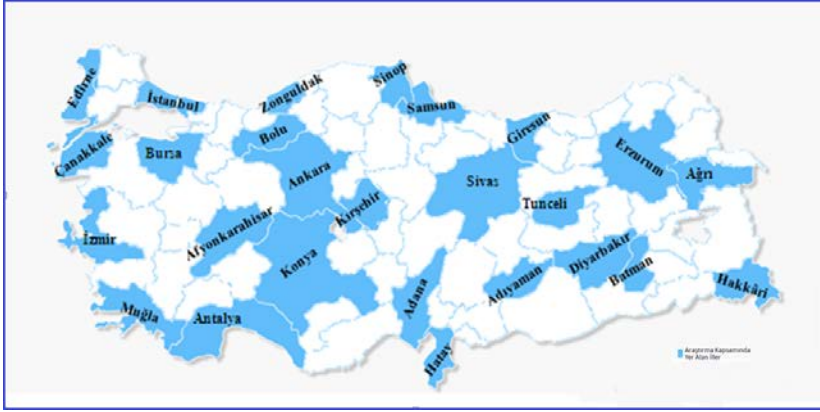
Bu araştırmanın evrenini 2010–2011 eğitim öğretim yılında Türkiye’de öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığının yayınlamış olduğu “2010-2011 Milli Eğitim İstatistikleri”ne göre Türkiye’de 6., 7. ve 8. sınıflarda toplam 4.400.101 öğrenci öğrenim görmektedir (MEB, 2011).

Çalışma örneklemini, Türkiye genelinden seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yolu kullanılarak seçilen ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 105). Tabakaların belirlenmesinde, TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) verilerinden elde edilen istatistiki bölge birimleri sınıflaması, (1., 2., 3. düzey) ile MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı 2010-2011 Milli Eğitim istatistikleri temel alınmıştır.



Buna göre, öncelikli olarak, bölgelere göre örneklem belirleme çalışması yapılmış ve NUTS 2 (Nomenclature of Territorial Units for Statistics) düzeyi örneklem için uygun görülmüştür. NUTS 2, Avrupa Birliği tarafından kabul edilen istatistikî bölge birimlerine verilen genel bir ad olarak bilinmektedir. Bu düzenlemeye göre örneklem belirleme sürecinde ilk olarak 26 bölge alınmış ve bu bölgelerden birer tane olmak üzere rastgele 26 il tespit edilmiştir. (Adana, Adıyaman, Afyonkarahisar, Ağrı, Ankara, Antalya, Batman, Bolu, Bursa, Çanakkale, Diyarbakır, Edirne, Erzurum, Giresun, Hakkâri, Hatay, İstanbul, İzmir, Kırşehir, Konya, Muğla, Samsun, Sinop, Sivas, Tunceli, Zonguldak).

Harita 1. Araştırma Kapsamında Bulunan İller



Harita 1’de yer alan illerin belirlenmesinden sonra Milli Eğitim Bakanlığının resmi internet sitesi üzerinden (www.meb.gov.tr) bu illerin şehir merkezi ve köylerinde yer alan tüm ilköğretim okullarının isimleri tek tek çıkarılarak bir tablo oluşturulmuştur. Bu tablodan, her ilden olmak üzere, şehir merkezinden bir okul ve herhangi köyünden bir okul olmak üzere her ilden toplamda iki okul seçilmiştir. Örneğin Adıyaman merkezden Fatih ilköğretim Okulu; Gerger Köyü’nden ise Dallarca İlköğretim Okulu seçilmiştir. Nihai olarak, bu seçilen okullardaki, 6., 7. ve 8. sınıfların herhangi bir şubesindeki öğrencilerin örneklem içerisine dâhil edilmiş, Türkiye geneli toplamda ise 1667 öğrenciye ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

İlköğretim öğrencilerinin demokratik ülke algılarını ve bu algılarının gerekçelerini belirlemek için öğrencilere “Size göre dünyadaki en



demokratik ülke hangisidir? Gereçeklerini ifade ederek açıklayınız.” şeklinde bir adet açık uçlu sorulmuştur. Bu soru ile öğrencilerin, demokrasi ile ülkelerin hangi özelliklerini bağdaştırdıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Açık uçlu soru formu hazırlandıktan sonra Ahi Evran Üniversitesi’nden iki uzman görüşü alınmış, soru ifadesi bu uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilmiştir. Daha sonra Kırşehir ilinde bulunan ve 6., 7. ve 8. sınıflarda okuyan 267’si kız, 209’u erkek toplam 476 kişilik örneklem gurubuna uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrası öğrenciler tarafından sorunun anlaşıldığı görülmüş ve asıl uygulamaya geçilmiştir.

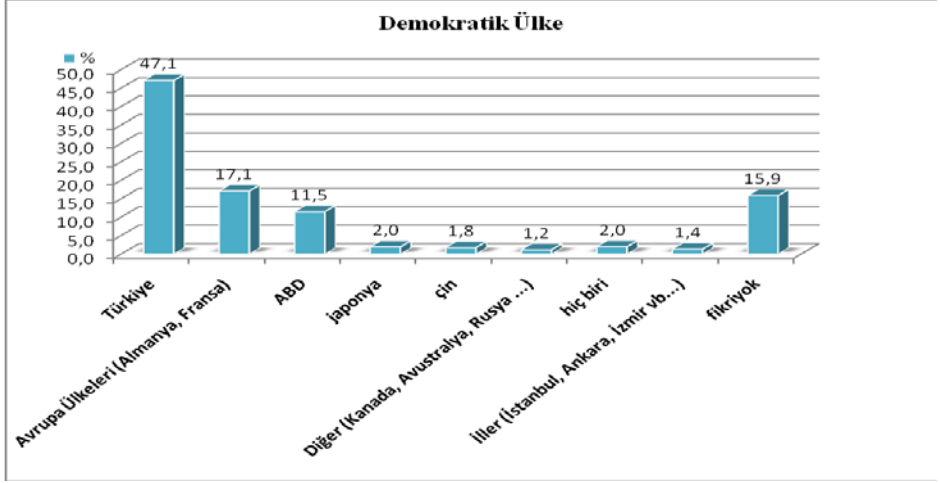
Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi sürecinde betimleyici analiz yapılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin el yazısı ile yazdıkları metinler doküman incelemesine dayalı olarak analiz edilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin verdikleri yanıtlar ilk olarak Microsoft Office/Excel programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İlk olarak öğrencilerin ifade ettikleri ülke isimleri daha sonra ise bu ülkelerin karşısına öğrencilerin ifade ettiği gerekçeler yazılmıştır. Öğrencilerin ifade ettikleri ülkelerin frekansları çıkarılırken Avrupa Ülkeleri (Almanya, Fransa, İngiltere vb.) bir başlık altında, bir veya iki defa tekrar edilen ülkeler “diğer ülkeler” başlığı altında toplanmıştır. İkinci aşamada ise öğrencilerin ifade ettikleri gerekçeler analiz edilmiş bunların frekansı çıkarılmıştır. Bu frekanslar ile ilgili metin içerisinde doğrudan aktarmalara yer verilmiştir. Bu aktarmalarda öğrencilerin ismi kullanılmamış, öğrenim gördüğü il, sınıf düzeyi ve cinsiyeti kodlanarak verilmiştir. Örneğin “Ank/7/K” kodlaması Ankara’dan 7. sınıf kız öğrenciyi temsil etmektedir.



BULGULAR

Grafik 1. Öğrencilerin Demokratik ülke algıları



Öğrenciler önemli bir bölümü (% 47.1) “Size göre dünyadaki en demokratik ülke hangisidir?” sorusuna “Türkiye” cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin, Türkiye’den sonra en çok ifade ettikleri demokratik ülkeler Avrupa ülkeleridir. Avrupa ülkeleri içinde ise en fazla Almanya, İngiltere, İsviçre, İsveç, Norveç ve Fransa gibi ülkeler ifade edilmiştir. Öğrencilerin %11,5’i dünyadaki en demokratik ülke olarak Amerika Birleşik Devletlerini görmekte-dirler. Öğrencilerin küçük bir bölümü ise Japonya, Çin, Avustralya, Kanada gibi ülkeleri, dünyanın en demokratik ülkesi olarak ifade etmişlerdir. Bunların dışında Libya, Arabistan, İran, Arjantin gibi ülkeleri de ifade edenler olmuştur. Öğrencilerin % 2’si hiçbiri, % 15,9’luk bir bölümü ise fikrim yok ifadesini kullanmışlardır. Bu ülkelerin dışında öğrencilerin bir kısmı İzmir, Mersin, Konya, Ankara İstanbul gibi şehirleri dünyanın en demokratik ülkesi olarak ifade etmişlerdir.



Tablo 1. “Türkiye Demokratiktir” Yanıtını Veren Öğrencilerin Gerekçelerinin Frekans Dağılımı

TÜRKİYE			
Neden	f	Neden	f
<i>Seçim var / Seçme seçilme hakkı var</i>	207	<i>Kültürümüz var.</i>	3
<i>Herkes eşit / Kadın erkek eşitliği var</i>	141	<i>Çocuklara ait bir bayramı var.</i>	3
<i>Özgür bir ülke / özgürlük-hak var</i>	102	<i>Meclis var.</i>	3
<i>Başka ülkeler hakkında bilgim yok.</i>	59	<i>Dış ülkelere yardım ediyor.</i>	2
<i>Benim ülkem /Bu ülkede yaşıyorum.</i>	44	<i>Demokrasiyle yönetiliyor.</i>	3
<i>Gelişmekte / Gelişmiş bir ülke</i>	44	<i>Başka ülkelere düşmanlığı yok.</i>	2
<i>Adaletli bir ülke / Adalet var</i>	37	<i>Demokrasiye saygı var</i>	2
<i>Kanun / Yasalar var</i>	34	<i>Barış var</i>	2
<i>Cumhuriyetle yönetiliyor</i>	27	<i>Mahkemeler var</i>	1
<i>İnsan hakları var</i>	23	<i>İsteyen herkes milletvekili olabiliyor.</i>	2
<i>Eğitim/sağlık hakkı var</i>	16	<i>Çok olay var</i>	1
<i>Atatürk sayesinde / Devrim yapmış</i>	15	<i>Yönetenlerin ayrıcalığı yok</i>	1
<i>Güzel bir ülke</i>	15	<i>Herkes okula gidebiliyor.</i>	1
<i>Huzur / Mutluluk-hoşgörü var</i>	15	<i>Din ve devlet işleri ayrı</i>	1
<i>Bağımsız bir ülke</i>	12	<i>Her gün demokrasi ile ilgili haber var</i>	1
<i>Yardımlaşma var</i>	12	<i>Kadın hakları var</i>	1
<i>Ayrım yapılmıyor</i>	10	<i>Kimsenin hakkı yenmiyor.</i>	1
<i>İnsanlar istediğini yapabiliyor</i>	8	<i>Fabrikalar var</i>	1
<i>Herkes yardım ediliyor</i>	7	<i>Savaş yok</i>	1
<i>Suçlar cezasız kalmıyor</i>	7	<i>Herkes kardeş</i>	1
<i>Sorunlar demokratik çözülüyor.</i>	6	<i>Çok ekonomik bir ülke</i>	1
<i>Halkın düşüncesine saygı var.</i>	8	<i>Örnek bir ülke</i>	1
<i>Demokrasiye önem veriliyor.</i>	5	<i>İnsanlara hizmet sunuluyor.</i>	1
<i>İdam yok</i>	5	<i>İşkence yok</i>	1
<i>Ben öyle düşünüyorum.</i>	5	<i>Başka ülkelerde isyan ve eylem var.</i>	1
<i>Bakanlar yarışıyor</i>	4	<i>Sömürgecilik yapmıyor</i>	1
<i>Çocuk hakları var</i>	4	<i>Laik bir ülke</i>	1
<i>Turizm gelişmiş</i>	4	<i>Sevgi saygı var</i>	1
<i>Çağdaş bir ülke</i>	7		

Türkiye’yi demokratik bir ülke olarak ifade eden öğrencilerin temel gerekçelerinin başında, Türkiye’de seçim olması / seçme seçilme hakkının olması ve herkesin eşit haklara sahip olması gelmektedir. Türkiye’yi tercih eden öğrencilerin bir kısmı Türkiye’nin özgür bir ülke olmasını, Türkiye’de özgürlüklerin olmasını, yasalar olmasını, adaletli bir ülke olmasını, insan haklarının olmasını gerekçe olarak belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise kendi ülkesi olduğu için, bu ülkede



yaşadığı için, Türkiye gelişmiş bir ülke olduğu için en demokratik ülke olduğunu ifade etmiştir. Bazı öğrencilerin demokrasi ile ülkenin diğer özelliklerini karıştırdığı görülmektedir. Örneğin Türkiye'nin güzel bir ülke olmasını, Türkiye'de turizmin gelişmesini, fabrikaların olmasını gerekçe olarak göstermişlerdir.

Türkiye'yi demokratik ülke olarak ifade eden öğrencilerin gerekçelerine ilişkin örnekler;

Bana göre en demokraik ülke Türkiye'dir. Çünkü burada kadın erkek eşitliği var ve yöneticiler seçimle seçiliyor (Ağr/8/K).

Bence En demokratik ülke bizim ülkemizdir. Çünkü burada insan hakları, özgürlük var ve ben menmunum (Bat/8/K).

Bence Türkiye'dir. Kadınlara eşitlik sağlanıyor ve yıllardır demokratik bir ülkedir (Gir/8/K).

Bence Türkiye'dir. Başkanlar seçim ile yani halkın kararı ile seçiliyor ve herkesin düşüncesini özgürce ifade edebilme hakkı var (Ant/7/E).

Türkiye'dir.çünkü Türkiye'de insan haklarına önem veriliyor ve kadın erkek eşitliği var (Diy/8.K).

Türkiye'dir. Yardımsever bir ülke, başka ülkelerden gelen kişilere hoşgörülü davranıyor (Hat/7/K).

Bence en demokratik ülke bizim ülkemizdir. Çünkü ben burada yaşıyorum ve benim ülkem (İst/6/E).

Diğer ülkeler hakkında pek bilgim yok bu yüzden Türkiye'nin demokratik bir ülke olduğunu düşünüyorum (Kon/8/E).

Tablo 2. “Avrupa Demokratik” Yanıtını Veren Öğrencilerin Gerekçelerinin Frekans Dağılımı

AVRUPA ÜLKELERİ			
Neden	f	Neden	f
Çok gelişmiş	29	Avrupa birliği var	3
Herkes özgür	26	Oturum alanlara ayırım yapılmıyor.	2
Herkes eşit	19	Eğlence hakkı var	2
İnsan hakları var	13	Türkiye'ye göre daha demokratik	2
Her şey kurallara uygun / düzenli	13	Hiçbir sorun yok	2
Ekonomileri güçlü	11	Halkına hak veriyor	2
İnsanlara fazla hak tanınıyor	9	İthalat ve ihracatta iyi	2
Zengin bir ülke	9	Fransız ihtilali orda başladı.	2
İş imkânları var	8	Maaş var	2
Ayırım yok	7	Seçme seçilme hakkı var	2
İnsanlar istediğini yapıyor	6	İnsanlar bilinçli	2



<i>Herkes birbirinin görüşüne saygılı</i>	6	<i>Güvenli</i>	2
<i>Gelir düzeyleri yüksek</i>	6	<i>Sanayi geliş</i>	2
<i>Çok güzel ve çok büyük</i>	5	<i>Eğitime önem veriyorlar</i>	3
<i>Savaş yok</i>	5	<i>Yoksullara yardım ediliyor.</i>	1
<i>Suçlulara iyi ceza veriliyor</i>	5	<i>İnsanları anlayış-hoşgörülü</i>	1
<i>Halkı bilgili</i>	5	<i>Sınıflar kalabalık değil</i>	1
<i>Sık sık referandum yapıyor</i>	5	<i>Düzenlemeler halka var</i>	1
<i>Kurallara önem veriliyor</i>	4	<i>Herkes düşüncesini söyleyebiliyor</i>	1
<i>Her yer temiz</i>	5	<i>Büyük toplantılar orda yapılıyor</i>	1
<i>Disiplin ülkeler</i>	3	<i>Eskiden beri demokrasi var</i>	1
<i>Kitabımızda öyle yazıyor</i>	3	<i>Ülkece karar veriyorlar</i>	1
<i>Özgürlükler ülkesi</i>	3	<i>Tartışma çıkmıyor</i>	1
<i>Çocuk hakları var</i>	3	<i>Yatırım fazla</i>	1
<i>Hayat koşulları rahat</i>	3	<i>Güzel dilleri var (İngilizce)</i>	1
<i>Teknoloji gelişmiş</i>	3	<i>Okur-yazar oranı çok yüksek</i>	1
<i>Yaşam seviyesi yüksek</i>	3	<i>Kavgalolay yok</i>	1
<i>Demokrasiyi biliyorlar</i>	3	<i>Türkler orada vatandaş olabiliyor</i>	1
<i>Adalet var</i>	3	<i>Kadına şiddet az</i>	1

Tablo 2 incelendiğinde, Avrupa'daki ülkeleri demokratik ülke olarak gösteren öğrencilerin temel gerekçelerinin başında bu ülkelerin gelişmiş ülke olması gelmektedir. Daha sonra herkesin özgür ve eşit olduğunu, insan haklarının olduğunu, insanlara fazla hak tanındığını temel neden olarak göstermişlerdir. Yine bazı öğrenciler, bu ülkelerde ayırım olmamasını, herkesin birbirinin görüşüne saygılı olduğunu, sık sık referandum yapılmasını gerekçe olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin demokratik özellikler ile ülkenin diğer özelliklerini karıştırdığı görülmektedir. Örneğin Avrupa ülkelerinin çok gelişmiş olmasını, ekonomilerinin güçlü olmasını, iş imkânlarının olmasını, her yerin temiz olmasını, teknolojilerinin gelişmesini demokrasi ile doğrudan ilişkilendirmişlerdir.

Avrupa Ülkelerini demokratik ülke olarak ifade eden öğrencilerin gerekçelerine ilişkin örnekler;

Almanya olduğunu düşünüyorum. Çünkü hem çok gelişmiş hem de herkesin kendine ait bir işi var (Ant//E).

Bana göre en demokratik ülke Almanya. Almanya bizden çok daha fazla gelişmiş olduğu için (Ant/6/K).

İsviçre'dir. Çünkü orada herkes eşit. Kimse kimseden üstün görülmediği bir ülke (Ank/8/E).

Bence İngiltere'dir. Çünkü halkı eşit haklara sahip (Zon./7/E).



Almanya'dır. Çünkü çok güzel kuralları var. Sigara çöpleri yere atılmıyor, hiçbir yerde çöp yok (Zon.17/K).

Bence İngiltere'dir. Çünkü sonradan oturum alan insanlar İngilizlerden farklı tutulmuyor ve bence bu çok önemlidir (Hat/6/E).

Tablo 3. “Amerika Birleşik Devletleri Demokratiktir” Yanıtını Veren Öğrencilerin Gerekçelerinin Frekans Dağılımı

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ			
Neden	f	Neden	f
Gelişmiş bir ülke	51	İnsanlar haklarını savunuyor	3
Çok zengin / Güçlü	31	Savaş yok	2
Herkes eşit	22	Halklar daha çok temsil ediliyor.	2
Özgür	19	Bilinçli bir toplum	2
Cezaları büyük	15	Güçlü silahları var	2
Seçme seçilme hakkı var	13	Bağımsız	1
Hak var/haklara önem veriliyor	12	Kavga yok	3
Ayrım yok	7	Hayat orda çok güzel	1
İnsana değer veriliyor	6	Dünyaya hâkim	1
Sanayi ve teknoloji gelişmiş	4	Kimsenin hakkı yenmiyor	1
Parlamento var	4	Kadın hakları var	1
Kanunları var	3	İnsanlar protesto yapabiliyor	1
Çocuk hakları var	3	Halkın istediği oluyor	1
Orada okul kıyafetleri serbest	3	Modern bir ülke	1
Başkanlık sistemi var	3	Wilson ilkelerinden dolayı	1

Amerika Birleşik Devletleri'ni demokratik bir ülke olarak ifade eden öğrencilerinin temel gerekçelerinin başında bu ülkenin gelişmiş bir ülke olması ve çok zengin, güçlü bir ülke olması gelmektedir. Bir kısmı, herkesin eşit haklara sahip olmasını, özgürlüğün olmasını, cezaların büyük olmasını, seçme seçilme hakkının olmasını, insana değer verilmesini ve ayrım olmamasını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencileri ise okulda serbest kıyafetler giyilmesinden, güçlü silahları olmasından, Wilson İlkeleri'nden dolayı Amerika Birleşik Devletlerini dünyanın en demokratik ülkesi olarak belirtmişlerdir.

Amerika Birleşik devletlerini demokratik ülke olarak ifade eden öğrencilerin gerekçelerine ilişkin örnekler;



Amerika Birleşik Devletleri en demokratik ülkedir. Çünkü bir defa gelişmiş bir ülkedir, kadınlara verilen haklar fazladır ve güçlü silahları vardır (Gir/8/K).

Amerika olduğunu düşünüyorum. Ekonomileri güçlü ve insanlar rahat yaşıyor (Ank/6/E).

Amerika'dır. Çünkü onlar her zaman istediklerini yapıyorlar ve çok serbestler (Diy/7/K).

Demokrasi Özgürlük demektir. Amerika'da özgürlük olduğu için Amerikadır (Erz/6/E).

Çok gelişmiş bir ülke olduğu için Amerika'dır (Erz/6/E).

Dünyaya hakim olduğu için Amerika Birleşik Devletleri'dir (Kır/6/K).

Tablo 4. “Japonya Demokratiktir” Yanıtını Veren Öğrencilerin Gerekçelerinin Frekans Dağılımı

JAPONYA			
Neden	f	Neden	f
Teknoloji var / gelişmiş	16	Vatanına, milletine önem veriyor.	1
Halkına değer veriyor	4	Paylaşma var	1
Yardımlaşma var	3	Hoşgörü var	1
İcat yapıyor	2	Herkes çalıştığı kadar alıyor.	1
Evleri depreme dayanıklı	1	Hak yemezler	1
Araba yapıyorlar	1	Bir işi sırayla yaparlar	1
Çok zengin bir ülke	1	Sorunlar insanlarla çözümlüyor.	1
Çalışkan bir ülke	1	Adetleri var	1
İnsanı seviyorlar	1	Araştırma yapıyorlar	1

Tablo 4’de görüldüğü üzere Japonya’yı demokratik bir ülke olarak belirten öğrencilerin temel gerekçelerinin başında, bu ülkenin teknoloji bakımından gelişmiş olduğu, halkına değer veriyor olması, yardımlaşmanın olması, icat yapıyor olmaları gelmektedir. Yine öğrencilerden bazıları, Japonların evlerini depreme dayanıklı yaptığını, arabalar yaptığını, zengin olduklarını, çalışkan olduklarını, insanı sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Japonya’yı demokratik ülke olarak ifade eden öğrencilerin gerekçelerine ilişkin örnekler;

Japonyadır. Çünkü teknolojisi gelişmiş bir ülke ve herşeyi onlar geliştiriyor (Ağr/7/E).



Japonya'dır. Çünkü herkes özgürce hareket ediyor ve araştırma yapıyor (Erz/8/K).

Bana göre Japonya en demokratik ülke. Çünkü orda halkın verdiği kararlara saygı duyuluyor, demokrasi de budur zaten (Kır/8/K).

Japonya'dır. Çünkü japonlar bir tek kendilerini değil herkesi ve en önemlisi insanı seviyorlar (Kır/6/K).

Japonya dünyanın en demokratik ülkesidir. Çünkü evler depreme dayanıklı ve araba geliştiriyorlar (Hat/6/K).

Tablo 5. “ Çin Demokratiktir” Yanıtını Veren Öğrencilerin Gereçeklerinin Frekans Dağılımı

ÇİN			
Neden	f	Neden	f
Nüfusu çok fazla	6	Barış ve demokrasi var	1
Üretici olduğu için	3	Her şey orada üretiliyor	1
Herkes iş sahibi	2	Herkes korunuyor	1
Zengin bir ülke	2	Daha çok toprakları var	1
Birbirlerinin haklarına duyarlı	1	Sorunlar insanlarla çözülüyor.	1
İnsanlar kurallara uyuyor.	1	Saygı var	1
Herkes istediğini yapıyor.	1	Okullarda kıyafet serbest	1
En ilerlemiş ülke	1	Adalet ve eşitlik var	1
Çok şey yapıyorlar	1	Teknolojileri geliştiriyor	1

Tablo 5'de görüldüğü üzere Çin'i demokratik bir ülke olarak niteleyen öğrencilerin temel gerekçelerinin başında nüfusunun çok fazla olması, üretici olmaları, herkesin iş sahibi olması, zengin bir ülke olması gelmektedir. Yine öğrencilerinden bazıları en ilerlemiş ülke olmasını, çok şey yapmalarını, daha çok topraklarının olmasını, teknolojilerinin gelişiyor olmalarını gerekçe olarak göstermişlerdir.

Çin'i demokratik ülke olarak ifade eden öğrencilerin gerekçelerine ilişkin örnekler;

Bana göre en demokratik ülke Çin'dir. Çünkü nüfusları çok fazla ve herşeyi onlar üretiyor (Diy/6/E).

Bence Dünyadaki en demokratik ülke Çin'dir. Dünyada elektronik teknolojisi bakımından en gelişmiş ülkedir (Ank/7/K).

En demokratik ülkenin Çin olduğunu düşünüyorum, nüfusları çok fazla olduğu için çok şey yapıyorlar (Afy/6/E)



Tablo 6. “Demokratik Ülke Hangisidir?” Sorusuna Şehir isimleri Belirten Öğrencilerin Gerekçelerinin Frekans Dağılımı

ŞEHİRLER			
Neden	f	Neden	f
İstanbul / Çok kalabalık	3	Adana / Burayı seviyorum.	1
Antalya / Oranın güzellikleri var.	2	İstanbul / Meşhur yerleri va.r	1
İstanbul / Çok seviyorum.	2	İstanbul / Boğazın güzelliği var.	1
İstanbul / gezip görülecek çok yer var.	2	İstanbul / Büyük şehirler daha demokratiktir.	1
İstanbul / Oranın iş şartları var.	2	İstanbul / Orada şiddet uygulanmıyor	1
Ankara başkent orada kuruldu.	2	İstanbul / Her türden insan var	1
Paris / Gezilecek çok yer var	2	İstanbul / Güzel bir yer	1
Paris / İnsan hakları var	1	Ankara / Meclis ve anıtkabir orda	1
Paris / Orda kimse tartışmıyor	1	Ankara / Demokrasi orda	1
Paris/ Eiffel kulesi orda	1	Ankara / İmkânları iyi	1
İzmir / Gelişmiş bir ülke	1	Ankara / Orası çok güzel ve düzenli	1
İzmir / Denizini ve havasını güzel	1	Konya / Çünkü orda kavga çıkmıyor.	1
İzmir / Burada yaşıyorum.	1	Muğla / Çok yeşil bir şehir	1
Mersin / Yolları asfaltlı ve lunapark var.	1		

Tablo 6’da incelendiğinde bazı öğrencilerin ülke ile şehir kavramlarını karıştırdığı görülmektedir. Bazı öğrenciler İstanbul’u demokratik ülke olarak ifade etmişlerdir. Gerekçe olarak, bu şehrin kalabalık olmasını, bu şehri sevmesini, bu şehrin güzel olmasını, iş imkânlarının olmasını göstermiştir. Öğrencilerin bir kısmı ise Paris’i demokratik bir ülke olarak belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak gezilecek yerler olmasını, insan haklarının olmasını, Eysel kulesinin olmasını ifade etmişlerdir. İzmir’i demokratik ülke olarak ifade eden öğrenciler ise buranın gelişmiş olmasını, İzmir’de denizin olmasını, burada yaşamasını gerekçe olarak göstermişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise Adana, Ankara, Konya ve Muğla’yı demokratik olarak ifade etmişlerdir. Demokratik ülke olarak “İl” ifade eden öğrencilerin gerekçelerine ilişkin örnekler;

Ankara’dır. Çünkü Türkiye’nin başkenti, meclis orada (Erz./6/K).

Bence İstanbul. Çünkü burada her türden insan var ve ayırım yapılmıyor (İst/8/K).



İstanbul'dur. Çünkü büyük bir şehir, insanları ve eğitim olanakları çok fazla (Zon/8/E).

Bana göre en demokratik ülke İzmir, Çünkü çok gelişmiş bir ülke (Siv/6/K)
En gelişmiş ülke İzmir, çünkü buranın havası ve denizi çok güzel (İzm/7/E)

Tablo 7. “Demokratik Ülke Hangisidir?” Sorusuna Diğer Ülkeleri Belirten Veya “Hiçbiri” Yanıtını Veren Öğrencilerin Gerekçelerinin Frekans Dağılımı

DİĞER ÜLKELER		HİÇBİRİ	
Neden	f	Neden	f
Arabistan / Arapları seviyorum.	2	Heryerde demokrasi sorunu olduğu için.	4
Avustralya / Seçim var.	2	Herkesin sorunu var	3
Somali / Herkes açlıktan ölüyor.	2	Hepsi kendi çıkarına çalışıyor	2
Azerbaycan / Herkes eşit hakka sahip	1	Her ülkenin sömürdüğü bir yer var.	1
Afrika / Çok demokratik ülke	1	İnsanlara özgürlük tanınmıyor.	1
Somali / Herkes tutumlu-demokratik düşünüyorlar.	1	Demokrasi yalan	1
Somali / Yemekleri olmadığı için üzüliyorum.	1	Çoğu ülke aynı	1
Kanada / Her milletten insan var	1	Kanun önünde eşitlik yok.	1
Irak / İdam var	1	Demokrasiyi yaşayan ülke yok.	1
İran / Suçlular ne yaparsa aynı ceza ona da veriliyor.	1	Her yerde ayırım var	1
Rusya / Orayı seviyorum.	1	Davulun sesi uzaktan hoş geliyor ama öyle değil.	1
Filistin / Kimseye zararı yok	1	Her yerde işler para ile yürüyor	1
Kanada / Dayanışma var	1	İnsanlar düşüncelerini söyleyemiyor	1
Venezüella / Orda herkes eşit	1	Her yerde adaletsizlik var	1
Çek cumhuriyeti / İnsan haklarına önem veriliyor.	1	Bazı ülkeler çok zengin bazıları açlıktan ölüyor	1
Çek cumhuriyet / Herkes özgür	1	Hepsi adaletsiz davranıyor	1
İsviçre / Anlaşmalar orda imzalanıyor	1	Demokratik gibi görünse de aslında hiç biri değil	1
Çek cumhuriyet / Hiçbir ülkenin tehdidi altında değil.	1		
İsrail / Arkasında koruyan ülke var	1		
Arjantin / Tarihi bakımından önemli bir yer.	1		
Libya / Petrol bakımından zengin	1		
Mısır / İnsanlar orada rahat	1		



Tablo 7’de görüldüğü üzere farklı ülkeleri demokratik ülke olarak ifade ederken bazıları ise; dünyada hiçbir ülkenin demokratik olmadığını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler Arabistan’ı demokratik ülke olarak nitelerken gerekçe olarak Arap halkını sevdiğini ifade etmiş, bazı öğrenciler Avustralya’yı demokratik ülke olarak ifade etmiş, gerekçe olarak ise seçim olmasını belirtmiştir. Bazı öğrenciler ise Azerbaycan, Afrika, Somali, Irak, İran, Filistin, Venezuela gibi ülkeleri demokratik ülke olarak belirtmişlerdir.

