

*International Symposium on Social Studies Education Special Issue
Volume 7, Issue 3, December 2017*

AJESI

Anadolu Journal of Educational Sciences International

anadolu
journal
of
educational
sciences

Editor: Handan DEVECİ

international

ISBN: 2146-4014

Copyright © 2011 – ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

All rights reserved. No part of AJESI's articles may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Published in TURKEY

Contact Address:
Prof.Dr. Handan DEVECİ
AJESI, Editor in Chief
Eskişehir-Turkey

Editor-in-Chief

Handan Deveci
Anadolu University, Turkey

Associate Editor

Uğur Gezer
Anadolu University, Turkey

Journal Secretary

Ayşegül Pehlivan Yılmaz
Anadolu University, Turkey

Değerli okuyucular,

Günümüzde tüm Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de toplumda şiddet, güvensizlik, kötü alışkanlıklar, saygı, sevgi eksikliği, hoşgörüsüzlük gibi davranışlarda büyük bir artış gözlenmektedir. Kuşkusuz toplumsal yapıdaki değerlerin azalması gelecek toplumlar için önemli bir tehdit oluşturmaktadır. Bu nedenle, eğitim sisteminin etkili insan yetiştirme amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli önlemleri alması önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Etkili insan yetiştirme amacı eğitim sistemi içerisinde doğrudan sosyal bilgiler dersi amaçları arasında yer almaktadır. Bu nedenle toplumun gelecekteki görünümü ile sosyal bilgiler dersinin etkililiği arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği işbirliği ile bir üniversite ev sahipliğinde düzenlenen geleneksel Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’na 2017 yılında Anadolu Üniversitesi olarak ev sahipliği yapmış bulunmaktayız.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi (AJESI), 04-06 Mayıs 2017 tarihleri arasında Anadolu Üniversitesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği işbirliği ile gerçekleştirilen 6. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES6) kapsamında anlaşmalı dergidir. Dergimizin bu sayısında sempozyumda sunulan bildirilerden dergimiz hakem süreçlerinden geçmiş olan makalelere yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu kapsamındaki dergimizin bu sayısını yakın bir geçmişte kaybettiğimiz Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı emekli öğretim üyelerinden Prof. Dr. Ersan SÖZER’in anısına yayınlıyoruz.

Dergimizin bu sayısında sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili yayınlanan çalışmaların ilgili alan yazına katkı getirmesini diliyorum.

Saygılarımla

Prof. Dr. Handan DEVECİ



Çizgilerde

Anılarla Savaşmak da Bir Çeşit Yaşamaktır

(Sözer, 2005).

PROF.DR. ERSAN SÖZER (1938-2017)'İN ARDINDAN ...

Anılara Sahip Olmak da Bir Çeşit Mutluluktur

Prof. Dr. Handan DEVECİ

Anadolu Üniversitesi

hanil@anadolu.edu.tr

04-06 Mayıs 2017 tarihleri arasında Anadolu Üniversitesi ve Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği işbirliği ile düzenlenen 6. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'na birçok değerli sosyal bilgiler eğitimcisi katılım göstermiştir. Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimine önemli katkılar sağlayan değerli hocam Prof.Dr. Ersan Sözer'i de kurucu Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanımız olarak aramızda görmek üzere sempozyuma davet etmiştim. Ancak kendisi son yıllarda İstanbul'da ikamet etmekteydi ve sağlık sorunları nedeni ile yanımızda olamayacağını dile getirmişti. Ne yazık ki Saygıdeğer Hocamız, Değerli Bilim Adamı Prof.Dr. Ersan Sözer'i 08.08.2017'de kaybettik. Kendisini kaybetmenin derin hüznünü yaşarken beni akademik yaşama adım attırdığı Eğitim Bilimleri Enstitüsü adına çıkarılan, editörlüğünü yürüttüğüm derginin özel sayısını Prof.Dr. Ersan Sözer anısına yayınlamaya karar verdik.

1991 yılında tanıma şansına ulaştığım Prof.Dr. Ersan Sözer akademik yaşama başlamamda, çalışma alanımı belirlememde, yeni yetişen akademisyenlere karşı bakış açısı oluşturmamda,

akademik yaşamı anlamlandırmamda çok büyük katkılar sağlamıştır. Uzun yıllar hocamla beraber çalışmış ve O'nun yanında yetişmiş olmamın verdiği cesaretle bu yazıyı kaleme almaya çalışmayı kendime görev bildim.

Prof.Dr. Ersan Sözer, akademik başarısı ve anlayışı ile çevresine model olmanın yanı sıra kişiliği ve aile yaşamı ile de örnek bir insandı. Eğitim Bilimleri ve Öğretmen yetiştirme alanında çalışmalar yürüten Prof.Dr. Ersan Sözer, diğer derslerinin yanı sıra lisans ve formasyon programlarında Özel Öğretim Yöntemleri dersi kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretimi dersini yürütmekte idi. Sayın Sözer, sosyal bilgiler eğitimine karşı ilgi duymakta ve Türkiye'de 1990'lu yıllarda sosyal bilgiler öğretiminin gelişmesine katkı sağlamak için çeşitli fikirler ileri sürmekte, çaba harcamaktaydı. Anadolu Üniversitesi yayınları olarak çıkan 'Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi' ve Açıköğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programları'nda okutulan 'Sosyal Bilgiler Öğretimi' kitabının 7 ünitesinin yazarlığını yapması da bunun kanıtıydı.

1990'lı yıllara ait sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili bu çalışmalar günümüzde yapılan yayınlara kaynaklık etmektedir. Değerli hocamız 1962 yılından itibaren eğitimci olarak ülkenin çeşitli yerlerinde görev yapmış, örnek bir insan, örnek bir öğretim üyesi olarak çevresine model oluşturmuştur. Yetiştirdiği birçok insanın yaşamında hocamızın verdiği öğretilerin izleri bulunmaktadır. Örneğin benim yaşamımda hocam Prof.Dr. Ersan Sözer'in nasıl bir yer edindiğini kısaca anlatmak isterim.

1995 yılında hocamdan çeşitli lisans dersleri alarak lisans eğitimimi bitirip, yüksek lisans eğitimime başladım. Amacım üniversitede araştırma görevlisi olmaktı. Hocam da 1993 yılında kurulan Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde müdür yardımcısı olarak görev yapmakta, Eğitim Bilimleri Enstitüsü olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversite destekli çeşitli projeler yürütmekteydiler. Hocam bana projelerde çalışmam için bir teklif de bulundu, ben de severek kabul ettim. Enstitüde bana bir yer gösterdi ve proje çalışanı olarak orada bulundum.

Dolayısıyla akademik yaşama ilk olarak hocamın sayesinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde adım attım. Bugün aynı enstitüde hocamın başlattığı yerde enstitü müdürü olarak görev yapmak bana gurur veriyor. Ben enstitüde projelerde çalışırken yüksek lisans eğitimimde tez aşamasına geçmiştim, tez danışmanımızı kendimiz seçiyorduk ve ben tabii ki Ersan Hocam'la tezimi yazmak istedim. Tez konumu belirlemek için yaptığım çalışmalarımın sonunda hocama üç tane tez önerisinde bulundum. Bunlardan biri fen eğitimi, ikisi öğretmen yetiştirme ile ilgiliydi. Hocam önerilerimi inceledi, bana uzun uzun baktı “Handan neden sosyal bilgiler eğitimi çalışmayı istemedin” dedi. Ben o an da ‘Ben neden bunu düşünememiştim, neden böyle bir öneri sunmamıştım’ diye şaşkınlık içindeydim. Bana “Bak hocan da sosyal bilgiler eğitimi çalışıyor, bu ülkenin sosyal bilgiler eğitimcilerine ihtiyacı var” dedi. Ben bu durum karşısında hızlıca “sosyal bilgiler eğitimi çalışabilir miyim, bu konuda tez yazabilir miyim, bu alana ilgi duyar mıyım” diye düşündüm ve kendime “evet” yanıtını vererek hocama “Ben tezimde sosyal bilgiler eğitimi çalışmak istiyorum” dedim. O an da hocam bana bir armağan vermişti. Bana verdiği ve bugün de taşımaya çalıştığım armağanı *sosyal bilgiler eğitimi, sosyal bilgiler eğitimcisi ...*

Değerli hocamın yanında bulunduğum zamanlarda çok anlamlı vakit geçirirdik. Akademik öğretilerinin, sohbetlerinin yanı sıra geçmiş yaşantılarından, ailesinden söz ederdi. Babasının savaş yıllarında PTT'de telgraf görevlisi olarak çalıştığını, annesini, İstanbul'daki evini anlatırdı. Hatta bir keresinde sattıkları İstanbul'daki iki katlı evlerini görmeye gittiğini, evlerinin restore edilerek butik bir otel olduğunu görünce çok duygulandığını anlatmıştı.

Hocam geçmişte pek çok şiir yazmış, bunların bir bölümü ‘Varlık’ gibi önemli edebiyat dergilerinde yayınlanmıştır. Bu dergileri kitaplığından çıkarır, şiirlerini okurdu. Hocamın şiirlerini bir şiir kitabında yayınlamak gibi bir arzusu vardı. Bir gün sarı teksir kâğıtlarına el yazısı ile yazılmış şiirlerini getirdi. Ben şiirleri bir arada görünce heyecanlandım, “Ben bunları alıp bilgisayarda yazayım mı” diye sordum. Hocam çok sevindi. Kendisi çok nâzik, düşünceli

bir kişi idi. Sanırım akademik bir kitap olmadığından, kitabın önsözünde bize “Bu şiirlerin bir kitapta toplanıp yayınlanmasında emeği geçen Anadolu Üniversitesi öğretim elemanları sevgili arkadaşlarım Yard.Doç.Dr. Handan Deveci, Arş.Gr. Tuba Çengelci ‘ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum” biçiminde öğrencisi olarak değil arkadaşı biçiminde teşekkür etmiştir.

Hocam emekli olarak fakülteden ayrılırken bir mektup yazmış ve 44 yıllık meslek yaşamını özetlemiştir. Büyük bir anlam taşıyan bu veda mektubuna aşağıda yer vermek istiyorum.

Sevgili Arkadaşlarım,

44 yıl süren meslek yaşantımın sona erdiği şu günlerde sizlere bir veda mektubu yazmak içimden geldi. Kimi duygu ve düşüncelerimi siz değerli arkadaşlarımla paylaşmak istedim. 20 Ocak 2005 günü yaş haddi nedeniyle emekli oluyorum. Bu 44 yılın 1 yılı ilköğretimde, 10 yılı ortaöğretimde, 33 yılı yükseköğretimde geçti. Bu 33 yılın 10 yılı Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yabancı Dil Eğitim Öğretim Enstitüsü’nde, 23 yılı ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndedir. Bütün bu kurumlarda çalıştığım yıllar içinde öğreticilik ve yöneticilik görevlerinde bulundum. Ama öğreticilik görevi benim için her zaman ön planda olmuş, bildiklerimi genç kuşaklarla paylaşmak, öğrencilerime yeni bir şeyler öğretmek, onlara eğitim-öğretim alanında olabildiğince yararlı olmak kutsal bir görev olmuştur.

Ülkemizde eğitimin bir bilim olarak doğuşu 1965’lerde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nin kurulmasıyla önem kazanır. O yıllardan başlayarak değerli hocalarımız eğitim bilimlerinin gelişip güçlenmesinde büyük çaba harcamışlar ve sonunda bayrağı bize devretmişlerdir. Bizler de eğitimin ülkemizde bilim olarak gelişmesi ve yaygınlaşarak güçlenmesi konusunda elimizden geleni yapmaya özen gösterdik diye düşünüyorum. Bundan böyle, ben de artık bu kutsal görevi yüklenen mutlu kişilerden biri olarak bayrağı benden genç olan siz arkadaşlarıma devretmekten kıvanç ve mutluluk duyuyorum. Bu bayrağın sizlerin elinde sonsuza dek gururla ve şerefle dalgalanacağına inanıyorum.

Üniversitemiz ve Fakültemiz kurulduğu yıldan bu yana giderek daha da gelişmiş; bugün dünyada ve ülkemizde benzer kurumlar arasında gurur duyulacak ve övünülecek saygın, başarılı, üstün bir yere gelmiştir. Bunda kuşkusuz bütün arkadaşlarımızın, hepimizin emeği, katkısı vardır. Böylesine saygın, güçlü ve başarılarla dolu bir eğitim-öğretim kurumunda çalışmış olmak benim için de büyük bir mutluluk ve övünç kaynağı oldu. Ne mutlu bizlere.

İyilikle, sağlıklı, elinden geldiğince görevini yerine getirmiş bir insanın mutluluğu var içimde. Atatürk’ün çizdiği yolda, aklın ve bilimin yol göstericiliğinde, elimden gelenin en iyisini yapmaya çalıştım. 44 yılım böyle geçti. Elimden erdiği, gücümün yettiğince okumaya, yazmaya ve sizlere destek olmaya devam edeceğim. Hepinize sevgiyle veda ediyorum.

Sizlere sağlık, mutluluk, esenlik ve başarı dolu yıllar dilerim.

10 Ocak 2005
Prof. Dr. Ersan SÖZER

Değerli Hocamız, öğrencilerine bilginin yanı sıra öğretileriyle de ışık tutmuş, anlattıklarıyla, söyledikleri ile çevresindekilere mesajlar sunmuştur. Bugün Eğitim Fakültesi dekan yardımcısı

olarak görev yapan lisans eğitiminden itibaren Ersan Hoca'nın öğrencisi olmuş Prof.Dr. Meral Güven, hocamızla ilgili bir anekdotunu aşağıdaki gibi anlatmıştır.

1990-1991 öğretim yılı güz dönemi, Eğitim Programları ve Öğretim Programı lisans 1. sınıf ders programında Eğitim Felsefesi dersi. Dersimizin hocası Y.Doç.Dr. Ersan Sözer. Şimdiki Endüstriyel Sanatlar Fakültesi o yılda Eğitim Fakültesinin binası ... Sarı bina olarak biliniyor. Sarı binanın ikinci katında koridorun en sonunda küçük bir sınıfımız var. Tıpkı sınıftaki öğrenci sayısı gibi (20 kişilik sınıf mevcudu var). Hiç şüphesiz dersimiz çok önemli ama hatırladıklarım daha başka. Ersan Hocam İstanbul Çapa Öğretmen Okulu mezunu. Bizim için bunun en dikkat çekici yanı program alanının en önemli ismi Prof.Dr. Fatma Varış Hocası olmuş bu okulda. Özlemle ve hayranlıkla anlattı bunu bize ilk dersinde ... Üniversiteye geldiğimiz bu ilk yılda bir üniversite hocasının ne kadar çok yönlü olabileceğini Türkçe'ye verdiği önem, güzel ve akıcı konuşma konusunda gösterdiği özen, özellikle sanata olan düşkünlüğü ile gösteriyordu bizlere. Tabii bir de o dönemin ünlü dergisi Varlık ve birçok edebiyat dergisinde yayınlanan şiirleri olduğunu da unutmamak gerekiyordu. Hocamız bir gün dersimizin sonuna doğru masasından cama doğru yürüdü, camın önünde durdu ve iri, masmavi gözleri uzaklara daldı. Ve başladı Orhan Kemal'in o unutulmaz şiirini okumaya ...

İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı
Önce hafiften bir rüzgâr esiyor;
Yavaş yavaş sallanıyor
Yapraklar, ağaçlarda;
Uzaklarda, çok uzaklarda,
Sucuların hiç durmayan çingirakları
İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı ...

Tüm sınıf dikkatlice hayran gözlerle dinledik Ersan Hocamı, sanki bizim küçücük sınıfımıza İstanbul'u getirmişti, havasıyla, suyuyla, toprağıyla hissettirmişti şiiri ... Ersan Hocam bir İstanbul sevdalıydı. Ersan Sözer denildiğinde ilk sarf edilen cümle "Tam bir İstanbul beyefendisi" olurdu. Belki de yaşadığım en güzel derslerden biriydi bu ders, çünkü tadını hocamızın sesinden dinlediğimiz eşsiz şiir vermişti bize ...

Yine hocamızın öğrencilerinden olup bugün fakültemiz dekan yardımcılığı görevini yürüten

Doç.Dr. Erdoğan Kaya'nın hocamız ile ilgili bir anısı aşağıda yer almaktadır.

Yıl 1999.

Ben henüz bir yıldır İlköğretim Bölümü'nde derslere giren çiçeği burnunda öğretim görevlisiyim. Aynı zamanda MEB'e bağlı çeşitli okullarda görev yapmış on yıllık eğitimciyim. Değerli hocam pek benzetirdi kendine beni. Yaşadıklarına yaşadıklarımı ... 20 yıllık öğretmenlikten sonra akademisyen oluşunu ...

O yıl hocamın ünvanı, doçentti. Zaman zaman yaşam ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tecrübelerini paylaşırdı bizlerle. Öğrenciliğinde yaşamış olduğu bir olayı paylaştı bir gün. Öğretmen okulunda tüm hocaları öğretim görevlisiymiş. Bir gün bir dedikodu almış okulu. Derslerine bir doçentin gireceği duyulmuş. Çok merak etmişler; kendi ifadesiyle acaba doçent ne menem bir şey? Merak yanında sevinmişler de ... Çünkü öğretmen okulundaki öğrencilikleri boyunca ilk kez doçentle karşılaşacaklar. Koskoca doçent girecek derslerine. Allah bilir onlara neler öğretecek? Öğretim görevlisi hocaları Tarihçi Niyazi Akşit'ten çok daha iyi öğretecek diye düşünmüşler.

Günler geçmiş ve bir gün koridorda arkadaşlarının sesi duyulmuş; "Doçent geliyor. Herkes sınıfa ..." Doçent gelmiş, Niyazi beyden oldukça genç gözüküyormuş. Kendini bile tanıtmadan işledikleri konuda nerede kaldıklarını sormuş ve kürsüye oturmuş. Başlamış okuduklarını yazdırmaya ... O günden sonra haftalarca derslerine doçent gelmiş, hep onlara nerede kaldıklarını sormuş. Önündeki metinleri okumuş. Onlar hızlı yazmaktan mahvolmuş. Her hafta aynı olay tekrar edilir olmuş. Öğrenciler bıkmışlar ve yorulmuşlar yazmaktan. Pişman olmuşlar doçenti merak ettikleri için. Ve

mumla aramaya başlamışlar Niyazi Hocalarını. Üstelik öğretim görevlisi olan hocalarını. Sonuçta anlamışlar; doçent olmakla alana hâkim olunmuyor. Hele eğitimci hiç olunmuyor!

Daha sonra Niyazi Akşit'in birçok kitabı yayınlanmış. Türkiye'nin en ünlü yazarları arasında yer almış. Bizlerin bile yıllarca Tarih kitaplarını okuduğu ... Birçoğumuzun tarihi ondan öğrendiği ünlü tarihçi olmuş Ersan hocanın hocası...

Hocanın bir doçent olmasına rağmen bu olayı paylaşması, çok ilginç gelmişti bize...

Lisans eğitiminden itibaren Prof.Dr. Ersan Sözer'in öğrencisi olmuş Doç.Dr. Tuba Çengelci Köse'de Prof.Dr. Ersan Sözer ile ilgili aşağıdaki duygu, düşünce ve anısını bizlerle paylaşmıştır.

Değerli Hocam Prof.Dr. Ersan Sözer'le tanışmam Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans eğitimime başlamamla gerçekleşti. Hem lisans hem de yüksek lisans eğitimim sırasında kendisinden ders alma olanağına sahip oldum. Hocamız emekliliğinden sonra da öğrencileriyle yakından ilgilenmiş; akademik alandaki çalışmalarımızı izlemişti. Prof.Dr. Ersan Sözer'le ilgili unutamadığım ve beni derinden etkileyen bir anımdan söz etmek istiyorum. Hocamız kendi hocalarını saygıyla ve minnetle anardı. Özellikle hocası Prof.Dr. Fatma Varış'la ilgili anılarını anlatırken ses tonunda bambaşka bir duygusallık hissedilirdi. Hocamızın, hocasına duyduğu bu büyük saygı bizler için hep örnek olmuştur. Edebiyatla yakından ilgilenen ve şiir yazan hocamız yıllar sonra Ankara'ya gittiğinde Prof.Dr. Fatma Varış'ı ziyaret ettiğini anlatmıştı. Hiç konuşmadan bir şiirini hocanın masasına bırakmış. Şiiri gören hoca başını kaldırarak Ersan Hoca'ya bakmış ve "Ersan" diyerek gülümsemiş. Ersan Hoca'nın akademik yaşamındaki güzel anılarla zenginleşen derslerimizi, hocamızın diğer insanlara ve mesleğine duyduğu saygıyı unutmak olanaksızdır. Hocamızın bir sempozyumda oturum başkanlığı görevi için el yazısıyla sayfalarca konuşma metni hazırladığını, sunum yapacak akademisyenlerle ilgili bilgi topladığını hatırlıyorum.

Sayın Hocam, bizlere yalnız akademik anlamda bilgiyi değil; iyi insan olmayı da, iyi insan olarak öğretmeye çalıştığınızı anlıyorum. Sizi özlemle, saygıyla ve sevgiyle anıyorum ...

Y.Doç.Dr. Hıdır Karaduman lisanstan itibaren Prof.Dr. Ersan Sözer'in öğrencisi olmuş, hocamız emekli olduktan sonra da hocamızı hafta sonları evinde ziyaret ederek, hocamıza teknoloji kullanımında destek olmuştur. Y.Doç.Dr. Hıdır Karaduman hocamızla ilgili aşağıdaki anlatıyı bizlerle paylaşmıştır.

Akademik hayata başlar başlamaz, yüksek lisansta 3 kişilik bir grupla Ersan Hocamızın dersini almıştık. Dersimiz alanımızın tarihi ve güncel konularını tartışmakla geçirdi. Ersan Hocam bize sosyal bilgilerin neden önemli olduğunu en iyi şekilde kavratmış ve alanı derinlemesine tanımamıza rehberlik etmişti. Derslerimizin Ersan hocamız ve diğer arkadaşlarımız (Tuba ve Serkan) sayesinde oldukça eğlenceli ve tartışmaya dayalı geçtiğini söyleyebilirim. Yaptığımız çalışmaları hem akademik hem de dil anlatım yönünden ayrıntılı inceler bize önerilerini söylerdi. Ersan Hocam emekli olduktan sonra da bize rehberlik etmiş ve evinde çalışmalarını sürdürmüştü. Bu nedenle evindeki çalışma odasına yeni bir dizüstü bilgisayar almış ve İnternet bağlantısı sağlamıştı. Hafta sonları ziyaretine gider varsa bilgisayarla ilgili yaşadığı sorunları çözmeye çalışırdım. Odasında Esin Hanım'ın bize getirdiği çayları içer (tuzlu kuru pasta ile) ileriye dönük yapmayı düşündüğü projelerini konuşurduk. İlk zamanlarında anadolu.edu.tr uzantılı mail adresinin yanı sıra diğer uzantılara sahip e-posta adresleri almıştık. Onları kullanarak ilk maillerini atmıştı bana. Geçmiş o kadar ayrıntılı ve güzel anlatırdı ki o dönemleri yaşamış gibi hissederdiniz. Edebi yönü oldukça

kuvvetliydi, yazdığı şiirleri okurdu bu sohbetlerimizde. Zaman zaman Fatma Varış Hoca ile telefonda saatlerce konuştuğunu, eski günleri yâd ettiklerini söylediler. Eski güzel günleri özliyordu o dönemlerde. Ondan bir rehber ve öğretmen olarak çok şey öğrendim.

O günleri ve Ersan Hocamızı çok özleyecek, hatırasını yaşatmaya devam edeceğiz ...

Özgeçmiş

1938 yılında Kırklareli Lüleburgaz'da doğdu. İlk, orta ve yükseköğrenimini İstanbul'da yaptı. 1962 yılından başlayarak 10 yıl ülkenin çeşitli yerlerindeki ortaöğretim kurumlarında İngilizce Öğretmenliği, 10 yıl Eskişehir İ.T.İ.A'da İngilizce okutmanlığı yaptı. 1981 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ni bitirdikten sonra, aynı yerde yüksek lisansını tamamladı ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim görevlisi oldu. Daha sonra 1989 yılında Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktorasını tamamlayan Ersan Sözer aynı yıl yardımcı doçent, 1993'te doçent, 1998'de profesör oldu. 1997 yılında İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı görevi ile anabilim dalı kuruculuğunu yaptı. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı görevinden 2005 yılında emekli oldu. Çok sayıda akademik çalışmaları bulunan, lisansüstü tez yöneten, değerli bir bilim adamı olan Sözer pek çok akademisyenin yetişmesine de önemli katkılar sağlamıştır.

Yayımları

Bu bölümde Prof.Dr. Ersan Sözer'in bilimsel çalışmalarından bulabildiklerim sıralanmaktadır. Bulunan yayınlar 1974 yılından 2007 yılına kadar 33 yıllık bir döneme aittir. Yayınları kitaplar, makaleler, bilimsel etkinliklerde sunulan ve basılan bildiriler başlıkları altında sunulmuştur. Ayrıca yönetilen lisansüstü tezlere de yer verilmiştir. Prof.Dr. Ersan Sözer'in öğrencisi olarak 1995 yılından sonra yazılan yayınlara, yönetilen tezlere tanıklık etmemin mutluluğunu yaşadığımı belirtmek isterim.

Kitaplar

Sözer, Ersan. (1991). Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sözer, Ersan. (1992). Eğitim Fakültesi öğrencileri ile öğretmenlik sertifikası programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sözer, Ersan. (1997). Üç Avrupa ülkesinde eğitim: Almanya, Danimarka ve Fransa eğitim sistemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sözer, Ersan. (1997). Ortaöğretime ders geçme ve kredi düzeni uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Ankara.

Sözer, Ersan (1998). Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Karasar, N., A. Hakan, G. Can, K. Özdaş, E. Sözer, M. Gültekin, A. Boyacı, H. Anıl ve A. Şenel. (1999). Anadolu üniversitesi öğrencilerinin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik özellikleri ile beklenti ve sorunları. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sözer, Ersan. (2005). Çizgilerde. Anılarla savaşmak da bir çeşit yaşamaktır. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Makaleler

Sözer, Ersan (1974). Yabancı dil öğretimi ile ilgili bir takım sorunlar. *Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Dergisi*, X, 1.

L. G. Alexander (1975). Sınıfta yabancı dil öğrenimi (**Çeviren Ersan Sözer**). *Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Dergisi*, XI(1), 337-344.

Sözer, Ersan (1977). İngiliz dilinin kaynakları ve dünya dilleri arasındaki yeri. *Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Dergisi*, XIII(1), 581-586.

Özer, Bekir ve **Sözer, Ersan**. (1979). Dil terimleri dağarcığı. *İzlem (Yabancı Dil Öğretimi Dergisi)*, 2, 35-37.

Forrest, Ronald (1978). İleri düzeydeki öğrenciler için dil laboratuvarından yararlanma yolları (**Çeviren Ersan Sözer**). *İzlem (Yabancı Dil Öğretimi Dergisi)*, 1, 3-26.

Japonya Ulusal Radyo Televizyon Kurulu (1979). Japonya radyo televizyon kurumunun eğitim yayınları ve yaygın öğretime katkıları (**Çeviren Ersan Sözer**). *Kurgu*, 2,153-170.

L.A. Hill (1976). İngilizce öğretim yöntemlerinin bir incelemesi (**Çeviren Ersan Sözer**). *Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Dergisi*, 12(1), 466-477.

Sözer, Ersan. (1984). Amerika Birleşik Devletleri'nde yabancı dil öğretmeni yetiştirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 131-146.

Sözer, Ersan. (1984). Tevfik Fikret ve 'yeni mektep' tasarısı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 147-161.

Sözer, Ersan. (1986). Türkiye'deki üniversitelerde bilim-meslek alanlarına yönelik yabancı dil eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2),177-202.

Sözer, Ersan. (1989). Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Sözer, Ersan. (1990). Gelişmiş batı ülkelerinde 2000 yılının öğretmenleri nasıl yetiştiriliyor? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(19), 43-60.

Sözer, Ersan. (1990). Öğretmen yetiştirmeye ilişkin genel kavram ve ölçütlerin üniversitelerimizdeki uygulamalara yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 55-66.

Sözer, Ersan. (1991). Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1-2), 103-120.

Sözer, Ersan. (1992). Üniversitelerde 1982 öncesi ve sonrasında öğretmen eğitimi ile ilgili program uygulamaları. *Kurgu*, 10, 259-278.

Sözer, Ersan. Ortaöğretimde ‘çok amaçlı okul’ modeli ve ders geçme kredi düzeni uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 18(94), 3-13.

Sözer, Ersan. (1989). Üniversitelerde öğretmen eğitimi ve bugünkü uygulamalar. *Eğitim ve Bilim*, 13, 73.

Glanville, Brian. (1979). Iberto Moravia ile bir söyleşi (**Çeviren Ersan Sözer**). *Kurgu*, 2, 378-384.

Sözer, Ersan. (1996). Türk eğitim sisteminde öğrenci akışının düzenlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-15.

Hakan, Ayhan; **Sözer, Ersan** ve Gültekin, Mehmet. (1996). İlkokul öğretmenleri lisans tamamlama programı. *Açıköğretim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 14-40.

Sözer, Ersan. (1996). Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 7-21.

Hakan, A., **Sözer, E.** ve Gültekin, M. (1998). İlkokul öğretmenleri lisans tamamlama programı. *Açıköğretim Dergisi*, 2(1), 13-40.

Sözer, Ersan; Deveci, Handan ve Kaya, Erdoğan (2004). Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ilköğretimdeki sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 87-95.

Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Yayınlanan Bildiriler

Hakan, Ayhan; **Sözer, Ersan;** Kaya, Zeki; Gültekin, Mehmet. (1996). Türkiye de açıköğretim lisesi uygulamasının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Ankara.

Karasar, Niyazi; Hakan, Ayhan; Can, Gürhan; Özdaş, Kudret; **Sözer, Ersan;** Gültekin, Mehmet; Boyacı, Adnan; Anıl, Handan; Şenel, Aysin (1997). Anadolu üniversitesi öğrencilerinin sosyo kültürel ve sosyo ekonomik özellikleri ile beklenti ve sorunları. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eskişehir.

Hakan, A., **E. Sözer,** Z. Kaya, M. Gültekin ve H. Anıl. (1998). Açıköğretim lisesi uygulamasının değerlendirilmesi. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, II, 535-542, Konya.

Alkan, Cevat; Hakan, Ayhan; **Sözer, Ersan;** Kaya, Zeki; Gültekin, Mehmet ve Anıl, Handan (1999). Yapı, işleyiş ve program açısından açıköğretim lisesi uygulaması. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri I, 39-54.

Yaşar, Şefik; **Sözer, Ersan;** Gültekin, Mehmet. (1999). İlköğretimde öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenin rolü. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya.

Yaşar, Şefik; **Sözer, Ersan;** Gültekin, Mehmet; Kaya, Erdoğan ve Belet, Ş. Dilek (2002). İlköğretimde görev yapacak öğretmen adaylarının eğitimde küreselleşmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesi. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kıbrıs.

Sözer, Ersan; Karaduman, Hıdır ve Özdemir, Döndü (2007). İlköğretim sosyal bilgiler 4.-5. sınıf ders kitapları ve çalışma kitaplarının yapılandırmacı öğrenme ilkeleri açısından değerlendirilmesi. 6. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi.

Sözer, Ersan; Deveci, Handan (2007). Sosyal bilgiler dersinde aile katılımı ve çeşitli uygulama örnekleri. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiriler, 185-190, Eskişehir.

Kitap Bölümleri

Sözer, Ersan (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş.Yaşar, (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (41-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sözer, Ersan (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. G.Yaşar, (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (41-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sözer, Ersan (1998). Sosyal bilgiler öğretiminde amaçların düzenlenmesi. G.Can (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (17-39). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sözer, Ersan (1998). Sosyal bilgiler öğretiminde içerik ve düzenlenmesi. G.Can (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (61-72). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sözer, Ersan (1998). Sosyal bilgiler öğretiminde ilke, strateji, yöntem ve teknikler. G.Can (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (75-88). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sözer, Ersan (1998). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan belli başlı yöntem ve tekniklerin incelenmesi. G.Can (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (91-120). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sözer, Ersan (1998). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan araç-gereçler. G.Can (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (123-139). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sözer, Ersan (2013). M.Sağlam (Ed.), *Türk Eğitim Tarihi* içinde (123-139). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Projelerde Yaptığı Görevler

Açıköğretim lisesi uygulamasının değerlendirilmesi. Milli Eğitim Bakanlığı, Araştırmacı, 1997.

Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik özellikleri ile beklenti ve sorunları. Anadolu Üniversitesi, Araştırmacı, 1999.

Yönetilen Doktora Tezleri

Çubukçu, Zuhâl. (1998). Anadolu öğretmen liseleri programının değerlendirilmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Güven, Bülent. (2003). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersine alan bağımlılık-alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yönetilen Yüksek Lisans Tezleri

Sayan, Hamiyet. (1994). Yabancı dil eğitiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde mikro öğretim yönteminin etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Çakal, Sadık Sami. (1994). İlkokullarda fen eğitimi teknolojisi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Çeliksoy, Mehmet Ali. (1994). Mikro öğretim yönteminin hentbolde teknik öğretim üzerindeki etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Ergül, Hülya. (1994). Anadolu Üniversitesi Sivil Havacılık Yüksekokulu'ndaki öğretim - öğrenme süreçlerinin çağdaş eğitim teknolojisi açısından değerlendirilmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Sümbül, Sedat. (1995). Fen öğretiminde küçük gruplarla öğretim yönteminin etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Uğurel, Ali Fuat. (1996). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araçları ve Donatım Merkezlerinde ilköğretim öğretmenlerinde uygulanan fen deneyleri hizmetiçi eğitim programının değerlendirilmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Polat, Kemal. (1996). Ortaokul milli tarih programının değerlendirilmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Şenel, E. Aysin. (1999). Öğretmenlik sertifikası programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına öğretim uygulamalarının etkisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Anıl, Handan. (1999). İlköğretim okullarında uygulanan sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Belet, Ş. Dilek. (1999). İlköğretim kurumlarında uygulanan hayat bilgisi programının değerlendirilmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Acar, Remziye. (2003). Sosyal bilgiler dersi içeriğinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Karaalp, Seher. (2003). Sınıf öğretmenlerinin öğretim etkinliklerinin planlanmasına ilişkin görüşleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Uzun Turan, Ayşe Nur. (2003). İlköğretim altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin görüşleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Ayar, Özgül. (2003). Sosyal bilgiler dersinde öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen öğelerin (ipucu, öğrenci katılımı, pekiştirme, dönüt-düzeltilme) kullanımı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Editörlükler

Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 2000.

Süs Bitkileri. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1995.

İdari Görevler

- Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Yardımcılığı
- Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcılığı
- Fakülte Kurulu Üyeliği
- Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Editörü
- Sosyal Bilgiler Eğitimi Kurucu Anabilim Dalı Başkanı
- YÖK Akreditasyon Denetçisi

Sayın Hocam,

Sizinle karşılaştığım 1991 yılında yaşamımda bu kadar büyük etkinizin olacağını hissetmiştim. Kanımca, siz gerçekten bir bilim adamıydınız. Bundan sonra da içimde bir Ersan Sözer yaşayacak. Sizi sevgi, saygı, rahmet ve büyük bir özlemle anıyorum.

Teşekkür

Bu yazıyı yayınlamama izin veren Prof.Dr. Ersan Sözer'in ailesine, paylaşımları ile katkıda bulunan hocamın öğrencilerinden Prof.Dr. Meral Güven'e, Doç.Dr. Erdoğan Kaya'ya, Doç.Dr. Tuba Çengelci Köse'ye ve Y.Doç.Dr. Hıdır Karaduman'a teşekkür ederim.

Advisory Board

Adile Aşkıım Kurt, Anadolu University, Turkey
Ahmet Doğanay, Çukurova University, Turkey
Ali Öztürk, Anadolu University, Turkey
Anatoli Rapoport, Purdue University, USA
Ann D. Thompson, Iowa State University, USA
Atilla Cavkaytar, Anadolu University, Turkey
Belva Collins, University of Kentucky, USA
Binaya Subedi, The Ohio State University, USA
Clement Gine Gine, Blanqerna – Universitat Ramon Rluil, Spain
Colin Latchem, Open Learning Consultant, Australia
Dilek Tanışlı, Anadolu University, Turkey
Duygu Anıl, Hacettepe University, Turkey
Esmahan Ağaoğlu, Anadolu University, Turkey
Gottfried Diller, Heidelbeg University, Germany
Hüseyin Anılan, Osmangazi University, Turkey
Lynnee Schrum, George Mason University, USA
Mehmet Gültekin, Anadolu University, Turkey
Necla Coşkun, Anadolu University, Turkey
Osman Çepni, Karabük University, Turkey
Ümit Deniz Turan, Anadolu University, Turkey

Administrative & Technical Staff

Uğur Gezer, Anadolu University, Turkey

Refereed The Current Issue of AJESI

We would like to thank the following faculty members who refereed the current issue of AJESI for their invaluable contribution.

Cihad Yaşaroğlu, Bingöl University, Turkey
Çağrı Öztürk Demirbaş, Kırşehir Ahi Evran University, Turkey
Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu University, Turkey
Ebru Ay, Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey
Elvan Günel, Anadolu University, Turkey
Emel Güvey Aktay, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Emine Kolaç, Anadolu University, Turkey
Emine Özlem Yiğit, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Erkan Yeşiltaş, Cumhuriyet University, Turkey
Filiz Zayımoğlu Öztürk, Ordu University, Turkey
Handan Deveci, Anadolu University, Turkey
Meral Güven, Anadolu University, Turkey
Nazlı Gökçe, Anadolu University, Turkey
Nur Leman Balbağ, Uşak University, Turkey
Nuray Kurtdede Fidan, Afyon Kocatepe University, Turkey
Ömür Gürdoğan Bayır, Anadolu University, Turkey
Serpil Demirezen, Aksaray University, Turkey
Talip Öztürk, Ordu University, Turkey
Tuba Çengelci Köse, Anadolu University, Turkey
Tuğba Selanik Ay, Afyon Kocatepe University, Turkey
Yusuf İnel, Uşak University, Turkey

Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI) (ISSN 2146-4014) is published biannual (January and July) at the <http://www.ajesi.dergi.anadolu.edu.tr>

AJESI is a refereed journal.

For all enquiries regarding the AJESI, please contact Prof.Dr. Handan DEVECİ, Editor-In-Chief, AJESI, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Yunus Emre Campus, 26470, Eskisehir, TURKEY,
Phone #:+90-222-3350580/3862, Fax # :+90-222-3209868,
E-mail: ajesi@anadolu.edu.tr

Contents

After Prof. Dr. Ersan Sözer (1938-2017)... <i>Handan DEVECİ</i>	IV
<i>Research Papers</i>	
Analysis of Metaphorical Perceptions of 7th Grade Students About The Concept of “State” Examination Certain Variables: The Example of Diyarbakır Province <i>Esen DURMUŞ Kenan BAŞ Yunus ATİK</i>	396
An Evaluation on Secondary School Students’ Map Literacy Skills <i>Hüseyin EROL</i>	425
Views Of Pre-Service Social Studies Teachers’ On Tourism In Afyonkarahisar <i>Hakkı YAZICI Mehmet Kürşat KOCA Evren EKİZ Erdal AKPINAR</i>	458
Trends in Researches on Democracy Education in Turkey: A Content Analysis Study <i>Zafer KUŞ Hamza YAKAR</i>	486
Concept Teaching by Active Learning Method in Human Rights Citizenship and Democracy Course <i>İrem NAMLI ALTINTAŞ Hülya YILDIRIM</i>	514
The Perception Of “Authenticity” Of Visual Arts Teacher Candidates <i>Ayça SESİGÜR Bahar KARAMAN GÜVENÇ</i>	555
<i>Review Papers</i>	
Using Three-Dimensional Printers in the Social Studies Education <i>Hıdır KARADUMAN</i>	590

İçindekiler

Prof. Dr. Ersan Sözer (1938-2017)'in Ardından... <i>Handan DEVECİ</i>	IV
<i>Araştırma Makaleleri</i>	
Okul Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin “Devlet” Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır İli Örneği <i>Esen DURMUŞ Kenan BAŞ Yunus ATİK</i>	396
Ortaokul Öğrencilerinin Harita Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bir Değerlendirme <i>Hüseyin EROL</i>	425
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Afyonkarahisar Turizmi Hakkındaki Algıları <i>Hakkı YAZICI Mehmet Kürşat KOCA Evren EKİZ Erdal AKPINAR</i>	458
Türkiye’de Demokrasi Eğitimi Alanında Yapılan Araştırmalarda Eğilim: Bir İçerik Analizi Çalışması <i>Zafer KUŞ Hamza YAKAR</i>	486
İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemi ile Kavram Öğretimi <i>İrem NAMLI ALTINTAŞ Hülya YILDIRIM</i>	514
Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının “Özgünlük” Algısı <i>Ayça SESİGÜR Bahar KARAMAN GÜVENÇ</i>	555
<i>Derleme Makaleleri</i>	
Sosyal Bilgiler Eğitiminde 3 Boyutlu Yazıcıların Kullanımı <i>Hıdır KARADUMAN</i>	590

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin “Devlet” Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır İli Örneği¹

Esen DURMUŞ², Kenan BAŞ³, Yunus ATİK⁴

Geliş Tarihi: 26.05.2017

Kabul Tarihi: 01.12.2017

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin “Devlet” kavramına ilişkin düşüncelerini metaforlar yoluyla belirlemeye çalışmaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Öğrencilerin “Devlet” kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar nelerdir? Öğrenciler tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir? Öğrencilerin oluşturmuş oldukları metafor kategorileri Cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir? Öğrencilerin oluşturmuş oldukları metafor kategorileri Memleket değişkenine göre değişmekte midir? Öğrencilerin oluşturmuş oldukları metafor kategorileri Aile Gelir Düzeyi değişkenine göre değişmekte midir? Öğrencilerin oluşturmuş oldukları metafor kategorileri Anne-Baba Eğitim Durumu değişkenine göre değişmekte midir? Araştırma, var olan durumun olduğu gibi ortaya konulmasını amaçladığı için betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel ve nicel araştırma yöntemleri (karma) birlikte kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (Fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmada veriler, “Devlet”.....ya / ye benzer; Çünkü.....” biçiminde yarım bırakılmış bir cümlelerin bulunduğu formlar ve öğrencilere ait kişisel bilgilerin yer aldığı anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler ışığında öğrencilerin “Devlet” kavramına ilişkin 41 geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin devlet kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ise uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 21. programıyla analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda “Devlet” kavramına ilişkin 6 ayrı kavramsal kategori elde edilmiştir. Bunlar: Koruma, Yaşamı Kolaylaştırma, Yönetme, Bütünlük, Güç, Olumsuzluk şeklinde adlandırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin devlet kavramına ilişkin algılarının Cinsiyet, Memleket, Ailenin Gelir Düzeyi, Anne Baba Eğitim Durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya yol açmadığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Devlet, metafor, kategori, ortaokul

¹ Bu makale USBES VI da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Fırat Üniversitesi, e-mail: esendurmus@firat.edu.tr

³ Fırat Üniversitesi, e-mail: kenanbas2301@gmail.com

⁴ Fırat Üniversitesi, e-mail:

Analysis of Metaphorical Perceptions of 7th Grade Students About The Concept of “State” Examination Certain Variables: The Example of Diyarbakır Province

Submitted by 26.05.2017

Accepted by 01.12.2017

Research Paper

Abstract

The objective of the present study is to attempt to determine the views of junior high school 7th grade students about the concept of "state" via metaphors. Based on the study objective, the following research questions were identified: What are the metaphors that students related with the concept of the “state”? Under which conceptual categories the metaphors put forward by the students could be grouped based on their common characteristics? Do the metaphor categories formed by the students differ based on the gender variable? Do the metaphor categories formed by the students differ based on the home town variable? Do the metaphor categories formed by the students differ based on the family income variable? Do the metaphor categories formed by the students differ based on the parents education level variable? The present study is a descriptive research because it aims to present the situation as it is. Qualitative and quantitative research (mixed) methods were used in collection, analysis and interpretation of the collected data in the study. The qualitative research method, phenomenology design was used in the study. In the study, data were collected with a personal information form and additional survey forms that required the students to fill in the blanks in the following sentence: "State" is like, Because" . Based on the obtained data, it was determined that the students produced 41 valid metaphors about the concept of "state". Differences between the metaphors developed by the students on the concept of the state based on various variables were analyzed using adequate statistical methods. The data obtained in the present study were analyzed with SPSS 21 software. The present study yielded 6 different conceptual categories related to the concept of "state." These were Protection, Facilitating Life, Management, Unity, Power, and Negativity. Based on the results, it was observed that the perceptions of the students on the concept of the state did not exhibit statistically significant differences based on Gender, Hometown, Family Income, and Parents' Education Level variables.

Keywords: State, metaphor, category, secondary school

Giriş

İnsanoğlunun yaradılışından bu yana yeme, içme, giyinme, barınma vs. bazı temel ihtiyaçları vardır. İlk insanlar bu ihtiyaçlarını tek başına giderme noktasında zorluk yaşayınca bu durum ilerleyen süreç içerisinde insanları bir arada yaşama zorunluluğu ile karşı karşıya bırakmıştır. Çünkü yiyecek ve içeceği temin edebilme, barınma ihtiyacını giderebilme kendini doğaya ve vahşi yaşama karşı koruyabilme tek bir bireyin kendi başına üstesinden gelebileceği kadar basit bir durum değildir. Bu yüzden insanlar birbirine yaklaşp çeşitli gruplar oluşturmuşlardır. Amaç toplumda işbirliğini sağlamak, görev dağılımı yapmak ve bunun üzerinden yaşamı kolay ve yaşanılır hale getirebilmektir. İnsanların birbirlerine olan bu yaklaşımları sosyolojik açıdan topluma aile, boy, kabile gibi gruplar şeklinde yansımış ve bu durum ilerleyen tarih boyunca bu grup veya toplulukların teşkilatlanma zorunluluğunu ortaya koymuştur. Devlet olgusunun ise buna bağlı olarak bir liderin öncülüğünde ortaya çıktığı söylenebilir. İlk örnekleri “Antik Yunan Şehir Devletleri’nde” görülen bu yapı daha sonra krallık ve imparatorluk şekline dönüştükten sonra son aşamada günümüzde bildiğimiz ve algıladığımız devlet yapıları haline dönüşmüştür.

Devlet, günümüzden yaklaşık 10.000 yıl öncesinde Mezopotamya’da ortaya çıkan ilk tarım toplumlarına kadar uzanan eski bir beşeri kurumdur (Fukuyama, 2006, s.13). Devlet, birçok ailenin ve onların sahip olmuş oldukları ortak şeylerin, hâkim olan güç tarafından hukuksal yönetimi değildir (Oppenheimer, 2005, s.30).

Devlet, belirli bir ülke sınırları içerisinde bir hükümete ve ortak kanunlara bağlı olarak yaşayan bir milletin ya da milletler topluluğunun oluşturmuş olduğu siyasi topluluk biçiminde tanımlanabilir (Türk Ansiklopedisi’nden aktaran MGK, 1990, s.2). Başka bir tanıma göre ise

devlet, toprak bütünlüğüne bağlı olarak siyasal bakımdan örgütlenmiş millet veya milletler topluluğunun oluşturduğu tüzel varlık olarak tanımlanabilir (TDK, 2017).

Devlet kavramı çok farklı şekillerde tanımlanabilse de çapları ne olursa olsun tüm devletlerde bulunması gereken belli başlı bazı temel öğeler (unsurlar) vardır. Bunlar: Toprak, Halk, Yasa (Hukuk), Bağımsızlık vs. şeklinde sıralanabilir (MGK, 1990). Ögüt, (2013) ise devleti oluşturan temel öğeler konusuna ilişkin şu bilgileri aktarmaktadır. Devleti oluşturan temel öğeler, her ne kadar insan topluluğu ve bağımsız siyasi otorite şeklinde ifade edilmiş olsa da; 1933 yılında Amerikan Devletleri Örgütü tarafından kabul edilmiş olan “Devletlerin Hakları ve Yükümlülüklerine İlişkin Montevideo Konvansiyonu’nda” belirlenen prensiplere göre devleti oluşturan başlıca unsurlar: Sürekli bir nüfus, sınırları belirlenmiş olan bir ülke, diğer devletlerle ilişki kurabilme yetisi şeklinde belirtilmiştir (Acer ve Kaya’dan aktaran Ögüt, 2013, s.165). Aristo’ya göre devletin belirgin niteliği, bugünkü anlamı egemenlik değil, otarşi yani kendi kendine yeterlik idi. Başka bir devlete muhtaç olmama toplum olarak yaşamın esasını teşkil eylemekte idi (Eroğlu, 1998, s.2). Devletin başlıca görevlerinden biri toplumda üretimin barış içinde gelişmesini sağlamaktır. Bunu yapabilmek için de o gelişimin gerektirdiği üretim ilişkilerinin düzenini korumak zorundadır (Laski, tarihsiz, s.14).

Genel olarak belli başlı siyasal akımların devlete karşı bakış açılarının olumlu olduğu söylenemez. Anarşistlere göre kötülüklerin başlıca kaynağı; marksistlere göre ise özgürlüklerin önündeki en büyük engel olarak görülen devlet, muhafazakârlara göre ise temelde asıl varlık nedeni kamu düzeninin korunması için gerekli olan bir organizmadır (Eroğlu, 1990). Modern politikaların görevi, devletin gücünü ehliileştirmek, devletin faaliyetlerini, ona hizmet eden insanlarca meşru görülen amaçlar doğrultusunda sürdürmek ve güç kullanımını yasal çerçeveye uydurmaktır (Fukuyama, 2006, s.13).

İnsanlığı, Hz. Adem ve Hz. Havva ile başlatan semavi dinler, toplumun ve devletin kaynağını bu ilk ailede aramaktadırlar. Tevrat'ta Beni-İsrail Devleti'nin bir ailenin büyüme ve gelişmesinden meydana geldiği belirtilmektedir. Elbette bir aile bir devlet olmadığı gibi, bir kimsenin bütün ihtiyaçlarını da eşinde ve çocuklarında gidermesi mümkün değildir (Niyazi, 1993, s.25). Buradan hareketle devlet kavramının içerik olarak geniş bir çerçevede ele alınabileceği söylenebilir.

Kavramları düşünürken veya algılamakta genelde başka bir kavram ile olan benzer yönleri akıllara getirilir. Herhangi bir kavramın yeni öğrenilen farklı bir özelliği birçok zaman iyi bilinen diğer durumların bilinen özellikleriyle eşleştirilir ve ya akıllarda benzetmeler oluşturulur. Bu yüzden; metaforlar öğrenilmesi zor kavramların benzetmeler yoluyla bilinen kavramlarla ifade edilmesi olarak formal ve informal öğrenmeler durumunda karşımıza çıkmaktadır (Geçit ve Gençer, 2011, s.2). Metaforların özü bir tür şeyi diğer bir tür şeye göre kavramak, anlamak veya tecrübe etmektir (Lakoff, Johnson, 2005, s.27). Metaforlar, elde edilen yeni bir bilginin daha önceden öğrenilen ya da bilinen eski bilgilerle benzerliklerini bulup birtakım ilişkiler kurulmasını sağlamanın yanı sıra, yeni bilginin somut olarak ifade edilmesine yardımcı olurlar (Senemoğlu, 2011, s.564).

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde benzer bir çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Keçe (2014) "Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bazı Tarih Kavramlarına İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla Analizi" isimli çalışmasında birçok kavrama ilişkin (demokrasi, savaş, barış, hâkimiyet, ihtilal/devrim, zaman, devlet) öğrenci algılarını sorgulamıştır. Bu kavramlardan biri de devlet kavramıdır. Bunun dışında devlet kavramıyla

ilgili yapılan herhangi bir metafor çalışmasıyla karşılaşmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin “Devlet” kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- 1) Öğrencilerin “Devlet” kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar nelerdir?
- 2) Öğrenciler tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
- 3) Oluşturulan metafor kategorileri Cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir?
- 4) Oluşturulan metafor kategorileri Memleket değişkenine göre değişmekte midir?
- 5) Oluşturulan metafor kategorileri Aile Gelir Düzeyi değişkenine göre değişmekte midir?
- 6) Oluşturulan metafor kategorileri Anne-Baba Eğitim Durumu değişkenine göre değişmekte midir?

Yöntem

Öğrencilerin devlet kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma, var olan durumun olduğu gibi ortaya konmasını amaçladığından betimsel nitelik taşımaktadır. Çalışma olgubilim desenine göre tasarlanmıştır. Bu desen (olgubilim deseni), farkında olduğumuz fakat derin ve ayrıntılı bir anlayış düzeyine sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, araştırmacının çalışmasını genişletmek ve çalışmasına derinlik

kazandırmak amacıyla nitel ve nicel yaklaşımların bileşenlerini (veri toplama, nitel ve nicel bakış açıları, analiz, sentez, çıkarım...) bir araya getirdiği bir araştırma türüdür (Dede ve Beşir, 2015, s.4). Bununla birlikte bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden, iç içe (Gömülü) desen kullanılmıştır. Bu desende nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanır ve analiz edilir. Ancak genelde nicel ya da nitel verilerden birine ağırlık verilir. Amaç, ağırlık verilen veri türünün problemine cevap vermede yardımcı olmaktır. Verilerin birleştirilmesi genelde veri analizi aşamasında yapılır. Bu tasarım, çalışılan konu hakkında geniş bir bakış açısı kazanmak ve bir çalışma içerisinde farklı gruplar veya seviyelerle araştırma yapılmak istendiğinde yararlıdır (Gökçek, 2015, s.395).

Çalışma Grubu

Çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı sonbahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır merkez sınırları içerisinde yer alan 4 ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören toplam 187 öğrenci oluşturmuştur. Okullarda çalışmanın yapılabilmesi gerekli olan izinler ikili görüşmeler yoluyla sağlanarak hem okul idareleri hem de öğretmenler bilgilendirilmiştir. Okul seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem deseni kullanılmıştır. Ölçüt olarak siyasi düşünce profili açısından karma veli profiline sahip ailelerin öğrencilerinin yer aldığı okulların seçilmesi uygun görülmüş ve okullar bu doğrultuda belirlenmiştir. Bunun için Diyarbakır merkezde yer alan çeşitli okulların idarecilerinden bilgi alınmıştır. Öğrencilerin çalışmaya katılımlarında gönüllülük esasının dikkate alınmasına özen gösterilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamındaki öğrencilere “Devlet”.....ya / ye benzer; Çünkü.....” şeklinde ifadelerin içinde yer aldığı yarım bırakılmış bir form verilmiş ve öğrencilerin

görüşlerini gerekçesiyle birlikte yazmaları istenmiştir. Öğrencilere ait kişisel bilgiler ise (Cinsiyet, Memleket, Aile Gelir Düzeyi, Anne-Baba Eğitim Durumu) bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Memleket değişkeninin, öğrencilerin kimliğinde yer alan bilgiye göre değerlendirilmesi gerektiği öğrencilere belirtilmiştir. Ayrıca çalışmanın başlangıcında öğrencilere ortalama yirmi dakika gibi bir süre boyunca metafor kavramı hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra öğrenciler kendilerine verilen bu formları 10-15 dakika içerisinde doldurmuşlardır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılan ve söylenen kavramların, hazırlanmış olan açıklayıcı yönergeye göre hangi sıklıkla söylendiğinin tespit edilmesidir. İçerik analizi, sayılamayanların nicelleştirilmesi şeklinde de tanımlanabilir (Aziz, 2011).

