

2018

Cilt 11, Sayı 1  
Volume 11, Issue 1



# Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi

*JOURNAL OF THEORETICAL  
EDUCATIONAL SCIENCE*

Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

ISSN: 1308-1659

**İlhan İlter**

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğretim  
Yöntemleri ve Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme

**Ramazan Yıldırım, Ahmet Ali Gazel**

Ortaokul Öğrencilerinin Din Kavramına İlişkin Algılarının  
Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi

**Serkan Aslan, Birsal Aybek**

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitime Dayalı  
Olarak Uygulanan Etkinlikler İle İlgili Görüşlerinin  
İncelenmesi

**Ahmet Murat Uzun, Erhan Ünal**

Üniversite Öğrencilerinin Genelleştirilmiş Problemler İnternet  
Kullanımlarının İncelenmesi

<http://www.keg.aku.edu.tr>

Eğitim Bilim

Kuramsal

**KURAMSAL EĞİTİMBİLİM DERGİSİ\***  
**Journal of Theoretical Educational Science**  
ISSN: 1308-1659

**Sahibi / Owner**

Prof. Dr. Murat PEKER (Dekan / Dean)

**Baş Editör / Editor-in-chief**

Asst. Prof. Dr. Fatih GÜNGÖR

**Editör Yardımcısı / Assistant Editor**

Asst. Prof. Dr. Koray KASAPOĞLU

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

- Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Celal DEMİR (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Ersin KIVRAK (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Gülay EKİCİ (Gazi University, Ankara, Turkey)  
Prof. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi University, Ankara, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Ali GÖÇER (Erciyes University, Kayseri, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Demet YAYLI (Pamukkale University, Denizli, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Gürbüz OCAK (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Münevver Can YAŞAR (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Ahmet YAMAÇ (Erciyes University, Kayseri, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Fatih GÜNGÖR (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Fatih ÖZDİNÇ (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE (Adnan Menderes University, Aydın, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Hakkı BAĞCI (Sakarya University, Sakarya, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Koray KASAPOĞLU (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Mehmet KAHRAMAN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Muhammed Emin TÜRKOĞLU (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Mücahit GÜLTEKİN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Selçuk Beşir DEMİR (Cumhuriyet University, Sivas, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU (Bayburt University, Bayburt, Turkey)

**Taranma Bilgisi / Abstracting and Indexing**

ULAKBİM TR Dizin, EBSCO, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi (TEİ), Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

**Redaksiyon / Redactions**

Asst. Prof. Dr. Fatih GÜNGÖR

**Yazışma Adresi / Address**

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, A.N.S. Kampüsü, 03200 Afyonkarahisar, Turkey

Tel: +90 272 2281418

e-mail: [editorkebd@gmail.com](mailto:editorkebd@gmail.com)

\* Kuramsal Eğitimbilim Dergisi; Üç ayda bir yayınlanan hakemli, erişimi ücretsiz çevrimiçi bilimsel bir dergidir.

Journal of Theoretical Educational Science is a quarterly peer-reviewed journal.

## 2018 Ocak Sayısı için katkıda bulunan hakemler / Reviewers of this issue

Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU	Hacettepe University
Prof. Dr. Yüksel DEDE	Gazi University
Doç. Dr. Nuray K. FİDAN	Afyon Kocatepe University
Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ	Erciyes University
Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ	Gaziosmanpaşa University
Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU-BİLİCİ	Aksaray University
Doç. Dr. Semra GÜVEN	Gazi University
Doç. Dr. Talip ÖZTÜRK	Ordu University
Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ	Ondokuz Mayıs University
Yrd. Doç. Dr. Adem BELDAĞ	Recep Tayyip Erdoğan University
Yrd. Doç. Dr. Bekir Kürşat DORUK	Abant İzzet Baysal University
Yrd. Doç. Dr. Fatma YAŞAR-EKİCİ	İstanbul Sabahattin Zaim University
Yrd. Doç. Dr. Gonca KEÇECİ	Fırat University
Yrd. Doç. Dr. Hasan IŞIK	Yıldırım Beyazıt University
Yrd. Doç. Dr. Mustafa SIRAKAYA	Ahi Evran University
Yrd. Doç. Dr. Ramazan DİLER	Gaziosmanpaşa University
Dr. M. Kürşat KOCA	Afyon Kocatepe University

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

### **İlhan İlter**

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme

**A Review of Teachers' Teaching Methods and Practices with regard to Social Studies Instruction.....** 001-029

### **Ramazan Yıldırım, Ahmet Ali Gazel**

Ortaokul Öğrencilerinin Din Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi

**The Determination of Secondary School Pupils' Perception of Religion as a Concept via Metaphors.....** 030-057

### **Serkan Aslan, Birsal Aybek**

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitime Dayalı Olarak Uygulanan Etkinlikler İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

**A Study on the Opinions of Primary School 4th Grade Students on Activities Performed on the Basis of Multicultural Education.....** 058-082

### **Ahmet Murat Uzun, Erhan Ünal**

Üniversite Öğrencilerinin Genelleştirilmiş Problemler İnternet Kullanımlarının İncelenmesi

**An Exploration of University Students' Generalized Problematic Internet Use... 073-094**

### **Elif Esra Arıkan**

STEM Eğitimi Üzerine Bir Teorik Çalışma: İki Uygulama Önerisi

**A Theoretical Study on STEM Education: Proposal of Two Applications.....** 095-116

### **Z. Nurdan Baysal, Özlem Tezcan, K. Ersin Araç**

Türkiye ve Almanya-Hamburg Hayat Bilgisi Dersinin Karşılaştırılması: Genel Bir Bakış

**Comparison of Life Science Courses in Turkey and Germany-Hamburg: A General Outlook.....** 117-134

### **Servet Üztemur, Erkan Dinç, İsmail Acun**

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze ve Tarihi Mekân Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Algılarına Etkisi: Bir Eylem Araştırması

**The Impact of Utilizing Museums and Historic Places in Grade Seven Social Studies Teaching on Students' Perceptions of Social Studies: An Action Research.....** 135-168

### **Ali Çetinkaya, Danyal Soybaş**

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi

**An Investigation of Problem Posing Skills of Elementary Scholl 8th Grade Students.....** 169-200



## Editörden

Kuramsal Eğitimbilim Dergisinin Değerli Okurları,

2018 yılına başlamamız sebebiyle sizlere iyi bir yıl diliyoruz. Geçtiğimiz yılda dergimiz hedeflerini daha da büyüttü ve 2017'yi bazı gelişmelerle tamamladı. Hâlihazırda dergimiz yeni platformumuz DergiPark'ı kullanıyor. Ayrıca dergimiz 2017'nin başından bu yana ULAKBİM TR Dizin tarafından taranmaktadır.

Kuramsal Eğitimbilim Dergisinin 2018 Ocak sayısında yayımlanan, İlhan İter tarafından yazılan “Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme”, Ramazan Yıldırım ve Ahmet Ali Gazel tarafından yazılan “Ortaokul Öğrencilerinin Din Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi”, Serkan Aslan ve Birsal Aybek tarafından yazılan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitime Dayalı Olarak Uygulanan Etkinlikler İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi”, Ahmet Murat Uzun ve Erhan Ünal tarafından yazılan “Üniversite Öğrencilerinin Genelleştirilmiş Problemler İnternet Kullanımlarının İncelenmesi”, Elif Esra Arıkan tarafından yazılan “STEM Eğitimi Üzerine Bir Teorik Çalışma: İki Uygulama Önerisi”, Z. Nurdan Baysal, Özlem Tezcan ve K. Ersin Araç tarafından yazılan “Türkiye ve Almanya-Hamburg Hayat Bilgisi Dersinin Karşılaştırılması: Genel Bir Bakış”, Servet Üztemur, Erkan Dinç ve İsmail Acun tarafından yazılan “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze ve Tarihi Mekân Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Algılarına Etkisi: Bir Eylem Araştırması”, Ali Çetinkaya ve Danyal Soybaş tarafından yazılan “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı makalelerin literatüre katkı sağlayacağını umuyoruz.

Bu sayımızın oluşmasında emeği geçen değerli Yayın Kurulumuza, hakemlerimize ve yazarlarımıza teşekkürü bir borç biliyor, titizlikle yürüttüğünüz çalışmalarınızı dergimize göndermenizi bekliyoruz. 2018 Nisan sayımızda buluşmak dileğiyle...

Yrd. Doç. Dr. Fatih GÜNGÖR  
Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

## From the Editor

Dear Distinguished Readers of the Journal of Theoretical Educational Science,

As we begin 2018, we would like to wish you a happy new year. Last year, our journal set its goals even higher and completed 2017 with some improvements. Now, our journal uses its new platform “DergiPark”. It has also started to be indexed in ULAKBİM TR Dizin index since 2017.

The first issue of 2018 includes the following articles: “A Review of Teachers' Teaching Methods and Practices with regard to Social Studies Instruction” by İlhan İter, “The Determination of Secondary School Pupils' Perception of Religion as a Concept via Metaphors” by Ramazan Yıldırım and Ahmet Ali Gazel, “A Study on the Opinions of Primary School 4th Grade Students on Activities Performed on the Basis of Multicultural Education” by Serkan Aslan and Birsal Aybek, “An Exploration of University Students' Generalized Problematic Internet Use” by Ahmet Murat Uzun and Erhan Ünal, “A Theoretical Study on STEM Education: Proposal of Two Applications” by Elif Esra Arıkan, “Comparison of Life Science Courses in Turkey and Germany-Hamburg: A General Outlook” by Z. Nurdan Baysal, Özlem Tezcan and K. Ersin Araç, “The Impact of Utilizing Museums and Historic Places in Grade Seven Social Studies Teaching on Students' Perceptions of Social Studies: An Action Research” by Servet Üztemur, Erkan Dinç and İsmail Acun, and “An Investigation of Problem Posing Skills of Elementary School 8th Grade Students” by Ali Çetinkaya and Danyal Soybaş. We hope that all articles published in this issue will contribute to the literature.

Finally, we should also express our sincere thanks to the Editorial Board, reviewers and authors for their invaluable contributions. We also look forward to receiving submissions of sufficient rigor and quality for 2018 April issue.

Asst. Prof. Dr. Fatih GÜNGÖR  
Afyon Kocatepe University  
Faculty of Education

## Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme \*

### A Review of Teachers' Teaching Methods and Practices with regard to Social Studies Instruction

İlhan İLTER\*\*

Received: 16 September 2017

Accepted: 07 December 2017

**ABSTRACT:** The purpose of this study was to describe social studies teachers' teaching style by investigating the teaching methods and teaching practices that they preferred in their classrooms for their students within the context of social studies instruction. The design of the study was based on a survey research method. The participants consisted of 72 social studies teachers working in middle-schools in Kahramanmaraş province in Turkey. The data of the study were gathered through a 30-point Likert-type questionnaire. The data were analyzed using descriptive statistics. As a results, it was found that the majority of the teachers participating in this study adopted a traditional teaching approach within the context of social studies instruction. This was because they integrated the content-area topics and textual information with passive learning methods (i.e. the teacher lecturing from notes) in half or more of the course time. These teachers tended to focus on a teaching style that reflected the transfer of knowledge via the teacher-oriented methods and activities rather than interactive, independently supported student-centered learning activities in the learning-teaching process.

**Keywords:** teaching methods and practices, social studies instruction, teaching style, traditional teaching.

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, tarama yöntemine dayanılarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimi bağlamında öğrencileri için ne tür öğretim yöntemlerini ve uygulamaları tercih ettiklerini ortaya çıkararak onların öğretim ile ilgili tarzını tarif etmektir. Çalışmanın katılımcılarını Kahramanmaraş ili merkezine bağlı ortaokullarda görev yapan 72 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 30 maddelik Likert tipi bir anket aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin çoğunluğunun derslerinde metinsel bilgi ve konuları ders zamanlarının yarısı veya daha fazlasında pasif öğrenme yöntemleri ile öğrencilerine kazandırdığı (öğretmen ağırlıklı ders anlatımları) dolayısıyla öğretimlerinde daha geleneksel bir öğretim anlayışını benimsediği tespit edilmiştir. Bu öğretmenler, genel olarak öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimli veya bağımsız öğrenmeyi destekleyen öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları yerine öğretmen denetimi aracılığıyla bilgi geçişini yansıtan bir öğretim tarzına yönelme eğilimindedirler.

**Anahtar kelimeler:** öğretim yöntemleri ve uygulamaları, sosyal bilgiler öğretimi, öğretim tarzı, geleneksel öğretim.

\* This paper was presented as an oral presentation at "3<sup>rd</sup> International Social Sciences Symposium" organized by Kahramanmaraş Sutcu İmam University between 26 and 28 October 2017 in TURKEY.

\*\* Corresponding Author: Asst. Prof. Dr., Kahramanmaraş Sutcu İmam University, Kahramanmaraş, Turkey, [iilter@ksu.edu.tr](mailto:iilter@ksu.edu.tr)

#### Citation Information

İlter, İ. (2017). Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde öğretim yöntemleri ve uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(1), 1-29.

## Giriş

Okulda öğretim hizmetinin gerçekleşmesinde öğrencilerin bilgiyi kazanma, bilgiyi işleme, inanç ve değerlerini geliştirme ve sosyal katılım konusunda öğretmen ve öğrencilerin izleyecekleri yaklaşımların önemi gittikçe artmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin özel amaçlarda kapsanan bilgi ve becerileri gerektiği gibi kazanmaları ve yeni durumlara uyarlamaları için bir takım ilke ve yöntemlerden faydalanmasına gereksinimleri vardır. Bu bakımdan öğrenme sürecinde gerek öğretmenin gerekse öğrencilerin işini kolaylaştıracak ve üretken öğrenmeyi destekleyecek etkili yöntemlerin işe koşulması önerilir (Can, Yaşar, & Sözer, 1998).

21. yüzyılda, öğrencilere bilgiyi aktarmak ve öğrencilerin bilgiyi ezberlemekten ziyade onların bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve bu bilgiyi yorumlayarak yeni fikirleri nasıl geliştireceklerini öğretmeye dair bir eğitim anlayışı benimsenmektedir. Bu anlayışı kazandırmak ve öğrenmeyi yaşam boyu sürdürmek için pek çok öğrenme teorileri geliştirilmiş ve çeşitli öğrenme becerileri ortaya çıkarılmıştır (Biggs, 2011; Freire, 1985). Bugün, okullarda öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler incelendiğinde yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme, yenilikçi düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği, finansal okuryazarlık, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, teknoloji ve iletişim okuryazarlığı, esneklik ve uyarlanabilirlik, öz-güven ve inisiyatif alma, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik, dışa dönüklük, hesap verebilirlik, liderlik ve girişimcilik, sosyal sorumluluk ve sosyal katılım becerileri öne çıkmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017; Russell, 2010). Bahsedilen beceri örnekleri, öğrencileri 21. yüzyılın becerilerini karşılmasına yardımcı olmak amacıyla meşgul eden ve aktif bilişsel ve sosyal katılım gerektiren süreç veya faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Ancak çağın gerektiği donanımlara uygun amaçlar belirlenmiş olsa bile bu hedefleri geleneksel öğretim yaklaşımları ile gerçekleştirmek mümkün görünmemektedir (MEB, 2005).

Geleneksel öğretim yöntemlerin aksine yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı öğretim öğrencilerin bilgiyi daha etkili ve verimli bir şekilde işlemesine ve yeni fikirler üretmesine odaklanır (Sunal & Haas, 2012). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında üretken öğrenme gerçekleşir. Üretken öğrenmede, öğrenciler bilginin pasif alıcıları değil öğrenme sürecinin aktif katılımcılarıdır ve kavramlar arasında zihinsel bağlantılar kurarak bilgi üretirler (Wittrock, 1989). Bundan dolayı öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilir (MEB, 2005). Burada bahsedilen öğretim uygulaması terimi öğrencileri öğrenmeyle ilişkilendirmek için belirli içerik ve kavramların öğretimi sırasında seçilen ve uygulanan öğretmen yöntemleri ve öğretim stratejilerini tarif etmek için kullanılır (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001). Öğretim yöntemleri ise bir öğretmenin dersin anlaşılabilirliğini, eğitimsel çeşitliliğini ve belirli ders amaçlarının karşılama hedefine odaklanmayı gerçekleştirmek için dersleri sunarken kullandığı stratejilerdir. Öğretim yöntemlerinin ya da öğretim uygulamalarının bazı örnekleri sınıf gösterimleri ve modellemeleri, strateji öğretimi ve akran öğrenimidir (Borich, 2011; Burke, 2012). Örneğin strateji öğretiminde öğrencinin bir dizi belirli stratejileri öğrenme çabası üzerinde durulur. Bu öğretim öğrenciye nasıl öğreneceğini, öğrendiği bilgi, içerik, fikir, beceri veya stratejileri yeni durumlara bağımsız bir şekilde nasıl uygulayacağını öğretmeye odaklandığı için içerik alan derslerinde öğrenme

çıktılarının uygulanması ve değerlendirilmesinde etkili bir yaklaşımdır (Deshler & Lenz 1989). Bu bakımından öğrenme-öğretme etkileşiminde başarılı bir sonuç elde etmede öğretmenlerin kullandığı yöntemler ve uygulamaların rolü oldukça büyüktür (Can ve diğ., 1998).

Öğretimin amacı, üretken öğrenmeyi artırmaktır; eğitimcinin öğrenmeyi artırdığı her şey değerlidir. Bununla birlikte tüm eğitimciler öğrencilerin farklı tercih ve öğrenme stillerine sahip olduğunu kabul eder. Ancak öğrenme olayında, eğitimcilerin öğrenenlerin öğrenme stillerinin çeşitliliğini karşılayacak yöntem ve stratejileri kullanarak etkili bir öğretimi sergilemeleri daha önemlidir (Seaman & Fellenz, 1990). Nitekim öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine yanıt veren etkili bir sınıf yaratmanın birçok yolu vardır. Öğretmenin yapması gereken ilk şey içeriğe, öğrenci düzeylerine ve öğrenme stillerine uygun stratejiye karar vermektir. Seçilen strateji yöntem, teknik ve araç-gereçlerin ayrıca kaynakların belirlenmesine rehberlik edecektir (Çelikkaya, 2008). Bunun yanında öğretim programlarında kazandırılması planlanan hedeflere ulaşmanın en kolay yollarından biri de uygun zamanda seçilmiş doğru yöntemi kullanmaktan geçer. Bu nedenle öğretim içeriği, uygun ve yeterli bir teknoloji, yapılandırılmış öğretim uygulamaları ve kaynak materyallerden oluşan bir yöntem karışımıyla desteklenebilir (Sunal, & Haas, 2012). Ancak öğretmenlerin yöntemler konusunda seçici olabilmesi onların farklı model ve içerikler hakkında bilgi sahibi olmaları ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri ile orantılıdır (Demirel, 2006). Öğretmenler, kişisel çaba ve duyarlılığı ile öğrencilerin gereksinimleri ve özel yeteneklerine en uygun yöntemleri seçebilir ya da öğrencilerden aldığı geri bildirimlerle yöntem değişikliğine gidebilirler. Önemli olan husus, öğretmenin içeriğin en iyi öğretimini sağlayacak farklı model ve alternatif yöntemlere yer vermesidir. Örneğin öğretmenler daha iyi bir düzeyde öğrenme ya da beceri edinimi için gösteri ve modelleme, rehberli ve bağımsız uygulamalarla yapılandırılmış bir öğretim yaklaşımı olarak doğrudan öğretimi tercih edebilirler (Fisher & Frey, 2008). Ancak her modelin güçlü ve zayıf yönleri bulunduğu için öğretmenlerin öğrencilerin üzerinde çalışacakları hedeflere uygun stratejileri seçmeleri gerekir. Bundan ötürü öğretmenin tek başına bir konuyla ilgili temel kavram ya da ilkeleri öğrencilerine aktarması, ders boyunca not tutturması ya da yalnızca zengin bir materyali kullanması yeterli değildir (Küçükahmet, 2000; Sunal & Haas, 2012).

Tüm içerik alanlarında olduğu gibi sosyal bilgiler dersi öğretiminde de tek bir yöntem ya da model kullanılmamalıdır. Çünkü sosyal bilgiler dersi, yurttaşlık bilgisi, ekonomi, coğrafya ve tarih de dâhil olmak üzere pek çok disiplini kapsayan ve demokratik bir toplumda vatandaşlık eğitimine dayandırılan çok boyutlu bir yapıdır. Sosyal bilgiler ayrıca, matematik ve doğa bilimleri gibi uygun alanlar da bu içerik alanlarına önemli düzeyde katkılar sağlamaktadır (ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies, [NCSS], 2004). Dolayısıyla sosyal bilgiler böylesine geniş bir alana yayılmış bilim dalları ile sürekli işbirliği ve iletişim içerisinde. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretim programının amaçlarına ve kazanımlarına uygun öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının seçimine gidilmelidir. Bu yaklaşımlar tarihsel düşünme ve yorumlama, ilişkileri keşfetmeye yönelik analiz, okuduğunu anlama ve anlamlandırma, karar verme veya eleştirel okuryazarlık gibi becerilerin ve bilişsel eğilimlerinin geliştirilmesini içermelidir (Lewis, 2009). Nitekim sayısız sosyal bilim kavramını ve karmaşık yapıda olgusal bilgileri ezberlemeye odaklanan sosyal bilgiler eğitimi öğrencileri öğrenmekte oldukları materyallerde anlam

inşa etmede, kendi kararlarını vermelerinde dolayısıyla yeni fikirleri sentezlemede yeterli değildir (Cuban, 1991).