Demokratik ülke olarak diğer ülkeleri ifade eden öğrencilerin ifade ettikleri ülkelere ve gerekçelerine ilişkin örnekler;

Libya’dır. Çünkü bu ülke petrol bakımından çok zengin (Ank./7/E).

Bence Kanada. Çünkü orada her milletten insanlar var. Bence bu çok güzel (Kon/8/E).

Bence İsrail demokratik çünkü onu koruyan arkasında güçlü ülkeler var (Edr/8/E)

Bana göre İran’dır. İran her suçlunun cezasını adilce veriyor (Erz./7/E).

Dünyada hiçbir ülkenin demokratik olmadığını ifade eden öğrenciler ise her yerde demokrasi sorununun olmasını, her ülkenin aynı olmasını, her ülkenin sömürdüğü bir yer olduğunu, insanlara özgürlük tanınmadığını, demokrasinin yalan olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise her yerde ayırım olduğunu, insanların düşüncelerini söyleyemediğini, ülkeler arasında gelirin adaletsiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular bazı öğrencilerin çok farklı ülkeleri farklı nedenlerle demokratik olarak gördüğü ve yine bazı öğrencilerin dünyada demokratik ülke olmadığına inandığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak bazı öğrencilerin, demokratik ülke gerekçelerini açıklarken ülkelerin farklı özellikleri ile demokrasinin niteliklerini karıştırdığı görülmektedir.

Hiçbir ülke demokratik değil diyen öğrencilerin gerekçelerine ilişkin örnekler;

Bence Hiçbir ülke demokratik değildir. Çünkü bütün ülkeler kendi çıkarı için çaba göstermektedir (Erz/7/K).

Hiçbir ülke demokratik değil bence. Çünkü ülke demek insan demektir, insan demek özgürlük demektir. Bu koşullarla, bu yasalarla demokratik olunmaz! Eğer demokrasi bizimse yalan olmamalıdır (Kır/8/K).

Hepsi aynı. Demokratik bir ülke olduğunu düşünmüyorum. Çünkü her ülkenin kayırdığı insan ve ülkeler, sömürdüğü insan ve ülkeler var (Kır/7/K).



Bence hiçbir ülke demokratik değil. Çünkü bütün ülkeler kendi çıkarı için çalışıyor (İst/7/K).

Tablo 8. Demokratik Ülke Algısında En Sık Tekrarlanan Kavramlar

Kavram	f	Kavram	f
Eşitlik	202	Meclis	21
Gelişmiş	143	İstedliğini yapma	17
Seçim	140	Eğitim	19
Özgür	125	Bağımsızlık	17
Seçme-seçilme	107	Ekonomi	13
Oy	78	İş imkânları	13
Demokratik	69	Düzen	13
Halk	97	Çocuk hakları	11
Adalet	61	Bilinç	10
Güçlü	60	Temiz	10
Hak	62	Savaş yok	9
Değer	43	Çağdaş	9
İnsan hakları	56	Referandum	7
Suçlulara ceza	32	Gelir düzeyi	7
Özgürlük	57	Huzur	5
Kanun/yasa	55	Mutluluk	5
Güzel	35	Bilgili	5
Yardımlaşma/yardım	31	Turizm	4
Ayırım yok	29	Güven	4
Hoşgörü	26	Barış	4
Saygı	26	İcat	4
Zengin	25	Sanayi	4
Önem	25	Sağlık	4
Cumhuriyet	26	Kadın hakları	3
Teknoloji	26	Disiplin	3
Kural	24	Rahat	3
Sevgi	22		



Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrencilerin demokratik ülkeyi açıklarken en sık kullandıkları kavramların başında eşitlik, gelişmiş, seçim, özgür, seçme-seçilme ve halk kavramı gelmektedir. Yine halk, demokratik, oy, hak, insan hakları, adalet, güçlü ve özgürlük kavramları öğrenciler tarafından sık kullanılan kelimeler arasında yer almaktadır. Öğrenciler demokratik ülke algısını açıklarken en az kullandığı kavramlar ise sağlık, kadın hakları, disiplin ve rahat kavramları gelmektedir. Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin demokrasi algısında gelişmiş, güçlü, güzel, zengin, ekonomi kavramlarının önemli yer tuttuğu ve bu kavramlar ile demokrasiyi bağdaştırdıkları görülmektedir.

Sonuçlar

Öğrencilerin yarıya yakını dünyada en demokratik ülke olarak Türkiye’yi algılamaktadırlar. Bunun nedeni olarak ise öğrenciler, Türkiye’de seçim olmasını, seçme seçilme hakkının olmasını ve herkesin eşit haklara sahip olmasını göstermişlerdir. Türkiye’yi tercih eden öğrencilerin bir kısmı Türkiye’nin özgür bir ülke olmasını, Türkiye’de özgürlüklerin olmasını, kanunların olmasını, adaletli bir ülke olmasını, insan haklarının olmasını gerekçe olarak belirtmiştir. Öğrenciler Türkiye’yi demokratik bir ülke olarak açıklarken doğru bir şekilde demokrasinin temel ilkeleri olan milli egemenlikten, hürriyet ve eşitlikten bahsetmişlerdir.

Öğrenciler yaş düzeylerine uygun olarak seçme seçilme hakkı, eşit haklara sahip olma, özgür olma, kanunların olması gibi demokrasinin gereği olan kavramlarla demokrasiyi bağdaştırmışlardır. Bu öğrencilerin Türkiye’yi demokratik olarak gören öğrencilerin bir kısmı ise “benim ülkem / bu ülkede yaşıyorum” ifadesini kullanmış bazıları ise başka ülkeler hakkında bilgin yok demiştir. Yine bazı öğrencilerin, demokrasi ile ülkenin diğer özelliklerini karıştırdığı görülmektedir. Bir ülkenin doğal güzelliğini, turizmini, fabrikaları demokrasinin gelişmesi ile ilişkilendirmektedir. Bu sonuç öğrencilerin demokrasiyi ve demokrasinin içeriğini tam olarak bilmediklerini göstermektedir. Bu durumun temel nedeni etkili bir demokrasi eğitimi verilememesinden kaynaklı olabilir. İpek (2011) Sosyal Bilimler ders kitapları ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, demokrasi kavramı ve eğitiminin ders kitaplarında ağırlıklı olarak kronolojik bilgi düzeyinde verildiğini ve demokrasi konusunun daha çok teorik düzeyde kalmasına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak sadece



ülkemizde değil, yurt dışında da demokrasi eğitiminin teorik düzeyde kaldığı ve öğrencilerin demokratik değerleri tam olarak davranışa dönüştüremedikleri ifade edilmektedir. Örneğin, IEA 1999 yılında 28 ülkede tamamladığı çalışmada, öğrencilerin demokrasinin temel prensiplerinin birçoğunu bütünü ile kavrayamadıklarını tespit etmiştir. Sigel ve Hoskin (1981), Amerika’da 12. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin, seçimler, partilere eşit şans verilmesi gibi genel kabul gören biçimsel demokratik ölçütlerin bilindiği ancak ayrımcılık, hak ve özgürlük sınırlamaları gibi daha çok öze ilişkin konularda yetersiz bilgilenmenin olduğunu tespit etmişlerdir (Akt: Tourney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz, 2001). Sinatra, Beck, and McKeown (1992) öğrencilerin demokrasi algılarının açıkça biçimlendiremediklerini bulmuşlardır. Öğrenciler ülkelerinin seçim sistemini veya yaşamayı bildiklerini ancak demokrasinin fonksiyonları daha az kavradıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin önemli bir bölümü Avrupa ülkelerini, Amerika Birleşik Devletlerini, Japonya’yı ve Çin’i demokratik ülke olarak algılamaktadırlar. Bu ülkeleri demokratik ülke olarak algılayan öğrencilerin temel gerekçelerinin başında bu ülkelerin gelişmiş olarak görmeleri gelmektedir. Öğrenciler gelişmişlik ile demokratik ülke olma arasında doğrudan bir ilişki kurmaktadır. Yine Avrupa ülkelerini demokratik olarak gören öğrenciler bunun gerekçesini, bu ülkelerde özgürlük ve eşitlik olduğunu, insan haklarına saygı olduğunu ve her şeyin kurallara uygun, düzenli olması ile açıklamışlardır. Ayrıca öğrencilerin, demokrasi ile ülkedeki bazı özellikleri birbirine karıştırdıkları görülmüştür. Örneğin öğrenciler, Avrupa’da ekonominin güçlü olması, zengin ülkeler olması, iş imkânlarının olması, gelir düzeylerinin yüksek olması, çok güzel ve çok büyük ülke olmaları ile demokratik ülke olmaları arasında bir ilişki kurmuşlardır. Karahan (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin demokrasi ve demokrasi kavramını konusunda eksik ve yanlış bilgilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rose vd (1998) Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya, Romanya, Slovakya, Slovenya, Beyaz Rusya ve Ukrayna da bir çalışma yapmıştır. Gençlere askeriye’nin yönetime müdahale etmesi, parlamentonun sekteye uğraması gibi demokratik olmayan durumlar sorulmuştur. Gençlerin yaklaşık yarısı bunların demokratik olduğunu ifade etmiştir. Husfedt ve Nikolova’nın (2003) yapmış oldukları çalışmada gençler demokrasi tam anlamamaktadır. Kaya (2011) demokrasi kavramı ile ilgi yaptığı çalışmasında, öğrencilerin



demokrasi ile ilgili bazı kavram yanlışlarının olduğunu, öğrencilerin cumhuriyet, milli egemenlik sivil toplum örgütü, kamuoyu, laiklik gibi kavramları açıklayamadıklarını tespit etmiştir.

Öğrencilerin bir kısmı ise demokratik ülke sorusuna Türkiye'den ve dünyanın farklı ülkelerinden şehir ismi vererek yanıt vermişlerdir. Bu öğrenciler genel olarak İstanbul, Ankara, İzmir, Paris gibi şehirleri demokratik bir ülke olarak ifade etmişler ve bunun gerekçesini demokrasi ile ilgisi olmayan ifadeler ile açıklamışlardır. Bu öğrencilerin ülke ile şehir kavramlarını karıştırdıkları ve demokrasinin gerektirdiği şartları bilmedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı ise Afrika, Somali, Irak, Filistin, Venezuela gibi ülkeleri demokratik ülke olarak görmektedir. Bazı öğrenciler ise dünyada hiçbir ülkenin demokratik olmadığını, her ülkede demokrasi sorunun olduğunu ifade etmişlerdir. Demokratik ülke açıklanırken en sık tekrarlanan kavramlar eşitlik, gelişmişlik, seçim, özgürlük ve seçme seçilme kavramlarıdır. En az tekrarlanan ise rahat, disiplin, kadın hakları kavramlarıdır.

Öneriler

Öğrenciler demokratik bir ülkenin fonksiyonlarını öğrenmelidir. Öğretmen verdiği ödevler ve yaptığı hazırlıklar ile öğrencilerde farkındalık oluşturmalıdır. Öğrenciler kendi ülkelerindeki kurumlar ve sivil toplum örgütleri ile farklı uluslararası karşılaştırabilmelidirler. Öğrenciler farklı ülkelerin kendi ülkelerinden daha fazla mı daha az mı özgür olduğunu sorgulayabilmelidir. Eğer ki biz öğrencilerden sorumlu, hak ve ödevlerini bilen birer birey olmalarını istiyorsak onlara bunları öğretmeliyiz. Öğrencilere farklı ülkeleri, farklı yönetim biçimlerini, farklı hakları her ülkenin kendine özgü tarihi ve o ülkeye ait özel konumu içinde öğrenme fırsatı verilmelidir.

Öğrenciler demokratik ülke açıklamalarında milli egemenlik, hürriyet ve eşitlikten bahsederden siyasi partilerden ve katılımdan bahsetmemişlerdir. Katılım, demokratik süreçte en önemli unsurlardan biridir. Eğitimciler bu durumun farkında olarak öğrencilere; dilekçe, imza kampanyası, yerel yönetime mektup yazma, okul yönetimi ile yüz yüze görüşme, fikir, itiraz, istek belirtme gibi katılım becerisini artırıcı etkinliklere yer vermelidir.



Kaynakça

Akbaşlı, S. (2000). İlköğretim II. Kademe vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders kitaplarının değerlendirilmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Aras, H. (2000). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrencilere insan hakları ile ilgili tutumların kazandırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Aron, R. (2011). *Demokrasi ve Totalitarizm* (çev. Vahdi Hatay). Kadim Yayınları, Ankara.

Barnes, S.H., & Kaase, M. (1979). *Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies*. Beverly Hills, CA: Sage.

Biçer, B. (2007). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile öğrencilerde demokrasi kültürü kazanımlarının ortaöğretim öğretmenlerince değerlendirilmesine yönelik bir analiz (Kütahya örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi. Kütahya.

Büyükdemir, E. (2001). İlköğretim 7. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları dersinin etkililiğinin araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi. Malatya.

Ceylan, S. U. (2009). Ortaöğretim kurumlarında demokrasi eğitimi ve okul meclisleri uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale

Dalton, R.J. (1988). *Citizen Politics in Western Democracies*. Chatham, NJ: Chatham House.

Delli Carpini, M.X., & Keeter, S. (1996). *What Americans Know About Politics and Why It Matters*. New Haven: Yale University Press.

Doğan, F. (2008). *Ankara ili ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.



Doğanay, A. (2008). What does democracy mean to 14-year-old Turkish children? A comparison with results of the 1999 IEA Civic Education Study. *Research Papers in Education*, 25: 1, 51 – 71.

Duman, T., Karakaya, N. ve Yavuz, N. (2011). İnsan Hakları ve Demokasi (Vatandaşlık bilgisi). 2. Baskı Ankara: DataYayıncılık.

Emir, S. ve Kaya, Z. (2004). Demokrasi eğitimi ve okul meclislerine yönelik öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 4 (8): 69–89.

Evans, G., and P. Rose. (2006). Support for democracy in Malawi: Does schooling matter? *World Development* 35: 904–919.

Harber, C., and J. Serf. (2006). Teacher education for a democratic society in England and South Africa. *Teaching and Teacher Education* 22:986–997.

Husfeldt, V., and R. Nikolova. (2003).. Students' concept of democracy. *European Educational Research Journal* 2, no. 3: 396–410.

İpek, İ. (2011). *İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler öğretim programındaki hedeflere uygunluğu yönünden değerlendirilmesi*. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir.

Güngör, E. (2000) *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.

Kaldırım, E. (2003). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kamens, D. H. (1988). Education and democracy: A comparative institutional analysis. *Sociology of Education*, 61, 114-127.

Karahan, M. (2009). Tarih derslerinde demokrasi ile ilgili kavramların anlaşılma düzeyi. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.



Karatekin K. Z. Kuş, Ö. F. Sönmez; İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algıları, E-Journal Of New World Sciences Academy 2010, Volume: 5, Number: 4

Kaya, E. (2011). *İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin bazı demokrasi kavramları hakkındaki Görüşleri ve Yanılgıları* (Aksaray örneği). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Aksaray.

Kepenekçi, Y. K. (1999). Türkiye’de genel ortaöğretim kurumlarında insan hakları eğitimi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Ankara.

Kıncal, R. Y. ve Uygun, S. (2006). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi uygulamalarının değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 171 Yaz. 31–42

Kışlalı, A. T. (2003). *Siyasal sistemler-siyasal çatışma ve uzlaşma*. 6. Baskı, Ankara, İmge Kitabevi.

Rose, R., W. Mishler, and C. Haerpfer. 1998. *Democracy and its alternatives: Understanding post-communist society*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Education Achievement. [Available: <http://www.wam.umd.edu/~iea>].

MEB. (2011). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2010-2011 (1-10-2010 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2010_2011.pdf internet sitesinden alınmıştır.)

Metin, T. (2006). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine öğretmen ve okul yöneticilerinin katılım düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

McCowan, T. (2006). Educating citizens for participatory democracy: A case study of local government education policy in Pelotas, Brazil.



International Journal of Educational Development 26: 456– 470

Neuberger, B. 2007. Education for democracy in Israel: Structural impediments and basic dilemmas. *International Journal of Educational Development* 27: 292–305.

Otluca, M. (1996). Demokratik eğitim ilkelerinin 1968 ilkököl programına yansımaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

Özdemir, H. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine demokrasi kültürü kazandırmada demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin katkısı (Kütahya ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Parker, W. C. (1995). *Educating the democratic mind*. New York: SUNY

Sayın, P. (2010). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi'nin bir ilköğretim okulunda demokratik siyasal kültür oluşturma bağlamında değerlendirilmesi: bir durum incelemesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana.

Seven, S. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitapları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi. Manisa.

Sigel, R., and M. Hoskin. (1981). *The political involvement of adolescents*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press

Sinatra, G., I. Beck, and M. McKeown. (1992). A longitudinal characterization of young students' knowledge of their country's government. *American Educational Research Journal* 29: 633–61.

Türker, D. (1999). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders kitabının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Ankara.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam:



Touraine, A. (2004). *Demokrasi nedir?* (Çev. Olcay Kunal) 4. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

International Association for the Evaluation of Education Achievement. [Available: <http://www.wam.umd.edu/~iea>].

Üste, R. B. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi. *Ege Akademik Bakış / Ege Academic Review* 7(1): 295–310

Verba, S., Nie, N., & Kim, J. (1978). *Participation and Political Equality: A Seven Nation Comparison*. New York: Cambridge University Press.

Yanıklar, Z. ve Elyıldırım, Ü. Y. (2004). Demokrasi Eğitimi ve demokrasi eğitiminde pratik uygulamalar. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 44. Ankara: Kök Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2000). Education for action: Preparing youth for participatory democracy. *The School Field*, 11(1/2), 21–40

Wolfinger, R.E.; Rosenstone, S.J. (1980). *Who Votes? New Haven*: Yale University Press.

Primary School Students' Perceptions about Democratic Country

Summary

Purpose

To be able to understand the concept of democracy is need to be understood what democracy is at first. This study aimed to investigate middle school students' perceptions about democratic country and how they linked democracy to any properties of the country

Method



This study used phenomenological design. The research sample consisted of middle school students from 26 cities of Turkey. This cities were Adana, Adıyaman, Afyonkarahisar, Ağrı, Ankara, Antalya, Batman, Bolu, Bursa, Çanakkale, Diyarbakır, Edirne, Erzurum, Giresun, Hakkâri, Hatay, İstanbul, İzmir, Kırşehir, Konya, Muğla, Samsun, Sinop, Sivas, Tunceli, Zonguldak. A total of 1667 middle school students participated in the present study.

To explore middle school students' perceptions of democratic country and its reasons of these perceptions, the researchers asked some questions as follows: what would you say about the most democratic country in the world and what are your reasons to choose this country? With this questions, it was evaluated the students' preferences of the most democratic country and which property of the country they relate to democracy.

In the research, descriptive analysis such as frequency analysis used. Firstly, the students' responses were put into Microsoft Office/Excel programs. Then, their opinions about the most democratic county in the world and selection reasons of the county were analyzed according to how frequent they were stated by the students. Also, some quotations relevant to the students' responses were cited.

Results And Discussion

The results showed that half of the students believe that Turkey is the most democratic country in the world. The reasons of this finding are that the students stated that there is election in Turkey, anybody can be selected to represent people in parliament, and people living in Turkey have equal rights. The students are familiar with the main principals of democracy including national sovereignty, independence, and equality. They linked to right to stand for election, having equal rights, freedom, obeying rules for living to democracy.

Some of the students have misunderstandings democracy and different properties of the countries they selected as the most democratic one such as natural beauty of country, tourism, and factories of country. This result showed that the students have a lack of awareness of what democracy is. The main reason is that this problem is resulted from ineffective democracy education given. Ipek (2011) found that it is not given more detailed information about



democracy in social studies text books. However, not only in Turkey but also other countries

Do not give more attention to democracy education and also their students do not have more familiarity with democracy. According to IEA's report (2009), a total of 28 countries' students comprehend the main principals of democracy as a whole.

Most of the students do not perceive European countries, U.S.A., Chinese, and Japanese as democratic country as Turkey. The main reason why they perceive these countries as democratic country is level of development of these countries. The students have some misconceptions about that. For instance, the students liked the having rich sources, bigger economy, having unemployment, bigger county, and level of income to being more democratic country. In the research of Karahan (2009), it was found that the students have misconceptions about democracy and concept of democracy. Rose et al (1998) asked some questions to adolescents about undemocratic circumstances such as military intervention to parliament. Half of the adolescents seemed that these actions were democratic.

Some of the students answered the questions about democratic county giving city name examples from Turkey and different countries. Overall, they stated İstanbul, Ankara, İzmir, Paris and so forth as democratic country and they explained their reasons with statement not related to democracy.



Okul Öncesi Eğitimdeki 6 Yaş Çocukların Çizdikleri Çevre Resimlerinin ve Çevre Kavramını Algılayışlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Yard.Doç.Dr. Medera HALMATOV*

Araş.Gör. Hakan SARIÇAM**

Öğr.Gör. Sultanberk HALMATOV ***

Özet

Bu araştırma, okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların çizdikleri çevre resimlerinin ve çevre kavramını algılayışlarının yaşadıkları yerleşim yerleri ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektedir. Araştırma, İstanbul, Kilis ve Ağrı illerinde farklı yerleşim yerlerinde bulunan ve farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip üç anasınıfında 80 çocukla yürütülmüştür. Araştırma nitel araştırma tekniğine dayalı olup araştırmada, yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında, katılımcı çocuklara çevrelerinde neler gördükleri ve nasıl bir çevrede yaşamak istedikleri sorulmuştur. İkinci aşamada nasıl bir çevrede yaşamak istediklerini resmetmeleri ve çizdikleri çevre resimlerini anlatmaları istenmiştir. Resimler ve bulgular içerik analizi çerçevesinde 1 psikolog, 1 psikolojik danışman ve 1 çocuk gelişimi uzmanı tarafından çocukların öğretmenleri yardımıyla irdelenmiştir. Araştırma sonucunda; a) İstanbul, Kilis ve Ağrı illerinde okul öncesi çocuklarının çevre kavramını algılayışlarında farklılıklar bulunmuştur. b) Farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen okul öncesi çocuklarının çevre kavramını algılayışlarında farklılıklar bulunmuştur. c) Farklı yerleşim birimlerinde yaşayan altı yaş grubu çocuklarının çevre kavramını algılayışlarında farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Çevre, Çevre Kavramı, Okul Öncesi Eğitimi, Çocuk Resimleri, Çocuk

Research On 6 Ages Children' Drawing Environment Pictures and Perception On The Environment Concept While Taking Pre-School Education According To Different Variables

Abstract

In this research, 6 ages children's, taking pre-school education, perception on the concept of environment and their drawing environment is examined in order to understand whether their settlements and socio-economic conditions affect their perception. Research is held in

* Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ağrı, Türkiye, mederahalmatov@gmail.com

** Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kilis, Türkiye, hakansaricam@gmail.com

*** Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yükseokulu, Ağrı, Türkiye, halmatovs@gmail.com



Istanbul, Kilis and Ağrı on 80 children from different residential areas and socio-economic status was conducted in three kindergartens. Research is based on qualitative research techniques while semi-structured interviews and focus groups were used. In the first stage of the study, participants are asked to answer the questions what they see around them and what is the environment they want to live like. In second stage, they are asked to draw the environment they want to live in and asked to describe their drawings. Images and content analysis of the findings are examined by a psychologist, a counselor and a specialist in child development with the help of teachers. As a result, a) in Istanbul, Kilis and Ağrı provinces, children taking pre-school education have different perception on the concept of environment. b) Pre-school children from different socio-economic status have different perception on the concept of environment. c) Six year old children living in different settlements have different perception on the concept of environment.

Keywords: Environment, Concept Of Environment, Pre-school Education, Children's Pictures, Children

GİRİŞ

Çevre, en genel anlamıyla, bir canlının yaşam ortamı olarak tanımlanmaktadır. Ekolojik anlamda, bireyle ilişkili canlı-cansız her şeyi kapsayan bir terimdir (Berkes ve Kışlalıoğlu, 1993; 42). Bu tanım doğal ve yapay çevreyi içermektedir. Doğal çevre, içinde doğa etkinliklerinin ve doğa güçlerinin olduğu, insan etkisinin görülmediği veya önemli ölçüde değiştirilemeyen çevredir (Ertan, 1991; 66-68). Çevrenin farkındalığı aileyle başlar eğitimle devam eder. Böylece birey sahip olduğu algı sayesinde yorumlama, anlamlandırma kabiliyetini geliştirir. Bireyin görsel algısı sanatsal gelişimini beraberinde getirir. Bunun için gelişim sürecinde eğitimde öğrenciye işlenen konularda çevresinden örnekler verilerek, çeşitlilik sağlanarak, kaynaklar sunularak yaşamsal yakınlık ve farkındalık sağlanır. Bireyler doğup büyüdüğü ve yaşadığı çevrenin tüm özellikleri içerisinde gelişirler. Çocukların bireysel açıdan birbirinden farklı olması, bedensel ve zihinsel farklılığı beraberinde getirir. Bu farklılık çocukların resimlerine yansımaktadır, resimler bu açıdan bize birçok mesaj vermektedir. Yaptıkları resimler onların iç dünyasının birer yansımasıdır.

Çocukların çevrelerini tanıma, algılama, anlamlandırma çabaları onlarla yaşadıkları çevre arasında doğa ve mekân ilişkisini oluşturmaktadır. Bu algılama, farkındalık sonucu birey ve çevresi arasında oluşan etkileşim, iç dünyasının gelişim sürecine aynen yansır. Farklı coğrafyalarda ve farklı kültürel çevrede büyüyen çocuklarda bütün bu algısal yaratıcı süreç de değişen çevresel özelliklerin etkisini mekânsal sosyal farklılıktaki betimlemeleri. görülmektedir. Çevre eğitiminin sağlanabileceği üç temel alan ev, yerel toplum ve okuldur. Çevre eğitimi, çocuğun evinde ve yakın çevresinde başlamalı ve örgün eğitim kurumlarında verilen eğitimle geliştirilmelidir (Tozlu 1997; 48-50; Çabuk, 2001; 40).

Çevre sorunları ile çevre duyarlılığı ve çevre eğitimi arasında doğrudan bir ilgi görülebilmektedir. Çevre sorunlarının çözümünde, bireyin duyarlılığının ve aldığı çevre eğitiminin yeterliliğinin etkisi göz ardı edilemez. Ailede ve tüm örgün eğitim kurumlarında verilecek olan çevre eğitiminin başlangıç noktasının belirlenmesi için, bireyin çevreye karşı göstermiş olduğu davranışlara ve aldığı çevre eğitiminin yeterli olup olmadığına bakılmalıdır. Gelecek



nesillerin yetiştirilmesinde önemli görevler üstleneceği kabul edilen eğitimcilerin ve öğretmen adaylarının çevreye karşı göstermiş olduğu davranışlarına ve aldıkları çevre eğitiminin yeterli olup olmadığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi bu bağlamda önem taşımaktadır. Basile'e (2000) göre ise çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutum oluşumu okul öncesi dönemde şekillenmeye başlamaktadır. Wilson'da (1996) benzer şekilde erken yaşlarda verilen çevre eğitiminin öğrencilerin yaşamlarının ileri dönemlerinde çevreye karşı olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağladığını belirtmektedir.

Okul öncesi dönemde çevre eğitimi kavramı ilk kez 1982'de Jaus tarafından kullanılmıştır (Russo, 2001). Yapılan çoğu çalışmada, öğrencilerde çevreye karşı olumlu tutum oluşturulması yönünde çevre eğitiminin ve çevreye yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde okul öncesi eğitimin önemi ifade edilmektedir (Domka, 2004; Palmer, 1995). Benzer şekilde, Horwitz (1996), çevreye yönelik ilginin ve doğayla birlikteliğin erken yaşlarda başladığını belirtmektedir. Çevreye yönelik olumlu tutumların formal eğitim süreciyle şekillendiği, özellikle de okul öncesi eğitimin bu şekillenmede son derece önemli olduğu vurgulanmıştır (Taşkın, 2004; 86).

Çocukların erken dönemde gelişim özellikleri dikkate alındığında verilecek çevre eğitimi, çocukların bilişsel gelişimlerine (sorgulama, keşfetme vb.) katkıda bulunurken, aynı zamanda okul öncesi dönemdeki fen eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlayacaktır. Çocuklar sorularının yanıtlarına zengin bir araştırma ortamı olan doğayı keşfederek ulaşabilirler. Sonuç olarak, doğa çocukların bilişsel ve fiziksel gelişimlerini destekleyen üstü açık bir sınıf olarak tanımlanabilir (Dinçer, 2005). Okul öncesi dönemde verilen çevre eğitimi çocukların yaşam çevrelerini daha iyi anlamalarına ve çevreye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunabilir (Smith, 2001). Türkiye'de çevreyi algılayış ile ilgili yapılan çalışmalar ergenlik çağına gelen öğrencilerin çevreye karşı tutumlarını olumlu olarak tanımlasa da bu yaklaşımlar görelidir (Taşkın, 2004; Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur, 2005). Çevre eğitimi genelde ortaöğretimde ve daha üst sınıflarda ön plana çıkmakta ve okul öncesi dönemde uygulama alanı sınırlı olmaktadır (Davis, 1998).

Ülkemizde okul öncesi eğitim alanında yapılan çalışmalar 2000'li yıllardan sonra hız kazanmaya başlamıştır. Bu çalışmalar daha çok temel konuları kapsamaktadır (Temel, 2005; Kandır, 2001). Yapılan birkaç araştırma okul öncesi ve fen eğitimini birleştirmiştir (Avcı ve Dere, 2002; Ayvacı ve arkadaşları, 2002; Bahar, Cihangir ve Gözün, 2002). Okul öncesi ve çevre eğitimi alanlarının her ikisini konu edinen Erten'in (2005) çalışmasında ise; okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışları incelenmiştir.

Yurtdışında yapılan çalışmaların çoğunda ise çevre sorunları hakkında çocukların düşünceleri irdelenmiştir (Boyes ve Stanisstreet, 1994, 1997, 1998; Jeffries, Stanisstreet ve Boyes, 2001). Loughland, Reid, Walker ve Petocz (2003), 9-17 yaş grubu çocukların çevreyi farklı algılamalarının altında yatan nedenleri sosyo-ekonomik düzey, aile, eğitim programları ve yerleşim yeri olarak sıralamaktadırlar. Özellikle sosyo-ekonomik düzeyin ve yerleşim yerinin çocukların çevre algılayışları üzerinde etkili olabileceğini vurgulamaktadırlar. Aksine Türkiye'de lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin çevre bilincinin sosyo-ekonomik düzeye bağlı olmadığı bulunmuştur (Uzun ve Sağlam, 2005). Uzun ve Sağlam'a göre öğrencilerde var olan çevre bilinci, verilen eğitimin niteliğine, öğretmenlerin etkililiğine ve aileye bağlıdır. Littledyke (2004), küçük yaşlardaki öğrencilerin çevre kavramını duymadıkları, duysalar bile ne anlama geldiğini bilmediklerini ifade etmektedir. Anlaşılacağı üzere doğrudan çevre kavramını algılamada yaş önemli bir değişkendir (Taşkın, 2008).