Çalışmanın başlangıcında toplam 187 öğrenciye ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların çözümlenme işi araştırmacılar tarafından yapılmıştır. İlk etapta her bir öğrencinin kâğıdı dikkatle okunmuş ve her kâğıda sırayla birer numara verilmiştir. Bu işlem sonucunda bazı öğrencilerin cevap formları dikkate alınmamıştır. Bu durumun nedenleri şöyle sıralanabilir:

1. Kavramla ilgisi olmayan metaforların yazılması
2. Argo, küfür gibi kötü metaforların üretilmiş olması
3. Bazı öğrencilerin açıklama kısmına, benzetme yönüne yönelik, özgün bir anlam katacak açıklamalar yazmamış olması
4. Bir grup öğrencinin ise sorulan kavramla ilgili açıklama kısmına hiçbir şey yazmaması

Yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı 70 öğrencinin kâğıdı değerlendirmeye alınmamıştır. Özellikle 20 öğrencinin devlet kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar çok ciddi düzeyde argo ve küfür içerdiği için çalışma sonuçlarına dahil edilmemiştir. Ayrıca 10 öğrencinin devlet kavramına ilişkin algılarını, devletin şeref ve misyonuna uymayan onur kırıcı metaforlarla ifade etmiş olmaları yine bu öğrencilerin cevaplarının dikkate alınmamasına yol açan bir diğer neden olmuştur. Bu yüzden yukarıda ifade edilen özellikle bu 30 öğrencinin vermiş olduğu cevaplar “Olumsuzluk” kategorisi adı altında kısaca belirtilmiştir. Sonuç olarak çalışma 117 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Çalışma sonunda öğrenciler tarafından üretilen 41 farklı metafor, ortak (benzetme) yönlerinden hareket edilerek, içerik analizi yoluyla tasnif edilmiştir. Birbirine benzeyen metaforlar aynı başlıklar altında birleştirilerek kategoriler oluşturulmuş ve frekans değerleriyle birlikte tablolara dönüştürülmüştür. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, oluşturulan kategorilerin ve içerisinde yer alan metaforların buldukları grupları temsil edip etmediğini öğrenmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Analiz sonucunda açıklaması bulunduğu grup ile örtüşmeyen metaforlar kategori dışı bırakılarak analiz aşaması tamamlanmıştır. Bununla birlikte çalışmanın inandırıcılığını arttırmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğrencilerin devlet kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ise uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 21. programıyla analiz edilmiştir Verilerin analizinde “Kay-Kare (Chi-Square Tests) Testi” kullanılmıştır. Kay-Kare testi, sınıflama ölçeğiyle ifade edilen bir nitel değişkenin (cinsiyet, medeni hal gibi) düzeylerine ya da kategorilerine (kız, erkek /evli, bekar, boşanmış) giren varlıkların gözlenen frekans dağılımları ile beklenen (teorik) frekans dağılımlarını kıyaslayarak, bunların arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren bir iyi uyum testidir (Can, 2014, s.311-312).

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında çalışma kapsamında elde edilen verilere, bu doğrultuda oluşturulan kategorik gruplamalara ile istatistiksel sonuçlara ve yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Devlet” kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar nelerdir? Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Devlet Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

No	Metafor Adı	f	No	Metafor Adı	f
1.	Anne	20	25	Araba	1
2.	Baba	15	26	İlaç	1
3.	Ağaç	7	27	Market	1
4.	Güneş	6	28	Bankamatik	1
5.	Işık	5	29	Mum	1
6.	Yönetici	5	30	Hızır Aleyhiselam	1
7.	Güvenlik Görevlisi	4	31	Recep Tayyip Erdoğan	1
8.	Orman	3	32	Kalp	1
9.	Ay	3	33	Komutan	1
10.	Gökyüzü	3	34	Öğretmen	1
11.	Beyin	3	35	Şoför	1
12.	Adalet	2	36	Okul	1
13.	İlk Yardım	2	37	Kahraman	1
14.	Dede	2	38	Sınıf Başkanı	1
15.	Bina	2	39	Park	1

16.	Aslan	2	40	Nar	1
17.	Demir	2	41	Tarla	1
18.	Kazak	1			
19.	Mont	1			
20.	Abi	1			
21.	Çadır	1			
22.	Melek	1			
23.	Şemsiye	1			
24.	Dost	1			

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin devlet kavramına ilişkin olarak toplam 41 metafor oluşturduğu ve bunların 6 ayrı kategoride birleştiği tespit edilmiştir. Oluşturulan bu kategoriler Koruma, Yaşamı Kolaylaştırma, Yönetme, Bütünlük, Güç, Olumsuzluk, şeklinde sıralanmaktadır. Araştırmaya katılanların kodlanmasında ilk harf (Ö) öğrenciyi bunların arkasından gelen harf ise (E-K) katılımcının cinsiyetini, rakam (-3) ise kaçınıcı öğrenci olduğunu ifade etmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrenciler tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir? Oluşturulan metaforların ortak özellikleri bakımından bir araya gelmiş olduğu kategoriler aşağıda verilmiştir.

1.Koruma Kategorisi

Tablo 2 Koruma kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 2

Koruma Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Anne	14	Aileyi Koruma Yönüyle	KORUMA
2	Baba	10	Aileyi Koruma Yönüyle	
3	Güvenlik Görevlisi	4	Güvenliğin Sağlanması Yönüyle	
4	Ağaç	3	Gölgesine Sığınma Yönüyle	
5	Orman	2	Barındırma Yönüyle	
6	Kalkan	2	Koruma Aracı Yönüyle	
7	Güneş	2	Hastalıklardan Koruma Yönüyle	
8	Adalet	2	Hakları Koruma Yönüyle	
9	Kazak	1	Soğuktan Koruma Yönüyle	
10	Mont	1	Soğuktan Koruma Yönüyle	
11	Abi	1	Destek Yönüyle	
12	Çadır	1	Koruma Aracı Yönüyle	
13	Melek	1	Kötülüklerden Koruma Yönüyle	
14	İlk Yardım	1	Destek Yönüyle	
15	Şemsiye	1	Koruma Aracı Yönüyle	
16	Dost	1	Sahiplenme Yönüyle	

Tablo 2 incelendiğinde koruma kategorisi içerisinde yer alan toplam 16 metaforun olduğu görülmektedir. Bu metaforlar en çok tekrar edilme sırasına göre *Anne, Baba, Güvenlik Görevlisi, Ağaç, Orman, Kalkan, Güneş, Adalet, Kazak, Mont, Abi, Çadır, Melek, İlk Yardım, Şemsiye, Dost* biçiminde sıralanmaktadır. Bu kategoride en fazla dile getirilen metafor “Anne” metaforudur. 14 öğrenci “Devlet” kavramıyla ilgili algılarını anne benzetmesiyle açıklamaya çalışmışlardır. Örneğin bir öğrenci (Ö-K-4) benzetme yönünü ‘.....Çünkü

annelerimiz nasıl bizi koruyup kolluyorsa, bizim için çabalayıp elinden geleni yapıyorsa Devlet'te aynı şekilde geleceğimizin parlak olması için elinden geleni yapıyor.” şeklinde açıklamıştır.

Devlet kavramını “Baba” metaforuyla anlatmaya çalışan bir diğer öğrenci ise durumu açıklarken (Ö-K-7) “...Çünkü babam gibi bizi koruyup kollar, bize sahip çıkar bize kol kanat gerer. Kısacası bizi bir baba gibi korur” biçiminde açıklayarak devlet kavramı ile ilgili olumlu algısını ortaya koymuştur.

Devlet kavramıyla ilgili algısını “Güvenlik Görevlisi” metaforuyla anlatmaya çalışan başka bir öğrenci (Ö-K-32) “.....Çünkü Başımız derde girdiğinde devletin mahkemelerine başvururuz. Askeriyle bizi tehditlerden korur. Bize para verir. Bizde ona vergi veririz. Ama biz olmazsak devlet olmaz” benzetmesiyle açıklamaya çalışmıştır.

Bu kategoride ortaya çıkan bir diğer metafor ise “Orman”dır. Bu metafora ilişkin olarak bir öğrenci (Ö-E-1) “....Çünkü nasıl ki biz ormanlar sayesinde nefes alabiliyorsak, devlette aynı şekilde bizim bu topraklar üzerinde yaşamımızı sağlıyor” şeklinde bir benzetmede bulunarak devlet kavramıyla ilgili algısını ortaya koymuştur.

Bu kategoride en sık tekrar edilen bir diğer metafor “Ağaç” metaforudur. Devlet algısını ağaç kavramıyla açıklamaya çalışan öğrenci (Ö-E-12) “...Çünkü Diyarbakır yaz mevsiminde çok sıcak oluyor. Ben köye gidince sıcak havalarda hemen bir ağacın gölgesine koşuyorum. İşte devlette bir ağacın gölgesi gibi bizi tüm zorluklara karşı korur.” ifadeleriyle benzetme yönünü bu şekilde açıklamıştır.

2. Yaşamı Kolaylaştırma Kategorisi

Tablo 3 Yaşamı Kolaylaştırma kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 3

Yaşamı Kolaylaştırma Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Aile	6	Dayanışma Yönüyle	
2	Işık	5	Yol Gösterme Yönüyle	
3	Güneş	4	Fayda Yönüyle	
4	Ay	3	Yol Gösterme Yönüyle	
5	Araba	1	Yaşamı Kolaylaştırma Yönüyle	
6	İlaç	1	Sıkıntıları Giderme Yönüyle	
7	Gökyüzü	1	Kapsam Yönüyle	YAŞAMI
8	Melek	1	Her Türlü Desteği Sunma Yönüyle	KOLAYLAŞTIRMA
9	Dede	1	Destek Olma Yönüyle	
10	Market	1	İhtiyaçları Giderme	
11	Bankamatik	1	Para Kaynağı Olma Yönüyle	
12	Mum	1	Sorun Giderme Yönüyle	
13	Hızır Aleyhiselam	1	Yardım Etme Yönüyle	

Tablo 3 incelendiğinde “Yaşamı Kolaylaştırma” kategorisi içerisinde 12 metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu metaforlar tekrar edilme sıklıklarına göre *Aile, Işık, Güneş, Ay, Araba, İlaç, Gökyüzü, Melek, Dede, Market, Bankamatik, Mum* şeklinde sıralanmıştır. En çok benzetilen “Aile” metaforuyla ilgili bir katılımcı (Ö-E-40) düşüncelerini “.....Çünkü devlet bizim okumamızı sağlar, devlet sayesinde bir mesleğe sahip olacağız, onlar sayesinde biz

bilgi sahibi oluyoruz. İyi ki bir devletimiz var. Ben devleti ailem gibi görüyorum.” şeklinde belirtirmiştir.

Devlet’i “Işık”a benzeten diğer bir öğrenci ise durumla ilgili (Ö-K-27) düşüncelerini “Çünkü devlet insanları aydınlatır Karanlıkta olan insanlara yardım eli uzatır. Onlar olmasaydı karanlık bir çukurda olurduk.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Bu kategori içerisinde en çok tekrar edilen bir diğer metafor “Güneş” metaforudur. Öğrencilerden biri konuyla ilgili algısını (Ö-K-53) “Çünkü tüm vatandaşlarına yardım eder onlara ışık saçarak yaşamalarına katkı sağlar. Devlet de bizim yaşamımıza katkı sağlar. Yaşama, eğitim, sağlık, çocuk hakları hepsi anayasada güvence altına alınmıştır. Güneşin herkese eşit derecede ışık saçtığı gibi devlet de tüm vatandaşlarına eşit yardım eder.” biçiminde açıklayarak devletin yaşam koşullarına katkı sağlamasına dikkat çekmiştir.

Bu kategori içerisinde en çok üretilen bir diğer metafor “Ay” metaforudur. Öğrencilerden biri konu ile ilgili algısını (Ö-E-77) “Çünkü Geceleri karanlık yolda ay bize nasıl gösteriyorsa, devlet de bizi karanlıktan aydınlığa çıkarır.” şeklinde açıklamıştır.

3.Yönetme Kategorisi

Tablo 4 Yönetme kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 4

Yönetme Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Yönetici	5	Liderlik Yönüyle	
2	Baba	5	Liderlik Yönüyle	
3	Beyin	3	Yönetme Açısından	
4	Erdoğan	1	Liderlik Yönüyle	
5	Kalp	1	Yaşam Kaynağı Olma Yönüyle	
6	Komutan	1	Yönetme Açısından	
7	Öğretmen	1	Sınıf Yönetimi Açısından	YÖNETME
8	Şoför	1	Aracı Yönetme Açısından	
9	Okul	1	Organize Olma Açısından	
10	Kahraman	1	Liderlik Yönüyle	
11	Dede	1	Dikkate Alınması Yönüyle	
12	Sınıf Başkanı	1	Sınıfı Organize Etme Yönüyle	

Tablo 4 incelendiğinde Yönetme kategorisi içinde 12 metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu metaforlar *Yönetici, Baba, Beyin, Erdoğan, Kalp, Komutan, Öğretmen, Şoför, Okul, Kahraman, Dede, Sınıf Başkanı* şeklinde sıralanmıştır. Bu kategori içinde en çok tekrarlanan metaforlar “*Yönetici ve Baba*” metaforlarıdır.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerden biri devlet kavramıyla ilgili algısını açıklarken “Yönetici” metaforunu kullanmış (Ö-K-81) benzetme yönünü ise “.....Çünkü yönetici apartmanda uyulması gereken kuralları hazırlar. Merdivenler ne zaman yıkanacak, halılar ne zaman sirkelenecek, çöpler ne zaman toplanacak hepsini yönetici belirler. İşte devlet olmazsa

insanlar birbirine girer, kavga ederler. O yüzden devlet bizi yönetir.” şeklinde ifade ederek devlet kavramına yönelik olumlu bir algı oluşturmuştur.

Devlet kavramını “Baba” metaforu ile açıklayan bir diğer öğrenci ise (Ö-E-99) durumu “.....*Devlet düzeni sağlar, ülkeye sahip çıkar, kötü zamanlarda halkına sahip çıkar.*” sözleriyle ifade etmiştir.

4. Bütünlük Kategorisi

Tablo 5 Bütünlük kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 5

Bütünlük Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Bina	2	Parça-Bütün İlişkisi Açısından	
2	Ağaç	2	Parça-Bütün İlişkisi Açısından	
3	Gökyüzü	2	Parça-Bütün İlişkisi Açısından	
4	Park	1	Parça-Bütün İlişkisi Açısından	
5	Nar	1	Parça-Bütün İlişkisi Açısından	
6	Tarla	1	Karşılıklı İlişki	BÜTÜNLÜK
7	Orman	1	Parça-Bütün İlişkisi Açısından	

Tablo 5 incelendiğinde Bütünlük kategorisi içerisinde toplam 7 metaforun olduğu görülmektedir. Bu metaforlar tekrar edilme sıklığına göre Bina, Ağaç, Gökyüzü, Park, Nar, Tarla, Orman şeklinde sıralanmaktadır. Bütünlük kategorisi içerisinde en fazla tekrarlanan metaforlar “Bina, Ağaç, Gökyüzü” metaforlarıdır. Bina metaforuyla ilgili olarak öğrencilerden biri algısını (Ö-E-64) “*Çünkü devlet bina gibi sağlam hiç çökmez. Vatandaş da*

aynı apartman sakinleri gibi devletin bir üyesidir ve devlete güç verir her bakımdan” biçiminde ifade ederek devletin vatandaşlarıyla bir bütünlük kazandığını anlatmaya çalışmıştır.

Devlet kavramını “Ağaç” metaforuyla anlatan bir başka öğrenci ise (Ö-K-113) durumu “*Çünkü, devlet ağacın meyveleri gibidir. Farklı anlayışlar, inançları, güzellikleri kendi içinde yaşatan şeydir devlet”* cümleleriyle açıklamaya çalışmıştır.

Öğrencilerden bir diğeri ise konu ile ilgili algısını (Ö-K-39) “Gökyüzü” metaforuyla ortaya koymuş, gerekçesini ise “*Çünkü devlet ışığını vatandaştan alır. Ve devlet gökyüzü gibi her şeyi kapsar. Hafif bir bozukluk olursa yaşayan herkes yok olur”* biçiminde açıklamıştır.

5.Güç Kategorisi

Tablo 6 Güç kategorisine ilişkin metaforları ve bu metaforların gerekçelerini göstermektedir.

Tablo 6

Güç Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Aslan	2	Güçlü Olma Yönünden	GÜÇ
2	Ağaç	2	Güçlü Olma Yönünden	
3	Demir	2	Sağlam Olma Açısından	

Tablo 6 incelendiğinde Güç kategorisi içerisinde 3 farklı metaforun bulunduğu görülmektedir. Bu metaforlar *Aslan, Ağaç, Demir* şeklinde sıralanmaktadır.

Devleti “Aslan”a benzeten bir öğrenci benzetme nedenini açıklarken (Ö-E-88) “Çünkü Aslan bir kraldır. Devlet de kendi ülkesinin kralıdır. Aslan nasıl ki ormanları koruyorsa Devlet de halkını kötülöklere karşı koruyan bir zırhtır” şeklinde ifadelere yer vermiştir.

Bir diğer öğrenci devleti (Ö-E-6) “Ağaç” metaforuyla açıklamış; görüşlerinin gerekçesini ise ”.....Çünkü devlet ağaç gibi dimdik, güçlü ve sağlamdır. Onu kesmeye ya da kırmaya kimsenin gücü yetmez. Kökü kuvvetlidir. Kimse onu yıkamaz ” biçiminde ifade etmiştir.

Devlet’i, “Demir” metaforuyla açıklamaya çalışan diğer bir öğrenci ise (Ö-K-57) gerekçesini “Çünkü devlet her zorluğa karşı gelebilecek bir güce ve mücadeleye sahiptir.” cümleleriyle ortaya koymuştur.

6.Olumsuzluk Kategorisi

Tablo 7’de Olumsuzluk kategorisine ilişkin metaforlar ve bu metaforların gerekçeleri, uygun olmayan (argo, küfür vs.) içeriğe sahip olduğu için bunların detaylı olarak verilmesine gerek duyulmamıştır. Ancak burada belirtilen durumun kesinlikle göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Öğrencilerin bu metaforları oluşturmuş olmaları yaşamış oldukları olaylar, ailelerinde veya yaşamış oldukları çevrelerde konuşulan konular, şehrin sosyo - kültürel özellikleri vs. nedenlere bağlanabilir.

Tablo 7

Olumsuzluk Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	X	1	Uygun Olmayan İçerik	OLUMSUZLUK
2	X	1	Uygun Olmayan İçerik	
...	

Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Oluşturulan metafor kategorileri *Cinsiyet ve Memleket* değişkenine göre değişmekte midir? Oluşturulan metafor kategorilerinin “Cinsiyet ve Memleket” değişkenlerine göre durumu aşağıda verilmiştir.

Tablo 8

Devlet Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforların, Kategori Açısından “Cinsiyet ve Memleket ” Değişkenlerine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	
Cinsiyet	Kız	73	2,2740	1,49
	Erkek	44	2,5455	1,93
	Toplam	117		
Memleket	Diyarbakır	106	2,3679	1,69
	Çevre İller	11	2,4545	1,43
	Toplam	117		

Tablo 9

Devlet Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforların, Kategori Açısından “Cinsiyet ve Memleket” Değişkenlere Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Değişkenler	N	χ^2	Sd	*P
Cinsiyet				
Kız	73	10,004	5	,075
Erkek	44			
Toplam	117			
Memleket				
Diyarbakır	106	6,109	5	,296
Çevre İller	11			
Toplam	117			

Tablo 9’da elde edilen bulgulara göre, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin devlet kavramına ilişkin oluşturmuş oldukları metaforların, kategori açısından “*Cinsiyet*” değişkenine göre sonuçları incelendiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}=2,2740$) ile erkek öğrencilerin ortalama puanlarına ($\bar{X}=2,5455$) bakıldığında, ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre devlet kavramı ile ilgili üretilen metaforlar açısından kız ve erkek öğrencilerin benzer algılara sahip oldukları ifade edilebilir (* $p=,075$, $p>.05$). Aynı şekilde, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin devlet kavramına ilişkin oluşturmuş oldukları metaforlar “*Memleket*” değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir. Yani Diyarbakır nüfusuna kayıtlı olup orada yaşayan öğrenciler ($\bar{X}=2,3679$) ile Diyarbakır nüfusuna kayıtlı olmayan ancak Diyarbakır’da yaşayan öğrencilerin ($\bar{X}=2,4545$) konu ile ilgili algılarının benzer nitelikte olduğu birbirinden anlamlı düzeyde farklılık göstermediği söylenebilir (* $p=,296$, $p>.05$).

Beşinci ve Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Oluşturulan metafor kategorileri “Aile Gelir Düzeyi, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu” değişkenlerine göre değişmekte midir? Oluşturulan metafor kategorilerinin “Aile Gelir Düzeyi, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu” değişkenlerine göre durumu aşağıda verilmiştir.

Tablo 10

Devlet Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforların, Kategori Açısından “Ailenin Gelir Düzeyi, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu” Değişkenlerine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	SS	
Ailenin Gelir Düzeyi	1) 0-500 TL	12	2,0833	1,88092
	2) 500-1000 TL	47	2,0426	1,41356
	3) 1000-2000 TL	37	2,5135	1,64353
	4) 2000-3000 TL	14	2,7857	1,92867
	5) 3000 TL ve üstü	7	3,5714	2,14920
	Toplam	117		
Anne Eğitim Durumu	1) Okuryazar Değil	47	2,3191	1,65643
	2) İlkokul	44	2,5000	1,79793
	3) Ortaokul	21	2,4286	1,59911
	4) Lise	5	1,6000	,89443
	Toplam	117		
Baba Eğitim Durumu	1) Okuryazar Değil	11	1,7273	1,19087
	2) İlkokul	38	2,6053	1,70118
	3) Ortaokul	34	2,5294	1,82964
	4) Lise	27	2,2963	1,61280
	5) Üniversite ve Üstü	7	1,7143	1,49603
Toplam	117			

Tablo 11

“Ailenin Gelir Düzeyi, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu” Değişkenlerine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Değişkenler	N	χ^2	Sd	*P
Aile Gelir Düzeyi	117	22,115	20	,334

Toplam	117			
Anne Eğitim Durumu				
	117	7,109	15	,955
Toplam	117			
Baba Eğitim Durumu				
	117	21,764	20	,353
Toplam	117			

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin algılarını yansıtan metafor kategorilerinin “*Aile Gelir Düzeyi*” değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir (*p =,334, p>.05). Yani gelir düzeyi 0-500 TL (\bar{X} =2,0833) arasında olan bir aile ortamından gelen öğrenci ile gelir düzeyi 3000 TL ve üzerinde (\bar{X} =3,5714) olan bir aile ortamından gelen öğrencilerin devlet kavramına ilişkin algılarının birbirinden çok farklı olmadığı söylenebilir. “*Anne Eğitim Durumu*” değişkenine göre tablo incelendiğinde yine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir (*p=,955, p>.05). Bu durum şu şekilde ifade edilebilir. “Okuryazar Olmayan” bir anneye (\bar{X} =2,3191) sahip olan öğrenciler ile eğitim durumu “Lise” düzeyinde bir anneye (\bar{X} =1,6000) sahip olan öğrencilerin devlet kavramına ilişkin algılarının birbirleriyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. “*Baba Eğitim Durumu*” değişkenine göre incelendiğinde ise yine durumun farklı olmadığı, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın görülmediği ifade edilebilir (*p=,353, p>.05). Kısacası “Okuryazar Olmayan” bir babaya (\bar{X} =1,7273) sahip olan öğrenciler ile eğitim durumu “Üniversite ve Üstü” düzeyinde bir babaya (\bar{X} =1,7143) sahip olan öğrencilerin devlet kavramına ilişkin algılarının birbirlerinden çok farklı olmadığı söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir. Ortaokul 7.sınıf öğrencileri devlet kavramına ilişkin 41 farklı metafor üretmişlerdir. Üretilen bu metaforlar 6 ayrı kavramsal kategori altında birleştirilmiştir. Bunlar: *Koruma, Yaşamı Kolaylaştırma, Yönetme, Bütünlük, Güç, Olumsuzluk* şeklinde adlandırılmıştır. Üretilen metaforlar içerisinde en çok tekrar edilenler ise Anne ($f=20$), Baba ($f=15$), Ağaç ($f=7$), Güneş ($f=5$), Yönetici ($f=5$) şeklinde sıralanmaktadır. Özellikle “Anne ve Baba” metaforunun en çok tekrar edilen metafor olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin devlet kavramına ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca elde edilen bu sonuçlar çalışmanın yapıldığı bölge açısından değerlendirildiğinde ortaya çıkan tablonun memnun edici bir nitelikte olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencilerin, anne ve baba metaforlarının ortak paydalarında buluşmuş olmaları, öğrencilerin devlete karşı güven, sığınma, kötülüklerden korunma, otorite vs...gibi algılar içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte devletin yaklaşık son 15 yıl içerisinde bölgede gerçekleştirmiş olduğu iyi niyet politikaları (Kürt açılımı, köy ve ilçelere eski isimlerinin yeniden verilmesi, ekonomi-sağlık-ulaşım vb. alanlarda yapılan güçlü yatırımlar vs...) öğrencilerin devlete karşı olumlu algılar edinmelerini sağlamış olabilir. Keçe (2014) tarafından yapılan “*Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bazı Tarih Kavramlarına İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla Analizi*”, adlı benzer çalışmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Keçe (2014) yapmış olduğu bu çalışmada, “Devlet” kavramına yönelik algıların (her ikisinin de mutlak otorite olduğu gerekçesiyle) çoğunlukla “baba” metaforu üzerinde yoğunlaştığını belirtmiştir.

Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin üretmiş oldukları metaforlar ve bunlara bağlı olarak oluşturulan kategoriler “*Cinsiyet, Memleket, Aile Gelir Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim*

Durumu” değişkenlerine göre incelenmiş ancak hiçbir boyutta istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin gelmiş oldukları aile yapısı ve düşüncesinin benzer olmasından kaynaklanabileceği gibi öğrencilerin kavrama (devlet) yönelik algılarının, güncel siyasi tartışmalar, medya gibi faktörlerin etkisine bağlı olarak şekillenmiş olmasından da kaynaklanabilir.

Olumsuzluk kategorisi içerisinde yer alan metaforlar “devlet” olgusunun varlığına yakışmayan ifadeler barındırdığı için; ayrıca bilimsel açıdan bir anlam ifade etmediği için detaylı olarak verilmesine gerek duyulmamıştır. Bununla birlikte olumsuzluk kategorisinin kendi içerisinde de istatistiksel açıdan bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmüştür. Buna bağlı olarak olumsuzluk kategorisi içerisinde üretilen metaforların üretilme nedeni, çalışmanın yürütüldüğü şehrin (Diyarbakır) sosyo-kültürel yapısına bağlanabilir. Ayrıca bu durum bu metaforları üreten öğrencilerin, devlete ve millete karşı uygun olmayan tepkiler geliştiren aile yapılarında yetişmiş olma ya da böyle bir çatışma ortamında bir yakınını kaybetmiş olan aile yapılarından gelmiş olmalarından da kaynaklanabilir. Bununla birlikte bölgede bulunan bazı art niyetli çıkar gruplarının bölge insanına sürekli şiddet, kaos, bölücülük gibi olumsuz duyguları özgürlük adı altında pompalayarak çatışma zeminini oluşturuyor olmaları bu durumun bir diğer nedeni olabilir. Çünkü olumsuzluk kategorisi içerisinde yer alan metaforlardan bazılarının açıklamalarının yukarıda belirtilen ifadeleri teyit eder nitelikte olduğu görülmüştür.

Genel olarak değerlendirildiğinde ise öğrencilerin devlet kavramına ilişkin olumlu algılara sahip oldukları görülmektedir. Üretilen bu metaforların gerekçelendirilme nedenlerine bakıldığında ise **devlet** kavramının özellikle “*koruma, güven, sıcaklık, yuva, dürüstlük, huzur, ekonomik döngü, yaşamın dizayn edilmesi*” gibi anlamlarla özdeşleştirildiği

görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre bundan sonra konu ile ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara şu **önerilerde** bulunulabilir:

- Bu çalışma Diyarbakır il merkezinde yer alan 4 ortaokul ile sınırlıdır. Diyarbakır'ın büyük bir kısmını hatta Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesini kapsayacak daha geniş çaplı bir araştırma yapılabilir.
- Olumsuz metaforlar üreten öğrenciler ile güven verici bir ortamda kapsamlı ve iyi planlanmış bir görüşme yapılarak, öğrencilerin neden böyle düşündükleri tespit edilebilir. Çünkü metaforlar aracılığıyla bu gerekçeleri öğrenmek zor olabilmektedir. Bu durumun nedenleri şu gerekçelerden kaynaklanmış olabilir.
 - ✓ Zamanın kısıtlı Olması
 - ✓ Topluluk içerisinde gerçek düşüncesini yansıtırken deşifre olabilme korkusu
- Velilere yönelik bir metafor çalışması yapılabilir.
- Farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerle (Ortaöğretim, Lisans, Lisansüstü) yeni bir metafor çalışması yapılabilir.

Kaynakça

- Aziz, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dede, Y. ve Demir, S.B. (2015). Karma Yöntem Araştırmalarının Doğası. Dede, Y., Demir, S.B. (Ed.), *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* içinde (s.1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, C. (1990). *Devlet Nedir?* Ankara: İmge Kitabevi.
- Eroğlu, H. (1998). *Atatürk ve Milli Egemenlik*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Matbaası.
- Fukuyama, F. (2006). *Devlet İnşası, 21. Yüzyılda Dünya Düzeni ve Yönetişim*. İstanbul: Remzi Kitabevi. 3. Basım.
- Geçit, Y. ve Gençer, G. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin Coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 1-19.
- Gökçek, T. (2015). Karma Yöntem Araştırması. Metin, M. (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s.375-410). Ankara: Pegem Akademi.
- Keçe, M. (2014). Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bazı tarih kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 143-156.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil* (Çev: G. Yavuz Demir), Ankara: Paradigma Yayıncılık.
- Laski, H. J. (Tarihsiz). *Devlet*. (E. Örucü, Çev.) İstanbul: Gün Matbaası.
- Milli Güvenlik Kurulu Genel Sekreterliği Yayınlarından No:1 (1990). Ankara: Tek Ofset Matbaacılık.

Niyazi, M. (1993). *Türk Devlet Felsefesi*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Oppenheimer, F. (2005). *Devlet*, (A. Şenel, Y. Sabuncu. Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.

Öğüt, S. (2013). Başarısız Devlet Kavramının İncelemesi, *MÜHF – HAD*, C. 19, S. 3, S.163-177.

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.

<http://www.tdk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 09.10.2017, Saat: 10: 50).

Extended Abstract

The state could be defined as a mainly political entity created by an organized nation or a group of nations on a piece of land. The objective of the present study is to attempt to determine the views of junior high school 7th grade students about the concept of "state" via metaphors.

Based on the study objective, the following research questions were identified:

1. What are the metaphors that students related with the concept of the "state"?
2. Under which conceptual categories the metaphors put forward by the students could be grouped based on their common characteristics?
3. Do the metaphor categories formed by the students differ based on the *gender* variable?
4. Do the metaphor categories formed by the students differ based on the *home town* variable?
5. Do the metaphor categories formed by the students differ based on the *family income* variable?
6. Do the metaphor categories formed by the students differ based on the *parents education level* variable?

The present study is a descriptive research because it aims to present the situation as it is.

Qualitative and quantitative research methods were used in collection, analysis and interpretation of the collected data in the study. The qualitative research method, phenomenology design was used in the study. The study group included 117 students that attended 4 different junior high schools in Diyarbakır provincial center in 2016-2017 academic year spring semester. Participation in the study was volunteer based. In the study, data were collected with a personal information form and additional

survey forms that required the students to fill in the blanks in the following sentence: "State" is like, Because ". Based on the obtained data, it was determined that the students produced 42 valid metaphors about the concept of "state". The data obtained from the students were analyzed using qualitative (content analysis) data analysis technique. After the analysis, the metaphors and category lists were shared with 2 specialists in the study field to determine the accuracy of the determined metaphors and the categories formed by these metaphors. After the expert opinions were obtained, the unrelated metaphors were discussed and the metaphors and categories that would be utilized in the study were finalized. Differences between the metaphors developed by the students on the concept of the state based on various variables were analyzed using adequate statistical methods. The data obtained in the present study were analyzed with SPSS 21 software. The present study yielded 6 different conceptual categories related to the concept of "state." These were Protection, Facilitating Life, Management, Unity, Power, and Negativity. Based on the results, it was observed that the perceptions of the students on the concept of the state did not exhibit statistically significant differences based on Gender, Hometown, Family Income, and Parents' Education Level variables.

Ortaokul Öğrencilerinin Harita Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bir Değerlendirme¹

Hüseyin EROL²

Geliş Tarihi: 21.06.2017

Kabul Tarihi: 13.12.2017

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeyleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olup olmadıklarını incelemektir. Bu araştırma, tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Adıyaman il merkezinde bulunan üç ortaokulda seçkisiz olmayan amaçsal ölçüt örneklemesine uygun olarak seçilen 7. sınıfta öğrenim gören 96 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir soru formu kullanılmıştır. Sorular 2017 ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bilgileri sadece ezberlemeleri pratikte çok fazla kullanmamaları ya da harita üzerinde yeterince çalışmamaları, coğrafi bilgileri yeterince yorumlamamaları nedeniyle coğrafi bilgilerinin yeterince gelişmediği yanı sıra ortaokul sosyal bilgiler dersi öğrenci çalışma kitaplarında harita okuryazarlığı konusunda yeterli sayıda etkinliğe yer verilmemesinin bu becerinin gelişmesini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Araştırmanın bu alanda yapılacak çalışmalar için önemli bir veri kaynağı olacağı düşünülmektedir. Öğrenci çalışma kitaplarında bu konuyla ilişkili etkinliklere daha fazla yer verilebilir. Sosyal bilgiler kitaplarına daha ilgi çekici ve daha fazla sayıda haritalar eklenebilir. Okul koridorlarında veya sınıflarda harita köşeleri oluşturabilir. Sosyal bilgiler öğretmenleri harita okuryazarlığı ile ilişkili konular işlenirken farklı etkinlik ve materyallerle öğrencilerde bu becerinin daha fazla gelişmesini sağlayabilirler.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler eğitimi, harita okuryazarlığı, ortaokul

¹ Bu çalışma, 4-6 Mayıs 2016 tarihlerinde Eskişehir’de düzenlenen 6. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildirinin genişletilmiş biçimidir.

² Adıyaman Türkiye Petrolleri Ortaokulu, e-mail: h02.erol@hotmail.com

An Evaluation on Secondary School Students' Map Literacy Skills

Submitted by 21.06.2017

Accepted by 13.12.2017

Research Paper

Abstract

The aim of this research is to examine whether the 7th graders have satisfactory knowledge on map literacy levels. This research is a qualitative study in scanning model. The sample group of the research consisted of 96 7th graders chosen through not random purposeful criterion sampling in 3 secondary schools in the city center of Adiyaman. A question form developed by the researcher was employed as the data collection tool in the research. The questions were formed based on acquisitions of the curriculum of 2017 social studies course in secondary school. It was revealed through the findings of the research that the 7th graders' map literacy levels were mainly at intermediate level. The students' geographic knowledge is thought not to have improved sufficiently as they only memorized what they were taught during the course period but they didn't employ it too much in practice. This is also thought to happen because they did not study on maps and interpret geographic knowledge sufficiently. The fact that the workbooks for social studies course for secondary school don't involve the sufficient number of activities on map literacy can be said to have had negative effect on the development of these skills. The research study is thought to be an important data source for further studies on this field. The content on map literacy can be increased in course books for social studies. More activities on this issue can be employed in workbooks. More interesting maps, and in greater number, can be added in social studies course books. Corners for maps can be designed in school corridors or in classrooms. Social studies teachers can contribute to further development of these skills by using various activities and materials while teaching the topics related to map literacy.

Keywords: Education of social studies, map literacy, secondary school

Giriş

İnsanoğlu hayata adım atmasından itibaren çevresini gözlemlemeye başlar. İlk önce yakın çevreden başlayan daha sonra sosyalleşmenin de artmasıyla yaşanan meskenin dışına doğru şekil alan çevreyi anlama ve kavrama düşüncesi coğrafi bilginin ilk temeli sayılabilir. Birey okul hayatının başlamasıyla birlikte birbirinden farklı içeriklere sahip dersler sayesinde çok yönlü bir zihinsel gelişim sürecinin içerisinde kendisini bulur. İlkokul 1., 2. ve 3. sınıfta hayat bilgisi dersi ile başlayan 4. sınıftan 7. sınıfa kadar sosyal bilgiler dersi olarak devam eden bu iki derste öğrenci öncelikle yaşadığı çevreyi tanır. Daha sonra coğrafi mekânları, iklimleri, yüzey şekillerini öğrenmeye başlar. Okul hayatında temel coğrafi bilgi ve becerilerin öğrenildiği ilk derslerden biri sosyal bilgiler dersidir. Disiplinlerarası bir alan olarak tarif edilen sosyal bilgiler birçok bilim dalının bilgi birikimiyle oluşturulmuş bir alan olarak tanımlanmaktadır. Bu ders okul programları içerisinde sosyal bilim dallarının yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine özgü oluşturduğu içerik üzerinde birbiriyle uyumlu bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilgiler dersi birbirinden farklı kültürel değerlere sahip dünyayı bir bütün olarak algılayan genç insanların bilgiye dayalı, akla ve mantığa uygun karar alabilme yeteneklerini geliştirmede onlara yardımcı olmaktadır (Öztürk, 2007).

Temel coğrafi beceriler öğrencilerin coğrafi bilgiye sahip vatandaşlar haline gelmelerinde önemli bir yere sahiptir (Naylor ve Diem, 2001). Bu beceriler kişinin ilk başta yaşadığı yeri ya da farklı herhangi bir yeri haritada gösterebilme, günlük olayları meydana geldikleri yerler bağlamında anlayabilme gibi becerilerdir. Sayılan bu temel beceriler coğrafya okuryazarlığını da oluşturmaktadır (Altınbilek ve Sanalan, 2005). Bu beceriler arasında yer alan harita becerisi de öğrencilerin coğrafi olguları anlamalarında önemli bir yere sahiptir (Ünlü, 2011). Harita okumak ve yorumlamak, tarih ve sosyal bilimlerdeki temel

becerilerden biridir (California State Board of Education, 2000). İnsanoğlu ekonomik değeri olan tüm kaynakların bulunduğu sahaların tespit edilmesinde, ekonomik kalkınma planlarının hazırlanmasında, sınır anlaşmazlıklarının çözümlenmesinde, bir yeri konumlandırmak, verilen bilgilerden yararlanılarak yorum yapıp problem çözmek amaçlı haritalardan yararlanır (Demiralp, 2009; Koç ve Bulut, 2014). Haritalar coğrafya eğitimi için vazgeçilmez bir unsurdur. Verimli bir anlatım, etkili bir görsellik ve kalıcı bir öğretim olanağı sunarlar. Haritayı iyi analiz etmek ve öğrencilerde mekân algısını genişletmek için haritada bulunan bazı unsurların bilinmesi gereklidir (Kartal, 2016). Günümüzde cep telefonları, bilgisayarlar ve araçlardaki GPS'ler sayesinde gideceğimiz yerin konumunu belirleyebilmek haritayı doğru bir şekilde analiz edebilmek ve harita okuma becerisine sahip olmak gerekmektedir (Özcan, 2015).

Bireylerin olay, olgu ve objelerin farklı dağılışlarını anlayabilmesi ve bunları doğru bir şekilde yorumlayabilmesi için asgari düzeyde harita okuryazarlığına sahip olması gerekir (Clarke, 2003). Harita okuryazarlığı, haritadaki renklerden, işaretlerden, sembollerden ve harita lejantından yola çıkarak harita üzerinde yorumlama, analiz ve değerlendirme yapabilme becerisine verilen addır. Harita okuryazarlığı bireylerin mekânı algılamaları, yer-olay bağlantısı kurabilmeleri açısından büyük önem arz etmektedir (Akengin, Tuncel ve Gendek, 2016). Eğitim öğretim alanındaki değişim ve dönüşümle birlikte yeni eğitim-öğretim anlayışında görselliğin ağırlığı hissedilmektedir. Günümüzde her alanda farklı şekillerde ortaya konulan bilgilerin hangi şekillerde üretildiğini ve kullanıldığını anlayabilmek için günümüz insanı çoklu okuryazar olmak zorundadır. Bu okuryazarlık türleri içerisinde önemli bir yer teşkil eden harita okuryazarlığı mekânı algılamayla yakından ilgilidir (Sönmez, 2013; Duman ve Girgin, 2007). Harita okuryazarlığı insan yaşamının her evresinde fayda sağlar. Haritaları doğru okumak ve anlamak için bireylerin sosyal bilgiler dersinde yer alan harita

becerilerini kazanmış olması gerekmektedir (Kartal, 2016). Bu bağlamda ilköğretimde öğrencilere sembollerini anlama, perspektif algılama, yön belirleme, mesafe belirleme, yer bulma, ölçeği anlama, yükseklik haritalarını anlama şeklinde becerilerin öğretilmesi gereklidir (Özcan, 2015). Bu beceriler kazandırıldığı takdirde sosyal bilgiler dersinin harita yorumlama becerisi ile de öğrenciler soyut kavramları kavrayabilecek ve böylece ezbere aktarım önlenmiş olacaktır (Tabanlı, 2014).

1924 yılından günümüze uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarında harita bilgisi, harita okuryazarlığı ile ilgili kazanımlara farklı şekillerde yer verilmiştir. 1924 tarihli öğretim programında öğrencilerin yakın çevrelerinden başlayarak gözlem yeteneklerinin geliştirilmesi konusunda öğretmenlerin yapacağı çalışmalara yer verilmiştir. 1926 öğretim programında öğretmenlerin haritaları aktif bir şekilde kullanmaları ve çizmeleri istenmiştir. Öğrencilere de harita çizdirme çalışmaları yaptırılması istenmiştir. 1936 öğretim programında 1926 öğretim programına benzer şekilde harita okuma ve harita çizdirme çalışmalarının yaptırılması istenmiştir. 1948 yılında uygulamada olan öğretim programında gösterip yaptırma tekniğinin harita konusunda kullanılması gerektiği belirtilmiştir. 1998 öğretim programında harita kullanımı ile ilgili hedef ve amaçlar yer almasına rağmen pratikte uygulamaya dönük çalışmalara yer verilmemiştir. Önceki programlarda yer alan harita çizdirme, plan yapma gibi harita okuryazarlığını geliştirecek etkinliklere 1998 programında programda yer verilmemiştir. 2004 sosyal bilgiler öğretim programında ise önceki programlara göre anlayış değişikliğine gidilmiş, öğrenci merkezli bir anlayış hâkim olmuştur (Merç, 2011; Üzümcü, 2007). 2005 - 2006 öğretim yılında uygulamaya giren ilköğretim sosyal bilgiler programında harita becerileri mekânı algılama becerisi altında harita çizme ve yorumlama olarak değerlendirilmiştir. Literatürde araştırma konusu ile ilgili farklı gruplar üzerinde yapılan çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Akar (2008), ortaokul öğrencilerinin

harita kullanma düzeyleri ve harita kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Aktürk (2012), sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerisine etkilerini belirlemiştir. Ertuğrul (2008), ortaokul öğrencilerinin harita ve küre kullanma becerilerini incelemiştir. Öcal (2007), sosyal bilgiler dersinde 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş becerilerini araştırmıştır. Üzümcü (2007), ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita okuma becerisinin aktif öğrenme yöntemiyle kazandırılmasını incelemiştir. Balkan (2007), harita kullanmanın derse karşı tutum, hatırd tutma ve başarıya etkisini ortaya koymuştur. Öğütveren (2014), sosyal bilgiler 6. sınıf coğrafya konularının öğretiminde Google Earth programının başarıya etkisini araştırmıştır. Demirkaya, Çetin ve Tokcan (2004), ilköğretim birinci kademe öğrencilerine yön kavramı öğretiminde kullanılabilecek metotlar konusunu incelemiştir. Sönmez ve Aksoy (2012), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin harita beceri düzeylerini ortaya çıkarmıştır. Bekdemir ve Polat (2016), sosyal bilgiler 5. ve 6. sınıf ders kitaplarında harita kullanımı konusunu araştırmıştır. Yapılan bu çalışmalar göz önüne alındığında ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık beceri düzeylerini inceleyen bir çalışmanın yapılmamış olmasından hareketle öğrencilerin harita okuryazarlığı konusundaki var olan durumlarının ortaya konulmasının önemli olacağı düşünülmüştür. Yapılan bu araştırma ile birlikte 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık beceri düzeyleri ortaya çıkarılarak öğrencilerin haritaları okuma, yorumlama beceri düzeyleri belirlenip ortaya çıkan bulgulardan hareketle var olan durum tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Öğrencilerin okul hayatında temel coğrafi bilgileri edindikleri ilk dersler arasında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi vardır. Ortaokul düzeyinde daha ayrıntılı öğrenmeye başlanan coğrafi bilgilerle öğrencilerin coğrafi olayları algılama ve yorumlama biçimleri değişmekte ve daha anlamlı hale gelmektedir. Sosyal bilgilerin temel bilgi kaynaklarından biri

olan coğrafya sayesinde öğrencilerin harita okuryazarlık becerileri gelişme gösterir. Dünyanın neresinde olursa olsun insanlar yaşadıkları mekân hakkında bilgi edinmek isterler. Yeryüzündeki farklı mekânlar hakkında bilgi edinmede en önemli başvuru kaynağı haritalardır (Merç, 2011). Sınıf içerisinde eğitim öğretim faaliyeti yapılırken kullanılan görsel ve işitsel materyaller ne kadar fazla olursa öğrencilerin motivasyonunun o derece artacağı bilinmektedir. İyi bir öğretmen bu materyalleri nerede ve ne zaman kullanacağını iyi bir şekilde planlamalıdır (Cemaloğlu, 2005). Sınıflarda kullanılan görsel materyallerin başında da haritalar gelmektedir (Akar, 2008). Özellikle sosyal bilgiler dersinde vazgeçilmez ders araç gereçlerinin başında haritalar vardır. Yapılan araştırmalar sosyal bilgiler dersinde haritaların %55 ile en fazla kullanılan materyal olduğunu ortaya koymuştur (Göksel, 2007). İlkokulda yönlerin öğretilmesi ile başlayan harita okuryazarlığı ilerleyen sınıflarda öğrencinin yaşadığı yeri harita üzerinde bulması, komşu ülkelerin lokasyonlarını öğrenmesi, ülkelerarası ilişkilerde coğrafyanın önemini kavraması ve bununla ilgili çıkarımlar yapmasını sağlayacak şekilde öğretilmektedir. Burada da akla ilk gelen soru ortaokul öğrencilerinin haritaları okuma, yorumlama becerisini kazanıp kazanmadıklarının ortaya çıkarılmasıdır. Yapılan bu araştırma bu yönüyle ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık beceri düzeylerinin tespit edilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Problem Cümlesi

7. Sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık beceri düzeyleri nedir?

Alt Problemler

1. 7. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin harita okuryazarlık beceri düzeyleri nedir?
2. 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerine ilişkin puanlar annenin eğitim seviyesine göre değişmekte midir?

3. 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerine ilişkin puanlar babanın eğitim seviyesine göre değişmekte midir?

4. 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerine ilişkin puanlar ailenin gelir düzeyine göre değişmekte midir?

5. 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık beceri düzeylerine ilişkin puanlar atlas sahibi olup olmamalarına göre değişmekte midir?

Yöntem

Bu çalışma tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmalara tarama araştırması denir. Bu tür araştırmalar, daha çok “ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl” gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımı kapsamında yapılan araştırmaların çoğunda betimleyici tarama modelleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Cohen ve Manion, 2007; Çepni, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında Adıyaman il merkezinde öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini Adıyaman’da il merkezinde üç ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören 96 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmadaki okullar seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeyle seçilmiştir. Araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin sebebi bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin ilkokuldan ortaokula kadar sosyal bilgiler dersi ile ilgili tüm kazanımları görmüş olmaları ve harita okuryazarlığı becerisini ilgilendirebilecek beceriye sahip olduklarının düşünülmüş olmasıdır.

Tablo 1

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	51	53
Erkek	45	47
Toplam	96	100.00

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %53’ü kadın, %47’si erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya A okulundan (üst sosyoekonomik düzey) 38 öğrenci, B okulundan (orta sosyoekonomik düzey) 32 öğrenci, C okulundan (alt sosyoekonomik düzey) 26 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmadaki okullar belirlenirken ilk başta il milli eğitim müdürlüğünden okullarla ilgili bilgiler alındıktan sonra okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşülerek okulların sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilgili bilgiler alınarak seçim yapılmıştır. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okulların seçilmesinin sebebi ailenin gelir düzeyinin, ebeveynlerin eğitim seviyesinin öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerine etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak düşüncesiyle hareket edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 7 sorudan oluşan bir soru formu kullanılmıştır. Sorular hazırlanırken öncelikle literatür konusunda ayrıntılı bir tarama yapılmıştır. Daha sonra ortaokul sosyal bilgiler öğretim programında araştırma konusuyla ilgili kazanımlar incelenmiş, sosyal bilgiler ders kitaplarında harita okuryazarlığı konusunun nasıl verildiği incelenerek sorular hazırlanmıştır. Soru formu Talim Terbiye Kurulunun yayınlamış olduğu ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan harita becerileriyle ilişkili harita okuryazarlığı, konum analizi, mekân algılama, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerileri (MEB, 2017) göz önünde bulundurularak

hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra geçerliliğin ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla uzman (Adıyaman merkezde görev yapan 2 sosyal bilgiler öğretmeni ve Adıyaman Üniversitesinden iki öğretim üyesi) görüşüne sunulmuştur. Hazırlanan soru formu ile 14 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada hazırlanan soruların araştırma amacına hizmet edip etmediğine öncelikli olarak bakılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda formdaki 1 soru çıkarılmıştır. Elenen bu soruda hazırlanan haritanın net çıkması sorunun anlaşılabilirliğini olumsuz etkilediğinden bu şekilde hareket edilmiştir. 2 soruda da (2. ve 7. soru) yeniden düzenlemeye gidilmiştir. Pilot uygulamada 2. soruda 4 tane sembol istenirken asıl uygulamada sembol sayısı artırılarak 5'e çıkarılmıştır. 7. soruda ise pilot uygulamadaki harita yerine asıl uygulamada daha net bir haritayla değişim yapılarak soru formuna son şekil verilmiştir.

Tablo 2

Ortaokul Öğrencilerinin Harita Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi İle İlgili Soruların Belirtke Tablosu

Soru	Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	İlgili Kazanım
1	4	İnsanlar Yerler ve Çevreler	Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
2	5	İnsanlar Yerler ve Çevreler	Haritalar üzerinde yaşadığı bölgenin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.
3	6	İnsanlar Yerler ve Çevreler	Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.
4	4	İnsanlar Yerler ve Çevreler	Yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
5	6	İnsanlar Yerler ve Çevreler	Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.

6	5	İnsanlar Çevreler	Yerler ve	Haritalar üzerinde yaşadığı bölgenin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.
7	7	İnsanlar Çevreler	Yerler ve	Türkiye’de nüfusun dağılışı etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.