Geleneksel yaklaşımlarla öğretim, bilginin kodlanmasını ve geri çağrılmasını teşvik etmek amacıyla uygun olabilir. Ancak sosyal bilgiler dersi öğretim programının amaçlarını bu şekilde öğretmek bir öğrencinin gerçek dünya hakkında önceden bildikleri ile yeni fikirler arasında güçlü bağlantılar kurmalarında, gelecek kuşaklarda karar vermelerinde ve problem çözmelerinde yeterli görülmemektedir. Öğretmenlerin kavramayı ve eleştirel düşünmeyi güçlendiren üretken öğrenmeyi çağrıştıracak uygulamalı yöntemleri öğretimlerinde yer vermelerinde fayda vardır (Sunal & Haas, 2012). Geçmiş araştırmalar, etkili öğretmenlerin öğretimlerinde içeriğin bir önemi olmaksızın müfredatlarını çeşitli öğretim stratejileri ile birleştirebildiğini ve beceri öğretimine yönelik uygulamalara daha sık yer verdiğini göstermiştir. Bu araştırmalarda başarılı oldukları belirlenen öğretmenlerin tüm grup eğitiminden ziyade daha küçük grup eğitimini tercih ettikleri, daha yüksek düzey öğrenci ilgisi ve başarısı elde ettikleri ve öğretim etkinlikleri sırasında öğrencileri ile etkileşim kurarken anlatım tekniklerinden ziyade daha fazla özel öğretim yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir (Taylor, Pearson, Clark, & Walpole, 2000). Bu sonuçlardan öyle anlaşılıyor ki, öğretmenlerin öğrenme ve öğretim yaklaşımları ile öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonu ve başarısı arasında güçlü bir ilişki vardır (Kember & Gow, 1994; Prosser & Trigwell, 1999). Geleneksel öğretimin aksine iyi öğretim, öğretmenlerin öğrencilerin anlayışı ve akademik gelişimi üzerinde öğretimin etkilerini sürekli sorgulamaya ve öğretim sürecinde üretken öğrenmeyi vurgulayan stratejileri kullanmaya ve bunların çıktılarını değerlendirmeye çalışmasıdır. Buna göre yenilikçi yöntem ve uygulamalarla iyi tasarlanmış bir sosyal bilgiler müfredatı her bir öğrencinin insanlık durumunun tarihi, kişisel, akademik, demokratik ve küresel görüşlerini bir araya getirmesine yardımcı olabilir (Biggs, 2011; NCSS, 2004).

Araştırmalar, sosyal bilgilerin okul programı içerisinde öğrenciler için önemli olduğunu ancak öğrencilerin düşük motivasyon ve olumsuz algılara sahip olduğunu göstermiştir (Aktepe & Sargin, 2014; Beck, Buehl, & Barber, 2015; Thornton & Houser, 1996; Öztürk & Otluoğlu, 2002). Genellikle olumsuz algıların başta öğretim yöntemlerinin daha sonra müfredat içeriği ve ders kitaplarının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Stodolsky, Salk ve Glaessner (1991) ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki algılarıyla ilgili yaptığı çalışmada, katılımcılar sosyal bilgileri kolay anlaşılabilir bir ders olarak değil karmaşık ve yoğun bir içerik topluluğu olarak tanımlamıştır. Darby (1991), sosyal bilgiler konularına dair öğrenci algıları üzerine yürüttüğü çalışmada bir kısım öğrencinin sosyal bilgiler öğrenmeyi sıkıcı bulduğunu belirlemiştir. Öğrencilere bunun nedenleri sorulduğunda öğrencilerin çoğunluğu bu algılamalarını dış neden olarak öğretmenin kullandığı düşük düzeyli öğretim uygulamalarına (örn., kavramların yetersiz açıklamaları) atfetmiştir. Bu öğrencilere göre öğretmen sürekli sıkıcı, tekrarlayıcı, ilginç olmayan yöntemleri kullanmaktadır. Yine tarih konuları açısından Wineburg (1996) sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerde eleştirel tarihsel düşünmeyi teşvik etmek yerine olguların ezberlenmesi üzerinde şekillendirildiğini Dilek (1999) ise çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin çoğunlukla tarihsel anlayış ve tarihsel düşünme becerilerini değerlendirmekten çok onların tarihsel bilgilerini sorgulamaya ve değerlendirmeye yöneldiklerini tespit etmiştir.



Son 15 yıl içinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki algıları ile ilgili yapılan incelemeler ise sosyal bilgiler dersi algısının önemine ve gerekliliğine yönelik kaygı verici bir eğilimin olduğunu göstermiştir. Örneğin ilkokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenme algılarını anlamak için Zhao ve Hoge (2005), anaokulundan beşinci sınıfa kadar 300 öğrenciyle görüşmeler yaparak geniş bir araştırma yürütmüştür. Öğrencilerin çoğu tarih dersini konu dışı olarak gördüğü ve sosyal bilgiler dersinin konuları ile ilgili yalnızca yüzeysel bilgilere sahip oldukları belirlenmiştir. Başka bir çalışmada Chiodo ve Byford (2004), sekizinci ve on birinci sınıf öğrencileri arasından seçilen 48 öğrenci ile sosyal bilgiler dersine karşı davranışları hakkında görüşmüştür. Araştırmacılar, öğrencilerin sosyal bilgileri öğrenmeyi faydalı bir değer olarak gördüklerini, sosyal bilgiler dersini öğrenmek için pek çok farklı tercihte bulduklarını ancak öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutum ve algılarına özellikle öğretmenlerinin önemli bir katkı sağladıkları sonucuna varmıştır. Yine Çetin (2016), yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin algıları üzerine yürüttüğü çalışmada öğrencilerin sosyal bilgilere duydukları ilginin anlamlandırılmasında özellikle öğretmenin kişiliği ile öğretim tarzının etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ile ilgili tutum ve algılarında öğretmen etkisi ve etkinliğinin önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre sosyal bilgilerin bütüncül doğasını anlamak için günümüz sınıflarında planlanan uygulamaların ve kullanılan yöntemlerin, temel alınan inanç ve değerlerin derecesini, niteliğini ve güncelliğini anlamak ve bunları tartışmak önemlidir. Araştırmacılar, akademik ihtiyaçları anlamının ve onlara karşılık vermenin önemli olduğunu vurguladığı için sosyal bilgiler derslerinde öğretmen etkisinin incelenmesine gereksinim duyulmaktadır (Hairrell, 2008; Jones & Jones, 1998). Bununla birlikte geçmiş çalışmalar, sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve öğretim uygulamaları ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğunu göstermiştir (Berkant & Arslan, 2015; Burke, 2012; Çelikkaya & Kuş, 2009; Erdoğan, 2010; Henke, Cehn, & Goldian, 1999; Russell, 2010). Bu dersin öğretiminin nasıl gerçekleştirildiği ve öğrenciler üzerinde yeterince etkili olup olmadığı konusunda geçmişte olduğu gibi günümüz sınıflarında da halen belirsizlikler bulunmaktadır. Buna göre sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve uygulamalarını inceleyerek onların öğretim tarzını ortaya çıkarmak, öğrencilerin kişisel ilgi ve ihtiyaçlarını anlamaya ve karşılamaya ayrıca kişisel gelişim ve öğrenmeyi destekleyici öğrenme ortamlarını tasarlamaya bir temel sağlayabilir. Çünkü öğretmenlerin öğretim uygulamaları ile ilgili inançları sınıf içerisinde gerçekleşen öğretim ve öğrenme yaklaşımlarına bir kanıt sunmaktadır (Parker-Katz & Tejero Hughes, 2008). Bu inançlar, öğretmenlerin neyi nasıl ve niçin öğrettikleri de dâhil olmak üzere değişimin veya benimsenen öğretmenlik anlayışının ve öğretim tarzının belirlemesine yardımcı olmaktadır (deCorte, Vershaffel, & Depaepe, 2008). Öğretim tarzı ise öğretmenin programdaki ya da öğrencilerin öğrenme fırsatlarını iyileştirmek için öğretim yöntemleri ve tekniklerini kullanması konusunda öğretim davranışlarını ve öğretim davranışları ile öğretim inancı ve değerleri arasındaki uyumlu ilişkiyi temsil eder (Heimlich & Norland, 1994). Tarz, seçtiğimiz öğretim yönteminde ya da materyalinde olabildiğimizce en iyisi olmaya çalışabileceğimiz bir araçtır. Öğretim tarzı, her öğretmenin mesleğinde benzersiz olduğunu ve her birinin mümkün olduğunca etkili bir eğitimci olabilmesi için kendi öğretim stilini yaratarak öğrencileri için kullanabileceği bir tanımdır (Heimlich &

Norland, 2002). Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimi bağlamında öğrencileri için ne tür öğretim yaklaşımları ve uygulamaları tercih ettiklerini ortaya çıkararak onların öğretim tarzını tarif etmektir. Elde edilecek bulguların öğretmenlerin öğretim anlayışlarını böylece oluşturdukları eğitim-öğretim ortamlarını daha iyi tasvir etmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni ve Katılımcılar

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimi bağlamında tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve uygulamaları ile ilgili bilgiler edinilerek onların öğretim tarzı belirleneceğinden çalışmada genel tarama türünde betimsel bir modelin kullanılması uygun görülmüştür (Karasar, 1999). Katılımcı seçiminde ise amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre çalışmanın örnekleme, Kahramanmaraş ili merkezine bağlı ortaokullarda görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 72 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılara ait demografik veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

### *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	28	38.88
	Erkek	44	61.11
Hizmet Yılı	0-5 yıl	10	13.88
	6-10 yıl	23	31.94
	11 + yıl	39	54.17
Mezun Olunan Program	Eğitim Fakültesi	47	65.27
	Fen-Edebiyat Fakültesi	25	34.72

Çalışmaya katılan 72 öğretmenden 44’ü erkek ve 28’i de kadındır. Öğretmenlerin 47’si eğitim fakültesinden mezunken 25’i fen-edebiyat fakültesinden mezundur. Öğretmenlerin hizmet süreleri incelendiğinde, öğretmenler farklı deneyimlere sahiptirler. Öğretmenlerin öğretim deneyimleri 1 ile 28 yıl arasında değişmektedir. 10 öğretmen, 0-5 yıl arasında mesleki bir deneyime sahip iken, 23 öğretmen 6-10 yıl arasında bir deneyime ve 39 öğretmen 11 yıl veya daha fazla bir deneyimine sahiptir. Tüm öğretmenler, öğretim verilen sınıf düzeyi olarak ortaokul beşinci sınıftan yedinci sınıfa kadar sosyal bilgiler dersi öğretimini verdiklerini bildirmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretimi bağlamında hangi öğretim yöntemlerine ve uygulamalara yer verdiklerini ve bunları derslerinde ne sıklıkla kullandıklarını belirlemek üzere 30 maddeden oluşan bir anket geliştirilmiştir. Anketin geliştirilme süreci bir takım aşamaları içermektedir. Bunlar planlama, yapılandırma, değerlendirme ve maddeleri test etmedir. Bu süreçte temel adımlar, öncelikle ilgili alanyazını gözden geçirme, bir hedef kitleye genel açık-uçlu sorular sunma, madde havuzu için sorular hazırlama ve öğeleri pilot olarak test etmekten oluşur (Benson & Clark, 1983). Bu bilgiler kapsamında araştırmacı (bu çalışmanın yazarı) anketin amacını belirlemiş, ilgili alanyazını incelemiş (örn., Beck & Eno 2012; Cuban, 1991; Çelikkaya & Kuş, 2009; Haas & Laughlin, 2000; Hoostein, 1999; Russell, 2010; Şahin, 2004; Welton & Mallan, 2004) ve daha sonra nicel araştırma konusunda ve sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışmaları olan iki araştırmacıyla bir araya gelmiştir. Öncelikle bu kişiler araştırmanın amacını ve araştırmayı şekillendiren alanyazını tartışmıştır. Bu görüşme, araştırmacının mevcut çalışmanın amacı ve hangi konular ve alt konular üzerine çalışacağını açıklamasıyla başlamıştır. Bu ekip, araştırma ve alt araştırma sorularında kullanılmak üzere beyin fırtınası yaparak sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan veya kullanılabilir çeşitli öğrenme ve öğretim yaklaşımları, yöntemler ve sınıf içi etkinlikleri ve beceri öğretimini içeren bir madde havuzu oluşturmuştur (Creswell, 2012). 35 maddeden oluşan taslak anket öğretmenlerin dolduracağı şekle uygun hale getirilmiştir. Açık ve net sorular ve yanıt seçenekleri olan bir aracın geliştirilmesine özen gösterilmiştir. Anket, seçenekleri arasında eşit mesafelerde kabul edilen öğelere katılımcılara sürekli değişkenler halinde yanıt seçenekleri sunan likert tipine benzer sürekli aralıklı bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Aralıklı ölçekler, seçenekler arasında birbirlerine eşit mesafelerde olduğu varsayılan sorulara sürekli yanıt seçenekleri sunar (Creswell, 2012). Anket yoluyla toplanan verileri analiz etmek için anketteki yanıtlara belirli puanlar atanmıştır. Yanıt seçeneklerine sayılar atanırken bazı yönergeler dikkate alınmıştır. Öğretmenin sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullandığı öğretim yöntemleri ve yer verdiği uygulamalar ve bunları kullanma sıklığının belirtilmesini gerektiren maddeler (1) Derste hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Ara sıra, (4) Çoğu zaman, (5) Derste her zaman şeklinde likert tipi olarak derecelendirilmiştir.

Ölçme aracının güvenilirliğini test etmek için bir pilot çalışma yürütülmüştür. Bunun için taslak anket Bayburt ili merkezine bağlı ilkokullarda görevli 80 sınıf öğretmenine ve ortaokullarda görev yapan 40 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Tekin'e (2000) göre veri toplama aracının önemli teknik özelliklerinden biri olan güvenilirlik, ölçme aracının ölçtüğü özellikleri her zaman aynı şekilde ölçüp ölçmediğinin önemli bir göstergesidir. Ölçme aracının güvenilirlik ölçümüne ilişkin bazı yöntemler yer almaktadır. Bu yöntemler içerisinde en çok kullanılan Cronbach Alpha katsayısıdır. Likert ölçeğindeki gibi derecelendirilmiş tutum ve kişilik testlerinde Cronbach Alpha katsayısı hesaplanır (Tavşancıl, 2010). Bu çalışmada pilot çalışmada kullanılan anket için Cronbach Alpha katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır, fakat toplam madde istatistiklerine göre ankette, 4, 15, 21, 32 ve 35. maddelerinin korelasyon değerlerinin mutlak değer olarak .3'ten düşük olması Cronbach Alpha katsayısına yeterli katkıyı göstermediğini ve bu maddelerin anketin güvenilirlik analizinden çıkartılması sonucunda Alpha katsayısının .89 değerine ulaştığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla yukarıda verilen maddeler ölçme aracından çıkartılarak analize devam



edilmiştir. Bu maddeler çıkartıldıktan sonra hesaplanan katsayı .80'den büyük olduğu için aracın yüksek bir güvenilirlikte olduğu ifade edilebilir (Kayış, 2010).

Faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliğinin ölçülmesi için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testinin uygulanması gerekir. KMO değeri 1.00'e ne kadar yakın ise temel alınan örnekleme faktör analizinin yapılmasının o denli uygun olduğunu düşünülür. KMO değeri .50' den küçük ise ilgili örnekleme faktör analizi yapılması uygun değildir. Faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliliğinin ölçülmesi için KMO testi kullanılmış ve 30 maddelik anketin KMO değeri .874 olarak bulunmuştur. KMO değeri ile birlikte Bartlett's testi değeri 22485.496 olarak hesaplanmıştır ( $p \leq 05$ ). Güvenirlik analizi sonucunda ankete kalan 30 madde içinde faktörlerin ortaya çıkarılması için açımlayıcı faktör analizi (AFA) kapsamında Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. AFA'da, maddelerin ilgili faktörler altında çıkması ve yüksek faktör yük değerleriyle elde edilmesi beklenir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010). AFA'da faktör döndürme yöntemi olarak Varimax Rotasyonu seçilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre, anketi oluşturan 30 maddenin öz-değeri 1'den büyük 3 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Tablo 2'de faktör analizi sonucu oluşan 3 faktörün adlandırılmasına ve bu faktörlere ait yük değerleri, varyansları ve Cronbach's Alpha değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 2'ye göre ankette faktör yükleri, 0.426- 0.802 arasında değişen toplam 30 madde kalmıştır. Faktör analizi sonucu oluşan 30 maddenin birinci faktör altında, dokuz maddenin ikinci faktör altında on sekiz maddenin üçüncü faktör altında üç maddenin toplandığı görülmüştür. Faktörler adlandırılırken hem faktör yükleri hem de faktörü oluşturan değişkenler göz önünde bulundurulmuştur (Dursun & Nakip, 1997). Adlandırmanın mevcut değişkeni kapsayacak şekilde olması gerekmektedir. Faktör yükü en fazla olan değişken göz önünde bulundurulurken adlandırılmaya gidilmiştir. Birinci faktörde değişkenler göz önüne alındığında, faktör "Pasif öğrenme yöntemleri" adı altında ele alınmıştır. İkinci faktörde değişkenler dikkate alındığında faktör "Öğrenci merkezli uygulamalar" adı altında ele alınmıştır. Üçüncü faktör değişkenler göz önüne alındığında "Bilişsel strateji öğretimi" adı altında ele alınmıştır. Birinci faktörün varyansı %15.93, ikinci faktörün varyansı %14.18 ve üçüncü faktörün varyansı %11.78 olarak bulunmuştur. Tüm anket toplam varyansın %67.45'ini açıklamaktadır. Bu doğrultuda ortaya çıkan üç faktörün ankete ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladığı varsayılabilir. Gorsuch'a (1974) göre faktör analizi sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar yüksek olursa veri aracının faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır ayrıca Scherer, Wiebe, Luther ve Adams'a (1988) göre ise sosyal bilim alanlarında %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Akt. Tavşanlı & Keser, 2001).

Tablo 2

## Varimax Döndürme Sonrası Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Faktörler								
Faktör 1			Faktör 2			Faktör 3		
Pasif öğrenme yöntemleri			Öğrenci merkezli uygulamalar			Bilişsel strateji öğretimi		
MN	YD	AV	MN	YD	AV	MN	YD	AV
4	0.742	0.742	1	0.802	0.739	6	0.599	0.503
10	0.733	0.659	2	0.743	0.733	15	0.426	0.600
11	0.740	0.681	3	0.740	0.740	29	0.621	0.425
14	0.723	0.703	5	0.703	0.767			
20	0.689	0.645	7	0.701	0.732			
21	0.701	0.625	8	0.699	0.615			
22	0.699	0.723	9	0.681	0.785			
26	0.589	0.654	12	0.666	0.666			
30	0.666	0.651	13	0.742	0.742			
			16	0.733	0.604			
			17	0.740	0.626			
			18	0.583	0.703			
			19	0.689	0.599			
			23	0.701	0.656			
			24	0.699	0.623			
			25	0.648	0.604			
			27	0.714	0.655			
			28	0.825	0.742			

MN=Madde numarası, YD=Faktör yükleri, AV= Açıkladığı varyans

Bu adımdan sonra araştırmacı çalışmayı yürütmek için pilot çalışmada olduğu gibi bir ay sonra Kahramanmaraş il merkezinde belirlediği devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile iletişime geçmiştir. Gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen 72 sosyal bilgiler öğretmenine ders saatlerinin dışında ve okulların öğretmenler odasında ya da sınıflarında asıl anketler uygulanmıştır. Güvenilir ve geçerli bireysel veriler elde etmek için araştırmacı katılımcı öğretmenler ile kısa bir sohbet gerçekleştirmiş ve araştırmanın amacı hakkında kendilerine açıklayıcı bilgiler vermiştir. Öğretmenlerin karşılıklı güvene dayalı ve samimiyetle anketi doldurmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun için etkin katılımı teşvik etmek ve araştırmanın mahremiyetini sağlamak amacıyla öğretmenlere ilişkin bilgilerin ve maddelere ilişkin verecekleri cevapların gizli kalacağı, elde edilecek verilerin ise sadece bilimsel bir çalışma amacıyla kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Bu sayede toplanan verilerin öğretmenlerin anketteki maddelerle ilgili gerçek düşüncelerini yansıtması amaçlanmıştır (Johnson & Christensen, 2004).

Asıl örneklem üzerinde gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucu, anketin bütün olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .945 olarak belirlenmiştir. İç tutarlılık katsayısı .70 ve üzerine çıkmasının ölçme aracı için yeterli olduğu düşünüldüğünde katılımcılara uygulanan veri toplama aracının güvenilirliğin yüksek olduğu söylenebilir.

### Bulgular

Bu çalışmada elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 17.0 paket programı aracılığı ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler (örn., frekans, yüzde, ortalama), güvenilirlik analizi ve açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Tablo 3'te üç alt faktör altında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi branşları ile ilgili konularının öğretiminde öğrencileri için yer verdikleri öğretim yöntemleri ve uygulamalarının kullanım sıklığı hakkında ankette verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3

#### *Anketin Faktörlerine İlişkin Dağılımları*

Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Faktör 1 [Pasif öğrenme yöntemleri]	44.56	17.56
Faktör 2 [Öğrenci merkezli uygulamalar]	22.28	11.42
Faktör 3 [Bilişsel strateji öğretimi]	9.18	8.89

Tablo 3'te anketin faktörlerine ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde "Pasif öğrenme yöntemleri" ( $\bar{X}=44.56$ ;  $SS=17.56$ ) faktöründe en yüksek ortalama gözlenirken, "Bilişsel strateji öğretimi" ( $\bar{X}=22.28$ ,  $SS=11.42$ ) faktöründe en düşük ortalama saptanmıştır. "Öğrenci merkezli uygulamalar" adlı faktörün ortalaması ise  $\bar{X}= 9.18$   $SS=8.89$  olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin çoğunluğunun sosyal bilgiler derslerindeki konuları ders zamanlarının yarısı veya daha fazlasında pasif öğrenme yöntemleri ile bütünleştirerek öğretimlerinde daha geleneksel bir öğretim tarzını benimsediği anlaşılmaktadır. Katılımcıların ankette her bir faktör için verdiği yanıtların dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

### Pasif Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Yüksek puan alan öğretmenin söz konusu veri toplama aracında bahsedilen öğretim yöntemleri ve uygulamaları sınıflarında her zaman kullandığı düşünüldüğünde, ankette toplanan veriler öğretmenlerin yarısından fazlasının pasif öğrenme yöntemlerini öğretimlerinde daha fazla kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Örneğin Tablo 4'te 10. madde olan "Kavram ve genellemelerin öğrencilere aktarımı" anketi yanıtlayanların %70.23'ünün ders zamanlarının yarısı veya daha fazlasında her zaman kullandıkları bir uygulama olarak ortaya çıkmıştır. Bu eğilim öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimi için anlatım yönteminin güçlü bir tercihlik gösterdiğine işaret etmektedir. Bu sonuç, olgu ve kavramların aktarımında anlatım yönteminin öğretmenler tarafından her zaman tercih edilen bir yöntem olduğunun açık bir göstergesi olduğuna

işaret edebilir. Çünkü anketteki tüm maddeler incelendiğinde, başka hiçbir uygulamaya ders zamanlarının çoğunluğunda ya da her zaman öğretmen anlatımları kadar daha yoğun sıklıkta vurgulanmamıştır.