Çevreye yönelik tutumları etkileyebilen faktörler arasında çocukların sosyal çevreleri de bulunmaktadır. Shepardson (2005), öğrencilerin gereksinimlerini karşıladıkları ve etkileşimde buldukları çevreyi algıladıklarını ifade etmektedir. Shepardson çalışmasında, öğrencilerin yaşamsal gereksinimlerini (su, yiyecek) karşılayabildikleri, dolayısıyla öğrencilerin deneyimlerini yansıtan (orman, dere, hayvanlar) bir çevreyi ifade ettiklerini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Paraskevopoulos, Padelidu ve Zafiroopoulos (1998) öğrencilerin çevre ile ilgili kavramları ve çevre sorunlarını algılamalarının deneyimlerine (yaşantılarında karşılaştıkları olgular, örneğin, bölgesel kirlilik) dayandığını belirtmektedir. Araştırmalar farklı yaş grupları, sosyo-ekonomik alt gruplar, alt kültürler, coğrafi bölgeler ve benzeri birçok bağımsız değişkeni kapsamaktadır. Loughland ve arkadaşları'na (2002, 2003) göre yukarıda verilen değişkenlere bağlı olarak öğrenciler çevre kavramını altı şekilde algılamaktadırlar. Bunlar sırası ile 1) yer, 2) canlıları barındırır, 3) canlıları ve insanları barındırır, 4) insan içindir, 5) insanlar çevrenin bir parçasıdır ve çevreye karşı sorumludurlar ve 6) çevre ve insan birbirleri ile ilişkilidir, birbirlerini etkilerler. Cullingford (1996, s. 33-34) ise 6–9 yaş grubu çocukların bazen kirliliği bazen de insan-çevre etkileşimini göz önünde bulundurarak çevreyi algıladıklarını ifade etmektedir (Taşkın, 2008).

Basile (2000), çevre eğitiminde ve çevreye yönelik tutumların şekillenmesinde okul öncesi dönemin anahtar bir rol oynadığını savunmaktadır. Basile'in çalışmasına göre doğa aktivitelerine katılan 9 yaş grubu öğrenciler, benzeri etkinliklere katılmayan öğrencilere göre çevre ile ilgili daha az bilgi düzeyine sahiptir. Buradan yola çıkarak, çocukların bilim-çevre ilintili etkinliklere katılmalarının iki kavram arasındaki ilişkiyi algılamalarını olumlu yönde etkileyebileceği yargısına ulaşılabilir (Taşkın, 2008).

Yukarıda da belirtildiği üzere Arcury ve Christianson (1993) da çevreye yönelik tutumları irdelemenin güçlüğünden söz etmektedir. Çünkü bireyin sosyo-ekonomik düzeyi, aile yapısı, akranları, yaşadığı çevre ve yaşam deneyimi gibi birçok faktör çevreye karşı oluşturulan tutumu etkileyebilmektedir.

Araştırmada farklı bölgelerdeki coğrafi faktörlerin, çevresel etmenlerin ve sosyo-ekonomik düzeylerin yaşam süreci içinde çocukların nelere daha çok dikkat ettikleri, nelerden etkilendikleri, çocuk resimlerinden yola çıkarak irdelenmiştir.

Çalışmada yanıt aranan sorular aşağıda verilmiştir:

- 1) Farklı bölgelerde yaşayan çocukların resimlerinde; coğrafi, fiziksel yapı farklılaşmakta mıdır?
- 2) Farklı bölgelerde yaşayan çocukların resimlerinde sosyo-ekonomik düzeylerine göre “çevre” kavramının algılayışları farklılaşmakta mıdır? Varsa bu algılama nasıl açıklanabilir?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırma Marmara, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde bulunan İstanbul, Ağrı ve Kilis'te farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip üç anasınıfında 80 çocukla yürütülmüştür.



Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma tekniklerine dayanan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi ve resimle ifade etme teknikleri birleştirilmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve odak grup görüşmesi iç içe geçirilerek aynı anda uygulanmıştır. Resimler pastel boya, kuru boya ve beyaz kâğıt sağlanarak yapılmıştır. Odak grup görüşmesi ise her sınıfta tüm çocukların yuvarlak masa etrafında bir araya getirilerek bir moderatör yardımı ile konuşmaları şeklinde yapılandırılmıştır. Odak grup görüşmesi 30 dakikayı geçmemiştir. Her bir odak görüşmesine 10-12 arası çocuk katılmıştır. Resim çizimi için yaklaşık 20 dakika süre ayrılmıştır. Çocukların ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla Kandır ve Alpan (2006) tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenilirliği yapılan Sosyo-Ekonomik Düzeyi Belirleyici Ölçek kullanılmıştır.

Ölçekte, ölçeğin uygulandığı ebeveynin ve eşinin öğrenim durumları, meslekleri, sahip oldukları gayri menkuller, evlerinde bulunan araç gereçler, aylık ortalama gelirleri, otomobilleri olup olmadığı, gazete, dergi ve kitap okuma sıklıkları, sanat-kültür etkinlikleri ve bireysel gelişim programlarına katılma durumları ile ilgili bilgiler yer almıştır. Geliştirilen ölçekte bazı maddeler ayırt edici olmadığı için çıkarılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi belirleyici ölçek temel bileşenler analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarının ortalaması 0 ve standart sapması 1'dir. Değerler incelendiğinde, -0.5 ve altında kalan grup alt sosyo ekonomik düzey, 0.5 ve yukarı değerler alan grup üst sosyo ekonomik düzey, -0.5 ile 0.5 arasında değerler alan grup orta sosyo ekonomik düzey olarak kabul edilmiştir (Kandır, Alpan, 2006).

Verilerin Toplanması ve İşlem

Araştırmanın ilk basamağında odak grup ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri birleştirilerek kullanılmıştır. Öncelikle, çocuklara daha rahat iletişim kurabilmeleri için “Adın nedir? Kaç kardeşin var? Babanın mesleği nedir?” gibi giriş soruları sorulmuştur. Odak grup çalışmasında iki yardımcı araştırmacı kullanılarak katılımcıların olası düzensizliği engellenmiştir. Isınma çalışmalarından sonra “Çevrenizde neler görüyorsunuz?” ve “Nasıl bir çevrede yaşamak isterdiniz?” soruları çocuklara yöneltilmiştir (Katılımcıların soruyu kavrayıp kavramadıklarına bakılarak sorular gerektiğinde modifiye edilmiş ve tekrarlanmıştır). Son aşamada ise çocuklardan nasıl bir çevrede yaşamak istediklerini resmetmeleri istenmiştir. Resim çiziminden sonra her bir katılımcı çizdiği resim hakkında konuşmuş ve resimle ne anlatmak istediklerini arkadaşlarına aktarmışlardır. Araştırmacılar bu aşamada çocuklara çizdikleri resim hakkında sorular sorarak çocukların çevre kavramını nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmaya çalışmışlardır.

Verilerin Analizi

Çocuk resimlerinde bölgeler arası değişimleri ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre resimlerindeki buldukları çevre ile uyum gösterip göstermediğini tespit etmek için toplanan çocuk resimleri veri toplama aracı oluşturmuştur. Betimsel olarak incelenen resimlerden elde edilen verilerin daha iyi sonuç vermesi için alan uzmanlarının görüşlerine başvurarak değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bu form doğrultusunda resimler üzerinde inceleme yapılmıştır.



Araştırmanın Değerlendirme Formu 6 başlık altında oluşmaktadır:

- Coğrafi fiziki yapının resimlerde görülmesi (deniz, dağlar, kar),
- Çevrede günlük yaşamın uğraş alanları (hayvancılık, bahçivanlık, balıkçılık) görülmesi,
- Çocukların ilgi duyduğu alanlar (uzay, çizgi film karakterleri)
- Dış mekân çiziminin resme aktarılması (ev, bahçe, park, havuz),
- İç mekân çizimi (yöresel, modern) resme yansıtılması,
- Resimde kullanılan ağırlıklı renkler.

Değerlendirme formu aşağıdaki bölgelerin özellikleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

Bölgelerin Coğrafi Özellikleri

Marmara Bölgesi

İstanbul, Marmara Bölgesinin en önemli kentlerinden biri, Türkiye'nin en kalabalık ve ekonomik açıdan en önemli şehridir. Dünyanın 34. büyük ekonomiye ve Avrupa'nın en yüksek nüfusa sahip bir şehirdir.

İstanbul Türkiye'nin kuzeybatısında, Marmara kıyısı ve Boğaziçi boyunca, Haliç'i de çevreleyecek şekilde kurulmuştur. İstanbul kıtalararası bir şehir olup, Avrupa'daki bölümüne Avrupa Yakası veya Rumeli Yakası, Asya'daki bölümüne ise Anadolu Yakası denir. Kuzeyde Karadeniz, güneyde Marmara Denizi ve ortada İstanbul Boğazı'ndan oluşan kent. Kentin ortasındaki İstanbul Boğazı iki kıtayı birleştirir. Boğazdaki Fatih Sultan Mehmet ve Boğaziçi Köprüleri kentin iki yakasını birbirine bağlar. İstanbul'un iklimi, Karadeniz iklimi ile Akdeniz iklimi arasında geçiş özelliği gösteren bir iklimdir, dolayısıyla İstanbul'un iklimi ılımandır. İstanbul'un yazları sıcak ve nemli; kışları soğuk, yağışlı ve bazen karlıdır. İstanbul'un şehir yapısı ve şekli sürekli değişmektedir. Son yıllarda inşa edilen çok yüksek yapılar, nüfusun hızlı büyümesi göz önüne alınarak yapılmışlardır. Şehrin hızla genişlemesinden dolayı konutlaşma, genellikle şehir dışına doğru ilerlemektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) hazırlamış olduğu 2010 yılı Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) Nüfus Sayımı Sonuçlarına göre İstanbul'un Toplam Nüfusu 13.255.685 kişidir (tr.wikipedia.org/wiki/İstanbul).

Doğu Anadolu Bölgesi

Ağrı, Doğu Anadolu Bölgesinin bir ilidir. 1650 metre yüksekliğindeki bir yaylada yer alan Ağrı, ismini yanında heybetle görünen dağdan almaktadır. Türkiye'ye en tepeden bakabileceğiniz ve doğuya açılan kapısı Ağrı, tarih boyunca çok sayıda kavim ve medeniyete ev sahipliği yapmıştır. Ağrı ili, yazın dağcılık ve doğa yürüyüşüne, kış mevsiminde kayak sporuna elverişli parkurlara sahip efsanevi dağ ile doğunun turizm merkezleri arasındadır.

Ağrı' da mevcut toprağın büyük kısmını dalgalı, yüksek dağlık arazi meydana getirir. Ağrı ilinde dağlar sıralar halindedir. Kışları soğuk ve sert yazları kurak ve sıcaktır. Ağrı yöresinde hayvancılığın büyük çapta olması sebebiyle et tüketimi oldukça fazladır. Hayvan ürünleri büyük miktarda kullanılmaktadır. (<http://www.pozitifgazete.com/agri-ili-tanitimi-no-04.html>).



Güneydoğu Anadolu Bölgesi

Kilis ili Güneydoğu Anadolu bölgesinin bir ilidir. 1995 yılında İl statüsüne kavuşan Kilis'in sınırları güneyden Türkiye – Suriye sınırı, batı ve kuzeybatıdan İslâhiye, kuzey ve kuzeydoğudan Gaziantep merkez ve doğudan Oğuzeli ilçeleri ile çevrilidir.

Coğrafi yönden Kilis düz, kurak bir ovadır. Akdeniz iklimi (tropikal) ile Doğu Anadolu ikliminin (karasal) kesiştiği bir yerde bulunan Kilis ve yöresinde, adı geçen iklim kuşaklarının özellikleri egemendir. Bu yapı biri sıcak-kuru, diğeri serin-nemli olmak üzere farklı klimatolojik özellik içerir. <http://www.kiliskulturturizm.gov.tr/belge/1-65007/cografya.html>

Araştırma sonucuna göre farklı yerleşim bölgelerde yaşayan altı yaş grubu çocuklar çevre kavramını farklı algılamaktadırlar. Araştırmada katılımcıların sosyo-ekonomik durumları, yaşam çevreleri ve ebeveynlerinin eğitim durumları çevre kavramını nasıl algıladıkları ile ilgili etkili faktörler arasında sayılabilir.

BULGULAR

A. Bazı resimlerin içerik örnekleri

Şekil 1. Kilis ve Ağrı'daki çocukların yaşamak istediği benzer çevre resmi



Şekil 2. İstanbul'daki çocukların yaşadığı çevre



Şekil 1'de Kilis ve Ağrı illerindeki bazı çocuklar deniz olmadığı için deniz ve kayıkların olduğu bir çevrede yaşamak istediklerini söylediler.

Şekil 2'de İstanbul'daki çocukların çoğu, binaların (sağdaki yeşil ve ortadaki kahverengi bina gökdelen), arabaların, yolların olduğu, ağaç ve yeşilliklerin olmadığı, taş yığınları arasında bir çevrede yaşadıklarını söylediler.



Şekil 3. İstanbul'daki çocukların yaşadığı çevre resmi



Şekil 4. Kilis ve Ağrı'daki çocukların yaşamak istediği benzer çevre resmi



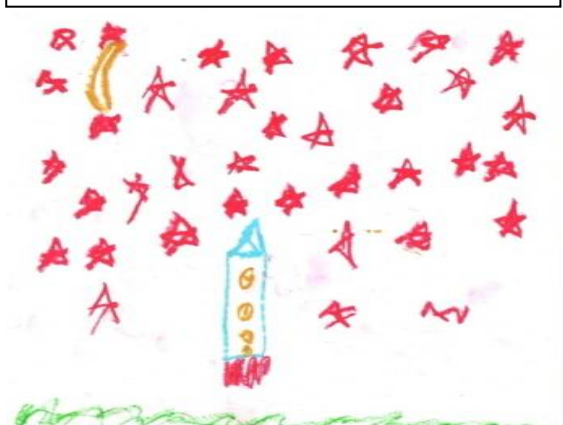
Şekil 3'te İstanbul'daki bir çocuk (resmin solunda uzaylı robot kendisi) uçan arabaların ve robotların olduğu doğal ve yeşil bir çevrede yaşamak, oyun oynamak istediğini söyledi.

Şekil 4'te Kilis ve Ağrı illerindeki çocukların çevrelerinde yeterli sayıda hatta hiç park olmadığını söyleyerek parkların, kaydırakların ve salıncakların olduğu bir çevrede yaşamak istediklerini söylediler. Altındaki yeşillik buğday ve şeker pancarı tarlasıymış.

Şekil 5. Kilis'teki çocukların yaşamak istediği benzer resmi



Şekil 6. İstanbul'daki bir çocuğun yaşamak istediği çevre resmi



Şekil 5'te Kilis'te sürekli sıcak olduğu için ağaç ve yeşillik alan eksikliğinden dolayı çocuklar çiçeklerin, gök kuşağının, bulutların olduğu bir çevre istediklerini söylediler.



Şekil 6’da İstanbul maddi olanakları çok iyi olan, sürekli belgesel izleyen bir çocuk uzayda yıldızların ve ayın yanında bir roketin içinde yaşamak istediğini söyledi.

Şekil 7. İstanbul’daki çocuğun yaşamak istediği çevre resmi



Şekil 8. Ağrı’daki çocuğun yaşamak istediği çevre resmi



Şekil 7’de sürekli binaların, apartmanların içinde oturan bir çocuğun doğayla iç içe tek katlı evi, balonu ve babasının çok süslü arabası ile yaşamak istediği çevre. Babasının arabası eski modelmiş ve şehrin içinde hiç balon uçurtamıyormuş, zaten anne babası da pek balon almıyormuş.

Şekil 8’de Ortadaki mavi dağ Ağrı dağı, üstünde karlar erimiş çamur olmuş. Evlerinin önünden eriyen kar sularının oluşturduğu dere geçiyor. Evlerinde televizyon çok eski olduğu için çekmiyor. Anteni büyük yapmış; çünkü büyük olursa belki televizyon çalışır ve çizgi film izleyebilirmiş.

Şekil 9. Ağrı’daki çocuğun yaşadığı çevre resmi





Şekil 9’da Ağrı’da karların uzaktan bakınca mavi olarak gözüktüğü dağlar arasında aynı avluda amca çocuklarıyla (sağdaki kahverengi evdeki çocuklar), bacasından kara kara dumanların çıktığı evde yaşayan bir çocuk.

B. Resimlerden çıkan genel bulgular

İstanbul’da araştırmaya katılan çocukların resimlerinde geniş alanlar, müstakil bahçeli evler ve oyun parkları çizerken, Kilis ilindeki çocukların resimlerinde deniz, gemi, güneş, park ve ağaç resimleri çoğunluktadır. Ağrı ilindeki çocuklar ise yüksek dağların eteğine ağaçlar, güneş, oyun alanları ve piknik alanları çizmişlerdir. İstanbullu çocukların çevre kavramına ilişkin deniz, gemi, köprü ve büyük binalar beklenirken, bu resimler deniz olmayan Kilisli çocukların resimlerinde görülmektedir. Bu durumun açıklanması, çocukların mevcut yaşadıkları ortamdan öte yaşamak istedikleri veya hayal ettikleri ortamların resimlerini çizmiş olmaları olabilir. Ağrı ilinde araştırmaya katılan çocukların resimleri incelenirken, çocukların yaşadıkları yerleşim yerinin Ağrı Dağı ile özdeşleştirdiklerini ve resimlerin çoğunda dağ manzaralı resimler çizildiği görülmektedir. Bunun nedeni Ağrı ilinin genellikle Ağrı Dağı’yla özdeşleştirildiği olabilir. Aynı zamanda uzun süren kış mevsimi ile tanınan Ağrı ilinin çevre özelliğine uygun kar, kış, kızaklarla kayan çocukların resimleri beklenirken ve araştırmanın Şubat ayında yapılmasına rağmen çocuklar güneş, gökkuşağı, yeşil alanlar, ağaçlar ve çiçekler çizmişlerdir.

Farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen İstanbul, Kilis ve Ağrı illerindeki okul öncesi çocuklarının çevre kavramını algılayışlarında farklılıklar bulunmuştur. Aile gelir durumu 1000 TL ve altı olan çocuklar balon, dondurma, oyuncak, büyük yeni ev, araba ve meyve bahçelerinden oluşan resimler çizerken aile gelir durumu 1000 TL ve üzeri olan çocuklar uzay aracı, hayvanat bahçesi ve yeni icat ettikleri “uçan arabalar” gibi farklı resimler çizmişlerdir. “Nasıl bir çevrede yaşamak istiyorsun?” yönergesine çizilen ev, araba, oyuncak, balon ve dondurma gibi materyalleri çevre olarak algılamaları sosyo-ekonomik düzeyleri düşük ailelerden gelen çocukların maddi isteklerini oluşturdukları düşünülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukların resimlerinde ise uzay aracı, uçan araba ve robotlar gibi yeni icatların çizilmesi dikkat çekmektedir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyleri düşük ailelerin çocuklarından farklı olarak; temiz çevre, temiz hava, doğamızı korumalıyız, temiz tutmalıyız gibi konuşmalar kayda geçmiştir. Bu durum yüksek gelirli ailelerin çocuklarındaki beklentilerin dondurma, oyuncak, balon gibi şeyler olmadığı ve bunun yerine ulaşılabilecek daha zor olan materyalleri hayal ettikleri ile açıklanabilir.

Farklı yerleşim birimlerinde yaşayan İstanbul, Kilis, Ağrı illerinde araştırmaya katılan altı yaş grubu çocuklarının çevre kavramını algılayışlarında farklılıklar bulunmuştur. Kenar mahallelerde yaşayan çocuklar büyük binalar, yol, havuz, tahterevalli ve kaydırak çizerken, şehir merkezinde yaşayan çocuklar çoğunlukla binaların olmadığı yeşil ve temiz alanlar çizmişlerdir. Bu durum sosyo-ekonomik düzeyi düşük mahallelerdeki çocukların daha çok şehir merkezinde bulunan oyun parklarının hayal ettikleri, bunun aksine şehir merkezinde yaşayan çocukların doğa ile iç içe yaşama özlemlerini yansıttıkları söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalara göre çocukların çevreyi algılayışlarını etkileyen birçok değişken bulunduğu ifade edilmektedir. Yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ailenin eğitim durumu, yerleşim yeri ve formal eğitim süreci gibi bazı bağımsız değişkenler



çocukların öğrenmelerini, algılamalarını, tutumlarını ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Bu bağımsız değişkenlerin etkileri çoğu çalışmada incelenmiştir. Formal eğitim sürecinin bireylerin çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardım ettiği birçok çalışmanın sonucu olarak bulunmuştur (Taşkın, 2004, s.86; Domka, 2004; Palmer, 1995). Benzer şekilde farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocukların çevreyi algılamaları da değişmektedir (Shepardson, 2005; Paraskevopoulos ve ark, 1998; Basile, 2000). Çoğu çalışma yaş faktörünün de bireylerin olguları algılamaları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Littledyke, 2004).

Bu araştırma, okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların çevre kavramını algılayışlarının yaşadıkları yerleşim yerleri ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini irdelemiştir. Sonuçlar, çocukların çevre kavramını yaşadıkları yere ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklı şekillerde algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Yerleşim yerleri olarak bakınca Marmara Bölgesi çocuk resimlerinde geniş alanlar, müstakil bahçeli evler, oyun parkları ve renk kullanımında mavi tonlardan öte yeşil tonların daha çok olduğu dikkat çekmektedir. “Nasıl bir çevrede yaşamak istersin?” sorusuna çizilen resimleri ve verdikleri cevapları değerlendirildiğinde özellikle müstakil bahçeli evlerin olması, bahçede ağaçların, çiçeklerin, balonların, uçurtmaların ve kaydırakların olması onların “daha mutlu” ve “çevremiz daha güzel” olacak ifadeleri yer almıştır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki örneklerde ise yörenin coğrafi özelliğini yansıtan resimlerden daha çok denizi olan bölgenin özelliklerini taşıyan resimler çoğunluktadır. Renk kullanımı açısından da mavi tonları baskındır.

Doğu Anadolu Bölgesi’ndeki resimlerde Ağrı İlinin adını aldığı Ağrı Dağı’nın yer alması dikkat çekmektedir. Çocuklar görüşmeler sırasında Ağrı Dağı’nın mavi renkte olmasını bölgenin kış mevsiminin uzun sürmesi ve dağın hep karlı gördüklerini anlatmışlardır. Çevrelerini resmetmeleri konusunda Ağrılı çocuklar kısmen de olsa İstanbul ve Kilisli çocuklara göre bir farklılık göstermektedirler.

Çocukların, sosyo-ekonomik düzeylerine göre çevre kavramının algılayışlarında farklılık görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyleri düşük ailelerin çocukları resimlerinde büyük evler, bahçeler, havuzlar, oyun parkları ve oyuncaklar çizerek istek tablosunu oluşturmaktadırlar. Sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek ailelerin çocukları ise resimlerinde uzay aracı, robotları ve uçan arabaları çizerek ulaşılması daha zor olan materyalleri hayal ettiklerini ve izledikleri çizgi filmlerinden etkilenmiş olmaları ile açıklanabilir. Çocukların doğal çevre yerine daha hayali isteklerin yoğunlukta olması dikkat çekmektedir.

Sonuçlar, çocukların yaşantılarında karşılaştıkları somut nesnelere algıladıklarını ve bu nesnelere bağımsız olarak düşündüklerini göstermektedir. Çocuklar; çevrelerinde ağaç, çocuk, çiçek, kuş vb. gibi nesnelere gördüklerini söylemekte ve bunları resmetmekte ancak bu nesnelere birbirleri arasındaki ilişkileri ifade edememektedirler. Bu sonuç Piaget’in bilişsel gelişim kuramını desteklemektedir. Benzer şekilde erken yaşlarda çocuklar çevreyi bir yer olarak algılamakta daha sonraki yıllarda çevre canlı ve cansız varlıkların etkileşimde buldukları bir ortam olarak algılanmaktadır (Loughland ve arkadaşları, 2002).

Araştırmada alt amaçlara ilişkin denencelerle yapılan değerlendirme sonuçlarına göre;

1. Farklı bölgelerde yaşayan çocukların resimlerinde; coğrafi, fiziksel yapı farklılaşma görülmüştür.
2. Farklı bölgelerde yaşayan çocukların resimlerinde sosyo-ekonomik düzeylerine göre



“çevre” kavramının algılayışları farklılaşmaktadır.

Çevrede çocuğun görsel algısının ve yaratıcılığının doğru yönde gelişmesi ve şekillenmesi için gerek ailesi gerekse okul döneminde çevrenin sağladığı olanaklardan doğru yönde faydalanabilmeleri gerekmektedir. Küçük çocuklarla gerçekleştirilecek çevre eğitimi onların çevreyi tanımalarının yanı sıra çevreye karşı duyarlıklarını arttırmalarına da destek olacaktır. Okul öncesi dönem eğitim programında çevre eğitimine yönelik amaç, kazanım ve kavramların yetersiz olduğu görülmektedir (Gülay, Ekici, 2010). Bu nedenle çevre ile ilgili etkinliklere nitelik ve nicelik açısından ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul öncesi dönemdeki çevre eğitimi genel gelişimden etkilenmektedir. Şöyle ki çocuk için “çevre” kavramı onun dışında yer alan tüm unsurları birden içerir. Çocuktaki çevre anlayışı bu nedenle yetişkinlere göre daha geniş bir çerçeveye sahiptir. Bu nedenle çevre eğitiminde çocuğa öncelikle yaşadığı ortamın kendisine ait olduğu, o ortamın bir parçası olduğu da benimsetilmelidir (Tombul, 2006). Bu nedenle özellikle okul öncesi dönemde çevre eğitimi ailede başlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları da ailelerle birlikte çevre bilincini şekillendirmeye devam etmektedir. Ailelere ve eğitim kurumların çocuklara çevreyi tanıtmaya, sevdirmeye, çevreyi korumaya yönelik farkındalık ve duyarlılık kazandırmada önemli görevler düşmektedir (Gülay, Öznacar, 2010).

KAYNAKÇA

- Avcı, N. ve Dere H. (2002, Eylül). *Okul öncesi eğitim kurumlarında fen doğa çalışmaları*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. İnternet’ten 9 Ağustos 2006’da http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/PDF/OkulOncesi/Minisempozyum/t261d.pdf adresinden alınmıştır.
- Ayvacı, H. Ş., Devocioğlu, Y. ve Yiğit, N. (2002, Eylül). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. İnternet’ten 9 Ağustos 2006’da <http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/bkitabi/PDF/OgretmenYtistirme/Bildiri/t277d.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bahar, M., Cihangir, S. ve Gözün, Ö. (2002). *Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki öğrencilerin canlı ve cansız nesnelere ilgili alternatif düşünce kalıpları*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde sunulan bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. İnternet’ten 9 Ağustos 2006’da http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t65d.pdf adresinden alınmıştır.
- Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education*, 32(1), 21–27.
- Boyes, E. ve Stanisstreet, M. (1994). Children's ideas about radioactivity and radiation. *Research in Science and Technological Education*, 12(2), 145-160. Boyes, E. ve Stanisstreet, M. (1997). Children's models of understanding of two major global environmental issues (ozone layer and greenhouse effect). *Research in Science and Technological Education*, 15(1), 19-28.



- Boyes, E. ve Stanisstreet, M. (1998). High school students' perceptions of how major global environmental effects might cause skin cancer. *Journal of Environmental Education*, 29(2), 31-36.
- Dinçer, Ç. (2005). *Okul öncesi dönem çocuklarının çevresel farkındalıklarını artırma yolları*. İnternet'ten 9 Temmuz, 2010'da alınmıştır.
<http://www.egitim.com/egitimciler/0753/0753.3/0753.3.okuloncesi.cevrefarkindaligi.asp>
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Gülay, H., Ekici, G. (2010). MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Çevre Eğitimi Açısından Analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 74.
- Gülay, H., Öznacar, M. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Çevre Eğitimi Etkinlikleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Jeffries, H., Stanisstreet, M. ve Boyes, E. (2001). Knowledge about the “greenhouse effect”: Have college students improved? *Research in Science and Technological Education*, 19(2), 205-221.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, (Temmuz, Ağustos, Eylül Temmuz, Ağustos, Eylül), 151.
- Kandır, A., Alpan, Y. (2008). Sosyal Duygusal Değerlendirme Aracının (ITSEA) Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerde Uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 41-61
- Littleyke, M. (2004). Primary children's views on science and environmental issues: examples of environmental cognitive and moral development. *Environmental Education Research*, 10(2), 217–235.
- Loughland, T., Reid, A. ve Petocz, P. (2002). Young people's conceptions of environment: A phenomenographic analysis. *Environmental Education Research*, 8(2), 187–197.
- Loughland, T., Reid, A., Walker, K. ve Petocz, P. (2003). Factors influencing young people's conceptions of environment. *Environmental Education Research*, 9(1), 3–20.
- Smith, A. (2001). Early childhood a wonderful time for science learning. *Australian Primary and Junior Science Journal*, 17(2), 18-20.
- Taşkın, Ö. (2005a). Biology education in the U.S.A: Recommendations for these similar problems in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 83-87.
- Taşkın, Ö. (2005b). An evaluation of the studies on environmental attitude and knowledge. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 78-85.
- Temel, Z. F. (2005). Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Nisan, 62.



Tuncer, G., Ertepinar, H., Tekkaya, C. ve Sungur S. (2005). Environmental attitudes of young people in Turkey: effects of school type and gender. *Environmental Education Research*, 11(2), 215-233.

Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumunu çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 194-202.

Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for preschool children. *Journal of Environmental Education*, 27(4), 28-33.

<http://www.pozitifgazete.com/agri-ili-tanitimi-no-04.html>

<http://www.kiliskulturturizm.gov.tr/belge/1-65007/cografya.html>

tr.wikipedia.org/wiki/İstanbul

tr.wikipedia.org/wiki/İstanbul

Summary

RESEARCH ON 6 AGES CHILDREN' DRAWING ENVIRONMENT PICTURE AND PERCEPTION ON THE ENVIRONMENT CONCEPT WHILE TAKING PRE-SCHOOL EDUCATION ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES

Purpose

In this research, 6 ages children's, taking pre-school education, perception on the concept of environment and their drawing environment picture will be examined in order to understand whether their settlements and socio-economic conditions affect their perception.

Method

Research is held in Istanbul, Kilis and Ağrı on 80 children from different residential areas and socio-economic status was conducted in three kindergartens. Research is based on qualitative research techniques while semi-structured interviews and focus groups were used.

In the first stage of the study, participants are asked to answer the questions what they see around them and what is the environment they want to live like. In second stage, they are asked to draw the environment they want to live in and asked to describe their drawings. Images and content analysis of the findings are examined by a psychologist, a counselor and a specialist in child development with the help of teachers.

In the research, the effects do geographical factors in different regions, environmental factors and socio-economic levels have on what children give more attention to, what factors affect them in their life are studied by examination of children's paintings.