Tablo 2’de araştırmada kullanılan soruların sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımlarla olan ilişkisi verilmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin coğrafi bilgi alt yapıları ve görmüş oldukları sosyal bilgiler dersi içerikleri göz önüne alındığında hazırlanan soruların kazanımlarla ilişkili olmasına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizlerde öğrencilerden kaç tanesinin doğru ve yanlış cevap verdiği belirlenmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri çıkarılarak yorumlanmıştır. Analizin ikinci aşamasında araştırmaya katılan öğrencilerin tüm sorulara verdikleri cevaplar analiz edilerek bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Her bir soru 10 puan üzerinden değerlendirilerek öğrencilerin alabileceği maksimum bir puan (70) belirlenmiştir. 0-23 arası puan alan öğrenciler “alt düzey”, 24-46 arası puan alan öğrenciler “orta düzey”, 47-70 arası puan alan öğrenciler “üst düzey” kabul edilmiştir. Bu şekilde araştırmaya katılan öğrencilerin puanları hesaplanmıştır. Daha sonra öğrencilerin harita okuryazarlık sorularından aldıkları puanların ortalamaları hesaplanarak hangi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre harita okuryazarlık puan ortalamalarına ilişkin ait veriler tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğrenim Gördükleri Okullara Öğrencilerin Göre Harita Okuryazarlık Puan Ortalamaları

Düzye	f	%
Alt	21	21.87
Orta	52	54.16
Üst	23	23.95

Araştırmadan elde edilen verilerden 0-23 puan aralığına giren öğrencilerin oranı %21.87 (21 kişi), 24-46 puan aralığına giren öğrencilerin oranı %54.16 (52 kişi), 47-70 puan aralığına giren öğrencilerin oranı ise %23.95 (23 kişi) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin toplam puan ortalaması 33.32 bulunmuştur. Bu bulgular 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık beceri düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine ilişkin puan ortalamaları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Puan Ortalamaları

Cinsiyet	Ortalama Puan
Kadın	34.73
Erkek	35.28

Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerine ilişkin puanlarına bakıldığında erkek öğrencilerin (35.28) ortalamasının kadın öğrencilerden (34.73) daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre temel coğrafi bilgilerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre coğrafi bilgi ve becerilerinin daha fazla olduğu şeklinde açıklanabilir. Cinsiyetin harita okuryazarlığı konusunda belirleyici etkisinin de olduğu söylenebilir. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere sosyal anlamda dışarıda geçirdikleri zamanın fazla olması, ilgi duydukları dijital oyunlardaki görsellerin, haritaların, konumlandırma becerisine katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesi değişkenine ilişkin puan ortalamaları tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Seviyesi

Eğitim Seviyesi	f	%	Ortalama Puan
Okuryazar değil	5	5.20	19.00
İlkokul	20	20.83	31.05
Ortaokul	11	11.45	27.90
Lise	25	26.04	35.64
Üniversite	35	36.45	37.28
Toplam	96	100.00	30.26

Öğrencilerden anneleri üniversite mezunu olanların (37.28) ortalama puanlarının anneleri okuryazar olmayan (19.00), ilkokul mezunu olan (31.05), ortaokul mezunu olan (27.90) ve lise mezunu olan (35.64) öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Annenin eğitim seviyesi yükseldikçe çocuğun harita okuryazarlık beceri düzeyinin de orantılı

bir şekilde arttığı görülmektedir. Ebeveynlerin eğitilmiş olmasının çocuklarına akademik anlamda katkı sunma noktasında destekleyici bir unsur olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim seviyesi değişkenine ilişkin puan ortalamaları tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Seviyesi

Eğitim Seviyesi	f	%	Ortalama Puan
Okuryazar değil	2	2.08	20.00
İlkokul	14	14.58	31.71
Ortaokul	16	16.66	33.75
Lise	16	16.66	35.56
Üniversite	48	50.00	35.20
Toplam	96	100.00	34.05

Öğrencilerden babaları lise mezunu olan (35.56) ve üniversite mezunu olan (35.20) öğrencilerin ortalama puanlarının babaları okuryazar olmayan (20.00), ilkokul mezunu olan (31.71) ve ortaokul mezunu olan (33.75) öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Babanın eğitim seviyesinin çocuğun harita okuryazarlık becerisine olumlu katkı sunduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyi değişkenine ilişkin puan ortalamaları tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyi

Gelir Düzeyi	f	%	Ortalama Puan
1000 - 1999	23	23.95	34.08
2000 - 2999	15	15.62	27.73
3000 - 3999	17	17.70	33.35
4000 - 4999	13	13.54	34.30
5000 - 5999	13	13.54	36.30
6000 ve üzeri	15	15.62	41.73
Toplam	96	100.00	34.58

Öğrencilerden ailesinin aylık geliri 6000 lira ve üzeri olanların ortalama puanının aylık geliri 1000-1999 lira arası olan, 2000-2999 lira arası olan, 3000-3999 lira arası olan, 4000-4999 lira arası olan ve 5000-5999 lira arası olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin atlasının olup olmaması değişkenine ilişkin puan ortalamaları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Atlasının Olup Olmaması

Atlası Olup Olmadığı	f	Ortalama Puan
Var	81	35.53
Yok	15	30.86

Atlas sahibi olan (35.53) öğrencilerin ortalama puanının atlas sahibi olmayan (30.86) öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle harita okuma becerisini geliştirmede temel başvuru kaynaklarından birisi olarak atlas bilinmektedir. Bu araştırmada

atlası olan öğrencilerin atlas sahibi olmayan öğrencilere göre daha iyi sonuçlar elde etmeleri atlas kullanımının önemini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden harita okuryazarlık soru formundaki sorulara doğru cevap verenlerin sayıları ve yüzdeleri tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Harita Okuryazarlık Soru Formundaki Sorulara Doğru Cevap Verenlerin Sayıları ve Yüzdeleri

Soru	f	%
1	88	91.66
2	3	3.21
3	35	36.45
4	66	68.75
5	54	56.25
6	67	69.79
7	52	54.16

Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde birinci soruya doğru cevap veren öğrencilerin 88 kişi olduğu (%91.66), görülmektedir. Bu soruda öğrencilerin ana ve arayönleri doğru bir şekilde gösterip gösteremedikleri ölçülmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan sonuç ortaokul öğrencilerinin büyük bir bölümünün yönleri doğru bir şekilde gösterebildiklerini ortaya koymaktadır. İkinci soruda haritalarda kullanılan bazı semboller (5 adet) verilmiş öğrencilerin bu sembollerin anlamlarını bilip bilmedikleri ölçülmeye çalışılmıştır. 5 adet lejant sembolünün tamamının ne anlama geldiğini bilen öğrenci sayısının sadece 3 kişi olduğu (%3.21) ortaya çıkmıştır. Bu soruda 5 sembolden 2 tanesini bilen öğrenci sayısı toplamda 26 kişi, sembollerden sadece birini bilen öğrenci sayısı 16 kişidir. Bu soruda yer alan 5 sembolün

hiç birini bilemeyen öğrenci sayısı ise 51 kişidir. Elde edilen bu bulgu öğrencilerin lejantta yer alan semboller konusunda ciddi anlamda yetersizlikleri olduğunu göstermektedir. Üçüncü soruya doğru cevap verenlerin 35 kişi olduğu (%36.45) ortaya çıkmıştır. Bu soruda öğrencilerin yer ve konumlandırma becerileri ölçülmeye çalışılmış harita üzerinde Suriye, Türkiye, Kıbrıs, Ege Denizi, Yunanistan üzerinden bir rota çizmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 3/2'sinin bu soruya yanlış cevap vermiş olması kendi ülkelerini ve komşu ülkeleri harita üzerinde bulamamaları coğrafi okuryazarlığın temel alt yapısı kabul edilen harita üzerinde herhangi bir yeri bulma becerisinin öğrencilerde tam olarak gelişmediği şeklinde yorumlanabilir. Dördüncü soruya doğru cevap verenlerin 66 kişi olduğu (%68.75) görülmektedir. Bu soruda öğrencilerin yaşadıkları ili ve komşularını verilen harita üzerinde göstermeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün doğru cevap vermiş olmasının yanında öğrencilerin 3/1'nin haritada yaşadığı ili bulamaması üzerinde durulması gereken bir konu olarak göze çarpmaktadır. Beşinci soruya doğru cevap verenlerin 54 kişi olduğu (%56.25) görülmektedir. Bu soruda verilen dünya haritası üzerinde güneşin ilk doğacağı ve son batacağı yerleri göstermeleri istenmiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümünün dünyanın dönüş yönünden hareket ederek doğru bir çıkarımda buldukları, bazı öğrencilerin ise yönleri bilmediği ortaya çıkmıştır. Altıncı soruya doğru cevap verenlerin 67 kişi olduğu (%69.79) görülmektedir. Bu soruda öğrencilerin verilen harita üzerinde aralarında kuş uçuşu uzaklığı en fazla olan iki noktayı işaretlemeleri istenmiştir. Bu soruya yanlış cevap veren öğrencilerin haritadaki iki noktanın matematik konumunu bilmemeleri soruya yanlış cevap vermiş olmalarına sebep olmuş olabilir. Yedinci soruya doğru cevap verenlerin 52 kişi olduğu (%54.16) görülmektedir. Bu soruda Türkiye nüfus yoğunluğu haritası verilerek öğrencilerin haritadan neler anladıklarını yazmaları istenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse yarısının haritadaki bilgileri kullanarak doğru yorum yapamamaları harita okuma ve yorumlama becerisinin öğrencilerde istenilen düzeyde gelişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullara göre elde ettikleri puan ortalamaları tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullara Göre Öğrencilerin Puan Ortalamaları

Okul	Sosyo-ekonomik düzey	f	Ortalama puan
A	Üst	38	40.89
B	Orta	32	32.15
C	Alt	26	29.15

Araştırmaya katılan öğrencilerden üst sosyoekonomik seviyedeki okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanın (40.89) orta düzey sosyoekonomik çevredeki okuldan (32.15) ve alt düzey sosyoekonomik çevredeki okuldan (29.15) daha yüksek olduğu görülmektedir. Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin öğrenci başarısını etkilediği söylenebilir. Elde edilen bu bulgular araştırmaya katılan hiçbir okulun öğrencilerinin “üst düzey” harita okuryazarlık puanına erişemediklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık beceri düzeyleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlardan hareketle harita okuryazarlığı konusunda bazı saptamalar mümkün olmakla birlikte bu konuyla ilgili ileride yapılacak çalışmalara katkı sunacağı düşünülerek bir takım önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonucunda 0-23 puan aralığına giren öğrencilerin oranı %21.87, 24-46 puan aralığına giren öğrencilerin oranı %54.16, 47-70 puan aralığına giren öğrencilerin oranı ise %23.95 çıkmıştır. Öğrencilerin aldıkları toplam puan ortalaması 33.32 bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık beceri düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ertuğrul (2008), 6. sınıf öğrencilerinin harita ve küre kullanım becerilerini

incelediği çalışmasında öğrencilerin bu becerileri gerçekleştirme oranının %53 olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı ortaya çıkan bu sonucu ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin harita ve küre kullanım becerilerini kazanma düzeylerinin orta seviyede olduğunu gösterdiği şekilde yorumlamıştır. Araştırma konusuyla ilgili farklı gruplar üzerinde yapılan çalışmalarda Koç ve Çifçi (2016), sınıf öğretmeni adaylarının harita okuryazarlık düzeylerini inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının toplam puan ortalamasını 20.46 olarak bulmuştur. Araştırmacılar elde ettikleri sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının harita bilgi ve beceri düzeylerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. İncekara ve Kantürk (2010), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının haritalarla ilgili temel görüşleri ve harita kullanımına yönelik yaklaşımlarını inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının yaşadıkları ilçeleri dilsiz bir il haritası üzerinde gösterebilme yeterliliklerinin oldukça düşük olduğunu (%18.9) ilköğretimden yükseköğretime kadar bu konunun üzerinde tekrar durulması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalardan çıkan sonuçlar bu araştırmayı destekler niteliktedir. Bu durum “İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin iller, önemli ulaşım ağları, doğal ve beşeri unsurların dağılımını haritalar üzerinde gösterememesi, farklı dağılım haritalarını kullanarak bir yerin coğrafi özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunamaması haritaları yeterince okuyamadığımızın ve kullanamadığımızın birer göstergesi olduğu kabul edilebilir.” (Koç, 2008). Kocalar ve Demirkaya (2014), farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada fen lisesi, sosyal bilimler lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin coğrafya derslerinde herhangi bir beceri kazanmadıkları vurgusunun öğrencilerde ön planda olduğunu tespit etmişlerdir. Aktürk (2012), sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerisini incelediği çalışmasında animasyon ve dijital harita kullanımının sosyal bilgiler derinde öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını tespit etmiş, sosyal bilgiler dersinde özellikle öğrencilerin kavramakta zorlandığı coğrafya konularının işlenmesinde bilgisayar destekli

görsel öğelerin kullanılmasının öğrencilerin başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üzümcü (2007), ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita okuma becerisinin aktif öğrenme yöntemiyle kazandırılmasını incelediği çalışmasının sonucunda aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin harita okuma becerisini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Balkan (2007), harita kullanmanın derse karşı tutum, hatırd tutma ve başarıya etkisini incelediği çalışmasında harita kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını, derse karşı tutumlarını ve hatırd tutma düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre puan ortalamalarına bakıldığında üst sosyo-ekonomik seviyedeki okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanın (40.89), orta düzey sosyo-ekonomik çevredeki okuldan (32.15) ve alt düzey sosyo-ekonomik çevredeki okul (29.15) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sarier (2016), öğrencilerin akademik başarılarında hem kendilerinden, hem ailelerinden ve okulun bulunduğu çevreden kaynaklı faktörlerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlar bireyin okul hayatındaki başarısında içerisinde yer aldığı sosyo-ekonomik çevrenin yani ailenin sunduğu imkânların öğrencinin akademik başarısında birebir etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ulaşılabilir konumda olan her türlü destekleyici unsurun ister istemez başarıda etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkeninin harita okuryazarlık beceri düzeylerine etkisine bakıldığında erkek öğrencilerin (35.25) ortalamasının kadın öğrencilerden (34.73) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırmacı öğretmen adaylarının, cinsiyet farkı gözetmeksizin harita okumaya ilişkin benzer öz yeterliliklere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kartal ve

Koç (2017), 9. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerini inceledikleri çalışmalarında erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre harita okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonucunda hem harita okuryazarlık düzeyleri hem de bileşenleri açısından kadın ve erkek öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Göksel (2007), sosyal bilgiler öğretiminde harita ve grafik kullanımının eğitimi destekleme düzeyini incelediği çalışmasında cinsiyetin harita ve grafik kullanımını belirleme noktasında belirleyici bir unsur olmadığını tespit etmiştir. Ertuğrul (2008), cinsiyetin 6. sınıf öğrencilerinin harita ve küre kullanımı konusunda belirleyici bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Koç ve Çifçi (2016), yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre harita çizme ve harita kullanma becerilerinin daha iyi olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Kartal (2016), ortaöğretim öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmasında cinsiyet farklılığı göz önünde bulundurulduğunda harita okuryazarlığı açısından erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dikmenli (2015), yaptığı çalışmada erkek öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlığı algı düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre anlamlı farklılık yaratacak düzeyde daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı bu sonucu erkek öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlığı düzeyinin kız öğretmen adaylarına göre yüksek çıkmasıyla bağlantılı olmasına bağlamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyinin çocuklarının harita okuryazarlık beceri düzeylerini etkilediği anneleri üniversite mezunu olanların ortalama puanlarının anneleri okuryazar olmayan, ilkokul mezunu olan, ortaokul mezunu olan ve lise mezunlarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyinin çocuklarının harita okuryazarlık beceri düzeylerine etkisine

bakıldığında babaları lise ve üniversite mezunu olanların ortalama puanlarının babaları okuryazar olmayan, ilkokul mezunu olan ve ortaokul mezunlarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Anne babanın eğitim düzeyinin çocukların eğitiminde önemli bir katkısının olduğu yadsınamaz. Çocukların bilgi dağarcığının gelişmesinde, bilgi kaynaklarına ulaşmalarında anne babanın akademik altyapısı öğrencinin okul hayatını destekleyici bir unsur olarak değerlendirilebilir. NAEP (1994), tarafından yapılan araştırmada ailenin eğitim seviyesi ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kartal (2016), 9. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim düzeylerine göre harita okuryazarlık düzeyleri arasındaki farkın manidar olmadığını, anne babası farklı düzeyde eğitim seviyesine sahip öğrencilerin harita okuryazarlık düzeyleri açısından birbirine yakın ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyinin onların harita okuryazarlık beceri düzeylerine etkisine bakıldığında aylık geliri 6000 lira ve üzeri olan ailelerin öğrencilerinin ortalama puanın araştırmaya katılan diğer tüm öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ailenin sunduğu imkânlar sayesinde istenilen bilgiye erişim kolaylığı öğrencinin başarısını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Vural (2013), öğrencilerin gelir düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrenci gelirlerinin akademik başarılarına etkileri kapsamlı gelir-gider incelenmesi neticesinde özellikle akademik başarısı ortalama düzeyde gerçekleşen dolayısıyla daha sosyal olduğu düşünülen gurubun, akademik başarıları düşük ve yüksek olan guruplara oranla daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Örneklem yoğunluğunun akademik başarısının ortalama düzeyde ağırlıklı olması nedeniyle sonuçların bundan etkilenmiş olduğu araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Önür (2013), gelir düzeyinin eğitim imkânlarından yararlanma düzeyine etkisini incelediği araştırmasında ailelerin ekonomik yönden avantajlı ya da dezavantajlı olma

durumu, onların çocukları için oluşturacakları eğitim ortamının özelliklerini doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çiftçi ve Çağlar (2014), ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında ailelerin sahip oldukları ekonomik, sosyal ve kültürel unsurlar bir bütün olarak bireylerin eğitim sürecinde kullanabilecekleri finansal kaynakları, buna bağlı olarak sağlanacak ek materyalleri, anne ve babanın okul hayatına ilgi ve desteğini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu faktörlerin gerek öğrencilerin akademik başarıları, gerekse de üniversite sonrasında elde edilecek kazançlar açısından önemli olduğu değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin atlas sahibi olup olmamalarının harita okuryazarlık beceri düzeylerine etkisine bakıldığında atlas sahibi olan öğrencilerin ortalama puanın atlası olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler dersi işlenirken öğrencilerin ilk başvuru kaynaklarının birisi atlaslardır. Öğretim kademeleri boyunca konum, semboller, yön tayini, mesafe hesaplanması, bilgi toplama ve sonuçların elde edilmesi, haritaların çizimi gibi genel beceriler kazandırılmasında atlaslardan yararlanılmalıdır. Ders kitapları da, haritayı öğrenmede ve belirli fiziki kavramların öğretiminde atlaslara referans verebilmelidir. Böylece öğrencide, güven duygusu ve beceri geliştiği gibi, öğrenmenin de kolay ve kalıcı olmasını sağlayacaktır (Girgin, Ertürk, Sever ve Güner, 2001). Kartal (2016), yaptığı çalışmada öğrencilerin harita kullanma sıklığının harita okuma, yorumlama, taslak harita çizibilme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında birtakım önerilerde bulunulmuştur:

Öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıktığından sosyal bilgiler ders kitaplarında harita okuryazarlığının geliştirilmesiyle ilgili içerikler artırılabilir. Okul koridorlarında veya sınıflarda ilgi çekici haritalar hazırlanabilir.

Öğrencilere ara sıra harita çizme ödevleri verilebilir. Farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerini ortaya çıkaracak çalışmalar yapılabilir. Harita okuryazarlığını geliştirmeye yönelik ilgi çekici ders olabilecek yapbozlar, dilsiz haritalar, kabartma haritalar, kum havuzları gibi materyalleri hazırlanabilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin harita okuryazarlığı ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla çalışmalar yapılabilir. Ortaöğretimde öğrenim gören öğrencileri ve sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde geniş kapsamlı harita okuryazarlığı çalışmaları yapılabilir. içermelidir.

Kaynakça

- Akar, B. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin harita kullanma düzeylerinin ve harita kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Akengin, H., Tuncel, G. ve Cendek, M. E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 61 - 69.
- Aktürk, V. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekânı algılama becerilerine yönelik etkileri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Altınbilek, M. S. ve Sanalan, V. A. (2005). Coğrafya okuryazarlığı I: Giriş. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13, 341 - 357.
- Balkan, A. (2007). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita kullanımının derse karşı tutuma, başarıya ve hatırda tutma düzeyine etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Bekdemir, Ü. ve Polat, S. (2016). Sosyal bilgiler 5. ve 6. sınıf ders kitaplarında harita kullanımı, *EKEV AKADEMİ DERGİSİ*, 68, 362 – 382.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Cemaloğlu, N. (2005). *Eğitim Ortamında Öğretim Araçları*, Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınları.

Clarke, D. (2003). *Are you functionally map literate?*, proceedings of the 21st international cartographic conference (ICC) Durban, South Africa, 10 – 16 August, 713-719.

Cohen, L., Manion. L. and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Sixth Edition. Routledge. London. Taylor & Francis Group.

Çepni, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Üçyol Kültür Merkezi. Trabzon. Matbaacılık.

Çiftçi, C. ve Çağlar, A. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? . *International Journal Human Sciences*, Volume 11, Issue 2, 155-175.

Demiralp, N. (2009). Haritalarla öğrenme, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 955 - 973.

Demirkaya, H., Çetin, T., ve Tokcan. (2004). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yön kavramı Öğretiminde Kullanılabilecek Metotlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, 3, 39-70.

Dikmenli, Y. (2015). Öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlığı algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/3, p. 353-368.

Duman, B. ve Girgin, M. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin harita okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17, 185 - 202.

Ertuğrul, Z. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin harita ve küre kullanım becerilerinin tespiti*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Girgin, M., Ertürk, M., Sever, R. ve Güner, İ. (2001). Coğrafya öğretiminde atlaslar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 6, 45 - 59.

Göksel, O. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde harita ve grafik kullanımının eğitimi destekleme düzeyi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

History-Social Science Curriculum Framework and Criteria Committee. (2005). *Science history-social science framework for California Public Schools*. California: California Department of Education.

İncekara, S. ve Kantürk, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının haritalarla ilgili temel görüşleri ve harita kullanımına yönelik yaklaşımları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 240 - 257.

Kartal, F. ve Koç, H. (2017). Ortaöğretim (9. Sınıf) öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 37, 179 - 198.

Kartal, F. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Kocalar, A. O. ve Demirkaya, H. (2014). Coğrafya öğrenmek niçin önemlidir? Lise öğrencilerinin algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 32, 123-144.

Koç, H. ve Bulut, İ. (2014). Gestalt kuramının öğrencilerin harita okuma ve yorumlama beceri düzeyleri üzerine etkisini belirlemeye yönelik bir inceleme. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 30, 1 - 19.

Koç, H. ve Çifçi, T. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 9 - 20.

Koç, H. (2008). *Coğrafya öğretim programındaki kazanımların öğrencilerin harita beceri düzeyleri üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*, Ankara.

Merç, A. (2011). *Sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliğinde eğitim gören öğrencilerin mekân bilgisi ve harita okuma becerisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

National Education Process. (1994). *Geography Report Card. National Assesment of Educational Progress*, Princeton, Washington DC.

Naylor, D. T., & Diem, R. (2001). *Elementary and middle school social studies* (3th ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.

Öcal, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler 6. sınıf öğrencileri mekansal biliş becerilerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Öğütveren, M. (2014). *Sosyal bilgiler 6. sınıf coğrafya konularının öğretiminde google earth programının başarıya etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Giresun Üniversitesi, Giresun.

Önür, H. (2013). Gelir düzeyinin eğitim imkânlarından yararlanma düzeyine etkisi: Süleyman Demirel fen lisesi ve Atatürk lisesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 18, 259- 277.

- Özcan, F. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuma öz yeterlilik ve başarı düzeyleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Öztürk, C. (2007). *Coğrafya: Gelişimi, içeriği, eğitimi*. S. Karabağ ve S. Şahin, (Ed.), Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi (1-51). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 3, 609 – 627.
- Sönmez, Ö. F. (2013). *Sosyal Bilgiler için çoklu okuryazarlık*, Ebru Gençtürk, Kadir Karatekin (Ed), Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, Ö. F. ve Aksoy, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin harita beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/1, p.1905-1924.
- Tabanlı, C.M. (2014). *7. Sınıf sosyal bilgiler dersinde cbs kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Ünlü, M. (2011). Coğrafya Derslerinde Coğrafi Becerilerin Gerçekleşme Düzeyi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4) , 2155 - 2172.
- Üzümcü, O. N. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita okuma becerisinin aktif öğrenme yöntemiyle kazandırılması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vural, M. (2013). Öğrencilerin gelir düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Akademik Bakış Dergisi* sayı: 35, 1-18.

Extended Abstract

Social studies course helps individuals to perceive, to understand and to interpret the world they live by beginning this in their nearby environment. As it is interdisciplinary, this course is closely associated with geography. In terms of contributing to the multidimensional development process of the individual map literacy skills underlying students' geographical knowledge and skills are also important. This study was decided to find out if these skills which, in a way, constitute the basis of geographic literacy were acquired by secondary school students and to what extent they used this skill. With this study, the answers for the questions as whether the 7th graders have sufficient knowledge on their map literacy levels and whether the curriculum of social studies course is satisfactory in terms of developing the students' map literacy skills will have been sought. This research in which the 7th graders' map literacy skills were evaluated is a qualitative study in screening model. The sample group of the research consisted of 96 7th graders chosen through not random purposeful criterion sampling in 3 secondary schools in the city center of Adiyaman. The selected schools were considered to be distinct socioeconomically. For this purpose, a secondary school at the socioeconomically high level, a socioeconomically moderate secondary school and a secondary school at the socioeconomically low level were selected in the city center of Adiyaman province. The 7th graders were preferred for the research because social studies course is last studied at this grade and all acquisitions of social studies course and all skills regarding the research issue are thought to be acquired by them. The research was conducted in April in the 2nd term in 2016 - 2017 education year. A question form developed by the researcher was employed as the data collection tool in the research. The questions were formed based on acquisitions of the curriculum of 2017 social studies course in secondary school. It was revealed through the findings of the research that the 7th graders' map literacy levels were mainly at intermediate level. The students' geographic knowledge is thought not to improve sufficiently as they only

memorized what they were taught during the course period but they didn't employ it too much in practice. This is also thought to happen because they did not study on maps and interpret geographic knowledge sufficiently. The fact that the workbooks for social studies course for secondary school don't involve the sufficient number of activities on map literacy it can be said that the development of these skills has a negative effect on. The research study is thought to be an important data source for further studies on this field. The content on map literacy can be increased in course books for social studies. More activities on this issue can be employed in workbooks. More interesting maps, and in greater number, can be added in social studies course books. Social studies teachers can contribute to further development of these skills by using various activities and materials while teaching the topics related to map literacy. Corners for maps can be designed in school corridors or in classrooms. Students can be made to draw maps as homework.

Sevgili öğrenciler;

Bu araştırma, 7. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık beceri düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmadan elde edilecek veriler bilimsel amaçlar için kullanılacağından isminizi yazmanıza gerek yoktur. Gösterdiğiniz ilgi, işbirliği ve katkınız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz:

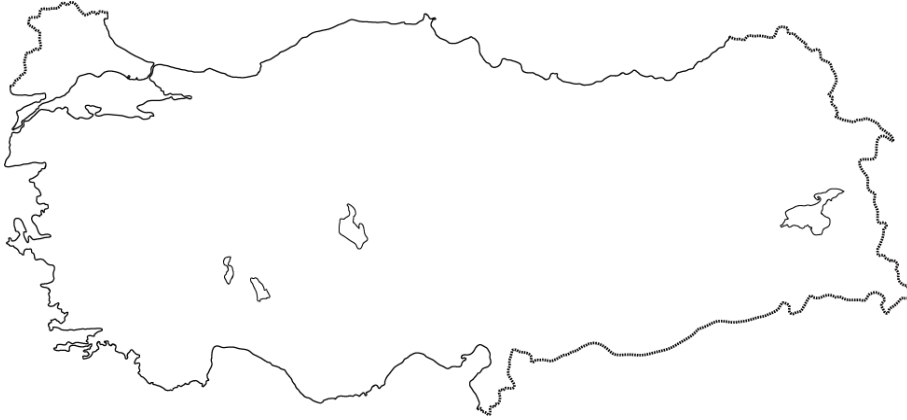
Annenizin Eğitim Durumu:

Atlasınız var mı? Evet () Hayır ()

Babanızın Eğitim Durumu:

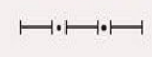
Ailenizin Aylık Ortalama Geliri:


1- Aşağıda verilen Türkiye haritası üzerinde ana ve ara yönleri çiziniz?




2- Size fiziki bir harita çizme görevi verilse çizeceğiniz haritada aşağıda verilen sembolleri nerelerde kullanırsınız karşlarına yazınız?

(1) 

(2) 

(3) 

(4) 

(5) 

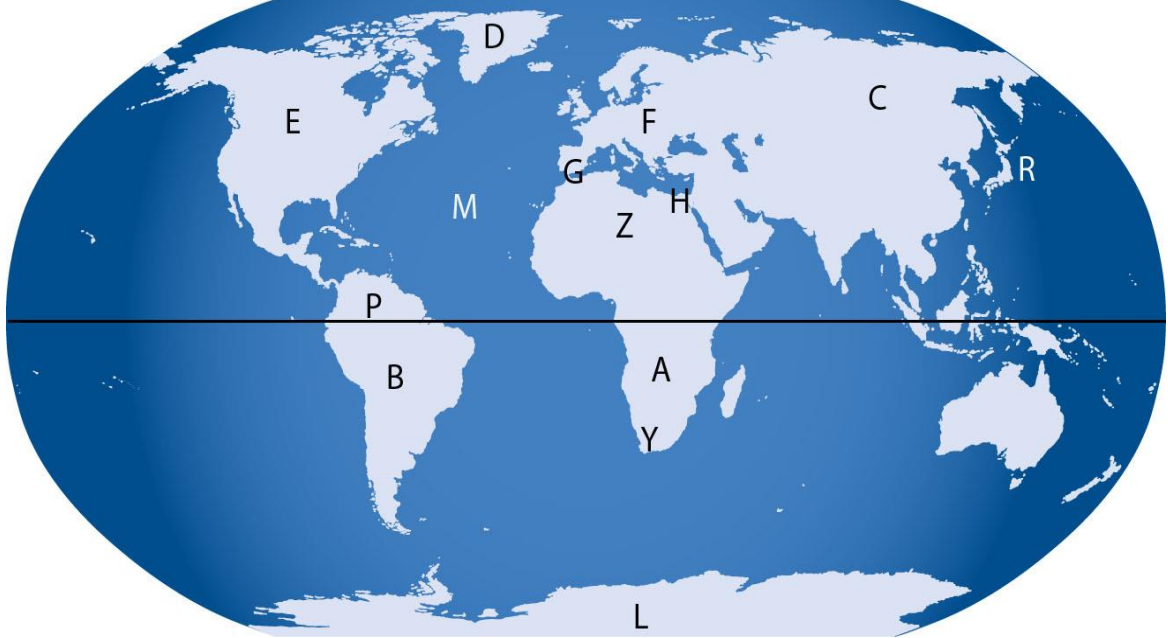
3- Suriyeli bir mülteci aile ülkelerinden yola çıkıp önce Kıbrıs'a daha sonra Türkiye'ye geçip Ege Denizini geçerek Yunanistan üzerinden Avrupa'ya geçmek istemektedir. Bu ailenin izlemesi gereken yolu harita üzerinde çiziniz?



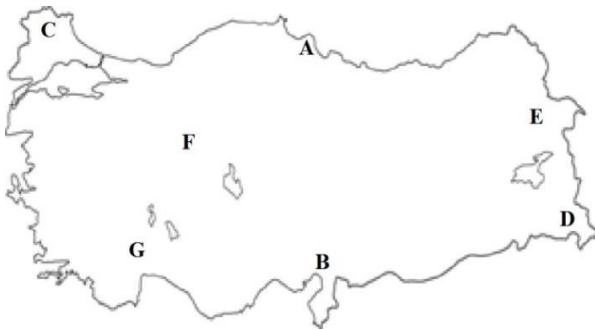
4-Aşağıda verilen harita üzerinde yaşadığınız ili gösterip ilinizin kuzey, güney, doğu ve batıdaki komşularının isimlerini üzerine yazınız?



5- Dünya batıdan doğuya doğru döndüğüne göre aşağıda verilen haritada güneşin en erken doğacağı yeri ve en geç batacağı yeri harita üzerinde gösteriniz?



6- Aşağıdaki haritada hangi noktalar arasındaki kuşuçuşu uzaklık en fazladır.



Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Afyonkarahisar Turizmi Hakkındaki Algıları¹

Hakkı YAZICI² Mehmet Kürşat KOCA³ Evren EKİZ⁴ Erdal AKPINAR⁵

Geliş Tarihi: 29.06.2017

Kabul Tarihi: 01.12.2017

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yaşadıkları çevrenin turizmi ve turistik varlıkları hakkındaki düşüncelerini ve algılarını ortaya çıkarmaktır. Ayrıca bu çalışmada daimi ikamet, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin katılımcılar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde öğrenim gören 207 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların Afyonkarahisar turizmi hakkındaki görüşlerini öğrenmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan Likert tipi ölçeğin KMO değeri .86 olarak bulunmuş ve Barlett bütünlük testinin ise .00 olduğu belirlenmiştir. 18 madde ve iki boyuttan oluşan ölçeğin güvenilirlik katsayısının .88 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan güvenilirlik ve faktör analizi sonuçlarına göre ölçek maddelerinin ortak faktörler altında toplandığı ve yapı bakımından güvenilir olduğu kanaatine ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Afyonkarahisar turizmi hakkındaki algıları genel olarak olumlu olmakla birlikte katılımcılar Afyonkarahisar'ın turizm potansiyelinin yeterince etkili değerlendirilemediğini düşünmektedir. Ayrıca; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Afyonkarahisar turizmi hakkındaki görüşlerinin daimi ikamet ve cinsiyet değişkenlerinde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Afyonkarahisar, turizm algısı, sosyal bilgiler, öğretmen adayı

¹ Bu çalışma 6. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Afyon Kocatepe Üniversitesi, e-mail: hyazici@aku.edu.tr

³ Afyon Kocatepe Üniversitesi, e-mail: mkkoca@aku.edu.tr

⁴ Afyon Kocatepe Üniversitesi, e-mail: eekiz@aku.edu.tr

⁵ Erzincan Üniversitesi, e-mail: eakpinar@erzincan.edu.tr

Views Of Pre-Service Social Studies Teachers' On Tourism In Afyonkarahisar

Submitted by 29.06.2017

Accepted by 01.12.2017

Research Paper

Abstract

The aim of this study is to explicit views of pre-service social studies teachers on tourism and touristic assets in Afyonkarahisar, Turkey. In addition, the effects of gender, grade level and permanent domicile were investigated. Participants were 207 pre-service social studies teachers studying at Afyon Kocatepe University. The KMO value calculated for the Likert-type survey was .86 and the Bartlett's test of sphericity was significant ($p=.00$). The reliability coefficient of the bidimensional survey consisting of 18 items was found as .88. Survey items were found to be valid and reliable based on the results of reliability and factor analyses. Results revealed pre-service social studies teachers had positive perceptions of tourism in Afyonkarahisar, Turkey, but they argued tourism potential of Afyonkarahisar was underestimated. Besides, their views significantly differed on their gender and permanent domicile.

Keywords: Afyonkarahisar, perception of the tourism, social studies, pre-sevice teacher

Giriş

Turizm, dinlenme, eğlenme, görme, tanıma, sportif karşılaşmalar yapma, temsil veya konser verme, bilgi ve görgüsünü arttırma gibi amaçlarla; ya da, sadece zevk için (duygusal amaçlarla) yapılan gezi (seyahate çıkma) demektir (Doğanay ve Zaman, 2013, s.1). Günümüz itibariyle turizm insanların en önemli boş zaman aktivitelerinden biri haline gelmiştir. Pek çok insan boş vakitlerini, dinlenme-eğlenme, yeni yerleri gezip görme, farklı kültürleri tanıma vb. arzuları için kullanmaktadır. Bu yüzden, insanlar sürekli ikamet ettiği mekânlarda karşılayamadıkları ihtiyaçları gidermek amacıyla, kendileri açısından cazip olan başka yerlere giderler (Kervankıran, 2014).

Herhangi bir yerin turistik yer kabul edilmesi ve turist çekebilme niteliği üç temel unsurla ilişkilidir. Bunlar; turistik çekicilikler (turistik kaynaklar ve ya turistik değerler), ulaşım (erişim) ve konaklamadır ve turizmin temel unsurları ya da turizmin arz kaynakları olarak adlandırılırlar. “Çekicilikler, turizmin yer seçiminde rol oynayan coğrafi kaynaklardır ve turiste bir alanı ziyaret etme isteği uyandırır; ulaşım ve iletişim hizmetleri erişilebilirliği sağlayarak bu ziyareti gerçekleştirirler; konaklama da, turistin gidilen yerde ağırlanmasını sağlar” (Özgüç, 2007). Turizmden ekonomik olarak en yüksek faydanın sağlanabilmesi bu üç unsurun etkili kullanılmasına bağlıdır. Olcay'a göre (2008) bu etkinliği ortaya çıkaracak güç ise kaliteli ve tabana yayılmış bir temel eğitim ile mesleki turizm eğitim sistemidir.

Maviş ve Kozak'a (1992) göre turizmde eğitimin fonksiyonu yalnızca hizmet verenlere mesleki bilgi ve davranış tarzı kazandırmak değil, aynı zamanda halkta turizm bilincini uyandırmaktır. Çünkü turistin gezdiği bölge veya ülkede oturan kişilerin bu bilince sahip olmaları, turiste karşı anlayışlı ve saygılı olmalarını da beraberinde getirir. Bu ise ancak, halkın turizm konusunda eğitilmesi ile mümkün olur (Ünlüönen, 1993).

Öğretimin, öğrenciye en yakın fiziksel çevre, sosyal çevre ve yaşadığı zamandan başlanılarak düzenlenmesi durumunda öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesi öğretimin en temel ilkelerinden "yakından uzağa ilkesi" olarak tanımlanır (Doğanay, 2002). Bu yüzden öğrencilerin öğrenmelerinde yakın çevrelerindeki turizm olgularının etkisi büyüktür. Dolayısıyla bir yandan turizmin ihtiyaç duyduğu gelişmeyi sağlamak diğer yandan ise eğitimin temel ilkelerini gerçekleştirmek konusunda turizm ve eğitim birbiriyle sıkı bir ilişkiye sahiptir. Turizmin tarihi, coğrafi, kültürel ve ekonomik yönünü temel eğitim seviyesinde genç beyinlere tanıtılabilecek ders ise konu alanı itibari ile Sosyal Bilgiler dersidir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ise öğretimin söz konusu hedeflere ulaşmasında kilit role sahiptir.

Literatür Taraması

Afyonkarahisar turizmi son yıllarda özellikle termal turizmin itici gücü ile hızlı bir gelişme göstermektedir. Özellikle Gazlıgöl Kaplıcası, Frig, Lidya, Pers, Helen, Roma, Bizans, Selçuklu ve Osmanlı gibi birçok medeniyet tarafından kullanılmış ve kullanılmaya devam edilmektedir (Kervankıran, 2011). Geleneksel kaplıca ve hamam hizmeti ile başlayan termal kaynak kullanımı, günümüz itibariyle fizik tedavi, rehabilitasyon, hidroterapi, psikoterapi, egzersiz, diyet ve cilt bakımı ünitelerinin bulunduğu modern termal tesislere geçiş göstermiştir. Bu kapsamda yapılan tesislerde; Türk Hamamı, sauna, yüzme havuzları, çamur ve buhar banyoları, masaj üniteleri, tedavi havuzları, spor salonları ve fizik tedavi odaları hizmete sunulmuştur (Kervankıran, 2011). Bu aktivitelere son yıllarda kongre ve toplantı turizmine bağlı unsurlar da eklenmiş olup, sportif müsabaka ve sportif kamp temelinde de turizm geliştirilmeye çalışılmaktadır. Taş'ın (2012) da belirttiği gibi Afyonkarahisar'a olan

ulaşım imkânlarının kolay ve çeşitli olması da turizm faaliyetlerinin gelişmesinde oldukça etkili olmaktadır.

Afyonkarahisar İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü İstatistikleri'ne (2015) göre ilde 5 yıldızlı 10 otel hizmet vermekte olup bu otellerin yatak sayısı 5.450'dir. Diğer tesislerin kapasitesi dâhil edildiğinde bu sayı 13.127'ye ulaşmaktadır. Yapımı projelendirilmiş tesislerin devreye girmesiyle ildeki konaklama potansiyelinin 24.693'e ulaşacağı ve bunun 17.016 yatak kapasiteli bölümünün 5 yıldızlı otellerin bünyesinde yer alacağı öngörülmektedir. Afyonkarahisar ilinde turizmin hızla geliştiğinin bir diğer göstergesi de konaklama tesislerinde kalan turist sayısındaki artıştır. 2000 yılında 428.477 yerli, 1.827 yabancı turist Afyonkarahisar ilinde konaklama yapmış iken 2015 yılında bu rakamlar sırasıyla 668.318 ve 17.151 olarak gerçekleşmiştir. Söz konusu 16 yıllık dönemdeki turist sayısı yerli turist olarak % 156, yabancı turist olarak ise % 940 olarak artış göstermiştir.

İlde Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın belirlediği dört termal turizm merkezi bulunmaktadır. Sahada termal kaynaklara bağılı olarak hizmet veren çok sayıda tesis bulunmakta ve her geçen gün yenileri eklenmektedir. Bununla birlikte Afyonkarahisar'ın doğal turistik çekicilikleri arasında yalnızca termal kaynaklar bulunmamaktadır. İldeki diğer doğal çekicilikleri ise, yaylalar, peribacaları, akarsular, göller ve mağaralar oluşturmaktadır (Özdemir ve Kervankıran, 2012).

Afyonkarahisar ili kültürel kaynaklar bakımından da oldukça zengindir. Afyonkarahisar, Eskişehir, Kütahya illerini kapsayan ve Frig Vadisi (Frigya Kültür ve Termal Turizm Gelişim Bölgesi) olarak adlandırılan Anadolu'nun en eski medeniyetlerinin yaşadığı ve antik kalıntıların bulunduğu arazinin en geniş bölümü Afyonkarahisar sınırları içerisinde

bulunmaktadır. Sahada kaya yerleşmeleri, kaleler, kiliseler, tapınaklar, şapeller, anıt kayalar, mezar odaları gibi çok sayıda kültürel değer bulunmaktadır. Yine, Başkomutan Meydan Muharebesi'nin yaşandığı savaş alanları, Afyonkarahisar Tarihi Evleri, Karahisar Kalesi, Mevlevihane, müzeler, festivaller, el sanatları ve gastronomik unsurlar da diğer kültürel turizm değerlerini oluşturmaktadır (Bozdağ, 2009; İlgar, 2001a; İlgar, 2001b; İlgar ve Karazeybek, 2001; Koca, 2016; Özdemir ve Kervankıran, 2012; Sel, 2001; Uyan, 2001; Üyümez ve Kaya, 2001). Ayrıca ilde bulunun doğal ve kültürel kaynaklar, Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın Türkiye Turizm Stratejisi 2023 hedefleri içerisinde de yer almaktadır. Bu hedefler bağlamında Frigya Kültür ve Termal Turizm Gelişim Bölgesi kapsamında termal ve kültür turizmi kapasitesinin alternatif turizm türleri ile bütünleşmesi sağlanarak yakın çevredeki diğer kültürel ve doğal değerlerle de ilişkilendirilmesi planlanmaktadır (Türkiye Turizm Stratejisi 2023, 2007).

Maviş ve Kozak (1992), Ünlüönen (1993) ve Olcay'a (2008) göre turizmin bir ekonomik faaliyet olarak etkin olabilmesi için hem turizm sektöründe çalışanların iyi bir mesleki eğitim almaları hem de halkın turizm faaliyetleri hakkında bilinç kazanması gerekmektedir. Özellikle turizm hakkında toplumun geneline yayılmış bir bilinç düzeyine erişmekte Sosyal Bilgiler dersi önemli yere sahiptir. Çınar'a (2013) göre turizm biliminin ilgili bulunduğu Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Sosyoloji, Kültür ve Din gibi çeşitli sosyal bilim alanlarıyla ilk ve ortaokul düzeyindeki bireyle bağlantıyı sağlayan öğretim programı Sosyal Bilgilerdir. Çünkü turizm faaliyetleri gibi Sosyal Bilgiler dersi de çok yönlülüğü nedeniyle birçok sosyal bilimle yakın ilişki içerisinde.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde, programa yön veren sekiz öğrenme alanından Kültür ve Miras, İnsanlar Yerler ve Çevreler, Üretim Dağıtım ve Tüketim, Küresel

Bağlantılar (MEB, 2005) öğrenme alanlarının turizmle ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerleri öğrencide geliştirmeye çalışıldığı görülebilir. Yine öğretim programında öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerden girişimcilik, iletişim, mekân algılama, sosyal katılım, zaman ve kronolojiyi algılama becerileri de turizm eğitimi ile ilişkilendirilebilir. Programda yer alan değerler arasında doğrudan ya da dolaylı olarak turizm eğitimini ilgilendirenler de şöyle sıralanabilir; misafirperverlik, doğal çevreye duyarlılık, yardımseverlik, estetik, duygu ve düşüncelere saygı, temizlik ve kültürel mirasa duyarlılık (MEB, 2005). Sosyal Bilgiler dersinin işlerliğini sağlayan temel unsura öğretim programında kazanım adı verilmektedir. Çınar'ın (2013) tespitine göre 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanım sayısı 128'dir ve bunlardan 55 tanesi turizm bilincini sosyal bilimlerin çeşitli disiplinlerine ait bilgi içeriğiyle öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır.

Sosyal Bilgiler; genç bireylerin hayatlarının tümünde ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve değerleri kazanarak, topluma uyum sağladıkları bir dönemde (Boyacı, 2006; Fidan ve Erden, 1998) bireyi hayata hazırlamakta en büyük paya sahip olan derstir. Dolayısıyla genelde bireyin topluma uyumlu ve etkin bir vatandaş olmasında, özelde ise turizm eğitiminin hedeflerine ulaşılmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görevi büyüktür. Bu görevi yerine getirebilmeleri için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hangi bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması gerektiği önemlidir. Öğretmen adaylarının yerel turizm konusundaki görüş ve algılarının belirlenmesi, turizm konusunda yeterli bilinç ile yetişmelerini sağlayacak öğretim programlarının hazırlanmasına büyük katkı sağlayacaktır. Bu yüzden bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yaşadıkları çevrenin turizmi ve turistik varlıkları hakkındaki düşüncelerini ve algılarını ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinde daimi ikamet, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından farklılık olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada; geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olan betimsel tarama (Karasar, 2013) yöntemi kullanılmıştır. Genellikle bir survey araştırması olan betimleme yöntemi, çok sayıda katılımcının söz konusu olduğu bir örnekleme (Fraenkel ve Wallen, 1996) katılımcıların görüş, algı, fikir veya tutumlarının kendi doğal koşulları içinde, olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı ve katılımcıları herhangi bir şekilde etkileme çabasının gösterilmediği bir araştırma yöntemidir (Arseven, 2001; Kaptan, 2000).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini almak için araştırmacılar tarafından "Afyonkarahisar Turizmi Algı Ölçeği" hazırlanmıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken öncelikle alan yazındaki benzer ölçme araçları, kaynak ve araştırmalar taranmış öğretmen adaylarıyla yapılan ön görüşmelerden elde edilen bilgiler çerçevesinde, ilk etapta 31 madde geliştirilmiştir. Geliştirilen maddeler alan ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri neticesinde ölçek 29 maddelik deneme ölçeği haline getirilerek ön uygulamaya tabi tutulmuştur.

Yapılan ön uygulamada örneklem alınan gruptan 150 kişiye ölçek uygulanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Skewness ve Kurtosis testleri uygulanmış ve bu değerlerin sırasıyla -.17 ve -.38 olduğu görülmüştür. Söz konusu test değerlerinin +3 ila -3 arasında olması normal dağılımın göstergesidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ölçekten elde edilen verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre normal değildir. Fakat bu iki test son derece tutucu testler olduğundan (Field, 2006), verilerin histogram ve Q-Q plot grafikleri incelenerek, grafiklerin belirgin

derecede bir çarpıklık göstermediği dolayısıyla ölçekten elde edilen verilerin dağılımının normal olduğu kanaatine varılmıştır.

Tablo 1

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları ve Madde Toplam Korelasyonları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri		Madde Toplam Korelasyonu
			Faktör-1	Faktör-2	
Madde 3	.670	.607	.816	.064	.686
Madde 1	.650	.694	.800	.098	.606
Madde 6	.582	.647	.759	.074	.597
Madde 2	.562	.616	.749	.037	.688
Madde 8	.585	.701	.742	.186	.691
Madde 7	.568	.691	.731	.183	.635
Madde 5	.504	.704	.613	.358	.682
Madde 9	.358	.474	.598	.000	.688
Madde 10	.366	.575	.569	.204	.478
Madde 4	.482	.693	.568	.398	.569
Madde11	.578	.601	.193	.736	.599
Madde 17	.544	.534	.113	.729	.462
Madde 16	.526	.441	-.001	.725	.561
Madde 13	.517	.560	.168	.699	.516
Madde 15	.469	.533	.160	.666	.535
Madde 12	.437	.435	.042	.660	.468
Madde 14	.444	.495	.120	.655	.535
Madde 18	.433	.535	.190	.630	.559
Açıklanan Varyans					
Toplam: % 51.522					
Faktör-1: % 28.135					
Faktör-2: % 23.387					

Ön uygulama sonucu KMO değeri .86 olarak bulunmuş ve Barlett bütünlük testinin ise .00 olduğu görülerek ölçeğin alt boyutlara ayrılabilmesi tespit edilmiştir. Ayrıca döndürme sonrasında .45 faktör yükü alt sınırını karşılamayan maddelerin tek tek çıkarılmasıyla 18 maddelik ölçek elde edilmiştir. Döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde (Tablo 1), analize alınan 18 maddenin özdeğeri 1'den büyük olan iki faktör altında toplandığı görülmektedir. Birden çok faktörü olan bu tür ölçme araçlarında açıklanan toplam varyansın % 50' nin üzerinde olması istenir (Streiner, 1994). Söz konusu bu iki alt boyutun açıkladığı toplam varyans % 51.52'dir, birinci faktör ise tek başına toplam varyansın % 28.13'ünü açıklamaktadır. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan iki faktörün ortak varyanslarının .35 ile

.66 arasında değiştiği gözlenmektedir (Tablo 1). Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .56 ile .81, ikinci faktörde ise .63 ile .73 arasında değişmektedir.

Ölçeği oluşturan faktörlerden ilki Afyonkarahisar'daki turizm faaliyeti hakkındaki genel bilgilere ulaşacağımız 10 maddeden oluşan (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10. maddeler) “Afyonkarahisar'da turizmin değeri” boyutudur. İkinci faktör grubunda ise doğal ve kültürel turistik varlıklarla alakalı olarak 8 maddeden oluşan (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18. maddeler) “Afyonkarahisar'ın turizm varlıkları” boyutu yer almaktadır.

18 maddeden oluşan ölçeğin son halinin güvenilirlik katsayısının (Cronbach Alpha) .88 olduğu tespit edilmiştir. Ölçek boyutlarını oluşturan “Afyonkarahisar'da turizmin değeri” boyutunda güvenilirlik katsayısı .89, “Afyonkarahisar'ın turizm varlıkları” boyutunda ise .85'dir. Test yarılama yöntemiyle ölçeğin güvenilirliği hesaplanmış, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu .77 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonları .46 ile .68 arasında değişmektedir (Tablo 1) ve t-değerleri anlamlıdır ($p < .001$). Madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği (Büyüköztürk, 2013) dikkate alındığında, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, maddeler öğrencileri Afyonkarahisar turizmi hakkındaki algıları bakımından ayırt edebilmektedir.

Öğrencilerin Afyonkarahisar turizmi algı ölçeğinden aldıkları puanlar ile bu ölçeğin faktörleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve doğrusal bir ilişki vardır (sırasıyla $r = .89$ ve $r = .75$; $p < .001$). Birinci ve ikinci faktörler arasında ise, orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir korelasyonun olduğunu söylemek mümkündür ($r = .40$; $p < .001$). Dolayısıyla, bu alt ölçekler arasında olumlu bir tutarlılığın olduğu söylenebilir.

Ölçek üzerinde yapılan güvenilirlik ve faktör analizi çalışmalarına göre ölçek maddelerinin ortak faktörler altında toplandığı ve yapı bakımından güvenilir olduğu kanaatine ulaşılmıştır.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları çalışmanın genel evrenini oluşturmaktadır. Toplam 276 öğretmen adayına ölçek uygulanmış, 226 ölçeğin uygun şekilde doldurulduğu belirlenmiştir. İstatistik program ile yapılan inceleme sonucunda uygun dağılım göstermeyen 19 ölçek çıkarılmış ve araştırma örneklemini 207 Sosyal Bilgiler öğretmen adayından oluşmuştur. Yapılan testler ve açıklamalar sonucunda araştırmanın cinsiyet ve ikamet değişkenleri ilişkisiz örneklem t-testi, sınıf düzeyi değişkeni ise tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Tüm değişkenlerin Levene testi sonuçları verilerin homojen olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin her bir maddesi için katılma düzeylerine yönelik likert tipi beşli derecelendirme kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde puanların frekans, yüzde, aritmetik ortalama, ortanca (OR) ve tepe değerleri (TP) kullanılmıştır. Ortalama puanlar (\bar{x}) beşli derecelendirmeye göre; Hiç Katılmıyorum (1,00–1,80), Katılmıyorum (1,81–2,60), Kısmen Katılıyorum (2,61–3,40), Katılıyorum (3,41–4,20) ve Tamamen Katılıyorum (4,21–5,00) şeklinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Katılımcıların ölçeğe verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin cevap seçeneklerine göre frekans, yüzde, aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Ölçeğin “Afyonkarahisar'da turizmin değeri” boyutunda katılımcı cevaplarının ortalaması =2.72'dir ve katılımcılar Afyonkarahisar'daki turizm faaliyetlerinin orta düzeyde gelişme

gösterdiğini düşünmektedir. Katılımcıların Afyonkarahisar'daki turizm faaliyetlerinin orta düzeyde görmeleri tesis ve tanıtımın yetersiz olduğunu düşüncülerinden kaynaklanabilir. “Afyonkarahisar'ın turizm varlıkları” boyutunda verilen cevapların ortalaması ise =3.66, en fazla tercih edilen cevabın ise katılıyorum (n=101, % 48.8) olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu boyutta verdikleri cevaplarla Afyonkarahisar'ın turizm açısından önemli kaynaklarının olduğunu ve bu konuda yeterli bilgiye sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir.

Katılımcıların ölçek genelindeki cevap ortalamaları ise =3.14 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarının Afyonkarahisar turizmi hakkında genel olarak olumlu bir algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2

Boyutlar ve Ölçek Geneline Ait İstatistik Verilerin Dağılımı

Boyutlar	Maddeler	Cevap Seçenekleri										\bar{X}	OR-TD
		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Afyonkarahisar'ın Turizm Değeri	1 Afyonkarahisar'da turizmin geliştiğini düşünüyorum.	43	20.7	55	26.6	67	32.4	34	16.4	8	3.9	2.56	3-3
	2 Turizmin Afyonkarahisar ekonomisine önemli katkı sağladığını düşünüyorum.	23	11.1	61	29.5	65	31.4	46	22.2	12	5.8	2.82	3-3
	3 Afyonkarahisar'da turizm faaliyetlerine değer verildiğini düşünüyorum.	40	19.3	64	30.9	73	35.3	24	11.6	6	2.9	2.47	3-3
	4 Afyonkarahisar'ın Türkiye turizmi içerisinde önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum.	26	12.6	45	21.7	78	37.7	41	19.8	17	8.2	2.89	3-3
	5 Afyonkarahisar'da turizmin daha da gelişeceğine inanıyorum.	10	4.9	25	12.1	64	30.9	81	39.1	27	13.0	3.43	4-4
	6 Afyonkarahisar'ın turistik değerlerinin etkili bir şekilde kullanıldığını düşünüyorum.	31	15.0	75	36.2	79	38.2	19	8.7	4	1.9	2.46	2-3
	7 Turizmin Afyonkarahisar'a önemli bir istihdam sağladığını düşünüyorum.	28	13.5	63	30.4	62	30.0	46	22.2	8	3.9	2.72	3-2
	8 Turizm faaliyetlerinin	18	8.7	51	24.6	60	29.0	61	29.5	17	8.2	3.03	3-4

	Afyonkarahisar'a sosyal ve kültürel açıdan katkı sağladığını düşünüyorum.												
9	Afyonkarahisar'da yapılan turizm yatırımlarını yeterli buluyorum.	49	23.6	91	44.0	51	24.6	13	5.9	4	1.9	2.18	2-2
10	Afyonkarahisar'da bulunan turizm değerlerinin korunma altına alındığını düşünüyorum.	30	14.5	55	26.6	86	41.5	31	15.0	5	2.4	2.64	3-3
Afyonkarahisar'ın Turizmin Değeri		27	13.0	60	29.0	85	41.1	32	15.5	3	1.4	2.72	

OR: Ortanca, TD: Tepe Değeri

Tablo 2'den devam

Boyutlar	Maddeler	Cevap Seçenekleri										\bar{X}	OR-TD
		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katlıyorum		Tamamen Katlıyorum			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Afyonkarahisar'ın Turizm Varlıkları	11 Afyonkarahisar'da bulunan doğal turistik değerleri gezmekten zevk alırım.	2	1.0	15	7.2	47	22.7	107	51.7	36	17.4	3.77	4-4
	12 Yakınlarım Afyonkarahisar'ı ziyaret ettiğinde onlara Afyonkarahisar'ın doğal turistik değerlerini gezdirebilirim.	7	3.4	21	10.1	61	29.5	93	44.9	25	12.1	3.52	4-4
	13 Afyonkarahisar'daki doğal turistik değerlerin gezilip görülmesi gerektiğini düşünüyorum.	3	1.4	14	6.8	39	18.9	106	51.2	45	21.7	3.85	4-4
	14 Afyonkarahisar'ın doğal turistik değerlerinin tanıtımına yönelik yapılan gezilere katılırım.	5	2.4	33	15.9	60	29.0	85	41.1	24	11.6	3.43	4-4
	15 Afyonkarahisar'da bulunan kültürel turistik değerleri gezmekten zevk alırım.	3	1.4	12	5.8	47	22.7	108	52.2	37	17.9	3.79	4-4
	16 Yakınlarım Afyonkarahisar'ı ziyaret ettiğinde onlara Afyonkarahisar'ın kültürel değerlerini gezdirebilirim.	6	2.9	17	8.2	59	28.5	97	46.9	28	13.5	3.59	4-4
	17 Afyonkarahisar'daki kültürel turistik değerlerin gezilip görülmesi gerektiğini düşünüyorum.	-	-	12	5.8	40	19.3	112	54.1	43	20.8	3.89	4-4
	18 Afyonkarahisar'ın kültürel turistik değerlerinin tanıtımına yönelik yapılan gezilere katılırım.	8	3.9	32	15.4	55	26.6	76	36.7	36	17.4	3.48	4-4
Afyonkarahisar'ın Turizm Varlıkları		-	-	13	6.3	52	25.1	101	48.8	41	19.8	3.66	
Ölçek Geneli		-	-	34	16.4	102	49.2	66	31.8	5	2.5	3.14	

OR: Ortanca, TD: Tepe Değeri

Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde dikkati çeken bazı bulgular şöyle sıralanabilir (Tablo 2). Ölçeğin 9'uncu maddesi olan "Afyonkarahisar'da yapılan turizm yatırımlarını yeterli buluyorum" ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması, ortanca ve tepe değeri incelendiğinde ($=2.18$, $OR=2$, $TD=2$), katılımcıların "katılmıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

"Afyonkarahisar'da turizm faaliyetlerine değer verildiğini düşünüyorum" ifadesine (madde 3) katılımcıların verdikleri cevaplar istatistiksel olarak negatif bir eğilim göstermekte olup ($=2.47$, $OR=3$, $TD=3$), katılımcılar Afyonkarahisar'da turizm faaliyetlerine yeterli düzeyde değer verilmediğini düşünmektedir (Tablo 2).

"Afyonkarahisar'ın turistik değerlerinin etkili bir şekilde kullanıldığını düşünüyorum" (madde 6) ifadesinde katılımcıların verdikleri cevapların ortalama, ortanca ve tepe değeri incelendiğinde ($=2.46$, $OR=2$, $TD=3$), katılımcıların "katılmıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir (Tablo 2).

Katılımcıların en yüksek ortalamayla cevap verdikleri maddelerin ortak özelliğinin, katılımcıların Afyonkarahisar'ın turistik varlıklarının ilgi çekiciliği ile alakalı olduğu söylenebilir. Ölçeğin 13'üncü maddesi "Afyonkarahisar'daki doğal turistik değerlerin gezilip görülmesi gerektiğini düşünüyorum" ($=3.85$, $OR=4$, $TD=4$) ve 17'nci madde olan "Afyonkarahisar'daki kültürel turistik değerlerin gezilip görülmesi gerektiğini düşünüyorum" ($=3.89$, $OR=4$, $TD=4$) ifadelerine katılıyorum düzeyinde cevap verilmiştir (Tablo 2).

Ölçekten elde edilen ilgi çekici bir diğer bulgu da katılımcıların Afyonkarahisar'ın turistik varlıkları konusunda başkalarına rehberlik yapabilmekte kendilerini yeterli görmeleridir.

Ölçeğin 12 ve 16'ncı maddeleri, katılımcıların yakınlarına Afyonkarahisar'ın doğal ve kültürel turistik varlıklarını tanıtmak konusunda kendilerini ne derecede yeterli gördüklerini sorgulamaktadır. Katılımcıların bu maddelere katılım düzeyleri (Madde 12: $\bar{x}=3.52$, $OR=4$, $TD=4$, Madde 16: $\bar{x}=3.59$, $OR=4$, $TD=4$) oldukça yüksektir (Tablo 2).

Araştırmanın daimi ikamet edilen yer değişkenine ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir. "Afyonkarahisar'ın turizm değeri" boyutunda hem daimi ikametgâhı Afyonkarahisar olan ($\bar{x}=3.15$), hem de Afyonkarahisar ilinde daimi olarak ikamet etmeyen öğrenciler ($\bar{x}=2.62$) "kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların bu boyutta verdikleri cevapların ortalamaları arasındaki fark istatistik açıdan anlamlıdır ($t=4.78$; $p=.00$). Bir başka ifade ile katılımcıların Afyonkarahisar'ın turizm değeri hakkındaki algıları Afyonkarahisarlı olup olmamaya göre farklılık göstermektedir, daimi ikametgâhı Afyonkarahisar olan öğrenciler bu konuda daha olumlu düşünceye sahiptir.