Tablo 4

*Katılımcıların Ankette Her Bir Faktör İçin Verdiği Yanıtların Dağılımı*

Madde	Derste hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu zaman	Derste her zaman
1.	5.5	19.2	30.57	34.54	10.19
2.	23.03	41.03	21.24	9.15	5.56
3.	15.9	14.96	25.36	35.36	8.6
4.	3.1	4.3	10.32	20.52	62.51
5.	43.06	39.1	14.2	3.23	1.23
6.	67.32	22.6	8.29	2.21	0
7.	18.23	31.56	35.76	8.56	5.23
8.	8.56	27.26	48.5	42.40	15.39
9.	28.8	35.23	25.91	6.95	3.45
10.	0	6.4	12.23	11.83	70.23
11.	2.2	4.56	8.56	19.96	65.52
12.	9.74	15.23	21.59	25.63	36.63
13.	87.11	7.56	5.12	0	0
14.	2.69	8.96	17.35	14.06	58.01
15.	62.06	21.17	8.96	5.5	2.63
16.	2.56	18.96	41.23	23.65	14.26
17.	2.56	27.23	30.59	21.89	18.58
18.	10.56	14.96	29.59	30.89	15.56
19.	10.63	28.96	30.38	19.56	11.23
20.	3.56	8.56	24.96	47.55	15.63
21.	0	0	14.6	28.9	56.81
22.	7.96	14.56	21.42	48.63	8.32
23.	7.45	32.54	21.25	34.56	9.56
24.	40.23	28.26	16.45	15.58	0
25.	31.96	39.86	15.46	9.95	3.25
26.	5.95	8.56	21.25	34.96	30.25
27.	62.96	18.69	15.56	3.45	0
28.	13.85	25.11	36.23	15.21	10.41
29.	79.85	13.25	6.99	0	0
30.	3.63	14.25	15.96	12.25	53.93

Yine Tablo 4'te "Pasif öğrenme yöntemleri faktörü" altında sıklıkla tekrar eden başka uygulamalar da tespit edilmiştir. Örneğin katılımcıların %62.51'i, öğretim sürecinde her zaman öğrencilerinin "Metinleri sesli veya sessiz okumasını ve içerikle ilgili sorulara cevap vermesini" (4. Madde) sağladığını bildirmiştir. Bu bulguya göre, öğretmenler geleneksel manada okuma çalışmalarına (örn., paragrafı okuma, sorulara cevap verme, cevapları değerlendirme) (Shaw, Barry & Mahlios, 2008) yer vermektedir. Yine 11. madde "Dersin önemli bileşenleri ve ana noktalarını not tutturma" katılımcıların %65.52'sinin derslerinde her zaman öğrencilerine yaptırdığı bir faaliyet olarak bulunmuştur. Bu faktör altında vurgulanan bir diğer bulgu, "Bireysel yazılı ödevlendirmelerdir" (Madde 14). "Ders kitabındaki çalışma yapraklarını doldurma" (Madde 30) yine çoğu öğretmen tarafından derslerde her zaman tercih edilen bir uygulama olarak saptanmıştır. Bu maddelerin sonuçlarına göre, anketi yanıtlayanların %58.01'inin öğrenciler için bireysel yazılı ödevlendirmelere her zaman yer verdiklerini bildirirken; %53.93'ünün öğrencileri değerlendirmede her zaman biçimlendirici değerlendirme örneği olarak çalışma yapraklarını tercih ettiğini bildirmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çalışma yaprakları, ödevler veya testler gibi çeşitli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına giderek öğrencilerin belirli bir içerik, fikir veya beceri üzerinde pratik yapması için kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu faktör altında öğretmenler tarafından daha az vurgulananlar sıklık oranlarına göre sırasıyla şöyledir: "Kısa soru-cevap oturumlarıyla kavramsal anlamayı değerlendirme" (Madde 21; Katılımcıların %56.81'i; Her zaman), "Günün konusunu özetleme (Madde 26; %34.96; Çoğu zaman), "Kavram ediniminde sözlük yöntemini teşvik etme" (Madde 22; %48.63; Çoğu zaman) ve "Öğretmen denetimli sınıf tartışmalarıdır (Madde 20; %47.55; Çoğu zaman).

### Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Bulgular

Ankete verilen cevaplarda aktif katılımı teşvik eden bilişsel ve fiziksel eyleme yerleştirilmiş öğrenci merkezli öğrenme faaliyetleri ve gerçek görevleri sosyal bilgiler programı ile bütünleştiren öğretmenlere de rastlanmıştır (bkz. Tablo 4). "Öğrenci merkezli uygulamalar" faktörü altında anketi yanıtlayanların %36.63'ünün sosyal bilgiler dersi içeriğini anlaşılır kılmak için öğretim sürecinde her zaman "Çeşitli teknolojik araçları (örn., PowerPoint sunuları, bilgisayar, film/video, akıllı tahta vb.) (Madde 12) öğretim içeriği ile bütünleştirdiği gözlenmiştir. Benzer şekilde katılımcıların %42.40'ının öğrenme-öğretme sürecinde çoğu zaman tartışmalı konuları ele alarak öğrenci liderliğinde tartışmalara (Madde 8) yer verdiğini ve öğrencilerinin bu konular üzerine eleştirel düşüncelerine ve karar vermelerine yardımcı olduğunu bildirmiştir. Bu bulgu, sosyal bilgiler öğretim programının genel amaçları itibarıyla örtüşerek (MEB, 2005) demokratik yaşam için önemli fikir beyinlerinin yetiştirilmesi ve vatandaşlık gelişiminin desteklenmesine de yön vermektedir (Woysner, 2010). Eleştirel düşünme veya karar verme becerileri sosyal bilgilerin kalbi olup başarılı sosyal bilgiler öğretiminde gereklidir. Nitekim öğretmenlerin başını çektiği sınıf tartışmaları öğrenciler için ilgili çekici ya da güdüleyici olmamaktadır, çünkü öğretmen ya da birkaç öğrenci tartışmayı yönetebilir (NCSS, 1994; Russell, 2010). Madde 16'ya ilişkin sonuçlar ise katılımcıların sadece %14.26'sının sosyal bilgiler derslerinde her zaman "Harita, tarih şeridi, model küre, atlaslar, tablo/grafikler, gazeteler gibi gerçek nesne ve materyalleri" derslerinde kullandığını göstermiştir. Ulaşılan bir diğer bulgu,

katılımcıların %9.56'sının her zaman ve %34.56'sının ise çoğu zaman yeni kavramlar öğrenmeyi ve öğrencilerin öğrendiği bilgileri organize etmeyi teşvik eden farklı türden grafik düzenleyicileri kullanmalarındadır (Madde 23). Bu bulgu, öğretmenlerin çeşitli grafik düzenleyicileri işe koşarak öğrencilerin yeni kavramlar arasında görsel olarak bağlantıları kurmalarına ve anahtar fikirler arasındaki önemli ilişkileri tanımlamaya yardımcı olduğu ihtimalini gösterir (Burgess, 2008). Buna ilaveten ankete katılanların %35.36'sının kendi branşlarında faydalı olduğunu düşündükleri "El becerilerine dayalı uygulamalı etkinliklere (örn., Harita yapımı, kroki çizimleri) ve deneylere" (Madde 3) çoğu zaman yer vererek öğrencilerine somut bilgi ve deneyimler kazandırdığını bildirmiştir.

Madde 17'ye ilişkin analiz sonuçları ise bir kısım öğretmenin problem temelli öğrenme etkinliklerini tercih ettiğini göstermektedir. Buna göre katılımcıların %18.58'inin sınıflarında her zaman gerçek yaşam problemleri veya güncel sorunları ele alarak öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı oldukları belirlenmiştir. Yine katılımcıların sadece %5.23'ü her zaman ve %35.76'sı, zaman zaman öğrencilerini tarihi ve toplumsal konulara çekmek için ürün tasarımını sağlayan proje çalışmalarına (Madde 7) yer verdiğini bildirmiştir. Benzer şekilde katılımcıların %34.54'ü öğrenme-öğretme sürecinde akran etkileşimini ve akran yoluyla öğrenmeyi teşvik etmek için öğrencilerini çoğu zaman işbirlikli uygulamalara (Madde 1) yönlendiklerini açıklamıştır. Bu faktör altında öğretmenler tarafından daha az bahsedilenler ise "Örnek olay analizi (Madde 18; Katılımcıların sadece %15.56'sı; Her zaman), "Sözlü tarih çalışmaları (Madde 24; %15.58; Çoğu zaman), "Eğitsel oyunlar (Madde 2; %9.15; Çoğu zaman), "Sınıf dışı eğitim etkinlikleri (Madde 5; %3.23; Çoğu zaman), "Konuk konuşmacıların daveti" (Madde 9; %6.95; Çoğu zaman), "Sınıfta kelime bankası köşesi (Madde 13; %5.12; Ara sıra), "Birincil kaynakların analizi ve değerlendirmesi" (Madde 25; %9.95; Çoğu zaman); "Biyografiler hakkında araştırma planları" (Madde 19; %19.56; Çoğu zaman), "Sanal saha gezileri" (Madde 27; %3.45; Çoğu zaman) ve "Müfredatı çocuk edebiyatı ürünleriyle zenginleştirmedir (Madde 28; %15.21; Çoğu zaman).

### **Bilişsel Strateji Öğretimine İlişkin Bulgular**

Bu çalışmada, öğretmenlerin sosyal bilgilerde beceri öğrenmeyi geliştirmede strateji öğretimini benimseyip benimsemediğini ortaya çıkarmak için ankette bazı becerilerin öğretimine dayalı maddelere yer verilmiştir. Ankette öğretmenlerin bir kısmının bir dizi belirli becerilerin kazandırılmasında bilişsel strateji öğretimine yer verdiği belirlenmiştir. Örneğin katılımcıların sadece %2.21'i sosyal bilgiler metinlerinin ve karmaşık içeriğinin anlaşılabilirliğini artırmak için ana fikir ve detay belirleme, özetleme ve çıkarım yapma gibi okuduğunu anlama stratejilerini kazandırmaya yönelik bir öğretim yaptığını bildirmiştir (Madde 6, bkz. Tablo 4). Yine katılımcıların sadece %8.04'ünün etkili not tutma tekniklerinin (Madde 15) öğretimine giderek öğrencilerin not alma yeteneklerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bulgular incelenmeye devam edildiğinde, anketi yanıtların sadece %6.99'unun (Madde 29) tarih bilinci ve tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi için öğrencilere tarihsel metin yazma becerisini kazandırdığı tespit edilmiştir.

Bu faktör altında elde edilen sonuçlara göre çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencileri için strateji öğretiminden yararlanmadığı ihtimalini



ortaya koymaktadır. Oysaki bilişsel strateji öğretimi üzerine çalışan araştırmacılar (örn., Schumaker, Deshler, & Ellis, 1986; Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013) öğrencilerin hedef belirlemesine, öğrendiği stratejileri bağımsız olarak kullanmasına yardımcı olmak için yapılandırılmış öğretimin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Çünkü yapılandırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kazanmasına yardım etmek için hayati bir öneme sahiptir. Bu stratejiler kavramsal anlamayı güçlendiren üretken öğrenmeyi çağrıştırmaktadır (Chang & Ku, 2014). Katayama ve Robinson'a (2000) göre öğrenme stratejilerinden yoksun olan öğrencilerin en büyük engeli bilgi miktarı sınırlı olan kısa süreli belleğe (çalışma belleği) sürekli aşırı bilişsel yükleme ve baskı yapmalarıdır. Bu hipoteze göre çalışma belleğindeki bilişsel yükü ve baskıyı azaltmak için öğrencilere etkili öğrenme stratejilerinin kazandırılması gerekir. Çünkü öğrenme stratejileri öğretimi yazılı veya sözel materyali anlamak için çalışma belleğindeki baskıyı ve yükü hafifletir, gereksiz bilgiyi ayırt ederek ilgili bilgiyi işlemeye ve uzun süreli belleğe kodlamaya yardımcı olur (Gathercole, Durling, Evans, Jeffcock, & Stone, 2007; Peverly & Sumowski, 2012). Dolayısıyla sosyal bilgiler ve fen gibi içerik alanlarında öğrenme becerilerini geliştirmek için umut vaat eden yaklaşımlardan biri de strateji öğretimidir. Bu yaklaşım öğrencilere, bilgiyi aktif ve düşünceli bir şekilde işlemeleri için belirli stratejiler öğretmeye odaklanmaktadır (Katims & Harris, 1997).

### Tartışma

Araştırmada elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin çoğunluğunun sosyal bilgiler dersi konularını pasif öğrenme yöntemleri ile bütünleştirerek öğretim uygulamalarında daha geleneksel bir anlayışı benimsediği tespit edilmiştir. Öğretmenler, üretken öğrenmeyi destekleyen etkinlikler yerine öğretmen denetimi aracılığıyla bilgi geçişini yansıtan ve olguları açıklamaya dayalı bir öğretim tarzına yönelme eğilimindedirler (Bean, 1997; Welton & Mallan, 2004). Çünkü araştırma bulguları, katılımcıların yarısından daha fazlasının öğrenci merkezli öğrenme faaliyetlerinden ve araştırmaya dayalı yaklaşımlardan ziyade daha çok pasif ve çekici olmayan düşük düzeyli yöntemleri (örn., olguların aktarımı, soru-cevap, ödevler, ders kitabı okumaları vb.) öğretimlerine dâhil ettiklerini göstermiştir. Anlatım etkinliği ve ders kitabı okumaları çok sayıda kavram, olgusal bilgi, genelleme, soyut kelimeler ve içerik değerlendirmelerini içermesi nedeniyle bilgi ediniminde ana kaynaklar olarak uygun görülebilir (Cawley & Parmar, 2011). Ancak bu durum öğrencilerin dersin belirli bileşenleri ve etkileşimden yoksun olmasına sık sık içerik öğrenimi üzerinde bilgi ve becerilerde önemli boşluklara yol açabilmektedir (Boyle, 2013). Bu yöntem ve uygulamalar aktif katılımı teşvik etmemesine ve çalışma belleğinde bilgiyi daha etkili ve verimli bir şekilde işlemeye imkân vermemesine rağmen bu çalışmadaki öğretmenlerin çoğunluğu tarafından tercih edilmektedir. Welton ve Mallan (2004) bu tür sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin kendilerini öğrenmede umutsuz olarak hissedebileceğini ve üst-bilişsel belirsizlik yaşayabileceğini (örn., amaç belirleme, ön bilgileri etkinleştirme, kendini izleme ve okuduğunu anlamayı sorgulama) açıklamıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, geçmişte sosyal bilgiler dersi öğretimi bağlamında kullanılan yöntem ve uygulamalarla ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre önemli bir değişme göstermediği sonucunu akla getirmektedir (Çelikkaya & Kuş, 2009; Doğan, 2004; Hedrick, Harmon, & Linerode, 2004; Hootstein, 1995; Kabapınar, & Karakurt, 2016; Kan, 2006; Leming, Ellington, & Schug, 2006;

Russell, 2010; Taşkaya & Bal, 2009). Örneğin Cuban (1991) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı görüşmelerde sosyal bilgiler öğretiminin ders kitaplarını okumadan, ev ödevlerine, öğretmen anlatımlarından ve olguları ezberlemeye kadar çeşitli öğretim yöntemlerini içerdiğini belirlemiştir. Cuban çalışmasında bu tür eğilimlerin sosyal bilgiler sınıflarında yaygın olduğu sonucuna varmıştır. Bolinger ve Warren' in (2007) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin derste en fazla kullanıldığı yöntemler listelendiğinde öğretmen anlatımlarının çoğunlukla tercih edildiği (sınıftaki zamanın %22'si) hemen ardından proje etkinlikleri (%17), çalışma yaprakları (%12.6) ve diğer faaliyetlerin takip edildiği görülmüştür. Benzer şekilde Ness (2009), 600 dakika gözlem yaptığı sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin sadece bu sürenin %10'unu öğretim içeriğinin anlamlı bir şekilde anlaşılması için beceri öğretimine ayırdığını tespit etmiştir. İltter (2017), sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimi uygulamaları üzerine yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun kavram öğrenmeyi modelleyen etkili yöntemleri kullanmadığını yeni kavramların nasıl öğrenileceği yerine kavramların tanım bilgisine odaklanan geleneksel kelime öğretim yöntemlerini kullandıkları sonucuna varmıştır. Yine yapılan diğer çalışmalarda sosyal bilgiler öğretiminin genellikle ders kitabı içeriğine dayanan olgu odaklı ve pasif öğrenmeyi tetikleyici olarak yürütüldüğü ayrıca tartışmalı konular veya güncel sorunların öğretiminin de ihmal edildiği belirlenmiştir (Berkant, & Arslan, 2015; Caron, 2005; Cohen, 2005; Kahne, Rodriquez, Smith, & Thiede, 2000; Misco, & Patterson, 2009).

Gerek Türkiye'de gerekse yurt dışında sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili yürütülen çalışmaların çoğunda ulaşılan bulguların büyük oranda benzerlik göstermesi bugün sosyal bilgiler eğitiminin kritik olarak değerlendirilmesi gerektiğine işaret eder. Tüm sonuçlardan öyle anlaşılıyor ki geçmişte olduğu gibi bugün de sosyal bilgiler öğretmenleri geleneksel öğretim ve öğrenme yöntemlerinin dışına pek fazla çıkma eğiliminde olmamakla beraber beceri kazanımına da ağırlık vermemektir. Öğretmenler, genel olarak ders kitaplarına dayalı sınıf deneyimleri sunmayı ve öğrencilerine olguları aktarmayı amaçlayan yaklaşımları tercih etmektedir. Şaşırtıcı olarak bazı araştırmacılar (örn., Beck, & Eno 2012; Vogler, & Virtue, 2007) birçok sosyal bilgiler öğretiminin geleneksel öğretim yöntemlerinin toplu miktarda bilgiyi aktarmak için en iyi uygulamalar olduğunu savunduğunu belirtmişlerdir. Ancak Kember'e (1997) göre bu tür bir öğretimde odak nokta öğretmenin sahip olduğu ilkeler, kavramlar veya olguların aktarımıdır ve öğrencilerin üst-bilişsel düşünme stratejileri kullanımı veya okudukları bir olgu hakkındaki bilişsel süreç ve öznel deneyimleri ya da kavramsallaştırmaları dikkate alınmaz. Geleneksel manada öğretim yaklaşımları, öğrencilerin üst-bilişsel düşünme süreçlerini kullanma zorunluluğunu doğurmaz ve öğretimsel bağlamda uygun öğrenme düzeyine yönelik bir destek sağlamaz (Biggs, 2011). Bu şekilde, öğrenme deneyimlerinin çoğu öğrenci davranışının öğretmen tarafından kontrol edilmesine odaklanmaktadır ve çoğunlukla da öğrenci tarafından çok az bir katılım söz konusudur (Shaw ve diğ., 2008). Oysaki yapılandırmacı öğrenmede kavramsal yapı iskeleleri öğretmenin içerisinde modelleme, rehberli uygulamaların, işbirliğine dayalı akran uygulamasının, ileri düzeyli bağımsız uygulamaların ve ölçme-değerlendirmelerin yapıldığı daha öğrenci merkezli bir bağlam oluşturmasına olanak sağlar. Bundan ötürü öğretmenlerin öğrencilerin zihinsel betimlemeler/ingeler oluşturmasının yanı sıra anlam inşa edebilecekleri ve bunları kişisel bilgi ve deneyimler ile



ilişkilendirebilecekleri gerçek görev ve otantik uygulamalara yer vermelerinde fayda vardır. Buna göre öğrencilerin içerik alan derslerinde başarılı olmaları gerektiği beklentisiyle, öğretmenler çeşitli öğrenme stratejilerini kullanarak öğrencilerinin akademik başarısı için yüksek seviyeli düşünme becerilerini öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla kendi branşlarındaki uzmanlıkları kullanmak durumundadırlar (Bransford, Brown, & Cocking, 1999; Ortak Temel Standartları Girişimi [CCSI], 2011).