In the study answers are sought for questions below:

1. Do geographical, physical structure differ in paintings of children living in different regions?



2. Does perception on the concept of environment differ in paintings of children living in different regions according to socio-economic levels? If so how can this perception be explained?

In this study, semi-structured interview based on qualitative research techniques, focus group discussions and painting techniques are combined to express. In this study semi-structured interviews and focus group interview was administered concurrently. Drawings are made with the supply of pastels, color pencils and paper.

Evaluation form of the research consists of six titles:

- a. Geographic physical structure in drawings (sea, mountains, snow),
- b) Pursuit areas of daily life on environment (farming, gardening, fishing)
- c) Areas children are interested in (space, cartoon characters)
- d) Transferring external environment to drawing (home, garden, park, swimming pool),
- e) Reflection of the interior environment on drawing (traditional, modern)
- f) The colors are mainly used in a picture.

Results

As a result, a) in Istanbul, Kilis and Ağrı provinces, children taking pre-school education have different perception on the concept of environment. b) Pre-school children from different socio-economic status have different perception on the concept of environment. c) Six year old children living in different settlements have different perception on the concept of environment.

Conclusion

According to the results of the evaluation study hypothesis related to sub-goals;

1. Paintings of children living in different areas geographical, physical, structural differences are observed.
2. According to paintings of children living in different areas of socio-economic levels perception on the concept "environment" differs.
3. According to regions Differentiation of colors used in paintings of children collected only from the study carried out, in the South Eastern Anatolia, blue, green, white; Marmara, green, yellow, orange, blue; Eastern Anatolia, blue, green, orange, yellow are seen on general distribution of colors.



Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarının İçerik Değerlendirmesi

Selahattin KAYMAKCI*

Özet

Ülkemizde cumhuriyet döneminde sosyal bilgiler veya sosyal bilgiler kapsamında kabul edilen dersleri öğretecek öğretmenlerin üç yıllık eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve eğitim fakültelerinde belirli öğretim programları dâhilinde yetiştirildiği bilinmektedir. Bu çalışmanın amacı 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmeliği lisans programı ders içeriklerinin benzer ve farklı yönlerini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Bu bağlamda doküman olarak 1998 ve 2006 yıllarında Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programları incelenmiştir. Çalışma sonucunda 1998 ve 2006 programlarının alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerini önemsendiği, ancak ders içerikleri bağlamında iki program arasında önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmenliği, lisans programı, içerik değerlendirme

Abstract

Throughout the history of Turkish republican period, it is known that social studies teachers or teachers who can teach related course with social studies subjects has been training based on some programs in three years teacher training institutes, teachers' high schools and colleges. The aim of this study is to examine similarities and differences of 1998 and 2006 social studies undergraduate teacher education programs. In this study, document analysis, one of the methods of qualitative inquiry, was used. In this case, 1998 and 2006 social studies undergraduate teacher education programs, prepared by Turkish Council of Higher Education, were explored. The results of study showed that 1998 and 2006 programs pay attention to topics related to subject matters, pedagogy, and general culture knowledge; however contents of courses of these programs have important differences with each other.

Key Words: Social studies teacher education, undergraduate program, content evaluation

Giriş

Sosyal bilgiler, vatandaşlık becerilerini artırmak amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerin birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programlarında sosyal bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanısıra beşeri bilimler, doğa bilimleri ve matematiğin uygun olan içeriklerinden oluşarak düzenli ve eşgüdümlü çalışma imkânı sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı, küreselleşen dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşı olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme becerisini geliştirmek için gençlere yardım etmektir (NCSS, 1992).

Bilindiği gibi sosyal bilgilerin bir ders olarak ortaya çıkışı XX. yüzyılın başlarına kadar gitmektedir. Ancak ülkemizde sosyal bilgiler adı altında bir dersin okutulmasına 1968 yılında başlanmıştır. Tek disiplinli (konu alanı) yaklaşım doğrultusunda tarih, coğrafya ve yurttaşlık (vatandaşlık) bilgisi

*Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, 61330 Söğütlü-Akçaabat/Trabzon, elektronik posta: kaymakci37@yahoo.com



dersleri kapsamında öğretilen konular, 1968 yılında yapılan öğretim programı değişikliğiyle “sosyal bilgiler” adı altında birleştirilerek ilkokul 4 ve 5. sınıflar ile ortaokul 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulması kararlaştırılmıştır (Ata, 2009; MEB, 1968; Safran, 2008). Sosyal bilgilerin öğretim programlarında yerini alması ise bu dersi öğretecek öğretmen ihtiyacını gündeme getirmiştir**.

Ülkemizde sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme tarihesi bu dersin Türk eğitim sisteminde yer almasıyla doğru orantılıdır. Başka bir ifadeyle 1968 öncesinde sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme programlarından söz etmek mümkün değildir. Zira bu döneme egemen olan tek disiplinli yaklaşım anlayışı sosyal bilgiler konularını tarih ve coğrafya öğretmenlerinin okutmasını zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda cumhuriyet döneminde Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü bünyesinde tarih-coğrafya bölümünde öğretmen yetiştirilmesiyle başlayan süreç, 1967-1968 öğretim yılından itibaren üç yıllık eğitim enstitülerine bağlı edebiyat bölümünün sosyal bilgiler kısmında devam etmiştir (Altunya, 2006; Bayram, 2003; Öztürk, 2005). Eğitim enstitülerinin 1978-1979 eğitim-öğretim yılından itibaren dört yıllık yüksek öğretmen okullarına dönüştürülmesi esnasında sosyal bilgiler bölümü kaldırılarak yerine tarih-coğrafya ve coğrafya-tarih bölümleri kurulmuştur (Ercan, 2009). 1982 yılından itibaren yüksek öğretmen okullarının eğitim fakültelerine dönüştürülerek üniversitelere devredilmesi sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme usulünde başlangıçta bir değişikliğe neden olmamış ve sosyal bilgiler konu alanını öğretecek öğretmenler sosyal bilimler eğitimi bölümüne bağlı tarih ve coğrafya öğretmenliği anabilim dallarında yetiştirilmeye devam etmişlerdir (YÖK, 2007).

1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmaya başlanması sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmede önemli dönüm noktalarından bir olmuştur. Özellikle sekiz yıllık zorunlu-kesintisiz eğitime geçiş ve sosyal bilgilerin bütüncül bakış açısıyla ilköğretim 4. sınıftan 7. sınıfa kadar devam eden bir ders olarak yeniden ele alınması eğitim fakültelerinde ilköğretim bölümü bünyesinde sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının açılmasını sağlamıştır. Böylelikle 1978-1998 yılları arası dönemde sosyal bilgiler dersini verecek öğretmenleri yetiştirme sorunsalı ortadan kalkmıştır. Ayrıca ülke genelinde tüm sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında merkezî ve ortak müfredat kullanımı doğrultusunda hazırlanan, öğretmen adaylarının yan alan olarak Türkçe derslerini okumalarını da öngören 1998 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı geliştirilerek uygulamaya konulmuştur (Doğanay, 2005; Özav, 2001; YÖK, 1998).

1998-2012 yılları arasında sosyal bilgiler öğretmenliği lisans program geliştirme çalışmalarının sonucusu 2006 yılında gerçekleştirilmiştir. 2005 yılında ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programının yenilenmesi sonucu ilköğretim-yükseköğretim koordinasyonunun sağlanması ihtiyacı, 1998 sosyal bilgiler lisans programının yapısından kaynaklanan sorunlar, yan dal uygulaması, zorunlu ve seçmeli derslerin niteliği ve sıralanması, program standartlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutunda gerçekleşmemesi gibi nedenlerle 2006 yılında yeni bir lisans programı geliştirilerek uygulanmaya başlanmıştır (Ata, 2007; Kızılcıoğlu, 2005; Mentiş-Taş, 2004; YÖK, 2006).

Açıklamalardan da anlaşıldığı gibi Cumhuriyet döneminde bağımsız bir alan olarak sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının Türk eğitim sistemindeki yerini alması 1998 yılında mümkün olmuştur. Bununla birlikte sosyal bilgiler lisans programının yenilenmesi ise 2006 yılında gerçekleştirilmiştir. İlgili literatür tarandığında 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarına ilişkin birtakım çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaları 1998 programını değerlendiren çalışmalar (Çınar, 2004; Mentiş-Taş, 2004; Özav, 2001), 2006 programını 2005 ilköğretim sosyal bilgiler programı bağlamında değerlendiren çalışmalar (Açıkalın, 2011; Ata, 2007), vatandaşlık bilgisi boyutunda 1998 ve 2006 lisans programlarını değerlendiren çalışmalar (Merey ve diğ., 2009;

**Bu araştırmada Cumhuriyet döneminde ortaokula, günümüzdeki karşılığıyla ilköğretim ikinci kademeye sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirilmesi üzerinde durulmuştur.



Sönmez ve diğ., 2010) ve her iki programı da karşılaştırmak suretiyle değerlendiren çalışmalar (Çoban, 2010; Ercan, 2009) olmak üzere üç alt grupta değerlendirmek mümkündür:

Ata (2007), 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programını, alan dersleri ve sosyal bilgilerin tanımı ile öğrenme alanları bağlamında 2005 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı açısından değerlendirmiştir. Bu çerçevede sosyal bilim disiplinleri ve öğrenme alanları temelinde 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan dersleri de karşılaştırarak sunmaya çalışmıştır. Öte yandan Çoban (2010) çalışmasında 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği programlarını ders saat/kredileri, ders sayısı, ders çeşidi, seçmeli dersler, kategorik açıdan derslerin ağırlığı bağlamında değerlendirmiştir. Ercan (2009) ise ülkemizde ikinci kademeye sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme sistemleri (1923-2008) adlı çalışmasında cumhuriyet döneminde sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme üzerinde durarak ilgili başlıklar altında her iki programı da tanıtmış ve genel anlamda (dersler, isimleri kredileri, yan alan dersleri, yeni programa eklenen ve çıkarılan dersler) değerlendirmeye çalışmıştır. Doğal olarak bu durum her iki lisans programını içerik bağlamında karşılaştıran bir çalışmaya olan ihtiyacı gündeme getirmiştir. Bu bağlamda 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programları ders içeriklerinin bilimsel olarak tespit edilmesinin alanda bulunan eksikliği gidereceği ve sonraki çalışmalara veri kaynağı olacağı düşünülerek bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmeliği lisans programı ders içeriklerinin benzer ve farklı yönlerini ortaya koymaktır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 1998 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ders içerikleri nelerdir?
2. 1998 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan ders içeriklerinin birbirleriyle örtüşme durumu nedir?
3. 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ders içerikleri nelerdir?
4. 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan ders içeriklerinin birbirleriyle örtüşme durumu nedir?
5. 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ders içeriklerinin benzer ve farklı yönleri nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma, sübjektivist görüşün şekillendirdiği, herhangi bir konuyu, insan duygu, düşünce ve davranışlarını derinlemesine doğal ortamında sayısal ölçütler kullanmadan incelemeye olanak sağlayan araştırma türü olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırmada kullanılan yöntemlerden biri de doküman incelemedir. Belgesel gözlem veya belgesel tarama olarak da nitelendirilen doküman inceleme, araştırma konusuyla ilgili mevcut kayıt ve belgeleri incelemeye olanak sağlaması, mevcut durumla ilgili genel eğilimleri, alternatif düşünce ve fikirleri ortaya koyma fırsatı tanınması gibi özellikleri ve amaca uygun olması nedeniyle bu çalışmada kullanılmıştır (Çepni, 2010).

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması:

Çalışmanın veri kaynağı olarak Yükseköğretim Kurulu tarafından 1998 ve 2006 yıllarında uygulamaya konulan Sosyal Bilimler Öğretmenliği Lisans Programları ve ders içerikleri kullanılmıştır (YÖK, 1998; YÖK, 2006). Bu programlar ve içeriklerini ihtiva eden dokümanlar Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölüm Sekreterliği'nden temin edilerek araştırma soruları çerçevesinden taranmıştır.

Verilerin Analizi:



Çalışmada toplanan veriler içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Doküman inceleme yöntemiyle birlikte kullanılabilmesi, toplanan verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde sunmaya olanak sağlaması, verileri daha derinlemesine ve ayrıntılı inceleme fırsatı vermesi gibi nedenlerle çalışmada içerik analizinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışmada veriler, seçmeli dersler üniversiteden üniversiteye değişiklik gösterdiği için, YÖK'ün belirlemiş olduğu ortak müfredatta yer alan dersler bağlamında çözümlenmiştir. Bu kapsamda veriler eş zamanlı olarak analiz yapmak ve güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırma soruları doğrultusunda iki ayrı alan uzmanı tarafından kodlanmıştır. Daha sonra yapılan kodlama sonuçları karşılaştırılmak suretiyle uyum yüzdesi (Güvenirlilik= Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş AyrılığıX100) %89.5 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) uyum yüzdesinin %70 veya daha üstü olduğu durumlarda nitel araştırmaların güvenilir kabul edilebileceği görüşünden hareketle çalışmada alan uzmanlarının üzerinde hemfikir oldukları analiz kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmeliği lisans programı ders içeriklerinin benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada dokümanların incelenmesi sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

-1998 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ders içerikleri:

Tablo 1: 1998 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ders içerikleri

Temalar	Ders Sayısı	
	f	%
Öğretmenlik Meslek Bilgisi	11	20.38
Sosyal Bilimler/Sosyal Bilgiler	10	18.52
Genel Kültür	8	14.81
Yan Alan	8	14.81
Coğrafya	8	14.81
Tarih	6	11.11
Vatandaşlık Bilgisi	3	5.56
Toplam	54	100

1998 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ders içeriklerine ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir. Tabloya bakıldığında YÖK tarafından hazırlanan ortak öğretim programında 7 tema altında toplam 54 ders bulunduğu görülmektedir. Buna göre programda öğretmenlik meslek bilgisi (%20.38), sosyal bilimler/sosyal bilgiler (%18.52), genel kültür, yan alan ve coğrafya (%14.81'er), tarih (%11.11) ve vatandaşlık bilgisi (%5.56) kapsamında değerlendirilen dersler bulunmaktadır.

1998 programında en fazla (%20.38) öğretmenlik meslek bilgisi dersleri bulunmaktadır. Bu dersler; Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi, Rehberlik, Özel Öğretim Yöntemleri I, Özel Öğretim Yöntemleri II, Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması olmak üzere toplam 11 dersten oluşmaktadır.

Program içerisinde sosyal bilimler/sosyal bilgilere ait dersleri (%18.52) de bulunmaktadır. Sosyal bilimler/sosyal bilgiler dersleri; Sosyal Bilimlere Giriş, Felsefeye Giriş, Sosyolojiye Giriş, Psikolojiye Giriş, Ekonomiye Giriş, Siyasal Düşünce Tarihi, Arkeoloji ve Sanat Tarihi, Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemeleri ve Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri olarak toplam 10 tanedir.



Genel kültür dersleri (%14.81) programda yer alan diğer bir ders grubudur. Bu grup içerisinde Bilgisayar, İnsan İlişkileri ve İletişim, Yabancı Dil I, Yabancı Dil II, Türkçe I: Yazılı Anlatım, Türkçe II: Sözlü Anlatım, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I ile Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi II olmak üzere toplam 8 ders bulunmaktadır.

Yan alan veya sertifika alanı dersleri olarak ifadelendirilen Türkçe grubu dersleri (%14.81) 1998 sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde yer almaktadır. Genel kültür grubuna benzer şekilde toplam 8 tane olan bu dersler; Türk Dili I: Ses ve Şekil Bilgisi, Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi, Edebiyat Bilgi ve Teorileri, Türk Edebiyatı I: Eski Türk ve Türk Halk Edebiyatı, Türk Edebiyatı II: Yeni Türk Edebiyatı, Çocuk Edebiyatı, Konuşma ve Yazma Eğitimi ve Türkçe Öğretimi'nden oluşmaktadır.

Sosyal bilgilerin önemli unsurlarından biri olan coğrafya grubu dersleri (%14.81) programda kendine yer bulmuştur. Toplam 8 dersten oluşan coğrafya grubunda Genel Fiziki Coğrafya, Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, Ülkeler Coğrafyası, Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası, Türkiye Fiziki Coğrafyası, Siyasi Coğrafya, Çevre Sorunları Coğrafyası ve Günümüz Dünya Sorunları adlı dersler bulunmaktadır.

Tarih grubunda yer alan dersler (%11.11) de programda yer almıştır. Bu dersler; İlkçağ Tarihi ve Uygarlığı, Ortaçağ Tarihi ve Uygarlığı, İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü, Osmanlı Tarihi, Cumhuriyet Tarihi ve Çağdaş Dünya Tarihi olmak üzere toplam 6 dersten oluşmaktadır.

Son olarak program içerisinde Vatandaşlık Bilgisi (%5.56) grubu dersleri de bulunmaktadır. Bu grup içerisinde Vatandaşlık Bilgisi I, Vatandaşlık Bilgisi II ve Vatandaşlık Eğitimi Semineri şeklinde toplam 3 ders ele alınmıştır.

-1998 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan ders içeriklerinin birbirleriyle örtüşme durumu:

Tablo 2: 1998 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ders içeriklerinin birbirleriyle örtüşme durumu

Temalar	Ders Sayısı	
	f	%
Genel Kültür	5	33.33
Öğretmenlik Meslek Bilgisi	4	26.67
Yan Alan	3	20.00
Sosyal Bilimler/Sosyal Bilgiler	2	13.33
Tarih	1	6.67
Toplam	15	100

Tablo 2'de 1998 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan ders içeriklerinin birbirleriyle örtüşme durumu açıklanmıştır. Buna göre, genel kültürün (%33.33), öğretmenlik meslek bilgisinin (%26.67), yan alanın (%20), sosyal bilimler/sosyal bilgilerin (%13.33) ve tarih derslerinin (%7.69) oranında örtüştüğü görülmektedir. Bununla birlikte örtüşen derslerin Tablo 1'de verilen coğrafya ve vatandaşlık bilgisi grubu dışındaki toplam 5 temayı ve 15 dersi kapsadığı dikkat çekmektedir.

1998 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı içerisinde en çok genel kültür grubuna ait derslerin içerikleri (%33.33) örtüşmektedir. Bu derslerden Türkçe I: Yazılı Anlatım yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, yazmayı değerlendirme gibi unsurlardan ötürü Konuşma ve Yazma Eğitimi dersinin içeriğiyle kesişmektedir. Türkçe II: Sözlü Anlatım dersi içeriğinde bulunan yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, yazmayı değerlendirme gibi konular nedeniyle Konuşma ve Yazma Eğitimi dersiyle, etkin konuşma ve dinleme ile beden dili gibi konular nedeniyle de İnsan İlişkileri ve İletişim dersiyle örtüşmektedir. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden 1945'e kadar Türkiye'de olan gelişmeleri ele aldıkları için Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I ve II dersleri de Cumhuriyet Tarihi ile kesişmektedir.



1998 programında öğretmenlik meslek bilgisi grubu derslerinde (%26.67) de içerik örtüşmesi bulunmaktadır. Bu bağlamda Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi öğretim materyallerinin özellikleri ve seçimi konuyla Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersiyle, öğretim strateji ve yöntemleri ile değerlendirme konularıyla Özel Öğretim Yöntemleri I ve II dersleriyle, yöntem, teknik, materyal ve değerlendirme gibi konularla da Türkçe öğretimi dersiyle örtüşmektedir. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine ek olarak materyal geliştirme ve kullanma konuları nedeniyle Türkçe Öğretimi ile kesişmektedir. Özel Öğretim Yöntemleri I ve II ise Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine ilaveten konu alanındaki ders kitaplarının eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi konusuyla Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi dersiyle ve yöntem, teknik ve değerlendirme gibi konularla Türkçe Öğretimi dersiyle örtüşmektedir.

Yan alan grubunda verilen derslerden üç tanesi (%20) örtüşmektedir. Bu derslerden; Çocuk Edebiyatı Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemeleri dersleriyle, Konuşma ve Yazma Eğitimi dersi İnsan İlişkileri ve İletişim, Türkçe I: Yazılı Anlatım ve Türkçe II: Sözlü Anlatım dersleriyle, Türkçe Öğretimi ise Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Özel Öğretim Yöntemleri I ve II dersleriyle örtüşmektedir.

Sosyal bilimler/sosyal bilgiler teması altında yer alan derslerin bazılarında (%13.33) örtüşme bulunmaktadır. Buna göre mit, efsane ve şiir gibi edebi metin türleri nedeniyle Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemeleri dersi Çocuk Edebiyatı ile örtüşmektedir. Bununla birlikte yukarıda da açıklandığı gibi ders kitabını eleştirel bakış açısıyla inceleme konusu nedeniyle Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi Özel Öğretim Yöntemleri I ve II konularıyla kesişmektedir.

Programda tarih teması altında sadece tek ders (%6.67) örtüşmektedir. Bu ders ise Atatürk İlke ve İnkılâpları I ve II dersleriyle örtüşen Cumhuriyet Tarihi dersidir.

-2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ders içerikleri:

Tablo 3: 1998 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ders içerikleri

Temalar	Ders Sayısı	
	f	%
Öğretmenlik Meslek Bilgisi	14	23.73
Sosyal Bilimler/Sosyal Bilgiler	14	23.73
Genel Kültür	12	20.33
Tarih	10	16.95
Coğrafya	7	11.87
Vatandaşlık Bilgisi	2	3.39
Toplam	59	100

2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin içeriklerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te ele alınmıştır. Tablo incelendiğinde YÖK tarafından hazırlanan ortak öğretim programı çerçevesinde 6 tema altında toplam 59 dersin bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda ders içeriklerinin öğretmenlik meslek bilgisi ve sosyal bilimler/sosyal bilgiler (%23.73), genel kültür (%20.33), tarih (%16.95), coğrafya (%11.87) ve vatandaşlık bilgisi (%3.39) temaları etrafında sıralandığı tablodan anlaşılmaktadır.

Öğretmenlik meslek bilgisi %23.73'lük oranla en fazla ders sayısına sahip olan iki gruptan biri olmuştur. Bu ders grubunda Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Sınıf Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri I, Özel Öğretim Yöntemleri II, Program Geliştirme, Drama, Rehberlik, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması olmak üzere toplam 14 ders bulunmaktadır.



2006 programında %23.73'lük oranla en fazla ders sayısına sahip olan diğer ders grubu sosyal bilimler/sosyal bilgilerdir. Toplam 14 dersten oluşan bu grupta, Sosyal Bilgilerin Temelleri, Sosyal Psikoloji, Arkeoloji, Sosyoloji, Felsefe, Ekonomi, Siyaset Bilimine Giriş, Temel Hukuk, Sanat ve Estetik, Antropoloji, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemesi, Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri ve Sosyal Proje Geliştirme dersleri yer almaktadır.

Programda genel kültür dersleri de (%20.33) önemli bir yer tutmaktadır. Bu ders grubunda Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I ve II, Türkçe I: Yazılı Anlatım, Türkçe II: Sözlü Anlatım, Bilgisayar I ve II, Yabancı Dil I ve II, Özel Eğitim, İnsan İlişkileri ve İletişim, Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme ve Toplum Hizmet Uygulamaları adları altında toplam 12 ders bulunmaktadır.

Tarih %16.95'lik oranla programda kendine yer bulan diğer bir derstir. Toplam 10 dersten oluşan tarih grubunda Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı, İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü, Ortaçağ Tarihi, Türk Eğitim Tarihi, Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı I ve II, Yeni ve Yakınçağ Tarihi, Çağdaş Dünya Tarihi, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I ve II dersleri yer almaktadır.

Programda coğrafya içerikli derslere de (%11.87) yer verilmiştir. Bu grup içerisinde Genel Fiziki Coğrafya, Türkiye Fiziki Coğrafyası, Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası, Ülkeler Coğrafyası, Siyasi Coğrafya ve Günümüz Dünya Sorunları olmak üzere toplam 7 ders mevcuttur.

Program içerisinde son olarak vatandaşlık bilgisi grubunda değerlendirilen dersler (%3.39) bulunmaktadır. Sadece iki dersten oluşan bu grupta Vatandaşlık Bilgisi ile İnsan Hakları ve Demokrasi dersleri yer almaktadır.

-2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan ders içeriklerinin birbirleriyle örtüşme durumu:

Tablo 4: 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ders içeriklerinin birbirleriyle örtüşme durumu

Temalar	Ders Sayısı	
	f	%
Öğretmenlik Meslek Bilgisi	6	40.00
Genel Kültür	5	33.34
Sosyal Bilimler/Sosyal Bilgiler	2	13.33
Tarih	2	13.33
Toplam	15	100

Tablo 4'te 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan ders içeriklerinin birbirleriyle örtüşme durumuna yer verilmiştir. Buna göre 2006 programında 4 temada toplam 15 ders birbiriyle örtüşmüştür. Bu dersler öğretmenlik meslek bilgisi (%40.00), genel kültür (%33.34), sosyal bilimler/sosyal bilgiler ve tarih dersleri (%13.33) olarak sıralanmıştır.

2006 programında en fazla örtüşme %40'luk oranıyla öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde bulunmaktadır. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi içeriğinde yer alan öğretim araç ve gereçleri konusuyla Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersiyle, öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri gibi konular nedeniyle Özel Öğretim Yöntemleri I ve etkin öğrenme, çoklu zeka, işbirliğine dayalı öğrenme, yaşam boyu öğrenme, yapılandırmacılık gibi konuları nedeniyle Program Geliştirme dersleriyle örtüşmektedir. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi Öğretim İlke ve Yöntemlerine ilaveten eğitim ve ders yazılımları, bilgisayar destekli öğretim, internet ve uzaktan eğitim gibi konularla Bilgisayar II, öğretim araç gereçleri, bilgisayar ve internetten yararlanma gibi konularla Özel Öğretim I ve II dersleriyle kesişmektedir. Ölçme ve Değerlendirme dersi çağdaş değerlendirme uygulamaları konusu nedeniyle Özel Öğretim II yöntemleri dersiyle örtüşmektedir. Özel Öğretim Yöntemleri I dersi Öğretim İlke ve Yöntemleri, Program Geliştirme ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımının yanısıra öğretmen ve öğrenci çalışma kitabı



örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi konusundan dolayı Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri dersiyle kesişmektedir. Özel Öğretim Yöntemleri II dersi yukarıda ifade edildiği gibi Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ile Ölçme ve Değerlendirme dersleriyle, Program Geliştirme dersi ise Öğretim İlke ve Yöntemleri ve Özel Öğretim Yöntemleri I dersleriyle örtüşmektedir.

Program içerisinde genel kültür derslerinde de (%33.34) örtüşme bulunmaktadır. Bu bağlamda Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi Osmanlı Devleti'nin dağılışını konu edinmesi nedeniyle Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı II, Milli Mücadele ve Atatürk dönemi Türkiye konularını içeriğinde bulundurması nedeniyle de Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I dersiyle kesişmektedir. Programda etkin konuşma ve dinleme ile beden dili konularından ötürü Türkçe II: Sözlü Anlatım dersiyle İnsan İlişkileri ve İletişim dersi birbiriyle örtüşmektedir. Toplum Hizmet Uygulamaları dersi sosyal/toplumsal proje hazırlama ve sunma gibi konulardan dolayı Sosyal Proje Geliştirme dersiyle kesişmektedir. Bununla birlikte yukarıda ifade edildiği gibi Bilgisayar II dersi de Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersiyle örtüşmektedir.

Sosyal bilimler/sosyal bilgileri konu edinen derslerden bazılarında da (%13.33) örtüşme mevcuttur. Bu dersler, Özel Öğretim Yöntemleri I dersiyle örtüşen Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri ve Toplum Hizmet Uygulamaları ile örtüşen Sosyal Proje Geliştirme dersleridir.

Son olarak programda tarih teması altında örtüşen dersler de (%13.33) bulunmaktadır. Bu dersler Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I dersiyle örtüşen Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı II ile Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I dersleridir.

-1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ders içeriklerinin benzer ve farklı yönleri:

Araştırmanın beşinci sorusu doğrultusunda 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ders içeriklerinin benzer ve farklı yönleri Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 5: 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının ders sayısı bakımından benzerlik ve farklılıkları

Temalar	Program Türü			
	1998 Programı		2006 Programı	
	f	%	f	%
Öğretmenlik Meslek Bilgisi	11	20.38	14	23.73
Sosyal Bilimler/Sosyal Bilgiler	10	18.52	14	23.73
Genel Kültür	8	14.81	12	20.33
Yan Alan	8	14.81	---	---
Coğrafya	8	14.81	7	11.87
Tarih	6	11.11	10	16.95
Vatandaşlık Bilgisi	3	5.56	2	3.39
Toplam	54	100	59	100

Tablo 5'te 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının ders sayısı bağlamında benzerlik ve farklılıklarına yer verilmiştir. Tabloya bakıldığında öğretmenlik meslek bilgisi grubu derslerinin 1998 programında %20.38 oranında, 2006 programında ise %23.73 oranında yer aldığı görülmektedir. Sosyal bilimler/sosyal bilgiler grubu dersleri ise 1998 programında %18.52'lik, 2006 programında ise %23.73'lük oranlarda kendine yer bulmuştur. Öte yandan genel kültür grubunun 1998 programında %14.81, 2006 programında da %20.33'lük yer işgal ettiği anlaşılmaktadır. Yan alan grubunda yer alan derslerin ise %14.81 ile sadece 1998 programında bulunduğu dikkat çekmektedir. Coğrafya grubu derslerinin 1998 programında %14.81, 2006 programında ise %11.87 oranıyla yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte tarih grubu derslerinin 1998 programında %11.11, 2006



programında %16.95, vatandaşlık bilgisi grubu derslerinin ise 1998 programında %5.56, 2006 programında %3.39 oranları sahip olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Tablodan hareketle her iki program arasındaki benzerlikler ve farklılıklar şöyle yorumlanabilir: 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bağlamındaki dersleri önemseydiği ifade edilerek oransal anlamda bu durumun genellikle %50 alan bilgisi, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve %20 de genel kültür şeklinde planlandığı ifade edilmektedir (YÖK, 1998; YÖK, 2006). Bu anlamda programların oransal bağlamda benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu çalışmada seçmeli derslerin dikkate alınmadığı, ayrıca tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi teması altındaki derslerin de sosyal bilimler/sosyal bilgiler grubuna dahil edildiği düşünüldüğünde oransal olarak programların büyükten küçüğe doğru alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür dersleri şeklinde oluşturulduğu söylenebilir.