Tablo 3

İkamet Değişkenine Göre Boyutlar ve Ölçek Geneline Ait İstatistik Verilerin Dağılımı

Boyutlar	İkamet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Afyonkarahisar'ın Turizm Değeri	Afyon.	54	3.15	.66	205	4.78	.00*
	Diğer	153	2.62	.71			
Afyonkarahisar'ın Turistik Varlıkları	Afyon.	54	3.88	.57	205	2.92	.04*
	Diğer	153	3.59	.64			
Ölçek Geneli	Afyon.	54	3.44	.52	205	4.71	.00*
	Diğer	153	3.03	.56			

* $p<.05$

"Afyonkarahisar'ın turistik varlıkları" boyutunda ise hem daimi ikametgâhı Afyonkarahisar olan ($\bar{x}=3.88$), hem de daimi ikametgâhı Afyonkarahisar olmayan öğrenciler ($\bar{x}=3.59$) "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir (Tablo 3). Daimi ikametgâhı Afyonkarahisar olan öğrencilerin verdikleri cevapların ortalamalarının, daimi ikametgâhı Afyonkarahisar

olmayan öğrencilere göre belirgin şekilde yüksek olduğu ve bu farkın istatistik açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t=2.92$; $p=.04$). Katılımcıların görüşleri aynı düzeyde olmakla birlikte daimi ikametgâhı Afyonkarahisar olan öğrencilerin Afyonkarahisar'ın turistik varlıkları hakkındaki düşünceleri daha olumludur.

Ölçek geneline verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde ise Afyonkarahisarlı olan öğrenciler $=3.44$ ortalama ile "katılıyorum", Afyonkarahisar ili dışından gelen öğrenciler ise $=3.03$ ortalama ile "kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir (Tablo 3). Yapılan t testi sonucunda iki katılımcı grubu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t=4.71$; $p=.00$). Daimi ikametgâhı Afyonkarahisar olan öğrencilerin Afyonkarahisar'ın turizmi hakkındaki algıları belirgin şekilde daha olumludur.

Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir. "Afyonkarahisar'ın turizm değeri" boyutunda hem kız ($=2.80$), hem de erkek öğrenciler ($=2.70$) "kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların bu boyutta verdikleri cevapların ortalamaları anlamlı farklılık oluşturmamaktadır ($t=0.91$; $p=.36$). Bir başka ifade ile katılımcıların Afyonkarahisar'ın turizm değeri hakkındaki algıları cinsiyet değişkenine göre benzer özellik göstermektedir.

Tablo 4

Cinsiyet Değişkenine Göre Boyutlar ve Ölçek Geneline Ait İstatistik Verilerin Dağılımı

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Afyonkarahisar'ın Turizm Değeri	Kız	131	2.80	.70	205	.918	.36
	Erkek	76	2.70	.79			
Afyonkarahisar'ın Turistik Varlıkları	Kız	131	3.73	.60	205	2.00	.04*
	Erkek	76	3.55	.68			
Ölçek Geneli	Kız	131	3.19	.55	205	1.72	.04*
	Erkek	76	3.05	.62			

*p<.05

"Afyonkarahisar'ın turistik varlıkları" boyutunda ise (Tablo 4) hem kız (=3.73) hem de erkek öğrenciler (=3.55) "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin verdikleri cevapların ortalamaları erkek öğrencilere göre belirgin şekilde yüksek olduğu ve bu farkın istatistik açıdan anlamlı olduğu görülmektedir (t=2.00; p=.04). Katılımcıların görüşleri aynı düzeyde olmakla birlikte kız öğrencilerin Afyonkarahisar'ın turistik varlıkları hakkındaki düşünceleri erkek öğrencilere göre daha olumludur.

Ölçek geneline verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde ise kız ve erkek öğrencilerin (kız =3.19 ve erkek =3.05) "kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri belirlenmiştir (Tablo 4). Yapılan t testi sonucunda iki katılımcı grubu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (t=1.72; p=.04). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Afyonkarahisar turizmi hakkındaki algılarının orta düzeyde olduğu fakat kız öğrencilerde bu algının daha yüksek gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre ölçekten elde edilen verilerin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te görülmektedir. Buna göre "Afyonkarahisar'ın turizm değeri" boyutunda 1. sınıf öğrencileri (=2.85), 2. sınıf öğrencileri (=2.66), 3. sınıf öğrencileri (=2.75), 4. sınıf öğrencileri (=2.76) "kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Sınıf düzeyine göre verilen cevapların ortalamaları arasındaki farklar istatistik açıdan anlamlı değildir (F=.72; p=.53). Bir başka ifadeyle öğrencilerin Afyonkarahisar'ın turizm değeri hakkındaki algıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 5

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Boyutlar ve Ölçek Geneline Ait İstatistik Verilerin Dağılımı

Boyut	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı		K T	sd	K O	F	P
Afyonkarahisar'ın Turizm Değeri	1	57	2.85	0.78	Gruplar arası	1.189	3	.396	.727	.53	
	2	62	2.66	0.65	Gruplar içi	110.618	203	.545			
	3	41	2.75	0.68	Toplam	111.806	206				
	4	47	2.76	0.82							
Afyonkarahisar'ın Turistik Varlıkları	1	57	3.71	.77	Gruplar arası	.831	3	.272	.671	.57	
	2	62	3.57	.61	Gruplar içi	83.720	203	.412			
	3	41	3.68	.53	Toplam	84.551	206				
	4	47	3.72	.58							
Ölçek Geneli	1	57	3.21	.68	Gruplar arası	.942	3	.314	.933	.42	
	2	62	3.04	.53	Gruplar içi	68.329	203	.337			
	3	41	3.13	.50	Toplam	69.271	206				
	4	47	3.18	.55							

Araştırtmanın “Afyonkarahisar'ın turistik varlıkları” boyutundaki istatistik veriler incelendiğinde (Tablo 5) ise 1. sınıf (=3.71), 2. sınıf (=3.57), 3. sınıf (=3.68) ve 4. sınıf öğrencilerinin (=3.72) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine göre bu boyutta verilen cevapların ortalamaları arasındaki farklar tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı değildir (F=.67; p=.57). Bir başka ifadeyle örnekleme alınan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Afyonkarahisar'ın turistik varlıkları hakkındaki algıları olumlu yönde yüksektir ve istatistik açıdan sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Ölçek maddelerinin tümü dikkate alındığında (Tablo 5) katılımcı grupların verdikleri cevapların ortalamaları sırasıyla =3.21, =3.04, =3.13 ve =3.18'dir ve öğretmen adayları tüm sınıflarda “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Sınıf düzeyine göre bu boyutta verilen cevapların ortalamaları arasındaki farklar tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı değildir (F=.93; p=.42). Bir başka ifadeyle örnekleme yer alan

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Afyonkarahisar'ın turizmi hakkındaki algıları orta düzeydedir ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre Afyonkarahisar'daki turizm faaliyetleri orta düzeyde gelişme göstermiştir. Katılımcıların bu görüşleri üzerinde tesis ve tanıtımın yetersiz olduğunu düşünmeleri etkili olmaktadır. Nitekim Kervankıran ve Özdemir'in (2013) çalışmasına göre Afyonkarahisar'ı ziyaret eden turistler genel itibariyle buradaki turizm faaliyetlerinden memnun kalmakta fakat tesis, çevre düzenlemeleri ve tanıtım açısından iyileştirmeler gerektiğini düşünmektedirler.

Bununla birlikte katılımcılar Afyonkarahisar'ın turizm açısından önemli kaynaklara sahip olduğunu da belirtmektedirler. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları Afyonkarahisar turizmi hakkında genel olarak olumlu bir algıya sahiptir. Literatürdeki diğer bazı çalışmalarda da; yerel halk, turizmi ekonomik gelişim sağlayan bir araç olarak görmektedir. Bu durum da genellikle halkın yerel turizm hakkında olumlu düşüncelere sahip olmalarını sağlamaktadır (Özdemir ve Kervankıran, 2011; Varnacı Uzun ve Somuncu, 2011). Fakat bu değerlendirme daha çok turizmin ildeki ekonomik öneminden kaynaklanmaktadır. Çünkü katılımcılar Afyonkarahisar'da turistik açıdan değerlendirilebilecek önemli potansiyel kaynaklar olduğu ancak henüz bu kaynakların yeterince değerlendirilemediği düşüncesindedirler.

Boğan ve Sarıışık'a (2016) göre yerel halkın yaşadığı çevredeki turistik unsurları daha iyi tanınması ve onlara değer vermesi turizm ve turistik değerler hakkındaki görüşlerinin olumlu olmasını sağlamaktadır. Bu çalışmada da daimi ikametgâhı Afyonkarahisar olan öğrencilerin Afyonkarahisar turizmi hakkındaki algıları belirgin şekilde daha olumludur.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise katılımcıların başkalarına Afyonkarahisar turizmi hakkında üst düzey bilgi verebilecek donanımına sahip olduklarını düşünmeleridir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının turizme karşı algı ve tutumlarının olumlu olması, turistik faaliyetlerde yeterliliklerinin yüksek olduğunu düşünmeleri temelde anabilim dalında aldıkları derslerin turizm ile oldukça bağlantılı ve çeşitli olmasıyla ilişkilendirilmektedir (Ablak, Dikmenli ve Çetin, 2014; Çetin ve Akkaya, 2013; Dinç, Erdil ve Keçe, 2011; Karakuş, Çepni ve Kılcan, 2011). Bu da öğretmen adaylarının turizm faaliyetleri ile ilgili bilgi ve beceriler hakkında kendilerine olan güven duygusunun gelişmesiyle sonuçlanmaktadır. Bu sonuç öğretmen adaylarının öğrendikleri bilgileri uygulama alanına geçirmekte kendilerine güvendiklerini göstermektedir ki bu durum bilginin bilince dönüştüğü üst düzey düşünme becerileriyle tanımlanır (Demirkaya, 2015). Bununla birlikte bireyin kendi bilinç düzeyi hakkında olumlu fikre sahip olması gerçekte böyle olduğu anlamına gelmez (Keçe, 2015). Dolayısıyla katılımcıların Afyonkarahisar turizmi hakkındaki değerlendirmelerini nesnel ölçütlere göre yapıp yapmadığını belirlenmesine odaklanan ileri araştırmalar bu bağlamda önem taşımaktadır.

Cinsiyet değişkeninde ise kız öğrencilerin erkeklere göre daha olumlu görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu farkın oluşmasında kız öğrencilerin rekreasyonel faaliyetlere daha fazla merak ve ilgi duymalarının etkili olduğu düşünülebilir. Çünkü kadının toplum içindeki yeri ve rolleri göz önünde bulundurulduğunda evine kapanmış bireyde yeni yerleri ziyaret etmeyi güdüleyen merak hissinde artış görülmektedir, aynı zamanda turistik çekicilikler ise merak ve ilginin kolayca yönelebildiği unsurlardır (Tütüncü, vd., 2011). Alaeddinoğlu'nun (2008) çalışmasına göre ise kadınların turizme bakış açısı erkeklere göre daha olumludur ve kadınlar turistik faaliyetlerde iletişime daha açık bireylerdir. Sınıf düzeyi değişkeninde ise sınıflar arasında katılımcı görüşleri farklılaşmamaktadır.

Etkili bir eğitim için öğrenenlerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesi mevcut öğretim programlarının temel ilkeleri arasında yer aldığı gibi turizm eğitiminde de bir gereklilik olarak görülmektedir (Çınar, 2013; Keçe, 2015). Dolayısıyla turistik yerlere yapılacak yakın çevre gezilerinin öğretmen adaylarına turistik değerlere ve turizm faaliyetine değer verme konusunda önemli katkı sağlayacağı düşünülebilir (Ablak, Dikmenli ve Çetin, 2014; Çetin ve Akkaya, 2013; Keçe, 2015). Bu yüzden birinci sınıftaki Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına yaşadıkları şehri tanıtacak geziler düzenlenmesi gözlem, bilimsel araştırma, problem çözme becerileri kazandırma ve temel mesleki deneyim edinmenin (Bilen, 1999; Girgin, Sever ve Gök, 2003; Lai, 1999; Lonergan ve Andresen, 1988; Pawson ve Teather, 2002; Sibley, 2003) yanı sıra turizm bilinci gelişimine de katkı sağlayacaktır. Çünkü bu geziler aynı zamanda turistik değer taşıyan mekânları da kapsamaktadır. Gezilerin organizasyon ve finansmanının fakülteler tarafından yapılması da bu tür etkinliklere katılımın artmasına ve katılımcıların yaşadıkları çevre hakkında daha doğru ve ilk elden bilgiye ulaşmasına aynı zamanda olumlu tutum geliştirmesine de katkı sağlayacaktır. Bu tür gezilerde, etkinliği planlayan öğretim elemanının kontrolünde gezi öncesi araştırma yapılması ve gezi sonrasında araştırma raporu hazırlanması, öğrencilerin bilimsel yöntemi kullanmasını sağlayarak öğretimin hedeflerine ulaşmasında etkili olmaktadır (Doğanay, 2002; Koca, 2014). Dolayısıyla bu tür öğretim etkinliklerinde öğrencilerin gezi öncesi araştırma yapması ve gezi sonrası gözlem raporları hazırlaması kuvvetle tavsiye edilen bir durumdur. Organizasyonun fakülteler tarafından yapılamadığı durumlarda öğretim elemanlarının planlamasıyla gerçekleştirilecek bağımsız küçük grup gezileri faydalı olacaktır. Bu küçük gruplarda fakültenin bulunduğu ilde ikamet eden öğrencilerin bulunması da uygulamada kolaylık sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ablak, S., Dikmenli, Y. ve Çetin, T. (2014). Üniversite öğrencilerinin Kırşehir'in tarihi ve kültürel turizm değerlerine yönelik farkındalıkları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2) 171-186.
- Afyonkarahisar İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü İstatistikleri 2015. (2015). Erişim tarihi: 15.02.2017, <http://www.afyonkulturturizm.gov.tr/TR,158749/kultur-turizmistatistikleri.html>.
- Alaeddinoğlu, F. (2008). Sivas kentinde halkın turiste ve turizme bakışı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-23.
- Arseven, A. D. (2001). *Alan araştırma yöntemi*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Boğan, E. ve Sarıışık, M. (2016). Yerel halkın turizm faaliyetine yönelik görüş ve algılamalarının belirlenmesi üzerine Alanya'da bir araştırma. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12, 325-342.
- Boyacı, A. (2006). *İlköğretim örgütlerinin performans yönetim sistemi süreçleri açısından değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 98.
- Bozdağ, M. (2009). *Afyonkarahisar Frig Vadisi İhsaniye, Afyonkarahisar İli Frig Vadisi kültür envanteri*. Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Valiliği Kültür Yayını.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (Genişletilmiş 18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, T. ve Akkaya, M. (2013). The awareness of the university students about of the cultural Heritage and the touristic values of Turkey in Unesco World Heritage List. In *The Science and Education at The Beginning of The 21st Century in Turkey* (pp. 641-660). O. Strelowa, İ. Hristov, K. Mortan, P. Peeva, R. Sam, N. Sam, E. Galay ve E. Atasoy (Ed.), St. Kliment Ohridski University Press, Sofya.

- Çınar, K. (2013). *Examining the elementary social sciences attainments for the development of tourism awareness*. International Symposium on Changes and New Trends in Education. 22-24 November, Konya.
- Demirkaya, H. (2015). Sosyal bilgilerde düşünme ve soru sorma becerileri. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 399-435), Ankara: Pegem Akademi.
- Dinç, E., Erdil, M. ve Keçe, M. (2011). Uşak üniversitesi öğrencilerinin tarihi ve kültürel eserler hakkındaki ilgi ve farkındalıklarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 267-285.
- Doğa Koruma ve Milli Parklar Genel Müdürlüğü V. Bölge Müdürlüğü. (2013). Afyonkarahisar İli Doğa Turizmi Master Planı (2013 – 2023). Erişim tarihi: 16.12.2016, <http://bolge5.ormansu.gov.tr/5bolge/Files/resimliHaber/MasterPlan/AfyonkarahisarDTMP.pdf>.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri* (5. Baskı). Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Doğanay, H. ve Zaman, S. (2013). *Türkiye turizm coğrafyası* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Field, A. (2006). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oak, CA: Sage.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education*, New York: Mc Graw Hill.
- Girgin, M., Sever, R. ve Gök, Y. (2003). Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi ve Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi coğrafya öğrencilerinin mesleki uygulama gezilerine ilişkin görüşleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10, 7-20.
- İlgar, Y. (2001a). Afyonkarahisar'da mezarlıklar ve türbeler. *Afyonkarahisar Kütüğü* (cilt I) içinde (s. 341-359). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yayın No: 35.

- İlgar, Y. (2001b). Afyonkarahisar'da şehitlikler. *Afyonkarahisar Kütüğü* (cilt I) içinde (s. 439-451). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayın No: 35.
- İlgar, Y. ve Karazeybek, M. (2001). Afyonkarahisar'da cami ve mescitler. *Afyonkarahisar Kütüğü* (cilt I) içinde (s. 295-341). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayın No: 35.
- Kaptan, S. (2000). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11. baskı). Ankara: Bilim Yayınevi.
- Karakuş, U., Çepni, O. ve Kılcan, B. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin turizme yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Safranbolu'da nicel bir çalışma). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4, 85-95.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keçe, M. (2015). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Ankara'nın tarihi ve kültürel turizm değerlerine yönelik ilgi ve farkındalıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 131-149.
- Kervankıran, İ. ve Özdemir, M. A. (2013). Turizm yönüyle gelişmekte olan Afyonkarahisar ilinde turist algısı üzerine bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 117-142.
- Kervankıran, İ. (2011). *Afyonkarahisar ilinin başlıca doğal, tarihi ve kültürel kaynaklarının sürdürülebilir turizm açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kervankıran, İ. (2014). Afyonkarahisar ili turizminin Türkiye turizmindeki yeri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(32), 171-192.
- Koca, N. (2016). Afyonkarahisar ekmek kültüründe coğrafi faktörlerin etkisi. H. Babacan ve S. Özer (Ed). *Sosyal ve Liberal Bilimlerde Yeni Yönelimler* (İkinci Cilt) içinde (s. 423-446). Ankara: Gece Kitaplığı.

Koca, M. K. (2014). *Arazi çalışması temelli öğretim etkinliklerinin Sosyal Bilgiler dersine uygulanabilirliği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2007). Türkiye turizm stratejisi 2023 eylem planı 2007-2013. Erişim tarihi: 20.12.2016, s:22.<https://www.kultur.gov.tr/Eklenti/906,ttstratejisi2023.pdf.pdf?0>.

Lai, K. C. (1999). Freedom to learn: A study of the experiences of secondary school Teachers and students in a geography field trip. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(3), 239-255.

Lonergan, N. ve Andresen, L. W. (1988). Field-based education: Some theoretical considerations, *Higher Education Research and Development*, 7, 63–77.

Maviş, F. , Kozak S. (1992). *Meslek yüksekokullarında turizm programı ve Anadolu Üniversitesi Eskişehir Meslek Yüksekokulu Turizm Otelcilik ders programı*. Turizm Eğitimi Konferansı-Workshop (s. 169-172). Ankara: Yorum Basım Yayın.

MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi (6-7. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Olçay, A. (2008). Türk turizmde eğitimin önemi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(2), 383-390.

Özdemir, M. A. ve Kervankıran, İ. (2011). Turizm ve turizmin etkileri konusunda yerel halkın yaklaşımlarının belirlenmesi: Afyonkarahisar örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 1-25.

Özdemir, M. A. ve Kervankıran, İ. (2012). Afyonkarahisar ilinin turizm gelişimi ve çekicilikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-142.

Özdemir, T. (2001). Afyon ili termal turizm potansiyeli. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Özgüç, N. (2007). *Turizm coğrafyası, özellikler ve bölgeler (5.Baskı)*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Pawson, E. ve Teather, E. K. (2002). Geographical expeditions': Assessing the benefits of a student-driven fieldwork method. *Journal of Geography in Higher Education*, 26(3), 275–289.
- Sel, H. (2001). Afyonkarahisar'da sivil mimari. *Afyonkarahisar Kütüğü (cilt I)* içinde (427-439). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yayın No: 35.
- Sibley, S. (2003). *Professional devolopment for teachers: Teaching and assesing skills in geography*. Cambridge: Cambridge Univesity Press.
- Streiner, D. L. (1994). Figuring out factors: The use and misuse of factor analysis. *Canadian Journal of Psychiatry*, 39, 135-140.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. London: Pearson Education Limited.
- Taş, B. (2012). Afyonkarahisar ilinde termal turizmin gelişimi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 139-152.
- Tütüncü, Ö., Aydın, İ., Küçükusta, D., Avcı, N. ve Taş, İ. (2011). Üniversite öğrencilerinin rekreasyon faaliyetlerine katılımını etkileyen unsurların analizi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22(2), 69–83.
- Uyan, M. (2001). Afyonkarahisar'da ulaşım, haberleşme ve turizm. *Afyonkarahisar Kütüğü (cilt II)* içinde (435-495). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yayın No: 35.
- Varnacı Uzun, F. ve Somuncu, M. (2011). Kültürel peyzajın korunması ve turizm ilişkisi bağlamında yerel halkın görüşleri: Ihlara vadisi örneği. *Ankara Üniversitesi Çevrebilimleri Dergisi*, 3(2), 21-36.

Ünlüöner, K. (1993). Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde turizm eğitim ve öğretimi. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 6, 497–521.

Üyümez, M. ve Kaya, F. (2001). Afyonkarahisar’da su mimarisi. *Afyonkarahisar Kütüğü* (cilt I) içinde (s. 385-415). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yayın No: 35.

Extended Abstract

The topics about Tourism have important place in social studies education program. In this regard, three of eight learning fields, six of the skills intended to be gained by students and also eight of the values are implicitly or explicitly related to tourism or touristic entities. Further, the learning objectives in 5th, 6th and 7th class social science courses are 123, and 55 of these aim to bring students in tourism conscience by the content belonging to different social science disciplines. As a result, determination of the perception of pre-service social studies teacher on tourism will give field instructors some idea about how these pre-service teachers will gain the information and skills which they will use throughout their career. For this, The aim of this study is to explicit views of pre-service social studies teachers on tourism and touristic assets in Afyonkarahisar, Turkey. In addition, the effects of gender, grade level and permanent domicile were investigated.

Participants were 207 pre-service social studies teachers studying at Afyon Kocatepe University. The KMO value calculated for the Likert-type survey was .865 and the Bartlett's test of sphericity was significant ($p=.00$). The reliability coefficient of the bi-dimensional survey consisting of 18 items was found as .88. Survey items were found to be valid and reliable based on the results of reliability and factor analyses. The data obtained as the result of the questionnaire was analyzed by using a statistical program. According to the normality tests, the data obtained from the questionnaire is normally distributed. By using independent sample t-test and one-way ANOVA the data was analyzed. According to pre-service social studies teachers participated in the research, tourism activities in Afyonkarahisar have developed by intermediate level. This because they think that facilities and advertisement is not sufficient in the city. Moreover, the participants know that Afyonkarahisar has important resources for tourism. Pre-service social studies teachers generally have positive perception about tourism in Afyonkarahisar. However, this evaluation is based on the importance of tourism in economics of the province. The participants believe that Afyonkarahisar possesses

important potential, which can be utilized to improve tourism, but, these resources have not been used effectively yet.

The opinions of the students, who are permanent residents in Afyonkarahisar, are significantly more positive. This result may stem from the fact that residents are much more aware of their surroundings and livelihood. In gender variable, female students have more positive opinions. Further, in class level, there is no significant difference.

For effective education, while learning by doing and living is considered as one of the basic principles of current education program, it is also necessary in social science and tourism education (Çınar, 2013; Keçe, 2015). For this reason, organizing trips, which will introduce the city to the first year students, will be very beneficial for improving tourism perception. These trips also include places that can be considered as touristic. Further, if faculties can organize and finance these trips, it will be very beneficial for students to reach correct information from the first hand, and also for developing positive attitude and increasing the participation. In case that faculties do not organize the trips, independent small group trips, which are planned by instructors, will be useful. In these small groups, the participation of the students, who are residents of the city, will simplify the application. In both cases, it will be effective in achieving the aim if students make pre-trip research about the city and prepare an observation report after their tour.

Another important result obtained in the research is that the participants believe that they are capable of giving senior information about tourism in Afyonkarahisar to others. This result indicates that the pre-service social studies teachers trust themselves about transmitting the knowledge to application, so this is identified as high order thinking skills in which knowledge transforms into conscience (Demirkaya, 2015). On the other hand, having positive vision about their own conscience level does not imply that this is true (Keçe, 2015). Accordingly, it is also important whether the participants make their judgements objectively about tourism in Afyonkarahisar. For this, a research, which measures the awareness of the teacher candidates about the topic by determining the knowledge level of the candidates about tourism, the validity of these knowledge and their solution proposals for the problems, is suggested.

Türkiye’de Demokrasi Eğitimi Alanında Yapılan Araştırmalarda Eğilim: Bir İçerik Analizi Çalışması ¹

Zafer KUŞ ², Hamza YAKAR ³

Geliş Tarihi: 29.06.2017

Kabul Tarihi: 02.12.2017

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışma, Türkiye’deki demokrasi eğitimi üzerine yapılmış araştırmaların sistematik olarak incelenmesine yönelik tematik içerik analizi çalışmasıdır. Türkiye’de de özellikle son yıllarda araştırmacılar tarafından, demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmaların sayısı hızla artmakta ve bu alan giderek önem kazanmaktadır. Alanyazında demokrasi eğitimi ile ilgili farklı boyutlarda yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları, makaleler ve bilimsel toplantılarda sunulan sözlü bildirimler yer almaktadır. Farklı çalışma alanları ile ilişkilendirilen demokrasi eğitimi konusundaki araştırmalarda, hangi eğilimlerin öne çıktığının belirlenmesi alanyazın açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmaların analiz edilerek araştırmalardaki genel eğilimleri tespit etmektir. Araştırma kapsamında demokrasi eğitimi ile ilgili tez, makale ve bildirimler incelenmiştir. Demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmalar iki araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere göre taranarak dosyalanmıştır. Verilerin analizinde araştırmacılar tarafından bir “kontrol formu” oluşturulmuştur. Dosyalanan kaynaklar kontrol formuna işlenerek verilerin sınıflandırılması yapılmıştır. Demokrasi eğitiminde araştırma eğilimlerini belirlemek amacıyla kontrol formundaki ölçütlere göre veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda demokrasi eğitimi ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların, ders programlarının hazırlanması ve güncellenmesi ile paralellik gösterdiği ve büyük çoğunluğunun Türkçe olarak yazıldığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Demokrasi, demokrasi eğitimi, içerik analizi, bilimsel yayın, araştırma konuları

¹ Bu çalışma, 6. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda (04-06 Mayıs 2017/Eskişehir) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Ahi Evran Üniversitesi, e-mail: zaferkus@gmail.com

³ Ahi Evran Üniversitesi, e-mail: hmzyakar@gmail.com

Trends in Researches on Democracy Education in Turkey: A Content Analysis Study

Submitted by 29.06.2017

Accepted by 02.12.2017

Research Paper

Abstract

This study is a thematic content analysis study for the systematic study of the researches on democracy education in Turkey. There have been many studies in the field of democracy education by researchers especially in recent years, and this field is becoming increasingly important in Turkey. In various dimensions related to democracy education, master and doctoral thesis studies, articles and oral presentation presented at scientific meetings are made. It is important to determine which trends are coming forward in the researches on democracy education related to different study areas. The aim of this study is to analyze the researches conducted in the field of democracy education in Turkey separately and to determine the general tendencies in these researches. In the scope of the research, thesis, articles and presentation about democracy education were examined. Studies related to democracy education were filed according to the criteria determined by two researchers. In the analysis of the data, a "control form" was created by the researchers. Recording filed sources in the control form, classification of the data has been done. The data were analyzed according to the criteria in the control form to determine the research trends in democracy education. As a result of research, it is understood that the studies on democracy education in Turkey are in parallel with the preparation and updating of the curriculum and the majority of work has been written in Turkish.

Keywords: Democracy, democracy education, content analysis, scientific publication, research topics

Giriş

Siyasal bir sistem olarak ilk kez Antik Yunanda ortaya çıkıp uygulandığı düşünülen demokrasi, günümüzde birçok alanla (politika, yönetim, ekonomi, eğitim vb.) ilişkili olarak bütün dünyada en fazla tartışılan konuların başında gelmektedir. Bu tartışmalar, farklı görüşlerin, yeni fikirlerin ortaya çıkmasını beraberinde getirmiş dolayısıyla demokrasi kavramına yönelik bir tanım birliğine varılamamış ve onlarca farklı tanım ortaya çıkmıştır. Demokrasiye yönelik yapılan tanımlarda genellikle halkın yönetime egemen olması ve seçimlerde halkın kendi yöneticisini seçmesine vurgu yapılmaktadır. Ancak, demokrasi sadece seçimler aracılığıyla halkın yönetime egemen olması değil; bunun yanında katılımcıların, sosyal ve politik hayat ile ilgili kararları oluşturması, sürdürmesi ve değiştirebilmesidir (Biesta, 2007: 4). Demokrasi kavramı tanım olarak her ne kadar çeşitlilik gösterse de demokrasinin evrensel olarak kabul gören ortak ilkeleri söz konusudur. Bu ilkelerden bazıları milli egemenlik, seçme seçilme hakkı, özgürlük, eşitlik, hukukun üstünlüğüdür. Yani demokrasi sadece bir yönetim biçimi değil, günlük hayatta bireyin doğrudan yaşamını etkileyen bir süreçtir. Bu sürecin devam etmesi ise ona sahip çıkacak insanların yetişmesine bağlıdır. Demokrasi; demokrasiyi yerleştirecek, koruyacak ve güçlendirerek yaşatacak yurttaşların varlığı hâlinde güvencededir. Demokrasiye sahip çıkacak insanlardan oluşmayan toplumlarda demokrasi yaşayamaz ve kolaylıkla otokrasiye dönüşebilir. Her yönetim biçimi kendisini yaşatacak bireyler yetiştirmeyi hedefler. Demokrasi ile yönetilen toplumların da demokrasi eğitimi yoluyla demokrasiyi yaşatacak insanlar yetiştirmesi gerekir (Gülmez, 1994, s.7). Bu durum da demokrasi eğitimine duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.

Çağdaş anlamda “demokrasi eğitimi” düşüncesinin John Dewey’in (1859-1952) düşünceleri ile başladığı söylenebilir. Dewey’e göre demokratik bir toplumda eğitimin iki temel gerekçesi

ve hedefi vardır. Bunlardan birincisi yönetim biçimi olarak demokrasiyle ilgilidir ve vatandaşların demokrasinin devamını sağlayacak temel bilgi ve becerilere sahip olmasını içerir. İkincisi ise yaşam biçimi olarak demokrasi ile ilgilidir (Dewey, 1996). Dewey'in bir arada yaşama biçimi olarak tanımladığı demokrasi de bu yaşam biçimine uygun bir eğitimi, yani demokratik eğitimi gerekli kılar (Dewey, 1996; 2010). Türk eğitim sistemi içerisinde de demokratik eğitim ve demokrasi eğitimini tesis edebilmek için ilgili yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bütün bu düzenlemelerdeki temel amaç, sosyal ve politik hayata aktif katılım sağlayabilen, toplumda faydalı bir rol alabilen, bireysel hak ve özgürlüklerini bilen, evrensel demokratik değerleri benimsemiş, çağdaş bireyler yetiştirmektir.

Demokrasi eğitimi denince çoğu insanın aklına hemen demokrasinin tarihinin, temel dayanaklarının öğretilmesi gelmektedir. Bu amaçla okul programlarına yeni dersler eklenmekte, mevcut derslerin içeriği değiştirilmektedir. Ancak şimdiye kadar yapılan araştırmalar göstermiştir ki bu yöndeki çalışmalardan istenen sonuç alınamamıştır. Demokrasi eğitimi açısından okulu etkili kılan en önemli unsur, bu eğitim örgütünün ortam özellikleridir. Okul ortamının yapısı, bireylerin demokratik kimlik kazanımlarına ve davranışa dönüştürülmesine etki eden en önemli faktörlerden biridir. Demokratik zemini oluşturan demokratik okul kültürü olmadan demokrasi ne kurulabilmekte ne de yaşayabilmektedir. Demokrasi eğitimi de, demokratik ortamlarda yapıldığı zaman etkilidir (Kuş, 2012). Levin'e (1998, ss.64-65) göre, demokratik okul yapısında olması gereken özelliklerden bazıları şunlardır:

- Okulda bulunan herkes okulda yapılacak uygulamalar hakkında yorum yapabilmelidir. Okuldaki her şey sorgulanmaya açık olmalı ve eğer sorunlar ikna edici ise

değişiklikler yapılabilirdir. Bu değişim sürecini oluşturmak için yapılacak tartışmalar demokratik bir şekilde yönlendirilmelidir.

- Farklı görüşlere saygı ve hoşgörü olmalı, başkalarının bakış açısını anlamaya istekli olunmalı ve biz yanlışıken başkalarının doğru olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.
- Okul yapısının içerisindeki herkes yalnızca hoşgörü göstermek değil aynı zamanda okulda katılımın da sağlanması için etkin olarak çalışmalıdır.
- Okul, farklılıklara saygı duyarken topluluk ve dayanışma bilincini yapılandırmayı başarmalıdır.

Demokratik okul ortamındaki bu uygulamalar aracılığıyla demokratik değerler öğrencilere benimsetilebilir. İlgili alanyazında, adalet, özgürlük, eşitlik, hoşgörü, dürüstlük, işbirliği, özgüven, sorumluluk, farklılıkları kabul etme, barış demokrasi ile ilgili temel değerler olarak ifade edilmektedir. Bütün bu demokratik değerlerin öğrencilere kazandırılması için demokrasi eğitiminin gerekliliği ve zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Nitekim demokrasi eğitimi ile ilgili yapılan pek çok uluslararası çalışmada demokratik eğitimin gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Apple ve Beane, 1995; Biesta, 2007; Crick, 1998; Edward, Giacomo ve Andrei, 2006; Farrell, 1998, Gerzon, 1997; Lipset, 1959; Torney-Purta, Lehmann, Oswald ve Schulz, 2001). Benzer şekilde Türkiye’de de yapılan pek çok çalışma ve yasal düzenlemeler demokrasi eğitiminin gerekliliğini vurgulamaktadır (Büyükdüvenci, 1990; Büyükkaragöz, 1990; Demirbolat, 1997; Gülmez, 1994; Kepenekçi, 2003; Kıncal ve Işıık, 2003; Kuş, 2012; MEB, 1973).

Demokrasi eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların yurt dışında uzun yıllardır yapıldığı bilinmektedir. Ülkemizde ise özellikle 2000’li yıllardan sonra bu alandaki çalışmaların hızla

arttığı görülmektedir. Ancak demokrasi eğitiminin ilerleyerek devam ettirilebilmesi ve demokratik eğitim ortamlarının oluşturulması için hiç şüphesiz bu çalışmaların artarak devam ettirilmesi gerekmektedir. Mevcut çalışmaların sonuçlarının değerlendirilmesi ve uygulamaya yönelik tedbirlerin alınması, çalışmaların kapsam ve odaklarının neler olduğu, hangi eğilimlerin öne çıkıp hangi unsurlarının göz ardı edildiğinin bilinmesi, eğitim politikalarının şekillenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışma, Türkiye’de demokrasi eğitimi ile ilgili son yıllarda yapılmış araştırmaların sistematik incelenmesine yönelik bir içerik analizi çalışmasıdır. Bu çalışmayla, Türkiye’de demokrasi eğitimi ile ilgili yapılmış birbirinden bağımsız çalışmaların genel bir görünümü sağlanmış olacak ve mevcut çalışmaların dışında farklı yönleriyle demokrasi eğitiminin çalışılmasına yardımcı olacağına inanılmaktadır. Türkiye’de demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmaların genel eğilimleri tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkiye’de demokrasi eğitimi araştırmalarının yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
- Türkiye’de demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmaların yıllara ve yayım diline göre dağılımı nasıldır?
- Demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
- Türkiye’de demokrasi eğitimi araştırmalarının veri toplama araçları nelerdir?
- Örneklem türü ve örneklem büyüklüğüne göre Türkiye’de demokrasi eğitimi araştırmaları nasıl şekillenmektedir?
- Araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir?
- Demokrasi eğitiminde, ağırlıklı olarak çalışılan konular nelerdir?

- Demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmalar hangi konularla ilişkilendirilmektedir?

Yöntem

Bu çalışma, Türkiye’deki demokrasi eğitimi üzerine yapılmış araştırmaların sistematik olarak incelenmesine yönelik tematik içerik analizi çalışmasıdır. Tematik içerik analizi, belli bir konu üzerinde yapılmış olan araştırmaların temalar veya belli çerçeve dâhilinde, eleştirel bakış açısıyla incelenmesi ve yorumlanmasıdır. Bu yöntemle odaklanılan konunun bütüncül bir bakış açısıyla ve derinlemesine incelenmesi yapılır. Tematik içerik analizi ile seçilen araştırma konularının eğilimlerinin ve öncelikli alanlarının neler olduğu belirlenebilir (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Çalışmanın Kapsamı

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, 2007–2017 yılları arasında Türkiye’de “demokrasi eğitimi” ile ilgili yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri, bilimsel toplantılarda sunulan sözlü bildirimler ve hakemli, bilimsel dergilerde yayınlanmış makalelerden oluşmaktadır.

Demokrasi eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimleri belirlemek amacıyla tez, makale ve bildirimler belirlenen ölçütlere göre incelenmiştir. Demokrasi eğitimi ile ilgili tezler, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden indirilmiştir. Ulaşılan tezler, yüksek lisans ve doktora olmak üzere türlerine ayrılarak tasnif edilmiştir. Demokrasi eğitimi ile ilgili makaleler taranırken iki temel ölçüt dikkate alınmıştır. Bunlardan birincisi, çalışma alanı Türkiye olan, Türkçe yazılan ve ULAKBİM veri tabanında taranan dergilerde yayımlanan makalelerin incelenmesidir. İkincisi ise, çalışma alanı Türkiye olan, yabancı dilde yazılan ve ERIC veri tabanında taranan dergilerde yayımlanan makalelerin incelenmesidir. Demokrasi eğitimi ile ilgili bildirimler son on yılda bilimsel toplantılarda sunulan bildirimleri kapsamaktadır.

Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar belirlenirken çalışmaya konu olan örneklemin Türkiye sınırları içerisinde olması ve Türk araştırmacılar tarafından yürütülmüş makale, tez ve bildiri çalışması olması şartları aranmıştır. Erişime açık olmayan ya da tam metnine ulaşılamayan çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur.

Verilerin Kodlanması

Demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmalar iki araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere göre taranarak dosyalanmıştır. Dosyalandıran çalışmalar araştırmacılar tarafından okunarak kayıt altına alınmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda bir matris oluşturulmuştur. Matris oluşturulurken benzer çalışmalardaki matrisler incelenmiştir. Oluşturulan matriste; yazar adı, yayın türü, yayın dili, yayın yılı, yöntem, desen, veri toplama araçları, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, veri analiz yöntemi, araştırma konuları, ilişkilendirme, amaç ifadesi ve genel sonuç başlıklarına yer verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1

Veri Toplama Sürecinde Kullanılan Matris Örneği

Yazar Adı	Yayın Türü	Yayın Dili	Yayın Yılı	Yöntem	Desen	Veri Toplama Araçları	Örneklem Türü	Örneklem Büyüklüğü	Veri Analizi	Araştırma Konuları	İlişkilendirme	Araştırmanın Amacı	Genel Sonuç
H. ER, F. Ünal	Bildiri	Türkçe	2014	Nicel	Tarama	Bilgi Formu	Öğrenci	100-250 Arası 51-100	Betimsel	Algı	Üstün yetenekli çocuklar	Üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarını incelemek.	Üstün yetenekli öğrencilerde demokrasi algısının, 5. sınıfta daha çok seçimle ilgili olduğu, tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Demokrasi eğitimi ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar tezler, makaleler ve bildirileri kapsayan üç farklı yayın türünde olmak üzere bu araştırmada, toplam 93 çalışmanın analizi yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen matriste, araştırmaların genel özellikleri içerik analizi ile tekrar tekrar incelenmiş, araştırmaların konuları ve ilişkilendirilen boyutlar kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Kodlama matrisindeki bilgiler, çalışmanın genel özelliklerini belirlemek üzere seçilmiştir. İlk olarak ilgili alan yazına bağlı kalınarak, kodlar belirlenmiş sonra makaleler incelendikçe, bu kodlar geliştirilmiş ve değiştirilmiştir. Kodlar daha sonra kategorilere ayrılmış ve temalar altında toplanmıştır. Bu kodlama süreci, araştırmaların tekrar gözden geçirilmesi ile son şeklini almıştır. Kodlamalar yapılırken herhangi bir hata karışması olasılığına karşı, araştırma kapsamında incelenen çalışmalar uzun bir süre zarfında incelenmiştir. Kodlamaların güvenilir olması için aradan yaklaşık bir ay geçtikten sonra araştırmacılar analizleri tekrar yapmış, kodlamaların birbiri ile büyük oranda tutarlı olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak araştırma konusu olarak demokrasi eğitimi alanındaki çalışmalar dokuz ve ayrıca ilişkilendirilen konular olarak ise 14 tema altında toplanmıştır. Araştırma, 2007-2017 yılları arasında yapılan demokrasi eğitimi ile ilgili tez, makale ve bildirilerle sınırlıdır.

Bulgular

Demokrasi eğitim alanında Türkiye’de yapılan araştırmalar çeşitli açılardan incelenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 2

Demokrasi Eğitimi Araştırmalarının Yayın Türüne Göre Dağılımı

Yayın Türü	n	%
------------	---	---

Yüksek lisans	17	18
Doktora	6	6
Makale	46	50
Bildiri	24	26
Toplam	93	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi demokrasi eğitimi alanında yapılan çalışmalar, en yüksek oranda araştırma makalesi (%50) ve bildirimler (%26), en az oranda ise (% 6) doktora tezinden oluşmaktadır. Görüldüğü üzere çalışmaların yarısı makalelerden oluşmaktadır.

Tablo 3

Demokrasi Eğitimi Yayınlarının Yayın Dili Dağılımı

Yayın Dili	n	%
Türkçe	73	78
İngilizce	20	22
Toplam	93	100

Tablo 3’ten anlaşıldığı gibi demokrasi eğitimi konusundaki çalışmaların büyük çoğunluğu Türkçe (%78) olarak hazırlanmıştır. Buna karşın demokrasi eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların çok azının İngilizce (%22) olarak yazıldığı görülmektedir.

Tablo 4

Demokrasi Eğitimi İle İlgili Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yayın Yılı	n	%
2007	3	3
2008	2	2
2009	6	6
2010	8	9
2011	2	2
2012	6	6
2013	21	23
2014	20	22
2015	12	13

2016	13	14
Toplam	93	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların 2007-2016 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Yıllara göre değerlendirildiğinde, demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların en fazla 2013 (%23) ve 2014 (%22) yıllarında, en az çalışmanın ise 2008 (%2) ve 2011 (%2) yıllarında yapıldığı anlaşılmaktadır. Demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların yarısından fazlasının son dört yılda yapıldığı görülmektedir.

Tablo 5

Araştırmacıların Kullandıkları Araştırma Yöntemleri

Araştırma Yöntemi	n	%
Nitel	26	28
Nitel	48	52
Karma	19	20
Toplam	93	100

Tablo 5'te demokrasi eğitimi konusunda yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Buna göre yapılan çalışmaların yarısından biraz fazlasında nitel yöntemlerin (%52) kullanıldığı, en az oranda ise karma yöntemlerin (%20) kullanıldığı anlaşılmaktadır. Nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmaların oranı ise %28'dir. Demokrasi eğitimi konusunda yapılan çalışmalarda nitel yöntemlerin baskın olması dikkat çekmektedir.

Tablo 6

Demokrasi Eğitimi ile İlgili Çalışmaların Yöntembilime (Araştırma Deseni) Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	n	%
Betimsel	25	26
Durum	39	37
Tarama	22	24
Deneysel	6	5

Olgubilim	3	3
Toplam	93	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi demokrasi eğitimi konusunda yapılan çalışmalarda, büyük oranda durum (%37) ve betimsel (%26) desenlerin tercih edildiği, en az oranda deneysel (%5) ve olgubilim (%3) desenlerinin tercih edildiği anlaşılmaktadır. Tarama deseninin kullanıldığı çalışmaların oranının ise %24 olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Demokrasi Eğitimi İle İlgili Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	n	%
Bilgi formu	22	24
Anket	14	15
Görüşme	14	15
Tutum ölçeği	10	11
Anket ve görüşme	6	7
Tutum ölçeği ve görüşme	6	7
Görüşme ve gözlem	5	5
Derleme	4	4
Bilgi formu ve görüşme	2	2
Görüşme ve başarı testi	2	2
Görüşme, gözlem ve tutum ölçeği	2	2
Başarı testi	1	1
Anket ve bilgi formu	1	1
Tutum ölçeği ve bilgi formu	1	1
Başarı testi ve tutum ölçeği	1	1
Başarı testi ve çalışma kâğıdı	1	1
Anket, görüşme ve bilgi formu	1	1
Toplam	93	100

Tablo 7’ye göre, demokrasi eğitimi konusunda yapılan çalışmalar veri toplama aracı boyutunda incelendiğinde üç farklı özellikte çalışmaların ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre; *tek veri toplama aracının* kullanıldığı çalışmalar, *iki farklı veri toplama aracının* kullanıldığı çalışmalar ve *üç farklı veri toplama aracının* kullanıldığı çalışmalar yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak demokrasi eğitimi çalışmalarında en yüksek oranda bilgi formu

(%24), anket (%15) ve görüşme formunun (%15) kullanıldığı; en az oranda ise derleme (%4) ve başarı testinin (%1) kullanıldığı anlaşılmaktadır. Demokrasi eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda, veri toplama aracı çeşitlemesi yapıldıkça çalışmaların oranının da azaldığı dikkat çekmektedir. Yapılan 25 çalışmada “iki farklı veri aracının” kullanıldığı ve bu çalışmalarda görüşme formunun yoğun olarak tercih edildiği dikkat çekmektedir. Demokrasi eğitimiyle ilgili üç çalışmada ise “üç farklı veri toplama aracının” birlikte kullanıldığı ve bunlarda da görüşmenin baskın olduğu görülmektedir. Veri toplama aracı olarak dikkat çeken diğer önemli bir husus, *gözlemin* tek başına veri toplama aracı olarak hiçbir çalışmada kullanılmamış olması ve yalnızca iki çalışmada görüşme ve tutum ölçeği ile birlikte kullanılmış olmasıdır.

Tablo 8

Demokrasi Eğitimi İle İlgili Çalışmaların Örneklem Türüne Göre Dağılımı

Örneklem Türü	n	%
Öğrenci	34	36,6
Öğretmen	18	19,4
Doküman	22	23,7
Öğretmen adayı	4	4,3
Öğrenci ve öğretmen	8	8,6
Öğretmen ve okul yöneticisi	2	2,2
Öğrenci, Öğretmen ve Okul yöneticisi	3	3,2
Öğrenci, öğretmen ve doküman	2	2,2
Toplam	93	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi, demokrasi eğitimine yönelik yapılan çalışmaların örneklem türünde üç farklı özellikte durumun öne çıktığı anlaşılmaktadır. Buna göre, “tekli örneklemin” kullanıldığı çalışmalarda çalışma grubu olarak öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve dokümanlar tercih edilmiştir. “İkili örneklem” grubunun kullandığı çalışmalarda, öğrenci-öğretmen ve öğretmen-yöneticinin birlikte tercih edildiği görülmektedir. “Üçlü örneklem” türünün kullanıldığı çalışmalarda ise öğretmen, öğrenci, yönetici ve dokümanlar farklı

kombinasyonlarda çalışma grubu olarak tercih edilmiştir. Örneklem türüne göre demokrasi eğitimi çalışmalarında, en fazla öğrenci (%36,6) ve doküman (%23,7), en az ise ikili örneklem türlerinden olan öğretmen-okul yöneticisi (%2,2) ve üçlü örneklem türlerinden olan öğrenci-öğretmen-doküman (%2,2) çalışma örneklemini olarak tercih edilmiştir.

Tablo 9

Araştırmacıların Sıklıkla Kullandıkları Örneklem Büyüklükleri

Örneklem Büyüklüğü	n	%
0-50	24	25
51-100	12	13
100-250	10	11
251-500	14	15
500-1000	8	9
1000+	5	5
Teorik	10	11
Doküman	10	11
Toplam	93	100

Tablo 9'da demokrasi eğitimine yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan örneklemin büyüklükleri gösterilmiştir. Buna göre, örneklem büyüklüğü olarak en fazla 0-50 aralığında (%25) ve 251-500 aralığında (%15), en az ise 500-1000 aralığında (%9) ve 1000 üzeri (%5) örneklem türlerinin tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 10

Araştırmacıların Sıklıkla Kullandıkları Veri Analiz Yöntemleri

Veri Analiz Yöntemleri	n	%
Betimsel (aritmetik ortalama, yüzde frekans)	10	11
Kestirimsel (t testi, Anova, korelasyon vb.)	20	22
Nitel (betimsel,içerik)	44	47
Kestirimsel ve nitel	19	20
Toplam	93	100

Tablo 10 incelendiğinde, demokrasi eğitimi alanında yapılan çalışmalarda, veri analiz yöntemi olarak en fazla nitel (%47) ve kestirimsel (%22), en az ise betimsel (%11) yöntemler tercih edilmiştir. Demokrasi eğitimi alanında yapılan çalışmaların veri analiz yöntemleri incelendiğinde, iki farklı özellik dikkati çekmektedir. Bunlar, ilk olarak tek veri analiz yönteminin kullanıldığı çalışmalar (%80) ve ikinci olarak ise iki farklı veri analiz yönteminin (%20) kullanıldığı çalışmalardır. İki farklı analiz yönteminin kullanıldığı çalışmalarda nitel-betimsel ve betimsel-kestirimsel analiz yöntemlerinin birlikte kullanıldığı çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 11

Demokrasi Eğitiminde Sıklıkla Çalışılan Konuların Dağılımı

Konuların Dağılımı	n	%
Görüş	27	29
Algı	22	24
Doküman	19	20
Tutum	10	11
Farkındalık	7	8
Bilgi	2	2
Beceri	2	2
Davranış	2	2
Diğer	2	2
Toplam	93	100

Tablo 11’de demokrasi eğitiminde yoğun olarak çalışılan konuların oransal dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; demokrasi eğitimi çalışmalarında en fazla görüş (%29), algı (%24) ve doküman (%20), en az ise diğer (%2), beceri (%2) ve davranış (%2) konuları çalışılmıştır. Demokrasi eğitimine yönelik yapılan çalışmalarda; bilgi (%2), farkındalık (%8) ve tutum (%11) konularının diğer konulara oranla çok fazla çalışılmadığı görülmektedir. Demokrasi eğitiminde konu olarak beceri ve davranış boyutunun çok fazla çalışılmaması, dikkati çeken önemli bir eksikliklerdir.

Tablo 12

Demokrasi Eğitimi İle İlgili Çalışmaların İlişkilendirilmesi

İlişkilendirme	n	%
Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi	31	33
Sosyal bilgiler	16	17
Değerler	11	12
Okul meclisleri projesi	8	9
İnsan hakları	5	5
Üstün yetenekliler	4	4
Öğretmen	4	4
Eğitim ortamı	3	3
Uluslararası karşılaştırma	3	3
Çevre	1	1
Tarih	1	1
Matematik	1	1
Dijital ortam	1	1
Diğer (sivil toplum, Din kültürü, Okul Kültürü, Katılım)	4	4
Toplam	93	100

Tablo 12’de demokrasi eğitimi konusunun hangi konularla ilişkilendirildiği gösterilmiştir. Buna göre, demokrasi eğitimi en fazla vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi (%33), sosyal bilgiler (%17) ve değerler (%12) konularıyla ilişkilendirilerek çalışılmıştır. Okul meclisleri projesi ile ilişkilendirilen çalışmaların mevcudiyeti dikkat çekmektedir. Buna karşın demokrasi eğitimi, en az çevre (%1), tarih (%1) ve dijital ortam (%1) konularıyla ilişkilendirilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, demokrasi eğitimi alanında Türkiye’de yapılan araştırmalar çeşitli açılardan incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın dikkate değer sonuçlarının başında, demokrasi eğitimi ile ilgili çalışmaların özellikle 2012 yılı sonrası hissedilir derecede artması gelmektedir. Demokrasi eğitimi ile ilgili

Türkiye’de yapılan çalışmaların ders programlarının hazırlanması ve güncellenmesi ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Programlarda, insan hakları ve demokrasi eğitimi yönelik dersler incelendiğinde, "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" adı ile yer alan dersin 2012 yılında hazırlanan taslak çizelgede "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersi olarak değiştirildiği görülmektedir. 2013 yılında programda ilkokulların 4.sınıfında “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersinin yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin 2012 yılından itibaren zorunlu ders olması ile birlikte bu alanda yapılan çalışmalarda artış olduğunu söylemek mümkündür.

Türkiye’de demokrasi eğitimi konusundaki çalışmaların büyük çoğunluğu Türkçe olarak hazırlanmıştır. İngilizce hazırlanan çalışmalara bakıldığında ise demokrasi eğitiminin en fazla vatandaşlık ve demokrasi eğitimi (Doğanay, 2010; Dünder, 2012; Günel ve Pehlivan, 2015; Kuş ve Çetin, 2014; Oral, 2008; Şeker ve Topsakal, 2011) ve Sosyal Bilgiler (Çiftçi, 2013; Eker ve İncirci, 2016; Ersoy, 2014; Kiroğlu, 2013; Tonga, 2014) dersleri ile ilişkilendirildiği dikkat çekmektedir. Araştırma türlerine göre yayın dili incelendiğinde, demokrasi eğitimi ile ilgili makale, tez ve bildiri çalışmalarının büyük çoğunluğunun Türkçe hazırlandığı görülmektedir. İngilizce olarak hazırlanan çalışmalarının tamamının araştırma makalesi olması ve diğer yayın türlerinin Türkçe olarak hazırlanmış olması dikkat çekicidir.

Türkiye’de demokrasi eğitimi alanında yapılan çalışmalar, en yüksek oranda araştırma makalesine dayanmaktadır. Lisansüstü düzeyde, özellikle doktora düzeyinde yapılan çalışmaların ise sayıca daha sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda; ders kitabı ve öğretim programında küresel eğitim temalarının nasıl şekillendirildiği (Günel ve Pehlivan, 2015), demokrasi eğitiminin masallar aracılığıyla öğretilmesinin önemli olduğu (Yiğit ve Kesmeçi, 2015), Türkçe ders kitaplarındaki hak ve özgürlükler temasının demokrasi eğitimi

açısından öne çıkartıldığı (Kılınç ve Tunçbilek, 2012), demokratik okul kültürüyle ilgili kavramsal bir çerçevenin sunulması gerektiği (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010), demokrasi eğitiminin gerekliliği (Şahin, 2009) ve iki evrensel dil olan insan hakları ve müziğin birbirlerine destek vererek birlikte çalışmalarını gerektiği (Çuhadar, 2008) vurgulanmıştır.

Demokrasi eğitimi konusunda yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine bakıldığında, yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda nitel yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun temel nedeni nitel araştırmaların doğasına uygun olarak daha açıklayıcı, detaylı ve derinlemesine bilgilere ulaşma isteği (Yıldırım ve Şimşek, 2010) olabilir. Ancak tek bir yönteme bağlı araştırma deseninin oluşturulması araştırma sonuçlarının sosyal gerçekliği ne kadar yansıttığını tartışmalı duruma getirmektedir. Denzin (1989, Akt. Türnüklü, 2001) aynı sosyal olguyu sorgulamak için farklı araştırma yöntem ve tekniklerinin bileşimini önermektedir. Aynı araştırma sorusu olabildiğince farklı yöntemsel açılardan sorgulandığı takdirde tek bir yönteme, tekniğe, ölçüme ve ölçme aracına bağlı olarak elde edilen bilginin sınırlılıklarının, yanlılığının ve dezavantajlarının ortadan kaldırılacağını belirtmektedir. Oysa bu çalışma sonuçları göstermiştir ki incelenen araştırmalar içerisinde en az oranda ise karma yöntemler kullanılmıştır.