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu, çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin bir kısmının sosyal bilgiler programının öğrenme çıktıları ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayan çeşitli öğrenme yöntemlerini uyguladığı ve içeriğe uygun açıklayıcı materyallere yer verdiğidir. Bu öğretmenlerin anlamlı sosyal bilgiler öğrenimini teşvik etmeye ve öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına odaklanan ve onların öğrenmeleri üzerinde bir görev ve yönelim hissi kazandıran öğretim yöntemlerini kullanma sorumluluğunun bilincinde olduğu gözükmektedir. Sözlü tarih, biyografi ve güncel olay kullanımı, ürün destekli projeler, problem temelli etkinlikler bu uygulamaların bazı örnekleridir. Sınırlı sayıda da olsa bir kısım öğretmenin öğretim etkinliklerinde öğrencilerin düşünme, okuduğunu anlama ve tarihsel metin yazma becerilerini geliştirmek için yapılandırılmış öğretim yoluyla beceri öğretimini tercih ettiği görülmüştür. Bu öğretmenlerin bilişsel temelde sosyal bilgilerde strateji öğretiminin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisinin en iyi uygulamalar olduğunun farkında olduğu gözüküyor. Whalon, Otaiba ve Delano (2009) bu bulguyu destekleyerek en faydalı profesyonel gelişim şeklinin öğrenciler için sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme becerilerini geliştirmeye odaklanan birtakım uygulamaları tasarlamak ve öğrencilere bir dizi belirli stratejileri öğretmek olduğunu savunmuştur. Nitekim öğrenciler, sosyal bilgiler dersi konularının yaygın olarak öğretildiği pasif öğrenme yöntemlerinden ziyade, aktif katılımı teşvik eden uygulamalı etkinliklerde ve görevlerde rol almayı daha çok tercih etmektedirler (Schug, Todd, & Beery, 1984). Buna göre öğretmenler sosyal bilgiler derslerini öğrencilerin eleştirel düşünme, canlandırma, analogik düşünme, sanat veya teknoloji faaliyetleri birleştirme ile meşgul olmalarını sağlayarak yürütebilirler.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Çalışmalara Etkisi**

Bu çalışmada öğretmenlerin veri toplama aracında kullandıklarını belirttikleri öğretim yöntemleri ve uygulamalar onların temel öğretim inançları ve uygulama biçimlerini görmemize yardımcı olmuştur. Ancak bütün çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmanın da gelecekte yapılacak araştırmaların ele alması gereken bazı sınırlılıkları vardır. Birincisi, öğretmenlerin küçük örneklem boyutu ( $n=72$ ) ve denk olmayan katılımcılar kesin genellemeler yapmaya engel olmuştur. Örneğin öğretmenlerin öğretim deneyimlerinin 1 ile 28 yıl arasında değiştiği belirlenmiştir. Gelecek araştırmalar daha büyük bir örneklem grubunda ele alınırsa muhtemelen daha farklı bulguları ortaya çıkarabilir. İkincisi, öğretmenlerin veri toplama aracında tercih ettikleri uygulamaları öğretimleri sırasında nasıl ve ne şekilde kullandıklarına dair bir kanıt yoktur. Elde edilen veriler gözlem ve görüşmelerle desteklenmediği için öğretmenler tarafından bahsedilenler bir öz-bildirim ile sınırlı olabilir. Gelecekteki araştırmalarda öğretmenlerin benimsedikleri öğretim yöntemleri ve uygulamaları geçerli kılmak için çeşitleme yöntemini (triangulation) kullanmak (örn., gözlem, görüşme, doküman vb.) iyi bir fikir olabilir. Üçüncüsü, katılımcılar içerisinde anketteki maddeler arasında

ortaya çıkan benzerlik ve farklılıkların sebepleri branş alt kültürleri, geçmiş deneyimleri, lisansüstü eğitim durumları veya bireysel nitelikler olabilir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumları hakkında bir değerlendirme yapılmıştır. Gelecek çalışmalar bu bağlamda ele alınabilir. Dördüncüsü toplanan veriler cinsiyet, mesleki deneyim gibi demografik değişkenlere göre sınıflandırılıp faktör bazında değerlendirilmemiştir. Öğretmenlerin uygulama biçimleri onların demografik değişkenlerine göre farklılık gösterebilir (Shaw ve diğ., 2008). Gelecek araştırmalar, bu bağlamda ele alınabilir. Son olarak araştırmada öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntemleri kullanma ve beceri öğretimine yer verme konusunda istenilen düzey olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak sınıflarında öğrenci merkezli uygulamalara yer vermemeleri veya strateji öğretimini tercih etmemeleri onların alışkın oldukları yöntemlere ağırlık verdikleri, sınıf ortamının, ders saatlerinin ya da başka faktörlerin bunları gerçekleştirmeye uygun olmadığı veya onların yeni yöntem ve tekniklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ihtimalini akla getirmektedir. Gelecek çalışmalar bu ihtimalleri değerlendirmeyi içerebilir. Beck ve Eno (2012), bu ihtimallerden birini sosyal bilgiler eğitimcilerinin içerik bilgisi öğretimini aday öğretmenlere modelleme, rehberli ve bağımsız uygulamalardan ziyade geleneksel öğretim yöntemlerine bağlı kalarak öğretme çabası eğilimine atfetmiştir. Kenna ve Russell (2014) bundan dolayı öğretmen eğitimcilerin aday öğretmenlere doğrudan disiplinler içerik bilgisini ezberletme yerine hem strateji öğretimi hem de pedagojik alan bilgisi ve içerik alan bilgisi edinimi konusunda dengeli bir öğretim ve öğrenme yaklaşımını sergilemesi gerektiğini önermiştir.

### Sonuç ve Öneriler

Okullarımızda iyi öğretim hizmeti konusunda bilgi ve deneyimlerimiz artmaya ve derinleşmeye devam etmektedir. Öğretmenler bilgi ve tecrübelerini artırdıkça öğretim inançlarını sorgulayabilir ve yeniden tanımlayabilirler ki bu da öğretmenlik anlayışlarını etkiler. Bu çalışmadaki öğretmenler tarafından kullanıldığı düşünülen yaklaşımlar ve uygulamalar bizlere onların öğretim inançları hakkında çeşitli fikir ve kanıtlar sunmaktadır. Çünkü bir dersin öğretiminde kullanılan yöntemler veya uygulamalar dersin uygulama biçimi hakkında önemli ipuçları sağlayabilmektedir (Shaw ve diğ., 2008). Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde öğrencilere sundukları öğretim uygulamaları ve sosyal bilimlerin bilgi ve yöntemleri ile bütünleştirmelerine yardımcı olmak için temel beceriler altında düzenleyici bir çerçeve geliştirilmelidir. Bu çerçeve yaşantı yoluyla bilgi ve beceriyi edinmeyi, verilerin toplanmasını, bilgilerin düzenlenmesi ve kullanımını ve kişilerarası ilişkiler ile sosyal katılımı teşvik eden öğrenme uygulamalarıdır (Lewis, 2009; NCSS, 1994). Araştırmada elde edilen bulgular çeşitli sonuçlar vermektedir. Birincisi, bulgular teori ve pratik arasındaki boşluğu göstermektedir çünkü öğretmenlerden elde edilen sonuçlarda sosyal bilgiler derslerinde çoğunlukla geleneksel bir öğretim anlayışının hâkim olduğu gözükmektedir. Oysaki gerek 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (MEB, 2005) gerekse 2017 Sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programında (MEB, 2017) öğrenci merkezli, toplu öğretim ve tematik yaklaşımların benimsenmesi ayrıca öğrencilerin birer sosyal bilimci gibi düşünmeleri ve bilimsel bilgiyi üretmelerini teşvik edici yöntemlerin işe koşulması ve etkinliklerin tasarlanması gerektiği belirtilmiştir. Ancak daha önceden de bahsedildiği gibi geleneksel yaklaşımlarla yapılan sosyal bilgiler öğretimi öğrencilerin gerçek dünya hakkında karmaşık problemleri çözmek için eleştirel düşüncelerinde, önceden

bildikleriyle yeni fikirler arasında güçlü bağlantılar kurmalarında, bunları kişisel deneyimlerle ilişkilendirmede yeterli görülmemektedir. Karmaşık problemleri ve güncel sorunları ele almak ve çözmek için eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneği etkili bir yirmi birinci yüzyıl vatandaşının temel becerisidir (Marzano & Heflebower, 2012; Sunal & Haas, 2012). Bu kapsamda ulaşılan bulgular, güncel sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan kazanımlar açısından tartışılmalıdır. Nitekim sosyal bilgiler öğretmenlerinin amacı öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun farklı öğretim uygulamaları vasıtasıyla öğrencileri etkin yirmi birinci yüzyıl vatandaşlarına dönüştürmektir. Dolayısıyla bugün sosyal bilgiler öğretmenleri öğrenci anlayışını ve başarısını artıran yenilikçi öğretim teknikleri yoluyla bu hedefe ulaşma potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak durumundadır. Örneğin öğretmenler tarihi konuların öğretiminde olgu ya da içerik bilgisinin aktarımının ötesine geçerek eleştirel tarihsel bir sorgulama yöntemiyle öğrencilerinin tarihsel farkındalığını ve tarihsel duyarlılığını artırabilirler. Sonuç olarak yüksek kalitede bir eğitimin gerçekleşmesi öğrencileri yirmi birinci yüzyıla hazırlayan öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri ve çalışma arzusuyla mümkün olabilmektedir. Bu hedefi gerçekleştirmek isteyen öğretmenler öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamaya ve özel yeteneklerini geliştirmeye yönelik etkili öğrenme ortamlarını tasarlayarak öğrencilerini gelecek kuşaklara hazırlamak durumundadır. Çünkü okullarda öğrencilere bir dizi geniş öğrenme deneyimleri ve eleştirel düşünme fırsatlarını sunmak, modern toplumda aktif olarak katkıda bulunabilecek etkili ve donanımlı yirmi birinci yüzyılın vatandaşlarını hazırlamak için vazgeçilmez bir unsurdur (Russell, 2010).

## Summary

**Purpose and Significance:** The findings of this study would be of help to social studies teachers in terms of better illustrating teaching environments so that they could create improved educational environments for their students. These beliefs would help teachers determine and assess their preferred teaching style or their understanding of the teaching profession, including how and why they were taught (de Corte, Vershaffel, & Depaepe, 2008). This is because teachers' beliefs about teaching practices provide evidence for the teaching methods and learning approaches that are used within the classroom (Parker-Katz & Tejero Hughes, 2008).

**Methods:** In this study, a descriptive model involving general survey research methods was used. Social studies teachers were asked to which types of teaching methods and teaching practices they employed in terms of instruction within their content-area. An easily accessible case sampling method which involved purposeful sample selection methods was used. The sample of the study consisted of 72 middle-school social studies teachers who volunteered to participate in this current study in Kahramanmaraş, in Turkey. Of the 72 teachers, 44 were male and 28 were female. 47 of the teachers were graduates in education, while 25 of them were graduates in history, geography or sociology. The teachers' experience ranged from 1 to 28 years, with 10 teachers having between 0 and 5 years' experience, 23 teachers having 6 and 10 years' experience and 39 teachers having 11 years or more experience. All the teachers taught social studies from the fifth to the seventh grades.

A questionnaire consisting of 30-items was developed by the researcher (the author of this study) to investigate what types of teaching methods and teaching practices were used by the social studies teachers within their content-area, and how often they used them in their lessons. A questionnaire was developed based on a review of the literature (e.g. Beck & Eno 2012; Cuban, 1991; Çelikkaya & Kuş, 2009; Haas & Laughlin, 2000; Hoostein, 1999; Russell, 2010; Şahin, 2004; Welton & Mallan, 2004). The researcher presented the purpose of the research to two independent researchers in the field of quantitative research and social studies education. First, they discussed the purpose of the research. These researchers brainstormed the type of research and sub-research questions to be used, creating a pool of items that included the variety of different learning approaches, teaching methods, classroom-based activities and strategy training (e.g. direct instruction in main idea, summarization, and historical essay writing skills) that can be used or would be used within the context of the social studies curriculum. A Likert-type continuous-interval scale consisting of 30-items involving continuous variability response options was then developed. Specific response options were assigned to the items in the questionnaire in order to analyze the data collected. Some guidelines were taken into consideration when assigning numbers to response options. The teaching methods and teaching practices used by the teachers within the context of social studies instruction, and the frequency with which they were used in the classroom, was rated using Likert-type response options such as (1) never, (2) rarely, (3) occasionally, (4) most of the time, and (5) always. A pilot study was conducted to test the reliability of the instrument. For this, a draft questionnaire was administered to 80 primary-school teachers and 40 middle-school social studies teachers in Bayburt in Turkey. The Cronbach Alpha coefficient for the questionnaire used in the pilot study

was calculated as .89. As a result of the reliability analysis, an exploratory factor analysis was used to identify the factors in the remaining 30-items in the questionnaire. Varimax Rotation was used as the factor rotation method in the exploratory factor analysis. According to the results of the factor analysis, it was found that the 30-items constituting the self-values questionnaire were collected under three main factors. When the factors were named, factor loadings and the variables that make up each factor were taken into account. The factor nomenclature was determined taking into account the variable with the greatest factor load. When the variables in the first factor were considered, the factor was dealt with under the name "Passive learning methods". When the variables in the second factor were taken into consideration, the factor was handled under the name "Student-centered practices". The third factor was named under the heading "Cognitive strategy teaching" when the variables were considered. The full survey described 67.45% of the total variance. One month later, the researcher contacted with the teachers working in the public schools in Kahramanmaraş. The final questionnaire was administered to 72 middle-school social studies teachers who were recruited and who volunteered to study outside of class hours in the teachers' room or classrooms of their schools. In order to obtain reliable and valid individual data, the researcher undertook a brief chat with the participating teachers and gave them some information about the purpose of the research. The teachers were asked to carefully fill out a questionnaire based on trust and sincerity. In order to encourage active participation and to ensure the privacy of the participants' demographics and their responses for the items in the questionnaire would be confidential. They were also informed that the data obtained would be for research purposes only. It was intended that the collected data from the questionnaire reflected the true thoughts of the teachers. As a result of the reliability analysis carried out on the 72 middle-school social studies teachers, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the questionnaire as a whole was determined to be .945. The data obtained in this study was transferred to a computer and analyzed using the SPSS package program. In the analysis of the data, descriptive statistics such as means, standard deviations, frequencies, percentages were used, and were subjected to reliability analysis and exploratory factor analysis.

**Results:** The result indicated that the majority of the teachers had a traditional understanding of teaching practices that involved passive learning methods within the context of the social studies curriculum. The teachers tended to focus on a teaching style that reflected the transfer of knowledge through a teacher-oriented approach, rather than interactive, independent-promoted activities that supported the generation of learning (Bean, 1997; Welton & Mallan, 2004). This appeared to be the case because the findings indicated that more than half of the participants preferred traditional teaching approaches based on lectures and content rather than student-centered learning activities and research-based approaches. In this situation, lecture method and reliance on textbooks may be regarded as the main sources of information in the acquisition of many concepts, facts, information, generalizations, abstract words and content evaluations (Cawley & Parmar, 2011). However, this can often lead to lack certain components and interaction with the lesson and hence important gaps in knowledge and skills on content learning in students (Boyle, 2013). Although these methods and practices do not encourage the development of active cognitive processes and allow



knowledge to be processed more effectively, it was preferred by the majority of teachers in this study. Welton and Mallan (2004) noted that students who were taught content through traditional methods may feel hopelessly confused and metacognitively uncertain.

The findings of this study suggest that the results of previous research concerned with teaching methods and practices used within the context of the social studies curriculum has not changed from those used in the past (Hedrick, Harmon, & Linerode, 2004; Hootstein, 1995; Kan, 2006; Leming, Ellington, & Schug, 2006; Russell, 2010; Taşkaya & Bal, 2009). In a study of social studies teachers' practices on concept teaching conducted by İltar (2017) it was found that the majority of teachers did not use effective methods for modeling vocabulary learning. Instead, they used traditional vocabulary teaching methods that focused on definitions of concepts rather than on how to learn new concepts. Ness (2009) observed 600 minutes of social studies classes and found that in terms of social studies instruction; only 10% of social studies teachers devoted themselves to strategy training in order to understand the teaching content in a meaningful way. Using interviews, Bolinger and Warren (2007) found that social studies teachers used most frequently teacher lecturing notes (22%), project activities (17%), worksheets (12.6%) workshops (12%) and other activities, respectively. In other research it was found that social studies instruction usually involved memorizing facts and engaging in passive learning based on the textbooks, and that the teaching of controversial issues or current events were also neglected (Caron 2005; Cohen, 2005; Kahne, Rodriguez, Smith & Thiede, 2000; Misco & Patterson, 2009). The fact that the research findings in Turkey or in other countries with regard to social studies instruction were similar to each other to a large extent indicated that social studies education should be pedagogically discussed in terms of the 21st century skills that need to be acquired by students. It was clear from all the results that social studies teachers, as they had done previously, tended to employ traditional instructional methods. In the current study, the teachers generally preferred approaches that were based on textbooks readings, lecturing of facts, and individual written assignments to their students. However, Kember (1997) emphasized that the focal point in such teaching is the transfer of principles, and the written or verbally-based facts that the teacher has, and does not take into account the students' background knowledge and experiences, or the conceptualization of such facts by which students use higher-level strategies to cope with them or which they read about. Traditional approaches to teaching do not necessarily lead to the need for students to use higher-level cognitive processes, and provides no support for the appropriate level of learning in the teaching context (Biggs, 2011). Most of traditional learning approaches focus on controlling student behavior on the part of the teacher, and often there is limited opportunities to allow active participation on the part of the student (Shaw et al. 2008). On the other hand, conceptual scaffolding as part of constructivist learning allows teachers to create more student-centered learning activities in which modeling, guided practices, collaborative peer practices, research-based strategies and dynamic assessments are including. Therefore, it is beneficial for teachers to create realistic tasks and authentic practices where students can build new meaning, and associate them with prior experiences, as well as create mental representations in their memory. Accordingly, teachers have to use their own specializations to help students improve high-level thinking skills to ensure their

success, using a variety of specific learning strategies, with the expectation that students should be successful in their content-area (Bransford, Brown & Cocking, 1999; Common Core State Standards, 2011).

Another finding was that some of the teachers used different types of teaching methods and practices in their classes with regard to the learning outcomes of the social studies curriculum, in order to meet student academic needs. It seems that these teachers were aware of their responsibility to encourage meaningful learning in terms of social studies, and to use student-centered learning approaches that focused on the needs of the students, and to give them a sense of duty and orientation in their learning. Oral history methods, biography and current events, product supported social projects, and problem solving activities were some examples of these methods and practices. Furthermore, it was found that some of the teachers used strategy training through structured teaching in order to improve students' inquiry, reading comprehension and historical essay writing skills. Whalon, Otaiba and Delano (2009) supported this finding and argued that the most beneficial professional development involved creating a series of strategy training activities for students focused on improving a variety of specific learning strategies in social studies. Students are more likely to take part in tasks in hands-on activities than when exposed to passive learning methods by which social studies lessons are widely taught (Schug, Todd, & Beery, 1984).

***Discussion and Conclusions:*** Our knowledge and experiences in relation to good teaching in our schools continues to increase and deepen. As teachers develop their knowledge and experience, they can inquire about and redefine their teaching beliefs in such a way as to affect their professional teaching approach. The teaching methods and practices that were described as being used by the teachers in this study suggest various ideas and evidence to us about their teaching beliefs. This is because the methods and practices used in the teaching of a lesson could provide important pedagogical clues about the way the lesson is practiced and assessed (Shaw et al., 2008). A regulatory framework should be developed in terms of basic skills to help teachers integrate their teaching practices and social sciences knowledge and methods in their social studies instruction. This framework incorporates learning practices that encourage the acquisition of knowledge and skill through learning experiences, the gathering of data, the organization of information, and through the use of interpersonal relationships and active social participation (Lewis, 2009; NCSS, 1994). The findings of this study have several implications. The first findings indicate the gap between theory and practice because, in the results, it seems that in social studies instruction, traditional teaching approaches predominate. On the other hand, there is a need for the adoption of student-centered, integrative teaching and thematic approaches in the 2005 social studies curriculum (Ministry of National Education, 2005) and in the 2017 social studies curriculum draft curriculum (Ministry of National Education, 2017) in Turkey, as well as for the encouragement for students to think and develop scientific knowledge as a social scientist, and use research-based activities. However, as previously mentioned in this paper, teaching social studies through traditional instruction methods is not considered sufficient for students when it comes to thinking clearly about solving complex problems about the real-world, establishing strong connections between new ideas and prior-knowledge, and associating them with personal experiences. The ability

to think critically and solve problems in such a way as to deal with social problems and current events, are effective key skills of a 21st Century citizen (Marzano & Heflebower, 2012; Sunal & Haas, 2012) that students should achieve. Indeed, the aim of social studies teachers should be to transform students into active 21st Century citizens through the use of a range of different teaching practices that are appropriate to their interests and abilities. For this reason, social studies teachers today need to maximize the potential to achieve this goal through interactive, independent-promoted learning activities that increase student understanding and success. For example, teachers can help increase their students' historical awareness and historical thinking by way of a more critical historical inquiry approach that goes beyond lecturing with regard to facts or content knowledge in the teaching of historical subjects. As a result, the provision of a higher quality education is possible through the use of the knowledge, skills and work that teachers have in the 21st Century. Teachers who want to achieve this goal have to develop future generations of students by creating effective learning environments to meet the academic needs of these students and to develop their abilities. This is because offering a wide range of learning experiences and critical thinking opportunities to students in schools is an indispensable element for developing effective and well-equipped 21st Century citizens who can actively contribute to modern society (Russell, 2010).



### Kaynakça

- Aktepe, V., & Sargin, M. T. S. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 259-272.
- Bean, T. W. (1997). Pre-service teachers' selection and use of content area literacy strategies. *The Journal of Educational Research*, 90(3), 154-163.
- Beck, D., & Eno, J. (2012). Signature pedagogy: A literature review of social studies and technology research. *Computers in the Schools*, 29(1-2), 70-94.
- Beck, J. S., Buehl, M. M. & Barber, A. T. (2015). Students perceptions of reading and learning in social studies: A multi-method approach. *Middle Grades Research Journal*, 10(2), 1-16.
- Benson, J., & Clark, F. (1983). A guide for instrument development and validation. *The American Journal of Occupational Therapy*, 36, 790-801.
- Berkant, H. G., & Arslan, T. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 293-312.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bolinger, K., & Warren, W. J. (2007). Methods practiced in social studies instruction: A review of public school teachers' strategies. *International Journal of Social Education*, 22(1), 68-84.
- Borich, G. D. (2011). *Effective teaching methods: Research-based practice*. Pearson Education India.
- Boyle, J. R. (2013). Strategic notetaking for inclusive middle-school science classrooms. *Remedial and Special Education*, 34(2), 78-90.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Burgess, E. (2008). *The use of graphic organizers in the writing process in 9th grade world history class* (Unpublished PhD dissertation). Caldwell College.
- Burke, L. (2012). *Reading practices in social studies classrooms: Teacher support for middle-school students with ASC* (Unpublished PhD dissertation). Northern Illinois University.
- Can, G., Yaşar, Ş., & Sözer, E. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Caron, E. J. (2005). What leads to the fall of a great empire? Using central questions to design issues-based history units. *Social Studies*, 96(2), 51-60.
- Cawley, J., & Parmar, R. (2011). Literacy proficiency and science for students with learning disabilities. *Reading and Writing Quarterly*, 17(2), 105-125.
- Chang, W. C., & Ku, Y. M. (2014). The effects of notetaking skills instruction on elementary students' reading. *Journal of Educational Research*, 108(4), 278-291.
- Chiodo, J. J., & Byford, J. (2004). Do they really dislike social studies? A study of middle school and high school students. *Journal of Social Studies Research*, 28(1), 16-26.