Çoban (2010) çalışmasında 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ders sayısının 1998 programı ders sayısına göre daha fazla olduğunu, sırasıyla alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi dersinde sayısal anlamda bir artış olduğunu ileri sürmüştür. Bu çalışma bulguları da toplam ders sayısı açısından 2006 programının (59 ders) 1998 programına (54 ders) oranla daha fazla ders sayısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte çalışmada alan bilgisi bağlamında kabul edilebilecek sosyal bilimler/sosyal bilgiler ve tarih grubu derslerinde aradaki farkın 4'er ders, benzer şekilde genel kültür derslerinde aradaki farkın 4 ders, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde ise aradaki farkın sadece 3 ders olduğu görülmüştür. Öte yandan coğrafya ve vatandaşlık bilgisi grubundaki derslerde 2006 programında 1'er derslik azalma yaşandığı ve yan alan bilgisi grubundaki derslerin 2006 programında tamamen kaldırıldığı tespit edilmiştir. Her ne kadar bazı ders ekleme ve çıkarmalar yapılsa da Yılmaz'ın (2009) çalışmasındaki katılımcıların vurguladığı gibi 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında fazla sayıda ders bulunduğu söylenebilir. Ancak yine Yılmaz'ın (2009) belirttiği gibi sosyal bilgilerin doğası, amacı ve disiplinlerarası içeriği göz önüne alındığında sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarındaki ders sayılarının azaltılması olasılığının oldukça düşük olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 6: 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının ders içerikleri bakımından benzer yönleri

Temalar	Ders İçeriklerinin Benzer Yönleri			
	1998 Programı		2006 Programı	
	f	%	f	%
Öğretmenlik Meslek Bilgisi	7	28.00	6	23.08
Genel Kültür	6	24.00	7	26.92
Tarih	5	20.00	7	26.92
Coğrafya	3	12.00	3	11.54
Sosyal Bilimler/Sosyal Bilgiler	2	8.00	2	7.69
Vatandaşlık Bilgisi	2	8.00	1	3.85
Toplam	25	100	26	100

Tablo 6'da 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında verilen ders içeriklerinin benzer yönleri ele açıklanmıştır. Buna göre 1998 sosyal bilgiler lisans programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür, tarih, coğrafya, sosyal bilimler/sosyal bilgiler ve vatandaşlık bilgisi ders gruplarında yer alan toplam 25 ders, 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında aynı temalar dahilinde yer alan toplam 26 ders ile içerik bağlamında benzer özellikler göstermektedir. Bu temalar ve açılımları aşağıda sunulmuştur:

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden bazıları her iki program için benzer özellikler göstermektedir. Bu bağlamda 1998 programında verilen 7 ders ile 2006 programında verilen 6 dersin içerikleri örtüşmektedir. Bu dersler; 1998 programında yer alan dersler (*Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri I, Özel Öğretim Yöntemleri II, Okul Deneyimi I, Okul*



Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması) ve 2006 programında yer alan dersler (*Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Sınıf Yönetimi, Rehberlik, Özel Öğretim Yöntemleri I, Özel Öğretim Yöntemleri II, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması*) şeklinde sıralanabilir.

Her iki programda da benzer olan diğer bir ders grubu genel kültür dersleridir. Genel kültür grubu dersleri için 1998 programında toplam 6, 2006 programında ise toplam 7 dersin içeriğinin benzer olduğu belirtilebilir. Bu dersler 1998 programında yer alan *Bilgisayar, Yabancı Dil I, Yabancı Dil II, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi II, İnsan İlişkileri ve İletişim* dersleriyle 2006 programında yer alan *Bilgisayar I, Bilgisayar II, Yabancı Dil I, Yabancı Dil II, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi II ve İnsan İlişkileri ve İletişim* derslerinden oluşmaktadır.

Tarih grubu dersleri de 1998 programında 5 ders ve 2006 programında ise 7 dersle tabloda kendine yer bulmuştur. Tarih grubundaki dersler 1998 programında yer alan dersler (*İlkçağ Tarihi ve Uygarlığı, Ortaçağ Tarihi ve Uygarlığı, İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü, Osmanlı Tarihi ve Cumhuriyet Tarihi*) ve 2006 programında yer alan dersler (*Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı, Ortaçağ Tarihi, İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü, Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı I, Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı II, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II*) olmak üzere iki alt başlıkta incelenebilir.

Coğrafya grubu derslerinden bazıları da 1998 ve 2006 programlarında benzer şekilde değişmiştir. Bu dersler her iki programda da *Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası ve Türkiye Fiziki Coğrafyası* olmak üzere 3'er tanedir.

Sosyal Bilimler/Sosyal Bilgiler grubu derslerinden 2'şer tanesi programlarda benzer özellik göstermektedir. Bu derslerin 1998 programında *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, 2006 programında ise *Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri* adları altında ifade edilmiştir.

Vatandaşlık Bilgisi grubu derslerinden bir kısmı da her iki programda benzer şekilde yer almıştır. Bu dersler 1998 programında 2 dersten (*Vatandaşlık Bilgisi I ve Vatandaşlık Bilgisi II*), 2006 programında ise sadece 1 dersten (*Vatandaşlık Bilgisi*) oluşmuştur.

1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında yer alan ders içeriklerinin benzer özellikleriyle ilgili şu yorumlarda bulunulabilir:

2006 programında yer alan bazı derslerin 1998 programında yer alan ilgili derslerin bir devamı olduğu belirtilmektedir (Çoban, 2010; Ercan, 2009; YÖK, 2006). Bu anlamda 2006 programında yer alan bazı derslerin içeriğinin genel itibarıyla 1998 programındaki benzer derslerin içeriğiyle örtüştüğü ileri sürülebilir. 2006 programında yer alan bu dersler dört farklı yaklaşımla yapılandırılmıştır:

İlk yaklaşımda isim ve içeriğini genel anlamda koruyan dersler bulunmaktadır: İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü, Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası, Türkiye Fiziki Coğrafyası, Yabancı Dil I ve II, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I ve II, İnsan İlişkileri ve İletişim, Sınıf Yönetimi ile Özel Öğretim Yöntemleri I ve II ile Öğretmenlik Uygulaması gibi.

İkinci yaklaşımda isimleri değiştirilen ancak içeriklerini genel olarak koruyan dersler mevcuttur: İlkçağ Tarihi ve Uygarlığı → Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı, Ortaçağ Tarihi ve Uygarlığı → Ortaçağ Tarihi, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri → Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi → Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme → Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı gibi.

Üçüncü yaklaşımda içeriği genel anlamda aynı olan ayrılmış dersler bulunmaktadır: Osmanlı Tarihi → Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı I ve II, Cumhuriyet Tarihi → Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I ve II, Bilgisayar → Bilgisayar I ve II gibi.



Dördüncü yaklaşımda ise içeriği genel itibariyle aynı olan birleştirilmiş dersler yer almaktadır: Vatandaşlık Bilgisi I ve II → Vatandaşlık Bilgisi, Okul Deneyimi I ve II → Okul Deneyimi gibi.

Tablo 7: 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının ders içerikleri bakımından farklı yönleri

Temalar	Ders İçeriklerinin Farklı Yönleri			
	1998 Programı		2006 Programı	
	f	%	f	%
Sosyal Bilimler/Sosyal Bilgiler	8	27.59	12	36.37
Yan Alan	8	27.59	----	----
Coğrafya	5	17.24	4	12.12
Öğretmenlik Meslek Bilgisi	4	13.79	8	24.24
Genel Kültür	2	6.89	5	15.15
Tarih	1	3.45	3	9.09
Vatandaşlık Bilgisi	1	3.45	1	3.03
Toplam	29	100	33	100

Tablo 7’de 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında verilen ders içeriklerinin farklı yönleri açıklanmıştır. Tabloya bakıldığında sosyal bilimler/sosyal bilgiler, yan alan, coğrafya, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür, tarih ve vatandaşlık bilgisi temaları altında yer alan ders içeriklerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların 1998 programında toplam 29 derste, 2006 programında ise toplam 33 derste olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Sosyal bilimler/sosyal bilgiler grubu ders içerikleriyle ilgili olarak 1998 ve 2006 programında farklılaşmalar meydana gelmiştir. 1998 programında 8 ders, 2006 programında ise 12 dersin içeriğinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu dersler, 1998 programında bulunan *Sosyal Bilimlere Giriş, Felsefeye Giriş, Sosyolojiye Giriş, Psikolojiye Giriş, Ekonomiye Giriş, Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemeleri, Siyasal Düşünce Tarihi, Arkeoloji ve Sanat Tarihi* dersleriyle 2006 programında bulunan *Sosyal Bilgilerin Temelleri, Felsefe, Sosyoloji, Sosyal Psikoloji, Ekonomi, Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemesi, Arkeoloji, Siyaset Bilimine Giriş, Temel Hukuk, Sanat ve Estetik, Antropoloji ve Sosyal Proje Geliştirme* dersleridir.

Her iki programda farklı şekilde yer alan ders gruplarından biri Yan Alan’dır (Küçükahmet, 2007). 1998 programında yan alan grubunda toplam 8 ders vardır ve bu derslerin hiçbiri 2006 programında yer almamıştır. Bu dersler, Tablo 1’de de ifade edilen, *Türk Dili I: Ses ve Şekil Bilgisi, Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi, Edebiyat Bilgi ve Teorileri, Türk Edebiyatı I: Eski Türk ve Türk Halk Edebiyatı, Türk Edebiyatı II: Yeni Türk Edebiyatı, Çocuk Edebiyatı, Konuşma ve Yazma Eğitimi ile Türkçe Öğretimi* dersleridir.

Coğrafya grubu derslerinde 1998 programında 5, 2006 programında ise 4 derste değişiklik olmuştur. Bu dersler 1998 programında *Genel Fiziki Coğrafya, Ülkeler Coğrafyası, Siyasi Coğrafya, Çevre Sorunları Coğrafyası ve Günümüz Dünya Sorunları* dersleriyken, 2006 programında *Genel Fiziki Coğrafya, Ülkeler Coğrafyası, Siyasi Coğrafya ve Günümüz Dünya Sorunları* dersleri şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmenlik meslek bilgisi her iki programda da farklılaşan diğer bir ders grubudur. Buna göre 1998 programında toplam 4 ders (*Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve Rehberlik*), 2006 programında ise toplam 8 ders (*Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Program Geliştirme, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Rehberlik ve Drama*) değişikliğe uğramıştır.

Genel kültür grubu dersleri 1998 programında 2, 2006 programında ise 5 derste birbirinden farklılaşmıştır. Bu dersler 1998 programında bulunan *Türkçe I: Yazılı Anlatım ve Türkçe II: Sözlü Anlatım* ile 2006 programında bulunan *Türkçe I: Yazılı Anlatım, Türkçe II: Sözlü Anlatım, Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme, Toplum Hizmet Uygulamaları ve Özel Eğitim* dersleridir.



1998 ve 2006 programında tarih dersleri bağlamında değişiklikler yaşanmıştır. 1998 programında 1 dersin (*Çağdaş Dünya Tarihi*), 2006 programında ise 3 dersin içeriği (*Yeni ve Yakınçağ Tarihi*, *Çağdaş Dünya Tarihi* ve *Türk Eğitim Tarihi*) değişmiştir.

Her iki programda vatandaşlık bilgisi grubunda 1'er derste farklılaşma görülmüştür. Bu dersler 1998 programında yer alan *Vatandaşlık Eğitimi Semineri* ve 2006 programında yer alan *İnsan Hakları ve Demokrasi* dersleridir.

1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında yer alan ders içeriklerinin farklı özellikleriyle ilgili şu yorumlarda bulunulabilir:

2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında bazı derslerin programa yeni eklendiği, 1998 programında bulunan bazı derslerin yeniden yapılandırıldığı ve 1998 programında bulunan bazı derslerin de programdan kaldırıldığı belirtilmektedir (Ercan, 2009). Bu çerçevede 1998 ve 2006 programlarında yer alan dersleri programa yeni eklenen dersler, programdan kaldırılan dersler, isim ve içeriği değiştirilen dersler ve ismi aynı kalıp sadece içeriği değiştirilen dersler olmak üzere dört alt kategoride incelemek mümkündür:

Programa yeni eklenen dersler kategorisine bakıldığında, bu kategoride 1998 programında olmayan, fakat 2006 programında bulunan dersler ve içeriklerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler; Yeni ve Yakınçağ Tarihi, Türk Eğitim Tarihi, İnsan Hakları ve Demokrasi, Siyaset Bilimine Giriş, Temel Hukuk, Antropoloji, Özel Eğitim, Sosyal Proje Geliştirme, Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme, Toplum Hizmet Uygulamaları, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi ile Drama şeklinde sıralanabilir. İçerik bağlamında iki örnek verecek olursak, 1998 programında Türk Eğitim Tarihi diye bir ders bulunmamaktadır. 2006 programına ise diğer öğretmen yetiştirme programlarının genelinde olduğu gibi (Küçükahmet, 2007) sosyal bilgiler programına da içeriğinde "*Türk eğitim tarihinin eğitim olgusu açısından önemi, Cumhuriyetten önceki eğitim durumu ve öğretmen yetiştiren kurumlar, Türk Eğitim Devrimi, Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin dayandığı temel ilkeler, Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okullar, üniversiteler ve öğretmen yetiştirme*" gibi konuların yer aldığı Türk Eğitim Tarihi dersi eklenmiştir. Öte yandan 2005 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programıyla gelen sosyal bilgiler ders içeriğinde sosyal bilim disiplinlerini daha fazla işe koşma anlayışı 2006 lisans programında kendini göstermiş ve programda sosyal bilim disiplinlerini konu edinen derslerin sayısı artırılmıştır (Ata, 2007). Bu bağlamda içeriğinde "*Temel hukuk kavramlar, toplumsal düzen ve hukuk kuralları, hukuki olaylar ve hukuki işlemler, hukuk sistemi, Türk hukuk sisteminin tarihsel gelişimi ve günümüzdeki yapısı, eğitim-hukuk ilişkileri*" gibi konular bulunan Temel Hukuk dersi programa eklenmiştir.

Programdan kaldırılan dersler kategorisinde ise 1998 programında yer alan, fakat 2006 programında uygulamadan kaldırılan dersler ve içerikleri bulunmaktadır. Bu dersler; Çevre Sorunları Coğrafyası, Vatandaşlık Eğitimi Semineri, Siyasal Düşünce Tarihi dersleriyle yan alan derslerinden oluşmaktadır. 1997 yılında başlayan yapılandırma sürecinde karşılaşılabilecek olası öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla uygulamaya konulan, sosyal bilgiler öğretmenliğinin yan alanı olarak Türkçeyi işaret eden ve nispeten fazla ders saati sayısına sahip bulunan yan alan dersleri (Türk Dili I: Ses ve Şekil Bilgisi, Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi, Edebiyat Bilgi ve Teorileri, Türk Edebiyatı I: Eski Türk ve Türk Halk Edebiyatı, Türk Edebiyatı II: Yeni Türk Edebiyatı, Çocuk Edebiyatı, Konuşma ve Yazma Eğitimi ile Türkçe Öğretimi), ihtiyacın ortadan kalkması gerekçe gösterilerek 2006 programına konulmamıştır (Küçükahmet, 2007; Mentiş-Taş, 2004; Özav, 2001; YÖK, 2006).

İsim ve içeriği değiştirilen dersler kategorisinde aynı özellikleri taşımakla birlikte her iki programda da farklı isim ve içerikte yer alan dersler bulunmaktadır. Bu derslerin gösterdiği değişimde; Sosyal Bilimlere Giriş → Sosyal Bilgilerin Temelleri, Felsefeye Giriş → Felsefe, Sosyolojiye Giriş → Sosyoloji, Psikolojiye Giriş → Sosyal Psikoloji, Ekonomiye Giriş → Ekonomi, Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı



Edebiyat İncelemeleri → Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemesi, Arkeoloji ve Sanat Tarihi → Arkeoloji ile Sanat ve Estetik, Öğretmenlik Mesleğine Giriş → Eğitim Bilimine Giriş, Gelişim ve Öğrenme → Eğitim Psikolojisi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme → Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme ile Program Geliştirme derslerine dönüşmüştür. İçerik bağlamında değişime örnek vermek gerekirse 1998 programında Sosyal Bilimlere Giriş dersi adı altında *“sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramları, sosyal bilimlerde bilgi, her sosyal bilim disiplininin temel kavramları ve birbirleriyle ilişkileri, Coğrafya, Tarih, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Siyaset Bilimi kavramları arasındaki ilişkiler ve sosyal bilim disiplinlerince paylaşılan değişim, zaman, yer, vb. kavramlar”* yapılandırılan içerik; 2006 programında Sosyal Bilgilerin Temelleri adı altında bir derse ve *“Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramları, sosyal bilimlerde bilgi, sosyal bilimlerin temel kavramları, başlıca sosyal bilimler ve birbirleriyle ilişkileri, sosyal bilgiler programlarının geliştirilmesinde sosyal bilimlerin rolü, sosyal bilgiler öğretiminin felsefi, eğitsel ve tarihsel temelleri, sosyal bilgiler gelenekleri”* şeklinde bir içeriğe dönüşmüştür. Bununla birlikte yapılan incelemede özellikle sosyal bilim dallarını içeren derslerde yukarıdaki örnekte de olduğu gibi içeriğin kapsamının genişletilmeye çalışıldığı dikkati çekmiştir. Bu durumun yeni ilköğretim programı içeriğinin yanı sıra sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgileri oluşturan bilim dallarını kaynaştırma becerilerini geliştirmek için mesleki kimlik oluşturacak örgütleyici ders sayı ve içeriklerinin artırılması kaygısından kaynaklandığı ileri sürülebilir (Ata, 2007).

Son kategoride ise 1998 ve 2006 programlarında ismi aynı olan fakat içeriklerinde değişikliğe gidilen dersler ve içerikleri ele alınmıştır. Bu dersler; Çağdaş Dünya Tarihi, Genel Fiziki Coğrafya, Ülkeler Coğrafyası, Siyasi Coğrafya, Günümüz Dünya Sorunları, Türkçe I: Yazılı Anlatım, Türkçe II: Sözlü Anlatım ve Rehberlik dersleridir. Örneğin Günümüz Dünya Sorunları dersi her iki programda da mevcuttur. Ancak 1998 programında içeriği *“açlık, fakirlik, insan hakları, nüfus, ırkçılık, vb. sorunların incelenmesi, alternatif görüşler, enerji sorunu ve çözüm önerileri”* şeklindeyken, 2006 programında dersin içeriği daha da zenginleştirilerek *“doğal afetler (küresel ısınma, depremler, tsunami vb.), çevre sorunları, doğal kaynakların sınırlılığı, açlık, fakirlik, işsizlik, insan hakları, plansız nüfus artışı, ırkçılık, salgın ve bulaşıcı hastalıklar, terör gibi sorunların incelenmesi; bu sorunların çözülmesini amaçlayan ulusal ve uluslar arası kuruluşlar ile farklı yaklaşımlar”* şekline dönüştürülmüştür. Bu kategorideki derslerde de genel olarak içeriğin geliştirilerek daha kapsamlı hale getirilmeye çalışıldığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler kavramının ülkemiz eğitim-öğretim hayatına girişi 1968 yılında gerçekleşmiştir. Bu bağlamda 1968 yılına kadar tek disiplinli yaklaşım çerçevesinde tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi şeklinde üç ayrı ders olarak örgütlenen dersler, yapılan öğretim programıyla birlikte sosyal bilgiler adını alarak okullarda okutulmaya başlamıştır. Hiç kuşkusuz bu dersin ortaya çıkışı beraberinde dersi öğretecek öğretmen ihtiyacı sorunsalını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen yetiştirmeyle ilgili literatür incelendiğinde 1968’den önce sosyal bilgiler öğretmenliği programının varlığıyla ilgili net bir bilgiye rastlanamamaktadır. Ancak sosyal bilgiler konu alanı içerisinde değerlendirilen tarih ve coğrafya derslerinin öğretmen yetiştirme usullerinin olduğu da bilinen bir durumdur. Bu kapsamda konu değerlendirildiğinde özellikle Cumhuriyet döneminde 1998 yılına gelinceye kadar üç yıllık eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler dersini verebilecek öğretmenlerin yetiştirildiği görülmektedir (Altunya, 2006; Bayram, 2003; Ercan, 2009; Öztürk, 2005; YÖK, 2007). Ancak sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının tam anlamıyla 1997 yılında başlayan temel eğitimin ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinin bir meyvesi olarak 1998 yılında faaliyete başladığı da bir gerçektir.

1998’den 2012’ye kadar geçen süreç içerisinde sosyal bilgiler öğretmenliği bir dizi evrim geçirmiş, bu kapsamda 1998 ve 2006 yıllarında lisans programı geliştirme çalışmaları yapılmıştır (YÖK, 1998; YÖK, 2006). 1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmeliği lisans programı ders içeriklerinin benzer ve farklı



yönlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1998 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı içeriğinde toplam 54 ders bulunmaktadır. Bu dersler sırasıyla öğretmenlik meslek bilisi, sosyal bilimler/sosyal bilgiler, genel kültür, yan alan olan Türkçe, coğrafya, tarih ve vatandaşlık bilgisi grubu derslerinden oluşmaktadır. Bununla birlikte programda yer alan 15 ders içeriğinin birbiriyle örtüştüğü anlaşılmıştır. İçeriği birbiriyle örtüşen derslerin de sırasıyla genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi, yan alan Türkçe, sosyal bilimler/sosyal bilgiler ile tarih derslerinden meydana geldiği tespit edilmiştir.

2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ders içeriğinde toplam 59 ders yer almaktadır. Bu derslerin sırasıyla öğretmenlik meslek bilgisi ve sosyal bilimler/sosyal bilgiler, genel kültür, tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi içerikli derslerden oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca programda verilen 15 ders içeriğinin birbiriyle örtüştüğü görülmüştür. Bu derslerin sırasıyla öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür, sosyal bilimler/sosyal bilgiler ve tarih derslerinden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamda programlarda yer alan derslerin örtüşme durumuyla ilgili olarak çeşitli eksikliklerin bulunduğu ve bu eksikliklerin özellikle öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür ders içeriklerinde yoğunlaştığı anlaşılmıştır.

1998 ve 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının ders sayısı bağlamında benzerlik ve farklılıklarına bakıldığında 1998 programında toplam 54 dersin, 2006 programında ise toplam 59 dersin olduğu tespit edilmiştir. Bu derslerin 1998 programında olup 2006 programında olmayan yan alan grubu dersleri dışında benzer şekilde yapılandırıldığı ve öğretmenlik meslek bilgisi, sosyal bilimler/sosyal bilgiler, genel kültür, coğrafya, tarih ve vatandaşlık bilgisi grubu derslerinden oluştuğu görülmüştür. Bu anlamda 2006 programında yan alan derslerine yer verilmediği, öte yandan coğrafya ve vatandaşlık bilgisi dışında diğer ders gruplarının sayılarında bir artış yaşandığı belirlenmiştir. Ayrıca her iki programın alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerine önem atfederek programlarda ortalama %50 alan bilgisi, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve %20 genel kültür dersleri şeklinde tasarlandığı ortaya çıkmıştır.

1998 ve 2006 programında yer alan ders içeriklerinin benzerlikleri incelendiğinde, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür, tarih, coğrafya, sosyal bilimler/sosyal bilgiler ve vatandaşlık bilgisi ders gruplarında yer alan 1998 programı için toplam 25, 2006 programı için ise toplam 26 ders içeriğinin birbirine benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilaveten 2006 programında verilen benzer ders içeriklerinin isim ve içeriğini genel anlamda koruyan dersler, isimleri değiştirilen ancak içeriklerini genel olarak koruyan dersler, içeriği genel anlamda aynı olan ayrılmış dersler ve içeriği genel itibarıyla aynı olan birleştirilmiş dersler olmak üzere dört farklı yaklaşımla tasarlandığı tespit edilmiştir.

Farklılıklar açısından 1998 ve 2006 programları değerlendirildiğinde, sosyal bilimler/sosyal bilgiler, yan alan, coğrafya, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür, tarih ve vatandaşlık bilgisi temaları altında yer alan ders içeriklerinde 1998 programında toplam 29 derste, 2006 programında ise toplam 33 derste farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu ders içeriklerinin ise, programa yeni eklenen dersler, programdan kaldırılan dersler, isim ve içeriği değiştirilen dersler ve ismi aynı kalıp sadece içeriği değiştirilen dersler olmak üzere dört farklı yaklaşımla hazırlandığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- *Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programıyla ilgili akademik çalışmalar nitel ve nicel boyutta artırılmalıdır. Özellikle lisans programıyla ilgili öğretmen adayları ve öğretim üyesi/elemanı memnuniyetlerine ilişkin kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır.*



- 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında bulunan ders içerikleri yeniden gözden geçirilerek örtüşen dersler sorunu ortadan kaldırılmalıdır.

Kaynakça

- Açıkalm, M. (2011). The current status of social studies education in Turkey. *Journal of Social Science Education*, 10 (1), pp. 44–53.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü: Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Ata, B. (2007). Yeni sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ilköğretim 2005 sosyal bilgiler dersi (6, 7. sınıflar) öğretim programı açısından değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Bilim Çalıştayı (Prof. Dr. Suzan ERBAŞ Anısına)*, 08-09 Mart 2007, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler. İçinde R. Turan ve diğ. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar I* (s. 25-42). Ankara: Pegem A Yay.
- Bayram, Ö. (2003). *Türkiye’de İlköğretime (6-7-8) Branş Öğretmeni Yetiştirilmesi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Dersi Programlarının Gelişimi (1946-1982)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: ?.
- Çınar, G. (2004). *İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı İşlevselliğinin Öğretim Elemanı Ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoban, A. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı: Betimsel bir karşılaştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), s. 27-46.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 17-52). Ankara: Pegem A Yay.
- Ercan, B. (2009). *Türkiye’de İlköğretim II. Kademeye Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri (1923-2008)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızılcıoğlu, A. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (14), s. 132-140.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), s. 203-218.
- MEB. (1968). *İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Mentiş-Taş, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), s. 28-54.
- Merey, Z. ve diğ. (2009). 1998 ve 2006 eğitim fakülteleri lisans programlarının vatandaşlık ve insan hakları eğitimi açısından karşılaştırılması. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Hitabı*. s. 443- 450.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.
- NCSS. (1992). Curriculum standards for social studies: I. introduction. www.socialstudies.org/standards/introduction. (Erişim Tarihi: 11.12.2011).
- Özav, L. (2001). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı üzerine düşünceler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), s. 165-177.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: MEB Yay.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. İçinde B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 1-19), Ankara: Pegem A Yay.
- Sönmez, Ö. F. ve diğ. (2010). 1998 ve 2006 sosyal bilgiler lisans programlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeyi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), s. 126-138.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yay.



- Yılmaz, K. (2009). Lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), s. 31-53.
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: ?
- YÖK. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı*. Ankara: ?
- YÖK. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Meteksan A.Ş.

A Content Evaluation of Social Studies Teacher Education Programs

Summary

Social studies is a course that composed of social and human sciences to improve the civic capabilities of students. Within the school program, social studies includes some disciplines such as anthropology, archaeology, economics, geography, history, law, philosophy, political science, psychology, religion, and sociology, as well as appropriate contents from the human sciences, mathematics, and natural sciences to provide coordinated and systematic study for students. The fundamental aim of social study is to gain students some knowledge, skills and values for a global and interdependent world (NCSS, 1992).

Social studies became a separate course in the early years of 20th century in the world. However social studies was started to teach in 1968 in Turkey. In this case, different courses including history, geography and civics, and taught toward subject-matters approach were combined under the name of social studies in 1968 curriculum and it was determined that social studies was taught in the 4th and 5th grades of elementary schools and 6th, 7th and 8th grades of middle schools (Ata, 2009; MEB, 1968; Safran, 2008). This situation created a new problem: Who will teach social studies?

Before 1968 it is not possible to mention about any social studies undergraduate social studies teacher education programs. Due to using subject matter approach and perception of social studies education as history, geography and civics, social studies were taught by history and geography teachers. From 1968 to 1997 this situation was continued with some changes and reforms done by rulers. In this case social studies was taught by history and geography teachers graduated from three years teacher training institutes (until 1978), teachers' high schools (until 1982) and colleges (Altunya, 2006; Bayram, 2003; Ercan, 2009; Öztürk, 2005; YÖK, 2007).

The process started with reorganization of colleges of education in 1997 is very important about social studies teacher training. In particular Basic Education Law and transition to eight-year uninterrupted and compulsory education required social studies was taught in 4th to 7th grades of primary schools. Then, social studies undergraduate teacher education programs were opened in colleges of education. Within the context of social studies teacher education programs, 1998 and 2006 program developments has been done by 2012. Related literature showed that there are some studies about 1998 and 2006 social studies teacher education programs. These studies can be evaluated in three categories: Studies on 1998 program (Çınar, 2004; Mentiş-Taş, 2004; Özav, 2001), studies on 2006 program in the context of 2005 primary school social studies programs (Açıklan, 2011; Ata, 2007) and comparative studies about 1998 and 2006 programs (Çoban, 2010; Ercan, 2009). However there is any comparative study about the contents of these programs. With this in mind, it is believed that a determination of course contents of 1998 and 2006 social studies undergraduate teacher education programs will contribute to elimination of this deficiency and it will guide to the further studies.

The aim of this study is to examine similarities and differences of 1998 and 2006 social studies undergraduate teacher education programs. These research questions were explored as follows:

1. What are the course contents of 1998 social studies teacher education program?



2. Are course contents of 1998 social studies teacher education overlapped with each other?
3. What are the course contents of 2006 social studies teacher education program?
4. Are course contents of 2006 social studies teacher education overlapped with each other?
5. What are the similarities and differences of 1998 and 2006 social studies teacher education programs?

This study was designed with qualitative approach. Due to enable analyzing current records and examining general tendencies and alternative opinions, document analysis was used (Çepni, 2010). In this case, 1998 and 2006 social studies undergraduate teacher education programs, prepared by Turkish Council of Higher Education, were explored (YÖK, 1998; YÖK, 2006). Furthermore, collected data were analyzed with content analysis (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Regarding findings, 1998 program have 54 courses. These courses include topics related to pedagogy, social sciences/social studies, general culture knowledge, Turkish language as an undergraduate minor, geography, history and civics. Besides, there are 15 courses overlapped their contents with each other and contents of them are about general culture knowledge, pedagogy, Turkish language as an undergraduate minor, social sciences/social studies and history.

2006 program have 59 courses. These courses refer to pedagogy, social sciences/social studies, general culture knowledge, history, geography and civics. In addition to this 15 courses like in 1998 program overlapped with each other. These courses belong to pedagogy, general culture knowledge, social sciences/social studies and history. In this case, it is detected that pedagogy and general culture courses have important deficiencies in their contents.

Regarding 1998 and 2006 program, there are some similarities among them. Both of the programs pay attention to topics related to subject matters, pedagogy, and general culture knowledge. Besides, it is possible to say that 2006 program can be admitted as a follow up program of 1998's, because there are 25 courses for 1998 and 26 courses for 2006 program overlapped their contents with each other.

Comparing 1998 and 2006 programs, it is seen that quantities of courses show some differences. For example 1998 program has 54 courses but 2006 program has 59 courses. Furthermore, there are 7 group courses in 1998 program; on the other hand there are 6 group courses in 2006 program. So it is certain to say that courses related to Turkish language group were removed in 2006 program. Also it is seen that there are some differences in the content of courses and contents of 33 courses were changed in 2006 program.