Çalışmaların araştırma desenine bakıldığında ise büyük oranda durum ve betimsel desenlerin tercih edildiği, en az oranda deneysel ve olgubilim desenlerinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinin tercih edilmesinden dolayı örneklem büyüklüğü genel olarak 50'nin altında kalmaktadır. Nicel araştırmalarda ise örneklem büyüklüğünün ağırlıklı olarak 500 kişiden az olduğu tespit edilmiştir. 1000 kişinin üzerindeki örneklem sayıları ise oldukça azdır. Dokuman inceleme gibi araştırmalarda herhangi bir uygulama yapılmadığı için bu tür çalışmalarda örneklem "teorik çalışma" olarak

sınıflandırılmıştır. Demokrasi eğitimi alanında yapılan çalışmalarda, veri analiz yöntemleri olarak nicel araştırmalarda genel olarak betimsel ve kestirimsel analizlerin benimsendiği; nitel araştırmalarda ise genel olarak betimsel, bununla birlikte içerik analizinin de yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir.

Demokrasi eğitimi konusunda yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına bakıldığında ise bazı araştırmalarda tek, bazılarında ise birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı görülmektedir. Nitel araştırmalar içerisinde yer alan doküman incelemelerinde, genel olarak bilgi formunun kullanıldığı, mülakatlarda ise yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı tespit edilmiştir. Nicel araştırmalarda ise genel olarak anket ve tutum ölçekleri kullanılmıştır. Karma deseninde yapılan araştırmalarda ise birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu tür karma desende planlanan çalışmaların sayısının ise daha sınırlı olduğu görülmüştür. Örneğin gözleme ilişkin kullanılan veri toplama araçlarının sayısı oldukça azdır. Birden fazla veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde, en fazla görüşmenin diğer veri toplama araçlarıyla birlikte tercih edildiği belirlenmiştir.

Demokrasi eğitimine yönelik yapılan çalışmaların örneklemelerinde ağırlıklı olarak öğrenci ve öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Daha sonra ise en fazla tercih edilen çalışma grubunu dokümanlar oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, okul yöneticileri ve öğretmen adaylarının oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bazı araştırmalarda ise birden fazla örneklem grubunun yer aldığı görülmektedir. Genel olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, örneklem çeşitliliği arttıkça araştırma sayılarının da azaldığı görülmektedir. Yani, Türkiye’de demokrasi eğitimi çalışmalarında, tekli örneklem gruplarının daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir. Çetinkaya ve Kıncal’a (2015) göre, demokrasi eğitiminin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi

aile, okul yönetimi ve öğrencilerin işbirliği içinde olmasına bağlıdır. Fakat örneklem türü olarak “velilerin” ve “akademisyenlerin” incelenen çalışmalarda kullanılmaması, dikkat çeken önemli bir eksikliklerdir. Demokratik bir çevrenin gelişmesinde okulların yanı sıra aile ve toplum içerisinde öğrencilere sunulan demokratik çevre, önemli bir yere sahiptir (Kuş, 2014). Bu yönüyle değerlendirildiğinde, incelenen çalışmalarda veli ve toplumun diğer unsurlarının çok fazla örneklem grubu olarak kullanılmaması, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Oysa demokrasi eğitimi sadece okullar ve programlar meselesi değildir; aile ortamı, iş yeri, siyasal kurumlar, kitle iletişim araçlarını da ilgilendirir (Kuş, 2012). Bütün bunlar demokrasi eğitiminde önemli bileşenlerdir.

Demokrasi eğitimi ile ilgili doküman incelemesine dayalı çalışmaların 2012 yılından sonra yapılmış olması öne çıkan diğer bir özelliktir. Bu kapsamda, doküman olarak incelenen çalışmalarda bilimsel kitap, ders kitabı, öğretim programı, Milli Eğitim Şura kararları ve yükseköğretim lisans dersleri ağırlık kazanmaktadır. İncelenen ders kitaplarında, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi kitabı ile sosyal bilgiler ders kitapları öne çıkmaktadır. Bunu yanı sıra, diğer kademelerdeki farklı ders kitaplarının ve öğretim programlarının demokrasi eğitimi kapsamında ele alınmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, sadece bir çalışmada Ali Fuad Başgil’in “Demokrasi Yolunda” isimli kitabı, demokrasi eğitimi bağlamında irdelenmiştir.

Demokrasi eğitimi konusunun hangi konularla ilişkilendirildiğine bakıldığında, en fazla vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi, sosyal bilgiler dersi ve değerler ile ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Buna karşın demokrasi eğitimi, en az çevre, tarih ve dijital ortam konularıyla ilişkilendirilmiştir. Demokrasi eğitiminin insan hakları, üstün yetenekliler, dijital ortam ve eğitim ortamları gibi konularla çok fazla ilişkilendirilmemesi dikkat çekmektedir. Buna karşın günümüzde gençler, genellikle interaktif bilgi teknolojileri tarafından sağlanan dostluklar,

akran ilişkileri ve ince sosyal bağlarla kurulan veya sürdürülen toplumsal eylemlere katılımı incelemektedir. Dijital ortamlar sadece iletişim, eğlence ve alışveriş dünyasından oluşmamaktadır. Artık günümüzde demokrasinin gelişiminde de çok önemli bir rol üstlenmiş durumdadır. Dijitalleşme ile birlikte hayatın bütün alanlarında bir dönüşüm yaşanmaya başlanmış, demokrasi ve demokratik hayat da bu dönüşümün bir parçası olmuştur (Bennett, 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Büyük Millet Meclisi arasında 13 Ocak 2004 tarihinde imzalanan bir protokolle “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” uygulamaya geçirilerek, öğretim programlarında yer alan demokrasi eğitime yönelik kazanımların desteklenmesi hedeflenmiştir. 2003-2004 eğitim-öğretim yılında, ülke genelinde toplam 300 okulda pilot uygulaması yapılan proje, 2004-2005 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulamaya geçirilmiştir (Kıncal ve Uygun, 2006). Özellikle “demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi” ile demokrasi eğitimi alanına bir ilgi olmuş, bu projeye birlikte belli bir zaman aralığında yapılan araştırmalarda demokrasi eğitimi, yoğun olarak okul meclisleri projesiyle ilişkilendirilmiştir.

Demokrasi eğitimi çalışmalarının konu dağılımlarına bakıldığında, en fazla görüş ve algıların tespit edildiği daha sonra ise dokümanların incelendiği görülmüştür. Demokrasi eğitiminde konu olarak beceri ve davranış boyutunun sınırlı olduğu görülmektedir. Demokrasi eğitiminin temel becerileri adalet, arkadaşlık, ahlak eğitimi, sorumluluk duygusu, kendine güven olarak belirtilmektedir (Binbaşıoğlu, 2000). Demokrasi eğitiminin odağındaki bu beceriler, bireyin toplum içerisindeki rolünü belirlemede etkili iken, yapılan çalışmalarda, demokrasi eğitiminin beceri ve davranışlar boyutunun geri planda kalması düşündürücüdür. Demokrasi eğitimi ile ilgili yüksek lisans tezlerinde, görüş değerlendirme çalışmalarının; doktora tezlerinde,

doküman incelemesi ve görüş değerlendirme çalışmalarının; araştırma makalelerinde, algı ve görüş değerlendirme çalışmalarının ve bildirilerde ise doküman incelemesi ve görüş değerlendirme çalışmalarının ağırlıklı olarak tercih edilen konular olduğu görülmektedir. İncelenen demokrasi eğitimi çalışmalarında, sadece tek bir konunun ele alınarak çalışıldığı dikkat çekmektedir. Yani iki farklı konunun birlikte çalışıldığı araştırmaların oranı oldukça azdır. Oranlarının çok az olmasıyla birlikte, iki konunun birlikte çalışıldığı araştırmalarda; tutum ve görüş değerlendirme, doküman inceleme ve görüş değerlendirme, bilgi düzeyi ve tutum konularının birlikte ele alınarak incelendiği görülmüştür.

Türkiye’de demokrasi eğitimi ile ilgili yapılacak olan çalışmalarda, karma yöntemlere ağırlık verilebilir. Demokrasi eğitimi bağlamında zengin içeriklere sahip yerli ve yabancı farklı kitaplar, bu yönüyle ele alınıp incelenebilir. Ayrıca demokrasi eğitime yönelik yapılan çalışmalarda veri kaynağının çeşitlenmesi, demokrasi ile ilgili karmaşık insan davranışlarının anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Demokrasi eğitimi ile ilgili belirli konuların tek başına çalışılmasından ziyade farklı konuların birlikte ele alınarak çalışılması, bu çalışma alanına önemli bir katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Apple, M. W. & Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bennett, W. L. (2008). Changing citizenship in the digital age. In W. L. Bennett (Ed.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth* (pp. 1–24). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Toward a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740–69.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Büyükdüvenci, S. (1990). Demokrasi, eğitim ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 583-613.
- Büyükkaragöz, S. (1990). *Demokrasi eğitimi*. Ankara: TDV Yayınları.
- Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the teaching of democracy in schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship*, QCA: London.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çetinkaya, Ç. ve Kıncal, R. Y. (2015). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların demokrasi eğitimi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-22.
- Çiftçi, S. (2013). The relationships between students' attitudes towards social studies and their perceptions of democracy. *Educational Research and Reviews*, 8(3), 77-83, Doi: 10.5897/ERR11.12.12-1080.
- Çuhadar, C. H. (2008). Demokrasi ve insan hakları eğitiminde müziğin önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(359), 15-22.

- Demirbolat, A. (1997). Eğitim-demokrasi ilişkisi: Demokrasi ve insan hakları eğitimi. L. Küçükahmet (Ed.). *Eğitim bilime giriş* içinde, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim*. T. Yılmaz (Çev.). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Dewey, J. (2010). *Günümüzde eğitim*. B. Ata ve T. Öztürk (Çev. Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2010). 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.
- Dündar, H. (2012). Elementary students' metaphors for democracy. *Educational Research and Reviews*, 7(24), 509-516, 26. DOI: 10.5897/ERR12.080.
- Edward L. G., Giacomo P. & Andrei S. (2006). *Why does democracy need education?*. NBER Working Paper No. 12128.
- Eker, C. & İncirci, A. (2016). Democracy related units in social studies curriculums based on self-regulation strategies: A comparison of Turkey and Germany, *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 186-191.
- Ersoy, A. F. (2014). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classroom. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 1-20.
<http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.1>
- Farrell, J. P. (1998). Democracy and education: Who gets to speak and who is listened to?. *Curriculum Inquiry*, 28(1), 1-7.
- Gerzon, M. (1997). Teaching democracy by doing it!. *Educational Leadership*, 54(5), 6-11.
- Gülmez, M. (1994). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: TODAIE Yayınları.
- Günel, E. & Pehlivan, A. (2015). Küresel eğitim çerçevesinde vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabı ve öğretim programı. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 123-171.

- Kepekçi, Y. K. (2003). Demokratik okul. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(11), 44-53.
- Kılınç, A. & Tunçbilek, G. (2012). Türkçe ders kitaplarındaki “hak ve özgürlükler” temasının demokrasi eğitimi açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 259-270.
- Kıncal, R. & Işık, H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler. *Eğitim Araştırmaları*, 11, 54-58.
- Kıncal, R. Y. & Uygun, S. (2006). “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” uygulamalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 31-42.
- Kıroğlu, K. (2013). Is my social studies teacher democratic? *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 127-142.
- Kuş, Z. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuş, Z. (2014). Democratic environments offered to children at school, in the family, and in society: The case of Turkey. *Educ Res Policy Prac*, 13, 115-128. Doi: 10.1007/s10671-013-9152-6.
- Kuş, Z. & Çetin, T. (2014). Perceptions of democracy of primary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 786-790. Doi: 10.12738/estp.2014.2.1493.
- Levin, B. (1998). The educational requirement for democracy. *Curriculum Inquiry*, 28(1), 57-79.
- Lipset, S. M. (1959). Some social requisites of democracy: Economic development and political legitimacy. *American Political Science Review*, 53(1), 69-105.
- MEB. (1973). *Milli eğitim temel kanunu* (1739 S. K.). Ankara: Resmi Gazete, 14574.

- Oral, B. (2008). The evaluation of the student teachers' attitudes toward Internet and democracy. *Computers & Education*, 50, 437-445.
- Şahin, İ. (2009). Demokrasi ve insan hakları eğitimi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1341-1354.
- Şeker, G. & Topsakal, C. (2011). The level of ability to adopt and apply organizational democracy to primary schools according to perceptions of teachers and administrators. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1222-1227.
- Şişman, M., Güleş, H. & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Tonga, D. (2014). How can we get the information about democracy? The example of social studies prospective teachers. *Journal of World of Turks*, 6(2), 265-277.
- 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>].
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 8-13.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2010). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, M. F. & Kesmecı, A. M. (2015). Vatandaşlık ve demokrasi eğitiminde masal kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1320-1338.

Extended Abstract

There are many elements of democracy education. Students, teachers, parents, administrators, curriculum, school rules, school-family environment, method/technique used in the teaching process are some of them. Therefore, a number of researches are being carried out in relation to each of these elements separately or in cooperation with those are related to each other. The development of democracy is largely dependent on the understanding, skills and attitudes of people living in that society. The goal of democracy education is to ensure that the values constitute the core of democracy are brought to individuals through education, and that these values are internalized.

There have been many studies in the field of democracy education by researchers especially in recent years, and this field is becoming increasingly important in Turkey. In various dimensions related to democracy education, master and doctoral thesis studies, articles and oral presentation presented at scientific meetings are made. It is important to determine which trends are coming forward in the researches on democracy education related to different study areas. The aim of this study is to analyze the researches conducted in the field of democracy education in Turkey separately and to determine the general tendencies in these researches. In this way, areas focusing on elements of democracy education will be determined and the methodology used in the scientific research process will be revealed.

This study is a thematic content analysis study for the systematic study of the researches on democracy education in Turkey. Thematic content analysis is a critical review and interpretation of researches on a specific topic within the themes or within a certain framework. In this way, the focused subject is examined with a holistic view and in-depth. In the scope of the research, thesis, articles and presentation about democracy education were examined. The theses on democracy education were downloaded from The National Council of Higher Education Thesis Center. The theses are classified according to the types of masters and doctorates. When examining the articles on democracy education, two basic criteria were taken into account. The first of these is the examination of the published articles in the journals whose study area is in Turkey, written in Turkish and which are scanned in the ULAKBİM database. The second is to examine the articles published in the journals whose work is in Turkey, written in foreign languages, and scanned in the ERIC database. The presentations on democracy education include papers presented at scientific meetings in the last decade. Studies that are not open to access or cannot be reached full text are excluded from the research.

Studies related to democracy education were filed according to the criteria determined by two researchers. In the analysis of the data, a "control form" was created by the researchers. There are titles like article, study language, method, data collection and analysis method, sample size, research topic, purpose of study and general conclusions in this control form. Recording filed sources in the control form, classification of the data has been done. The data were analyzed according to the criteria in the control form to determine the research trends in democracy education. Finally, studies related to democracy education seem to have increased considerably, especially after 2012. It is understood that the studies on democracy education in Turkey are in parallel with the preparation and updating of the curriculum. The majority of work on democracy education in Turkey has been written in Turkish.

İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemi ile Kavram Öğretimi¹

İrem NAMLI ALTINTAŞ²

Hülya YILDIRIM³

Geliş Tarihi: 21.11.2017

Kabul Tarihi: 17.12.2017

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersindeki kavramlarla ilgili bilişsel yapılarının aktif öğrenme yöntemiyle düzenlenmesi amaçlanmıştır. Bu kavramlar dayanışma, eşitlik, adalet, katılım, aktif vatandaş, demokrasi, ifade özgürlüğü, hak, özgürlük ve sorumluluk olmak üzere 10 adettir. Araştırmanın amacına paralel olarak nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırma Aydın merkez ilçede bulunan bir devlet okulunda yapılmıştır. Çalışma grubunda 9 erkek 14 kız olmak üzere toplam 23 öğrenci bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni tarafından araştırmacı gözetiminde 12 hafta boyunca kavram öğretiminde kullanılmak üzere etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler aktif öğrenme etkinlikleri içerisinde sınıf düzeyine uygun olarak seçilmiştir. Ön test ve son test olarak Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılıp kavramlar arasındaki bilişsel yapı test edilmiştir. Test sonuçlarına göre kavram ağları oluşturulmuştur. Ayrıca öğrenmeyi kontrol etmek için iki adet çalışma yaprağı kullanılmıştır. Çalışma grubunun anlamakta zorlandıkları kavramlar farklı bir etkinlikle yeniden düzenlenmiştir. Araştırma sonunda aktif öğrenme modeliyle öğrencilerin kavramlarla ilgili bilişsel yapılarında ön bilgilerine göre bir ilerleme olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler kavramlarla ilgili tanımlar yapmış ve içerik olarak daha nitelikli kelimeler bulmuşlardır. Kavramlarla ilgili bilişsel yapıyla öğrencilerin sosyo ekonomik durumları, öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Aktif öğrenme, kavram öğretimi, eylem araştırması

¹ Bu çalışma 4-6 Mayıs 2017 tarihleri arasında USBES 2017'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Süleyman Demirel Üniversitesi, e-mail: iremmnamli@gmail.com

³ Gazi Paşa İlkokulu, e-mail: hlyyldrm72@gmail.com

Concept Teaching by Active Learning Method in Human Rights Citizenship and Democracy Course

Submitted by 21.11.2017

Accepted by 17.12.2017

Research Paper

Abstract

This study aims to regulate the cognitive structures related to the concepts in Human Rights Citizenship and Democracy lesson of the 4th grade primary school pupils by means of active learning method. These 10 concepts are solidarity, equality, justice, participation, active citizen, democracy, freedom of expression, rights, freedom and responsibility. In parallel with the purpose of the research, an action research from qualitative research patterns was used. The research was conducted in a public school located in the central district of Aydın. There are a total of 23 pupils, 9 male and 14 female students, in the study group. Activities for concept teaching were held by the class teacher for 12 weeks under the supervision of the researcher. These activities were selected in accordance with the class level from among active learning activities. The cognitive structure between the concepts was tested using the Word Association Test (WAT) as a pre-test and post-test. Based on test results, concept networks were created. In addition, two worksheets were used to inspect learning. The concepts that the study group had difficulty to understand were rearranged in a different activity. At the end of the research, it has been revealed that the active learning model makes improvement on the cognitive structures of the learners about the concepts. The students made definitions about the concepts and found more qualified words. The study has revealed that there is a relationship between the cognitive structure about the concepts and the socioeconomic status of the students and their learning levels.

Keywords: Active learning, concept teaching, action research

Giriş

Kavram, olgudan yola çıkılarak geliştirilen bir zihinsel yapıdır. Genel anlamda insan zihninde anlaşılan farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır (Tokcan, 2015). Başka bir görüşe göre kavramlar, benzer özellikler veya ayırt edici özellikler taşıyan nesnelere, semboller veya olaylardır (Schunk, 2009). Kavram öğrenmek bilişsel yapıyı zenginleştirmek olarak düşünülür. Bu bilişsel yapının zenginleştirilmesi öğrenciyi aktif kılan bir programla gerçekleştirilebilir. Bu da aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması ile ilgilidir.

Aktif öğrenme; öğrenme süreci içerisinde öğrenenin sürecin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma, öz düzenleme yapma fırsatlarına sahip olduğu ve zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2002). Saban (2000)'a göre aktif öğrenme ilkeleri; dersi yüksek düzeyde öğrenci katılımını sağlayacak şekilde planlamak ve yürütmek, öğrencileri aktif hale getirmek, öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu kılmaktır.

Aktif öğrenmenin gerçekleşmesi için; öğrencilerin kendi öğrenmelerinde kararlar almalarını sağlayan tehdit edici olmayan huzurlu bir öğrenme ortamı, öğrenci katılımı, sürekli değerlendirme, yararlılık gerekmektedir (Bentley ve Watts, 1989). Öğretmen, aktif öğrenme sürecinde bu ortamı hazırlayan, öğrenciye rehberlik eden durumda olmalıdır.

Bu çalışmada 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi* dersi öğretim programında yer alan *dayanışma, eşitlik, adalet, katılım, aktif vatandaş, demokrasi, ifade özgürlüğü, hak, özgürlük ve sorumluluk* kavramlarındaki bilişsel yapıyı tespit etmek ve aktif öğrenme yöntemleriyle düzenlemek amaçlanmıştır. Bu araştırmaya gereksinim duyulmasını bir sebebi konuyla ilgili daha önce

hatırı sayılır ölçüde bir çalışma yapılmamış olmasıdır. Örneğin Sağlam ve Hayal (2015) yaptıkları çalışmada *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi* dersini veren sınıf öğretmenlerinin dersin verilmesiyle ilgili düşüncelerini almışlardır. Öğretmenler, büyük çoğunlukla (%78) bu dersin disiplinler arası olarak Sosyal Bilgiler dersiyle bütünleştirilmesi gerektiğini düşünmüşlerdir. Ayrıca araştırma bulgularının *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi* dersinin nasıl işlenebileceği konusunda sınıf öğretmenlerine yol göstermesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi* dersini veren sınıf öğretmenlerinin dersle ilgili çalışmayı dikkate alarak etkinlikler yapmasıyla ilgili katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren Milli Eğitim Programında yer alan *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi* dersinin bir öğretmen kılavuz kitabı olmadığından ve bu derste kullanılan kavramların somut işlem dönemine ait gelişimlerini sürdüren öğrencilerin anlamakta zorlanacakları düşünülerek böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışma ışığında soyut kavramların daha net anlaşılacağı ve bu doğrultuda *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi* dersinde aktif öğrenme yöntemleri kullanılabilirliği düşünülmüştür.

Buna göre çalışmada şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi* dersine ait kavramlarla ilgili bilişsel yapıları nedir?
- Aktif öğrenme modelleri kullanıldığında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi* dersine ait kavramlarla ilgili bilişsel yapılarında nasıl bir değişiklik oluşur?

- Öğrenmede zorluk yaşanan kavramlarla ilgili eksikliklerin nedenleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden sorun çözmeye odaklı eylem araştırması deseni kullanılmıştır (Norton, 2009). Eylem araştırması araştırmacının sürece katılarak, daha önce bildiklerinden daha fazla şey öğrendiği sistematik bir süreçtir (Merriam, 2013).

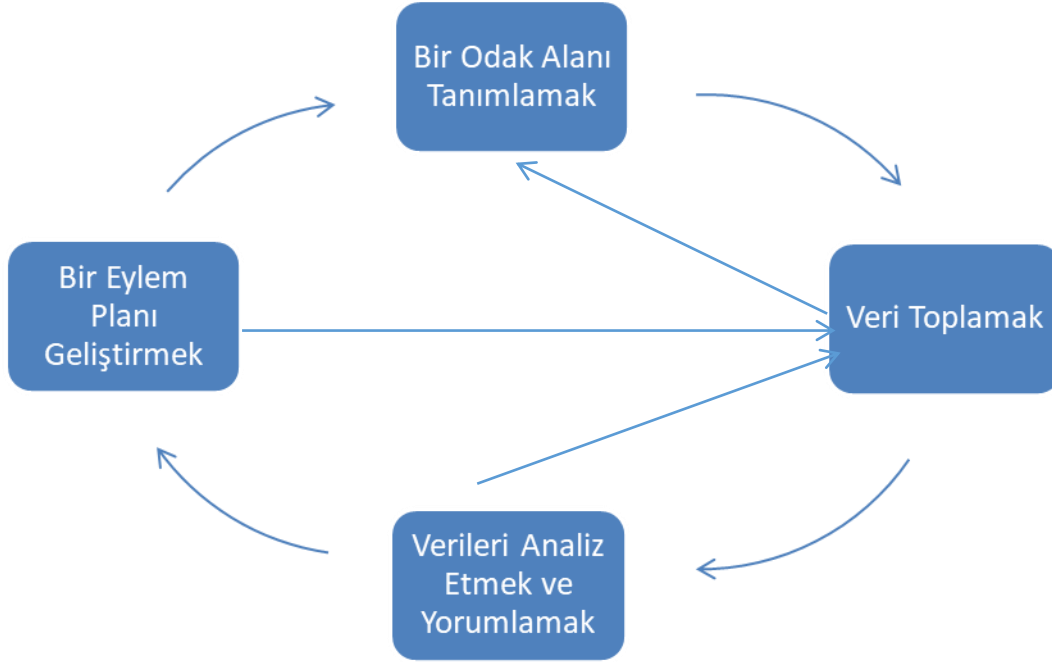
Öncelikle seçilen örneklem üzerinden 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 4 şubeye, *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi* dersi programında yer alan kavramlardan oluşturulan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre ilişki bağı en zayıf olan grup ve gönüllük esası dikkate alınarak bir şube seçilmiştir. KİT aracılığıyla hangi kavramlarla ilgili sorunlar olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada Demirel (1999)'in düşüncesine paralel olarak aktif öğrenme süreç içerisinde öğrenme durumları dikkate alınarak öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca süreci takip etmek ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için KİT'ten yola çıkarak kavram ağları oluşturulmuştur. Kavram ağları, öğrencilerin izlenimlerini, düşüncelerini yazılı materyallerdeki kavram ve ilkelerle uyumlu biçimde sergiledikleri materyallerdir. Bu ağlar, yazılı metinleri daha iyi anlamak, kavramları gruplamak, önceki bilgileri harekete geçirmek, yeni kavramlar geliştirmek, kavramlar arası yeni ilişkiler bulmak ve kavramları yeniden düzenlemek için kullanılır (Tokcan, 2015, s. 97).

Açıkgöz (2002) aktif öğrenmedeki dört temel yapıyı; konuşma, dinleme, yazma ve yansıma olarak açıklar. Bu çalışmada öğrencilerin birbir etkinliklere dâhil olmasını sağlamak amacıyla yazma ve

konuşma etkinlikleri ön plana çıkarılmış ve sınıfın bu etkinliklerdeki başarı durumlarına göre bir sonraki etkinlik planlanmıştır.



Şekil 1. Çalışmada Kullanılan Eylem Araştırması Döngüsü. (Mills, 2003)

Şekil 1 bu araştırmada kullanılan eylem araştırması döngüsünü göstermektedir. Buna göre ilk eylem bir eylem planı oluşturmaktır. Bu çalışmada kullanılan eylem planı, Tablo 1’de sunulmuştur. Eylem planı, geliştirilen odak alanı ile ilgili olmak durumundadır. Bu da ikinci adımı oluşturur. Çalışmadaki odak alanı, *İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi* dersindeki kavramlarla ilişkilidir. Konuyla ilgili üçüncü adım ise veri toplamaktır. Bu çalışmada veri, eylem planının sonuçlarından, çalışma kâğıdı ve katılımcı yani öğretmen günlüğünden toplanmıştır. Öğretmen öğrencilerin öğrenme durumlarını katılımcı günlüğüne not etmiş ve araştırmacı da bu verilere uygun olarak odak alanında düzenleme (kavramların öğrenme yöntemlerini düzenleme, öğrenilemeyen kavramları yeniden oluşturma vb.) yapma işini üstlenmiştir. Düzenleme aynı zamanda eylem planında da gerçekleştirilmiştir. Çalışmada eylem araştırması döngüsüne uyumlu bir şekilde veri toplama ve analiz etme işi paralel

gerçekleşmiştir. Böylece eylem planındaki değişiklikler çalışma sonlandırılana kadar devam etmiştir.

Uygulama Süreci

Tablo 1

Çalışmada Kullanılan Eylem Planı

Hafta	Kavram	Yapılan etkinlik
1.	Haklarımız	Balon etkinliği
2.	Cumhuriyetin kazandırdığı haklar	Puzzle etkinliği –yazma çalışması
3.	Sorumluluk-görev	Kelime oyunu
4.	Konuyla ilgili çalışma yaprağı 1	
5.	Hoşgörü	Drama – problem çözme
6.	Hoşgörü, önyargı, dayanışma, ayrımcılık	Video-resmetme
7.	Özgürlük	Resmi yorumlama
8.	Adalet-eşitlik	Resmi yorumlama
9.	Pekiştirme Oyunu (tüm kavramlar) Konuyla ilgili çalışma yaprağı 2	
10.	Demokrasi –katılım	Kelime oyunu
11.	Aktif vatandaş	Drama çalışması
12.	Haklarımız, demokrasi ve aktif vatandaşın özelliklerinin olduğu bir kavram ağacı yapma	
13.	Kelime İlişkilendirme Testi	

Çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim güz döneminde Aydın Merkez ilçede bir ortaokulda uygulanmıştır.

Tablo 1'e göre aktif öğrenme yöntemleri hafta hafta uygulanmıştır. Öğrenciler ilk üniteye yer alan; *yaşama hakkı, eğitim hakkı, özle hayatın gizliliği* gibi temel haklarımızı araştırmacı tarafından hazırlanan renkli balonlarla öğrenmişlerdir. Balon etkinliğine göre, her balon rengi bir hakkı temsil etmiş ve öğrenciler bu yolla soyut olarak düşündükleri haklarını somut olarak bir renge ve cisme dönüştürebilmişlerdir. Örneğin beyaz balon yaşam hakkını gösterir. Öğrenci balonu elinde tuttuğunda yaşam hakkının ne olduğunu net bir şekilde tanımlamıştır.

Bir sonraki etkinlik de buna benzer bir yola gerçekleşmiştir. Öğrenciler bir insan figürünü oluşturan puzzle da Cumhuriyetle kazanılan hakları teker teker parça-bütün ilişkisini de göz önüne alarak yerleştirmişlerdir. Böylece şekle yerleştirdikleri parçaları somut biçimde *cumhuriyetin kazandırdığı haklar* olarak görmüşlerdir. Yazma çalışmasında ise öğrencilere dağıtılan çalışma yapraklarıyla seçtikleri bir hakkın ne olduğunu yazarak ifade etme ve örneklendirme yolunda kendilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Üçüncü hafta sorumluluk ve görev kavramlarını *kelime oyunu* ile öğrenme yoluna gidilmiştir. Öğretmenin tahtada anlatarak başladığı oyun bu kelimenin bir sorumluluğa mı yoksa göreve mi karşılık geldiğini buldurmaya yöneliktir. Bu anlatım gönüllü öğrencilerle devam etmiştir. Kelimeyi anlatan ve tahmin etmeye çalışan öğrencilerin aktif katıldıkları bu işte öğrenmeyi gerçekleştirmeleri beklenmiştir.

Dördüncü hafta öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği, hangi konularda daha fazla öğrenmenin gerçekleştiğini belirlemek üzere çalışma yaprağı dağıtılmış ve bu çalışma yaprağının sonuçlarına göre beşinci hafta planlanmıştır.

Altıncı hafta araştırmacı bir kukla gösterisiyle hoşgörü kavramını yeni bir kavram olarak tanıtmıştır. Öğretmen dramının sonunda hoşgörü kavramını açıklamadan öğrencilerin bulmalarını sağlamak için onlara kavrama yönelik sorular sormuştur. Dramada bir problem yaratılmış ve öğrencilerin bu probleme yönelik çözüm önerileri getirmeleri beklenmiştir. Ayrıca görev ve sorumluluk kavramları da dramada hatırlatılmıştır.

Altıncı hafta *hoşgörü, önyargı, dayanışma, ayrımcılık* kavramları kavramlar arasındaki zıtlıklardan faydalanarak açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin konuyla ilgili en fazla 2

dakika süren animasyonları izleyerek kavramı bulmaları sağlanmıştır. Kavram bulmadan sonra öğrencilerin konuyla ilgili bir resim yapmaları istenmiştir. Yapılan resimler sınıf panosunda bir hafta boyunca sergilenmiştir.

Yedinci ve sekizinci haftalarda aynı yöntem izlenmiş, *özgürlük adalet, eşitlik* kavramlarıyla ilgili seçilen bir resmi yorumlamaları istenmiştir. Bu yorumlama esnasında öğrencilerin resimle ilgili bir hikâye yazmaları beklenmiştir.

Dokuzuncu hafta öğrencilere o haftaya kadar öğrendikleri kavramlarla ilgili bir oyun oynatılmıştır. Bu oyunda tüm kavramlar önceden araştırmacı tarafından renkli kartlara yazılmış ve bir gruba yalnızca kavramların isimleri diğer gruba da kavramla ilgili örnek cümleler yazılmış öğrencilerden bunları söyleyerek eşleştirmeleri istenmiştir. Örneğin *“sokağımızda bir çukur var”* örnek cümlesini bir öğrenci okumuş ve kavramların isimlerinin yazılı olduğu gruptan o kavramı bulmaları istenmiştir. Cevap: *“dilekçe hakkı”* olacaktır ve bu öğrencinin cevabını bulamaması durumunda bir tur daha beklemesi gibi bir ceza verilmiştir. Aynı hafta içerisinde ikinci saatte öğrencilere tüm kavramları içeren bir çalışma yaprağı daha dağıtılmıştır. Bu, küçük bir test niteliğindedir. Doğru yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma kategorilerinden oluşmaktadır. Bir sonraki hafta etkinliği çalışma yaprağının sonuçlarına bağlı olarak planlanmıştır.

Onuncu hafta sınıf tahtasında bir figür oluşturulmuş ve bu figürün mutlu, demokratik bir vatandaş olduğu söylenmiştir. Öğrenciler mutlu demokratik vatandaşın nasıl olduğu ile ilgili yorumlar yapmışlar ve kendilerine uygun buldukları konuyla ilgili kelimeleri figürün üstüne yapıştırmışlardır. Öğretmen demokratik olmak için en önemli şartın katılım olduğunu vurgulamış ve kavramı açıklamıştır. Bu da öğretmenin bulduğu bir kavram olarak ortaya

çıkmiştir. Ders sonunda figürü kendileri boyamışlardır. Böylece demokrasi ve katılım kavramlarını öğrenmeleri amaçlanmıştır.

On birinci haftada öğrenciler drama çalışmasını önceden dağıtılan rollerle kendileri yapmışlardır. Sınıf içerisinde gönüllü birkaç öğrenci “*aktif vatandaş*” kavramını işleyen drama çalışmasını kendileri oluşturmuşlardır.

On ikinci hafta tüm kavramların olduğu bir kavram ağacını bireysel olarak öğrenciler kendileri oluşturmuşlardır. Böylece tüm kavramları bütün halinde görmeleri amaçlanmıştır.

Son hafta Kelime İlişkilendirme Testinin tekrar edilmesine ayrılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini ve araştırmacı yanlılığının oluşturabileceği kötü etkileri dikkate alarak yalnızca tek sınıfla çalışılmış ve dersi sınıf öğretmeninin anlatması sağlanmıştır. Sınıf öğretmeni 12 hafta boyunca araştırmacı eşliğinde *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi* dersine ilişkin kavramları öğrencilere aktif öğrenme yöntemleriyle aktarmıştır. Yapılan etkinlikler eylem planı dâhilinde öğretmen ve araştırmacının işbirliğiyle hazırlanmıştır. Tablo 1’de de eylem planı olarak sunulmuştur.

Ders içi etkinlikler öğrencilerin öğrenme durumlarına göre düzenlenmiştir. Sınıf içinde motivasyonu sağlamak amacıyla öğrencilerin dikkatini çekecek resim, video ve kitaplar tercih edilmiştir. Etkinliklerde de konuyla ilgili resim yapmaları, hikâye yazmaları istenmiştir.

Etkinlikler ve ders planı araştırmacı ve öğretmen eşliğinde planlanmış ve öğrencilerin öğrenme durumlarına göre düzenlenmiştir. Bu öğrenme durumları öğrencilerin sosyo ekonomik durumları ve gelişim düzeyleridir. Etkinlikler, kavramların soyut olması neticesinde somutlaştırmaya yönelik okuma ve yazma, problem çözme etkinliklerini

kapsamaktadır. Dersler araştırmacı gözetiminde gerçekleşmiş ve kamera kullanılmış, çalışma grubunun anlamakta zorlandıkları kavramlar tekrar edilmiştir. Dolayısıyla çalışmada araştırmacı müdahalesi bulunmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma sürecinin daha derinlemesine işleyebilmesi için Aydın merkez ilçede bir devlet okulu belirlenmiştir. Bu okulda 4. sınıf şubesi olarak dört şube bulunmaktadır. Çalışma grubu bu okulda bulunan KİT’te en karmaşık kavram ağına sahip olan ve karne notlarına göre en zayıf sınıf belirlenerek seçilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenin çalışmaya gönüllü olması da başka bir etken olarak düşünülmüştür.

Çalışma grubunda 9 erkek 14 kız olmak üzere toplam 23 ğrenci bulunmaktadır. 5 öğrencinin (%22) anne babası ayrı ya da resmi olarak boşanmış durumdadır. Çalışma grubunun aylık gelirleri ortalama 1500 TL olarak saptanmıştır. Anne baba meslekleri ve aylık gelirleri dikkate alındığında alt ve orta sosyo-ekonomik gruptan oldukları ortaya çıkmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrenci Tanıma Profili

Bu çalışmada öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını anlamlandırabilmek için ğrenci tanıma profili kullanılmıştır. Bu profiller, ğrenci velileri tarafından doldurulmuştur. Profillerde anne baba eğitim ve sağlık durumları, aylık gelirleri, öğrencilerin kardeş sayıları gibi ailenin sosyal yapısını belirleyecek sorulara cevaplar aranmıştır.

Çalışma Yaprağı

Araştırma alanıyla ilgili bilgilerin edinilmesi de önemli bulunduğundan öğrencilere konuyla ilgili kavramları öğrenip öğrenmediklerini denetlemek adına iki adet çalışma yaprağı dağıtılmıştır. İlk çalışma yaprağı, doğru yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, eşleştirmeli olarak hazırlanırken ikinci çalışma yaprağı, tanımlar üzerine kuruludur. Bu yüzden boşluk doldurma ve eşleştirme üzerine yapılandırılmıştır. Çalışma yaprakları sınıf öğretmeni ve araştırmacı iş birliğiyle hazırlanmıştır.

Kelime İlişkilendirme Testi

Bu çalışmada öğrencilerin uygulama süreci boyunca anlatılacak kavramların bilişsel yapılarını belirlemek amacıyla Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) uygulanmıştır. KİT öğrencinin bilişsel yapısını, bu yapıyı oluşturan kavram arasındaki bağlantıyı, zihinde kurulmuş olan bilgi ağını gözlemlenmesini sağlayan, uzun süreli hafızadaki kavramlar arası bağlantının yeterinde kurulup kurulmadığını ya da kurulan bağın anlamlı olup olmadığını tespit edebilmeyi sağlayan alternatif ölçme değerlendirme tekniğidir (Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2015). KİT bu çalışmada ön test son test olarak kullanılmıştır⁴. Tokcan (2015) KİT'in kavram öğretimi sınanmasında kullanılabileceğini savunur.

Katılımcı Günlüğü

Johnson (2014), araştırmacı günlüğünü araştırmayla ilgili tüm gözlemleri ve düşünceleri aktarıldığı bir araç olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada aktif öğrenme etkinliklerinin ne ölçüde yararlılık gösterdiğini, hangi durumlarla ilgili yanlışlıklar yapıldığını anlayabilmek amacıyla katılımcı günlüğü tutulmuştur. Bu çalışmada araştırmacı günlüğü etkinlikleri gerçekleştiren sınıf öğretmeni tarafından tutulmuştur.

⁴ Nitel araştırmalarda ön test- son test terimi pek uygun değildir. Ancak bu çalışmada bilginin ölçülmesi esas alındığından araştırmacı tarafından ön test son test denmesi uygun bulunmuştur.

Katılımcı günlüğü, öğrenmede yaşanan güçlüklerin sebeplerini ve sınıf içerisinde öğrencilerin birbirleriyle olan sorunları ya da etkinliğin öğretmen gözünden nasıl yorumlandığını aktarmak amacıyla Ekim 2016- Şubat 2017 tarihleri arasında kullanılmıştır.

Geçerlik Güvenirlilik Çalışmaları

KİT’te yazılanlar İnsan Hakları ve Demokrasi ve program geliştirme konusunda 2 uzman tarafından incelenmiş ve konuyla ilgisiz olanlar elenmiştir. Uzmanların ve araştırmacının kavram yanılgısı olarak kabul ettikleri veriler ise bırakılmıştır. Araştırmanın güvenirliliği açısından uzun süreli gözlemler yapılmış ve bu gözlemler, sınıf öğretmeniyle tekrar görüşülmüştür. Bu şekilde araştırmanın inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır (Patton, 2014).

Eylem araştırması sürecinde araştırmacı ve sınıf öğretmeni dışında, videolardan, günlüklerden yola çıkılarak Tablo 1’de açıkça ortaya konulan etkinlikler ve şekil 22 ile Şekil 23’teki kavram ağları oluşturma çalışmaları yapılmıştır.

Verilerin Analizi

KİT analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Kelimelerin ya da kavramların birbirleriyle ilişkileri ve kavramların doğru kullanılıp kullanılmadığı konusunda analiz yapılmıştır. Bu verilerin İnsan Hakları Demokrasi ve Yurttaşlıkla ilgili ya da kavram yanılgısıyla farklı yazılanları ayrılmış ve kavram ağları oluşturulmuştur.

Öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğini anlayabilmek için verilen kavramlar arasındaki bağlantılar da kavram ağına dönüştürülmüştür. Ön test ve son test arasındaki fark içerik olarak dikkate alınarak çalışma grubunun kavramlar arasında kurdukları bağın güçlü olup olmadığı

kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerde bağlantının kurulmuş olması öğrenmenin gerçekleşme derecesi olarak belirlenmiştir.

İçerik analizi nitel olarak planlandığından hangi kelimenin kaç defa tekrar edildiği önemsenmemiş, çalışmanın önemi açısından verilerin içeriği ile ilgilenilmiştir. Analizler, herhangi bir program kullanmadan elde yazılmıştır.

Bu çalışma KİT dışında bir veri analizi yapılmıştır. Örneğin kullanılan katılımcı günlüğü öğretmenin bakış açısını yansıttığı ve eylem planının şekillenmesinde destekleyici olması sebebiyle tek başına bir değerlendirmeye tabi tutulmamış yalnızca eylem planının şekillenmesinde yardımcı olmuştur.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle KİT'in ön test-son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Daha sonra kavramlar arasındaki bağlantılar ortaya çıkarılmış ve analiz sonuçları yorumlanmıştır. Çalışmada katılımcı günlüğü yardımcı olarak kullanıldığı ve çalışmanın odak noktasını kavramlar oluşturduğu için katılımcı günlüğünün analizine yer verilmemiştir.



Şekil 2. Dayanışma Kavramıyla İlgili Ön Test Sonuçları

Şekil 2’deki ön test sonuçlarına göre *dayanışma* kavramı *yardım etmek*, *birlik olmak*, *Kızılay*, *vatan*, *paylaşma*, *sevgi* kelimeleriyle ilişkilendirilmiştir.



Şekil 3. Dayanışma Kavramıyla İlgili Son Test Sonuçları

Şekil 3’teki *dayanışma* kavramıyla ilgili son test sonuçlarına göre katılımcılar *dayanışma* kavramını *yardım etmek*, *Sivil Toplum Kuruluşları*, *yardımlaşma*, *birlik olma*, *bağış yapma*, *toplum*, *beraberlik* kelimeleriyle ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca süreç boyunca verilen *katılım* kavramı son testte *dayanışma* kavramıyla ilişkilendirilmiştir.

Ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında ön testteki *Kızılay* genel anlamda bir *Sivil toplum kuruluşları* kavramına dönüşmüş, *yardım etmek* ve *birlik olmak* kelimeleri son testte de kullanılmış ve ayrıca *yardımlaşma* kelimesi de eklenmiştir. Süreç boyunca öğrenilen *katılım* kavramı da son testte *dayanışma* kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla süreçte *İnsan Hakları ve Demokrasi* dersiyle *dayanışma* kavramı arasında çalışma grubunun bağlantı kurduğu söylenebilir.



Şekil 4. Eşitlik Kavramıyla İlgili Ön Test Sonuçları

Şekil 4'e göre katılımcılar ön testte *eşitlik* kavramı ile *matematik terimi*, *benzer olma*, *paylaşım yapma*, *ayrımıcılık yapmama*, *aynı derecede olma*, kelimeleri arasında bağlantı kurmuşlardır. Katılımcılar çalışmada geçen kavramlardan *demokrasi* ve *adalet* kavramı ile *eşitlik* kavramını ilişkilendirmişlerdir.



Şekil 5. Eşitlik Kavramıyla İlgili Son Test Sonuçları

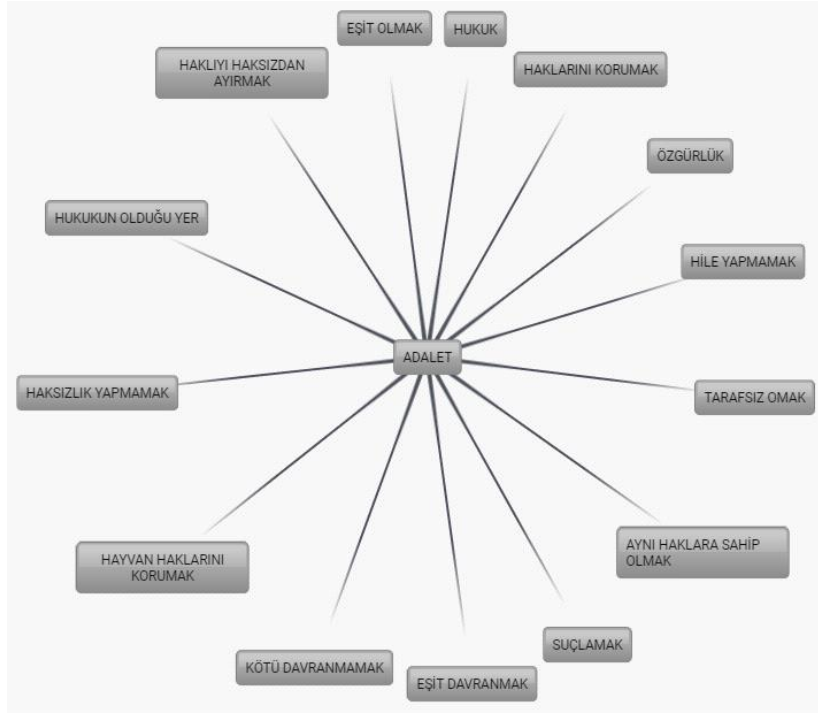
Şekil 5'e göre katılımcılar son testte *eşitlik* kavramını *adil olma*, *hak*, *aynı derece*, *hukuksal eşitlik*, *birlikte çalışma*, *doğruluk* kelimeleriyle ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca *hakların herkese tanınması*, *herkesin yaşama hakkının olması*, *aynı muamelede bulunmak*, *aynı şeye sahip olmak* diyerek çeşitli tanımlar yapmışlardır.

Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında katılımcılar son test sonuçlarına göre *eşitlik* kavramıyla ilgili tanımlar yapmışlar, ilişkilendirdikleri kelimeleri farklılaştırmışlardır. Son test sonuçlarına göre demokrasi bağlamında katılımcıların *eşitlik* kavramı üzerine bilgilerinin olumlu yönde gelişme sarf ettiği söylenebilir.



Şekil 6. Adalet Kavramıyla İlgili Ön Test Sonuçları

Şekil 6'da *adalet* kavramıyla ilgili ön test sonuçlarına göre katılımcılar *adalet* kavramını *bir insan ismi, adil olmak, saygılı olmak, hukuk, seçim yapmak* kelimeleriyle ilişkilendirmişlerdir. Katılımcılar süreç boyunca verilen *hak, eşitlik ve demokrasi* kavramlarını ön testte *adalet* kavramıyla ilişkilendirmişlerdir.



Şekil 7. Adalet Kavramıyla İlgili Son Test Sonuçları

Şekil 7’de *adalet* kavramıyla ilgili son test sonuçlarına göre katılımcılar *adalet* kavramını *eşit olmak*, *haksızlık yapmamak*, *hayvan haklarını korumak*, *kötü davranmamak*, *eşit davranmak*, *suçlamak*, *tarafsız olmak*, *hile yapmamak*, *özgürlük*, *birlik olmak*, *haklarını korumak* ve *hukuk* kelimeleriyle ilişkilendirmişler; *haklıyı haksızdan ayırmak*, *hukukun olduğu yer*, *aynı haklara sahip olmak* tanımlarını yapmışlardır. Ayrıca son test sonuçlarına göre katılımcılar *adalet* kavramını çalışmada geçen *eşitlik* ve *özgürlük* kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir.

Ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında katılımcılar *eşitlik* kavramında olduğu gibi *adalet* kavramıyla ilgili tanımlar yapmışlar, kavramı ön testte olduğu gibi süreç boyunca öğrendikleri *demokrasi* kavramıyla değil *eşitlik* ve *özgürlük* kavramıyla ilişkilendirmişlerdir. Son testte *adalet* kavramıyla ilgili bilişsel yapıları ön teste göre daha dağınık durmaktadır. Öyle ki kavramı son testte hem kendi yaşantıları üzerinden hem de hukuksal açıdan

değerlendirdikleri söylenebilir. Son test sonuçları *adalet* kavramı açısından incelendiğinde ön teste göre *insan hakları* ekseninde değerlendirilen bir kavram olmuştur.



Şekil 8. Katılım Kavramıyla İlgili Ön Test Sonuçları

Şekil 8'deki *katılım* kavramının ön test sonuçlarına göre katılımcılar *katılım* kavramını *faaliyete katılmak*, *birlikte iş yapmak*, *birlik olmak*, *yardım etmek*, *iştirak etmek* kelimeleriyle ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca ön testte süreç boyunca geçen *hak* ve *demokrasi* kavramı katılımcılar tarafından *katılım* kavramıyla ilişkilendirilmiştir.



Şekil 9. Katılım Kavramıyla İlgili Son Test Sonuçları

Şekil 9'daki *katılım* kavramının son test sonuçlarına göre katılımcılar *katılım* kavramını *faaliyete katılmak, iştirak etmek, görev almak, seçme seçilme, dilekçe hakkı, sorumluluk, eğitim hakkı* kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Süreç boyunca anlatılan *hak, demokrasi, dayanışma, sorumluluk ve aktif vatandaş* kavramları katılımcılar tarafından son testte *katılım* kavramıyla ilişkilendirilmiştir.

Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında *faaliyete katılmak, iştirak etmek* kelimeleriyle ilişkilendirme durumlarının aynı kaldığı görülmektedir. Ayrıca katılımcılar süreç boyunca anlatılan *hak ve demokrasi* kavramlarını her iki testte de *katılım* kavramıyla ilişkilendirmişlerdir. Buna ilave olarak son testte *dayanışma, sorumluluk ve aktif vatandaş* kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir. *Katılım* kavramı son test sonuçlarına göre *insan hakları ve demokrasi* ile ilişkilendirilmiş ve diğer kavramlara kıyasla bilişsel yapının daha fazla güçlendiğini gösteren bir kavram olmuştur.



Şekil 10. Aktif Vatandaş Kavramıyla İlgili Ön Test Sonuçları

Şekil 10'a göre *aktif vatandaş* kavramıyla ilgili ön test sonuçlarında katılımcılar *aktif vatandaş* kavramını *hareketli, çifte vatandaş, sözünde durmayan, kavga etmek, hızlı, her şeyi kabul eden, akıllı, güçlü, dürüst, oyunu seven ve sporcu* kelimeleriyle ilişkilendirmişlerdir. Çalışma süresince öğrenilecek hiçbir kavram *aktif vatandaş* kavramıyla ilişkilendirilmemiştir.

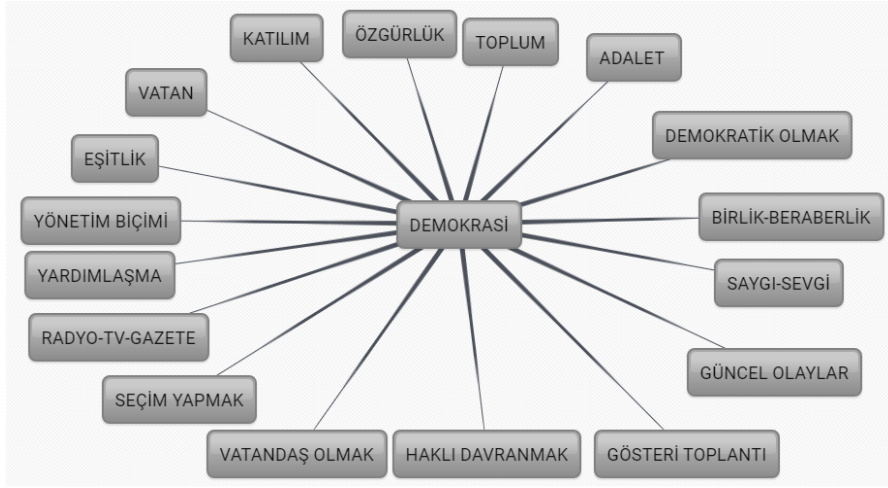
Dolayısıyla katılımcıların aktif öğrenme sürecinden önce *aktif vatandaş* kavramıyla ilgili kavram yanılgıları olduğu söylenebilir.



Şekil 11. Aktif Vatandaş Kavramıyla İlgili Son Test Sonuçları

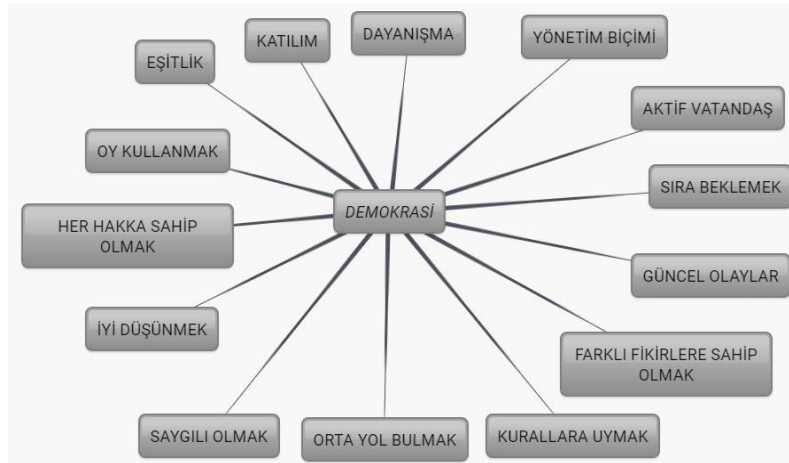
Şekil 11'e göre katılımcılar son testte *aktif vatandaş* kavramını *haklara sahip olmak*, *yardımsaver*, *bilgi edinmek*, *vergi ödemek*, *demokratik olmak*, *sorumluluklarını yerine getirmek*, *vatanını sevmek*, *bayrağı sevmek* ve *milletini korumak* kelimeleriyle ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca verilen kavramlardan *demokrasi*, *sorumluluk*, *katılım* kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir.

Ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında çalışma grubunun *aktif vatandaş* kavramıyla ilişkilendirdikleri kavramların içerik olarak aktif vatandaş kavramıyla daha fazla ilgili olduğu dolayısıyla *aktif vatandaş* kavramıyla ilgili kavram yanılgılarının aktif öğrenme yöntemiyle giderildiği söylenebilir.



Şekil 12. Demokrasi Kavramıyla İlgili Ön Test Sonuçları

Şekil 12'ye göre katılımcılar ön teste *demokrasi* kavramıyla *radio-tv gazete*, *gösteri toplantı*, *yardımlaşma*, *yönetim biçimi*, *seçim yapma*, *toplum*, *güncel olaylar*, *birlik beraberlik*, *haklı davranmak*, *saygı sevgi*, *demokratik olmak*, *vatan*, *vatandaş olmak* kelimelerini ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar ön testte çalışma boyunca verilen kavramlardan *eşitlik*, *katılım özgürlük* ve *adalet* kavramlarını *demokrasi* kavramıyla ilişkilendirmişlerdir.



Şekil 13. Demokrasi Kavramıyla İlgili Son Test Sonuçları

Şekil 13'e göre katılımcılar son testte *demokrasi* kavramıyla *farklı fikirlere sahip olmak, orta yol bulmak, iyi düşünmek, her hakka sahip olmak* tanımlarını yapmışlardır. Ayrıca kavramı; *yönetim biçimi, saygılı olmak, oy kullanmak, kurallara uymak, sıra beklemek, güncel olaylar* kelimeleriyle ilişkilendirmişlerdir. Son testte çalışma boyunca verilen kavramlardan *dayanışma, eşitlik, katılım, aktif vatandaş* kavramlarıyla *demokrasi* kavramını ilişkilendirmişlerdir. Son test sonuçlarında çalışma grubunun yazdığı, *her hakka sahip olmak* tanımı bu kavram için bir kavram yanılığı olarak değerlendirilebilir.

Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında ilişkilendirilen kelimeler değişmekle birlikte *güncel olaylar* kelimesi aynı kalmıştır. Başka bir deyişle katılımcılar çalışma boyunca *demokrasi kavramı* ile *güncel olaylar* arasında bağlantı kurmuşlardır. Çalışma grubunun demokrasi kavramıyla ilgili bilgilerinde olumlu yönde bir gelişme görülürken kavramla ilgili önceki bilgileri de kısmen değişmemiştir. Ayrıca *demokrasinin ifade özgürlüğü* kavramıyla ilişkilendirilmemesi kavramı dar bir anlama sokmuştur.



Şekil 14. İfade Özgürlüğü Kavramıyla İlgili Ön Test Sonuçları

Şekil 14'e göre katılımcılar ön testte *ifade özgürlüğü* kavramıyla *konuşma özgürlüğü, polisiye olay, yazma özgürlüğü, özgür düşünce* ve *vatandaşlık* kelimelerini ilişkilendirmişlerdir.

Ayrıca çalışma boyunca verilen kavramlardan *özgürlük* kavramını *ifade özgürlüğü* kavramıyla ilişkilendirmişlerdir.



Şekil 15. İfade Özgürlüğü Kavramıyla İlgili Son Test Sonuçları

Şekil 15'e göre katılımcılar son testte *ifade özgürlüğü* kavramıyla *istediğini söyleme*, *dilekçe hakkı*, *izin isteyip konuşmak*, *kendini savunmak*, *TBMM* ve *miting* kelimelerini ilişkilendirmişlerdir. Katılımcılar son testte süreç boyunca öğrenilen hiçbir kavramla *ifade özgürlüğü* kavramı arasında ilişkilendirme yapmamışlardır.

Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında ön testte süreç boyunca öğrenilen *özgürlük* kavramı, son testte *ifade özgürlüğü* kavramıyla ilişkilendirilmemiştir. İlişki kurulan kelimeler ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında ilişki kurulan kelimelerle farklılık olduğu görülmektedir. Fakat *kendini savunmak*, *istediğini söylemek*, *izin isteyip konuşmak* tanımlarının bir kavram yanılgısı olduğu, *ifade özgürlüğü* kavramıyla ilgili bilişsel yapının aktif öğrenmeyle tam olarak gerçekleşmediği söylenebilir.



Şekil 16. Hak Kavramı İle İlgili Ön Test Sonuçları

Şekil 16'ya göre katılımcılar ön testte *hak* kavramını *ders adı*, *haklı olmak*, *hukuk*, *kazanım*, *hâkim*, *hak etmek*, *kuran okuma hakkı* kelimeleriyle ilişkilendirmişlerdir. Katılımcılar ön testte *hak* kavramını çalışma süresince verilen kavramlardan *ifade özgürlüğü*, *özgürlük* ve *adalet* kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir.



Şekil 17. Hak Kavramıyla İlgili Son Test Sonuçları

Şekil 17'ye göre katılımcılar son testte *hak* kavramını *hukukun getirdiği kazanç*, *dilekçe*, *elde etmek*, *kanunname* kelimeleriyle ilişkilendirmişlerdir. Katılımcılar *hak* kavramını çalışma süresince verilen kavramlardan son testte *adalet* ve *ifade özgürlüğü* kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir.

Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında ilişkilendirilen kavramların farklılaştığı görülmektedir. Ön testte kelimeyle ilgili bağ kurdukları farklı kelimelere giderken son testte *hukukun getirdiği kazanç* ifadesini kullanarak bir tanımlama yapma eğilimine girmişlerdir. Dolayısıyla ön test sonuçları son test sonuçlarıyla karşılaştırıldığında *hak* kavramının çalışma grubu tarafından *insan hakları ve demokrasinin* temel terimleri açısından değerlendirildiği ve aktif öğrenmeyle bilişsel yapılarının güçlendirildiği söylenebilir.



Şekil 18. Özgürlük Kavramıyla İlgili Ön Test Sonuçları

Şekil 18'deki *özgürlük* kavramıyla ilgili ön test sonuçlarına göre katılımcılar *özgürlük* kavramını *istediğini yapmak*, *kafeste kalmamak*, *barış*, *eğitim görmek* ve *vatandaş* kelimeleriyle ilişkilendirilmiştir. Çalışma boyunca verilen kavramlardan *hak*, *adalet*, *dayanışma* ve *ifade özgürlüğü* kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Ön testte *özgürlük* kavramıyla ilgili kavram yanılgıları da ortaya çıkmıştır. Örneğin *istediğini yapmak*, *dayanışma* kelimeleri kavramla yanlış ilişkilendirilen kelimelerdir.



Şekil 19. Özgürlük Kavramıyla İlgili Son Test Sonuçları

Şekil 19'daki *özgürlük* kavramıyla ilgili son test sonuçlarına göre katılımcılar *özgürlük* kavramını *kısıtlamaya bağlı olmayan serbestlik*, *başkalarına zarar vermeden istediğimizi yapma* tanımlarıyla, *haklarını kullanma yaşam hakkımız*, *bağımsızlık*, *kafeste kalmamak*, *beslenme* ve *güvenlik* kelimeleriyle ilişkilendirmişlerdir. Çalışma süresince öğrenilen kavramlardan hiçbirini son testte *özgürlük* kavramıyla ilişkilendirmemişlerdir.

Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında katılımcıların ortak olarak *kafeste kalmamak* kelimesini kullandıkları görülmektedir. Bunun dışında *özgürlük* kavramıyla ilişkilendirilen kelimelerde farklılık olduğu söylenebilir. Katılımcılar son testte *özgürlük* kavramının eş anlamlısı olarak *bağımsızlık* kelimesini de kullanmışlardır. Ayrıca ön teste göre son testte kavramla ilgili tanımlamalar ortaya çıkmıştır. Son testte ön testte geçen *istediğini yapmak* kelimesi çalışma grubu tarafından kullanılmamıştır. Dolayısıyla *özgürlük* kavramıyla ilgili ön testte ortaya çıkan kavram yanlışları son testte düzenlenmiştir.



Şekil 20. Sorumluluk Kavramıyla İlgili Ön Test Sonuçları

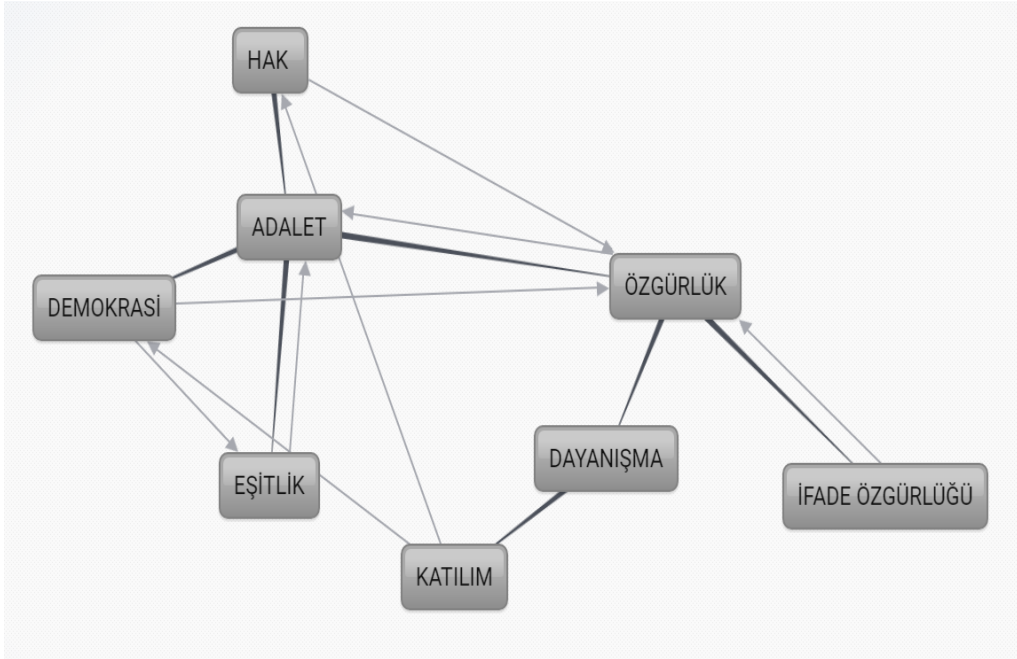
Şekil 20'deki *sorumluluk* kavramıyla ilgili ön test sonuçlarına göre katılımcılar *sorumluluk* kavramını *görev*, *yardım etmek*, *söz vermek*, *kendini adamak*, *okul*, *bakımını üstlenmek*, *öğretmek*, *iş*, *yapılması gereken şey* ve *evle ilgilenmek* kelimeleriyle ilişkilendirmişlerdir. Son testte *sorumluluk* kavramını süreç boyunca verilen kavramlardan herhangi biriyle ilişkilendirmemişlerdir.



Şekil 21. Sorumluluk Kavramıyla İlgili Son Test Sonuçları

Şekil 21'deki *sorumluluk* kavramıyla ilgili son test sonuçlarına göre katılımcılar *sorumluluk* kavramını *görev*, *yardım etmek*, *ödev*, *yapılması gereken iş*, *mesuliyet* kelimeleriyle ve *görevi zamanında yapmak*, *davranışların sonuçlarını üstlenmek*, *verilen işi yapmak* tanımlarıyla ilişkilendirmişlerdir.

Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında katılımcılar *görev* ve *yardım etmek* kelimelerini kavramla iki testte de ilişkilendirmişlerdir. Ön testten farklı olarak son testte *mesuliyet* kelimesini kullanarak kavramın eş anlamlısına ulaşmışlardır. Ön testte *yapılması gereken şey* kelimesi son testte *yapılması gereken iş e* dönüşmüştür. *Sorumluluk* kavramı, ön teste göre son testte vatandaşlık sorumlulukları anlamını taşıdığı söylenebilir. Dolayısıyla aktif öğrenme etkinlikleri çalışma grubunun *sorumluluk* kavramıyla ilgili bilişsel yapısını güçlendirmede yardımcı olmuştur denilebilir.



Şekil 22. Ön Test Sonuçlarına Göre Katılımcıların Çalışılan Kavramlarla İlgili Kavram Ağı

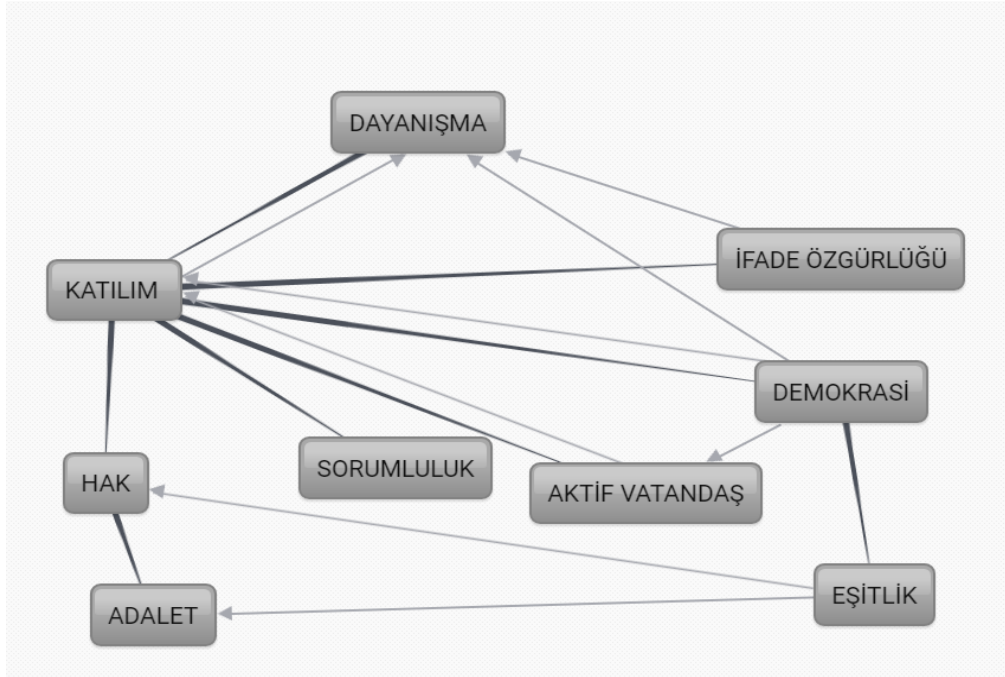
Şekil 22’de katılımcıların KİT ön test sonuçlarına göre süreç boyunca anlatılacak kavramlarla ilgili bilişsel yapılarını gösteren bir kavram ağı bulunmaktadır. Katılımcıların ön testte birbirleriyle bağlantı kurdukları kavramlar; *hak*, *adalet*, *demokrasi*, *özgürlük*, *eşitlik*, *katılım*, *dayanışma* ve *ifade özgürlüğü* olarak görülmektedir. Katılımcılar ön testte *sorumluluk* kavramıyla diğer kavramlar arasında bir bağlantı kurmamışlardır.

Hak kavramı ön testte adalet, özgürlük ve katılım kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Demokrasi kavramı ise ön testte özgürlük ve eşitlik kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Katılım kavramı demokrasi ve hak kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Aynı şekilde dayanışma kavramı da özgürlük ve katılım kavramlarıyla bağlantılı şekilde düşünülmüştür.

İfade özgürlüğü kavramı yalnızca özgürlük kavramıyla ilişkilendirilirken özgürlük hem ifade özgürlüğü hem de dayanışma ve adalet kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Eşitlik kavramı yalnızca adalet kavramı bağlantılandırılırken adalet hem demokrasi hem hak hem de özgürlük ile bağlantılı olarak düşünülmüştür.



Şekil 23. Son Test Sonuçlarına Göre Katılımcıların Çalışılan Kavramlarla İlgili Kavram Ağı

Şekil 23’de katılımcıların KİT son test sonuçlarına göre süreç boyunca anlatılacak kavramlar arasındaki bilişsel yapılarını gösteren bir kavram ağı bulunmaktadır. Katılımcıların son testte birbirleriyle bağlantı kurdukları kavramlar; *hak, adalet, demokrasi, eşitlik, katılım,*

dayanışma, aktif vatandaş, sorumluluk ve ifade özgürlüğü olarak görülmüştür. *Özgürlük* kavramıyla bağlantı kurulmamıştır.

Son testteki kavram ağına göre çalışma grubu *katılım* ve *sorumluluk* kavramları arasında tek taraflı bir bağlantı kurduğu görülmektedir. *Katılım* ise *aktif vatandaş, hak, demokrasi, ifade özgürlüğü* ve *dayanışma* ile ilişkilendirilmiştir.

Bu çalışmada çift taraflı ilişki kurulan tüm kavramlarla ilgili kavram yanlışları olduğu düşünülmüştür. Çünkü sözü geçen kavramlar birbirinin yerine kullanılmıştır. Örneğin *ifade özgürlüğü* ve *özgürlük, adalet ve özgürlük* kavramları ön testte birbirinin yerine kullanılmıştır. Dolayısıyla çalışma grubunun ön testte *özgürlük* kavramıyla ilgili bir kavram yanlışlığına sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan *adalet ve eşitlik* kavramları da ön testte birbirinin yerine kullanılmıştır. Fakat son testte bu kavram yanlışları giderilmiş gibi görünmektedir. Bunun yerine başka kavram yanlışları belirlenmiştir. *Katılım* ve *demokrasi, katılım* ve *dayanışma, katılım* ve *aktif vatandaş* kavramları son testte birbirinin yerine kullanılmıştır. Dolayısıyla ortak kümede *katılım* kavramıyla ilgili bir kavram yanlışlığı olduğu söylenebilir.

Ön test ve son test sonuçları kavram ağları bakımından karşılaştırıldığında çalışma grubunun son testte daha fazla bağlantı kurdukları ve bu bağlantıların ön teste göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Örneğin *katılım* kavramı *aktif vatandaş, sorumluluk, demokrasi, ifade özgürlüğü* ve *dayanışma* anlamında ifade edilmesi bu kavramla ilgili bilişsel yapılarının güçlendiği ve dolayısıyla öğrenmenin gerçekleştiği anlamında düşünülmüştür. Fakat ön testte aynı kavram *demokrasi, dayanışma* ve *hak* kavramlarıyla bağlantılı olarak düşünülmüştür. Ön test ve son test karşılaştırıldığında aktif öğrenme yöntemlerinin kavramlar arası bağlantı kurma konusunda olumlu yönde bir gelişme sağladığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin *insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi* dersinde geçen kavramlarla ilgili aktif öğrenme sürecinin sonunda bilişsel yapılarının güçlendiği ve öğrenmenin gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Ausubel (1963) bilişsel yapının bireysel ve hiyerarşik olduğunu savunur. Anlamli öğrenme adını verdiği bu model, kavramlar ve ilkelerin de birbiriyle ilişkilendirilerek öğrenilmesini içerir.

Öte yandan çalışma grubunun bu kavramlarla ilgili kavram yanlışlarının olduğu söylenebilir. Kavram yanlışlığı, bir kişinin bir kavramı kendi anladığı şekilde ve ortak kabul edilen bilimsel anlamdan çok farklı kabul etmesi anlamına gelmektedir (Demirci ve Efe, 2007; Akt. Tokcan, 2015). Kavram yanlışlarının genellikle Fen Bilgisi dersinde olduğu düşünülür. Fakat Sosyal Bilgiler ve Türkçe gibi sözel derslerde de kavram yanlışları bulunmaktadır. Örneğin; Alım, Özdemir ve Yıllar (2007), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin coğrafya konularındaki güncel bazı kavramları (iklim, doğal afet, erozyon, heyelan, deprem, fay hattı, bölge, ova, plato ve yanardağ) anlama düzeyleri ve bu kavramlarla ilgili yanlışlarını tespit etmek için geliştirdikleri testte genel olarak öğrencilerin söz konusu kavramları yeterince anlayamadıkları belirlemiştir. Ayrıca öğrencilerin bu kavramları birbiriyle karıştırdığı ve kavramlar hakkında bilimsel doğrulara uymayan birçok yanlışlığa sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışmada *ifade özgürlüğü, katılım, aktif vatandaş* kavramlarıyla ilgili olarak çalışma grubunun kavram yanlışları olduğu söylenebilir.

Kavram yanlışları bilimsel olmayan inançlar ve önyargıya dayalı kanılar şeklinde olabilir (Tokcan 2015). Bu çalışmada günlük yaşamda kullanılan ve ön yargıya dayalı olarak ortaya çıkan kavram yanlışları tespit edilmiştir. *Ifade özgürlüğü* kavramı böyle bir yanlışlığı temsil eder.

Tanımlar ve ilişkilendirilen kavramlar genel olarak değerlendirildiğinde aktif öğrenme modelinin *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi* dersine ait kavram yanlışlarını düzenleme açısından olumlu bir şekilde katkı sağladığını söylemek mümkündür. Örneğin *aktif vatandaş* kavramı son testte tanımlama ve belirgin örneklerle düzeltilmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak Çelikcan (2010) yaptığı araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde aktif öğrenme modelinin kullanılmasının öğrenmeyi arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada coğrafya eğitiminde aktif öğrenmenin öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmelerine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Akşid ve Şahin, 2010). Öte yandan aktif öğrenme modelleri tek dersle sınırlı kalmamalı ve kişinin yaşam boyu aktif bir vatandaş olması için de kullanılması gerektiği de savunulmuştur (Annette, 2009; Mayo, Gavena & Rooke, 2009).

Kavram öğretimiyle ilgili çalışmalar genellikle fen bilgisi ve matematik dersleriyle ilgilidir. Fakat sözel derslerle de ilgili çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Karatekin ve Elvan (2016) 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapılarını tespit etmeyi amaçlayan çalışmalarında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun insan hakları, devlet yönetimi, hukuk ve devletle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Kavram öğretimi çalışmalarının bir kısmı yaşam boyu öğrenme ile ilgilidir (Schugurensky & Myers, 2003, Elliot, 2016, Hägglund & Samuelsson, 2009). Ashcraft (1994) kavramların sıkı bir ilişki içinde olmasının öğrenmenin gerçekleştiği anlamına geldiğini savunur. Bu çalışmada KİT’te tüm kavramlarla ilgili ortaya çıkan kavram ağları kontrol edilerek öğrenmenin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat *demokrasi*, *adalet*, *eşitlik*, *hak* kavramları ile ilişkilendirmelerde eksiklikler görülmektedir. Kavramların birbiriyle doğru anlamda bağlantı kurulamamış olması, bu kavramlarla ilgili yanlışlarının devam ettiği anlamına gelmektedir.

Piaget iyi bir öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrenenin aktif olması ve öğrenmeye katılabilmesinin gerekli olduğunu savunur. Bu düşünce doğrultusunda öğrencilerin belirlenen kavramları öğrenmeleriyle ilgili aktif bir öğrenme ortamı sunulmasına dikkat edilmiştir. Aktif öğrenme; derse katılımı, etkili sınıf yönetimini, üst düzey düşünme süreçlerini, içsel denetim odağını, öğrenmeye isteklilik ve güdüyü, özgüven, yüksek benlik saygısını, öğrenme çevresine ilişkin olumlu algıları, öğrenilenlerin gerektiği zaman kullanılmasını içsel denetim odağını, okula ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirilmesini sağlar (Açıkgöz, 2002). Bu çalışmada da öğrenme süreçleri bu avantajlar bakımından irdelenmiş ve eksik olan yerler üzerinde tekrar durulmuştur.

Bu araştırmada öğrenme sırasında bazı güçlükler yaşanması ve KİT son testinde de bu güçlüklerin bir sonucu olarak bazı kavramlarda kavram yanılgıları ortaya çıkmasının öğrenci tanıma profili ve araştırmacı günlüğüne göre 4 temel sebebi belirlenmiştir.

- Sınıf içinde motivasyonlarının düşük olması
- Kavramların soyut olması
- Anne-baba durumları
- Öğrenme güçlüğü çekmeleri

Grup çalışmalarında öğrencilerin çoğunluğunun lider olmak istemesi, takım arkadaşlarına söz hakkı vermekten çekinmesi konuyu anlatan öğretmenin zorlanmasına ve öğrenme güçlüğü yaşanmasına sebep olmuştur. Araştırmacı günlüğünde sınıf içerisinde bazı öğrencilerin sıklıkla arkadaşıyla konuşması, oldukça fazla bir şekilde söz almadan ve dinlemeden konuşmaya çalışması, tuvalete gitmek istemesi, grup çalışmalarında lider olmak istemeleri ile ilgili notlar bulunmaktadır. Bu durumun öğrenmeyi güçleştirdiği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde öğrenmeyi etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar kabaca; öğrencinin

yaşı, gelişim düzeyi, genel sağlık durumu, öğrenmeye hevesi, yeteneği, ön bilgileri, ön bilgilerini hatırlama düzeyi, özgüveni vb.'dir (Senemoğlu, 2013).

Bu çalışmadaki katılımcıların *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi* dersine ilişkin birtakım kavramları tam olarak öğrenememelerinin bir başka sebebi kavramların soyut olması ve bu bakımdan gelişim düzeylerine uygun olmaması ile ilgili olduğu söylenebilir. Piaget'e göre 7-11 yaş arası dönem somut işlem dönemi olarak adlandırılır. Bireyler bu dönemde gerçekte kullanmadıkları kavramları anlamakta zorlanabilirler. Bu bir bakıma öğrendiği kavramın ne işe yaradığını bilememesine örnek teşkil etmektedir. Başka bir görüşe göre bu bir kavram yanılgısı işaretidir. Günlük dille bilimsel dil arasındaki farklılık, bir kavram yanılgısının açık olarak oluşmasına yardımcı olmaktadır. Somut işlem döneminde çocuklar benmerkezci düşünme eğilimi gösterdikleri için kendi deneyimleri ile hareket edebilirler (Senemoğlu, 2013). Bu çalışmada kavramları kendi yaşantılarıyla ilişkilendirmeye çalışmaları bunun kanıtı niteliğindedir. Ayrıca Sağlam ve Hayal (2015) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunu *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi* dersinin ayrı bir disiplin olarak öğretilmesini sınıf öğretmenlerinin doğru bulmadığı sonucuna ulaşımlardır. Sınıf öğretmenin kullandığı katılımcı günlüğündeki öğrencilerin kavram öğrenme güçlüğü çekmesindeki önemli gözlemlerinden biri de anne-baba durumlarıdır. Öğrencilerin %22'sinin anne babaları boşanmış, ayrı yaşayan, evde şiddet uygulanan çocuklardan oluşmaktadır. Bu durum genel motivasyonu ve öğrenmeyi güçleştirmektedir. Çalışma devam ederken özel durumları da baş göstermiştir.

Araştırmacı günlüğüne göre, sınıfta okuma-yazma güçlüğü çeken 3 öğrenci bulunmaktadır. Bunlar diğer derslerde de gelişim olarak geri durumdadırlar. Piaget, somut işlem dönemindeki çocukların dil gelişimlerinin oldukça hızlı olduğunu savunur. Ayrıca öğrenmede zihinsel

süreçler de önemli görülmektedir. Bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçmesi ve bu zihinsel süreçlerin okuma-yazmayı dâhil olmak üzere temel bileşenleri etkilemesi öğrenmeyi kolaylaştırır ya da zorlaştırır (Schunk, 2009). Bu durum anlamlandırmayı da güçleştirici bir hale getirmektedir.

Tüm bu sonuçlar bağlamında;

Öğrencilerin kavram öğrenmelerini zorlaştıran sebepler dikkate alınarak;

- Öğrenmeyi güçleştirici ana etken olarak öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici etkinlikler yapılabilir.
- Kavram öğrenmede anne-baba katılımının önemi de dikkate alınarak *İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi* dersinin anne-baba etkin katılımı olması sağlanmalıdır.
- Demokratik sınıf ortamı *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi* dersinde sağlanmalıdır.
- Aktif öğrenme yöntemleri sınıf öğretmenlerine seminer olarak verilmelidir.
- İlkokul öğrencilerinin kavram öğrenmeleri konusunda daha fazla çalışma yapılabilir.
- Kavram yanlışlarının oluşmaması için aile içinde de bu kavramların tartışılması önemlidir. Bu amaçla *demokrasi, ifade özgürlüğü, adalet, eşitlik* gibi kavramlar aile içi demokratik uygulamalarla gösterilebilir.
- *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi* dersinin ilkökul seviyesinde somut işlem dönemindeki çocuklara verilmesinden ziyade ortaokul ve lise döneminde okutulması kavramları öğrenmeleri açısından daha faydalı olabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, Ü. K. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akşit, F. & Şahin, C. (2014). The effect of active learning on academic achievement and attitudes in georaphy teaching. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 1-26.
- Alım, M., Özdemir, Ü. & Yılar, B. (2010). 5. sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 151-162.
- Annette, J. (2009). 'Active learning for active citizenship' democratic citizenship and lifelong learning. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(2), 149–160.
- Ashraft, M. H. (1994). *Human memory and cognition* (2nd Edtition). New York: Harper Collins College Publishers.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning: An introduction to school learning*. New York: Grune & Stratton.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Bentley, D. & Watts, M. (1989). *Learning teaching in school science practical alternatives*. Philadelphia: Open University Press.
- Coştu, B., Karataş, F. Ö., & Ayas, A. (2003). Kavram öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 33-48.
- Çelikcan, Ş. (2010). *Sosyal bilgiler dersi bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının aktif öğrenme yöntemleri ile İşlenmesinin öğrencinin akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.

- Elkatmış, M. (2013). 1998 vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 59-74.
- Elliott, J. (2016). The challenge of lifelong learning as a means of extending citizenship for women. *Studies in the Education of Adults*, 32(1), 6-21.
- Hägglund, S. & Samuelsson, I. P. (2009). Early childhood education and learning for Sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 49-63.
- Jonhson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. Y. Uzuner & M. Anay Özten (Çev.). Ankara: Anı.
- Karatekin, K. & Elvan, Ö. (2016). 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (USBES Özel Sayı II)*, 16, 1405-1431.
- Mayo, M., Gaventa J. & Rooke, A. (2009). Learning global citizenship? Exploring connections between the local and the global. *Education, Citizenship And Social Justice*. 4(2), 161–175.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.) Ankara: Nobel.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching & learning*. Routledge New York: Taylor & Francis Group.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev.) Ankara: Pegem.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme ve öğretme süreci*. Ankara: Nobel.

Sağlam, H. İ. & Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” dersinin ilkökul 4. sınıfta yer almasına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 207-2017.

Schugurensky, D. & Myers, J. P. (2003). Learning to teach citizenship: A lifelong learning. *Approach Encounters on Education*, 4, 145 -166.

Schunk, D. H. (2009). *Learning theories an educational perspective*. M. Şahin (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı.

Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Ankara: Pegem.

Tuncay, T. & Altunay, B. (2012). *Doğrudan öğretim modelinde kavram öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Extended Abstract

This study aims to reinforce the relationship between the concepts of solidarity, equality, justice, participation, active citizenship, democracy, freedom of expression, rights, freedom and responsibility in the program of Human Rights Citizenship and Democracy lesson of the 4th grade primary school pupils, by employing cognitive structure active learning methods. For this purpose, a solution-focused action research has been employed. Primary school 4th grade pupils of a public school picked by random sample method in central district of Aydın were trained by classroom teacher, in the presence of the researcher, using active learning methods for 12 weeks. A single sample was used to prevent the researcher bias and to monitor the learning process more easily. In addition, a camera was used for a tighter monitoring. Images were watched by the researcher every week and feedback was given to the teacher. The WAT, worksheets and researcher's diary were used as data collection tools to monitor pupils' learning situations.

The WAT was considered as a pre-test post-test tool for the words that the pupils associate to the selected concepts. The worksheets were used twice throughout the process and were employed in terms of tighter monitoring of the learned concepts. The researcher's diary was kept by the classroom teacher to determine which of the active learning methods to use. In addition, a pupil recognition profile was created to better describe the study group and discuss the socio-economic situation. This profile includes information such as education and health of parents as well as their monthly average income. These forms were filled by the parents.

At the beginning of the process, concept networks were drawn according to the WAT results and these networks were analysed qualitatively. In the analysis method, it was tried to determine which words the study group associated with the given concepts. The content of the words they associated and whether they were linked with this concept or not was checked by experts. They attempted to determine whether the words they associate belong to the human rights and democracy issues, and what the concepts are that indicate misconceptions. As a result of the analysis, the most common misconceptions were found to be active citizens, freedom, democracy, freedom of expression.

Whether the learning was successful or not was made clear by the strengthening of the connections between the concepts, and by the strengthening of the cognitive structure. Words with misconceptions were also seen to change dramatically at the end of the active learning process. In addition, the final test saw a definition of the concepts and synonymous words were used in it.

The second analysis is to determine how the study group relates a concept to another one. In this analysis, each bilateral relationship was perceived as a misconception. This is because it is thought that these concepts can be used in place of each other by the study group. For example, in the pre-test, the concepts of justice and freedom were used interchangeably. In the

post-test, although the misconceptions were corrected, another misconception about the participation emerged.

Active learning methods have helped strengthen the cognitive structure between concepts. However, based on the researcher diary and pupil recognition profiles, various reasons lead to the continuation of misconceptions. These are;

- Low motivation in the classroom
- Abstract concepts
- Background of the parents
- Learning difficulty
- In order to prevent these results in other study groups;
- More studies can be done on the concept learning of primary school pupils
- Human Rights, Citizenship, and Democracy lessons may be more beneficial when taught at secondary and high school rather than taught to primary school children who have just concrete operation level.
- By means of in-service training, studies can be done on active learning and concept teaching.

Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının “Özgünlük” Algısı

Ayça SESİGÜR¹, Bahar KARAMAN GÜVENÇ²

Geliş Tarihi: 13.11.2017

Kabul Tarihi: 13.12.2017

Araştırma Makalesi

Öz

Araştırmanın temel amacı görsel sanatlar öğretmen adaylarının özgünlük algısını ortaya koymaktır. Öğretmen adaylarının özgünlük kavramını yaşam, sanat ve sanat eğitimi ile nasıl ilişkilendirdiğini belirleyerek, geleneksel, güncel ve gelecekçi sanat öğretimi yaklaşımlarına bakış açılarını ortaya koymak araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada resim-iş eğitimi anabilim dalında kuramsal dersler (estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi vb.), ana sanat ve yan sanat atölye derslerinde görsel ifade biçimlerine yönelik arayış sürecini deneyimleyen altı öğretmen adayı ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, öncelikle öğretmen adaylarının günlük yaşam deneyimleri, ardından “özgün olarak değerlendirdikleri” çalışmalarını üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan tematik analiz sonucunda farklılık, kişiye has olma, ilk olma özelliği taşıma kodlarından oluşan eşsizlik; kişiliği ile bütünleştirme, kendini bulma ve dışavurum kodlarından oluşan yaşantı; uzman kişilerin yargıları ve izleyicinin belirleyici rolü kodlarından oluşan onaylanma ve değişen bakış açıları, yeniden yorumlama, röprodüksiyon çelişkisi, özgünlüğü belirlemede kendisinin rolü kodlarından oluşan olasılıklara açık olma temaları bulgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Görsel sanatlar eğitimi, görsel sanatlar öğretmen adayları, sanat, özgünlük

¹ Anadolu Üniversitesi, e-mail: aycasesigur@anadolu.edu.tr

² Anadolu Üniversitesi, e-mail: baharkaramanguvenc@anadolu.edu.tr

The Perception Of “Authenticity” Of Visual Arts Teacher Candidates

Submitted by 13.11.2017

Accepted by 13.12.2017

Research Paper

Abstract

The uncertainty that is being shaped mutually with the changing meaning of art and work of art, is also reflected on the field of art education. The main objective of the research is to reveal the sense of authenticity of the teacher candidates of visual arts. Determining how the teacher candidates associate the concept of authenticity with life, art and art education and presenting their viewpoints to traditional, current and futurist art education approaches are the sub-objectives of the research. The research was performed by qualitative research phenomenology pattern. By the participation of six visual arts teachers who experienced the process of searching directed to forms of expression in the workshop classes of main art and subsidiary art along with theoretical classes in the department of art teaching (esthetics, art criticism, art history etc.), profound interviews have been made about their studies that they “evaluated to be authentic”.As a result of thematic analysis done within the scope of the research, the themes of uniqueness, experience, affirmation and being open to possibilities have been dwelled on.

Keywords: Visual arts education, visual arts teacher candidates, art, authenticity

Giriş

Özgün kelimesi sözlük (T.D.K.) anlamında “Yalnız kendine özgü bir nitelik taşıyan, orijinal, bir buluş sonucu olan, nitelikleri bakımından benzerlerinden ayrı ve üstün olan, ilk örnek, başkalarını örnek tutmayıp yeni ve kişisel yapıt veren, yaratan (sanatçı), bu özelliği taşıyan (yapıt)” olarak tanımlanır. Özgünlük ise “özgün olma durumu, orijinalite, orijinallik” olarak tanımlanır. Özorhon ve Uraz (2009) özgünlüğü; öznenin sezgileri, hayal gücü ve birikimiyle ilişkili olarak özgürlük, eleştiri ve yaratıcı düşüncenin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan bir yenilik ya da gelişme olarak ve sıradan olma durumunun tam karşıtı şeklinde tanımlar. Bu nedenle özgünlüğü, bireyselliğin yansıması ve yenilik düşüncesinin aranmasıyla var olabilecek bir kavram olarak değerlendirir. Özenti olmayan tasarlayan kişinin ruhunu yansıtan ve farklılıklar içeren, sıradan olmayan, sık rastlanmayan tasarımları özgün olarak nitelendirir.

Geçmişten bugüne sanata yüklenen anlamların değişimi sanat eserinin tanımlanmasında özgünlük kavramına tartışmalı bir boyut kazandırır. Rönesans döneminde yüceltilen sanat ve sanatçı modernite ile yerini çalışkan, zanaatkâr bir sanatçı anlayışına bırakır. Avangard akımlarla sanat nesnesine hazır nesne kullanımı ile farklı bir bakış açısı getiren sanatçı, pop sanatı ile hitap ettiği kitleyle eşit düzeye gelir. Sanatçının değişen konumu ve bugün sanat yapıtının anlamının ön plana çıktığı, değişken ve belirsiz bir eğilimde olması sanatın ve sanat eserinin tarihsel bir birikimle birlikte çözümlenmesinde özgünlük kavramının çok anlamlılığını ortaya koyar (Farago, 2006).

Sanat ve sanat eserinin değişen anlamıyla karşılıklı olarak şekillenen özgünlük anlamının çoğulluğu sanat eğitimi alanına da yansır. Resim-iş eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören öğrenciler yoğun bir sanat tarihi mirası ile sanatçı ve eğitimci rollerini

harmanlayarak kendilerini özgün bir şekilde görsel olarak ifade etmenin yollarını ararlar. İlgili alan yazın çalışmalarında görsel sanatlar eğitimi alan bireylerin anlamı yapılandırma ve görselleştirme sürecine ilişkin görsel kültür ve eleştirel sanat eğitimi kapsamında (Cary, 2011) çoğul olasılıkların (Greene, 1995) farkındalığı ile bireylerin özgün ifade süreçlerini keşfetmelerine yönelik çeşitli araştırmalar yürütülmektedir. Bu araştırmalara dayalı olarak görsel sanatlar öğretmen eğitiminde; sanatın anlamı, görsel sanat eğitimi ve özgünlük kavramı ilişkisine yoğunlaşıldığı söylenebilir. Anlamın ön plana çıktığı, çeşitli sanat pratiklerinin gerçekleştirildiği bir dönem ile geleneksel yaklaşımda bir sanat öğretimi çelişkisinde deneyim yaşayan öğretmen adayları, ana sanat atölye derslerindeki uygulama çalışmalarını sanat eğitimi ile nasıl ilişkilendirebileceklerini ve mesleki hayatlarına nasıl yansıtabileceklerini çözümlenmeye çalışırlar. Araştırmanın öğretmen adaylarının görsel ifade süreçlerinde yaşadıkları problemlere çözüm üretebilmek ve bu süreci sanat eğitimi ile ilişkilendirmelerine fırsat yaratabilmek için onların kavramı nasıl anlamlandırdıklarını belirlemek açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülür. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının “özgünlük” kavramına yükledikleri anlamları belirlemek gelecekçi sanat eğitimi yaklaşımlarını geliştirmek adına önemli görülür.

Araştırmanın temel amacı görsel sanatlar öğretmen adaylarının özgünlük algısını ortaya koymaktır. Öğretmen adaylarının özgünlük kavramını yaşam, sanat ve sanat eğitimi ile nasıl ilişkilendirdiğini belirleyerek, geleneksel, güncel ve gelecekçi sanat öğretimi yaklaşımlarına bakış açılarını belirlemek araştırmanın alt amaçlarını oluşturur.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemi fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Creswell (2013) fenomenolojiyi, kişilerin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin

ortak anlamını tanımlayan bir araştırma deseni olarak açıklar. Araştırma deseni bireylerin fenomeni nasıl algıladıklarına odaklanır. Fenomene ilişkin algı ise bireylerin fenomen hakkında ne hissettikleri, onu nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve nasıl betimledikleri ile diğerleri ile onun hakkında nasıl konuştuklarını kapsar (Patton, 2014).

Katılımcılar

Patton (2014) Husserl'in fenomenlerin duyuşal deneyimleri sonucunda tüm anlayışların şekillendiği görüşünü temel alarak deneyimin de betimlenmesi açıklanması ve yorumlanmasına vurgu yapar. Deneyimlerin betimlemeleri ile yorumlamaları iç içedir bu nedenle yorumlama deneyimi ve deneyim de yorumlamayı içerir. Fenomenoloji nesnel gerçeklik yerine öznel gerçeklik dünyasını oluşturan deneyim ve deneyimlerin anlamlarını kapsar. Fenomenoloji deseninin bireylerin deneyiminin özünü oluşturan anlam oluşturma üzerine odaklanması nedeniyle veri toplamak için ilgilenilen fenomeni doğrudan deneyimleyen insanlar ile derinlemesine görüşmeler yapılır (Patton, 2014). Bu nedenle araştırmada Resim-iş eğitimi anabilim dalında kuramsal dersler (estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi vb.), ana sanat ve yan sanat atölye derslerinde ifade biçimlerine yönelik arayış sürecini deneyimleyen altı görsel sanatlar öğretmen adayı ile "özgün olarak değerlendirdikleri" çalışmaları üzerinden görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada yer alan katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Katılımcıları seçmek için resim-iş eğitimi ana bilim dalında uygulama dersi olan atölye dersini alma ölçütleri belirlenmiştir. Öğrencilerin farklı sanat pratiklerine ilişkin çalışmalarının olması (yağlıboya resim, karışık teknik resim, yerleştirme, amblem tasarımı, desen, gravür) ölçütlerin belirlenmesine temel oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce Etik Kurul ve resmi izin alınmıştır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler Mart-Haziran 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. İki kez yapılan görüşmelerde gönüllü katılımcılarla ilk görüşmede dört soru sorulmuştur. İlk görüşme sorusunda günlük yaşam deneyimleri üzerinden özgünlük kavramına ilişkin genel algılarını ortaya koymak üzere öğretmen adaylarından özgünlüğü metafor aracılığı ile ifade etmeleri istenmiştir. İkinci ve üçüncü soru kavramın, sanat ilişkisine ve dördüncü soru sanat eğitimi ilişkisine yönelik algılarını ortaya koyma amacıyla yöneltilmiştir. Araştırmanın derinleştirilmesini sağlamak amacıyla ilk görüşmelere dayanarak ikinci görüşmeler, öğretmen adaylarının çeşitli sanat pratikleri açısından yaptıkları görselleştirme deneyimleri (üretim süreçleri) aracılığıyla özgünlük kavramına ilişkin algılarını ortaya koymak üzere yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarına çalışmalarının görselleri üzerinden dört soru sorularak deneyimleri üzerinden kavrama yönelik anlamlandırmalarını kolay ifade etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun içerik geçerliliğini sağlamak için görüşme formu alan uzmanlarınca incelenerek son haline getirilmiştir. İlk görüşmelerin makro analizine dayanarak ikinci görüşme sorularının hazırlanması, alan uzmanlarınca geliştirilmesi sonucunda görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve verilerin analizi için çoklu kodlayıcıların birbirinden habersiz kodlama yapması ile de araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırmada kullanılan görüşme formu alan uzmanlarınca incelenerek son biçimi verilmiş böylelikle içerik geçerliliği sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşme ile ilgili bilgiler Tablo 1’ de görülmektedir.

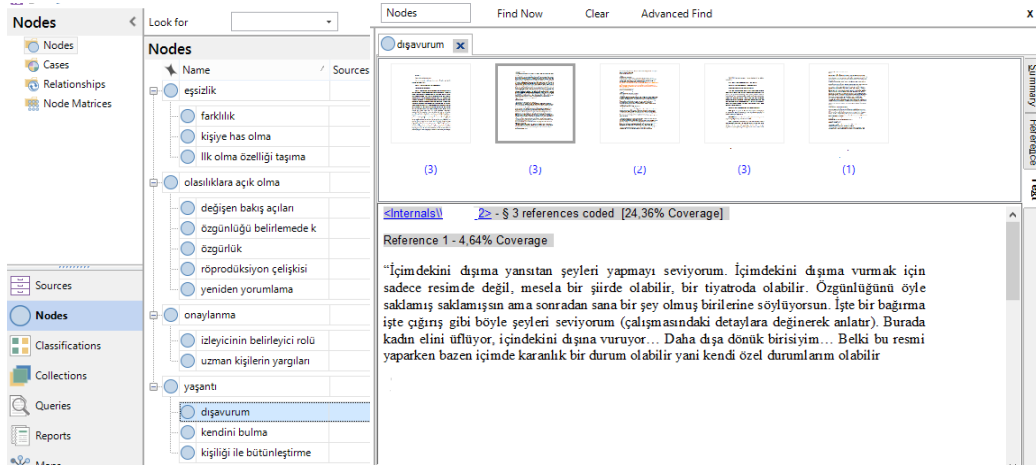
Tablo 1.

Veri Toplama Süreci

Katılımcılar	Görüşme I	Görüşme süresi	Görüşme II	Görüşme süresi
Saniye	18.04.2017	21 dakika	18.05.2017	12 dakika
Kaan	10.03.2017	12 dakika	26.04.2017	12 dakika
Zahit	13.03.2017	9 dakika	08.05.2017	19 dakika
İlkin	08.03.2017	25 dakika	20.06.2017	20 dakika
Hasan	03.04.2017	40 dakika	24.04.2017	15 dakika
Gözde	25.04.2017	15 dakika	28.04.2017	10 dakika

Verilerin Analizi

Glesne, (2011/2013) tematik analizin, örüntüler oluşturmak verilerin kodlanması ile başlayıp tüm veriler incelenerek o kodun özünde ne olduğunun belirlenmesiyle kategoriler oluşturulduğunu, son olarak kodlar arasındaki örüntülerin incelenerek temalar oluşturulduğunu belirtir. Böylece bireylerin deneyimlerinin özünün tartışıldığı betimleyici bir şekilde analitik tümevarımsal bir bakış açısıyla oluşturulan temalar ve örüntüler yorumlanmış olur ve bu nedenle önceden var olan teorik bir çerçeve ile bütünleşmez (Jennifer, 2001; Braun ve Clarke, 2006; Creswell, 2013). Araştırmada, tematik analiz kapsamında verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenerek (Şekil-1) tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamaları izlenmiştir. Araştırmada gönüllük esasına dayalı olarak katılan öğretmen adaylarından kimliklerinin korunmasına ilişkin güvence verilerek yazılı onayları alınmıştır ve araştırmada öğretmen adaylarının kod isimleri kullanılmıştır.

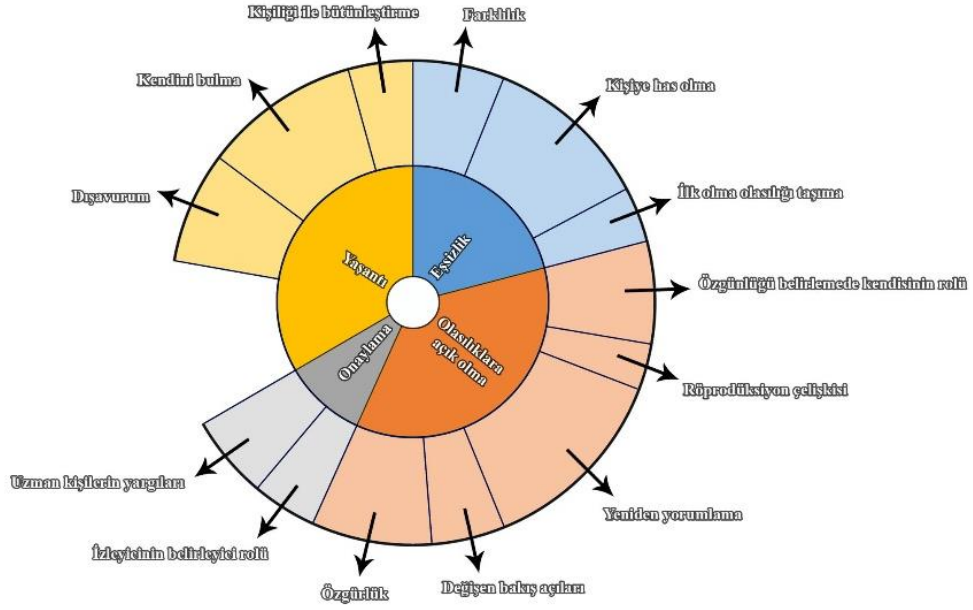


Şekil 1. Tema Ve Kod Listesi, Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi

(Nvivo11 Ekran Görüntüsü)

Bulgular

Verilerin tematik analizi sonucunda; Şekil 3'te görüldüğü gibi eşsizlik, yaşantı, onaylanma ve olasılıklara açık olma temaları bulgulanmıştır. Eşsizlik teması farklılık, kişiyi has olma, ilk olma özelliği taşıma kodlarından; yaşantı teması kişiliği ile bütünleştirme, kendini bulma ve dışavurum kodlarından; onaylanma teması uzman kişilerin yargıları ve izleyicinin belirleyici rolü kodlarından oluşmaktadır. Olasılıklara açık olma teması ise özgürlük, değişen bakış açıları, yeniden yorumlama, röprodüksiyon çelişkisi ve özgünlüğü belirlemede kendisinin rolü kodlarından oluşmaktadır.



Şekil 2. Kodların Dağılım Oranlarına Göre Temalar

Eşsizlik Temasına İlişkin Bulgular

Eşsizlik teması; ilk olma özeliği taşıma, farklılık ve kişiye has olma kodlarından oluşmaktadır. Tema, çoğunlukla sanat pratikleri üzerinden tanımlanan farklı olma ve ilk olma özelliğini taşıma durumu ile bütünleştirilen her bireyin kendine has olma özelliğinin çalışmalarına yansıma durumunu kapsar.

İlk olma özelliği

Görsel sanatlar öğretmen adaylarından Gözde, İlkim ve Kaan ilk olarak yapılmış, daha önce görülmemiş sanat pratiklerini özgün olarak betimler. Gözde “hiçbir yerde görmemişem daha önce özgün olur bir tek onda görmüşsem” ifadesiyle, İlkim ise özgün çalışmaların ilk olma özelliğini şaşırtıcı olmasıyla ilişkilendirerek “Alışılmamış bir şey olması gerekiyor, kimsenin düşünmediği veya bir şeyin esprisi olması gerekiyor. Mesela Duchamp'un döneminde onun yaptığı (pisuvar) kimse yapmadı ve ne oldu? Sanat tuvalden çıktı farklı bir

boyut kazandı.” ifadesiyle özgünlüğün “ilk olma” durumuna vurgu yapar. Kaan ise şu şekilde ifade eder:

“Mesela bir ressamın yaptığı resimle bir çocuğun yaptığı resme kıyasladık. Çocuğun yaptığı resim her zaman daha özgün çıktı çünkü daha önce hiç denenmemiş ve kimse tarafından taklit edilmemiş bir şeydi. Yani ilk defa yapılan bir şeydi. O yüzden sanat pratikleri açısından özgünlük bence olmalı. Çünkü özgün olmazsa herkes birbirini taklit eder. Bir resmi bir yerde gördükten sonra onu çoğaltıp sadece başka yerlere de asmışsın gibi olur”.

Farklılık

Görsel Sanatlar Öğretmen adaylarından Zahit benzetme yaparak “bir tarla düşünelim mesela ekin tarlası. Bütün buğdaylar başaklar yeşil olmuş. Ama aradan bir tane çıkıyor, o olgunlaşmış artık sarı oluyor. O ilgi çeker. Özgünlük demek ilgi çekmek demektir” ifadesiyle ilgi çekenin farklı olduğu ilişkisini kurarak özgünlük kavramını tanımlar. Benzer şekilde Kaan da genel eğilimden farklı olanın özgün olduğunu şu şekilde ifade eder:

“Ben bölümdeki çalışmaların çoğuna baktıktan sonra böyle bir çalışmanın yapılmadığını fark ettim ve kendim özgün olarak beni ifade edecek şeyin yerleştirme (enstelasyon) olduğunun farkına vardım... Benim için özgünlük aslında başka bireylere göre kendim. Kimlik değil ama görünüş, görünüş olarak sadece. Bakıp gördüğümüz şey”.

Zahit ise “özgün öğretmen” örneği ile alışılmış olanın dışında bir yaklaşım sergilemeyi farklılık ve buna bağlı olarak özgünlük olarak betimler: “Kimi öğretmenler derse girer, normal konuyu anlatır çıkar. Kimi öğretmen ayrıca bir uğraş sarf eder. Bence özgünlük,

farklılık oradaydı, özgünlük farklı olmalı”. Saniye ise “Aslında bir öğretmenin dersi anlatışı bile özgünlüğü taşıması gerekir bence... O dersi anlatışı bile bir özgünlüktür aslında” ifadesi ile özgünlük kavramına ilişkin görüşlerinin öğretmenlik mesleği açısından değerlendirdiği söylenebilir. Bu ilişkiyi özel öğretim yöntemleri dersinde öğretim üyesinin öğrencinizin elinde herhangi bir malzemesi yok, nasıl bir tepki verirsiniz ya da nasıl bu çocuklara çizim yaptırabilirsiniz?” sorusuna verdiği yanıtı anlatır: “Hepimiz tebeşir ile büyümüş öğrencileriz. Tahtaya renkli tebeşirlerle bir çalışma yapmalarını düşünmüştüm” diyerek sınırlı koşullarda öğretmenin yaratıcılığını ve çözüm odaklı oluşunu özgün öğretmen olarak değerlendirdiği söylenebilir.

Kişiyeye has olma

Görsel Sanatlar Öğretmen adayları özgünlük kavramını “ben”, “biricik”, “ses”, “parmak izi” ve “öz” ifadeleri ile kişiyeye has olan durumlar üzerinden açıklarlar. Hasan, özgünlük kavramını tanımlarken “Kişiyeye has. Farklı, bir yerden alıntı olmayan, kendine özgü, kendinden bir şeyler katan, her şey dâhilinde. Benim için özgünlük: Kendine has olan bir şey” ifadesini kullanır. Kendine has olma durumunu ise “Hasan şarkı söylüyor koridorda. “Bunu kim yapar? Yapsa yapsa Hasan yapar” şeklinde açıklar.

Saniye özgünlük kavramını “öz” kavramı ile ilişkilendirerek “Bireyin en saf haliyle düşüncesini aktarması bence. Yani kendini direkt öz olarak ifade etmesi” şeklinde tanımlar. Saniye'nin ifadesinden yola çıkarak "öz olma" durumunun kişinin en saf halini yansıtması nedeni ile kişiyeye has olan ile özgünlüğü ilişkilendirdiği söylenebilir. Özgünlüğü tanımlamak için her bireyin karakteri açısından farklı olmasının vurgulanması ve “öz” kavramına atıfta bulunulması da benzersizliğe vurgu olarak değerlendirilebilir. Gözde bu benzersizliği “özgünlüğü insanın kendisine benzetebilirim, çünkü her insan karakteri olarak başka bir

yapıya sahiptir karakter olarak yani insan karakteri zaten başlı başına bir özgünlük olması gerekir” ifadesiyle vurgularken, İlkin “özgünlükte her birey biricik, kendine özgü ya işte onu fark edebilmek!” şeklinde açıklar.

Hasan’ın çalışmasını anlatırken “herkesin mutlu olmak için başka bir yolu vardır, kendi yolu kendi tarafı. İşte kendim: benim özgünüm. Bir şeylerin olması için kendim istemem gerekiyor, başkasının istemesi gerekmiyor düşüncesine vararak bu resmi yaptım. Çünkü bazı şeylerin insanın kendi içinde olması gerekiyor” diyerek tercihlerine vurgu yapıp “ben” olma durumunu özgün olmak ile ilişkilendirdiği söylenebilir.

Kaan ise özgünlük kavramını “Bence ses tonu. Çünkü herkesin ses tonu kendine aittir özgündür. Saç şekli değişebilir, göz kozmetik olarak değiştirilebilir, makyajla yüz değiştirilebilir ama ses değişmez” şeklinde tanımlar. Zahit özgünlüğü kişiye has olan bir özellik olan parmak izine benzeterek anlatır: “Özgünlük bir parmak izi gibidir bence. Her insanın parmak izi farklıdır. Dünyada yaklaşık altı-yedi milyar insan var ve her biri birbirinden farklı. Yani hepsinin kendine özgü bir parmak izi var. Sanat açısından baktığımız zaman da müzik olur, tiyatro olur, sinemalar olur... Yani her alanda bir özgünlük var aslında”. Zahit ise “Bir sanatçı sürekli kullandığı bir renk olur, sürekli mavinin tonları ile resim yapar. ... Başka bir yerde bir mavi resim görüldüğü zaman bu da bu sanatçıyı anımsatıyor denildiği zaman o sanatçı artık özgünlüğü yakalamış demektir” ifadesiyle yapılan çalışmalar arasında biçimsel bir tutarlılık ve süreklilik var ise özgün olunabileceğini belirtir.

Yaşantı Temasına İlişkin Bulgular

Yaşantı teması; kişiliği ile bütünleştirme, kendini bulma ve dışavurum kodlarından oluşmaktadır. Yaşantı teması bireyin özgün olarak tanımladığı sanat pratiğini gerçekleştirme

sürecinde kendisi ve çevresi arasında kurduğu bağları kapsar. Görselleştirme sürecinde kişinin geçmiş yaşantılarına dayanarak “kendini bulması” ve bunu çalışmalarına yansıtarak “kişiliği ile bütünleşmesi” ya da içsel deneyimlerinin “dışavurum”u ile “öz”ü yansıtması özgünlük kavramının yaşantı temelinde anlamlandırılmasını oluşturur.