- Common Core State Standards Initiative [CCSI]. (2011). Preparing America's students for college and career. Erişim 13 Nisan 2017 <http://www.corestandards.org/the-standards>.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Cuban, L. (1991). History of teaching in social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning a project of the National Council for the Social Studies* (pp. 197-209). New York: Macmillan.
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çelikkaya, T. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çetin, Ş. (2016). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Darby, M. (1991). Student perceptions in a social studies classroom. Erişim 11 Ocak 2017 [http://ro.ecu.edu.au/theses\\_hons/249](http://ro.ecu.edu.au/theses_hons/249).
- DeCorte, E., Verschaffel, L. & Depaepe, F. (2008). Unravelling the relationship between students' mathematics-related beliefs and the classroom culture. *European Psychologist*, 13(1), 24–36.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deshler, D. D., & Lenz, B.K. (1989). The strategies instructional approach. *International journal of Disability, Development, and Education*, 36, 203-224.
- Dilek, D. (1999). *History in the Turkish elementary school: Perceptions and pedagogy* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Warwick.
- Doğan, C. (2004). Sınıf öğretmenlerinin derslere ilişkin görüşleri ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri İstanbul örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 193-203.
- Dursun, Y., & Nakip, M. (1997). 1994 *Ekonomik krizinin işletmelerin pazarlama faaliyetleri ve tüketicileri üzerindeki etkileri*. Üniversite Sanayi İşbirliği Vakfı Yayın No:1, Kayseri.
- Erdoğdu, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem/teknikler ve karşılaştıkları kullanım güçlükler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Fisher, D., & Frey, R. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Freire, P. (1985). Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62, 246-250.

- Gathercole, S. E., Durling, E., Evans, M., Jeffcock, S., & Stone, S. (2007). Working memory deficits in laboratory analogues of activities. *Applied Cognitive Psychology*, 22(9), 1019-1037.
- Haas, M. E., & Laughlin, M. A. (2000). Teaching current events: Its status in social studies today.
- Hairrell, A. R. S. (2008). *A two-study investigation of research on vocabulary strategies and their implementation in fourth-grade social studies classrooms* (Unpublished Doctoral dissertation). Texas A and M University.
- Hedrick, W. B., Harmon, J. M., & Linerode, P. M. (2004). Teachers' beliefs and practices of vocabulary instruction with social studies textbooks in grades 4-8. *Reading Horizons*, 45(2), 103-125.
- Heimlich, J. E., & Norland, E. (1994). *Developing teaching style in adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heimlich, J. E., & Norland, E. (2002). Teaching style: where are we now? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(93), 17-26.
- Hootstein, E. W. (1995). Motivational strategies of middle-school social studies teachers. *Social education*, 59(1), 23-2626.
- Hootstein, E. W. (1999). Differentiation of instructional methodologies in social studies at the secondary level. *Journal of Social Studies Research*, 23(1), 11-16.
- İlter, İ. (2017). Concept-teaching practices in social studies classrooms: Teacher support for enhancing the development of students' vocabulary. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(4), 1135-1164.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research quantitative qualitative and mixed approaches* (2nd ed.). Pearson Education Research Navigator.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
- Kabapınar, Y., & Karakurt, F. (2016). Hakkâri'de yapılandırmacı sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarına ilişkin bir değerlendirme: Değişim kolay mı? *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1897-1918.
- Kahne, J., Rodriguez, M. Smith, B., & Thiede, K. (2000). Developing citizens for democracy? Assessing opportunities to learn in Chicago's social studies classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 28(3), 311-338.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 537-544.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katayama, A. F., & Robinson, D. H. (2000). Getting students partially involved in notetaking using graphic organizers. *The Journal of Experimental Education*, 68(2), 119-133.
- Katims, D. S., & Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle-school students in inclusive classrooms. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 41(2), 116-123

- Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi (Reliability analysis)., Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı), (ss. 401-419). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kember, D., & Gow, L. (1994). An examination of the interactive model of ESL reading from the perspective of approaches to studying. *Regional English Language Centre Journal*, 25(1), 1–25.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kenna, J. L., & Russell, W. B. (2014). Implications of common core state standards on the social studies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(2), 75-82.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Leming, J. S., Ellington, L., & Schug, M. (2006). The state of social studies: A national random survey of elementary and middle-school social studies teacher. *Social Education*, 70(5), 322-327.
- Lewis, J. (Ed.). (2009). *Essential questions in adolescent literacy*. New York, NY: Guilford Press.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2012). *Teaching and assessing 21st century skills*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. ASCD.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-7. Sınıflar)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Erişim 11 Ekim 2017 <http://ttkb.meb.gov.tr>.
- Misco, T., & Patterson, N. (2009). An old fad of great promise: Reverse chronology history teaching in social studies classes. *Journal of Social Studies Research*, 33(1), 71–90.
- National Council for the Social Studies [NCSS]. (1994). *Curriculum standard for the social studies: Expectations of excellence*. Bulletin 89. Washington, DC.
- NCSS. (2004). *Programme standards for the initial preparation of social studies teachers*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Ness, M. K. (2009). Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizon*, 49(2), 57-85.
- Öztürk, C., & Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Parker-Katz, M., & Tejero Hughes, M. (2008). Preparing special education mentors using classroom artifacts as a vehicle for learning about teaching. *Teacher Education and Special Education*, 31(4), 268-282.

- Peverly, S. T. & Sumowski, J.F. (2012). What variables predict quality of text notes and are text notes related to performance on different types of tests. *Applied Cognitive Psychology*, 26(1), 104-117.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: SRHR and Open University Press.
- Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York, NY: Guilford Press.
- Russell, W. B. (2010). Teaching social studies in the 21st century: A research study of secondary social studies teachers' instructional methods and practices. *Action in Teacher Education*, 32(1), 65-72.
- Schug, M., Todd, R., & Beery, R. (1984). Why kids don't like social studies. *Social Education*, 48(1), 382-387 (ERIC Number ED224765)
- Schumaker, J.B., Deshler, D.D., & Ellis, E.S. (1986). Intervention issues related to the education of LD adolescents. In J.K. Torgeson & B.Y.L. Wong (Eds.), *Learning disabilities: Some new perspectives*. New York: Academic Press.
- Seaman, D. F., & Fellenz, R. A. (1990). *Effective strategies for teaching adults*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Shaw, D. M., Barry, A., & Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. Teachers and teaching. *Theory and practice*, 14(1), 35-50.
- Stodolsky, S. S., Salk, S., & Glaessner, B. (1991). Student views about learning math and social studies. *American Educational Research Journal*, 28(1), 89-116.
- Sunal, C. S. & Haas, M. E. (2012). *Social studies for elementary and middle grades a constructivist approach* (2th Edition). Allyn and Bacon, Pearson Education.
- Şahin, Ç. (2004). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 12-19.
- Taşkaya, M., & Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173-185.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary grade reading instruction in low-income schools. *Elementary School Journal*, 101(2), 121-166.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Thornton, S. J. & Houser, N. O. (1996). The status of elementary social studies in Delaware: Views from the field. (ERIC Number ED404239).
- Vogler, K. E., & D. Virtue, D. (2007). Just the facts, ma'am: Teaching social studies in the era of standards and high-stakes testing. *The Social Studies*, 98(2), 54-58.



- Welton, D. A. & Mallan, J. T. (2004). *Children and their world: Strategies for teaching social studies* (6th edition). New York: Houghton Mifflin College Division.
- Whalon, K. J., Al Otaiba, S., & Delano, M. (2009). Evidence-based reading instruction for individuals with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 24(3), 3-16.
- Wineburg, S. S. (1996). The psychology of learning and teaching history. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 423–437). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Wittrock, M. C. (1989). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24(4), 345–376.
- Woysner, C. (2010). Inquiry teaching with primary source document an iterative approach. *Social Studies Research and Practice*, 5(3), 36-45.
- Zhao, Y., & Hoge, J. D. (2005). What elementary students and teachers say about social studies. *The Social Studies*, 96(5), 216–221.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons license Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Consultation is possible at <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## Ortaokul Öğrencilerinin Din Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi

### The Determination of Secondary School Pupils' Perception of Religion as a Concept via Metaphors

Ramazan YILDIRIM\*

Ahmet Ali GAZEL\*\*

Received: 18 February 2017

Accepted: 10 January 2018

**ABSTRACT:** Concepts are building blocks of curriculum. Social studies course has a curriculum reflecting subjects like history, geography, economics, anthropology, psychology, philosophy, politics, law and citizenship, and it has a rich content in terms of concepts. In this study, we tried to determine the perception of secondary school pupils about one of these concepts, concept of religion, through metaphors. The study was structured with the phenomenological design which is one of the qualitative designs. The study group was 235 pupils attending 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grades in secondary schools in Kütahya central and Altıntaş district in 2015-2016 academic years. The data were collected by means of a form consisting a sentence: "Religion is like ..... because .....". The content analysis method was used to analyze and interpret on data. Totally 112 different metaphors related to religion were uttered by pupils. The most uttered metaphors were light, moon, sun, star and road metaphors. After the content analysis, the metaphors were grouped under different categories and organized in these topics: a guiding, counselling foundation (%46.37); a protective, saver foundation (%9.79); an educative, instructive foundation (%8.09); a necessary foundation (%6.38); a precious foundation (%5.11); a limitless, infinite foundation (%5.11); a reflective, rewarding foundation (%5.11); a connecting foundation (%4.68); a purifying foundation (%3.83); a developing foundation (%2.98) and a formal foundation (%2.55). The results suggested that pupils' perceptions of religion were positive regarding the categories and the uttered metaphors.

**Keywords:** social studies, concept, religion, metaphor, perception.

**ÖZ:** Kavramlar öğretim programlarının yapı taşlarıdır. Tarih, coğrafya, ekonomi, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi, hukuk ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan bir öğretim programına sahip olan Sosyal Bilgiler dersi, kavramlar bakımından oldukça zengin bir içeriğe sahiptir. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin bu kavramlardan birisi olan din kavramına ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine göre yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kütahya Merkez ve Altıntaş ilçelerindeki ortaokulların 6. ve 7. sınıflarında öğrenim gören 235 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri, "Din ... gibidir; çünkü ..." cümlesini içeren bir form aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi ve yorumlanmasında içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öğrenciler tarafından din kavramına ilişkin olarak toplam 112 farklı metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar içerisinde en fazla tercih edilen metaforlar ışık, ay, güneş, yıldız ve yol metaforları olmuştur. İçerik analizi sonrası metaforlar 11 farklı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler rehber, yol gösterici bir kurum (%46.37), koruyucu, kurtarıcı bir kurum (%9.79), eğiten, öğretici bir kurum (%8.09), gerekli bir kurum (%6.38), değerli bir kurum (%5.11), sınırsız, sonsuz bir kurum (%5.11), yansıtan, ödüllendiren bir kurum (%5.11), birleştiren bir kurum (%4.68), arındıran bir kurum (%3.83), gelişen bir kurum (%2.98) ve kuralları olan bir kurum (%2.55) şeklinde düzenlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** sosyal bilgiler, kavram, din, metafor, algı.

\* Corresponding Author: Doctoral student, Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, [rmznilydrim@gmail.com](mailto:rmznilydrim@gmail.com)

\*\* Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, [agazel@aku.edu.tr](mailto:agazel@aku.edu.tr)

#### Citation Information

Yıldırım, R. & Gazel, A. A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin din kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(1), 30-57.

## Giriş

Kavram, bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2016). Kavramlar insan düşüncesinin temel taşlarıdır. Nesne ya da olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar. Zihinsel bir sınıflama oldukları için gerçek dünyada değil, düşüncelerimizde vardır. Gerçek dünyada, ancak kavramları örnekleyen olgular bulunabilir (Candan, 2004). İnsanlar, çocukluktan itibaren kavramları ve onların adlarını (sözcükleri) öğrenmeye başlamakta, onları sınıflandırmakta ve kavramlar arası ilişkileri yani bilgileri keşfetmektedir. Gerçekte bilişsel yapıda var olan kavramlara, yenilerinin eklenmesi, düzenlenmesi ve yeniden yapılandırılması hayat boyu devam eden bir süreçtir. Diğer taraftan kavram öğretimi ise, ilgili kavramın çocuğun zihninde oluşmasını sağlama işidir (Çaycı, 2007). Kavram öğretimini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Kavramların yapısı, öğrencilerin gelişim özellikleri, öğrencinin ailesinin sosyoekonomik özellikleri, okul ortamının özellikleri ve imkânları, öğretmen özellikleri bunlar arasındadır (Alkış, 2012, s. 73). Soyut bir içeriğin öğrenilmesi özellikle düşük yaş gruplarında oldukça zordur. Bu nedenle kavramları bir dereceye kadar somutlaştırma gayretleri olmuştur (MEB, 2005). Bu amaçla kavram öğretiminde anlam çözümleme tabloları, kavram ağları ve kavram haritaları, kavram bulmacaları, kavram karikatürleri, kavramsal değişim metinleri gibi kullanılabilir teknik ve materyaller geliştirilmiştir (Alkış, 2012; Dündar, 2008).

Kavramlar öğretim programlarının temel yapı taşlarındandır. Nitekim 2017 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler öğretim programında, kavram öğretiminin önemi vurgulanmıştır. Programın uygulanmasında kavram öğretiminde sınıflamalar ve farklı kavram öğretimi yaklaşımlarının dikkate alınması, anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının giderilmesine yardımcı olunması beklenmektedir (MEB, 2017). Sosyal bilgiler dersinin tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan disiplinler arası bir program olması, kavramlar açısından oldukça zengin bir yapıya sahip olmasına neden olmuştur.

Sosyal bilgiler programında yer alan kavramlardan biri de din kavramıdır. Dünyanın neredeyse her köşesinde kaynağı bulunan dinler, var olan kültürler kadar çeşitlilik gösterir. Bu durum ve özellikle tanrı, yaşamın amacı, öbür dünya gibi konular ile ilgili olması din kavramının tanımlanmasını güçleştirmektedir (Wilkinson, 2008, s. 14). Kavram olarak aşkın bir varlığa bağlanma ve bu inancın gerektirdiği düşünce ve uygulamaların bütünü şeklinde ifade edilen din, bir inanç, ibadet ve ahlak sistemidir (Keskin, 2004). 19. yüzyıldan itibaren çeşitli alanlarda yaygın kabul gören pozitivist teorilere göre din, tarihte insanlığın geçirdiği tekâmüle paralel tarzda bir tekamül geçirmiş, ruhçuluk ve tabiata tapınma ile iç içe olan mitolojik dönemi, metafiziğe dayalı kavram ve değerler dönemi izlemiştir. Dolayısıyla ruhçuluk, atalar kültü ve büyü, geleneksel tanrı ve din düşüncesinin temelinde bulunmaktadır; tanrı inancında ise çok tanrıçılıktan tek tanrıçılığa doğru bir değişim söz konusudur (Gündüz, 2010, s. 20). Bu görüşün aksine dinin başlangıcının insanlık tarihi kadar eskiye dayandığını ifade eden görüşler de bulunmaktadır. Yunan tarihçisi Mestrius Plutarchus'un "Dünyayı geziniz, dolaşınız; medeniyetsiz, edebiyatsız, duvarsız insan topluluğu görebilirsiniz ama mabetsiz ve mabutsuz insan topluluğu göremezsiniz" sözü bu görüşü desteklemektedir (Güven, 2012). Din, tarihin her döneminde bireyleri, toplumları ve kurumları etkileyen



önemli olgulardan biri olmuş; insanın bilinç dünyası ve davranışlarına olduğu kadar ortaya koyduğu eserlerine, sanata, hukuka ve devlete bakışına yansımıştır (Ünsal, 2013, s. 12). Mesela insanların yaptığı ilk büyük binalar mabetler olmuş, şehirler mabetlerin etrafında kurulmuş veya ona göre şekillenmiştir. Her dinin icabına göre yapılan mabetler o milletin genellikle en büyük sanat ve mimari eserleri arasında yer almıştır. Dini törenler mimarlık, müzik, dans ve şiir gibi birçok sanat dallarının ortaya çıkmasına yol açmış veya bunların gelişip zenginleşmesine yardım etmiştir (Solmaz, 1996).

Sosyal Bilgiler öğretim programında özellikle tarih odaklı “kültür ve miras” öğrenme alanı içerisinde yer alan bazı kazanımlarda ve değerlerin öğretiminde din olgusuna vurgu yapılması gerekmektedir. Örneğin gaza ve cihat anlayışı, cami ve medrese gibi milli kültürü yansıtan öğelerin tanımlanması, Türk-İslam bilginlerinin dünya bilim mirasına verdiği katkılar din olgusuna vurgu yapılarak öğretilirse, öğrenmeler daha anlamlı hale gelecektir. Öğrencilerin din kavramını nasıl algıladıklarının tespit edilmesi, Sosyal Bilgiler derslerinde öğretmenlerin din olgusuna yapacakları atıflarda yol gösterici olacaktır. Kapsamının geniş olması nedeniyle din, tanımlanması kadar öğretime konu edilmesi de oldukça incelik isteyen bir kavramdır. Kavramların soyut yönlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için kavramın olabildiğince somutlaştırılması gerekmektedir. Bu aşamada metaforlar kavramların somutlaştırılmasına katkıda bulunabilir.

Metafor; farklı kaynaklarda ve bilim alanlarında farklı terimlerle karşılanmaktadır. Sosyoloji ve Felsefede analogi, Edebiyat ve Dilbilim alanında mecaz, ödüncleme, istiare, Eğitimbilim alanında ise daha çok benzetme anlamında kullanılmaktadır (Yapıcı & Kösterelioğlu, 2016). Metafor, bir kavramı, olguyu, kendinden daha öteye taşımak, kendinden daha fazlasını yüklemek anlamındaki Yunanca “Metapherein (meta: öte, üst; pherein: taşımak)” kelimesinden türetilmiştir (Uyan-Dur, 2016). Başka bir ifadeyle metafor; bir kavramı, kelimeyi, terimi, olguyu daha güzel ve iyi anlatmak amacıyla, başka bir anlamda olan bir sözcükle, ilgi kurularak benzetme yoluyla kullanılmasıdır (Aydın İ. H., 2006). Metafor herkesçe anlaşılmayan, olağandışı, soyut, alışılmıştın dışında olan ve yüksek derecede kurgusal şeylerin keşfedilmesinde ve anlaşılmasında kullanılır. Genel bir kural olarak anlaşılmaya çalışılan şey ne kadar soyut ve kurgusalsa onu anlayabilmek için ihtiyaç duyulan metaforların çeşitliliği de o kadar fazladır (Yob, 2003). Forceville (2002) herhangi bir şeyin metafor olarak etiketlenmesi için metaforu oluşturan terimlerin hangileri olduğunun, bu terimlerin hangisinin hedef alanı hangisinin kaynak alanı temsil ettiğinin, kaynak alandaki hangi özelliklerin hedef alan ile eşleştirildiğinin ve bu özelliklerin seçimine nasıl karar verildiğinin bilinmesi gerektiğini belirtmiştir.

Metafor, bilinmeyen şeylerin öğretilmesi, öğrenilen bilgilerin akılda tutulması ve hatırlanması konusunda geçerliliği kanıtlanmış bir araçtır. Metafor ile öğrenciler yeni bilgileri, zihinlerinde zaten var olan şemaya yapıştirarak eski bilgilerine bağlarlar (Arslan & Bayrakçı, 2006).

Metaforik düşünme süreci çeşitli aşamalardan meydana gelmektedir. Bu süreç Sezer (2003) tarafından şöyle ifade edilmiştir (aktaran, Eraslan, 2011):

(1) Açıklanmak ya da anlamlandırılmak istenen soyut/somut bir olgu (durum, olay, kavram)

(2) Bu olguyu açıklamak için kullandığımız somut (belirgin) bir olgu ve bu olgunun dilsel ifadesi

(3) Bu iki olgu arasında kurulan (kurgulanan) özel denklikler ( benzeşmeler)

Ritchie (2013, s. 25) açıklanmak istenen soyut olgu (konu) ile onu açıklamak için kullanılan somut olgu (araç) arasındaki ilişkilendirmede ve metaforun anlaşılmasında üç farklı yaklaşımın olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşımlar yerine koyma, karşılaştırma ve nitelik atfetme yaklaşımlarıdır. Yerine koyma yaklaşımında araç kavram basitçe, hem araca hem de konuya ilişkin bir niteliği gösteren başka bir kavram yerine kullanılmaktadır. Örneğin “Aşil bir aslandır” önermesinde araç kavram olan aslan, Aşil ve aslanda ortak özellik olan cesur sıfatı yerine kullanılmıştır. Bu önerme aslında “Aşil cesurdur” ile aynı anlama gelmektedir (Ritchie, 2013, s. 26). Karşılaştırma yaklaşımında araç ile konu ortak oldukları bazı nitelikler bakımından karşılaştırılmaktadır. Yukarıda verilen önermeden hareketle bu yaklaşımda, Aşil ile aslan mertlik veya vahşilik gibi nitelikleri bakımından karşılaştırılmaktadır. Burada önerme “Aşil aslan gibidir” şeklinde düzenlenmektedir. Aşil’in mertliği veya vahşiliği aslana benzemektedir (Ritchie, 2013, s. 37). Nitelik atfetme yaklaşımında ise araç ile ilgili bir ya da daha fazla nitelik konuya atfedilmektedir. Bu yaklaşım konunun ne şekilde araca benzediğini açıklamaya çalışmaktadır. Örnekten yola çıkılırsa aslanda var olan mertlik veya vahşilik nitelikleri Aşil’e atfedilmektedir. Aşil’in hangi yönleriyle aslana benzediği açıklanmaktadır. Bir metafor analizi için bu yaklaşımlardan hangisinin iyi olduğu, cevaplanmak istenen soruya bağlıdır (Ritchie, 2013, s. 37).