Investigating the Correlation Between Reading Attitudes and Academic Success of Elementary Students with Structural Equation Modelling

Özkan Aydoğdu¹

Abstract

The purpose of this study was to investigate the correlation between reading attitudes and academic success of elementary students in Turkish course with structural equation modelling. The correlative investigation model was adopted in the research. The sample of the research consisted of 196 students from five public elementary schools, chosen according to random sampling method. In order to answer the research question, “The reading attitude scale” was used in the study. Also, the data in relation with students’ academic success in Turkish course were gathered from their school report cards regarding the first semester. In this research, LISREL 8.51 structural equation programme was used in model establishing by using the observed variables predicted. According to the findings obtained in the research, it was found out that the compatibility index results of the constructed equation model, the model-data compatibility was found out to be high enough in the research [$\chi^2/df=1.28$; GFI=0.94; CFI=0.98; AGFI=0.91; RMSEA=0.038; RMR and SRMR=0.058; NFI=0.93; NNFI=0.97]. In the regression equation, it was found out that the variable best predicting students’ academic success in Turkish course is the variable of “academic reading” ($\gamma=0.88$) in relation to reading. On the other hand, it was understood that all four predictor variables that were included in the regression equation account for 59% of the overall variance of the academic success in Turkish course in the research.

Keywords: Reading attitude, academic success, Turkish course, elementary students, and path analysis.

İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin okuma tutumları ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modeli ile incelemektir. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup, araştırmada betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, Niğde ilinden tesadüfi örnekleme yöntemine göre beş okuldan seçilen toplam 196 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın problem cümlesine cevap arayabilmek için, çalışmada veriler “okuma tutum ölçeği” ile toplanmıştır. Ayrıca, araştırmada öğrencilerin akademik başarı puanlarının belirlenmesinde ise ilk dönemki karne notları dikkate alınmıştır. Araştırmada değişkenler arasında yapısal modelin kurulmasında LISREL 8.51 programından yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, model-veri uyum indeksleri yüksek düzeyde bulunmuştur [$\chi^2/sd=1.28$; GFI=0.94; CFI=0.98; AGFI=0.91; RMSEA=0.038; RMR ve SRMR=0.058; NFI=0.93; NNFI=0.97]. regresyon analizinde ise, akademik okuma faktörünün öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarının önemli bir yordayıcısı ($\gamma=0.88$) olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan, yapılan regresyon analizi neticesinde okuma tutumuna ilişkin dört faktörün Türkçe dersindeki akademik başarının %59’unu açıkladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma tutumu, akademik başarı, Türkçe dersi, ilköğretim öğrencileri ve path analizi.

INTRODUCTION

Reading plays a very important role in our lives. It is so much a part of everyday living that one can hardly imagine a life without it. In the age of the Internet and information technologies, reading retains its importance as an essential skill for learners of any language

¹ Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği
Bolumuoaydogdu@cumhuriyet.edu.tr, Sivas



(Alderson, 1984). Reading is amongst the most crucial determinants in developing an individual's vision that shapes his or her personality and that makes him or her become closer to other individuals. Reading makes individuals truly free and protects them from ignorance and false beliefs (Ünal, 2010). Also, skills in reading enable individuals to benefit from educational activities, and to participate fully in the social and economic activities in which they take part (N'Nambi, 2005). According to Allen and Bruton (1998), reading is complex process of making meaning from a text, for variety of purposes and in a wide range of contexts. Reading is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs (Goodman, 1995).

Reading has been described in a variety of ways to explain the process of what happens when one reads and how one comprehends a text. However, a widely accepted explanation of reading does not exist in the literature (Dubin, Eskey & Grabe, 1986). According to Allen and Bruton (1998), reading as a complex process of making meaning from a text, for variety of purposes and in a wide range of contexts. Grabe and Stoller (2002) define reading as the ability to draw meaning from the printed page and interpret the information appropriately. Reading is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs (Goodman, 1995). The common characteristics of definitions relating to reading are that it is an activity that is realised through comprehension. Reading is not an activity that takes place individually but one that encompasses many events and situations (Ünal, 2010). A large number of reading specialists view reading as an interactive process (Barnett, 1988). This means that the reader's mental processes occur at different levels and he or she engages themselves in an interaction with the print to create meaning (Carrell, Devine & Eskey, 2000).

Because reading is a complex and multifaceted activity (Demiröz, 2010) and a complicated skill since it requires the combination of attention, memory, perceptual processes, and comprehension processes (Kern, 1989). Thus, reading involves both comprehension and interpretation of a text by using questions formulated by the reader (Grabe, 1991) and various levels of cognitive processes are required for efficient reading process. Reading can not be regarded as a set of mechanical skills to be learned once and for all, but rather as a complex process of making meaning from a text, for variety of purposes and in a wide range of contexts (Allen & Bruton, 1998). In the reading process, readers use their background knowledge about the text's topic and structure along with their linguistic knowledge and reading strategies to achieve their purpose for reading (Peregoy & Boyle, 2001). As Goodman (1995) states reading is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs; there is thus an essential interaction between language and thought in reading. In this sense, reading not only includes encoding the language or the written word, it also goes beyond the information in relation with the world (Freide & Macedo, 1998).

There is a direct correlation between reading habits of students and applications in the education system. It seems not possible to improve students' reading habits in an education system that leads students to memorise things that are taught to them. Students can improve their reading habits in a student-centred education system (Gömleksiz, 2004). In order to raise the production of information and follow up the innovations in a society, it is seen necessary to make students gain continuing reading habits (Özbay, Bağcı & Uyar, 2008). For this purpose, students should have positive attitudes towards reading in a society.

Allport (1967) defines attitude as emotional and mental readiness or a preliminary tendency based on experience, knowledge, emotion or motivation on any subject, social topic or event. An attitude is attributed to an individual and it is a tendency that arranges in an



orderly manner that individual's thoughts, feelings, and behaviours in relation with a psychological object (Smith, 1968). Most of the researches show that the success in reading skills is closely correlated to the attitude towards reading (Guthrie & Wigfield, 2000; Wigfield & Asher, 2002; Morgan & Fuchs, 2007). In this regard, it has been concluded that students' attitudes towards reading are the leading factor that directly affects their reading performances (McKenna & Kear, 1990; Kush, Marley & Brookhart, 2005). While some researchers state that the positive attitudes towards reading make academic success increase, the others state that success in reading comprehension makes students develop positive attitudes towards reading (Kush & Watkins, 1996; Kush, Matley & Brookhart, 2005). However, it is known that the longer the time spent on reading the greater the probability that students' reading comprehension success is affected positively (Mazzoni, Gambrell & Korkeamaki, 1999). According to some researches (Altunay, 2000; Kılıç, 2004; Balcı, 2009) carried out in the literature, as the level in students' attitudes towards reading rises the marks they obtain from examinations on reading comprehension also increase and the time devoted to reading increases as well.

When the related literature is viewed in Turkey, it can be seen that there are some studies (Çakıcı, 2005; Yücel, 2005; Keleş, 2006; Kovacıoğlu, 2006; Ünal 2006; Topçu, 2007; Sallabaş, 2008; Balcı, 2009; Özbay & Uyar, 2009; Bağcı, 2010; İşeri, 2010; Ünal, 2010) for students' reading attitudes in elementary level of education, but it is seen that there are no studies on the correlation between attitudes towards reading and academic success of students. However, it is observed that there are some studies which focused on the correlation between reading comprehension and reading attitudes of students (Şahiner, 2005; Tazebay, 2005; Kovacıoğlu, 2006; Temizkan, 2007; Balcı, 2009). Apart from these studies carried out in the related literature, the current research focuses on the academic success, not the reading comprehension of elementary students in Turkey. In this sense, previous literature does not reveal any study which focuses on the correlation between reading attitudes and academic success. This research also tries to investigate the correlation between reading attitudes and academic success with structural equation modelling. The research reported here aimed to determine whether there were direct or indirect correlations between reading attitudes and academic success of elementary students in Turkish course. Hence, it can possibly be stated that this research is an original one in the related literature. On the other hand, the investigation of the correlation between reading attitudes and academic success of elementary students is believed to contribute to policymakers, curriculum developers and teachers in order to design better high school curriculum that will enable students to read more and get higher marks from examinations as such the high school entrance examination (the Level Determination Examination), known as SBS in Turkey. The purpose of this research was to investigate the correlation between reading attitudes and academic success of elementary students in Turkish course with structural equation modelling. Hence, the problem statement of the research can be posed as, "What is the correlation between the reading attitudes and academic success of elementary students in Turkish course?"

METHODOLOGY

The correlative investigation model was used in the research (McMillan & Schumacher, 2006). This model is one of the most commonly applied models in the related literature (Cohen, Manion & Morrison, 2003). The correlative investigation model is used to determine the correlation between different variables in educational and social research (Fraenkel & Wallen, 2000) and aims to identify the existence or level of coordinated change between two or more variables (McMillan & Schumacher, 2006). A structural equation model was formed in order to better illustrate the correlation between variables in the research



(Brown, 2006). Structural equation model connects the predictive structural correlations holding between the variables in the regression model to the covered factor structures in the factor analysis through a comprehensive analysis (Sümer, 2000).

Participants

The population of this study consisted of students in elementary schools during the 2011-2012 academic year within the borders of Nigde province. In order to detect the sampling of the study, from elementary schools in cosmos, 196 students from five public elementary schools were chosen according to random sampling method (Karasar, 2005). In order to detect the sampling of the study, elementary schools in cosmos were chosen according to three-layer group sampling method according to socio-economic structure (high-middle-low) of their region (McMillan & Schumacher, 2006). The participants were assured for the anonymity and confidentiality for their responses in the study. The necessary permission was obtained from students' parents and the parents of the students participated in the research were informed about the purpose of the research. Of the total, 95 (48.47%) of the students were females and 101 (51.53%) of the students were males. Also, 60 students (30.61%) were in the 6th grade, 71 of the students (36.22%) were in the 7th grade and 65 students (33.2%) were in the 8th grade in the research.

Instruments

In order to answer the research question in the study, “the Reading Attitude Scale” (Özbay & Uyar, 2009) was used in the research. The information for this scale is given below in the research. Also, the data in relation with students' academic success in Turkish course were gathered from their school report cards regarding the first semester of 2011-2012 academic year.

The Reading Attitude Scale

In this study, “the Reading Attitude Scale”, developed by Özbay and Uyar (2009) was used in order to collect data to answer the research questions in the research. In order to determine the structure validity of the scale, the scale, developed by Özbay and Uyar (2009) was applied factor analysis. According to the factor analysis of the scale, KMO result of the scale was found as .844 and Bartlett test result was found as 1510.752 ($p < .000$). According to the factor analysis findings, the scale was understood to have four sub-dimensions and 15 items and the total variance of the scale was found as 67%. The factorial loadings of the items in the scale were found between .943 and .547. Therefore 10 items, which were under .32 factor loading, were removed from the scale so that the scale consisted of 15 items with a five-likert type. The scale also consisted of four sub-dimensions. The sub-dimensions of the scale were; (i) free reading, (ii) book reading, (iii) general reading, and (iv) academic reading. The Cronbach's Alpha coefficient of the total scale was calculated as .87. The higher the total score on the scale, the higher the level of attitudes towards reading of students.

Data Analysis

In this research, LISREL 8.51 structural equation programme was used in model establishing by using the observed variables predicted. In determining to what extent the suggested correlation patterns in the research are compatible with the real data, chi-square (χ^2) suitability test, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Root Mean Square Residual (RMR), Standardised Root Mean Square Residual (SRMR), Goodness of Fit Index



(GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Comparative Fit Index (CFI), Normed Fit Index (NFI), and Non-Normed Fit Index (NNFI) values were used in the current research.

FINDINGS

In this part of the research, the correlation between students’ reading attitudes and their academic success was presented. In this regard, the problem statement of the research was “What is the correlation between the reading attitudes and academic success of elementary students in Turkish course?” In order to answer the problem statement, reading attitude was accepted as exogenous variable and academic success in Turkish course was perceived as endogenous variable in the research. For this purpose, the linear correlations between students’ reading attitudes and their academic success in Turkish course were analysed with path analysis in the study. The path analysis in relation to the correlation between reading attitudes and academic success in Turkish course is presented in Figure 1 below.

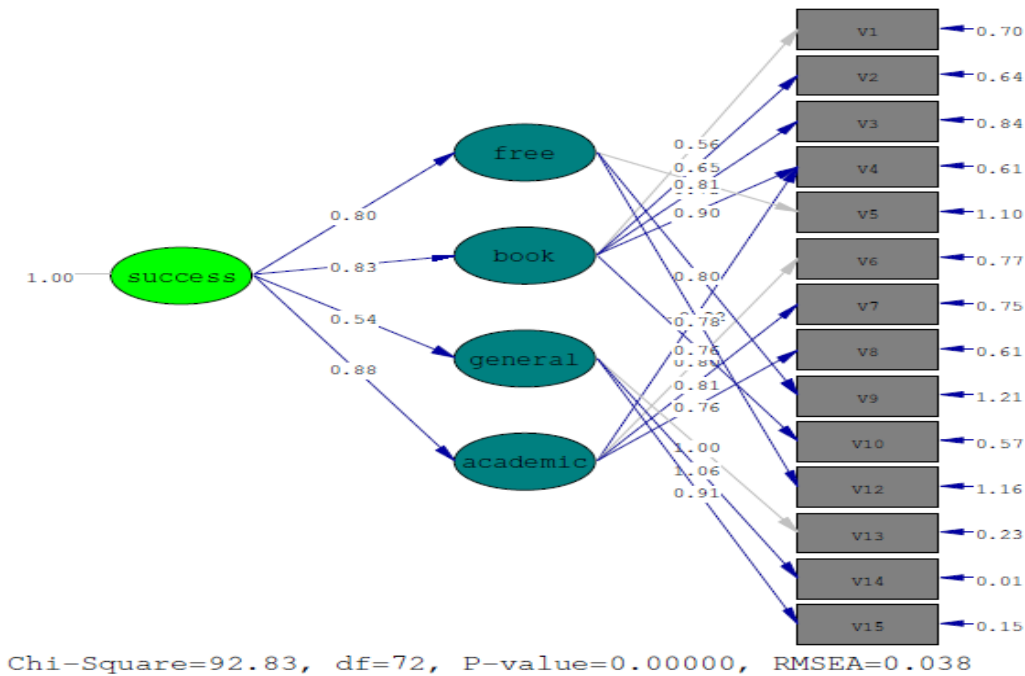


Figure 1. Path Analysis in Relation to Reading Attitudes and Academic Success

As looked at Figure 1 above, it can be seen that there are four latent variables in relation to reading attitudes. On examining the compatibility index results of the constructed equation model, the model-data compatibility was found out to be high enough. As a result of path analysis, χ^2/df ratio was 1.28 ($\chi^2/df=92.83/72$). In the study, GFI value was 0.94 and AGFI value was found out as 0.91 so that they can be perceived as sufficient. In this research, RMSEA value was found as 0.038 so that it is considered as an excellent goodness of fit. Besides, RMR and SRMR values were found as 0.058 in the study. In this study, CFI value was found out as 0.98. Lastly, NFI value was 0.93 and NNFI value was found as 0.97 in this study.

On examining the structural equation modelling, it was seen that the variable best predicting elementary students’ academic success in relation to reading attitudes was academic reading sub-dimension. It was found a linear positive significant high correlation between academic reading sub-dimension to academic success in Turkish course, where the



correlation connection coefficient value was found as $\gamma=0.88$ in the research. It became evident that the second most crucial factor determining academic success in Turkish course was book reading sub-dimension in relation to reading attitude. The connection coefficient value was $\gamma=0.83$ in regard of book reading sub-dimension of reading attitude. Besides, a linear positive correlation was found out between free reading sub-dimension in relation to reading attitude and academic success in Turkish course, where the connection coefficient value was found as $\gamma=0.80$ in the research. However, a positive moderate linear correlation which was determined between academic success and general reading sub-dimension in relation to reading attitude in the model. The connection coefficient value was found out to be $\gamma=0.54$ in the model created. On the other hand, to determine the direct effect of reading attitudes on academic success in Turkish course at the level of sub-dimensions, a regression analysis was used. On examining the regression equation of the covered variables predicted by variables that were included in the structural equation model, the statement coefficient value of the model was found as 0.59 and the model [Academic Success= 0.77*Academic Reading+0.68*Book Reading+0.63*Free Reading+0.29*General Reading, Error var.= 0.40, $R^2= 0.59$] was found out to be statistically significant at $p<.01$ level in the research. In this regard, it can be well understood that all four predictor variables that were included in the regression equation accounted for 59% of the overall variance of the academic success in Turkish course in the research. As can also be seen in the regression equation, the variable best predicting students' academic success in Turkish course was the variable of "academic reading" in relation to reading. In addition, it can also be possibly said that "book reading", and "free reading" variables in relation to reading attitudes predicted students' academic success in Turkish course in a greater extend in the research. Although the third factor, general reading, predicted students' academic success significantly at moderate level, the prediction level of this factor was fairly lower in comparison with other factors such as academic reading, book reading, and free reading in the research.

CONCLUSIONS AND DISCUSSION

The purpose of this research was to investigate the correlation between reading attitudes and academic success of elementary students in Turkish course. This research also aimed at constructing a structural equation model between attitudes towards reading and academic success in Turkish course. In this regard, on examining the compatibility index results of the constructed structural equation model, the model-data compatibility was found out to be high enough in the research. According to the findings obtained in the research, it was found that χ^2/df ratio was 1.28 ($\chi^2/df=92.83/72$) in the research. It is stated that a ratio equal to or lower than 2.5 in small samples (Kline, 2005), and a ratio equal to greater than 3 in large samples correspond to "excellent" goodness of fit in the related literature (Sümer, 2000). Besides this, it is stated that GFI and AGFI indexes equal to 1 means excellent goodness of fit in the literature (Schumacher & Lomax, 1996). In the study, GFI value was 0.94 and AGFI value was found out as 0.91 so that they can be perceived as sufficient. RMSEA value equal to or lower than 0.05 means excellent goodness of fit (Brown, 2006; Jöreskog & Sörbom, 1993; Schumacher & Lomax, 1996; Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). In this research, RMSEA value was found as 0.038 so that it is considered as an excellent goodness of fit. RMR and SRMR values are lower than 0.05 displays perfect model-data compatibility (Brown, 2006). In the study, RMR and SRMR values were found as 0.058 and they were the indicators of sufficient goodness of fit. CFI value equal to or greater than 0.95 means excellent goodness of fit (Thompson, 2004). In this study, CFI value was found out as 0.98 so that it can be considered as excellent goodness of fit. NFI and NNFI values equal to or greater



than 0.95 mean excellent goodness of fit in the related literature (Tabashnick & Fidell, 2001). Besides, NFI value was found as 0.93 and NNFI value was found as 0.97 in the research.

On the other hand, on examining the structural equation modelling, it was seen that the variable best predicting elementary students' academic success in relation to reading attitudes was academic reading sub-dimension. It was found a linear positive significant correlation between academic reading sub-dimension to academic success in Turkish course, where the correlation connection value was found as $\gamma=0.88$ in the research. It became evident that the second most crucial factor determining academic success in Turkish course was book reading sub-dimension in relation to reading attitude. The connection coefficient value was $\gamma=0.83$ in regard of book reading sub-dimension of reading attitude. Besides, a linear positive correlation was found out between free reading sub-dimension in relation to reading attitude and academic success in Turkish course, where the connection coefficient value was found as $\gamma=0.80$ in the research. However, a positive moderate linear correlation which was determined between academic success and general reading sub-dimension in relation to reading attitude in the model. The connection coefficient value was found out to be $\gamma=0.54$ in the model created. On examining the regression equation of the covered variables predicted by variables that were included in the structural equation model, the statement coefficient value of the model was found as 0.59. It can be well understood that the four predictor variables that were included in the regression equation accounted for 59% of the overall variance of the academic success in Turkish course in the research. As can also be seen in the regression equation, the variable best predicting students' academic success in Turkish course was the variable of "academic reading" in relation to reading. In addition, it can also possibly be said that "book reading", and "free reading" variables in relation to reading attitudes predicted students' academic success in Turkish course in a greater extend in the research. Although the third factor, general reading, predicted students' academic success significantly at moderate level, the prediction level of this factor was fairly lower in comparison with other factors such as academic reading, book reading, and free reading in the research. Therefore, in light of the results obtained in the research, it is thought that students tend to read academically (academic reading) in order to get information from books and other sources because of the examinations such as the Level Determination Exam (LDE) in the Turkish Education System. Also, students have examinations at school so that they have to read academic books so as to study their target course(s) and/or subject(s) better. Hence, it can be perceived quite normal that students tend to academic reading. According to Ivey and Broaddus (2000), students, studying in secondary schools (6-8th grades), have a decline in their free reading attitude and general reading so that they tend to academic reading more because of the examinations and heavy work load of their courses at school. On the other hand, other variables such as "book reading", "free reading", and "general reading" sub-dimensions in relation reading attitudes can be considered crucial so that they were seen to be significant predictors of students' academic success in Turkish course. Therefore, it might be suggested that the more students have positive attitudes towards reading in all sub-dimensions of reading attitude, the higher marks they get from examinations of Turkish course in elementary schools.

When the related literature is viewed, it can be seen that there are some studies which support the conclusions of the current research (Roettger, Szymczuk & Millard, 1979; Swanson, 1982; Eliot, 1983; Norman, 1986; Mustachio, 1990; Dökmen, 1994; Hayes, 2000; Pretorius, 2000; Ghaith & Bouzeineddine, 2003; Şahiner, 2005; Tazebay, 2005; Kovacıoğlu, 2006; Suna, 2006; Temizkan, 2007; Sallabaş, 2008; Balcı, 2009; Bağcı, 2010). It was found out in these researches that a positive increase in the level of students' attitudes towards reading made positive contributions to students' reading comprehension. In this context, the results obtained in the literature can be said to be paralleled to the findings obtained in the



current research. Therefore, it might be suggested that activities should be done to raise students' attitudes towards reading at school. As a result of the current research carried out, it can be said that a positive linear correlation was determined between academic success and reading attitudes in the model. In other words, it was found that academic success in Turkish course increased in parallel to the increase in positive attitudes towards reading. Hence, it might be recommended that teachers should motivate their students to read more and have more positive attitudes towards reading. According to Sever (2004), one of the most important factors in reading education is the motivation of students. In this sense, it is seen very important that teachers should motivate students towards reading wherever and whenever possible at school. Thus, students should, firstly, have positive attitudes towards reading. When students have positive attitudes towards reading, they are considered to have a positive tendency to reading. At the end of this process, it is believed that reading contributes to academic success at school. In a study carried out by Norman (1986), it was seen that there was a strong correlation between reading attitudes and academic success at school. In similar studies, Eliot (1983), Hayes (2000), Pretorius (2000), Sallabaş (2008) and Bağcı (2010) found out that there was a significant positive correlation between attitudes towards reading and reading comprehension. However, it is seen that the correlation between reading attitudes and academic success is researched from different perspectives. As LePage and Mills (1990) state, the correlation between academic success and reading attitudes is still perceived as a problem in the related literature. Although there are researches which support the correlation between reading attitudes and academic success (Roettger, Szymczuk & Millard, 1979; Eliot, 1983; Hayes, 2000; Ghaith & Bouzeineddine, 2003; Tazebay, 2005; Sallabaş, 2008; Balcı, 2009), some other researches support that the success in reading comprehension, not the attitude towards reading affects academic success at school (Kush & Watkins, 1996; Kush, Matley & Brookhart, 2005). But the truth here is that the time spent on reading and interests in reading also affect success in comprehension (Mazzoni et al., 1999). According to Guthrie and Wigfield (2000), Wigfield and Asher (2002) and Morgan and Fuchs (2007), good readers tend to have positive attitudes towards reading and they also have a good reading comprehension level. Similarly, Chall and Feldmann (1966) found out that significant positive correlation amongst reading success and attitudes towards reading and reading materials. According to the results obtained by Chall and Feldmann (1966), it can be stated that if a student have positive attitudes both towards reading and reading materials, they tend to be more successful in courses at school.

Developing positive attitudes towards reading in the initial years of school is very important to have successful students and/or individuals in the future (Smith, 1990). In this context, as Schatz and Krashen (2006) state, although children have positive attitudes towards reading in the initial years of school, their positive attitudes towards reading decreases as their ages go up (Bircan & Tekin, 1989). Many researches in the literature indicated that as the grade level and/or age of students increase, their attitudes towards reading decrease (Hyes, 2000; Arıcı, 2005; Keleş, 2006; İşeri, 2010; Baş, 2012). Thus, a continuing motivation and interest amongst students should be sustained beginning from the early years of their education at school (Guthrie, 2001). On the other hand, in order to have a critical thinking society, people should read more and more. So, to make people read more, they should have positive attitudes towards reading firstly (Ünal, 2006). In conclusion, the findings obtained in the literature indicate that attitude, like other perceptual variables, is an important factor in gaining and developing reading skills and academic success at school.

As there are only a few studies on the correlation of reading attitudes and academic success, there is a need to conduct more studies on this very issue. This current research may give insights for teachers, educational administrators and policymakers about creating



strategies for developing students' reading attitudes. It is suggested that researchers should study on the possible effects of parental education and income levels, classroom sizes and school types of students with their reading attitudes both in Turkish course and/or other courses with a comparison to high school and/or university level of education.

REFERENCES

- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? Alderson, J. C. & Urquhart, A. H. (Eds.), *Reading in a foreign language*. New York: Longman.
- Allan, J. & Bruton, A. (1998). *Squeezing out the juice: Perceptions of reading in the secondary school*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Allport, G. W. (1967). Attitudes. Fishbein, M. (Ed.), *Reading in attitude theory and measurement*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları: Beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim*. Unpublished doctoral dissertation, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Altunay, U. (2000). *Önörgütleyici ve öğrenci tutumlarının İngilizce ironik metinlerin anlaşılması üzerindeki etkileri*. Unpublished doctoral dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy: Education Sciences*, 5(4), 2018-2033.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: An analysis from different variables. *International Journal of New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58.
- Bircan, İ. & Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications.
- Carrell, P. L., Devine, J. & Eskey, D. E. (Eds.). (2000). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chall, J. S. & Feldmann, S. C. (1966). *A study in depth of first grade reading: An analysis of the interactions of professed methods, teacher implementation and child background*. Washington D.C.: U.S. Office of Education.



Çakıcı, D. (2005). *Önörgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri*. Unpublished doctoral dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.

Demiröz, H. (2010). Reading strategies employed by ESL/EFL students. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 81-86.

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Dubin, F., Eskey, D. E. & Grabe, W. (1986). *Teaching second language reading for academic purposes*. USA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

Eliot, P. L. (1983). *An investigation into the relationship between reading achievement and attitudes towards reading of third and sixth grade student*. Unpublished master's thesis, Memorial University the Graduate School of Education, Newfoundland.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Freide, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma*. (Trans.: Serap Ayhan). Ankara: İmge Kitapevi.

Ghaith, G. M. & Bouzeineddine, A. R. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of their jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24, 105-121.

Goodman, K. S. (1995). The reading process. Carrell, P. L., Devine, J. and Eskey, D. E. (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*. New York: Cambridge University Press

Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(14), 185-195.

Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Pearson Education.

Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.

Guthrie, J. T. (2001). Contexts for engagement and motivation in reading. *Reading Online*, Washington DC: International Reading Association.



Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. & Barr, R. (Eds.), *Handbook of reading research (vol. 3)*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hayes, M. (2000). *The relationship between gender, grade level and attitude toward reading for first through fourth grade students*. Unpublished master's thesis, Ruwan University the Graduate School of Education, New Jersey.

Ivey, G. & Broaddus, K. (2000). Tailoring the fit: Reading instruction and middle school readers. *The Reading Teacher*, 54(1), 68-78.

İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.

Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15th ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kern, R. G. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *The Modern Language Journal*, 73(2), 135-149.

Kılıç, A. G. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Guilford Publications, Inc.

Kovacıoğlu, N. Ş. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. Unpublished master's thesis, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kush, J. C., Marley, W. W. & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading on achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44.

Kush, J. C. & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315-319.

LePage, P. & Mills, J. (1990). The effect of a picture symbol prereading program on preschool children's attitudes toward reading. *Child Study Journal*, 20(1), 55-65.

Mazzoni, S. A., Gambrall, L. B. & Kokeamaki, R. L. (1999). A cross cultural perspective of early literacy motivation. *Journal of Reading Psychology*, 20, 237-253.



McKenna, M. C. & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(8), 626-639.

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Boston: Pearson Education Ltd.

Morgan, P. L. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.

Mustachio, C. A. (1990). *Relationship between attitude and reading achievement in young adults*. Unpublished master's thesis, Kean College the Graduate School, New Jersey.

N'Nambi, K. A. (2005). *Guide to teaching reading at the primary school level*. Paris: UNESCO.

Norman, J. T. (1986). *The relationship between community college students' attitude toward reading and sex, age, race, academic retention and achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Illinois State University the Graduate School, Illinois.

Özbay, M. & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy: Education Sciences*, 4(2), 632-651.

Özbay, M., Bağcı, H. & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.

Peregoy, S. F. & Boyle, O. F. (2001). *Reading, writing, and learning in ESL*. New York: Addison-Wesley.

Pretorius, E. J. (2000). What they can't read will hurt them: Reading and academic achievement. *Innovation*, 21, 33-41.

Roettger, D., Szymczuk, M. & Millard, J. (1979). Validation of a reading attitude scale for elementary students and an investigation of the relationship between attitude and achievement. *Journal of Educational Research*, 72(3), 138-142.

Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.

Schatz, A. & Krashen, S. (2006). Attitudes toward reading in grades 1-6. *Knowledge Quest*, 35(1), 46-48.

Schumacher, R. E. & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4th ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.



Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219.

Smith, M. M. (1968). Attitude change. *International encyclopaedia of the social sciences*. New York: Crowell and McMillan.

Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma, ilgi ve alışkanlıklarının analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

Swanson, B. (1982). The relationship between attitude toward reading and reading achievement. *Educational and Psychological Measurement*, 42(4), 1303-1304.

Şahiner, Y. (2005). *İlk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörler (Elmadağ ilçesi örneği)*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tabachnick B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. (2nd ed.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington D.C.: American Psychological Association.

Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 36-57.

Ünal, E. (2010). An analysis of the reading attitudes of elementary school fourth and fifth grade students. *The New Educational Review*, 22(3-4), 117-127.

Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Wigfield, A. & Asher, S. R. (2002). Social and motivational influences on reading. Pearson, P. D. (Ed.), *Handbook of reading research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Yücel, G. (2005). *Okulöncesinde okuma tutumları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Sınıf Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerdeki Kavram Yanılgılarını Tespit Etmek İçin Tercih Ettiği Yöntem ve Teknikler

(Bu çalışmanın bir kısmı 5. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.)