Kişiliği ile bütünleştirme

Hasan ve İkim'in özgün olarak değerlendirdikleri çalışmalarını anlatırken tercih ettikleri ifade biçimleri ile karakteristik özellikleri arasında bağ kurar. Bu nedenle özgünlüğü kişilik özellikleri ile bütünleştirdikleri söylenebilir. İkim çalışmasında kullandığı küt çizgileri “O küt çizgi böyle... net şeyleri seviyorum aslında ne istediğini bilmek... Ben baskın bir karakter olduğumu düşünüyorum bazen dediğim dedik... . Belki ondan dolayı olabilir o sert çizgiler. Bazen sınırlarım çok sert olabiliyor bazen de rüzgâr gibi hiç sınırı yok” ifadesiyle kişiliği ile bütünleştirerek anlatmıştır. Hasan ise kadın figürü ile kendisini yansıttığını ve hangi karakteristik özelliklerini dikkate alıp kullandığı imgeler için nasıl seçim yaptığını şu şekilde açıklamıştır:

“Ben mesela gökteki kuş dedim çok basit herkes kuşu sever herkes işte kuş dövmesi falan yaptırır bana bir ayrı geliyor. Çünkü kuş mesela minik minimalist nasıl diyeyim böyle kendi yerinde o çatıdan o çatıya gidiyor. İstedığı gibi gidip geliyor. Ama bazıları var sürüye takılıyor, ben böyle tek uçanları seviyorum. Ben burada kuşları mesela kendimle bağdaştırabilirim... Açık konuşayım oldu olacak bu figürde aslında kendim olarak da düşünmüştüm”.

Hasan'ın “Aslında renkli dünya ama bunu dışarıya vuramıyorum bunu vurmak istiyorum. İşte yıldız olayım o yıldızlar sonra değişiyor, uçup gidiyor konuyor bir yerlere.

Oradan konuyor, oradan uçuyor, uçmak istediği gibi uçup gidiyor, yani istediğini yapıyor” ifadesinden yola çıkarak kullandığı imgeler ile kişiliği, olmak istediği kişiliği ve hayata bakış açısı arasında görsel ve anlamsal bağlar kurduğu söylenebilir.

Gözde ise çalışmalarının kişiliğini yansıttığı takdirde özgün olduğunu belirtir: “her şey kişiliğiyle bağdaştırdığım zaman gerçekten onu (özgünlüğü) yansıtabildiğini düşünüyorum”. Benzer şekilde Kaan bir sanat pratiğinin özgünlüğünü gerçekleştiren kişinin kendisini görselleştirdiği ürüne yansıtması ile açıklar: “Kendinden bir şeyler koymuş mu? ... Onu fark edebiliyorsak zaten onun özgün olup olmadığını anlayabiliriz”.

Kendini bulma

Öğretmen adayları kendini tanımayı, keşfetmeyi kendini bulmak olarak ifade edip bu durumunun özgünlük olduğunu belirtir. Bununla birlikte kendini bulmanın görsel olarak kendini yansıtabileceği ifade biçimini de keşfetmek olduğunu vurgular. İlkim “Özgünlük, en basite, kendimize, kendi yaşantılarımıza, ilgilerimize, isteklerimize indiğimizde onu yansıtabilmektir. Belki özgün kişi tanımdır bu: ilk önce kendini tanıyıp -kendini gerçekleştirmekten ziyade- ne yapmak istediğini bilmek ve onu yansıtmak” diyerek özgünlüğü kendini bulmak ve yansıtmak olarak ifade eder.

Zahit çalışmasını anlatırken çalışmasını “az çok” özgün bulduğunu belirtir ve “bu çok çalışmayla alakalı olan bir şey. Üç, beş, on çalışmayla olacak bir şey değil. Zaten yolun başındayım diye düşünüyorum. Başındayım hatta” diyerek özgünlüğe ulaşmanın çok çalışmakla ve belirli bir ifade biçimi geliştirmekle gerçekleşeceğini vurgular. Zahit kendine uygun ifade etme biçimini bulmanın sanat eğitimi sürecinde merak ve araştırmayla

başladığını söyler: “Eğitimci öğrenciye bir merak vermeli, öğrenecek kişide birazcık merak uyandırmalı”.

Saniye özgünlüğün ancak çok çalışmakla, çok araştırmakla, uzun bir zaman sürecinde “kendini bulmak” ile gerçekleşebileceğini ve öğrenci olması nedeniyle çalışmalarına özgün diyebilmenin güç olduğunu belirtir: “aslında biz şu an öğrenci olarak düşündüğümüzde kendimizi bulabilme ihtimalimiz fazla yok. Öncelikle çok fazla görmemiz gerekiyor diye düşünüyorum. Kendini bulmadan önce çok fazla araştırman görmen bilmen gerekiyor”. Bununla birlikte Saniye kendini ifade ediş yolunu bulmanın çeşitli örnekler inceleyerek gerçekleşebileceğini “özgünlüğün en alt temeli araştırmadan geliyor. Görmekten geliyor aslında. Hiçbir kar tanesi görmeyen insana kar tanesini çizdiremezsin veya bir şey canlanmasını sağlayamazsın... Ben olsam ilk başta örnekleri görmesini isterim, sonra zaten kendine ait bir şey çıkarır öğrenci diye düşünürüm” şeklinde ifade eder.

İlkim ise “kendini bulma” konusunda görsel bellek ile birlikte düşünsel yazınsal anlamda çeşitli kaynaklardan da beslenerek çok yönlü bir yol izlenmesinin geliştirici olacağını vurgular: “Yoruluyor insan sürekli aynı şeyleri göre göre. Atölye eğitiminde sadece resim yapıyor, ne bir gezi ne bir tartışma konusu ne bir kitap önerisi”. Öğretmen adayı olarak kendisinin mesleki hayatında bu konuda nasıl bir yol izleyeceğini şu şekilde anlatır: “Ben mesela şey düşünmüyorum yani sürekli resim yaptırmayıp haftaya şu kitabı önereceğim onları okuyun gelin tartışalım ne düşünüyorsunuz diyeceğim, çok yönlü bir şekilde ilerletmek istiyorum. Kendileri de isterse tabi”. Bununla birlikte İlkim kendini bulma sürecinde, çalışmaları uzun vadede sürdürebilme ve hedef belirleme ile özgünlüğün gerçekleşebileceğini belirtir:

“Sanatçı çalışmaya başlarken düşündüğü bir doruk noktası olmalı ve o doruk noktasına ilerlerken yapacağı şeyler, o hedef, hedefe ulaşırken. Aslında sanat çok sınırsız bir alan. Bir hedef olduğunda, mesela o hedefe ulaştığında, kendi içinde hedefe ulaştığında o zaman belki özgün diyebilir veya yaratıcı diyebilir”.

Dışavurum

Dışavurum, öğretmen adaylarının “öz” olarak tanımladıkları içsel durumlarının, duygularının başka bir deyişle duygusal deneyimlerini sanat pratiklerine yansıtması anlayışını kapsar. İlkim çalışmasını kullandığı teknik üzerinden anlatırken “Daha çok kendimi, düşüncelerimi daha kolay yansıtılabildiğimi düşünüyorum. Araya başka devreler, başka insanlar, başka objeler girmiyor, düşündüğümü yansıtabiliyorum. ... Özgünlük dediğimiz aslında kendimi yansıtılabilmem, içimdeki şeyleri yansıtılabilmem, düşüncelerimi yansıtılabilmem” anlık dışavurumlarla özü yansıtılabildiğini bu nedenle çalışmalarını özgün bulduğunu ifade eder.

Hasan’ın; “İçimdekini dışıma yansıtan şeyleri yapmayı seviyorum. ... Özgünlüğünü öyle saklamış saklamışsın ama sonradan sana bir şey olmuş birilerine söylüyorsun. ... Belki bu resmi yaparken bazen içimde karanlık bir durum olabilir yani kendi özel durumlarım olabilir” şeklindeki ifadesinden yola çıkarak çalışmasında duygularını imgeler üzerinden yansıttığı ve dışavurumu bireydeki özgünlüğün açığa çıkması olarak değerlendirdiği söylenebilir. Gözde’nin “Ben genelde ruh halime yönelik resimler yapmayı daha çok seviyorum... Figürler, içimdeki duyguyu yansıtmaya yönelik bir çalışmaydı. O yüzden özgün olduğunu düşünüyorum... İçimdeki duyguları daha iyi aktarabiliyorum baskı resimlerimde” ifadesinden yola çıkarak çalışmalarda duygu aktarımının gerçekleşmesini özgünlük olarak değerlendirdiği söylenebilir.

Onaylanma Temasına İlişkin Bulgular

Onaylanma teması uzman kişilerin yargıları ve izleyicinin belirleyici rolü kodlarından oluşmaktadır. Öğretmen adayları bir sanat pratiğinin özgün olup olmadığına karar vermede “donanımlı kişilerin onayı”nın ve “izleyici değerlendirmelerinin” belirleyici bir rolü olduğunu belirtir.

Uzman kişilerin yargıları

Görsel sanatlar öğretmen adayları, öğrenim hayatları sürecinde karşılaştıkları öğretmenlerini ve sanat eleştirmenlerini alanda söz sahibi, uzman kişiler olarak değerlendirir ve bir sanat pratiğinin özgün olduğunu söyleyebilmek için bu kişilerin onayının belirleyici olduğunu ifade eder.

Saniye başarılı olduğunu düşündüğü uygulama dersinden çıkarım yaparak öğretmen değerlendirmesinin çalışmasının özgünlüğünü belirlediğini, çalışmasının daha önce yapılmamış ya da görülmemiş olması konusunda öğretmeninin karar merci olduğunu ifade eder: “daha önce görmüş olsa bu kadar iyi not vereceğini düşünmem. Çünkü o iyi irdeleyen bir öğretmen. İyi inceleyen bir öğretmen.”. Saniye’ nin “Baktığımda her insan karar verir mi net bir şey söyleyemem ama anlayan insan belki bunu söyleyebilir biraz” ifadelerinden yola çıkarak bir çalışmanın özgün olduğuna karar verecek olan kişilerin alanda uzman olmasını dikkate aldığı söylenebilir.

Kaan çalışmaların özgünlüğüne en yetkin kişi olarak betimlediği sanat eleştirmenlerinin karar verdiğini şu şekilde vurgular: “işin en baba insanları diyebilirim. Tarihini bilen, sürecini bilen... Zaten başkalarına söz düşerse onlar yerebilir de yüceltebilir de. Kaan özgünlük konusunda öğretmeninin görüşlerini esas almakla birlikte karar merci

olarak öğretmen ile eleştirmenin alan hâkimiyetini ortak ve belirleyici olarak değerlendirir: “Benim ne anlatmak istediğimi hocamız daha iyi bildiği için daha doğrusu eleştirmenler de öyle. Tarihte ne anlatmak istendiğini bildikleri için, süreci bildikleri için doğru en mantıklı eleştiriyi onlar yapmalıdır”.

Kaan kendisini alanında yeterli olarak görmemesi nedeniyle özgün olma ya da olmama kararını veremeyeceğini belirtir: “Daha doğrusu ben oldum, artık ben yapabiliyorum, seviyesine ulaşmadığımı düşünüyorum, o seviyeye daha gelmedim. ... Tabi tek başıma karar veremem. Kendimi o doygunluk da hissetmiyorum şu an”.

İzleyicinin belirleyici rolü

Öğretmen adayları bir sanat pratiğinin özgün olduğuna karar vermede izleyicinin de rolü olduğunu vurgular. Ancak izleyicinin rolünü uzman kişilerin onayından farklı olarak değerlendirir: uzmanlardan alınan onay farklı bir çalışma olduğunun kanıtı iken izleyiciden alınan onay sanat pratiğini gerçekleştirenin kendine has bir ifade geliştirmesinden dolayı tanınması şeklindedir.

Zahit kendi çalışmasını, başkalarının onu resmettiği çark biçimiyle anmasından dolayı, özgün bulduğuna dair ifadeler kullansa da kendinin aslında özgünlük için daha çok çalışması gerektiğini vurgulamıştır: “Sürekli bunu yaptığım (resimlerinde çark kullanması) için insanlar çark denince ben akıllarına geldiğim için orada belki birazcık özgünlük olabilir. Tabii kendi çevrem içerisinde böyle bir algı oluşuyor. Buna özgünlük diyebilirim ben kendimce... Bir insan oturup ben özgünüm deyip kendini avutması bence biraz boş olur. Çünkü bir insan çalışmalı, bayağı bir çalışmalı hatta çevredeki insanlar onun yaptığı çalışmaları gördüğü zaman bu işte x insanın bunun çalışması dendiği zaman özgünlük olur”. İlkim ise “Çok kötü

bir çalışmayı bence bu devirde kabullendirebilirsin. ...onu sürekli tekrarlayarak ve sürekli bir yerlere sunarak, belki de bazı insanları araya sokarak... Bir galeride resim sergisi açarsın mesela, orada o resimler çok ünlü olur, aslında hiç özgünlük değeri olmayabilir” ifadesiyle bir sanat pratiğinin tekrarlarla izleyiciye sunulması ile tanınır hale gelmesinin (ünlü olması) özgün olduğu anlamına gelmediğini vurgular:

Hasan “Eğer dışarıdaki insanlar da, bunu seyreden, bunu izleyen insanlar da aynı düşüncede iseler sanatçıyla, sanatçının özgün olduğuna kanaat getiriyorlar” ifadesiyle izleyicinin bir çalışmanın özgünlüğüne karar kılmada rolü olduğunu vurgularken şu ifadeleriyle de izleyicinin çalışmanın özgünlüğünü anlayamayacağı ihtimalini göz önünde bulundurduğu söylenebilir: “Resmi zaten bir anlat istiyor kendi içinde yani soru işareti bırakmıyor izleyince... Dışarıdan gören bir insan bunu kavramayabilir. Özellikle resim sanatıyla alakalı olmayan insanlar ‘bir kadın var işte ne bileyim bir şeye de benzemiyor’ gibi yorumlarda bulunabilir”.

Olasılıklara Açık Olma Temasına İlişkin Bulgular

Olasılıklara açık olma teması özgürlük, değişen bakış açıları, özgünlüğü belirlemede kendi kararı, röprodüksiyon çelişkisi ve yeniden yorumlama kodlarından oluşur. Tema, bireyin özgür, öznel, kendi kararlarının ön plana çıktığı ve gerçekleştirilen sanat pratiği ile kişisel özelliklerin harmanlanmasının özgünlükle olan bağına ilişkin yorumları kapsar.

Özgürlük

Özgürlük kodu, öğretmen adaylarının günlük yaşam deneyimleri, eğitim süreçleri gelecekteki meslek hayatlarına ilişkin fikir yürüterek, özgür olmanın özgünlüğü gerçekleştirme olanağı sağladığına ilişkin görüşlerinden oluşur. Hasan “Özgünlük, dediğim

gibi, hani buluttan örnek vermiştim ya, özgünlük değişebilir, bir kısıtlanma olmamalı” ifadesiyle kavramın değişkenliğine vurgu yaparak değişkenliği özgür olmakla ilişkilendirir. Başkasının çalışmalara müdahale etmesinin özgürlüğü kısıtladığını ve çalışmanın “kişinin kendi istediği gibi olmadığı” nı ve bu nedenle de “özgünlükten çıktığını” anlatır. Özgün bir kişi olduğunu “baskı altında olmadan, özgür olarak” yaşaması ile açıkladığı söylenebilir:

“İnsanın böyle özgün olması kendi hür iradesiyle bir şeyleri yaşaması. Ben burada oturmak istiyorsam kendi öz irademle kendi isteğimle oturmak istemem gibi. Ben... Sınırlandırılan şeyleri sevmiyorum, çünkü kendin olmuyorsun çünkü başkasının bakış açısından bakman gerekiyormuş gibi geliyor bana başkasının dediğini yapmak zorundaymışım gibi geliyor”.

Kaan’ın “Doğal olarak da insan özgün olabilir. Hiç farkında olmadan” ifadesinden yola çıkarak ve doğallığın özgür ortamlarda korunabileceğini dikkate alarak, doğal olan bir şeyin herhangi bir onaya ihtiyaç duymadığını belirttiği söylenebilir. İlkim ise; “Özgünlük, özgür olduğumuzda çıkıyor. Özgün olacak diye de bir şey yapmamak lazım” ifadesiyle özgün olma konusunda da özgür bir tavrın özgünlüğü getirebileceğini, kişinin sanat pratiğini özgün olmak kaygısı taşımadan başka bir deyişle herhangi bir kısıtlamadan yargıdan etkilenmeksizin özgürce gerçekleştirebildiğinde özgün olarak nitelendirilebileceğini belirtir.

Zahit’in özgünlük kavramını eğitim açısından öğretmenin öğrencilerde merak uyandırarak kendilerini keşfetmelerine olanak sağlaması ile öğrencilerin özgür ve özgün fikirlerine ulaşabileceğini vurguladığı söylenebilir: “Bana göre; doğrudan sınıfa girip hadi çocuklar şu ressamdan bahsedeceğim denildiği zaman zaten olay başta kaybedilir. Öğrenci biraz merak etmeli. Bir şeyi gösterip bir şeyi göstermemeli. Öğrenciyi meraklandırmalı”.

Değişen bakış açıları

Öğretmen adayları, kişiden kişiye değişen düşüncelerin, duyguların, durumların, bakış açılarının deneyimlerine, sanatı anlamlandırmalarında yarattığı çeşitlilik ve bu çeşitliliğin görselleştirme süreçlerine yansımalarını özgünlük kavramı ile ilişkilendirmişlerdir. İlkim ise “Özgünlük, sanat ne dediğinize bağlı” ifadesiyle sanata yüklediği anlamın değişmesini özgünlük ile ilişkilendirerek anlatır. Hasan özgün sanat pratiğini “kendinden bir şey katarak yapılan” şeklinde tanımlarken sanata yüklenen anlamın kişiden kişiye değiştiğini ve güzellik kavramının da buna bağlı olarak değiştiğini özgün olanın ise güzel olmakla sınırlı bir kavram olmadığını vurguladığı söylenebilir: “çünkü sanat çok geniş bir şey. Sanat dediğimiz kişiden kişiye değişen bir şey... Güzellik farklı, değişkendir”.

İlkim bireylerin sanata bakış açılarının değişikliğinden dolayı bir sanat pratiğinin özgünlüğüne karar verilmesinin kişiden kişiye değiştiğini ifade eder: “Özgünlüğe izleyici karar veremiyor ya da kimse karar veremez. Kriterleri yok ki. Herkese göre değişen bir şey, size göre farklı bana göre farklı”. Saniye ise “Sizin etkilendiğiniz şey ile benim etkilendiğim şey aynı olmayabilir. Özgünlük benim için bir doğadır ama sizin için bir doğa değildir. Aynı şeye bakarız ama aslında oradaki aynı şeyi göremeyiz veya oradan etkilendiğimiz dereceler aynı olmaz. Yansıması aynı olmaz” diyerek öznel bakış açılarının farklılıklarını açıklar.

Hasan “ Özgünsen özgürsündür, özgür olmak... Hayat anlayışı öyle düşünüyorum... Mesela derste siz bunu ‘Hasan yaptı bunun bir tarzı var bunun elinden çıktığı çok belli’ dersiniz ya işte özgünlüğün sınırı yoktur ben bunu bugün yaparım.” diyerek kişiye özgü olan durumların da zamanla değişeceğine buna bağlı olarak kişinin özgünlük kavramına yüklediği anlamın da değişebileceğine vurgu yapar.

Özgünlüğü belirlemede kendi kararı

Öğretmen adayları yaptıkları çalışmalar üzerinden düşünerek özgünlüğe karar vermede bireyden bireye değişen bakış açılarını temel alarak sanat pratiğinin özgünlüğüne bu pratiği gerçekleştirenin karar verdiğini vurgular:

Saniye kendi çalışmaları üzerinden düşünerek özgün üretimin duyusal bir şekilde bağ kurarak yapılabileceğini belirttiği bu nedenle çalışmasının özgünlüğüne duyusal olarak kendisinin karar verebileceği üzerinde durduğu söylenebilir: “Ben özgünlüğün hissedilebileceğini düşünüyorum. Bu özgün çalışma dediğinde bunu hissedersin. Bir çalışma yaptığında tamamen onu özümstersin kendinde. Bana ait dersin aslında”. İlkin ise çalışmasının özgünlüğüne karar verecek kişinin sanata bakış açısına göre değişkenlikler olsa dahi kararın kendisinde olduğuna vurgu yapar: “Kişi kendi belirlemeli. Sanatı ilk önce biz ne olarak görüyoruz, o önemli. Sanat yeri geldiğinde bilimsel bir şey, yeri geldiğinde toplumsal bir şey, ama kişi onu kendisi belirlemeli aslında”.

Hasan; sanat pratiklerinin her birinin kişiye has olduğunu düşünerek özgünlüğe karar verecek kişinin sanat pratiğini gerçekleştiren kişi olduğunu belirtir ve çalışmalarının özgünlüğüne de kendisinin karar verebileceğini “Ben karar veririm çünkü ben yaptım. Aslında benden başka kimse karar veremez... Biz ne kadar yorum yapsak bile asıl bilen kişi o eseri yapandır tabii ki de. Ona anlam veren, anlam katan o insandır ” ifadesiyle belirtir.

Gözde ise “kişi kendi karar verir, başka kimsenin karar verebileceğini sanmıyorum. O iç rahatlığıyla, huzuruyla “*evet, ben yaptım*” diyebiliyorsam bu benim için iyi bir şeydir, özgün diyebilirim. Kişi kendi karar verir ben öyle düşünüyorum” diyerek özgünlüğü belirlemede kişinin kendi kararı üzerinde durur. Sanat eğitimi alanında da öğretmenlerin de

öğrencilerin çalışmalarının özgünlüğüne kişinin kendisi kadar doğru karar veremeyeceğini vurgular: “Böyle çok bilindik resimlerse eğer, herkes biliyorsa, ‘*evet, ondan almış*’ diyebiliyorsa, ama hiç bilinmeyen bir sanatçının çalışmasını alıp yaptığımızda bile bunu başkası bilmeyecek, hocalarımız bile fark edemeyecek belki de. O yüzden kendisinin bilebileceğini söylüyorum. Kendisi karar verebilecek diye düşünüyorum”.

Röprodüksiyon çelişkisi

Öğretmen adayları röprodüksiyon yöntemini özgünlük açısından değerlendirerek röprodüksiyonu özgünlüğe giden bir yol ve özgünlüğü engelleyen bir yöntem olması zıtlığında betimler. Saniye; “İlk olarak burada yaptığımız gibi bir çalışmanın ilk başta ve röprodüksiyonunu yapıyorsun, daha sonra kendine bir özgünlük, farklı bir tarz yaratıyorsun. Görmek zaman isteyen bir şey” ifadesinden yola çıkarak röprodüksiyon çalışmalarını geliştirici bir yöntem olarak değerlendirdiği söylenebilir. Zahit de benzer şekilde röprodüksiyonu kendine uygun görselleştirme tekniğini bulma sürecinde bir aşama olarak gördüğünü “Eğitimin özgünlük açısından aşaması bu olabilir. Alt aşamasıdır belki. ... Ama özgünlük bir aşamada da şöyle: biz hep röprodüksiyon yapıyoruz ya aslında bu bize biraz da göre göre onu daha iyi (yapmak) benim elimden neler geliyor, onları özümseyerek ilerlemek diye düşünüyorum” ifadesiyle belirtir.

Gözde ise Zahit ve Saniye’nin görüşlerinin aksine röprodüksiyon yönteminin öğrencileri kolaycılığa, etkilenmeye ve alıntıya yönlendirdiğini vurgular: “Kolaj yaptık ya da röprodüksiyon yaptık bunlar bize başkasından alma şeyleri aşıladı. Bence biraz bunu başkalarından almaya alıştık. Şimdi de tek başımıza eskiz yapalım da çalışalım diyemiyoruz. Çünkü o eskiz yapma aşaması, onu resme dökmek uzun bir zaman alıyor”.

Yeniden yorumlama

Öğretmen adayları gördükleri ile bakış açılarını, duygularını özetle kendi anlamlandırmalarını harmanlayarak özgün olunabileceğini vurgular. Çok fazla görsel ile iç içe olduklarını göz önünde bulundurarak kendi anlamlandırmalarının inşasında da bu görsellerden kaçınılmaz olarak etkilendiklerini belirtirler. Ancak bu etkilenmenin yaşantı ile bütünleştirilerek yeniden yorumlanması ile özgün olunabileceğini ifade eder. Sanayi görselleştirme sürecinde farklı sanat eserlerinden etkilenmenin mümkün olduğunu ve bu durumun özgünlüğe bir engel olmadığını “Nasıl olsa bir yerden bir etkilenme oluyor açıkçası. Bire bir kopya edilmekten bahsetmiyorum. En azından gördüğünü hissettiğini kendine göre yorumlamak daha önemli” ifadesiyle belirtir.

Hasan kişinin var olan bir sanat çalışmasını yorumlayarak yeniden gerçekleştirmesini de özgünlük olarak tanımlar: “Alıntı olmayan, kendinden bir şeyler katan... Dışarıdan etmenler vardır. Örnek olabilir, ama tamamen aynısını yansıtmayabilir. Mona Lisa'nın tablosunu inceliyoruz. Bunun aynısını yapmak istiyorum, ama aynısını da yapamıyorum. Üstüne bir şeyler katıyorum, değiştiriyorum, renklerini değiştirmeye çalışıyorum. ... Biçim değiştirilebilir”.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında yapılan tematik analiz sonucunda eşsizlik, yaşantı, onaylanma ve olasılıklara açık olma temaları bulgulanmıştır. Öğretmen adayları özgünlük kavramını eşsiz olmak ile özdeşleştirerek ifade etmişlerdir. Eşsiz olma durumunu ise “ilk olma özelliği taşıma”, “kişiye has olma” ve “farklı” olma durumu ile iç içe olarak betimlemişlerdir. Eşsizlik temasında öğretmen adayları daha önce özgünlüğün tanımlanmasında ilk olma özelliğinden söz ederken görülmemiş olmasına vurgu yapmıştır. İlkim'in değındığı “Duchamp'un

döneminde onun yaptığını (Pisuvar) kimse yapmadı ve ne oldu? Sanat tuvalden çıktı farklı bir boyut kazandı”, Kaan’ın “sanat tarihinde görülmemiş yapılmamış bir şeyi, bizim önümüze koyabiliyorsa özgündür bu” ifadelerinden yola çıkarak öğretmen adaylarının özgünlük kavramını ilk olma durumu ile eşleştirdikleri söylenebilir. Bu bakış açısının öğretmen adaylarını görsel ifade arayışlarında zorlu bir mücadeleye yönlendirdiği düşünülebilir. Öğretmen adaylarının uygulama süreçlerinde özgün olma kaygısı ile yapılmamış olanı bulma ve yapma çabasının kendilerini rahat bir şekilde ifade etmek yerine sonu gelmeyecek bir arayışın içinde kaybolmalarına neden olabileceği düşünülebilir.

Öğretmen adayları, kendilerini tanımak bulmak ve buna bağlı olarak kendilerine uygun görsel ifade biçimlerini keşfetmek anlamını kapsayan “kendini bulma”, bu keşif ile içsel deneyimlerinin “dışavurumu” ve gerçekleştirdikleri sanat pratikleri ile karakteristik özelliklerini yansıtarak sanat pratiğinin “kişiyeye has özellikleri taşıması” düşünceleri kapsamında özgünlük durumunun yaşantı ile bir aradalığını ifade etmişlerdir.

Dewey’e (2014) göre her deneyim itici bir güçtür. Dewey deneyimin bireyin zihninde ve bedeninde içsel yaşantı olmakla birlikte çevre tarafından ve tarihsel bir süreçte kuşaktan kuşağa aktarılan birikimsel dışsal bir yaşantı olduğunu vurgular. Özne yaşantının görselleştirme sürecinde bir yansıma, dışavurum olduğunu göz önünde bulundurarak öznel yaşantının Gürsoy’un fenomenoloji ve öznellik arasındaki ilişkiyi insanın “dünya ile bir alışveriş halidir. Ben diye isimlendirdiğimiz şey, tek başına bir iç hali değil, fakat dış âleme doğru sayısız yönelişler olarak” (Gürsoy, 2007, s.40) belirttiği gibi değerlendirirsek bireylerin içsel ve dışsal deneyimlerinin ve bu deneyimleri yansıtan sanat pratiklerinin özgünlüğünden söz edilebilir. Dewey’in savunduğu gerçek deneyimler zihinsel ve estetik niteliklere sahiptir. Bu deneyimlerin zihinsel nitelikleri öğrencileri öğrenme sürecinde gerçek dünya arasında

bağlantılar bulmaya yönlendirir. Zihinsel deneyim ancak estetik deneyim ile kendini tamamlar, bütün deneyimlerin estetik niteliği ise öğrencilerin sosyal ve duyuşal farkındalığını arttırır (Dewey, 2005; Drexler, 2012).

Öğretmen adayları özgün olma durumunu sanat pratiklerinde kişiliği yansıtmaya, dışavurum olarak içsel ve dışsal deneyimin görselleştirilmesine vurgu yapmışlardır. Dewey deneyimlerin bir yerde başlayıp bir yerde bitmediğini iç içe yaşandığını ve anlamlandırıldığını, bazı deneyimlerin geliş güzel yaşandığını bu nedenle anestezi etkisi yarattığını ancak bazılarının ise içselleştirildiğini, bir ileri noktaya taşınarak yeni deneyimlerle ilişkilendirilerek anlamlandırıldığını savunur (Dewey, 2005). Bu nedenle özgün sanat pratiğini gerçekleştiren kişinin yaşantısı ile bütünleşen bir özellikte olduğu düşünülebilir. Bu noktada dışavurumcu bir yaklaşımın gerçek bir deneyim olup olmadığı sorgulanabilir ancak “tinin nasıl resim yapabileceği bilinmez” (Ponty, 2016, s.40) bunu anlamak için tini ortaya çıkaran yaşantıya bakmak gerekir.

Dışavurum ile gerçekleşen sanat pratiği öznel olarak değerlendirilebilir. Carroll sanat kuramları açısından dışavurumcu yaklaşımın pek çok kişi tarafından sanatı tanımlamada çok önemli bir yere sahip olduğunu söyler. Aktarım kuramının bir şeyi ancak izleyiciye aktarılırsa sanat eseri olabileceğini düşünmelerine karşın, tek kişilik dışavurum kuramının ise izleyiciye aktarmanın karşısında olduğunu ve bu kuramın anlayışına göre; herhangi bir aktarım niyeti olmadan insanın kendisi için de sanat yapabileceğini ifade etmektedir (Carroll, 2012).

Dewey’in (2005) gerçek deneyim olarak tanımladığı içselleştirilmiş deneyimin sanat pratiklerinde yansıtılması ile özgün bir ifadenin geliştirilmesi böylelikle sanat pratiğinin kişilik ile bütünleşmesinden söz edilebilir. Benzer şekilde Gözde’nin özgün olarak

değerlendirdiği çalışmasını anlatırken “Duygusal olarak kendimi ifade edebildiğim, kişiliğimi ortaya koyabildiğim işler... Diğerlerinde de yine yaşantımdan izler var, ama onlarda duyguyu aktaramama durumu var.” ifadesinde de belirttiği gibi yalnızca duygu aktarımının ya da yaşantıdan izler taşınmasının yeterli olmadığı, bir bütün olarak “zihinsel ve estetik bir yaşantının” (Dewey, 2005) harmanlanması ve yansıtılması olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen adayları “kendini bulma” durumunu; kendine uygun görsel ifade biçimini farklı ifade biçimlerini deneyimleyerek bulma ve varoluşsal açıdan benliğini, özünü keşfetme ve bunu sanat pratiğine yansıtılabilir olarak iki farklı açıdan yorumlamıştır. Öğretmen adayları “kendini bulmayı” bireyin içsel yaşantısında var olan özü dışa vurma, tesadüfi, raslantısal görselleştirmeler gibi ifade biçiminden söz ederek betimlemişlerdir. Diğer açıdan Zahit’in “Bence tek kural özgünlükte çalışmak, araştırmak. Tüm sanat dalları açısından tek gördüğüm şey bu. Oturup böyle birkaç yıl resim yapıp işte ben özgünüm denildiği zaman olacak bir şey değil. Bence özgünlük çok emek vermek, ona zaman ayırmaktır” ifadesinde belirttiği gibi zamanla ve çok çalışarak ulaşılabilecek bir nokta olarak betimlemişlerdir. Öğretmen adayları özgürlük ve sanat yapmadaki “öznel bakış” vurgusuyla değişen bakış açıları buna bağlı olarak bireysel farklılıklar açısından “özgünlüğü belirlemede kendi rolü”, görülene verilen anlamın ilişkisini kurmada çoğul bir bakış açısına vurgu yaparak özgünlük durumunu açıklamışlardır. Farago’nun (2006) belirttiği gibi özgünlük karşıt anlamı ile sanatın ve sanat eserinin anlamını, kavramsal sanatta objenin yok olması ile yeniden yapılandırır. Tarihsel süreçte sanata yüklenen anlamın değiştiği, eklenerek çoğul anlamlara mekân olduğu ve çoğul anlamları ürettiği söylenebilir. Francalanci’e (2012) göre öz ile görünüş, gerçek ile benzetim, açık ile bastırılmış, özgün ile taklit, teklik ile çokluk, tekillik ile sürü, gösteren ile gösterilen arasındaki anlam bilimsel ve kavramsal ayrım bunların arasındadır.

Öğretmen adaylarından İlkim özgünlüğü tanımlarken “sanat ne dediğinize bağlı” ifadesinden ve Hasan’ın “güzellik farklı ve değişikendir” ifadesinden yola çıkarak sanata yüklenen anlamın kişiden kişiye değiştiğini ve güzellik kavramının da buna bağlı olarak değiştiğini özgün olanın ise güzel olmakla sınırlı bir kavram olmadığını vurguladıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının da çoğunlukla örnek verdiği sanat tarihinde sanatın anlamı konusunda bir kırılma olarak görülen Marcell Duchamp’ın ‘hazır nesneye’ yeni bir anlam yüklemesi (Batur, 2002; Krausse, 2005) ile sanata yeni bir bakış açısı koyar. Bağlamından koparılan ‘hazır nesne’ de olduğu gibi değişik bakış açıları ile çoğul anlamlara ulaşıp, yeniden yorumlama ve yansıtma ile gerçekleşen sanat pratiği özgün olarak değerlendirilebilir. Greene (2010)’in belirttiği gibi bugün nesnelere anlamlandırılmasından öteye geçerek yorumlanıp resmin okunması ile çoğul anlamlara ulaşılmış söz edilebilir.

Öğretmen adayları yeniden yorumlama, yaşantı, özgürlük, kişiye has olma, kendinden katma ilişkisi bağlamında: gördükleri ile bakış açıları, duygularını özetle kendi anlamlandırmalarını harmanlayabilme ile özgün olunabileceğini vurgulamışlardır. Çok fazla görsel ile iç içe olduklarını göz önünde bulundurarak kendi anlamlandırmalarının inşasında da bu görsellerden kaçınılmaz olarak etkilenmelerin olabileceğini belirtmiş ancak bu etkilenmeyi yaşantı aracılığıyla bütünleştirerek yeniden yorumlama ile özgünlüğü gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarından bir sanat pratiğinin özgün olup olmadığına karar vermede donanımlı kişilerin onayının ve izleyici değerlendirmelerinin belirleyici bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adayları izleyiciden alınan onay ile Barret’in vurguladığı gibi kişinin çalışmasına bilinçli olarak yüklediği anlamları dışarıdan bir göz ile

anlamasına yardım ettiğini (Barret, 2014) bu nedenle de izleyicinin özgünlüğü belirlemede rolü olduğunu vurguladıkları söylenebilir.

Öğretmen adayları deneyimleri ve özgünlüğe yükledikleri anlamlarla ilişkili olarak gelecekte mesleki hayatlarında öğrencilere özgür ortamlar sunacaklarını böylelikle öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde yansıtabileceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Özgünlük ile özgürlükçü tutum iç içedir. Tapies (2014) sanatta özgürleşmenin sanatın temelini yaşamdaki özgünlük, öze dönüş, yoğunluk ve “duru görü” ile gerçekleştiğini ifade eder. Buradan yola çıkarak sanat eğitiminde ifade biçiminin çeşitliliğine, farklı sanat pratiklerine hiyerarşik bir anlam yüklemekten çoğul bakış açılarının gelişmesine olanak sağlayacak şekilde öğrenim ortamlarının öğretmen öğrencinin özgürlükçü diyalogu içerisinde gerçekleştirilmesi gelecekçi sanat eğitimi için bir öneri olarak kabul edilebilir. Cary’e (2011) göre okullar kültürel yeniden üretimde oldukça başarılı olduklarından öğrenciler ve çoğu yetişkinler genellikle kendi estetik deneyimlerini sorgulamakta ve kendi estetik kararlarını vermek için yeteneklerinin değerini düşürür. Kısacası geleneksel sanat eğitiminin öğrenci sanat dünyalarını bastırması eğitimsel açıdan sağlıksız olabilir. Öğrenci sanat dünyasını ötekileştirmeden öğrenciye kendi estetik deneyimini dışa vurmada fırsatlar yaratılabilir (Cary, 2011).

Sanat eğitiminin değerlendirme sürecine vurgu yapan İlkim’in “Hoca’nın özgürlük anlayışına kalmış oluyor bize bir şey kalmıyor sanat eğitiminde yani hoca karar veriyor özgün olup olmadığına... Hocanın bir anlayışı var ona hoş geliyor yani ona hoş gelen şeyler var beğenmediği şeyler var” ifadesinden yola çıkarak değerlendirme sürecinin ve ölçütlerini öğretmen adayları için hassas bir nokta olduğu söylenebilir. Öğretmenin öğrencinin kendini her anlamda ifade edebilmesi için bu hassaslığı en aza indirgeyerek çalışmalarını

değerlendirirken, değerlendirme ölçeklerinin öğrenciler ile birlikte geliştirilmesi ya da öz değerlendirme formlarının daha etkin kullanılması ile öğrencinin de çalışmalarının değerlendirme sürecine katılımı sağlanabilir. İlkim'in ise gelecekte mesleki hayatı için "Ben olsaydım, ilk önce çocuklara sorardım benden ne istiyorlar diye. Gerçekten bu tercih çok önemli; ne istiyorlar, sınıflarında neyi görmek istiyorlar? ...Onlara fırsatlar tanımak isterdim açıkçası o çocukları bir yönde aslında yönlendirmek. ...Tesadüfler; o tesadüfleri bir çocuğa bırakalım. Kim bilir neler çıkacak?" ifadelerinden yola çıkarak İlkim'in öğrencinin özgün ifade biçimlerini keşfetmesi için onlara özgür ortamlar sunulmasının ve öğrenme-öğretme sürecinde onlarla birlikte karar alınmasının değeri konusunda farkındalığa sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak; görsel sanat eğitimi açısından gelecekçi yaklaşımları belirlemek adına, görsel sanatlar öğretmen adaylarının "özgünlük" kavramına bakış açısı yol gösterici olabilir. Bu nedenle gelecek araştırmalar için öğretmen adaylarına kendilerini ve kendilerine uygun görsel ifade biçimlerini keşfetmelerini, sanatı ve görsel sanatlar eğitimini geniş bir çerçevede anlamlandırıp tüm bu süreçlerle ilişkilendirebilmelerini sağlayacak öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulacağına yönelik eylem araştırmalarının yapılması önerilebilir. Böylece görsel sanatlar öğretmen adaylarının gelecekte alacakları rolleri belirlemelerine de katkı sağlanabilir.

Kaynakça

- Barret, T. , (2014). *Sanatı eleştirmek günceli anlamak*. (Gökçe Metin Çev.) (ss. 19-21). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Batur, Enis. (2002). *Modernizmin serüveni*. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Braun, V.ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology [Psikolojide tematik analizi kullanmak] *Qualitative Research In Psychology [Psikolojide Nitel Araştırma]*, England: Bristol, 3(2).77-101 Uwe. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> adresinden alındı.
- Carroll, N. , (2012). *Sanat felsefesi çağdaş bir giriş*. (G. Korkma Tirkeş, Çev.) (s.101). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Cary, R. (2011). *Critical art pedagogy foundation for postmodern art education [Postmodern sanat eğitimi için eleştirel sanat pedagojisi temelleri]*. (ss. 58-60). New York: Routledge.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.) (s.79). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience. [Deneyim olarak sanat]* (s. 40-55). New York: Perigee Books.
- Dewey, J. (2014). *Deneyim ve eğitim*. (S. Akıllı Çev.) (s. 46-48). Ankara: ODTÜ Yayınevi.
- Drexler, M. L. (2012). *Inquiry into place-based education in art. [Sanatta yer temelli eğitim sorgulaması]*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), College of Creative Arts, Morgantown, West Virginia University [Doğu Virginia Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi], Doğu Virginia, s.18-20.
- Farago, F. 2006. *Sanat*. (Ö. Doğan, Çev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Francalanci, L. E. , 2006. *Nesnelerin estetiği*. (D. Kundakçı, Çev.).Ankara: Dost Yayınları, s.37.

- Glesne, C. (2011/2013). *Nitel araştırmaya giriş* (2 b.) (s.259). (A. Ersoy, & P. Yalçınoğlu, Dü) Ankara: Pegem (Orijinali 2011'de yayımlanmıştır).
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination [Hayal gücünü serbest bırakma]*. San Francisco: Jossey Bass.
- Greene, M. (2015). Önsöz. R. Burnham, & E. Kai-Kee içinde, *Müze dersleri yorum ve deneyim* (A. Onacak, Çev.,) (s. 19). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Gürsoy, K. (2007). *Maurice Marleau-Ponty'de algı problemine giriş* (s.40). Ankara: Lotus.
- Jennifer, A. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research [Tematik Ağlar: Nitel Araştırma için Analitik Araçlar]. *Qualitative Research [Nitel Araştırma]* (ss.385-405). Londra: Sage.
<http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=10&sid=a95231f3-3ffa-4340-8fc7-01819340862b%40sessionmgr101&bdata=Jmxhbmc9dHlmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=9773567&db=a9h> adresinden alındı.
- Krausse, Anna-Carola. (2005). *Rönesanstan günümüze resim sanatının öyküsü* (s.100). İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Özorhon, İ. F. ve Uraz, T. U. (2009). 1950-60 arası Türkiye mimarlığında özgünlük arayışları. *İstanbul: Teknik Üniversitesi Dergisi*, 89-100.
http://itudergi.itu.edu.tr/index.php/itudergisi_a/article/viewFile/202/193 adresinden alındı. Erişim Tarihi: 10.02.2017.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.) (ss.104-106). Ankara: Pegem.
- Ponty, M. M. , (2016). *Göz ve tin*. (A. Soysal Çev.) (s.40). İstanbul: Metis Yayınevi.
- Tapies, A. (2014). *Sanat pratiği* (s.58,59). Ankara: Dost.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2017). Erişim Tarihi: 07.02.2017

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.589991

[6099dd24.80246920](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.589991) adresinden alındı. Erişim Tarihi: 10.02.2017.

Extended Abstract

Teacher candidates, who experience a contradiction between a period in which various art practices are produced with the importance of the meaning and a traditional art education, try to analyze how they should correlate the application studies in main art workshop classes and how to reflect this to their professional life. In order to find a solution for the problems of teacher candidates during visual expression processes and to create opportunities for them to correlate this process with art education, determining how they interpret the concept of authenticity is considered to be important for the improvement traditional art education approaches.

The uncertainty that is being shaped mutually with the changing meaning of art and work of art, is also reflected on the field of art education. The main objective of the research is to reveal the sense of authenticity of the teacher candidates of visual arts. Determining how the teacher candidates associate the concept of authenticity with life, art and art education and presenting their viewpoints to traditional, current and futurist art education approaches are the sub-objectives of the research.

The research was performed by qualitative research phenomenology pattern. By the participation of six visual arts teachers who experienced the process of searching directed to forms of expression in the workshop classes of main art and subsidiary art along with theoretical classes in the department of art teaching (esthetics, art criticism, art history etc.), profound interviews have been made about their studies that they “evaluated to be authentic”. In order to deepen the research, second interviews, based on the first interviews are made to

present the perception of teacher candidates related to the concept of authenticity by means of their visualization experiences in terms of various art practices (production processes). In order to be certain about the validity of the semi-structured interview form, it is put into its final form after the analysis made by the field experts. The preparation of second interview questions based on the macro analysis of the first interviews, realization of interviews as a result of their improvement by field experts and the certainty about the validity and reliability of the research by the coding of the multi-coders, for data analysis, unaware of each other, are provided.

As a result of thematic analysis done within the scope of the research, the themes of uniqueness, experience, affirmation and being open to possibilities have been dwelled on. Teacher candidates expressed the concept of authenticity by identifying it with being unique. And they described uniqueness together with “having the characteristics of being the first”, “being personal” and “being different”. Teacher candidates made descriptions related to the concept of authenticity during the process of visualization, related to “self-discovery” based on the person’s past experiences and reflecting it to his/her studies “integrating it with his/her personality” or the situation of self reflection by the “expression” of his/her inner experiences. Besides indicating that they themselves can decide whether a practice of art is authentic or not, they also emphasized that the approval of well-esteemed people and the audience evaluations have a determining role.

Teacher candidates defined the relationship between being open to possibilities and authenticity with the expressions of “reinterpretation”, “freedom”, “reproduction paradox” and “changing perspectives”. Considering that they are intensely together with visuals, they indicated that they might inevitably get affected by these visuals during the formation of their own interpretation. However by integrating this affection through experience, with “free” and

critical thinking and “adding something of oneself”, they emphasized that authenticity can be realized through reinterpretation.

Sosyal Bilgiler Eğitiminde 3 Boyutlu Yazıcıların Kullanımı¹

Hıdır KARADUMAN²

Geliş Tarihi: 28.11.2017

Kabul Tarihi: 19.12.2017

Derleme

Öz

Teknoloji hayatımızı her geçen gün değiştirmekte ve dönüştürmektedir. Tarihin ilk çağlarında başlayan bu dönüşümün hızı gün geçtikçe artmakta ve yaşantımızda yer alan tüm süreçleri etkilemektedir. Buhar motorunun, atom enerjisinin, mikroçiplerin, İnternetin hayatımızda yarattığı dönüşüme benzer bir dönüşümü gerçekleştirmeye aday teknolojilerden biri 3 boyutlu yazıcılardır. 3 boyutlu yazıcıların ekonomik, sosyal, demografik, çevresel ve eğitsel etkileri kendini daha fazla hissettirmektedir (Campbell, Williams, Ivanova ve Garrett, 2011). 3 boyutlu yazıcılara ilişkin her geçen gün yeni haber ve gelişmeler yaşanırken, bu teknolojinin eğitimde nasıl kullanılabileceğine ilişkin çalışma sayısı çok azdır. Bu çalışmanın amacı 3 boyutlu yazıcıların eğitimde ve sosyal bilgiler eğitiminde kullanım alanlarını belirlemek ve 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile bağlantılarını örneklerle birlikte açıklamaktır. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen incelemede 3 boyutlu yazıcıların, 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki kavramların, temel yetkinliklerin, becerilerin ve kazanımların elde edilmesinde bir araç olarak kullanılabileceği görülmektedir. Bu çalışma sonucunda, sosyal bilgiler eğitiminde 3 boyutlu yazıcıların kullanımını destekleyici önerilere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, 3 boyutlu yazdırma, 3 boyutlu yazıcı

¹ Bu makale 4-6 Mayıs 2017 tarihlerinde Eskişehir’de gerçekleştirilen 6. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Anadolu Üniversitesi, e-mail: hidirk@anadolu.edu.tr

Using Three-Dimensional Printers in the Social Studies Education

Submitted by 28.11.2017

Accepted by 19.12.2017

Review

Abstract

Technology changes and transforms our lives every passing day. The pace of this transformation that started in early ages constantly increases, and such a transformation affects all processes in our lives. One of the technologies that are likely to result in such a transformation as the steam engine, atomic energy, microchips and the Internet did once is three-dimensional printing. Economical, social, demographic, environmental and educational effects of three-dimensional printing are felt even more with each passing day (Campbell, Williams, Ivanova and Garrett, 2011). As new developments are often observed in this technology, there is still limited work on how it can be used in education. The purpose of this paper is to determine the areas of usage for this technology in education and social studies education, and explain the connections between three-dimensional printers and the 2017 social studies course curriculum with examples. In the study, it was seen that three-dimensional printers could be used as a tool in teaching the concepts, basic competencies, skills and outcomes included in the 2017 social studies course curriculum. Suggestions supporting the use of three-dimensional printers in social studies education were offered as a result of the study.

Keywords: Social studies, three-dimensional printing, three-dimensional printers

Giriş

Geleceğin üretim teknolojisi olarak görülen 3 boyutlu yazıcılar son yıllarda birçok alanda kullanılmaya ve yaygınlaşmaya başlamıştır. 3 boyutlu yazıcılara ilişkin her geçen gün yeni gelişmeler yaşanırken, bu teknolojinin eğitimde nasıl kullanılabileceğine ilişkin sınırlı çalışma yer almaktadır. 3 boyutlu yazıcılardan eğitimde nicelik ve nitelik olarak daha etkili bir biçimde yararlanılması için bu aracın farkı disiplinlerde nasıl kullanılabileceğinin ve ne gibi faydaları olabileceğinin örneklerle açıklanmasının katkı sağlayıcı olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışma, 3 boyutlu yazıcıların eğitimde ve sosyal bilgiler eğitiminde kullanım alanlarını belirlemeyi ve 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile bağlantılarını örneklerle birlikte açıklamayı amaçlamaktadır.

3 Boyutlu Yazıcılar ve 3 Boyutlu Yazdırma

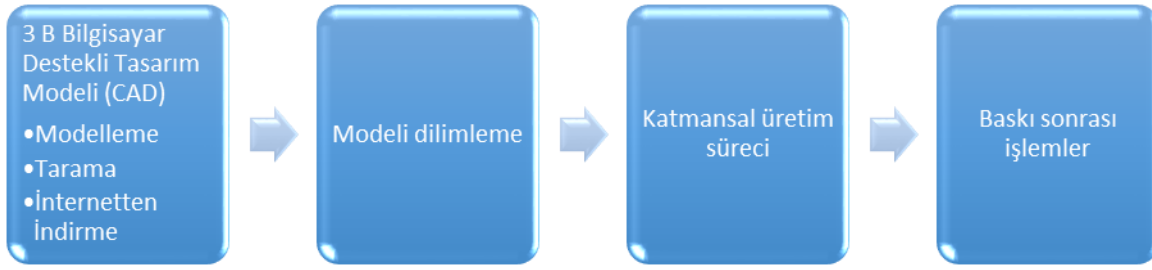
Üç boyutlu yazdırma, üç boyutlu bir bilgisayar modelinden ardışık malzeme katmanlaması yoluyla bir nesnenin oluşturulması işlemidir (O'Brien, Wayne, Barsness, McGaghie ve Barsuk, 2016). Katmanlı üretim olarak adlandırılan üç boyutlu yazdırma sürecinde bir nesnenin baskısı tabandan başlayarak katman katman malzemenin üst üste eklenmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir (Horvath ve Cameron, 2015; Li, Hou ve Wu, 2017; Oropallo ve Piegl 2016). 3 boyutlu yazdırma sürecinde 3 boyutlu yazıcılardan yararlanılmakta ve bu yazıcılar aracılığıyla dijital bir tasarım fiziksel nesneye dönüştürülmektedir (Van den Berg, Van der Hof ve Kosta, 2015).

3 boyutlu yazıcı, 1970'lerde ortaya çıkan bir teknolojidir. 1977'de Wyn Kelly Swainson lazer ışınlarıyla 3 boyutlu nesne üretmek için plastik tabakalarının katılmasını ön gören bir üretim süreci için ABD'de patent almıştır (Daly, 2016). Günümüzdeki anlamıyla üç boyutlu yazıcıların buluşunu gerçekleştiren isim ise Chuck Hull'dur. Hull bu alandaki ilk

çalışmasını 1984 yılında “Üç Boyutlu Sistem” şirketinde gerçekleştirmiş ve üç boyutlu yazıcıya karşılık gelen “stereolithography” terimini de ilk defa bu tarihte kullanmıştır (Kietzmann, Pitt ve Berthon, 2015). Bu teknoloji 2010 yılından bu yana daha fazla dikkat çekmeye başlamıştır. Bunun nedenleri arasında medyada sıklıkla yer almaya başlaması; farklı endüstri alanlarında kullanılabilmesi nedeniyle yatırımların artması; akademik çevrelerin ilgi göstermesi; RepRap projesi ile üretilen yazılımlar sayesinde üç boyutlu yazıcı fiyatlarının düşmesi; açık kaynaklı yazılımların çoğalması; yazdırılabilir model ve malzeme çeşitliliğinin artması yer almaktadır (Hausman, 2013; Oropallo ve Piegl 2016; Whitaker, 2014; Yıldırım, 2016). Ayrıca karmaşık nesnelere ve üretim araçlarını geçmişe oranla daha fazla kişiye ulaştırması ve bu anlamda sosyal değişimi sağlayıcı nitelikte olması 3 boyutlu yazdırmanın dikkat çekme nedenlerinden bir diğeri olarak görülmektedir (Daly, 2016).

3 Boyutlu Yazdırma Süreci

3 boyutlu yazdırma teknolojisinde yazdırma işlemi, Erimiş Birikimli Modelleme (FDM), Seçici Lazer Sinterleme (SLS), Dijital Işık İşleme (DLP) ve benzeri üretim teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Erimiş Birikimli Modelleme (FDM) tipi 3 boyutlu yazıcılarda, kullanılan materyal bir ısıtıcı aracılığıyla eritilir ve yazılımın gönderdiği koordinatlar çerçevesinde malzeme katman katman bırakılarak nesne oluşturulur. Seçici Lazer Sinterleme’de (SLS) üç boyutlu nesne oluşturmak için plastik, cam veya seramik tozları lazer yardımıyla kenetlenerek eklemeli üretim gerçekleştirilmektedir. Dijital Işık İşleme (DLP) tekniğinde ise bir kap içinde bulunan plastik sıvı reçinenin yüzeyinden başlanılarak katman katman sertleştirme gerçekleştirilir ve nesnenin üretimi sağlanır. Belirtilen yazıcı türlerinden Erimiş Birikimli Modelleme (FDM) yaygınlığı ve ucuzluğu nedeniyle eğitsel anlamda en fazla kullanılan türdür (Horvath, 2014). Erimiş Birikimli Modelleme türündeki yazıcıların üretim sürecini Şekil 1’de görüldüğü gibi 4 aşamada ele alınabilir.



Şekil 1. Üç Boyutlu Yazıcıların Üretim Süreci

Aşama 1: 3B Bilgisayar destekli tasarım modeli: Üç boyutlu yazıcıların üretimi gerçekleştirilebilmesi için ilk aşamada üç boyutlu bilgisayar destekli bir tasarım modeline ihtiyaç duyulmaktadır (Horvath ve Cameron, 2015; Van den Berg, Van der Hof ve Kosta 2015). Bu modeller üç farklı şekilde elde edilebilir.

Birinci yöntem İnternet üzerindeki çeşitli veri tabanlarında yer alan hazır modellerin indirilmesidir. İnternette pek çok site 3 boyutlu modellere ücretli veya ücretsiz erişim sağlamaktadır. Bu sitelerden bazıları: www.thingiverse.com; www.myminifactory.com; www.yeggi.com; www.sketchfab.com; www.shapeways.com'dur. İkinci yöntem ise, üç boyutlu modelleme yazılımları (örneğin: SolidWorks, AutoCad; 123D Design; Google SketchUp) veya bunu sağlayan İnternet siteleri (örneğin: www.thinkercad.com) aracılığıyla kullanıcının kendi üç boyutlu modelini bilgisayar ortamında oluşturmasıdır. Bu yöntemde modelleme konusunda kısmi düzeyde de olsa bilgi ve beceri sahibi olunması gerekmektedir. Bu nedenle model bulma seçeneğine ile karşılaştırıldığında bu yöntemin uzmanlık gerektirdiği söylenebilir. Ancak Thinkercad gibi ücretsiz olarak sunulan çevrimiçi uygulamalar aracılığıyla kullanıcılar kendi modellerini hızlı ve kolay bir biçimde oluşturarak yazdırmaya hazır biçime dönüştürebilmektedirler. Ayrıca modellemeye yönelik birçok öğretici video ve bilgi metinleri İnternette yer almaktadır.

Bilgisayar destekli tasarım modeli üretmenin üçüncü yolu ise 3 boyutlu tarayıcılar aracılığıyla her hangi bir kişi veya nesnenin taranarak yazdırılmaya hazır modelinin oluşturulmasıdır. Bir diğer tarama seçeneği ise birçok değişik açıdan çekilmiş fotoğrafları fotogrametri yazılımları (VisualSFM, OSM-Bundler, Microsoft Photosynth vb) ile birleştirerek 3 boyutlu model elde etmektir.