Alanyazın incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan bazı kavramlarla ilgili metafor çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalara vatan kavramı (Özkan & Taşkın, 2014), çevre kavramı (Ateş & Karatepe, 2013; Aydın F., 2013; Meral, Küçük, & Gedik, 2016; Yazıcı, 2013), iklim kavramı (Coşkun, 2010), aile kavramı (Baltacı, 2015), teknoloji kavramı (Fidan, 2014; Karaçam & Aydın, 2014; Korkmaz & Ünsal, 2016), yardımseverlik kavramı (Sönmez & Akıncan, 2013) ile ilgili yapılan çalışmalar örnek olarak verilebilir. Bu alanda din kavramıyla ilgili ise herhangi bir metafor çalışmasına rastlanmamıştır. Yapılan çalışma bu anlamda önemli görülmektedir. Çalışmada ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin din kavramına ilişkin algıları, metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın problemi “Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin din kavramına ilişkin metaforik algıları nelerdir ve bu metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?” şeklinde belirlenmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımına göre desenlenmiştir. Olgubilim yaklaşımı, insanların kendilerini ve çevrelerindeki dünyayı nasıl gördüklerini anlamaya odaklanır (Robson, 2015, s. 186). Bu yaklaşım etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerini betimlemek için uygundur (Merriam, 2013, s. 26). Bu betimlemeler, söz konusu olgu (fenomen) ile ilgili çeşitli deneyimlere sahip bireylerin deneyimlerinin özüne ulaşılması ile sonuçlanır (Creswell, 2013, s. 14). Yıldırım ve Şimşek’e göre (2013, s. 81) olgubilim araştırmaları, bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak

örnekler ve yaşantılar ortaya koyabilir. Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kavramlardan din kavramının ortaokul öğrencileri tarafından nasıl algılandığını belirlemek amaçlanmıştır ve bu nedenle olgubilimsel yaklaşım kullanılmıştır.

### Katılımcılar

Bu araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kütahya Merkez ve Altıntaş ilçelerindeki ortaokulların 6. ve 7. sınıflarında öğrenim gören toplam 260 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin bazı değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

#### Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler		f	%
İlçe	Merkez	106	40.77
	Altıntaş	154	59.23
Okul	Mustafa Kemal Ortaokulu	86	33.08
	Sancaktar İmam Hatip Ortaokulu	68	26.15
	Ergün Çelebi İmam Hatip Ortaokulu	62	23.85
	Fatih Ortaokulu	44	16.92
Okul türü	Ortaokul	130	50.00
	İmam-Hatip Ortaokulu	130	50.00

Tablo 1’e göre, çalışma grubundaki öğrencilerin 106’sı Merkez ilçede, 154’ü Altıntaş ilçesinde öğrenim görmektedir. Okullara göre dağılıma bakıldığında Mustafa Kemal Ortaokulu’ndan 86 öğrenci, Sancaktar İmam Hatip Ortaokulu’ndan 68 öğrenci, Ergün Çelebi İmam Hatip Ortaokulu’ndan 62 öğrenci ve Fatih Ortaokulu’ndan 44 öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Okul türlerine göre dağılımın ise eşit olduğu ve her iki okul türünde de 130 öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Çalışmada 260 öğrencinin tamamına din kavramına ilişkin metafor üretmeleri için form dağıtılmıştır. Toplanan formların araştırmacılar tarafından incelenmesi sonucu 25 öğrencinin ürettikleri metaforlar ile metaforun gerekçesi arasında uyumsuzluk olduğu tespit edilmiş ve bu öğrencilerin ürettikleri metaforlar elenerek çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bu nedenle çalışmanın bulguları 235 öğrenciden elde edilen verilere göre düzenlenmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğrencilerin din kavramını algılamalarına yönelik sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla, öğrencilere “Din ... gibidir; çünkü ...” yazılı formlar dağıtılmıştır. Saban, Koçbeker ve Saban’a göre (2006), metafor çalışmalarında *gibi* kavramı genellikle metafor konusu ile metafor kaynağı arasındaki benzerliği daha net bir şekilde çağrıştırmak için kullanılır. Ayrıca *çünkü* kavramına da yer verilerek katılımcılardan kendi metaforları için bir gerekçe veya mantıksal dayanak sunmaları istenir. Çalışma başlatılmadan önce öğrencilere metafor kavramı tanımlanmış ve çeşitli örneklerle açıklanmıştır. Ardından öğrencilerden “Din ... gibidir; çünkü ...”

cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere bu çalışma için 25 dakikalık süre verilmiştir. Süre sonunda toplanan formlar analize tabi tutulmuştur.

### Verilerin Analizi

Öğrenciler tarafından üretilen metaforlar; (1) kodlama ve ayıklama, (2) örnek metafor listesi oluşturma, (3) kategori geliştirme, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama, (5) nicel veriye dönüştürme aşamalarından geçirilerek analiz edilmişlerdir (Saban, 2009).

Kodlama ve ayıklama aşamasında, öncelikle öğrencilerin ürettikleri metaforlar alfabetik olarak sıralanmış, ardından üretilen metaforlar ile gerekçeler incelenmiştir. İnceleme sonrasında *din* kavramıyla ilgili herhangi bir metaforun yer almadığı, üretilen metaforun gerekçelendirilmediği veya metafor ile gerekçe arasında mantıksal bağın kurulamadığı formlar ayıklanarak çalışmanın dışında bırakılmıştır. Bu şekilde çalışmanın dışında bırakılan form sayısı 25'tir. Ayıklamanın ardından öğrenciler tarafından üretilen metaforlar yol gösterici, değerli, kurallar vb. şekilde basitçe kodlanmıştır.

Örnek metafor listesi oluşturma aşamasında, kodlama ve ayıklama aşamasından sonra elde edilen geçerli metaforlar, alfabetik sıraya konarak tekrar incelenmiştir ve her metaforu temsil eden öğrenci formlarından birer örnek metafor ifadesi seçilmiştir. Böylece, 112 metaforun her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan örnek metafor listesi oluşturulmuştur.

Kategori belirleme aşamasında, öğrenciler tarafından *din* kavramına ilişkin üretilen metaforlar, gerekçelerine bakılarak 11 farklı kategoriye ayrılmıştır. Her kategori altındaki metaforlardan, kategoriye en iyi temsil ettiği varsayılan örnek metafor ifadeleri seçilerek öğrenci formlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamaları nitel bir araştırmada geçerliliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 291). Bu nedenle araştırmanın geçerliliğini sağlamak için verilerin analizi detaylıca açıklanmış ve toplanan veriler bulgular bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, araştırmada oluşturulan kategorilerde yer alan metaforların, söz konusu kategorileri temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacılar tarafından oluşturulan öğrencilere ait metafor listeleri ve kategorileri içeren listeler bir uzman tarafından incelenmiştir. Daha sonra uzmanın yaptığı eşleştirmeler ile araştırmacıların oluşturduğu kategoriler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenerek araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı]) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada, %91 oranında güvenilirlik sağlanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasının ardından *din* kavramına ilişkin öğrenciler tarafından üretilen metaforlar nicel veri haline dönüştürülmüştür. Her bir kategoriye ait kaç metafor imgesinin yer aldığı ve bunların kaç katılımcı tarafından üretildiğine yönelik frekans ve yüzde değerlerini gösteren tablolar oluşturulmuş, veriler bu tablolardan yararlanılarak yorumlanmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde din kavramına ilişkin olarak öğrenciler tarafından üretilen metaforlara, bu metaforların ortak özelliklerine göre gruplandırılması sonucu oluşturulmuş kategorilere ve metaforun gerekçesiyle açıkladığı öğrenci ifadelerine yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen geçerli metaforların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

### *Ortaokul Öğrencilerinin Din Kavramını Algulamalarına İlişkin Olarak Ürettikleri Metaforların Frekans ve Yüzdelik Değerleri*

Sıra	Metafor	f	%	Sıra	Metafor	f	%	Sıra	Metafor	f	%
1	Abdest	1	0.43	39	Deniz feneri	2	0.85	77	Kolon	1	0.43
2	Acil yardım	1	0.43	40	Ders	1	0.43	78	Köprü	1	0.43
3	Ağaç	5	2.13	41	Devlet	1	0.43	79	Kuş	1	0.43
4	Ahlak	1	0.43	42	Dil	1	0.43	80	Kutup yıldızı	4	1.70
5	Aile	2	0.85	43	Dostluk	1	0.43	81	Lamba	3	1.28
6	Akarsu	1	0.43	44	Dövme	1	0.43	82	Miraç	1	0.43
7	Akıllı alet	1	0.43	45	Dünya	2	0.85	83	Navigasyon	2	0.85
8	Altın	1	0.43	46	Ev	2	0.85	84	Nefes	1	0.43
9	Anahtar	4	1.70	47	Evren	2	0.85	85	Okul	3	1.28
10	Anayasa	1	0.43	48	Fener	2	0.85	86	Okyanus	1	0.43
11	Anne	1	0.43	49	Fidan	1	0.43	87	Ödev	3	1.28
12	Anne baba	2	0.85	50	Google	1	0.43	88	Öğretmen	5	2.13
13	Arkadaş	1	0.43	51	Gökyüzü	1	0.43	89	Öğüt	1	0.43
14	Asker	2	0.85	52	Gölge	1	0.43	90	Pencere	1	0.43
15	Aşk	3	1.28	53	Göz	1	0.43	91	Perde	1	0.43
16	Ay	8	3.40	54	Gül	1	0.43	92	Polis	1	0.43
17	Ay ışığı	1	0.43	55	Güneş	8	3.40	93	Pusula	5	2.13
18	Aydınlatıcı	1	0.43	56	Güzel ahlak	1	0.43	94	Rehber	3	1.28
19	Aydınlatma	1	0.43	57	Harita	2	0.85	95	Sevda	1	0.43
20	Aydınlık	2	0.85	58	Hayat	3	1.28	96	Silah	1	0.43
21	Aydınlık bir yol	1	0.43	59	Hazine	1	0.43	97	Sopa	1	0.43
22	Ayna	3	1.28	60	Hızlı tren	1	0.43	98	Su	5	2.13
23	Babam	2	0.85	61	Işık	27	11.49	99	Şemsiye	3	1.28
24	Bebek	1	0.43	62	İlim	1	0.43	100	Teknoloji	1	0.43
25	Beyaz ışık	1	0.43	63	İnsan	1	0.43	101	Tohum	1	0.43
26	Beyaz örtü	1	0.43	64	İnsan hayatı	1	0.43	102	Uçak	2	0.85

27	Bitki	1	0.43	65	İnsan ruhu	1	0.43	103	Vatan	1	0.43
28	Bonkör insan	1	0.43	66	İnternet	1	0.43	104	Vücut organı	1	0.43
29	Boya	1	0.43	67	İskelet	1	0.43	105	Yağmur	1	0.43
30	Can yeleği	1	0.43	68	İyilik kutusu	1	0.43	106	Yaşam	1	0.43
31	Cennet kapısı	1	0.43	69	Kalkan	5	2.13	107	Yıldız	7	2.98
32	Cumhuriyet	2	0.85	70	Kalp	4	1.70	108	Yol	7	2.98
33	Çatı	1	0.43	71	Kan	1	0.43	109	Yol gösterici	4	1.70
34	Çelik	1	0.43	72	Kapı	4	1.70	110	Yuva	1	0.43
35	Çocuk	1	0.43	73	Kardeş	1	0.43	111	Yüksek dağlar	1	0.43
36	Dağ	1	0.43	74	Keşfedilmemiş ada	1	0.43	112	Zirve	1	0.43
37	Damar	1	0.43	75	Kılavuz	2	0.85				
38	Defter	1	0.43	76	Kitap	6	2.55		<b>Toplam</b>	<b>235</b>	<b>100.00</b>

Tablo 2'ye göre, din kavramını algılamalarına ilişkin olarak 235 ortaokul öğrencisi tarafından 112 farklı metafor üretilmiştir. Bunlar içerisinde en fazla üretilen metafor *ışık* metaforudur. *İşık* metaforu 27 öğrenci tarafından tercih edilmiş ve üretilen metaforların %11.49'unu oluşturmuştur. Bu metaforu sırasıyla 8 kez üretilen *ay* (%3.40) ve *güneş* (%3.40) metaforları ve 7 kez üretilen *yıldız* (%3.40) ve *yol* (%3.40) metaforları takip etmiştir. Öğrencilerin din kavramına algılamalarına ilişkin ürettikleri metaforların kategorileri Tablo 3'te gösterilmiştir.



Tablo 3

*Ortaokul Öğrencilerinin Din Kavramını Algılamalarına İlişkin Olarak Ürettikleri Metaforların Kategorileri*

<i>Sıra</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Rehber, yol gösterici bir kurum	109	46.37
2	Koruyucu, kurtarıcı bir kurum	23	9.79
3	Eğiten, öğreten bir kurum	19	8.09
4	Gerekli bir kurum	15	6.38
5	Değerli bir kurum	12	5.11
6	Sınırsız, sonsuz bir kurum	12	5.11
7	Yansıtan, ödüllendiren bir kurum	12	5.11
8	Birleştiren bir kurum	11	4.68
9	Arındıran bir kurum	9	3.83
10	Gelişen bir kurum	7	2.98
11	Kuralları olan bir kurum	6	2.55
<b>Toplam</b>		<b>235</b>	<b>100</b>

Tablo 3'e göre, ortaokul öğrencilerinin din kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar 11 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler rehber, yol gösterici bir kurum (%46.37), koruyucu, kurtarıcı bir kurum (%9.79), eğiten, öğreten bir kurum (%8.09), gerekli bir kurum (%6.38), değerli bir kurum (%5.11), sınırsız, sonsuz bir kurum (%5.11), yansıtan, ödüllendiren bir kurum (%5.11), birleştiren bir kurum (%4.68), arındıran bir kurum (%3.83), gelişen bir kurum (%2.98) ve kuralları olan bir kurum (%2.55) şeklinde düzenlenmiştir. Öğrencilerin oluşturduğu metaforlarla ilgili kategoriler incelendiğinde öğrencilerin din kavramını en çok rehber, yol gösterici olarak algıladıkları görülmektedir.

Tablo 4

*Rehber, Yol Gösterici Bir Kurum Olarak Din*

<i>Sıra</i>	<i>Metafor</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Sıra</i>	<i>Metafor</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Işık	26	11.05	20	Uçak	2	0.85
2	Ay	7	2.98	21	Ağaç	1	0.43
3	Yıldız	6	2.55	22	Akıllı alet	1	0.43
4	Yol	6	2.55	23	Anne	1	0.43
5	Pusulula	5	2.13	24	Anne – Baba	1	0.43
6	Anahtar	4	1.70	25	Ay ışığı	1	0.43
7	Kapı	4	1.70	26	Aydınlatıcı	1	0.43
8	Kutup yıldızı	4	1.70	27	Aydınlatma	1	0.43
9	Yol gösterici	4	1.70	28	Aydınlık bir yol	1	0.43
10	Güneş	3	1.28	29	Beyaz ışık	1	0.43
11	Lamba	3	1.28	30	Dağ	1	0.43
12	Rehber	3	1.28	31	Google	1	0.43
13	Aydınlık	2	0.85	32	Gölge	1	0.43
14	Babam	2	0.85	33	Göz	1	0.43
15	Deniz feneri	2	0.85	34	Kalp	1	0.43
16	Fener	2	0.85	35	Kılavuz	1	0.43
17	Harita	2	0.85	36	Köprü	1	0.43
18	Kitap	2	0.85	37	Öğretmen	1	0.43
19	Navigasyon	2	0.85	38	Pencere	1	0.43
<b>Toplam</b>						<b>109</b>	<b>46.37</b>

Rehber, yol gösterici bir kurum olarak din kategorisinde, 109 öğrenci tarafından 38 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 4). Bu metaforların araştırmada üretilen toplam geçerli metaforlar içerisindeki oranı %46.37'dir. Kategoride en fazla tercih edilen metafor, 26 öğrenci tarafından üretilen *ışık* metaforudur. Bu metaforu sırasıyla *ay*, *yıldız* ve *yol* metaforları takip etmektedir. Bu kategoride üretilen metaforların gerekçeleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunlukla dinin insanlara doğru yolu gösteren, iyiliğe yönlendiren yönünün olduğuna vurgu yaptıkları görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin bu kategoride ürettikleri metaforlar ve gerekçelerinden örnekler sunulmuştur.

*“Din ışık gibidir; çünkü karanlıkta bize doğru yolu gösterir.”*

*“Din anne-baba gibidir; çünkü bizi iyiliğe yönlendirir.”*

*“Din ay gibidir; çünkü karanlıkta bile bize doğru yolu gösterir.”*

*“Din deniz feneri gibidir; çünkü insan yolunu onun ışığında bulur.”*

*“Din harita gibidir; çünkü bize yol gösterir.”*

*“Din köprü gibidir; çünkü doğru yola götürür, uçuruma veya suya düşürmez.”*

*“Din kutup yıldızı gibidir; çünkü doğru yolu gösterir.”*

*“Din navigasyon gibidir; çünkü yön gösterir.”*

“Din pusula gibidir; çünkü yolunu kaybedene yol gösterir.”

“Din yıldız gibidir; çünkü bizlere hep doğru yolu gösterir.”

“Din Google gibidir; çünkü aradığımız doğruya götürür.”

Tablo 5

*Koruyucu, Kurtarıcı Bir Kurum Olarak Din*

Sıra	Metafor	f	%
1	Kalkan	5	2.13
2	Şemsiye	3	1.28
3	Asker	2	0.85
4	Beyaz örtü	1	0.43
5	Bitki	1	0.43
6	Can yeleği	1	0.43
7	Çatı	1	0.43
8	Çelik yelek	1	0.43
9	Ev	1	0.43
10	Güzel ahlak	1	0.43
11	Kılavuz	1	0.43
12	Kolon	1	0.43
13	Perde	1	0.43
14	Polis	1	0.43
15	Silah	1	0.43
16	Sopa	1	0.43
<b>Toplam</b>		<b>23</b>	<b>9.79</b>

Koruyucu, kurtarıcı bir kurum olarak din kategorisinde 23 öğrenci tarafından 16 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 5). Bu metaforların araştırmada üretilen toplam geçerli metaforlar içerisindeki oranı %9.79’dur. Kategoride en fazla tercih edilen metaforlar sırasıyla *kalkan*, *şemsiye* ve *asker* metaforlarıdır. Öğrencilerin bu kategoride dini insanları kötülüklerden, günahlardan koruyan ve güvende tutan bir kavram olarak algılayarak metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bu kategoride öğrenciler tarafından üretilen metaforlar ve gerekçelerinden bazıları şöyledir:

“Din beyaz örtü gibidir; çünkü onu üstümüze örttüğümüzde bizi her şeyden korur.”

“Din bitki gibidir; çünkü nasıl bitkiler fotosentez yaparak bize oksijen verirse din de kötülükten alıkoyar. Faydalıya ulaştırır.”

“Din can yeleği gibidir; çünkü denize düştüğünde sarılacağı tek şey odur.”

“Din çatı gibidir; çünkü bizi dış etkilere karşı korur.”

“Din ev gibidir; çünkü girdin mi güvende olursun.”

“Din kalkan gibidir; çünkü kötülüklerden korur.”

“Din kolon gibidir; çünkü kolon olmazsa ev yıkılır.”

“Din şemsiye gibidir; çünkü günahlardan bizi korur.”

“Din asker gibidir; çünkü kötülüklerden korur.”

Tablo 6

*Eğiten, Öğreten Bir Kurum Olarak Din*

<i>Sıra</i>	<i>Metafor</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Kitap	4	1.70
2	Öğretmen	4	1.70
3	Hayat	3	1.28
4	Acil yardım	1	0.43
5	Ahlak	1	0.43
6	Aile	1	0.43
7	Defter	1	0.43
8	Işık	1	0.43
9	İnternet	1	0.43
10	Okul	1	0.43
11	Öğüt	1	0.43
<b>Toplam</b>		<b>19</b>	<b>8.09</b>

Eğiten, öğreten bir kurum olarak din kategorisinde 19 öğrenci tarafından 11 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 6). Bu metaforların araştırmada üretilen toplam geçerli metaforlar içerisindeki oranı %8.09’dur. Kategoride en fazla tercih edilen metaforlar sırasıyla *kitap*, *öğretmen*, *hayat* metaforlarıdır. Öğrencilere göre din, insanlara doğruyu yanlışlığı öğreten, bilgilendiren, içerisinde her türlü bilginin bulunduğu bir kurumdur. Öğrencilerden bazılarının bu kategoride ürettikleri metaforlar ve gerekçeleri şöyledir:

“Din aile gibidir; çünkü insanları terbiye eder.”

“Din hayat gibidir; çünkü bize doğruyu ve yanlışlığı öğretir.”

“Din internet gibidir; çünkü aradığımız her bilgi mevcuttur.”

“Din kitap gibidir; çünkü insanları bilgilendirir.”

“Din okul gibidir; çünkü her şeyi ondan öğreniriz.”

“Din öğretmen gibidir; çünkü bilmediklerimizi öğretir.”