Çiğdem BAKI,¹ Seher YARAR KAPTAN²

Öz

Bilgilerin yapı taşları olarak görülen kavramlar öğretim programlarının temel öğelerinden biridir (MEB, 2005). Sosyal bilimlere ait kavramların öğretimine sosyal bilgiler dersi ile başlamaktadır. Bunun yanında Doğanay (2005) kavram odaklı sosyal bilgiler öğretiminin sosyal bilgiler dersini ezberden kurtarabileceğini vurgulamaktadır. Nitekim 2004 ilköğretim programında kavram öğretimine oldukça önem verildiği görülmektedir. Kavram öğretimi sürecinde en önemli aşamalardan biri öğrencinin sahip olduğu ön bilgilerini, yanlış algılamalarını, kavram yanılgılarını tespit etmektir (Alkış, 2009). Öğrenmenin var olan bilgiler üzerine inşa edildiği düşünüldüğünde kavram yanılgılarının tespit edilmesinin gelecek öğrenmeler açısından önem taşıdığı ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler dersinde ilköğretim öğrencilerinin yaşadıkları kavram yanılgılarını tespit ederken kullandıkları yöntem ve teknikler incelenmiştir. Bu bağlamda literatürde rastlanılmayan başlıklardan biri olan “*Sosyal Bilgiler Dersinde Yaşanılan Kavram Yanılgılarının Tespit Edilmesinde Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler*” konusunda farklı bir bakış açısı sunmak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kavram, Kavram Öğretimi, Kavram Yanılgısı, Kavram Yanılgılarının Tespiti, Sosyal Bilgiler Öğretimi,

Abstract

Concepts as seen building block of knowledge are the key element of curriculums (MEB, 2005). Social science concepts are taught via social studies classes. Besides, Doğanay (2005) emphasizes that teaching social studies focused on the concept can prevent memorization of social studies lesson. Indeed, a considerable importance is given to concept teaching in 2004 primary school curriculum. One of the most important stages of concept teaching process is specifying prior knowledge, wrong perceptions, and misconceptions of students. Identifying misconceptions is important because of learning is based upon the former knowledge. So, in this study, the methods and techniques determining misconceptions which are used by pre-service primary teachers are examined. In this way, a different perspective will be provided to the topic, one of rarely met in the literature, “*The methods and techniques used to specify misconceptions that is encountered in social studies lessons*”.

Key words: Concept, Teaching Concepts, , Misconceptions, Social Studies Education, Revealing, Misconceptions

1. Giriş

1.1. Problem durumu

Sosyal bilgiler, bireyi bilgiyi üretmek ve kullanmak için gerekli beceri, kavram ve değerlerle donatarak, üretken, problem çözebilen, hak ve sorumluluklarını bilen, toplumsal değerlere sahip,

¹ Ars. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD, Rize, Türkiye, cigdembaki@gmail.com

² Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, seheryarar@gmail.com



etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bir derstir. Amaçları doğrultusunda kullanacağı bilgileri sosyal bilimlerden alan disiplinler arası ve çok disiplinli bir çalışma alanıdır (Ata, 2006; Demircioğlu, 2006; Safran,2008; Tanrıöğen, 2006). Öğrenciler sosyal bilimlere ve güncel hayata ait önemli kavramları ilk olarak sosyal bilgiler dersinde öğrenmektedirler. Sosyal bilgilerin amaçlarına ulaşabilmesi adına, ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgilerle ilgili temel kavramları çok iyi anlamaları gerekmektedir (Yazıcı ve Samancı, 2003). Bununla birlikte Ülgen'in (1988) de belirttiği gibi "herhangi bir disiplinde bilginin transferini yapabilme, problemleri çözebilme ve üst düzeyde zihinsel faaliyetleri geliştirerek bilgi üretebilmek için, hangi öğretim düzeyinde olursa olsun, o alandaki temel kavramların öğrenilmesi zorunludur."

Türk Dil Kurumu kavramı, "bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı" olarak tanımlanmaktadır. Senemoğlu'na (2011) göre kavramlar düşünmeyi, sosyal ve fiziksel dünyayı anlamayı ve anlamlı iletişim kurmayı sağlayan zihinsel araçlardır. Farklı kaynaklarda kavramın farklı tanımlarına rastlanmaktadır, genel olarak kabul gören tanımlardan biri; benzer özellikleri olan insanları, eşyaları, olayları, eylem ya da fikirleri bir grup altında etiketlemek için kullanılan kelime ya da kelime grubudur (Akt. Alkış, 2009). Kavrama ilişkin yapılan değişik tanımlarda vurgulanan ortak noktalar, objeler arasındaki benzerlik ve ilişkilerden yola çıkılarak soyutlama ve sınıflandırmanın yapılması yani zihinde kategorilerin oluşturulmasıdır (Malatyalı ve Yılmaz, 2010). Ericson'a göre bir terim ya da sözcük; genel ve soyutsa, bir ya da iki sözcükle ifade edilebiliyorsa, uygulamada evrensel, belli bir zamana bağlı değilse ve ortak özelliklere sahip farklı özellikleri temsil ediyorsa kavramdır (Akt.Doğanay, 2005).

"Kavramlar bireyin son derece karmaşık ve ayrıntılı algısal yaşantısını özetler, soyutlaştırır ve böylece insanoğlunun bilim, teknoloji, kültür, sanat ve edebiyatı geliştirmesini sağlar" (Cüceloğlu, 2002). Olay ve fikirleri ortak özelliklerine göre gruplandırma yeteneği olmasaydı, dış dünyadaki her olayı teker teker öğrenmek zorunda kalacaktık. Bu sebeple kavramlar dünyayı anlamlandırmada ve iletişim kurmada büyük kolaylık sağlamaktadır (Cüceloğlu, 2002; Malatyalı ve Yılmaz, 2010). Kavram öğrenme, bireyin dünyaya gelmesiyle başlar ve hayatının sonuna kadar devam eder, bilişsel gelişime ve diğer öğrenmelere temel oluşturur (Senemoğlu, 2011; Ülgen, 1988). Bu bilgiler ışığında kavram öğrenmenin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Birey, önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurarak öğrendikleri bilgileri zihinlerinde yapılandırır. Kavramların etkili bir şekilde öğretilmesi için öncelikle öğrencilerin ön bilgilerini ve varsa yanlış algılamalarını tespit etmek gerekir. Bu bağlamda, bilgilerin kalıcı ve etkin olarak öğrenilmesini olumsuz etkileyen kavram yanlışlarının tespit edilmesinin ve giderilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Değişime ve dönüşüme oldukça dirençli olan kavram yanlışlarının giderilebilmesi için başlangıç noktası var olan kavram yanlışlarının tespit edilmesidir.

Kavram yanlışları ve kavram yanlışlarının giderilmesi hususunda kuramsal bilgiye ve farklı alanlarda yapılmış çalışmalara rastlamak mümkündür. Öte yandan kavram yanlışlarının tespit edilmesinde kullanılacak yöntem ve tekniklerle ilgili ayrıntılı bilgi yer almamaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda kavram yanlışlarının tespitine değinildiği görülmüştür. Bu bağlamda literatürde kavram yanlışlarının tespit edilmesinde kullanılacak yöntemler olarak anlam çözümleme tabloları (AÇT), kavram ağları (KA) kavram haritaları (KH), açık uçlu sorular, tartışma etkinliği, resim çizme, kelime ilişkilendirme, kavramsal testler, görüşme, tahmin-gözlem-açıklama (TGA), (Alkış, 2009; Köse ve diğ.2003; MEB, 2005) gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmektedir.

Bu çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sahip oldukları kavram yanlışlarını tespit etmede kullandıkları yöntem ve teknikler incelenerek "Sosyal Bilgiler Dersinde Yaşanılan Kavram Yanlışlarının Tespit Edilmesinde Kullanılacak Yöntem ve



Teknikler” konusunda farklı bir bakış açısı sunmak amaçlanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde kavram öğretimi ve kavram yanlışlarıyla ilgili araştırmaların son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Kavram yanlışlarını belirlemede kullanılacak yöntem ve tekniklerle ilgili özellikle sosyal bilgiler öğretiminde çok fazla çalışmaya rastlanılmamıştır. Güneş vd.’nin (2010) öğretmenlerin kavram öğretimi, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarıyla ilgili yaptıkları araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerde meydana gelen kavram yanlışlarını fen bilgisi öğretmenlerinin önemli bir kısmı (%63.3) ders işlerken soru-cevap şeklinde, sınıf öğretmenlerinin ise %60’ı sınav sonuçlarından ve soru-cevap şeklinde belirlemektedir. Yapılan birçok çalışmada, kavram yanlışlarının yeni öğrenilen kavramların yanlış öğrenilmesine sebep olduğu ve öğrencilerin zihninde oluşabilecek yanlış bir kavramın değişmeye dirençli olduğu belirtilmektedir (Akdağ, 2010; Aydoğan, vd., 2003; Büyükkasap, vd., 2001; Çakmak, 2006; Coştu, vd. 2007; Erdem, vd., 2001; Köksal, 2006).

Sosyal bilgiler eğitiminde kavram yanlışlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar diğer alanlara göre daha azdır ancak son yıllarda bu alandaki araştırmalarda artış söz konusudur. Kavram yanlışlarının belirlenmesine yönelik yapılan çalışmaların sonuçları birbirlerini destekler niteliktedir. Farklı sınıf düzeyi ve konularda yapılan bu çalışmalara göre öğrenciler sosyal bilgilerde geçen kavramlarla ilgili olarak birçok kavram yanlışına sahiptir. (Akdağ, 2010; Bal, 2011; Baloğlu Uğurlu, 2005; Bektaş ve Bilgili, 2004; Bozkurt, vd. 2004; Çakmak, 2006; Yazıcı ve Samancı, 2003).

Kavramları farklı yönlerden ele alan birçok çalışma mevcuttur. “Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi” isimli çalışmada Malatyalı ve Yılmaz (2010), kavramların özellikleri, sınıflandırılması, kavram öğrenme, öğretme ve gelişim süreçleri, kavram yanlışları ve kavram yanlışlarının önlenmesi ve giderilmesi için kullanılacak yöntem ve stratejileri değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada, kavram yanlışlarının yeni bilgileri anlamlandırmayı zorlaştırarak, öğrenmeyi olumsuz etkilemesine sık sık vurgu yapılmıştır. Köksal (2006), kavram öğretiminin ilkeleri ve kavram öğretiminde karşılaşılan güçlükleri, çoklu zekâ teorisi açısından incelediği çalışmasında, kavram yanlışlarının, kavram öğretiminde karşılaşılan güçlükler içerisinde olduğunu vurgular. Bunun yanında kavram yanlışlarının tespitinde ve giderilmesinde çoklu zekâ etkinliklerinden faydalanılması gerektiğini belirtir. Ocak ve Yurtseven (2009) yaptıkları araştırma sonucunda 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan inceledikleri iki ünitenin kavram yanlışlarının ortaya çıkarılması ve giderilmesi açısından yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Hâlbuki kavram yanlışlarını tespit etmeye ve gidermeye yönelik etkinliklerin kitaplarda olması gerektiğini belirtmişlerdir.

1.2. Problem

Eğitim fakültesi son sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adayları sosyal bilgiler dersi kapsamında ilköğretim öğrencilerinin sahip oldukları kavram yanlışları belirlerken hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar?

2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde ilköğretim öğrencilerinin yaşadıkları kavram yanlışlarını tespit ederken tercih ettikleri yöntem ve teknikleri belirleyerek literatürde rastlanılmayan başlıklardan biri olan “*Sosyal Bilgiler Dersinde Yaşanılan Kavram Yanlışlarının Tespit Edilmesinde Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler*” konusuna farklı bir bakış açısı sunmaktır.

3. Yöntem



3.1. Araştırma modeli

Araştırma, toplanan verilerin detaylı bir şekilde ortaya konulması ve bu alanda yapılacak yeni araştırmalar için de bir taban oluşturması hedeflendiği için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma, *algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlenmesi* olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.2. Çalışma grubu

Çalışma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği A.B.D.'nda son sınıfta öğrenim görmekte olan 59 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğretmen adayların 28'i kız öğrencilerden oluşurken, 31 de erkek öğrencidir.

3.3. Veri toplama aracı ve veri toplama süreci

Bu araştırmadaki veriler, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının 2009-2010 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersi kapsamında yürüttükleri proje ödevi raporlarından ve dönem sonu sınavından elde edilmiştir.

Proje ödevi, öğretmen adaylarına dönem başında 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan bir ya da birbiri ile ilişkili birden fazla kazanımla ilgili mevcut kavram yanlışlarının tespit edilmesi ve bu amaçla kullanılan her bir yöntem, teknik ve materyalin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve dönem sonuna doğru belirlenen zamanlarda sınıfta sunumunu içermektedir. Aynı şekilde öğretmen adaylarının yaptıkları çalışmanın teyit edilmesi için dönem sonu sınavında bitirilmiş olan proje ödevlerinin özetlenmesi istenmiştir.

3.4. Veri analizi

Nitel araştırma Kuş'a (2009) göre, sosyal bağlama göre esneklik gösteren veri toplama tekniklerine dayanmaktadır ve nitel araştırmada esas olan derine gidilerek yüzeyin altındakini çıkarmaktır. Bogdan ve Biklen'e göre (1992) eğitim araştırmalarında öğrenci ders ödevleri ve sınavları, doküman analizinde kullanılabilir önemli veri kaynakları arasında yer almaktadır. Bu çalışmada, araştırmacının amacına ulaşabilmek için öğretmen adaylarının ödev raporları ve sınavları doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığı gibi araştırmacılara da zaman ve para tasarrufu sağlamada katkıda bulunmakta ve kolay ulaşılamayacak öznelerle ulaşımı sağlama, örneklem büyüklüğü, göreceli düşük maliyet gibi bu çalışmada da faydalanılan güçlü yönleri sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmada öğretmen adaylarının dönem içi yaptıkları çalışmaların raporları ve dönem sonu sınavları incelenmiştir. Bu esnada her bir rapor ve sınav kâğıdı bulguların sunumunda kullanılmak üzere ve öğretmen adaylarının birbirinden ayırt edebilmek amacıyla numaralandırılmıştır. İlk aşamada her birinde yer alan yöntem ve tekniklerin dökümü çıkarılmıştır. Ardından iki araştırmacı bir araya gelerek bazı yöntem ve teknikleri öğretmen adayları açıklamaları ve yaptıkları çalışmalar göz önünde bulundurularak birleştirirken bazılarının ise (frekans 5'in altında) olanlar diğer başlığı altında verilmesi uygun bulunmuştur. Çalışma, öğretmen adaylarının kullandıkları yöntem ve teknikleri tespit etmeyi amaçladığından verileri herhangi bir tema ya da kod altında toplama ihtiyacı



görülmemiş olduğu gibi aktarılan veriler öğretmen adaylarının kendi cümlelerinden alıntılarla desteklenmiştir.

4. Bulgular

Öğretmen adaylarının ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sahip oldukları kavram yanlışlarını tespit edebilmek amacıyla kullandıkları teknikleri tespit edebilmek amacıyla yapılan doküman analizi sonuçları önce tablolaştırılarak yüzde ve frekans değerleri verilmiş; ardından tabloların açıklanmasında öğretmen adaylarının bakış açılarını yansıtabilmek amacıyla bazı tekniklerle ilgili örnek cümleler verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde ilköğretim öğrencilerindeki kavram yanlışlarını tespit edebilmek amacıyla kullandıkları teknikler

Yöntem/teknik	Öğretmen adayı	f	%
Boşluk doldurma	1,2,4,6,7,10,11,13,16,17,20,21,22,24,26,27,30,31,32,33,34,35,36,37,39,40,41,42,44,45,46,47,48,49,52,54,55,57,58,59	40	67,8
Metafor	1,7,8,9,10,12,13,14,15,16,18,19,21,22,24,26,27,28,29,31,32,33,34,38,40,42,46,47,49,50,51,52,54,55,56,59	36	61,01
Doğru/ yanlış testi	1,2,4,6,8,9,10,12,14,16,18,20,21,30,33,36,37,40,41,44,45,47,49,51,54,56,57,58	28	47,45
Portfolyo	2,3,4,5,7,8,9,10,11,13,14,20,21,22,26,27,28,29,30,32,34,38,42,47,53,56,58,59	28	47,45
Çoktan seçmeli test	1,2,4,6,12,17,18,20,21,25,35,39,40,42,43,46,47,48,49,50,51,52,56,57,58	25	42,37
Açık uçlu soru	4,10,17,20,25,35,36,37,40,41,42,43,45,46,47,48,49,53,55,56,59	21	35,6
Kavram karikatürü	6,11,16,17,23,38,39,40,44,46,47,48,50,51,53,54,55,56,59	19	32,2
Tanımlama	3,5,8,9,11,13,14,15,19,22,26,27,29,30,33,37,38,55,59	19	32,2
Kavram haritası	11,12,16,20,23,25,35,36,37,38,44,47,48,49,50,58,59	17	28,81
Mülakat/ Görüşme	1,5,6,9,11,17,25,27,29,36,37,38,43,48,50,56	16	27,11
Kelime ilişkilendirme	13,20,27,35,38,41,45,58,59	9	15,25
Eşleştirme soruları	4,10,25,30,35,47,50,52	8	13,56
Bulmaca	15,19,25,31,33	5	8,47
Örnek olay	12,13,16,58,59	5	8,47
Diğer	5,6,8,9,11,16,23,27,28,41,44,45	12	20,33

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adayları, ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarını tespit edebilmek için boşluk doldurma, metafor, doğru/yanlış testi, portfolyo, çoktan seçmeli test, açık uçlu soru, kavram karikatürü, tanımlama, kavram haritası, mülakat, kelime ilişkilendirme, eşleştirme soruları, örnek olay ve bulmaca olmak üzere on üç ayrı yöntem ve teknik kullanmışlardır. Bunlar arasında en çok tercih edilen yöntem/teknik ise 40 öğretmen adayının kullandığı boşluk doldurma sorularıdır.

Boşluk doldurma sorularını tercih eden öğretmen adayları bu tercihlerini şöyle ifade etmişlerdir:



Ö24: "... Boşluk doldurma yöntemi ile de kavramların anlamlarını bilip bilmediklerini araştırdık."

Ö54: "...öğrenciyle birlikte yürüttüğümüz kavram yanlışlarını belirleme çalışmasında uygulamalarımızda boşluk doldurma, kavram karikatürü, metafor ve doğru/yanlış testlerini kullandık."

Boşluk doldurma sorularının ardından en çok tercih edilen bir diğer yöntem/teknik ise % 61, 01 öğretmen adayının tercihi oluşturan metafordur. Metaforu tercih eden öğretmen adaylarından Ö24, Ö26 ve Ö14 bu tercihlerini şu şekilde açıklamışlardır:

Ö24: "...kavramlardaki yanlışları ortaya çıkarmak için metafor yöntemini kullandık. Burada zaten kavramları karıştırdıklarını tespit ettik. Boşluk doldurma yöntemi ile de kavramların anlamlarını bilip bilmediklerini araştırdık."

Ö26: " metaforu ve boşluk doldurmayı kullandık. Boşluk doldurmada kavramların tanımlarını biz verdik ve onlardan yerleştirmelerini istedik. ...Metafor yönteminde de acaba çocuklar günlük hayattaki bir nesneyle onlara verdiğimiz kavramlar arasında bir bağlantı kurabiliyorlar mı diye düşünmüştük ama genelde pek bağlantı kuramadılar. ...bunun yanında çok güzel benzetmeler yapan öğrenciler de bulunmaktadır."

Ö14: "... Metafor yöntemiyle öğrencilerin sahip olduğu ilginç kavram yanlışlarına şahit olduk..."

Portfolyo ve doğru/yanlış testleri de 28'er öğretmen adayının tercihi ile üçüncü en çok tercih edilen yöntem ve tekniklerdir. Öğretmen adaylarının tercihlerini destekleyici görüşler aşağıda yer almaktadır:

Ö14: "kavram yanlışları ile ilgili yaptığımız çalışmada metafor, doğru/yanlış testi, tanım yaptırma ve cümle kurdurma teknikleri ile kavram yanlışları bulmaya çalıştık. Metafor yöntemiyle öğrencilerin sahip olduğu ilginç kavram yanlışlarına şahit olduk..."

Öğretmen adaylarının % 42,37 si çoktan seçmeli testleri, %35, 6 sı da açık uçlu soruları tercih ettiğini aşağıdaki gibi ifadelerle dile getirmişlerdir:

Ö 52: "öğrencilere metafor, çoktan seçmeli, eşleştirmeli ve boşluk doldurma tekniklerinden yararlanarak hazırladığımız çalışma kağıtlarında üzerinde çalıştığımız kavramlarla ilgili sorular yönelttik."

Ö8: "hazırlamış olduğumuz çalışma kağıtlarında boşluk doldurma, hikaye yazdırma, doğru/yanlış soruları, eşleştirme soruları, açık uçlu sorular ve metafor etkinlikleri vardı. Konumuz çok soyut olduğu için farklı etkinlikleri bir arada kullandık."

Öğretmen adaylarının kullandıkları yöntem ve teknikler arasında dikkat çeken diğer iki yöntem ve tekniklerden olan kavram karikatürü ve tanımlama ise 19'ar öğretmen adayı tarafından kullanılmıştır. Bu yöntem ve teknikleri seçme sebeplerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Ö34: "...ayrıca bu yanlışları ortaya çıkarmaya çalışırken kullandığımız bir teknik de kavram karikatürü idi. Bu yöntemin çocuklarda daha çok dikkat çektiğini ve karikatürlerin tümünden bir şeyler çıkarmaya çalıştıklarını fark ettik."

Ö14: "kavram yanlışları ile ilgili yaptığımız çalışmada metafor, doğru/yanlış testi, tanım yaptırma ve cümle kurdurma teknikleri ile kavram yanlışları bulmaya çalıştık. Metafor yöntemiyle öğrencilerin sahip olduğu ilginç kavram yanlışlarına şahit olduk..."



Geriye kalan tercihler arasında yer alan kavram haritası 17, mülakat 16, kelime ilişkilendirme 9, eşleştirme soruları 8 ve bulmaca ve örnek olay yöntemi ise 5'er öğretmen adayı tarafından kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bu tercihlerini destekleyici ifadeler ise şu şekildedir:

Ö19: *"öncelikle verilen bulmacada kavramları bulmalarını ve daha sonra da tanımlarını yazmalarını istedim."*

Ö 50: *"...daha çok mülakat kullanılarak birebir sonuçlara ulaşılmaya çalışıldı...."*

Ö25: *" kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak için içerisinde çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular, bulmaca ve eşleştirmeli soruların olduğu testler hazırlayarak öğrencilere dağıttım. Bunun dışında da kavram haritası uyguladım, öğrencilerle mülakatlar yaptım."*

Ö13: *"kendi kazanımımızda geçen kavramlarla ilgili tahmini tanım yaptırma, cümlede kullanma, metafor, boşluk doldurma, örnek bir olay vererek soru-cevap etkinliği ve hikaye yazdırma yöntemlerini kullandık."*

5. Sonuçlar ve Öneriler

Aşağıda çalışmanın yürütüldüğü öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerde var olan kavram yanılgılarının tespiti için kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili görüşlerinin doküman analizi sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak oluşturulan sonuçlar açıklanmış ve ardından bazı öneriler sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının kullandıkları yöntem ve teknikler arasında en yüksek frekansa sahip olan yöntem ve teknikler sırasıyla boşluk doldurma, metafor, doğru/yanlış testleri, portfolyo ve çoktan seçmeli testlerdir. Bunda öğretmen adaylarının aldıkları Öğretim İlke ve Yöntemleri (III. yarıyıl), Ölçme ve Değerlendirme (V. yarıyıl), Hayat Bilgisi Öğretimi (5. yarıyıl) ve Okul Deneyimi (VI. yarıyıl) derslerinin etkisi olduğu düşünülebilir. Özellikle de Öğretim İlke ve Yöntemleri (III. yarıyıl), Ölçme ve Değerlendirme (V. yarıyıl) derslerinin ağırlıklı etkiye sahip olduğuna inanılmaktadır. Nitekim literatürde sosyal bilgilerde kavram öğretiminde kullanılan anlam çözümleme tabloları, kavram haritaları, kavram bulmacaları, kavramsal değişim metinleri, kavram karikatürleri, kavram ağları, tanımlama yöntemi, örnekleri örneksizlerden ayırt etme yöntemi, listeleme-gruplandırma-sınıflandırma (Alkış, 2009; Doğanay, 2005; Dündar, 2008) yöntemleri öğretmen adaylarının önerdikleri yöntem ve teknikler arasında en çok frekansa sahip olan bu yöntem ve teknikler arasında değil daha alt sıralarda yer almaktadır. Ayrıca bu yöntemler arasından sadece kavram karikatürleri (f:19), tanımlama yöntemi (f:19), kavram haritaları (f:17) ve kavram bulmacaları (f:5) öğretmen adaylarının önerdikleri yöntem ve teknikler arasında bulunmaktadır.

Buradan hareketle geliştirilen önerilen şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmen adaylarının önerdikleri yöntem ve tekniklerin sosyal bilgiler dersinde kavram yanılgılarının tespit edilmesindeki etkililiğinin derinlemesine incelendiği çalışmalar yapılmalı ve bunların sonuçları gerek bu konuda araştırma yapan sosyal bilimcilerle gerek hizmet içindeki öğretmenlerle ve öğretmen adayları ile paylaşılmalıdır.
- Öğretmen adaylarının hizmet öncesi yetiştirilmesinde büyük öneme sahip ders programlarında gerekli düzenlemelerin yapılarak önerilen bu yöntem ve tekniklerin



uygulamalı olarak avantaj ve dezavantajları, sınırlılıkları ve etkililiklerinin yaşayarak öğrenilmesi sağlanmalıdır.

- Ülkemizdeki farklı fakültelerde bu çalışma yenilenerek öğretmen adaylarının önerebileceği farklı yöntem ve teknikler gerekçeleri ile tespit edilerek konuya daha derin bir bakış açısı kazandırılmalıdır.
- Kavram yanlışlarının tespitinde ve giderilmesinde yeni yöntemlerin kullanımıyla ilgili çalışmalar yapılmalıdır.
- Kavram yanlışlarının tespit edilmesiyle ilgili olarak, sosyal bilgiler öğretim programında “Öğretmenler, öğrencilerin, çizdikleri kavram haritalarından yararlanarak, kavram yanlışları varsa, düzeltmelerine yardımcı olmalıdır” (MEB, 2005) şeklinde bir uyarı vardır. Sosyal bilgiler öğretim programında kavram yanlışlarının tespitinde kullanılacak yöntem ve teknikler belirtilerek uygun etkinlik örneklerine yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akdağ, Ş.(2010). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi “Yeyüzünde Yaşam” Ünitesindeki Kavram Yanlışları. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar

Alkış, S. (2009). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi. (Edt. Safran M. Sosyal Bilgiler Öğretimi). PegemA Yayıncılık, Ankara

Ata, B. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. C. Öztürk (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Yapılandırmacı Bir Yaklaşım) (ss.71-83), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Aydoğan, S., Güneş, B., Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve Sıcaklık Konusunda Kavram Yanlışları. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 111-124.

Bal, M.S. (2011), Misconceptions Of High School Students Related To The Conceptions Of Absolutism And Constitutionalism In History Courses, Educational Research and Reviews Vol. 6(3), pp.283-291. <http://www.academicjournals.org/err/PDF/Pdf%202011/Mar/Bal.pdf> 10/08/2011

Baloğlu Uğurlu, N. (2005). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dünya ve Evren Konusu İle İlgili Kavram Yanlışları GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:1. ss:229-246

Bektaş, Ö. ve Bilgili, A.S., (2004). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi “Osmanlı Kültür ve Medeniyeti” Ünitesinde Geçen Tarih Terimleri İle İlgili Kavram Yanlışları, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı: 9. ss:119-141

Bogdan, R.C., ve Biklen, S.K., (1992), Qualitative Research for Education, 3rd Edition, Boston: Allyn and Bacon.



Bozkurt, O., Salman Akın, B., Uşak M. (2004). İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin "Erozyon" Hakkındaki Ön Bilgilerinin Ve Kavram Yanılgılarının Tespiti. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, Sayı 2, ss: 277-285

Büyükkasap, E., Düzgün, B., Ertuğrul, M., (2001), Lise Öğrencilerinin Işık Hakkındaki Yanlış Kavramları Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 149

Coştu, B., Ayas, A., Ünal, S. (2007). Kavram Yanılgıları ve Olası Nedenleri: Kaynama Kavramı. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1), 123-136.

Cüceloğlu, D. (2002). İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları. Remzi Kitabevi. İstanbul

Çakmak, F.(2006). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Nüfus ve Yerleşme Konusunda Geçen Kavramları Anlama Düzeyleri Ve Kavram Yanılgıları. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar

Demircioğlu, İ.H. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Oluşturmacı Yaklaşım, (edt. Tanrıöğen, A., Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi), Lisans Yayıncılık, İstanbul

Doğanay, A. (2005). Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Öztürk, C. Ve Dilek, D. (Ed), Pegem A Yayıncılık. Ankara

Dündar, H. (2008). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi. Özel Öğretim Yöntemlerle Sosyal Bilgiler Öğretimi, Tay B. ve Öcal A. (Ed.), Pegem Akademi, Ankara.

Erdem, E. Yılmaz, A. Morgil, İ. (2001). Kimya dersinde bazı kavramlar öğrenciler tarafından ne kadar anlaşılıyor? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:20. ss. 65-72.

Güneş, T., Şener Dilek, N., Demir, E.S., Hoplan, M., Çelikoğlu, M. (2010) Öğretmenlerin Kavram Öğretimi, Kavram Yanılgılarını Saptama ve Giderme Çalışmaları Üzerine Nitel Bir Araştırma. <http://www.icone.org/FileUpload/ks59689/File/205.pdf> 18.08.2011 tarihinde alınmıştır.

Köksal, M.S. (2006). Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:14 No:2 473-480.

Köse, S., Coştu, B. ve Keser, Ö. F. (2003). "Fen Konularındaki Kavram Yanılgılarının

Belirlenmesi: TGA Yöntemi ve Örnek Etkinlikler". PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1): 43-53

Kuş, E. (2009) Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri. Ankara: Anı Yayınları

Malatyalı, E., Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme sürecinde Kavramlar ve Önemi: Kavramların Pedagojik Açısından İncelenmesi. Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Sayı:3 ss.320-332

MEB. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx> , 15.07.2011



Ocak, Gürbüz, Yurtseven, Ramazan, (2009), “Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Yapılandırma Öğrenme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi”, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (22), 94-109

Safran, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. Edt. Tay, B. ve Öcal, A. Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. Pegem A Yayıncılık. Ankara

Senemoğlu, N. (2011). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. PegemA Yayınları. Ankara (ss:511)

Tanrıoğen, A. (2006). Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Etkili Vatandaş Yetiştirme, (edt. Tanrıoğen, A., Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi), Lisans Yayıncılık, İstanbul

TDK. <http://tdkterim.gov.tr/bts/20/08/2011>

Ülgen, G. (1988). Kavram Geliştirme. Özkan Matbaacılık. Ankara

Yazıcı, H. ve Samancı, O. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Konuları ile İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri. Milli Eğitim Dergisi. 158

Yıldırım, Ali, Şimşek, Hasan, (2008), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları

Methods and Techniques That Student Teachers’ Prefer to Reveal Elementary Students’ Misconceptions in the Social Studies Lessons

Summary

The social studies lesson is a course which aims to educate active citizens as productive, can solve their problems, know their rights and responsibilities and have the social values. It is a multidisciplinary and interdisciplinary field which based on the knowledge in social science in accordance with its purpose (Ata, 2006; Demircioğlu, 2006; Safran, 2008; Tanrıoğen, 2006). Students learn important concepts of contemporary life and social science from social studies lessons. To achieve the goals of the social science lessons, primary school students should understand much better the concepts of the social studies. (Yazıcı ve Samancı, 2003). In addition to this as Ülgen (1988) emphasizes it is compulsory to learn the concepts of the field to transfer the knowledge in any discipline, solve the problems and produce a higher-order thinking skills by developing mental activities in all levels of education. For this reason revealing misconceptions is important for better concept teaching.