Aşama 2: Modeli dilimleme: Dilimleme yazılımları (RepRap Host, Slicer, Rigid3D, Cura vb. ve ayrıca 3 boyutlu yazıcıların kendi yazılımları) aracılığıyla dilimleme işleminin gerçekleştirilmesi ve nesnenin katmanlarına ayrılmasıdır. Model bu yazılımlar aracılığıyla katmanlarına ayrılarak dilimlenmektedir. Ayrıca, baskı kalitesi, hız, sıcaklık vb. ve yazdırma sürecindeki ayarlar bu aşamada belirlenmektedir.

Aşama 3: Katmansal Üretim Süreci: Dilimleme işlemi gerçekleştirildikten sonra yazılımın hazırladığı gcode komut dosyaları doğrudan baskı alınması için 3 boyutlu yazıcıya USB bağlantısı veya SD kart aracılığıyla gönderilebilmekte ve yazdırma süreci başlatılmaktadır (Demir Kuzu ve diğerleri, 2016). 3 boyutlu yazıcı, oluşturulan katmanlar çerçevesinde, boş bir platforma her seferinde bir katmanı yazarak tuğla örerek gibi tasarlanan modeli gerçeğe dönüştürmektedir (Horvath, 2014).

Aşama 4: Baskı sonrası işlemler: 3 boyutlu yazdırma işlemi gerçekleştirildikten sonra destek noktalarının sökülmesi, boyama, zımparalama vb. yollarla pürüzsüz bir yüzey elde edilmesi süreçleri gerçekleştirilmektedir (Kietzmann, Pitt ve Berthon, 2015).

3 Boyutlu Yazıcılarda Kullanılan Malzemeler

3 boyutlu yazıcılar çeşitli malzemelerden baskı alabilmektedir. Bu malzemeler plastik, metal, toz, kâğıt, çikolata, şeker ve akla gelebilecek her türden malzemeyi içermektedir. 3 boyutlu baskı için kullanabilecek malzeme türleri düşünüldüğünde olanaklar sınırsızdır (Horvath, Cameron ve Adrianson, 2015; Singh, 2011;). Aslında, 3 boyutlu yazdırmanın popüler olmasının arkasındaki etkenlerden biri bu işlem için geliştirilmiş veya uyarlanmış materyallerin çeşididir. Günümüzde termoplastik filamentler, sıvı reçineler ve katı tozlar 3 boyutlu yazdırmayı daha geniş bir uygulama alanında kullanıma sunmak için çeşitlilik sağlamıştır. Ayrıca ahşap hamuru, tuz, kâğıt, metal ve insan hücrelerini çıkartabilen biyolojik tabanlı 3 boyutlu yazıcılar bu çeşitliliği giderek artırmaktadır (Micallef, 2015). Eğitsel anlamda kullanılan yazıcıların büyük çoğunluğunda ise termoplastik filamentlerin kullanıldığı söylenebilir. 3 boyutlu yazıcıların malzeme ve ürün çeşitliliği arttıkça farklı alanlarda kullanımı gelişmektedir. Bu alanlardan birinin de eğitim olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitimde 3 Boyutlu Yazıcılardan Yararlanma

3 boyutlu yazıcılar ortaya çıktığı andan itibaren pek çok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Yazıcı fiyatlarının düşmesi, materyal ve model çeşitliliğinin artmasıyla birlikte eğitim sektöründe de kullanım alanı giderek artmıştır. 3 boyutlu yazıcılar, yükseköğretim, ortaöğretim ve ilköğretim öğrencileri için kullanılabilir hale gelmiştir (Eisenberg, 2013). Mühendislik eğitimi, fen eğitimi, robotik eğitimi, özel eğitim, anatomi eğitimi, tıp eğitimi, yer bilimi eğitimi, tasarım eğitimi, fen eğitimi, STEM eğitimi, coğrafya eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, matematik ve geometri eğitimi gibi farklı alanlarda 3 boyutlu yazıcılarla ilgili çeşitli araştırma ve projelerin gerçekleştirildiği görülmektedir.

Micallef (2015), öğrenme sürecinin bir parçası olarak, 3 boyutlu yazdırmanın, soyut kavramları sınıf içinde fiziksel nesnelere dönüştürerek somutlaştırabileceğini, bu durumda eğitim ortamlarında anlamlı bir etkiye sahip olacağını belirtmektedir. Horvath (2014) da, 3 boyutlu yazdırmanın, etkili bir biçimde nesnelere görselleştirilmesini sağladığını ve bu konuda eğitim sektörü başta olmak üzere birçok çalışma alanına katkıları olduğunu vurgulamaktadır. 3 boyutlu yazıcılar her akademik disiplinin öğretimine yarar sağlayabilecek fiziksel nesne ve modelleri hızlı bir şekilde üretmek için kullanılabilir (Schelly, Anzalone, Wijnen ve Pearce, 2015). Horowitz ve Schultz'a (2014) göre, eğitim sürecinde fiziksel modeller hem görme hem de dokunma ve ayrıntılı inceleme anlamında katkı sağlayıcıdır. Bu tür modellerin elde edilmesi ise iş gücü gerektiren ve pahalı olan kalıplama, heykelleştirme veya laser sinterleme gibi tekniklerle gerçekleştirilmektedir. Ancak, 3 boyutlu yazdırmadaki gelişmeler, şekil ve arazi modellerini fiziksel modellere çeviren düşük maliyetli sistemler oluşturmuştur. Bu yolla farklı yeryüzü şekilleri ve modeller daha düşük maliyetlerle eğitim amacıyla kullanılabilir. Öğrenciler için hem dünya hem de dünya dışı yüzeylerin dokunabilir modellerinin 3 boyutlu yazıcılar ile yazdırılabilmesi, öğretim materyallerinin çeşitliliğinin artmasına ve maliyetinin düşmesine olanak sağlamaktadır. Örneğin, Zhang, Anzalone, Faria ve Pearce (2013), 3 boyutlu yazıcılar aracılığıyla bir fen laboratuvarının, satın alma yolundan daha uygun bir maliyetle oluşturulabileceğini belirtmektedir.

Peels (2017) 3 boyutlu yazdırmanın eğitimde genellikle STEM etkinliklerini eğlenceli hale getirmek ve soyut kavramları somutlaştırarak derslerde daha fazla ilgi çekmek amacıyla kullanıldığını ifade etmektedir. Ancak bunların yanı sıra eğitimde 3 boyutlu yazdırmadan yararlanmanın:

- karmaşık teknolojileri görünür kılma;

- çocukların kendi teknolojilerini tasarlamalarına yardımcı olma;
- kendi hayal güçleri ve yaratıcılıkları çerçevesinde oluşturdukları modelleri gerçekliğe dönüştürebilme ve böylelikle hayal gücü ile onu gerçekliğe dönüştüren makine arasındaki ilişkiyi keşfedebilme;
- çeşitli bilim dallarının (matematik, mühendislik, fen gibi) gerçek hayattaki karşılığını anlama;
- dokunarak ve görerek öğrenmeyi destekleme gibi faydaları olduğunu belirtmektedir (Peels, 2017).

Eisenberg, (2013) 3 boyutlu yazıcıların sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da kullanımının desteklemesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü 3 boyutlu yazdırma gelecekte kullanılacak bir üretim aracıdır. Çocuklarda geleceğin üreticileri olacaklarından, 3 boyutlu modelleme ve yazdırma perspektifinde kendi tasarım ve projelerini hazırlamalarına destek olunmalıdır. Bu anlamda çocuklara kimyasal modeller, matematiksel modeller, bilimsel ve teknolojik araçlar veya kendi mobilyalarını, müzik aletlerini, spor malzemelerini, günlük eşyalarını, orijinal fikirlerini tasarlama ve yazdırma gibi yollar gösterilmelidir. 3 boyutlu yazıcılar;

- matematikte üç boyutlu objelerin hacim ve alan hesaplamalarında, problemlerin çözümünde;
- coğrafyada yeryüzü şekillerinin çıktılarının alınmasında;
- sanatta hem çeşitli eserlerin üretilmesinde hem de replikalarının alınmasında;
- fende moleküllerin tasarlanmasında;
- fizikte tribün motorlarının yeniden oluşturulmasında;
- biyolojide insan vücudunun ve iç organlarının basımında;
- müzikte çeşitli enstrümanların üretilmesinde;

- tarihte tarih öncesi varlıkların örneklerinin canlandırmasında, dünyadaki önemli kültürel ve tarihi mekânların modellerinin ve ünlü kişiliklerin büstlerinin alınmasında kullanılabilir (Leakey & Dzambazova, 2013; Lütolf, 2013; Micallef, 2015; Pietrosevoli, 2013).

Yukarıda belirtilenlerin yanı sıra disiplinlerarası çalışmayı gerektirecek köprü dizayn etme, yazdırma ve düzenleme; ürün tasarım yarışmaları gerçekleştirme; gereksinimi olanlar için protez kol çıktıları alma gibi etkinlikler yaptırılabilir (Simon, 2013).

Vardarlı (2016), 3 boyutlu yazıcılar aracılığıyla oluşturulacak veya çıktısı alınacak bir modelin, tarihsel bir olaya ilişkin derinlemesine zengin bilgiler sunabileceğini, böylelikle öğrencinin geçmiş yaşantılarıyla anlamlı örüntüler kurarak düşünme ve üretme becerisine katkı sağlanabileceğini belirtmektedir. Öğrenciler yazıcı için tasarımlarını oluştururken veri sentezleme, yaratıcı düşünme, çözümleyici düşünme ve üretkenlik gibi alanlarda gelişim gösterebilecek ve birbirlerine destek olarak ortaklaşa çalışma ve iletişim becerilerini geliştirebileceklerdir. 3 boyutlu yazdırma 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması, öğrenci merakının artırılması ve yaratıcılığının artırılmasında yararlı olabilecektir (Cano, 2015). Bu kapsamda, Kostakis, Niaros ve Giotitsas (2015) gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, 3 boyutlu yazdırma ve tasarımın bilgi temelli dünyanın özüne uygun olarak çocukların çeşitli alanlardaki okuryazarlıklarını ve yaratıcılık kapasitelerini geliştirdiğini saptamışlardır.

Eğitimde 3 boyutlu yazıcıların kullanımı ile ilgili alanyazın genel olarak değerlendirildiğinde, yukarıda da ifade edilmiş olduğu gibi birçok açıdan katkı sağlayıcı nitelikte olduğu görülmektedir. Bu katkılar şu şekilde özetlenebilir (Cano, 2015; Eisenberg, 2013; Horowitz & Schultz, 2014; Horvath, 2014; Kostakis, Niaros & Giotitsas 2015; Lütolf,

2013; Leakey & Dzambazova, 2013; Micallef, 2015; Peels, 2017; Pietrosemoli, 2013; Schelly, Anzalone, Wijnen & Pearce, 2015; Simon, 2013; Vardarlı, 2016; Zhang, Anzalone, Faria & Pearce, 2013):

- 3 Boyutlu yazıcılar, soyutu somuta, dijitali gerçekliğe dönüştürerek daha anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesini sağlayabilir. Özellikle pek çok soyut kavram somutlaştırılabilir ve bu anlamda kavram öğretiminde önemli bir araç olarak kullanılabilir.
- Dokunulması veya doğrudan incelenmesi mümkün olmayan birçok olgu ve sürecin ayrıntılı incelenmesini sağlayabilir. Böylelikle daha derinlemesine ve zengin bilgi elde edilmesini sağlayabilir.
- Öğrencilerde çeşitli becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Problem çözme, karar verme, yaratıcılık, bilgisayar okuryazarlığı bu becerilerden bazılarıdır. Örneğin öğrenci günlük yaşantısında karşılaştığı bir sorunu kendi tasarladığı bir modeli yazdırarak gerçekliğe dönüştürebilir. Bu tasarım sürecinde ürünün özelliklerine ilişkin ayrıntılı kararlar alabilir ve bu noktada yaratıcılığını kullanabilir. Bu durum dolaylı olarak bilgisayar okuryazarlığı ile ilgili becerilerinin gelişimine de katkı sağlayabilir.
- STEM eğitiminin gerçekleştirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabilir. Öğrenciler tasarladıkları ve yazdırdıkları ürünlerde fen, teknoloji, matematik, mühendislik bilgilerinden yararlanabilirler. Ayrıca disiplinlerarası çalışmaların gerçekleştirilmesini sağlayabilir.
- Öğrenciler gerçek hayattaki sorunlara ilişkin tasarım yapıp bunları gerçekliğe dönüştürdüklerinde daha anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Bu durum öğrencinin merakını ve ilgisini artırabileceği gibi dersleri daha eğlenceli hale getirebilir.

- Öğrenciler öğrendikleri ve ürettikleri bilginin gerçek hayattaki değerini daha etkili bir biçimde kavrama olanağı bulabilirler. “Öğrendiğim bu bilgi benim ne işime yarayacak” sorusunun yanıtı somut bir biçimde ortaya çıkarılabilir.
- Öğrenme-öğretme sürecine yönelik materyallerin daha ekonomik bir biçimde elde edilmesi ve yaygınlaştırılması sağlanabilir. Okullar, öğretmenler, öğrenciler, veliler 3 boyutlu yazıcıları bir materyal üretim aracı olarak kullanabilirler.
- Dezavantajlı gruplar için materyal üretimi ve erişilebilirlik olanaklarını yaygınlaştırıp arttırabilir.
- Geçmiş ve gelecek üretim araçları bağlamında sosyal değişimin kavratılmasında, ayrıca geleceğin üreticilerinin yetiştirilmesine katkı sağlayabilir.

3 boyutlu yazıcıların, belirtilen yararlarının yanı sıra sınırlılıkları da vardır. Demir Kuzu ve diğerleri (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada 3 boyutlu yazıcıların Dünya’da ve Türkiye’de kullanımına yönelik örnekleri açıklamış ve bu kullanımın artırılmasının önündeki engellerin çözümüne yönelik öneriler sunmuşlardır. 3 boyutlu yazıcıların zaman ve maliyet tasarrufu, yedeklemeyi kolaylaştırma, güvenlik ve gizlilik, geometrik özgürlük ve çevre dostu olanaklara sahip olmanın yanı sıra kısıtlı hammadde, yüksek maliyet ve sınırlı sağlamlık sınırlılıkları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sınırlılıklara telif, patent ve uygun olmayan kullanım gibi etik sınırlılıklar da eklenebilir.

3 boyutlu yazıcıların eğitimde geniş bir kullanım alanı olmasına rağmen bu kullanım henüz yenidir ve geliştirilmeye açıktır. Bu nedenle, 3 boyutlu yazıcıların farklı konu alanlarında uygulanmasına ilişkin örnek çalışmalar gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır. Aşağıdaki bölümde 2017 Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı üzerinden 3 boyutlu yazıcıların sosyal bilgiler dersinde kullanım alanları açıklanmaya çalışılacaktır.

Sosyal Bilgiler Eğitiminde 3 Boyutlu Yazıcılardan Yararlanma

Sosyal bilgiler, “temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan, disiplinlerarası bir yaklaşımla seçilip yoğrularak oluşturulmuş bilgileri içinde bütünleştiren; ilköğretim düzeyine ve çocuğun küresel algılama özelliğine uygun duruma getirilmiş bir ders”dir (Sözer, 1998). Yaşar’a (2008, s.237) göre sosyal bilgiler bireysel, toplumsal ve kültürel kimliğinin bilincinde; demokratik değerleri ve yaşam biçimini benimsemiş; ülkesini ve tüm dünyayı ilgilendiren sorunlara duyarlı; problem çözebilen, karar alabilen ve vatandaşlık sorumluluğunun gerektirdiği katılım becerilerini kazanmış bireyler yetiştiren bir derstir. Öztürk’e (2006, s.24) göre ise, değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp, problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır. Tanımlarda da görüldüğü gibi sosyal bilgiler dersinin temel amacı; ulus, devlet ve toplum için dünya vizyonuna sahip, demokratik vatandaşlar yetiştirmek için sosyal konulara ilişkin çeşitli bilgi ve beceriler kazandırmaktır. (Turner, 1994). Bunun yanı sıra sosyal, kültürel, siyasal ve teknolojik değişim ve gelişmeler çerçevesinde kariyer bilincinin geliştirilmesi sosyal bilgilerin amaçları arasında yer almaktadır (Gezer ve Deveci, 2016). Ancak bu amaçların dünyada ve Türkiye’de etkili bir biçimde gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir.

Amerika Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi NCSS (National Council for the Social Studies) 2013 yılında gerçek dünyada bilginin nasıl anlamlı ve uygulanabilir olduğunu ortaya koymak amacıyla Üniversite, Kariyer ve Sivil Yaşam Çerçevesini (C3) yayınlamıştır. Bu çerçevenin yayınlanma nedenleri arasında çoktan seçmeli ve zorluk seviyesi yüksek testlerin dersin zaman, kaynak ve öğretim sürecini olumsuz etkilemesi ve öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarının düşmesi nedeniyle bu durumu tersine çevirecek olanaklar sunma anlamında yeni bir bakış açısı getirmek yer almaktadır. Çerçeve, çocukların yaşadıkları

karmaşık ve çok yönlü dünyayı merak ettikleri gerçeğinden hareket ederek öğretimi sadece ünite sonundaki sorulara yanıt bulmak için ders kitaplarını okumak ya da içerik bilgisini ölçen çoktan seçmeli testler olarak görmemektedir. Gençleri üniversite, kariyer ve sivil yaşam için hazırlamak, C3 çerçevesinin en önemli ilkelerinden biridir (NCSS, 2013). Türkiye’de de değişen dünya koşulları çerçevesinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programları değişikliğe uğramaktadır. Bu anlamda 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi Programı, “birey” olmanın aynı zamanda çok daha geniş bir “dünya ailesi”ne ait olmak olduğunun bilincine varacak, yaşadığı topluma ve ülkesine, toprağına samimi bir hisle bağlanacak, bilim ve teknolojiyi etkin şekilde kullanarak gerekli teknik bilgi, birikim, beceri ve yeterliliklere sahip kuşaklar yetiştirme (MEB, 2017) amacıyla uygulanmaya başlanmıştır.

Sosyal bilgiler dersinin odaklandığı önemli konulardan biri değişen topluma, yeni yetişen nesillerin nasıl ayak uydurabileceğidir. NCSS’in (2013) C3 çerçevesinde vurguladığı gibi öğrenciler gelecek öğrenim yaşamlarına, kariyerlerine ve sivil yaşama etkili bir biçimde hazırlanmalıdırlar. 3 boyutlu yazıcılar İnternet gibi sosyal değişimi sağlayacak nitelikte bir olgudur. Eğitimin genelinde ve sosyal bilgiler eğitimi özelinde pek çok fırsat ve yansımaları bulunmaktadır. Aşağıdaki bölümde 2017 Sosyal Bilgiler Öğretimi Programındaki kavramlar, kazanımlar, temel yetkinlikler ve beceriler ile sınıf dışı öğrenme kapsamında 3 boyutlu yazıcıların nasıl kullanılabilceği örneklerle açıklanmaya çalışılmaktadır.

2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kavramları ve 3 Boyutlu Yazıcılar

Öğretim programlarında kavramların önemli bir yeri vardır. Sosyal bilgiler dersinin amaçlarının gerçekleşebilmesi için de programda yer alan kavramların, her öğrencinin zihninde aynı anlamı oluşturabilecek şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Doğanay, 2003). Kavramların öğretiminde pek çok model ve örnek sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından

derslerde kullanılmıştır. Ancak, bu modellere ulaşım oldukça zor ve pahalı olabilmektedir. Bu nedenle son zamanlarda kavramların ğretiminde dijital ortamlarda yer alan model ve simülasyonlar kullanılmaya başlanmıştır. 3 boyutlu yazdırma ise bu dijital modelleri yeniden daha uygun ve erişilebilir biçimde gerçekliğe dönüştürme fırsatı sağlamaktadır. Ayrıca, birçok modelin kolayca tasarlanabilmesi ve İnternette model dosyalarının paylaşılabilirliği, ğretim modellerinin değişimini ve sürekli iyileştirilmesini daha fazla desteklemektedir (Lipson, 2007).

nceki programlarda olduğu gibi 2017 Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programında kavram ğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Programda kavram ğretiminde sınıflamalar ve farklı kavram ğretimi yaklaşımlarının dikkate alınmasıyla; anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanılĐılarının giderilmesine yardımcı olunması istenmektedir. Programda, kavramlara doğrudan yer verilmemekle birlikte kazanımlar incelendiğinde pek çok kavramın programın odak noktasını oluşturduğu görülmektedir. Bu kavramların kimileri soyut ve anlamlandırması öğrenciler açısından zor olabilmektedir. 3 boyutlu yazıcılar, programdaki kavramların daha somut bir biçimde dokunarak, ayrıntılı inceleme ve deneyimleme yoluyla öğrenilmesine olanak sağlayabilecektir. 3 boyutlu yazıcılar aracılığıyla alınabilecek modeller, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, vatandaşlık, psikoloji, siyaset bilimi ve diğer sosyal bilim alanlarının temel kavramlarını daha anlaşılabilir ve incelenebilir kılabilir. Örneğin değişim kavramı, halen kullanmakta olduğumuz eski ve yeni araçların çıktılarının alınıp karşılaştırmalı analiz edilmesiyle kavratılabilir. Bu konuda eski ve yeni teknolojik aletler (bilgisayar, televizyon vb), eski ve yeni ev eşyaları, eski ve yeni üretim araçları, eski ve yeni ulaşım araçları gibi örnekler üzerinden değişim kavramı somutlaştırılabilir. Ayrıca bu konuda geleceğin teknolojileri, eşyaları, araçları öğrenciler tarafından bilgisayar ortamında tasarlanabilir, böylelikle tasarım ve yaratıcılık becerileri geliştirilebilir. Deprem, doğal afet, yer şekli, yükselti, izohips gibi coğrafi kavramların

kazandırılmasında hem İnternette hazır modeller bulunabileceği gibi hem de öğrencilerin kendi tasarımlarını gerçekleştirerek somut öğrenmeler gerçekleştirmeleri sağlanabilir. Kültürel miras, müze, kervansaray, tarihi mekân, tarihi nesne, tarihi eser gibi tarih disipliniyle ilişkili kavram modelleri İnternette temin edilebilir. Yine ticaret, sanal ürün, turizm, ahilik gibi ekonomi ile ilgili kavramlarla ilişkili modeller öğrenciler tarafından tasarlanarak yazdırılabilir. Birçok disipline ait kavramlara ilişkin örnek modellere hali hazırda İnternet üzerinden ulaşılabilmekte ve bu modellerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır.

2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımları ve 3 Boyutlu Yazıcılar

2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde 3 boyutlu yazıcılardan elde edilecek modellerin kullanılabilmesi birçok kazanımın yer aldığı görülmektedir. Bu kazanımlar ve kazanımlara uygun model ve tasarım önerileri şunlardır:

4. sınıf kazanımlarına yönelik model ve tasarım önerileri:

- *Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak ailesinin geçmişine dair soyağacı oluşturur:* Bu kazanım doğrultusunda öğrenciler tasarım programlarını kullanarak kendi ailelerinin soyağacı oluşturabilirler. Aynı zamanda İnternet üzerinden uygun tasarımlar indirilerek yazdırılabilir ve öğrenciler kendi ailelerine uyarlayabilirler. Örnek bir modele <https://www.thingiverse.com/thing:642679> adresinden ulaşılabilir.
- *Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir:* Bu kazanım doğrultusunda öğrenciler çevresindeki tarihi bir mekân ya da kültürel öğeyi araştırarak bulabilir ve 3 boyutlu tarayıcı ile modelini elde ederek yazdırabilir.
- *Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır:* Öğrenciler geçmişteki ve günümüzdeki kimi oyunların 3 boyutlu

modellerini Thinkercad vb. bir program üzerinden tasarlayarak karşılaştırılabilir. Ayrıca farklı kültürlerle ait oyunların 3 boyutlu modellerine İnternet üzerinden ulaşılabilir.

- *Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer:* Öğrenciler kroki tasarımı yapabilir veya kroki çizmeye yarayan bir aracın baskısı alınarak kroki çiziminde kullanabilir. Örnek bir kroki çizme aracının modeline <https://www.thingiverse.com/thing:1668472> adresinden ulaşılabilir. Ayrıca öğrenciler <https://touch-mapper.org/en/> adresinden yaşadığı bölgenin 3 boyutlu modelini stl formatında elde edilebilir.
- *Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder:* Doğal ve beşerî unsurların içinde yer aldığı bir modelin çıktısı alınarak incelenebilir. Ayrıca, öğrenciler kendi yaşadıkları bölgenin maketini tasarlayarak doğal ve beşerî unsurları bir arada kullanabilirler. Örnek bir şehir tasarımına <https://www.thingiverse.com/thing:1352140> adresinden ulaşılabilir.
- *Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır:* Öğrenciler resimli grafiklerin yanı sıra üç boyutlu maketler hazırlayabilirler (<https://www.thingiverse.com/thing:195415>). Ayrıca kendileri bir hava gözlem istasyonu oluşturabilirler. Örnek bir hava gözlem istasyonu modeli <https://www.thingiverse.com/thing:2388417> adresinden indirilebilir.
- *Yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur:* Öğrenciler, <http://jthatch.com/Terrain2STL/> adresinden yaşadıkları bölgenin üç boyutlu kabartma haritasını stl. formatında indirebilir, düzenlemeler yaparak ve çıktı alarak yaşadıkları bölgeye ilişkin çıkarımlarda bulunabilirler.
- *Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır:* Örneğin öğrenciler, Gutenberg'in matbaasının çıktısını <https://www.thingiverse.com/thing:2551891> adresinden indirerek alabilir ve günümüze kadar nasıl bir gelişim gösterdiğini araştırabilir. Ayrıca, Gutenberg'in büstü

<https://www.myminifactory.com/object/bust-of-johannes-gutenberg-at-albertina-vienna-21398> adresinden indirilerek yazdırılabilir. Diğer teknolojik ürünler ve mucitleri için benzer bir süreç uygulanabilir.

- *Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir:* Öğrenciler ihtiyaçlarından yola çıkarak kendine özgü ürünleri 3 boyutlu tasarım programları aracılığıyla dijital ortamda oluşturabilir ve daha sonrasında çıktılarını alarak gerçek yaşamda uygulanabilirliğini araştırabilir. Böylelikle fikirlerini gerçeğe dönüştürme şansı elde edebilirler.
- *Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır:* Öğrenciler belirledikleri ülkelere ait kültürel miras öğelerini İnternet üzerinden indirebilir ve arkadaşlarına sunabilir. Ayrıca bu sunum sırasında dünya ülkelerinin yapbozu <https://www.thingiverse.com/thing:2412659> adresinden indirilerek kullanılabilir.

5. sınıf kazanımlarına yönelik model ve tasarım önerileri:

- *Somut kalıntılardan yola çıkarak kadim uygarlıkların insanlık tarihine katkılarını fark eder:* Öğrenciler <https://www.myminifactory.com/scantheworld/> adresinden farklı uygarlıklara ait kalıntıların çıktılarını alabilir ve uygarlıkların insanlık tarihine katkılarını somut olarak görebilirler.
- *Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır:* Öğrenciler, buldukları bölgedeki tarihi mekân, nesne ve eserlerin 3 boyutlu modellerini tarama veya İnternette indirme yoluyla yazdırabilirler. Ayrıca kendileri bu mekân, nesne veya eserleri tasarlayabilirler.
- *Haritalar üzerinde yaşadığı bölgenin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar:* Öğrenciler <http://jthatch.com/Terrain2STL/> adresinden kendi bölgelerinde yer alan

yeryüzü şekillerinin kabartma harita modellerini çıkarıp inceleyebilir ve bu yeryüzü şekillerini açıklayabilirler.

- *Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler:* Bilim insanlarının ve buluş yapanların büstlerinin ve geliştirdikleri ürünlerin çıktıları alınarak sergilenebilir ve bu kişilerin ortak yönleri saptanmaya çalışılabilir.
- *İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir:* Öğrenciler grup çalışması içerisinde 3 boyutlu yazıcıların gelecek yıllarda üretim sürecinde kullanımına ilişkin yenilikçi fikirler üretmeye çalışabilirler.
- *Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır:* Geleceğin mesleklerinin neler olabileceğine dair fikirler üreterek 3 boyutlu yazdırmanın gelecekte çeşitli mesleklere olan etkilerini tartışabilirler.
- *Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir:* Öğrenciler İnternet üzerinden ortak miras öğelerinin çıktılarını alarak sergileyebilirler.
- *Toplumun ilgi, istek ve ihtiyaçlarını araştırarak bunları karşılamaya yönelik yenilikçi fikirler önerir:* Öğrenciler gerçekleştirecekleri bir proje aracılığıyla etrafındakilerin ilgi istek ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek yenilikçi bir model tasarlayarak yazdırabilirler. Böylelikle fikirlerini gerçek yaşama aktarma şansı yakalayabilirler. Ayrıca, çevresindeki dezavantajlı ve engelli bireyler için projeler geliştirebilir veya hazır projelere dahil olabilirler. Örneğin ihtiyacı olanlar için robot el (<https://www.thingiverse.com/thing:18939>) basımı gibi projelere (<http://www.robotel.org>) katılabilirler.

6. sınıf kazanımlarına yönelik model ve tasarım önerileri:

- *Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar:* Dünya haritası üzerinde, tarihi ticaret yollarının 3 boyutlu modelleri oluşturularak yazdırılabilir.
- *Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar:* Dünya kıtalar (<https://www.thingiverse.com/thing:408319>) , dünya okyanuslar (<https://www.thingiverse.com/thing:408336>) ve Türkiye'nin üç boyutlu modelleri alınarak incelenebilir.
- *Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirleri ileri sürer:* Öğrenciler 3 boyutlu yazıcılar üzerinden geleceğin üretim yöntemine ilişkin çeşitli fikirleri ileri sürebilirler. Ayrıca 3 boyutlu yazıcıların nasıl bir değişime neden olabileceği öğrenciler tarafından tartışılabilir.
- *Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur:* 3 boyutlu yazıcıların gelecekte ne gibi telif ve patent hakkı sorunlarına neden olabileceği tartışılabilir.

7. sınıf kazanımlarına yönelik model ve tasarım önerileri:

- *Tarihsel olay ve yorumlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar:* Öğrenciler İstanbul'un fethinin nasıl gerçekleştiğini tasarımıyla çıkıtsını alabilirler. Örnek bir oyun tasarımına <https://www.myminifactory.com/object/settlers-of-catan-ottoman-theme-player-set-28901> adresinden ulaşılabilir.
- *Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar:* Coğrafi keşifler, Rönesans, Reform, Fransız İhtilali, Sanayi Devrimi gibi konular kapsamında somutlaştırma amacıyla www.myminifactory.com

adresinden ilgili dönemlere ait tarihi eserlerin çıktıları alınıp sergilenebilir ve Osmanlı Devleti'ne yansımaları tartışılabilir.

- *Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir:* Öğrenciler çevrelerinde yer alan Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına uygun eserleri 3 boyutlu tarayıcı ile modelleyerek tanıtabilirler.
- *Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır:* Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin büstlerinin çıktıları alınabilir. Ayrıca bu bilim insanlarının bilimsel gelişime katkılarına ilişkin örnekler modellenebilir.
- *Tarihten ve günümüzden örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir:* Öğrenciler üç boyutlu yazdırmanın geleceğine ilişkin tartışabilir ve gelecekte “her ev bir fabrika olabilir mi?” sorusuna cevap bulmaya çalışabilirler. Öğrenciler RepRap projesi kapsamında (<http://reprap.org/>) öğretmenleriyle birlikte kendileri bir 3 boyutlu yazıcı yapabilirler.
- *Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar:* 3 boyutlu yazıcıların yeni meslekler ortaya çıkarıp çıkaramayacağı veya hangi mesleklerin yok olmasına neden olabileceği tartışılabilir.

2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yetkinlikler, Beceriler ve 3 Boyutlu Yazıcılar

2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi Programının unsurlarından biri de anahtar yetkinlikler ve becerilerdir. Programda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında ana dilde iletişim; yabancı dillerde iletişim; matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler; dijital yetkinlik; öğrenmeyi öğrenme; sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler;

inisiyatif alma ve girişimcilik algısı; kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere 8 yeterlilik bulunmaktadır (MEB, 2017).

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler çerçevesinde öğrencilerin matematiksel ve teknolojik yeterliliklerini bir arada kullanarak gerçek hayatta karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri sağlanabilecektir. Öğrenciler problemlerin çözümüne yönelik tasarım oluşturup yazdırdıklarında, disiplinlerarası bir yaklaşımla matematik, fen, teknoloji, sosyal bilgiler gibi farklı disiplinleri bir arada işe koşabileceklerdir. Bu süreç öğrencilerin dijital yetkinliklerinin de gelişimine katkı sağlayabilecektir.

İnisiyatif alma ve girişimcilik algısı yeterliliği, bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade etmektedir. Amaçlara ulaşmak için proje planlama ve yürütmenin yanında yaratıcılık, yenilik ve risk almayı da içermektedir (MEB, 2017). Bu bağlamda 3 boyutlu yazıcıların kullanımı öğrencilerin fikirlerini eyleme dönüştürebilecektir. Kültürel farkındalık ve ifade yeterliliği kapsamında ise öğrenciler 3 boyutlu modellerle kendi kültürünün yanı sıra diğer kültürleri daha somut bir biçimde kavrayarak sanatsal ve estetik yönlerinin gelişimine katkı sağlayabilecektir. Özellikle www.myminifactory.com/scantheworld/ adresindeki Dünyayı Tara Projesi (Scan The World Project) bu amaca hizmet edebilecektir.

3 boyutlu yazdırma ve modelleme sürecinin sosyal bilgiler dersinde kullanımı öğrencilerin, araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, girişimcilik, iş birliği, kanıt kullanma, karar verme, problem çözme, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama gibi becerilerinin gelişimine doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlayabilecek ortamı sunabilecektir.

2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Sınıf Dışı Öğrenme, Müze Eğitimi ve 3 Boyutlu Yazdırılmış Eserler Müzesi (3B-YEM)

Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan yararlanmak da önemlidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müzeler vb.) yönelik gerçekleştirilebilmektedir (MEB, 2017). Programda da ifade edildiği gibi sosyal bilgiler öğretimine yönelik olarak sınıf dışı öğrenme etkinliklerinden yararlanmada müzeler önemli bir yere sahiptir. Sosyal bilgiler dersi müze, sanal müze ve tarihsel alan gezileri anlamında çeşitli olanaklar sunan bir öğretim programıdır (Kabapınar, 2015).

Müzeler, geçmişe ait tarihi eserleri, kültürel varlıkları, sanat eserlerini ve değerleri tanımayı ve bu eserlerin korunmasına ve gelecek kuşaklara aktarılmasına yönelik bilincin oluşturulmasına olanak tanıyan ortamlardır. Müzeler aynı zamanda yenilikçi fikirleri geliştirme aracı olarak hizmet edebilmektedirler (Ata, 2015, s.176). Müzelerdeki koleksiyonlar dünya üzerindeki yerimizi anlamada ve farklı ulusların kendilerine özgü ya da dünya mirasına yönelik ortaya koydukları ürünleri tanımaya katkı sağlamaktadır (Serota, 2009). Müze eğitimi ise müze nesnelere ve koleksiyonları aracılığıyla bireylerin gelişimine katkıda bulunma sürecidir (Tezcan Akmehtem, 2013, s.133).

21. yüzyılda müze eğitimine yön veren önemli gelişmelerden biri iletişim teknolojisi ve araçlarındaki gelişimin müzelere yansımalarıdır. Bu kapsamda etkileşimli, eğlenceli ve eğitsel sergiler düzenlendiği gibi, müzeler sosyal medya aracılığıyla toplumla iletişim kurmaktadır (Tezcan Akmehtem, 2013, s.133). Bu gelişmelere paralel olarak teknolojinin müzelere ve müze eğitimine etkileri özellikle sanal müzelerin oluşturulması ile giderek

artmıştır. Dünya'daki ve Türkiye'deki pek çok müze sanal olarak gezilebilir formata dönüştürülmüştür. Özellikle 2010 yılından itibaren 3 boyutlu yazdırma teknolojisindeki gelişmeler ve müzelerin 2014 yılından itibaren eserlerini 3 boyutlu basılabilir formatta sunmaları da müze eğitimi açısından yeni bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

28 Haziran 2014'te başlayan "Scan the Word" projesi, eğitim, koruma, restorasyon ve erişilebilirlik bağlamında dünyanın çeşitli müzelerindeki heykellerin, tarihi eserlerin 3 boyutlu yazdırılabilir modellerinin paylaşılmasını sağlamaktadır. Bu kapsamda şu ana kadar "British Museum", "Victoria and Albert", "MET New York", "Louvre", "Imperial War Museum", "Tate Modern", "Tate Britain", "Musée Rodin", "MoMA New York", "Musée Quai Branly", "RMN Atelier de Moulage", "Mosul Museum", "The Lincoln Collection", "Vatican Museums" ve "Palace of Versailles" olmak üzere dünyadaki farklı müzelerden yaklaşık 9500 heykel ve tarihi eserin 3 boyutlu yazdırılabilir modelleri paylaşılmıştır (<https://www.myminifactory.com/pages/scan-the-world>). Bu proje kapsamının dışında yine Smithsonian Institution (<https://3d.si.edu/download-browser>), African Fossils (<http://africanfossils.org>) gibi farklı müzeler ve NASA (<https://nasa3d.arc.nasa.gov/models/printable>) gibi kuruluşlar kendi koleksiyonlarındaki eserlerin 3 boyutlu yazdırılabilir modellerini erişime açmışlardır.

Dünya'daki farklı müzelerin kendi bünyelerindeki eserlerini üç boyutlu yazdırmaya uygun formatta paylaşmaları müze eğitimi açısından yeni fırsatlar doğurmaktadır. Bu durum Türkiye ve dünya müzelerindeki eserleri daha erişilebilir kılmaktadır. 3 boyutlu yazıcı teknolojisiyle dünyadaki müzeler evimize, sınıfımıza, okulumuza üç boyutlu olarak, dokunulabilir, incelenebilir, üzerinde çalışılabilir formatta gelmektedir. Bu durum sanal müzeler kapsamının dışında "3 Boyutlu Yazdırılmış Eserler Müzesi (3B-YEM)" adında yeni

bir müze türünün de ortaya çıkmasına aracı olmaktadır. Bu tür müzelerin sınıflarda veya okullarda açılması veya öğretmenlerin dersleri kapsamında farklı müzelerdeki eserlerin 3 boyutlu replikalarını yazdırarak kullanması eğitsel anlamda önemli katkılar sağlayabilir. Bu katkılardan bazıları şunlar olabilir:

- Öğrencilere dünyadaki farklı müzelerin koleksiyonlarında yer alan eserlerin basılı kopyalarını inceleme fırsatı sağlamanın yanı sıra öğretmenlere de bu eserleri derslerindeki kazanımlarla bütünleştirerek kullanma olanağı sunar. Böylelikle hem Türkiye’de hem de dünyada gezme şansı bulunulamayan müzeler somut bir biçimde sınıfa getirilmiş olur.
- Öğretmenler istedikleri zaman kendi kazanımlarıyla bağlantılı eserlerin çıktılarını alabilir ve öğrencilerine inceletebilirler. Bu anlamda zaman açısından tasarruf ve esneklik sağlanır.
- Öğretmenlerin özellikle müze gezilerinde yaşadıkları yasal süreç, ulaşım gibi sıkıntıları engelleyebilir. Öğretmenin ailelerden, resmi kurumlardan izin alma yükümlülüğü ortadan kalkar.
- Sanal müzelerden farklı olarak öğrencilerin eserleri dokunarak incelemelerini sağlar. Bu bağlamda daha etkileşimli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sunar. Öğretmenler bu çıktılarını sanal müze gezileri eşliğinde daha etkili bir biçimde kullanabilirler.
- Öğrencilerin ilgili eserleri incelemelerini ve bu eserlere ilişkin bilgi sahibi olmalarını sağlayacak etkinlikler gerçekleştirilmesi, müzelere yönelik tutumlarını da olumlu anlamda etkileyebilir ve müze gezilerini teşvik edebilir.
- Dezavantajlı ve engelli öğrenciler için daha erişilebilir müze deneyimleri sağlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 3 boyutlu yazıcıların eğitimde ve sosyal bilgiler eğitiminde nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmuştur. 3 boyutlu yazıcılar her geçen gün okullarda ve eğitim ortamlarında daha fazla kullanılır hale gelmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen proje ve araştırmaların sayısı da artmaktadır. Ancak bu çalışmaların henüz yeterli olmadığı görülmektedir.

3 boyutlu yazıcılar eğitimin her alanında kullanılmakla birlikte özellikle sosyal bilgiler öğretiminde oldukça yararlı olabilecek bir araçtır. Sosyal bilgiler eğitiminde 3 boyutlu yazıcıların kullanımı;

- görerek, dokunarak, somut, kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesine;
- öğrencilerde problem çözme, karar verme, yaratıcılık, bilgisayar okuryazarlığı gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesine;
- disiplinlerarası çalışmaların desteklenmesine;
- STEM eğitimi ile sosyal bilgiler dersi bağlantısının kurulabilmesine;
- öğrencinin merakının ve ilgisinin artırılarak dersin daha eğlenceli hale dönüştürülmesine;
- öğrencilerin elde ettikleri bilgilerin gerçek yaşamdaki yerini somut bir biçimde görmesine;
- öğrenme-öğretme materyallerinin daha ekonomik ve hızlı bir biçimde temin edilmesine;
- geçmiş ve gelecek üretim araçları bağlamında sosyal değişimin kavratılmasına ve
- geleceğin üretici vatandaşlarının yetiştirilmesine katkı sağlayabilecektir.

2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı bağlamında 3 boyutlu yazıcılar programdaki kavramların, temel yetkinliklerin, becerilerin ve kazanımların edinilmesinde bir araç olarak kullanılabilir. 3 boyutlu yazıcılar, ayrıca sınıf dışı öğrenmede ve müze eğitiminde yeni bir seçenek olarak 3 Boyutlu Yazdırılmış Eserler Müze'lerinin (3B-YEM) oluşumuna katkı sağlayabilir. 3 boyutlu yazıcılar sosyal bilgiler eğitiminde etkili bir biçimde kullanılabilir olmasına karşın alanyazında yeterli çalışmanın bulunmadığı, sosyal bilgiler dersinde kullanılacak 3 boyutlu model veri tabanının yetersiz olduğu ve okullarda bu teknolojinin kullanımının henüz yaygınlaşmadığı söylenebilir. Bu doğrultuda getirilebilecek öneriler ise şunlardır:

- Sosyal bilgiler eğitiminde 3 boyutlu yazıcıların kullanımına yönelik nitel ve nicel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Sosyal bilgiler eğitiminde 3 boyutlu yazıcıların kullanımına yönelik örnek model ve proje sayısı artırılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, EBA içerisinde 3 boyutlu yazıcıların kullanımına yönelik bilgi ve materyallere yer verebilir.
- Tüm okullarda 3 boyutlu yazıcıların kullanılacağı bir yazdırma odası kurulabilir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından teknik destek sağlanabilir.
- Sosyal Bilgiler öğretmenleri 3 boyutlu modelleme ve yazdırma konusunda hizmet içi eğitime tabii tutulabilir.
- Türkiye'deki kültürel miras öğelerinin 3 boyutlu modellerine ulaşılacak İnternet siteleri kurulabilir ve eser çeşitliliği artırılabilir. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı ile Kültür ve Turizm Bakanlığı arasında işbirliği gerçekleştirilebilir.

Dünya müzelerinin kendi koleksiyonlarındaki eserleri paylaşmaları örneğinde olduğu gibi, Türkiye'deki müzeler de kendi eserlerinin 3 boyutlu modellerini eğitim amaçlı kullanıma sunabilirler.

Kaynakça

- Ata, B. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde müzeler. Şimşek, A ve Kaymakçı, S. (Ed.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (171-187). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, T., Williams, C., Ivanova, O., and Garrett, B. (2011). Could 3D printing change the world. Technologies, Potential, and Implications of Additive Manufacturing, Atlantic Council, Washington, DC.
- Cano, L. M. (2015). *3D printing: a powerful new curriculum tool for your school library*. California: ABC-CLIO, LLC.
- Daly, A. (2016). *Socio-legal aspects of the 3D printing revolution*. London: Palgrave Macmillan.
- Demir, E. B. K., Çaka, C., Tuğtekin, U., Demir, K., İslamoğlu, H. ve Kuzu, A. (2016). Üç boyutlu yazdırma teknolojilerinin eğitim alanında kullanımı: Türkiye'deki uygulamalar. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(17), 481-503.
- Doğanay, A. (2003). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. Öztürk, C. ve Dilek D. (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (227-255). Ankara: PegemA Yayınları.
- Eisenberg, M. (2013). 3D printing for children: What to build next?. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 1(1), 7-13.
- Gezer, U. ve Deveci, H. (2016). Sosyal bilgiler dersinde kariyer bilinci geliştirme: Öğretmen görüş ve uygulamaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 1-38.
- Hausmann, R. (2013). How to make the next big thing. *Scientific American*, 308(5), 36-37.

- Horowitz, S. S. and Schultz, P. H. (2014). Printing space: Using 3D printing of digital terrain models in geosciences education and research. *Journal of Geoscience Education*, 62(1), 138-145.
- Horvath, J. (2014). *Mastering 3D printing*. New York: Apress.
- Horvath, J. and Cameron, R. (2015). *3D Printing with mattercontrol*. New York: Apress.
- Horvath, J., Cameron, R. and Adrianson, D. (2015). *The new shop class: Getting started with 3D printing, arduino, and wearable tech*. New York: Apress.
- Kabapınar, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programında “okul dışı öğrenme”ye bakmak: bize her yer sınıf bize her yer öğrenme ortamı. Şimşek, A ve Kaymakçı, S. (Ed.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (43-74). Ankara: Pegem Akademi.
- Kietzmann, J., Pitt, L., & Berthon, P. (2015). Disruptions, decisions, and destinations: Enter the age of 3-D printing and additive manufacturing. *Business Horizons*, 58(2), 209-215.
- Kostakis, V., Niaros, V., and Giotitsas, C. (2015). Open source 3D printing as a means of learning: An educational experiment in two high schools in Greece. *Telematics and Informatics*, 32(1), 118-128.
- Leakey, L., and Dzambazova, T. (2013). Prehistoric collections and 3D printing for education. E., Fonda, C., & Zennaro, M. (Ed.), in *Low-Cost 3D Printing for Science, Education and Sustainable Development* (159-163). ICTP Science Dissemination Unit.
- Li, G., Hou, Y., & Wu, A. (2017). Fourth industrial revolution: technological drivers, impacts and coping methods. *Chinese Geographical Science*, 27(4), 626-637.
- Lipson, H. (2007). *Printable 3D models for customized hands-on education*. In Proceedings of mass customization and personalization (MCPC) 2007, Cambridge, MA.

- Lütolf, G. (2013). Using 3D printers at school: The Experience of 3drucken.ch. Canessa, E., Fonda, C., & Zennaro, M. (Ed.), in *Low-Cost 3D Printing for Science, Education and Sustainable Development* (149-159). ICTP Science Dissemination Unit.
- MEB, 2017. *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Erişim Tarihi: 18.11.2017, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=155>
- Micallef, J. (2015). *Beginning design for 3D printing*. New York: Apress..
- National Council for the Social Studies (NCSS), (2013). *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history*. Erişim Tarihi 17.10.2017, <https://www.socialstudies.org/sites/default/files/c3/C3-Framework-for-Social-Studies.pdf>
- O'Brien, E. K., Wayne, D. B., Barsness, K. A., McGaghie, W. C., & Barsuk, J. H. (2016). Use of 3D printing for medical education models in transplantation medicine: a critical review. *Current Transplantation Reports*, 3(1), 109-119.
- Oropallo, W., & Piegler, L. A. (2016). Ten challenges in 3D printing. *Engineering with Computers*, 32(1), 135-148.
- Öztürk, C. (2006). *Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış*. Cemil Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (21–50) Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Peels, J. (2017). *3D printing in education: How can 3D printing help students?*. Erişim Tarihi: 12.10.2017, <https://3dprint.com/165585/3d-printing-in-education/>
- Pietrosemoli, D. (2013). 3D Printing in art installations. E., Fonda, C., & Zennaro, M. (Ed.), in *Low-Cost 3D Printing for Science, Education and Sustainable Development* (163-169). ICTP Science Dissemination Unit.
- Serota, N. (2009). Museums and young people: Where are we now? En K. Bellamy and C. Oppenheim (Ed.), *Learning to Live. Museums, Young People and Education* (pp. 21-

- 29). London: Institute for Public Policy Research and National Museum Director's Conference
- Schelly, C., Anzalone, G., Wijnen, B., & Pearce, J. M. (2015). Open-source 3-D printing technologies for education: Bringing additive manufacturing to the classroom. *Journal of Visual Languages & Computing*, 28, 226-237.
- Simon, J. (2013). *Opportunities for 3d printing in k-12 education*. Erişim: Tarihi 12.10.2017, <https://3duniverse.org/2013/12/18/opportunities-for-3d-printing-in-k-12-education/>
- Singh, S. (2011). *Beginning google sketchup for 3D printing*. Newyork: Apress.
- Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (41–55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tezcan Akmehmet, K. (2013). Müzeler ve eğitim. Altınsapan, E ve Küçükhasköylü, N (Ed.), *Müzecilik ve Sergileme* (128-155). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Turner, T. N. (1994). *Essentials of elementary social studies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Van den Berg, B., Van der Hof, S., & Kosta, E. (2015). *3D printing: Legal, philosophical and economic dimensions* (Vol. 26). Berlin: Springer.
- Vardarlı, İ. (2016). *Çocuklar için 3D tara tasarla üret*. İstanbul: Pusula 20 Teknoloji ve Yayıncılık A.Ş.
- Whitaker, M. (2014). The history of 3D printing in healthcare. *The Bulletin of the Royal College of Surgeons of England*, 96(7), 228-229.
- Yaşar, Ş. (2008). Sosyal bilgiler ve dünya vatandaşlığı. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (229-245). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldıran, M. (2016). Moda giyim sektöründe üç boyutlu yazıcılarla tasarım ve üretim. *Art-e Sanat Dergisi*, 9(17), 155-172.

Zhang C., Anzalone N.C., Faria RP ve Pearce J.M., (2013). Open-source 3D-printable optics equipment. *Plos One*, 8(3): e59840.

Örnek Model Linkleri:

<http://jthatch.com/Terrain2STL/>

www.myminifactory.com

<https://www.myminifactory.com/scantheworld/>

<https://www.myminifactory.com/object/bust-of-johannes-gutenberg-at-albertina-vienna-21398>

<https://www.myminifactory.com/object/settlers-of-catan-ottoman-theme-player-set-28901>

<https://nasa3d.arc.nasa.gov/models/printable>

<http://reprap.org/>

<http://www.robotel.org/>

www.sketchfab.com

www.thingiverse.com

<https://www.thingiverse.com/thing:642679>

<https://www.thingiverse.com/thing:1668472>

<https://www.thingiverse.com/thing:1352140>

<https://www.thingiverse.com/thing:195415>

<https://www.thingiverse.com/thing:2388417>

<https://www.thingiverse.com/thing:2412659>

<https://www.thingiverse.com/thing:18939>

<https://www.thingiverse.com/thing:408319>

<https://www.thingiverse.com/thing:408336>

<https://www.thingiverse.com/thing:2551891>

www.thinkercad.com

<https://touch-mapper.org/en/>

www.yeggi.com

Extended Abstract

The Three-dimensional printing is a process of forming an object through consecutive material folding from a three-dimensional model on a computer (O'Brien, Wayne, Barsness, McGaghie & Barsuk, 2016). In this three-dimensional printing process, which is called 'layered production', an object is printed by putting layers on top of each other starting from the bottom by means of a three-dimensional printer (Horvath & Cameron, 2015; Li, Hou & Wu, 2017; Oropallo & Piegler 2016). A digital design is turned into a physical object by using this printer (Van Der Berg, Van der Hof & Kosta 2015).

Three-dimensional printing is a technology that came out in 1970's. In these devices, the printing process is carried out through Fused Deposition Modelling (FDM), sintering (SLS - Selective Laser Sintering), Digital Light Processing (DLP) and similar production techniques. Fused Deposition Modelling (FDM) is the most commonly used type in the educational sense due to its availability and low cost (Horvath, 2014). Three-dimensional printers can print by using various materials. These materials include plastic, metal, dust, paper, chocolate, sugar and any other type that one can think of. Types of materials that can be used for three-dimensional printing are limitless (Horvath, Cameron & Adrianson, 2015; Singh, 2011). Thermoplastic filaments can be said to be used in in most of the printers employed for educational purposes.

Since their first development, three-dimensional printers have been used in many areas. The decrease in the price of these printers, and the increase in the diversity of materials and models have led to their spread in the educational sector. They have been made available

to students in higher education as well as those in high, middle and elementary schools (Eisenberg, 2013). The literature on the use of three-dimensional printers in education shows that they can contribute to the instructional process in many aspects. These findings can be summarised as follows (Cano, 2015; Eisenberg, 2013; Horowitz & Schultz, 2014; Horvath, 2014; Kostakis, Niaros & Giotitsas 2015; Lütolf, 2013; Leakey & Dzambazova, 2013; Micallef, 2015; Peels, 2017; Pietrosevoli, 2013; Schelly, Anzalone, Wijnen & Pearce, 2015; Simon, 2013; Vardarlı, 2016; Zhang, Anzalone, Faria & Pearce, 2013):

- They can bring more meaningful learning by turning abstract to concrete, and digital to reality. They can make many abstract concepts concrete, and be used as an important tool in concept teaching.
- They can enable individuals to elaborately examine many phenomena that they cannot touch, or processes that are not possible to analyze directly.
- They contribute to developing certain skills in students. Problem-solving, decision-making, and creativity, computer literacy are only some of these skills. For example, students can turn a problem that they encounter in daily life to reality by printing a model of their own. They can make detailed decisions regarding the features of this product, and use their creativity in this step, which can indirectly contribute to the development of skills related to computer literacy.
- They can be used as an effective tool in implementing STEM education. Students can use their knowledge of science, technology, mathematics and engineering in their designs and printed products. In addition, they can help carry out interdisciplinary studies.
- When students create designs related to real-life problems and turn them into reality, they can achieve more meaningful learning. This can enhance their creativity and interest as well as make lessons more enjoyable.

- Students will have the opportunity to understand the value of the knowledge they gain and produce in daily life more effectively. The question "How is this useful for me?" will be answered in a concrete way.
- Materials towards the instructional process will be obtained more economically and made available. Schools, teachers, students and parents will be able to use three-dimensional printers as a tool of material development.
- They can provide more opportunities of material development and availability for groups with disadvantages.
- They can help individuals comprehend the social change in the context of the past and future production tools, and can contribute to raising the future's developers.

Social studies is one of the courses in which three-dimensional printers can be of use in the educational sense. One of the important subjects that the social studies course focus on is how the new generations can adapt to the changing society. As NCSS (2013) emphasises within the C3 framework, students prepare for their future academic lives, careers and civic life effectively through the social studies course. Three-dimensional printers is a phenomenon that has the characteristic of ensuring social change like the Internet. For this reason, they have a number of opportunities and reflections in the context of social studies education.

This study conducted within the framework of the 2017 social studies curriculum showed that three-dimensional printers could be used as a tool for teaching the concepts, basic competencies, skills and outcomes included in the curriculum. In this regard, students themselves can reach many models related to various concepts, competencies and skills, they can also create their own models. The use of three-dimensional printers in social studies education can contribute to the following aspects: achieving concrete and permanent learning through seeing and touching; the development of various skills such as problem solving, decision-making, creativity and computer literacy in students; supporting interdisciplinary

studies and establishing a connection between STEM education and the social studies course; making the course more enjoyable by enhancing students' curiosity and interest; enabling students to see the place of knowledge they gain in real life in a concrete way; obtaining instructional materials with low cost and more quickly; the comprehension of social change in the context of the past and future production tools, and raising tomorrow's productive citizens. Additionally, three-dimensional printers help create Three-Dimensionally Printed Artefact Museums (3D-PAM) as a new alternative in extra-curricular learning and museum education. Therefore, they can bring a new perspective to social studies education in terms of producing sample works. The following suggestions can be offered in this respect: Carrying out quantitative and qualitative studies on the use of three-dimensional printers in social studies education; increasing the number of models and projects towards the use of three-dimensional printers in social studies education; including information and materials related to the use of three-dimensional printers within the digital library of the Ministry of National Education; founding a printing room in schools where three-dimensional printers can be used; providing in-service training to social studies teachers about three-dimensional modelling and printing; setting up web sites through which three-dimensional models of the cultural heritage elements in Turkey, and increasing the diversity of works; making the works in Turkish museums available in three-dimensional models for educational purposes.

ISBN: 2146-4014