Tablo 7

*Gerekli Bir Kurum Olarak Din*

<i>Sıra</i>	<i>Metafor</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Su	3	1.28
2	Güneş	2	0.85
3	Ağaç	1	0.43
4	Arkadaş	1	0.43
5	Damar	1	0.43
6	Dil	1	0.43
7	İskelet	1	0.43
8	Kan	1	0.43
9	Nefes	1	0.43
10	Vücut organı	1	0.43
11	Yağmur	1	0.43
12	Yaşam	1	0.43
<b>Toplam</b>		<b>15</b>	<b>6.38</b>

Gerekli bir kurum olarak din kategorisinde 15 öğrenci tarafından 12 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 7). Bu metaforların araştırmada üretilen toplam geçerli metaforlar içerisindeki oranı %6.38'dir. Kategoride en fazla tercih edilen metaforlar *su* ve *güneş* metaforlarıdır. Öğrencilerin ürettikleri metaforların gerekçelerine göre din, insanlar için su gibi, güneş gibi, nefes gibi gereklidir. Hayatın her anında insanlar dine ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan bazıları gerekçeleriyle birlikte aşağıda verilmiştir:

*“Din güneş gibidir; çünkü insanın vücudunu ısıtır.”*

*“Din iskelet gibidir; çünkü insan onsuz ayakta duramaz.”*

*“Din kan gibidir; çünkü kan olmadığı bölge kangren olur.”*

*“Din nefes gibidir; çünkü onsuz yaşayamayız, hayatımızın her anında kullanırız.”*

*“Din su gibidir; çünkü onsuz yaşayamayız.”*

*“Din vücut organları gibidir; çünkü biri olmazsa yaşayamayız.”*

*“Din yağmur gibidir; çünkü yeryüzüne hayat verir.”*

Tablo 8  
Değerli Bir Kurum Olarak Din

<i>Sıra</i>	<i>Metafor</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Kalp	3	1.28
2	Altın	1	0.43
3	Anne baba	1	0.43
4	Bebek	1	0.43
5	Çocuk	1	0.43
6	Gül	1	0.43
7	Hazine	1	0.43
8	İnsan ruhu	1	0.43
9	Vatan	1	0.43
10	Yıldız	1	0.43
<b>Toplam</b>		<b>12</b>	<b>5.11</b>

Değerli bir kurum olarak din kategorisinde 12 öğrenci tarafından 10 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 8). Bu metaforların araştırmada üretilen toplam geçerli metaforlar içerisindeki oranı %5.11'dir. Kategoride en fazla tercih edilen metafor, üç öğrenci tarafından üretilen *kalp* metaforudur. Diğer metaforlar ise birer öğrenci tarafından üretilmişlerdir. Öğrencilerin bu kategoride dini, insanlar arasında değer atfedilen çeşitli metaforlarla açıkladıkları görülmektedir. Bu kategoride öğrenciler tarafından üretilen metaforlar ve gerekçelerinden bazıları şöyledir:

*“Din altın gibidir; çünkü kaybedersek bulunmaz.”*

*“Din hazine gibidir; çünkü en değerli şeyleri içinde barındırır.”*

*“Din vatan gibidir; çünkü kıymeti büyüktür.”*

*“Din kalp gibidir; çünkü değerli ve önemlidir.”*

*“Din yıldız gibidir; çünkü onun kadar değerlidir.”*



Tablo 9

*Sınırsız, Sonsuz Bir Kurum Olarak Din*

<i>Sıra</i>	<i>Metafor</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Aşk	3	1.28
2	Dövme	1	0.43
3	Gökyüzü	1	0.43
4	Güneş	1	0.43
5	İlim	1	0.43
6	Keşfedilmemiş ada	1	0.43
7	Miraç	1	0.43
8	Okyanus	1	0.43
9	Yol	1	0.43
10	Yüksek dağlar	1	0.43
<b>Toplam</b>		<b>12</b>	<b>5.11</b>

Sınırsız, sonsuz bir kurum olarak din kategorisinde 12 öğrenci tarafından 10 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 9). Bu metaforların araştırmada üretilen toplam geçerli metaforlar içerisindeki oranı %5.11'dir. Kategoride en fazla tercih edilen metafor *aşk* metaforudur. Bu kategoride öğrenciler dini her yeri kaplayan, sonsuza kadar sürecek bir kavram olarak algılayarak çeşitli metaforlar üretmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının bu kategoride ürettikleri metaforlar ve gerekçeleri şöyledir:

*“Din ilim gibidir; çünkü öğren öğren bitmez.”*

*“Din keşfedilmemiş ada gibidir; çünkü araştırdıkça güzellikleri ortaya çıkar.”*

*“Din okyanus gibidir; çünkü her yeri kaplar.”*

*“Din gökyüzü gibidir; çünkü sonsuzdur.”*

*“Din güneş gibidir; çünkü sonsuza kadar sönmeyecektir.”*

*“Din dövme gibidir; çünkü kalıcıdır.”*

*“Din aşk gibidir; çünkü seversin bırakamazsın.”*

Tablo 10

*Yansıtan, Ödüllendiren Bir Kurum Olarak Din*

<i>Sıra</i>	<i>Metafor</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Ağaç	2	0.85
2	Ayna	2	0.85
3	Ödev	2	0.85
4	Bonkör insan	1	0.43
5	Cennet kapısı	1	0.43
6	Ders	1	0.43
7	Hızlı tren	1	0.43
8	Teknoloji	1	0.43
9	Zirve	1	0.43
<b>Toplam</b>		<b>12</b>	<b>5.11</b>

Yansıtan, ödüllendiren bir kurum olarak din kategorisinde 12 öğrenci tarafından 9 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 10). Bu metaforların araştırmada üretilen toplam geçerli metaforlar içerisindeki oranı %5.11'dir. Kategoride en fazla tercih edilen metaforlar *ağaç*, *ayna* ve *ödev* metaforlarıdır. Öğrencilere göre din, insanların yapmış oldukları olumlu ya da olumsuz davranışları tekrar kendilerine ödül ya da ceza olarak yansıtan bir sisteme sahiptir. Öğrencilerden bazılarının bu kategoride ürettikleri metaforlar ve gerekçeleri şöyledir:

*“Din bonkör insan gibidir; çünkü sen ondan zamanını esirgemezsen o da sevabını esirgemez.”*

*“Din cennet kapısı gibidir; yaptığımız her sevapta kapı az az açılır.”*

*“Din zirve gibidir; çünkü zirveye çıkarken zorluklar yaşarız. Zirvenin sonunda bir sonuca ulaşıyoruz cennet ya da cehenneme.”*

*“Din ağaç gibidir; çünkü her iyilikte bir meyve açar.”*

*“Din teknoloji gibidir; çünkü nasıl kullanırsak sonumuz da öyle olur.”*

*“Din ayna gibidir; çünkü her şeyi bize geri yansıtır.”*

*“Din hızlı tren gibidir; çünkü sırat köprüsünden hızlı geçmemizi sağlar.”*

*“Din ödev gibidir; çünkü onun için çalışıp çabalanması gerekir.”*

Tablo 11

*Birleştiren Bir Kurum Olarak Din*

<i>Sıra</i>	<i>Metafor</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Dünya	2	0.85
2	Evren	2	0.85
3	Aile	1	0.43
4	Ayna	1	0.43
5	Cumhuriyet	1	0.43
6	Ev	1	0.43
7	Kardeş	1	0.43
8	Kuş	1	0.43
9	Yuva	1	0.43
<b>Toplam</b>		<b>11</b>	<b>4.68</b>

Birleştiren bir kurum olarak din kategorisinde, 11 öğrenci tarafından 9 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 11). Bu metaforların araştırmada üretilen toplam geçerli metaforlar içerisindeki oranı %4.68'dir. Kategoride en fazla tercih edilen metaforlar *dünya* ve *evren* metaforlarıdır. Bu kategoride öğrenciler, dinin insanları birleştiren, birbirine bağlayan, bir arada tutan yönünü gerekçe göstererek metaforlar üretmişlerdir. Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan bazıları gerekçeleriyle birlikte aşağıda verilmiştir:

*“Din aile gibidir; çünkü inananları birleştirir.”*

*“Din ayna gibidir; hepimizi birbirimize benzetir.”*

*“Din dünya gibidir; çünkü bütün insanları içine alır.”*

*“Din ev gibidir; çünkü Müslümanları tek bir çatı altında toplar.”*

*“Din evren gibidir; çünkü her şeyi içine alır.”*

*“Din kardeş gibidir; çünkü bizi birbirimize bağlar.”*

*“Din cumhuriyet gibidir; çünkü herkesi bir arada tutar.”*

Tablo 12

*Arındıran Bir Kurum Olarak Din*

<i>Sıra</i>	<i>Metafor</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Güneş	2	0.85
2	Su	2	0.85
3	Abdest	1	0.43
4	Akarsu	1	0.43
5	Ay	1	0.43
6	İyilik kutusu	1	0.43
7	Rüzgâr	1	0.43
<b>Toplam</b>		<b>9</b>	<b>3.83</b>

Arındıran bir kurum olarak din kategorisinde, 9 öğrenci tarafından 7 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 12). Bu metaforların araştırmada üretilen toplam geçerli metaforlar içerisindeki oranı %3.83'tür. Kategoride en fazla tercih edilen metaforlar *güneş* ve *su* metaforlarıdır. Bu kategoride öğrenciler, dinin insanların kalbini, vicdanını temizleyen, ferahlatan bir yapısının olduğunu gerekçe göstererek metaforlar üretmişlerdir. Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan bazıları gerekçeleriyle birlikte aşağıda verilmiştir:

*“Din güneş gibidir; kalbimizi aydınlatarak pırıl pırıl yapar.”*

*“Din su gibidir; çünkü bizi temizler.”*

*“Din abdest gibidir; çünkü insanı temizler.”*

*“Din akarsu gibidir; çünkü aktıkça bizi durulandırır.”*

*“Din rüzgâr gibidir; çünkü varlığıyla bizi serinletir.”*

*“Din ay gibidir; çünkü herkesin vicdanını ve kalbini parlatır.”*

Tablo 13

*Gelişen Bir Kurum Olarak Din*

<i>Sıra</i>	<i>Metafor</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Ağaç	1	0.43
2	Boya	1	0.43
3	Dostluk	1	0.43
4	Fidan	1	0.43
5	İnsan	1	0.43
6	İnsan hayatı	1	0.43
7	Tohum	1	0.43
<b>TOPLAM</b>		<b>7</b>	<b>2.98</b>

Gelişen bir kurum olarak din kategorisinde, 7 öğrenci tarafından 7 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 13). Bu metaforların araştırmada üretilen toplam geçerli metaforlar içerisindeki oranı %2.98'dir. Öğrenciler bu kategoride metaforlarını üretirken dinin zaman içerisinde gelişip büyüyen, yayılan bir yapısının olduğunu gerekçe göstermişlerdir. Öğrencilerden bazılarının bu kategoride ürettikleri metaforlar ve gerekçeleri şöyledir:

*“Din boya gibidir; çünkü yayılıp durur.”*

*“Din fidan gibidir; çünkü zamanla büyür.”*

*“Din insan gibidir; çünkü her geçen gün büyür.”*

*“Din tohum gibidir; çünkü suladıkça ektikçe çoğalır.”*

*“Din ağaç gibidir; çünkü gün geçtikçe büyür.”*

*“Din insan hayatı gibidir; çünkü gün geçtikçe olgunlaşır.”*

*“Din dostluk gibidir; çünkü paylaştıkça çoğalır.”*

Tablo 14

*Kuralları Olan Bir Kurum Olarak Din*

<i>Sıra</i>	<i>Metafor</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Okul	2	0.85
2	Anayasa	1	0.43
3	Cumhuriyet	1	0.43
4	Devlet	1	0.43
5	Ödev	1	0.43
<b>Toplam</b>		<b>6</b>	<b>2.55</b>

Kuralları olan bir kurum olarak din kategorisinde, 6 öğrenci tarafından 5 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 14). Bu metaforların araştırmada üretilen toplam geçerli metaforlar içerisindeki oranı %2.55'tir. Kategoride en fazla tercih edilen metafor *okul* metaforudur. Bu kategoride öğrenciler, dinin kesin, adaleti sağlayan ve uyulması gereken kurallarının olduğunu gerekçe göstererek metafor ürettikleri görülmektedir. Öğrencilerden bazılarının bu kategoride ürettikleri metaforlar ve gerekçeleri şöyledir:

*“Din anayasa gibidir; çünkü her kuralı kesindir.”*

*“Din okul gibidir; çünkü okuldaki kurallar gibi dinimizde de uymamız gereken kurallar vardır.”*

*“Din devlet gibidir; çünkü insanların uyması gereken kuralları vardır.”*

*“Din cumhuriyet gibidir; çünkü adaleti sağlayan kuralları vardır.”*

### Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin din kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, öğrenciler tarafından toplam 112 farklı metafor üretilmiştir. Bu sayı din kavramının çok yönlü algılandığını göstermektedir. Üretilen metaforlar içerisinde en fazla tercih edilen metafor ışık metaforudur. Işık metaforu 27

öğrenci tarafından tercih edilmiş ve üretilen metaforların %11.49'unu oluşturmuştur. Bu metaforu, sırasıyla 8 kez üretilen ay (%3.40) ve güneş (%3.40) metaforları ve 7 kez üretilen yıldız (%3.40) ve yol (%3.40) metaforları takip etmiştir.

Öğrencilerin din kavramını algılamalarına ilişkin ürettikleri metaforlar 11 kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerden rehber, yol gösterici bir kurum olarak din kategorisinde 109 öğrenci tarafından 38 farklı metafor üretilmiştir. Araştırmada en fazla metafor bu kategoride üretilmiştir. Üretilen toplam metaforların %46.37'si bu kategoride yer almaktadır. Işık, ay, yıldız ve yol metaforları en fazla tercih edilen metaforlardır. Bu kategoride üretilen metaforların bazılarında değişik çalışmalarda rastlamak mümkündür. Saban'ın (2004) giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar adlı çalışmasında, yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen kategorisinde anahtar, deniz feneri, kutup yıldızı, köprü, pusula ve yol metaforları üretilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlendiği başka bir çalışmada (Yılmaz, Göçen, & Yılmaz, 2013) yol gösterici öğretmen kategorisinde anahtar, anne, anne-baba, ay, baba, deniz feneri, fener, güneş, ışık, lamba, pusula, rehber ve yıldız metaforları yer almıştır. Aydın'ın (2010) yaptığı çalışmada da kılavuzun ifadesi olarak coğrafya kategorisinde harita ve anahtar metaforları üretilmiştir. Bu durum, anılan kavramların çoğunlukla yol gösteren, rehberlik eden, kılavuz gibi anlamlar içeren kavramların algılanmasında metafor olarak kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleği ile dinin yol gösterme, rehberlik etme özellikleri bakımından benzeştiğini de göstermektedir.

Koruyucu, kurtarıcı bir kurum olarak din kategorisinde en fazla kalkan, şemsiye ve asker gibi insanları dış etkilerden, tehlikelerden koruyan metaforlar tercih edilmiştir. Yapılan başka bir metafor çalışmasında (Meral ve diğerleri, 2016) kalkan metaforu korunmanın ifadesi olarak çevre kategorisi içerisinde yer almaktadır.

Eğiten, öğreten bir kurum olarak din kategorisinde en fazla tercih edilen metaforlar kitap, öğretmen, hayat metaforlarıdır. Saban (2004) yaptığı çalışmada kitap metaforunu, bizim çalışmamızda yapılan değerlendirmeye benzer bir değerlendirme yaparak bilgi sağlayıcı olarak öğretmen kategorisinde ele almıştır. Yılmaz ve diğerlerinin (2013) yaptığı çalışmada aile, ışık, internet ve kitap metaforları bilgi kaynağı olan öğretmen kategorisinde yer almıştır.

Gerekli bir kurum olarak din kategorisinde öğrenciler dini, su ve güneş gibi canlı yaşamında önemli rol oynayan kavramlarla açıklamışlardır. Fidan'ın (2014) teknoloji kavramına ilişkin geliştirilen metaforlar ile ilgili çalışmasında su ve güneş metaforlarını ihtiyaç kategorisinde ve Aydın'ın (2010) su metaforunu zorunluluğun ifadesi olarak coğrafya kategorisi altında incelemesi su ve güneş metaforlarının gereklilik, zorunluluk, ihtiyaç arz eden durumlarda sıkça kullanılan metaforlar olduklarını göstermektedir.

Değerli bir kurum olarak din kategorisinde öğrenciler dini, insanların çoğunluğunun görüş birliği ile değerli kabul ettiği ve yaşamda önemli bir yeri olan kavramlara benzeterek açıklamışlardır. Bunlar kalp, altın, anne-baba, vatan gibi kavramlardır.

Sınırsız, sonsuz bir kurum olarak din kategorisinde aşk metaforu en fazla tercih edilen metafordur. Bunun yanında öğrencilerin güneş, okyanus, gökyüzü ve yüksek dağlar gibi coğrafi kavramlarla da metafor ürettikleri görülmektedir. Aydın'ın (2010)



yaptığı çalışmada üretilen okyanus metaforu da sonsuzluğun ifadesi olarak kabul edilmiş ve sonsuzluğun ifadesi olarak coğrafya kategorisinde yer almıştır.

Yansıtan, ödüllendiren bir kurum olarak din kategorisinde en fazla ağaç, ayna ve ödev metaforları üretilmiştir. Öğrencilere göre din, yapılanların (olumlu ya da olumsuz) karşılığının olduğu bir sisteme sahiptir. Meral ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada ayna metaforunun yansıtıcılığının ifadesi olarak çevre kategorisinde ele alınması, kavramın bu anlamına metafor üretmede sıkça başvurulduğunu göstermektedir.

Birleştiren bir kurum olarak din kategorisinde öne çıkan metaforlar dünya, evren, ev, aile, yuva gibi metaforlar olmuştur. Bu kategoride öğrenciler, dinin insanları birleştirici yönüne vurgu yaparak metafor üretmişlerdir.

Arındıran bir kurum olarak din kategorisinde öğrenciler güneş, su, abdest, akarsu gibi temizleme ve arındırma özelliği olan kavramları metafor olarak kullanmışlardır.

Gelişen bir kurum olarak din kategorisinde ağaç, boya, tohum, dostluk gibi zaman içerisinde gelişen, büyüyen, etrafa yayılma özelliği olan kavramlar metafor olarak kullanılmıştır.

Kuralları olan bir kurum olarak din kategorisinde öğrenciler okul, devlet gibi kendisine bağlı olan kişiler için kuralları olan yapıları metafor olarak kullanmışlardır.

Çalışmada üretilen metaforlar dikkate alındığında öğrencilerin din algılarının olumlu yönde olduğu görülmektedir. Araştırmada öğrenciler din kavramına ilişkin olumsuz bir metafor üretmemişlerdir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğrencilerin buldukları eğitim kademelerinin ve yaşadıkları sosyokültürel çevrenin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durumun nedenlerinin araştırılması ise ayrı bir çalışmanın konusudur. Ayrıca yapılan bu çalışmanın başka bir bölgede veya diğer eğitim kademelerinde yenilenmesi farklı sonuçlar çıkarabilecektir.

Memişoğlu ve Tarhan (2016) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretiminde en çok zorlandıkları kavramların soyut kavramlar olduklarını, bu kavramlar arasında din kavramının da yer aldığını belirtmişlerdir. Bu nedenle din kavramının öğretiminde görsel materyallerin, duyulara hitap eden uyarıcıların kullanılması kavramın öğretimini kolaylaştıracaktır. Sosyal Bilgiler dersinde din kavramı ile bağlantılı içeriklerin sunumunda ve özellikle değerlerin öğretiminde öğrencilerin din algıları dikkate alınarak şiir, masal ve hikâye tekniği (Önder, 2013) ile metinlerin daha anlaşılır hale getirilmesi sağlanmalıdır. Bu kapsamda sunulacak içerikler belirlenirken Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleriyle işbirliği yapılması faydalı olacaktır.

Bu çalışma, metafor temelli öğretimin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kavramların öğretiminde kullanılabileceğini göstermiştir. Tünkler, Tarman ve Güven (2016) yaptıkları çalışmada metafora dayalı öğretim etkinliklerinin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programında yer alan soyut kavram ve değerlerin öğretiminde etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kavramların içerikleri dönemden döneme ve kültürden kültüre az ya da çok farklılaşmaktadır. Sosyokültürel ve düşünsel devrimlerin yaşandığı dönemler, bir önceki dönemden köklü kopuşu imler ve bu kopuş kavramların anlamlarını tümünden etkileyebilir (Aydın, 2006). Bu nedenle Akyürek'in (2003) belirttiği gibi dinin geçmiş, bugün ve gelecek boyutları göz önüne alınarak onun zengin kültürel mirası ve yorum zenginliği bir veri kaynağı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca din dilinin özellikleri, dinin

insan kişiliğini kuşatıcı yönü, onun günlük yaşantılarla bağı düşünülerek kavram haritaları oluşturulabilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** Because of having curriculum reflecting interdisciplinary approach, lesson of Social Studies has a rich structure in terms of concepts. In curriculum of Social Studies there are 91 concepts in 4<sup>th</sup> grade, 121 concepts in 5<sup>th</sup> grade, 124 concepts in 6<sup>th</sup> grade and 121 concepts in 7<sup>th</sup> grade. One of these is *religion* which is an anthropological and sociological concept. The religion whose beginning is as old as humanity is one of the most substantial foundations effecting individuals and societies in every part of the history (Keskin, 2004). Having a source in almost every corner of the planet, world religions show a diversity as much as existing cultures. For this reason and it is about some subjects like God, the purpose of life and afterlife, these make it hard to define religion (Wilkinson, 2008: 14). Religion is a system of belief, prayer and morals and it is depicted as a concept connecting love to a being and all thoughts and practices as required by this faith (Keskin, 2004). Because of being an abstract concept, religion is pretty hard to be learnt and perceived by pupils. In an attempt to be understood easily, this concept should be narrated by embodying it as much as possible. In this stage it is frequently applied to embody concepts with metaphors.

Metaphor is a usage of a word in a different meaning with referring via similarity so as to express a concept, a word, a term or a fact better and more pleasant (Aydın İ.H., 2006). Metaphor is a perfect technique to teach unknown things and also is a tool whose validity was proved in the matter of keeping learnt things in mind and recalling them. With metaphors, pupils connect new information with old ones by attaching diagrams that already exists in their minds (Arslan & Bayrakçı, 2006).

In this study, it is aimed to determine the perception of religion concepts of pupils in 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade in secondary school via metaphors and to detect under which conceptual categories they are gathered. When the literature is looked through, it is seen that there are metaphor studies about some concepts in Social Studies curriculum but there isn't any about religion concept. So in this sense, this study is very important.

**Method:** One of the qualitative research methods, phenomenological approach, was used in this research. The phenomenological approach focuses on understanding how people see themselves and the world around (Robson, 2015: 186). A phenomenological approach is well suited to studying affective, emotional, and often intense human experiences. (Merriam, 2013: 26). The data collected from 235 pupils attending 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grades in secondary schools of Kütahya central and Altıntaş district in 2015-2016 academic year. Forms that had been prepared for this study was given out pupils for the purpose of revealing metaphors of participant pupils' perception of religion concept. Before the study, the concept of metaphor had been described to the pupils and explained with various examples. After that, it was asked pupils to complete this sentence: "Religion is like ...; because ...". It was given 25 minutes to the pupils for this activity. At the end, the forms were analyzed. The metaphors produced by the pupils analyzed by going through (1) decoding and sorting, (2) forming a sample metaphor list, (3) developing category, (4) providing validity and reliability, (5) converting to quantitative data phases (Saban, 2009).