The aim of the study is to determine the student teachers’ methods and techniques preferences while they are trying to reveal elementary students’ misconceptions in the social studies lessons. In this way, a different perspective will be provided to the topic, one of rarely met in the literature, “*The methods and techniques used to specify misconceptions that is encountered in social studies lessons*”. The following research question is tried to answer in the research process: “What kind of methods and techniques do Faculty of Education student teachers who are in their last year use to determine elementary students’ misconceptions in the scope of social studies lessons?”



In the study, qualitative research method is preferred to reveal the collected data in detail and to establish a base for the new studies. The study is conducted with 59 student teachers who are in their last year of study. The students are selected from Recep Tayyip Erdoğan University, Department of Elementary Education in 2009-2010 spring semesters. The data in this research were obtained from student teachers' Project homework reports performed in the scope of social studies lesson in 2009-2010 spring semester and final examinations. In order to achieve the purpose of the research data were analyzed by document analysis.

According to the results of document analysis, student teachers used 13 different methods and techniques as fill in the blanks, metaphor, true/false test, portfolio, multiple-choice test, open-ended questions, concept cartoons, definition, concept maps, interview, word association test, matching questions, case study and puzzle to reveal students misconceptions. Among these, the most preferred method / technique is fill in the blanks questions used by 40 student teachers. It is followed by metaphor, true / false tests, portfolios, and multiple-choice tests.

In literature, it is specify that analysis of meaning tables, concept maps, concept puzzles, conceptual change texts, concept cartoons, concept networks, identification method, listing-grouping-classification (Alkış, 2009; Doğanay, 2005; Dündar, 2008), are used to to reveal elementary students' misconceptions. However these techniques are among the lower ranks between the methods and techniques preferred by the student teachers to to reveal elementary students' misconceptions. In addition, only the concept cartoons, identification method, concept maps and conceptual puzzles are used by the student teachers.



Üniversite Öğrencilerinin Benlik Kurguları İle Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Behire KUYUMCU¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin benlik kurguları (bağımsız benlik, ilişkisel benlik) ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma betimsel yöntemdedir. Çalışma grubu, Gazi Üniversitesi öğrencileri arasından tesadüfî seçim yöntemiyle belirlenen 252 öğrenciden oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin %58.3'ü (n=147) kadın, % 41.7'si (n= 105) erkektir. Veri toplama araçları, Benlik Kurgusu Ölçeği (Singelis, 1994) ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Ryff, 1989) dir. Analiz yöntemi olarak Pearson Momentler çarpımı korelasyonu, t testi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonunu benlik kurgularının psikolojik iyi oluşu yordadığını göstermiştir. Cinsiyete göre değişkenler farklılaşmamıştır.

Anahtar Kelimeler: İlişkisel Benlik Kurgusu, Bağımsız Benlik Kurgusu, Psikolojik İyi Oluş, Kültür

Investigation of The Relationship Between Self-Constraint And Psychological Well-Being of University Students

Abstract

The aim of this research is to analyze the relation between self-construals and psychological well-being. The study group has been formed with randomly elected 252 undergraduate students from Gazi University. The % 58.3 of students (n=147) were girl and % 41.7 of students (n=105) were boy. Self-Constraint Scale (Singelis, 1994) and Psychological Well-being Scale (Ryff, 1989) were used as data instruments. Pearson – Moment Correlation, t test and regression analysis were used for analysis. The results of correlation analyses showed that self-construal predicted psychological well-being. There were no differences between men and women with variables.

Key Words: Interdependent Self-construal, Independent Self-construal, Psychological Well-being, Culture,

GİRİŞ

Bireyin sorunlar yaşamasını önlemek ya da sorunlarının çözümünde yardımcı olmak kadar, kişisel gelişimine yardımcı olmak da psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri açısından önemlidir. Çünkü bireyin modern yaşama uyum sağlayabilmesi, kendini ortaya koyabilmesi için hasta olmamasının ötesinde, sahip olduğu potansiyeli bilmesi ve onu kullanabilmesi beklenir. Bu nedenle bu alanda yapılan çalışmalar, hastalığın dinamiklerini ortaya koymanın yanı sıra iyi olmanın yordayıcılarını da araştırmaya başlamıştır.

Ryff (1989) iyi oluşun, patolojinin olmaması anlamına gelmeyebileceğini belirtmiş; iyi oluşun temelinde, var olan potansiyeli en üst düzeyde kullanabilmenin olduğuna vurgu yapmıştır. McGrigor ve Little'e göre (1998) ise iyi oluş, yaşamın anlamının ve yaşamdaki amaçların değerlendirilmesiyle

¹ Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Doktora Öğrencisi, behirek@gmail.com, Ankara



ilişkilidir. Ryan ve Deci (2001), iyi oluşu psikolojik ihtiyaçla açıklamıştır. Onlara göre özerklik, beceri ve ilişki kurma temel psikolojik ihtiyaçlar olup, bunların karşılama becerisi iyi oluşu açıklamaktadır.

İyi oluşla ilgili iki temel bakış açısı olduğu kabul edilmektedir: (a) Hedonizm ve (b) Eudaimonizm. Hedonik yaklaşımda iyi oluş, yaşamdan alınan haz olarak görülür. *Öznel iyi oluş* kavramı ilk olarak Bradburn (1969) tarafından ortaya atılmıştır. Bradburn, öznel iyi oluşu olumlu duygu (isteklilik, enerjik olma, kararlılık, ruhsal uyarılmışlık) ile olumsuz duygu (üzüntü, kaygı, korku, öfke, suçluluk, küçümseme) arasındaki denge olarak tanımlamıştır (Diener, Suh & Oishi, 1997). *Psikolojik iyi oluş (PİO)*, kişinin hayat endişesi ile bireysel ve sosyal ilgileri arasındaki dengeyi kurmak için çabalayacak gücünün olmasıdır. PİO'yu öznel iyi oluştan ayıran temel özellik, PİO için öznel değil, nesnel değerlendirmelerin önemli olmasıdır (Ryff, 1989).

Farklı bakış açıları ile açıklanmaya çalışıldığı görülen iyi oluş kavramının bu araştırmadaki teorik dayanağını, Ryff'in (1989) yapmış olduğu iyi oluş tanımı ve geliştirmiş olduğu PİO modeli oluşturmaktadır. Ryff'e göre PİO pozitif psikoloji kapsamında değerlendirilmelidir. PİO modelini geliştirirken *gelişim psikolojisi, klinik psikoloji ve akıl sağlığı kuramlarının* olumlu psikolojik sağlığa ilişkin görüşlerinden yararlanmış olan Ryff bu etkileşim sonucunda PİO'yu olumlu psikolojik işlevsellik olarak tanımlamış ve altı boyutta ele almıştır. Bunlar, *diğerleriyle olumlu ilişkiler, özerklik, çevre hâkimiyeti, kişisel gelişim, yaşam amacı, kendini kabuldür*

Diğerleriyle olumlu ilişkiler (Positive Relations With Others), samimiyet, ilişkilere güvenme, empati, doyum, yakın ilişkilerde bulunmaktan kaçınmama, başkalarına yardımcı olma gibi özellikleri tanımlar. **Özerklik** (Autonomy) kişinin geniş sosyal çevrede bireyselliğini elde etmek için kişisel özerklik araması, sosyal beklentiye rağmen düşünce ve davranışlarını kişisel standartlarına göre düzenlemesi olarak açıklanmaktadır. Kişinin kendi kendini denetleyebilmesi, bağımsız olması, davranışlarını kendi içinde organize edebilmesi davranış örneklerindedir. **Çevre hâkimiyeti** (Environmental Mastery), kişinin içinde bulunduğu ruh haline uygun çevre seçme ya da oluşturma becerisine sahip olmasıdır. Akıl sağlığı kuramcılarının göre bu özellik akıl sağlığının en kilit özelliğidir. **Kişisel gelişim** (Personal Growth), psikolojik iyi oluş boyutları arasında Aristo'nun "eudaimonia" tanımına en yakın olanıdır ve kendini gerçekleştirme ile ilgilidir. Kişinin potansiyelini geliştirmesi, birey olarak büyüme ve gelişme becerisini sürdürebilmesidir. Kişinin sadece temel becerileri başarmış olması yeterli değildir. Birey olarak potansiyelini iletmeye, gelişmeye ve büyümeye devam etmesi gerekir. **Yaşam amacı** (Purpose in Life), kişinin yaşamda amacının olmasının yanı sıra yaşamın amacını kavrayabilme becerisidir. Bu boyut kuramsal temelini varoluş perspektifinden, özellikle de Frankl'ın "anlam arayışı" ile ilgili açıklamalarından almıştır. Logo terapi olarak bilinen bu yaklaşıma göre, insanlara yaşadıkları olayların ve çektikleri acıların anlamını ve amacını bulmaları konusunda yardım etmek önemlidir. Sartre'ın otantik yaşama algısı (Olduğun gibi davranabilme) da bu boyutu etkilemiştir. **Kendini kabul** (Self-Acceptance), kişinin davranışlarının, motivasyon kaynaklarının ve duygularının farkında olması ve onlara karşı olumlu tutum içerisinde olmasıdır. Sadece güçlü yönler değil güçsüz yönler de fark edilmeli ve kabul edilmelidir (Ryff, 1989, 1995; Ryff ve Singer, 2008).

Ryff PİO modelinin teorik yapısını oluştururken ve geliştirdiği modelle ilgili araştırmalarını sürdürürken yaptığı eleştirilerden biri, geliştirdiği modelinin farklı kültürlerde nasıl yorumlandığının araştırılması gerektiğiydi (Ryff, 1989;1995). Benzer şekilde Christopher (1999), PİO'yu açıklayabilmek ya da ölçmek için yapılan çalışmalarda kültürel değerlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini önemle vurgulamıştır. O'na göre, kültürü dikkate almadan, evrensel bir psikolojik iyi oluş tanımlanmaya çalışılırsa bireysel kültürün dışında kalanların, etnik azınlıkların psikolojik iyi oluşlarına ilişkin açıklamalarda fazla risk alınmış olur. Adejuna (2010) da benzer endişeleri dile getiren araştırmacılarıdır. Literatüre bakıldığında PİO ile kültür arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar (Christopher, 1999; Dinnel, Kleinknecht ve Tanaka-Matsumi, 2002; Kim, Kasser ve Lee, 2003; Moscovitch, Hofmann ve Litz, 2004; Norasakkunkit ve Kalick, 2002; Okazaki, 1997; Ryff, Lee ve Na, 1995; Ryff, 1995) yapılmışsa da Türkiye'de PİO ile kültür arasındaki ilişkinin araştırıldığı



araştırma (Cirhinlioğlu, 2006) yok denecek kadar azdır. Bu nedenle bu araştırmada PİO ve kültür birlikte ele alınmıştır.

Kültür, ‘İnsan ve toplumların yapıp öğrenerek kazandığı tutum, davranış ve değerler, kısaca her şeydir. Diğer bir ifadeyle “Medeniyet” anlamında kullanılabilir, Doğu Medeniyeti, Batı Medeniyeti gibi.” (Güvenç, 1993, s.110). Kültürel farklılıkları ya da benzerlikleri ortaya koyarken kültürel sınıflamadan yararlanılır. Sıklıkla kullanılan sınıflama, *bireyci kültür* ve *toplulukçu kültürdür*. Bireysel kültürün genellikle Batı toplumlarında baskın olduğu ifade edilmektedir. Avrupa ve Amerika’da baskın olan bu kültürde benlik önceliklidir ve benlik toplumun kurallarını arkada bırakarak yapılır. Aile, cemiyet, gelenek, ulus ya da genel geçer roller “ben”i tanımlamaz. Bireysel kültür kişiye özgürlük sağlamakla birlikte kendi hayatını yönetme hakkı vermekte; kişiler kararlarını aile, akran, inanç, kariyer, eş, arkadaş, kişisel amaçlar ya da değer yargılarından bağımsız alabilmektedir. Toplulukçu kültürün Doğu toplumlarında baskın olduğu belirtilmektedir. Toplulukçu kültürde grup bireyden önce gelir ve grup bireylerin toplamının fazlası olarak değerlendirilir. Benlik bireysel özelliklerden ziyade sosyal sisteme dayalı oluşur. Kişinin önemi, içinde bulunduğu büyük gruptaki statüsünden ve rolünden ileri gelir (Triandis, 2001).

Her kültür kendi insan modelinin oluşmasına etki etmektedir. Kültür etkisinde oluşan benlik yapısı *benlik kurgusu* kavramı ile tanımlanmaktadır. Benlik kurgusu, kişinin kendisine ve diğerleriyle olan ilişkisine yönelik duygu, düşünce ve eylem bütünü olarak tanımlanmaktadır (Singelis, 1994). Markus ve Kitayama (1991)’ya göre bireyin duygu, düşünce ve güdülerini çeşitli şekillerde etkileyen ve bireye yol gösteren iki farklı benlik kurgusu biçimi tanımlanabilir. Bunlar: bağımsız benlik kurgusu ve ilişkisel benlik kurgusudur. Bağımsız ve ilişkisel benlik kurguları herhangi bir kültürde veya bireyde birlikte var olabilese de bu örüntülerden birinin baskın olma eğilimi güçlüdür. Bağımsız benlik kurgusunun baskın olduğu kişilerde ayrışıklık, bireysellik ve kendine özgü olma önemlidir. Buna karşın ilişkisel benlik kurgusunda diğerleri ile bağlı olma, bir gruba ait olma, uyma gibi özellikler hâkimdir. Bu kişilerde kimlik bireysel özelliklerden ziyade sosyal sisteme dayalı oluşur. Kişinin önemi içinde bulunduğu büyük gruptaki pozisyonundan ve rolünden ileri gelir. İlişkisel benlik algılayışında ortama göre değişebilen bireyin tanımı vardır. Bağımsız benlik kurgusuna sahip biri aklından geçen her şeyi söyleyebilmeyi bir beceri olarak değerlendirirken, ilişkisel benlik kurgusuna sahip birisi ailede ya da işteki huzuru korumak için sadece bazı şeyleri söylemeyi beceri olarak değerlendirebilir. Benzer şekilde ilişkisel benlik kurgusuna sahip birisi nerede nasıl konuşulacağına dikkat etmemesini olgun olamamakla açıklarken bağımsız benlik kurgusuna sahip biri kendisi ile başkası arasında mesafe koyamamayı olgun olamamakla açıklar.

Araştırma süresince bireysel kültürün birey bazındaki karşılığı olan bağımsız benlik kurgusu bireysel kültür; toplulukçu kültürün birey bazındaki karşılığı olan ilişkisel benlik kurgusu toplulukçu kültür ile değişim içinde kullanılmıştır. Kültürlerarası psikoloji literatüründe (örn: Markus ve Kitayama, 1991; Triandis, 2001) daha çok ilişkili benliklerin toplulukçu kültürlerde; bağımsız benliklerin bireysel kültürlerde daha yaygın olduğu bilgisi değişimli kullanıma yol açmıştır.

Literatür incelemesi sonunda anlaşılmıştır ki psikolojik iyi oluş kültürle etkileşim içinde olabilmektedir. Bu etkileşim, her kültürün kendine uygun yarattığı benlik kurgusu üzerinden de olabilmektedir. Bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin benlik kurguları (bağımsız benlik, ilişkisel benlik) ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmesinin nedeni, kültürel kimliğin ve psikolojik iyi oluş için gerekli olan kendini kabul, yaşam amacı oluşturma gibi konuların bu yaşlarda netlik kazanmaya başladığı düşüncesidir. Daha önceki çalışmalarda benzer konular araştırılsa da kültürün bireysel düzeyde etkisinin incelenmiş olmasının, bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayırdığı düşünülmektedir.

YÖNTEM



Araştırmanın yöntemi betimsel yöntemdir. Betimsel yöntemde araştırmacı, müdahaleci olmadan var olan olay/olguyu tanımlamaya çalışır (Karasar, 1995).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Gazi Üniversitesi öğrencileri arasından tesadüfî seçim yöntemiyle belirlenen öğrencilerden oluşturulmuştur. Çalışma grubu için analizler 252 üniversite öğrencisi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %58.3'ü (n=147) kadın, % 41.7'si (n= 105) erkektir. Yaş aralığı 18 ile 23 olan grubun yaş ortalaması 20'dir.

Veri Toplama Araçları

Benlik Kurgusu Ölçeği: Üniversite öğrencilerinin benlik kurgusu puanlarını ölçmek için Singelis (1994) tarafından geliştirilen Benlik Kurgusu Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek *bağımsız ve ilişkisel* olmak üzere iki alt boyut ve 24 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten, bağımsız benlik kurgusu puanı ve ilişkisel benlik kurgusu puanı elde edilmektedir. Hangi benlik kurgusunun puanı yüksekse katılımcının o benlik kurgusuna eğilimli olduğu bilgisi elde edilmektedir. Ölçeğin orijinal formunda bağımsız alt boyutu için Cronbach alpha katsayısı. 69, ilişkisel alt boyutu için Cronbach alpha katsayısı. 73'tür. Ölçeğin Türkçe formunun oluşturulması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Kurt (2000) tarafından yapılmıştır. Kurt'un (2000) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada *bağımsız* alt boyut için Cronbach alpha katsayısı. 61, *ilişkisel* alt boyutu için Cronbach alpha katsayısı. 67 bulunmuştur.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşunu değerlendirmek amacıyla Ryff (1989) tarafından geliştirilen Psikolojik İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 84 madde ve altı faktörden oluşan 6'lı likert tipindedir. Ölçekten toplam puan elde edildiği gibi faktör (*diğerleriyle olumlu ilişkiler, özerklik, çevre hâkimiyeti, kişisel gelişim, yaşam amacı ve kendini kabul*) puanları da elde edilmektedir. Bu çalışmada sadece toplam puanlar üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Puan yükseldikçe psikolojik iyi oluş düzeyi de yükselmektedir. Faktörler için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa), *diğerleriyle olumlu ilişkiler* .91; *özerklik* .86; *çevre hâkimiyeti* .90; *kışisel gelişim* .87 *yaşam amacı* .90; *kendini kabul* .93'tür. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması ilk olarak Cenkseven (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha), *diğerleriyle olumlu ilişkiler* .83; *özerklik* .78; *çevre hakimiyeti* .77; *kışisel gelişim* .74; *yaşam amacı* .76; *kendini kabul* .79 olarak bulunmuştur. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin toplam iç tutarlık katsayısı ise .93 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Cırhinlioğlu (2006) tarafından tekrar yapılmıştır. İç tutarlık katsayısı (Cronbach alfa) .91'dir. Alt ölçeklerinin iç tutarlılık (cronbach alfa) katsayıları *diğerleriyle olumlu ilişkiler* .77; *özerklik* .73; *çevre hâkimiyeti* .83; *kışisel gelişim*.74; *yaşam amacı*.75; *kendini kabul* .86 olduğu bulunmuştur.

Veri Analiz Yöntemi: Veri analizleri SPSS/WINDOWS 16.0 paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Pearson Momentler çarpımı korelasyonu, t testi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Tüm analizler $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR

Üniversite Öğrencilerinin Benlik Kurguları (Bağımsız/İlişkisel Benlik Kurgusu) ve Psikolojik İyi Oluşlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 1: Cinsiyete Göre Değişkenlere Ait t testi Sonuçları



Özellik	Cinsiyet	N	Ort.	t	P
İlişkisel Benlik Kurgusu	Kadın	147	6.83	1.42	.156
	Erkek	105	6.75		
Bağımsız Benlik Kurgusu	Kadın	147	6.82	.772	.441
	Erkek	105	6.78		
Psikolojik İyi Oluş	Kadın	147	7.68	1.571	.117
	Erkek	105	7.58		

Üniversite öğrencilerinin ilişkisel ve bağımsız benlik kurgusu ve psikolojik iyi oluş puanları cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. İlgili değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 2: Değişkenler Arası İlişkileri Gösteren Pearson Momentler Korelasyonu Matrisi

Değişkenler	1	2	3
İlişkisel Benlik Kurgusu (1)	1.00		
Bağımsız Benlik Kurgusu (2)	.27**	1.00	
Psikolojik İyi Oluş (3)	.13*	.29**	1.00

*p<.05, **p<.01

Tablo 2 incelendiğinde psikolojik iyi oluşun ilişkisel benlik kurgusu ile aralarında ($r=.13$, $p<.05$) pozitif yönde ve düşük seviyede, bağımsız benlik kurgusu ile aralarında ($r=.29$, $p<.01$) pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 3: Psikolojik İyi Oluşun Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayan	R	R ²	R ² değ	F _{değ}	F _{reg}	df	β	p
1	(Sabit) İlişkisel Benlik Kurgusu	.13	.02	.02	4.27	4.27	1/151	.13	.000 .040*
2	(Sabit) İlişkisel Benlik Kurgusu Bağımsız Benlik Kurgusu	.29	.08	.06	17.02	10.79	1/151	.05 .26	.000 .396 .000***

***p < .001, *p<.05

Tablo 3’e bakıldığında, analiz aşamasında ilk sırada yer olan ilişkisel benlik kurgusu değişkeninin, ilgili R² değerine göre psikolojik iyi oluş puanlarında gözlenen toplam varyansın %02’sini açıkladığı görülmektedir. İlişkisel benlik kurgusunun varyansa olan bu katkısı (R²= .02, F_{reg (1/151)} = 4.27, $p<.05$) anlamlıdır. İkinci aşamada regresyon eşitliğine katılan bağımsız benlik kurgusu ile açıklanan toplam varyans oranı %08’e yükselmiştir. Bağımsız benlik kurgusunun varyansa olan bu katkısının (R²= .08, F_{reg (2/151)} = 10.79, $p<.001$) ve R² de sağladığı artışın anlamlı (F_{değişim (2/151)} = 17.02, $p<.001$) olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA

Araştırma sonuçları göstermiştir ki üniversite öğrencilerinin benlik kurguları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Kadınların bağımsız benlik kurgusuna erkeklere kıyasla daha yatkın olduğunu gösteren çalışma (Uskul, Hynie, ve Lalonde, 2004) olmasına rağmen bu araştırmada benlik kurgusu adına fark çıkmamasında, 1980’li yıllardan sonra toplumsal yapısının



hızla bireysel kültüre benzemeye başladığı düşünülen (Göregenli, 1995; İmamoğlu, 1998) Türkiye’de kadınların da erkeklerin de geleneksel cinsiyet rollerinden arınarak benzer benlik kurgusu geliştirmeye başlamış olmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Psikolojik iyi oluşun kadın ve erkek öğrenciler arasında farklılaşmadığı sonucu önceki çoğu araştırma (Cenkseven ve Akbaş, 2007; Cirhinlioğlu, 2006; Cooper ve ark., 1995; Gilligan, 1981; Ryff, 1989, 1995; Ryff ve Singer, 2008) ile örtüşmesine de araştırma sonucunu destekleyen çalışmalar da (Benjet ve Hernandez-Guzman, 2001; Hori, 2010; Kirkcaldy, Furnham ve Siefen, 2010) bulunmaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucunda hem ilişkisel benlik hem de bağımsız benlik kurgusunun psikolojik iyi oluşu yordadığı görülmüştür. Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, psikolojik iyi oluş ya da psikolojik sağlığın kültürel yapı ile ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmaların olduğu (Dinnel, Kleinknecht ve Matsumi, 2002; Kim, Kasser ve Lee, 2003; Moscovitch, Hofmann ve Litz, 2005; Norasakkunkit ve Kalick, 2002; Okazaki, 1997) görülmüştür. Bu araştırmalardaki ortak sonuç, bağımsız benlik kurgusu ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde ilişki olduğudur. Diğer bir ifade ile bağımsız benlik kurgusunun karakteristik özellikleri psikolojik iyi oluşun yükselmesinde etkilidir. Araştırma sonucunun kuramsal açıklamaları da örtüştüğü düşünülmektedir. Çünkü bağımsız benlik kurgusuna sahip kişilerin sosyal bağlamdaki ilişkilerden bağımsız oldukları ve davranışları düzenleyen temel gücün kendi duygu, düşünce, amaç, yetenek ve ihtiyacı gibi içsel özellikleri olduğu bilinmektedir (Markus ve Kitayama, 1991). İlişkisel benlik kurgusunda benlik, diğerleriyle bağlılığını sürdürerek yapılanmaktadır. Kişi kendini büyük bir bütünün parçası olarak algılamaktadır. İlişkisel benliğe sahip olan kişi bir gruba ait olmaya ve uymaya çalıştığı için duygu, düşünce, amaç, yetenek ve ihtiyaç gibi içsel özellikler bireyin içinde bulunduğu duruma göre değişebilmektedir (Markus ve Kitayama, 1991). Bağımsız benlik kurgusunun karakteristik özelliklerinin psikolojik iyi oluşun sağlanmasına zemin hazırladığı düşünülebilir.

Araştırma bulgusu literatürle ve önceki çoğu araştırma ile örtüşse de bağımsız ve ilişkisel benlik kurgularının psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi arasında istatistikî açıdan çok büyük fark olmadığını ifade eden çalışmalarla (Bettencourt ve Doff, 1997; Kwan, Bond ve Singelis, 1997), ilişkisel benliğin psikolojik iyi oluşla özellikle de diğerleriyle olumlu ilişkiler kurma faktörüyle pozitif ilişkisi olduğunu gösteren çalışmalar (Kitayama, Markus ve Kurukowa, 2000; Kwan, Bond ve Singelis, 1997; Sinha ve Verma, 1994; Triandis, Leung, Villeral ve Clack, 1985) da bulunmaktadır. Sonuçlar arasındaki bu ikilemin psikolojik iyi oluş ve kültür ilişkisini araştıran çalışma sayısı arttıkça azalacağı düşünülmektedir.

Bu konudaki araştırmalar farklı gruplarda ve farklı yöntemlerle (deneysel) tekrarlanırsa diğer yordayıcıların da belirlenebileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak benlik kurgusu ile psikolojik iyi oluş arasında ilişki olduğu anlaşılmıştır. İlişki beklenen düzeyde olmasa da önceki çalışmalarla örtüşen bir sonuçtur. Araştırma sonucunda bağımsız benlik kurgusunun yordayıcılık gücü ilişkisel benlik kurgusuna göre daha yüksek olduğu anlaşılrsa da açıkladığı her iki benlik kurgusunun açıkladığı varyans düşük çıkmıştır. Bu sonuç, psikolojik iyi oluşun açıklanmasında benlik kurgularının dışında başka değişkenlerin de etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu ilişkinin daha ayrıntılı incelenmesi için, demografik değişkenler araştırmaya dâhil edilebileceği gibi farklı çalışma gruplarında ve farklı araştırma yönteminde (deneysel) araştırma tekrarlanabilir. Kültürün birey bazında ölçüldüğü benlik kurgusu ölçeği yeniden gözden geçirilebilir ya da sosyal yapısı değişmekte olan Türk toplumuna yönelik hazırlanan ölçeklerle araştırma tekrarlanabilir. Değişkenler arası ilişkide kültürün etkisi kültürlerarası bir çalışmayla ortaya konabilir. Bir davranışı ya da psikolojik iyi oluşu değerlendirirken danışanların yetiştiği kültürü, kültürel kimliğini, benlik kurgusunun nasıl yapılandığının dikkate alınması danışanı doğru değerlendirmede yardımcı olabileceği düşünülebilir.



KAYNAKÇA

- Benjet, C. & Hernandez-Guzman, L. (2001). Gender differences in psychological well being of mexican early adolescents. *Adolescence*, Spring.
- Bettencourt, B. A. & Dorr, N. (1997). Collective self-esteem as a mediator of the relationship between allocentrism and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 955-964.
- Cenkseven, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Christopher, J. C. (1999). Stituating psychological well-being. *Journal Of Counseling And Development*, 77, 141-152.
- Cirhinlioğlu, F.G. (2006). *Üniversite öğrencilerinde utanç eğilimi, dini yönelimler, benlik kurguları ve psikolojik iyilik hali arasındaki ilişkiler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cooper, H., Okamura, L. & McNeil, P. (1995). Situation and personality correlats of psychological well-being: Social activity and personal control. *Journal of Research in Personality*, 29, 395-417.
- Diener, E., Suh, E. & Oshi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Dinnel, D., Kleinknecht, R. & Matsumi, T. (2002). A cross-cultural comparison of social phobia symptoms. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24 (2).
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Göregenli, M. (1995). Kültürümüz açısından bireycilik-toplulukçuluk eğilimleri: Bir başlangıç çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(35), 1-14.
- Güvenç, B. (1985). *Kültür konusu ve sorunlarımız*. (2. Baskı). Ankara: Remzi Kitapevi.
- Hori, M. (2010). Gender differences and cultural contexts: psychological well-being in cross-national perspective. Dissertation fort the degree of doctor of philosophy, Louisiana State University, Louisiana, USA.
- İmamoğlu, O. (1998). Individualism and collectivism in a model and scale of balanced differentiation and integration. *Journal of Psychology*, 132 (1), 95.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (7. Basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kim, Y., Kasser, T. and Lee, H. (2003). Self concept, aspirations, and well-being in South Korea and United States. *The Journal of Social Psychology*, 143 (3), 277-281.
- Kirkcaldy, B., Furnham, A.F. & Siefen, R.G. (2010). The effects of gender on physical and psychological well-being and life satisfaction among an adult population. *International Journal of Child Health and Human Development Journals*, 3(3), 307-320.



- Kitayama, S. Markus, H. R. & Kurokawa, M. (2000). Culture, emotion and well-being: Good feelings in Japan and United States. *Cognition & Emotion*, 14, 93-124.
- Kurt, A. (2000). *Benlik tipleri ile ilgili üç kavramsal model ve ölçeğin kültür ve toplumsal cinsiyetle ilişkili olarak karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, Ankara.
- Kwan, V. S. Y., Bond, M. H. & Singelis, T. M. (1997). Pancultural explanations for life satisfaction: Adding relationship harmony to self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1038-1051.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253
- McGregor, I. & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 494-512.
- Moscovitch, D.A., Hofmann, S.G. & Litz, B.T. (2005). The impact of self-construals on social anxiety: A gender specific interaction. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 659-672.
- Norasakkunkit, V. & Kalick, S. M. (2002). Culture, ethnicity, and emotional distress measures: The role of self-construal and self enhancement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 56-70.
- Okazaki, S. (1997). Sources of ethnic differences between Asian American and White American college students on measures of depression and social anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 52-60.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C.D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-106. Ryff, C.D. & Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C.D., Lee, Y.H. & Na, K.C. (1993). *Through the lens of culture: Psychological well-being at midlife*. University of Wisconsin Press, Madison.
- Ryff, C.D. & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.
- Singelis, T. M. (1994). The measurement of independent and interdependent self-construals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 1994: 580-591.
- Sinha, B. P. & Verma, J.. (1994). Individualism and collectivism: Theory, method, and applications. *Cross-Cultural Research and Methodology Series*, 18, 267-292.
- Triandis, H. C, Leung, K., Villareal, M. J. & Clack, F. L. (1985). Allocentric versus idiocentric tendencies: Convergent and discriminant validation. *Journal of Research in Personality*, 19, 395-415.
- Triandis, H.C. (2001). Individualism-collectivism. *Journal of Personality*, 69 (6), 907-924.



Uskul, A.K., Hynie, M. & Lalonde, R. N. (2004). Interdependence as a mediator between culture and interpersonal closeness for Euro–Canadians and Turks. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 174-191.