**Results:** In this study, totally 112 different metaphors was produced by pupils. This number shows that concept of religion is comprehended multi-directionally. Among produced metaphors, it is *light* metaphor that was preferred most. It was chosen by 27 pupils and it is %11.49 of produced metaphors. After this one, there were *moon* (%3.40), and *sun* (%3.40) metaphors produced 8 times and *star* (%3.40) and *road* (%3.40) metaphors produced 7 times.

Metaphors that pupils produced to perceive concept of religion was collected under 11 categories. Among these, in religion as a guiding, counselling foundation category 38 different metaphors were produced by 109 pupils. It was the category that metaphors were produced most. It contains %46.37 of total produced metaphors. The most preferred metaphors are *light, moon, star and road* metaphors.

In the category of religion as a protective, saver foundation, 16 different metaphors were produced by 23 pupils. In this category, metaphors protecting people from external factors like *shield, umbrella and soldier* were chosen.

In the category of religion as an educative, instructive foundation, 11 different metaphors were produced by 19 pupils. In this category the most preferred metaphors are *book, teacher and life* metaphors.

In the category of religion as a necessary foundation 12 different metaphors were produced by 15 pupils. Religion was explained with concepts playing an essential role in human life such as *water and sun* in pupils' produced metaphors.

In the category of religion as a precious foundation 10 different metaphors were produced by 12 pupils. Pupils explained religion by likening the concepts having an important place in life and commonly accepted as essential figures. These are concepts such as *heart, gold, parents and homeland*.

In the category of religion as a limitless, infinite foundation 10 different metaphors were produced by 12 pupils. Metaphor of *love* is the most chosen metaphor in this category. It is also seen that pupils produced metaphors about geographical concepts like *sun, ocean, sky and high mountains*.

In the category of religion as a reflective, rewarding foundation 9 different metaphors were produced by 12 pupils. Metaphors of *tree, mirror and duty* were produced most in this category. According to pupils, religion has a system of response to committed (negative or positive) acts.

In the category of religion as a connective foundation 9 different metaphors were produced by 11 pupils. Prominent metaphors of this category are *earth, universe, house, family and home*. Pupils produced metaphors by underlining the connective aspect of religion in this category.

In the category of religion as a purifying foundation 7 different metaphors were produced by 9 pupils. Pupils used concepts having a cleaning and purifying feature like *sun, ablution, river* in this category.

In the category of religion as a developing foundation 7 different metaphors were produced by 7 pupils. Concepts having a feature of developing, growing and spreading over time such as *tree, paint, seed and friendship* were used as a metaphor in this category.

In the category of religion as a formal foundation 5 different metaphors were produced by 6 pupils. Pupils used structures having rules for people connected to itself such as *school* and *government* as a metaphor in this category.

***Discussion and Conclusions:***

Having considered the metaphors produced in this study, it's seen that pupils' perception of religion is positive. In the study pupils haven't produced negative metaphors about concept of religion. Pupils' level of education and socio cultural environment are thought to be the effective reasons of this situation. The cause of this situation is a subject of different study. Besides, repeating this study in another region or for other levels of education is likely to draw different conclusions.

Various studies show that teachers face challenges in teaching abstract concepts. Concept of religion is regarded as among the hard-to-teach topics. For this reason, the use of visual materials and stimuluses appealing to the senses will simplify this concept. In the lessons of Social Studies, while teaching religious concepts, especially values, contents can made more understandable by storytelling techniques, poems and tales considering pupils' perception of religion.

Contexts of concepts vary from period to period and from culture to culture more or less. Therefore, rich cultural heritage of religion and richness of its commentary must be regarded as sources of data regarding past, current and future dimensions of it.

### Kaynakça

- Akyürek, S. (2003). Din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerinde kavram haritalarının kullanımı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 65-85.
- Alkış, S. (2012). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. M. Safran (Dü.) içinde, *Sosyal bilgiler öğretimi* (2. baskı, ss. 69-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim- öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Ateş, M., & Karatepe, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1327-1348.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1293-1322.
- Aydın, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16(26), 25-44.
- Aydın, H. (2006). *Sosyal bilimlerde kavram öğretimi: Eleştirel bir yaklaşım*. Aralık 4, 2017 tarihinde [http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan\\_aydin\\_kavram\\_ogretimi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan_aydin_kavram_ogretimi.pdf) adresinden alındı
- Aydın, İ. H. (2006). Bir felsefi metafor "yolda olmak". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(4), 9-22.
- Baltacı, Ö. (2015). Evli bireylerin “aile” ve “evlilik” kavramlarına yönelik metaforik algılarının bağlanma stillerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(21), 223-243.
- Candan, A. S. (2004). Kavramlar. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı içinde, *Sosyal Bilgiler 4. -5. Sınıf Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Coşkun, M. (2010). Lise öğrencilerinin “iklim” kavramıyla ilgili metaforları (zihinsel imgeleri). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 919-940.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design (Araştırma Deseni)*. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Çaycı, B. (2007). Kavram değiştirme metinlerinin kavram öğrenimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 87-102.
- Dündar, H. (2008). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 302-334) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-22.
- Fidan, M. (2014). Öğretmen adaylarının teknoloji ve sosyal ağ kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25, 483-496.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- Gündüz, Ş. (2010). Giriş (dinin anlam ve değeri). Ş. Gündüz (Dü.) içinde, *Yaşayan Dünya Dinleri*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Güven, M. (2012). Kültürün bir unsuru olarak din. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 933-948.



- Karaçam, S., & Aydın, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin teknoloji kavramına ilişkin algılarının metafor analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 545-572.
- Keskin, Y. M. (2004). Din ve toplum ilişkileri üzerine bir genelleme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(2), 7-21.
- Korkmaz, F., & Ünsal, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin "teknoloji" kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 194-212.
- MEB. (2005). *Sosyal bilgiler dersi 6 ve 7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Aralık 20, 2016 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı : <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alındı
- MEB. (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara. Eylül 20, 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=155> adresinden alındı
- Memişoğlu, H., & Tarhan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 6-20.
- Meral, E., Küçük, B., & Gedik, F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 65-78.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research-A guide to design and implementation*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. basım). California: SAGE Publications.
- Önder, M. (2013). Sevgi, din dili ve hikayelerin çocukların din eğitimindeki yeri ve önemi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 1285-1298.
- Özkan, R., & Taşkın, M. A. (2014). İlköğretim öğrencilerinin vatan olgusuna ilişkin algılarının belirlenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 889-906.
- Ritchie, L. D. (2013). *Metaphor*. New York: Cambridge University Press.
- Robson, C. (2015). *Real World Research*. (N. D. Şakir Çinkır, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Sezer, E. (2003). Dilde ve edebiyatta yol metaforu. *Kitap-lık Dergisi*, 65, 88-92.
- Solmaz, B. (1996). Dinin toplum ve kültür üzerine etkileri. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6, 125-145.
- Sönmez, Ö. F., & Akıncan, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin "yardımseverlik" değeri ile ilgili metafor algıları. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*(7), 105-120.

- Tünkler, V., Tarman, B., & Güven, C. (2016). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi öğretim programında yer alan soyut kavramların ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin metaforik bir yaklaşım. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 123-145.
- Türk Dil Kurumu.* (2016, Aralık). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.585ea9e369a9a1.06319132](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.585ea9e369a9a1.06319132) adresinden alındı
- Uyan-Dur, B. İ. (2016). Metafor ve ekslibris. *Uluslararası Ekslibris Dergisi*, 3(5), 122-128.
- Ünsal, V. (2013). *Eski Anadolu'da teokratik devlet düzeni*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Wilkinson, P. (2008). *Religions: Eyewitness companions*. New York: DK Publishing.
- Yapıcı, M., & Kösterelioğlu, İ. (2016). Öğretmen adaylarının felsefe dersine ilişkin metaforları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(4), 662-677.
- Yazıcı, Ö. (2013). Coğrafya öğretmenlerinin "çevre" kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 811-828.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22(2), 127-138. doi:10.1023/A:1022289113443



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons license Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Consultation is possible at <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



## İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitime Dayalı Olarak Uygulanan Etkinlikler İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi\*

### A Study on the Opinions of Primary School 4<sup>th</sup> Grade Students on Activities Performed on the Basis of Multicultural Education

Serkan ASLAN\*\*

Birsel AYBEK\*\*\*

Received: 25 November 2017

Accepted: 11 December 2017

**ABSTRACT:** The purpose of this research is to determine the views of the 4<sup>th</sup> grade students of primary school on activities based on multicultural education. In the research, as one of the qualitative research designs, phenomenology was used. The participants of the research consist of 10 students from the 4<sup>th</sup> grade of primary school in a province of the Eastern Anatolian Region during the school year of 2015-2016. Convenience sampling method as one of purposeful sampling was used in the research. In the research, data was collected using a semi-structured interview form as one of the interview methods. As one of the qualitative analyses, descriptive analysis was used in the analysis of the data. Various strategies were used to ensure validity and reliability in the research. As a result of the research most of the students have indicated that they had learned new information thanks to the activities which were implemented, that they had acquired tolerance, that they started to help disabled persons in their daily lives, that they would be pleased to act on the drama concerning violence to women, that they would feel respect for individuals with different cultural characteristics and that they would help disabled individuals around them and at they could use what they learned in the social studies lessons.

**Keywords:** multiculturalism, multicultural education, constructivism.

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çokkültürlü eğitime dayalı olarak uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesi'nin bir ilinde ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılarak öğrenciler belirlenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analizlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için çeşitli stratejileri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğu uygulanan etkinlikler sayesinde yeni bilgiler öğrendiklerini, hoşgörü değerini kazandıklarını, günlük hayatlarında engelli bireylere yardım etmeye başladıklarını, kadına şiddet ile ilgili dramayı severek yaptıklarını, günlük hayatlarında farklı kültürel özellikteki bireylere saygı duyacaklarını ve çevrelerindeki engelli bireylere yardım edeceklerini, farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı hoşgörülü olacaklarını ve öğrendiklerini sosyal bilgiler dersinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, yapılandırmacılık.

\* This study was produced from the first author's doctoral dissertation.

\*\* Corresponding Author: Dr. (Teacher), Ministry of National Education, Elazığ, Turkey, [aslan.s1985@gmail.com](mailto:aslan.s1985@gmail.com)

\*\*\* Asst. Prof. Dr., Cukurova University, Adana, Turkey, [aybek@hotmail.com](mailto:aybek@hotmail.com)

#### Citation Information

Aslan, S. & Aybek, B. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü eğitime dayalı olarak uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(1), 58-82.

## Giriş

Yirminci yüzyılda yaşanan savaşlar, doğal afetler gibi nedenlerle insanlar buldukları çevreden başka yerlere göç etmek zorunda kalmışlardır. Bu durumun neticesinde farklı kültürel özelliklere sahip bireyler bir arada yaşamaya başlamıştır. Yirmi birinci yüzyılda ise bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler sayesinde dünya küçük bir köy haline dönüşmüştür. Bu durumda küreselleşme kavramını ortaya çıkarmıştır. Yirminci ve yirmi birinci yüzyıllarda yaşanan bu gelişmeler ya çok uluslu devletlerin ortaya çıkmasına neden olmuş ya da mevcut devletlerin çok uluslu bir yapıya dönüşmesini sağlamıştır. Nitekim yaşanan bu gelişmeler sonucunda bugün için insanlar geçmişte hiç olmadığı kadar iç içe yaşamakta, çoğu ülke kültürel bakımdan önemli çeşitlilikler göstermektedir. Bu durumda, karşımıza çokkültürlülük kavramını çıkarmaktadır.

American Psychological Association [APA] (2002) tarafından çokkültürlülük "ırk, etnisite, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellik, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların tanınması" şeklinde tanımlanmıştır. Ergin (2000), çokkültürlülüğü "birleşik bir toplum içinde farklı kültürlerin yahut kültürel kimliklerin, tek bir ulus yahut bir devlet olarak korunması" şeklinde ifade etmektedir. Çokkültürlülük, 1960'lı yıllarda ABD ve Avrupa'da toplumsal çeşitliliğin artması sonucunda insan hakları hareketlerinin gelişimine bağlı olarak ortaya çıkmıştır (Başbay & Bektaş, 2009). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yaşanan göçlerin ve etnik çatışmaların sonucunda artan kimlik, dil, kültür farklılıklarının üstesinden gelebilmek amacıyla da çokkültürlülük, Batılı ülkeler özelinde uygulanabilir bir politika halini alabilmiştir (Yanık, 2012).

Çokkültürlü bir yapıya sahip toplumlarda, farklı kültürel özellikler eğitimi de etkilemiş ve çokkültürlü eğitim kavramı ortaya çıkmıştır. Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield ve Stephan (2001) çokkültürlü eğitimi "farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmaya çalışan ve bunun için de tüm okul ortamını değiştirmeye, yeniden yapılandırmaya uğraşan bir fikir, bir eğitim reformu ve bir süreç" olarak tanımlamışlardır. Gay (1994) ise "tüm öğrencilerin akademik başarıda eşit şansının olması için, eğitim kurumlarının yapısının değiştirilmesini amaçlayan bir düşünce ve eğitim reformu hareketi ve süreci" şeklinde tanımlamıştır. Nieto ve Bode'ye (2011) göre çokkültürlü eğitim "demokratik değerleri ve amaçları, kültürel çoğulculuğu, sosyal adaleti ve öğrencilerin sosyal, kişisel ve entelektüel gelişimlerini temel alan eğitimidir." Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülüğün eğitim boyutunu ifade eder. Tüm öğrencilerin farklılıklarına bakılmadan (dil, din, ırk, yaş, cinsiyet, ekonomik düzey, sosyal sınıf) eğitimden eşit bir şekilde faydalanmasını sağlayan eğitim reformudur (Banks, 2013). Mwonga'ya (2005) göre çokkültürlü eğitim, toplumun çoğunluğu tanıyan ve marjinal grupların kamu eğitimini ön plana çıkarmaya çalışan, demokratik vatandaşlık eğitimidir.

Türkiye'de 2005-2006 eğitim-öğretim yılında öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım ile çokkültürlü eğitim, işbirliğini, uzlaşmayı, kültürü, bilginin değişkenlik, geçicilik ve durumsallığını temel alan bir özelliğe sahip olması bakımından birbiriyle örtüşen yönleri vardır (Şimşek, 2004, s. 135). Yapılandırmacı yaklaşım ile demokratik ve adil bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturulmakta ve bu ortam sayesinde dezavantaja sahip

öğrencilerin eğitim ve öğretime etkili bir şekilde dâhil olması hedeflenmektedir (Harris & Graham, 1994, s. 245). Yapılandırmacı yaklaşımda bireyin bir durumu anlamlandırması, geçirmiş olduğu deneyimler ile sıkı ilişki içindedir. Bu nedenle, öğrenciler öğretme-öğrenme ortamına kendi deneyimleriyle ve bu deneyimlerden oluşmuş bilişsel yapılarıyla gelirler (Arslan, 2007, s. 46). Diğer bir deyişle öğrenciler, öğretme-öğrenme ortamına kendi kültürel özelliklerini taşırlar. Nitekim Kathryn (1998, s. 312) tarafından yapılandırmacı yaklaşımın kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini dikkate aldığını ve öğretme-öğrenme ortamını bu farklılıkları dikkate alarak tasarlanması gerektiğini ileri sürer. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin işbirliği içerisinde birbirleriyle yardımlaşarak ve diyalog kurarak bilgi ve deneyimlerini paylaşma imkânı sunmaktadır (Brooks, 1990, s. 70). Kısacası yapılandırmacılık, toplumsal değişim için bir güç olan bireylere saygılı etkileşimler ve ortamlar, çeşitlilikler, ebeveyn ortaklıkları ve çoklu bakış açısına sahip olma gibi temaları tasarlaması (Carlson, 1999, s. 217) yönüyle çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla birçok noktada buluşmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de 2005’te uygulamaya konulan programların çokkültürlü eğitimin özelliklerini yansıtması daha çok yapılandırmacı anlayışın ürünü olduğu söylenebilir (Arslan, 2016). Bununla birlikte 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programında çokkültürlü eğitime yeterince yer verilmediğini belirten araştırmalar da mevcuttur (Cırık, 2008, s. 36). İlkokul programları incelendiğinde, doğrudan çokkültürlü eğitim ile ilgili kazanımlara yer verilmediği, ancak dolaylı olarak çokkültürlü eğitim ile ilgili kazanımların olduğu görülmüştür. Son yayınlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programında “Kültür ve Miras” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında çokkültürlü eğitime vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Cırık (2008) ve Açıkalin (2010) çalışmalarında ortak olarak son yayınlanan sosyal bilgiler programında çokkültürlü eğitime yer verildiğini belirtmektedirler. Ancak Cırık (2008) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul programlarında çokkültürlü eğitimin yeterli olmadığı saptanmıştır.

Türkiye’de çokkültürlü eğitimle ilgili olarak son yıllarda çok sayıda araştırma yapılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, çokkültürlü eğitim ile ilgili olarak öğretmen adaylarının kültürel zekâları (Yaşar-Ekici, 2017), eleştirel düşünme eğilimleri (Aybek & Aslan, 2015), küresel vatandaşlıkla (Durmuş, 2017), epistemolojik inançlarıyla (Türkan, Aydın & Öner, 2016) ilişkisini; öğretmenlerin özyeterlik algılarını (Başarı, 2012) görüşlerini (Aslan, 2017a; Boydak-Özan & Şengür, 2017), tutumlarını ve algılarını (Başarı, Sarı, & Çetin, 2015; Bulut, 2014; Marangoz, 2014; Taştekin, Yükü-Bozkurt, İzoglu, Güngör, Uslu-Işık, & Demircioğlu, 2016), sosyal zekâ kavramları ile ilişkisini (Akman & Akman-İmamoğlu, 2017), öğretmen yeterliklerini (Başbay & Bektaş, 2009); ortaokul öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik algı ve farkındalıklarını (Ateş, 2017) inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Türkiye’de alanyazın incelendiğinde daha çok nicel araştırmaların, az sayıda da nitel araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Alanyazında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çokkültürlü eğitime dayalı olarak uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşlerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu da, araştırmacılar tarafından bir eksiklik olarak görülmüştür. Çokkültürlü yapıya sahip olan ülkemizde, çokkültürlü eğitim ile ilgili öğrencilerin görüşlerinin alınması önem arz etmektedir. Öğretim programları hazırlanırken eğitimin en büyük paydaşlarından biri olan öğrenci görüşlerine de başvurulması gerekmektedir. Bu nedenle, yapılan bu araştırma sonuçlarının öğretim programları hazırlanırken

çokkültürlü eğitimi dikkate alarak düzenlenmelerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca yapılan bu araştırma sonuçlarının program geliştirme uzmanlarına ve sınıf öğretmenlerine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çokkültürlü eğitime dayalı olarak uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin uygulanan etkinlikler hakkında görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonucunda kazanmış oldukları değerler ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonucunda hayatlarında ne gibi değişiklikler olduğu ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin severek yaptığı etkinlikler ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin zorlanarak yaptıkları etkinlikler ile ilgili görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin etkinlikler sayesinde öğrendiklerini günlük hayatlarında nerelerde kullanabilecekleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
7. Öğrencilerin, uygulanan etkinlikler sonrasında farklı kültürlere sahip bireylere yönelik duygu ve düşüncelerinde ne gibi bir değişiklik olduğu ile ilgili görüşleri nelerdir?
8. Öğrencilerin uygulan etkinlikler sonrası öğrendiklerini hangi ders veya derslerde kullanabileceği ile ilgili görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desendir (Ersoy, 2016, s. 55). Bu araştırmada da, öğrencilerin çokkültürlü eğitime dayalı olarak uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşleri ortaya konulmaya çalışıldığından fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde, bir devlet okulunda, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayalı olan uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki örnekleme ulaşınca kadar en kolay ve ulaşılabilir deneklerden veri toplar (Berg, 2001; Gürbüz & Şahin, 2015). Bu araştırmada da, araştırmacılar tarafından kolay ve ulaşılabilir ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin beşi kız, beşi erkektir. Öğrencilerin annelerin çoğu ev hanımıdır ve babalarının çoğu esnafır. Anneleri ilkokul, ortaokul ve lise mezunu, babaları ise lise ve üniversite mezunudur.

### Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Verilerin Toplanması

Araştırmada, görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşme, nitel araştırmada sık kullanılan veri toplama araçlarından birisidir. Görüşme, sözlü iletişim



yoluyla veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012, s. 165). Görüşme yoluyla bireylerin bir konu veya duruma ilişkin deneyimleri, tutumları, algıları ve düşünceleri gibi gözlenmeyen, ancak bir araştırma için önem taşıyan unsurların anlaşılabilmesi hedeflenmektedir (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu yöntemde tıpkı yapılandırılmış görüşmelerde olduğu gibi daha önceden belirlenmiş sorular vardır. Fakat bu yöntemin farkı, soruların belirli bir sırayı takip etmemesi ve daha önceden belirlenmemiş ek soruların sorulabilmesidir (Bilim, 2015, s. 237). Araştırmada görüşme soruları ilgili alanyazın taranarak oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu Çukurova, Yıldız Teknik ve Fırat Üniversitelerinde görev yapan altı öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Öğretim üyelerinin görüşleri neticesinde görüşme formuna son şekli verilmiştir. Daha sonra öğrenci görüşme formu iki sınıf öğretmenine ve iki dördüncü sınıf öğrencisine incelenmiş, öğretmenlerden ve öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme yapılırken ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Her bir görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür.

### Uygulanan Etkinlikler

Uygulama, 2015-2016 eğitim-öğretim akademik yılının güz döneminde Elazığ ilinde, bir devlet ilkokulunda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı olarak çokkültürlü eğitim ile ilgili etkinlikler hazırlanmış ve bu etkinlikler öğrencilere uygulanmıştır. APA (2002) tarafından yapılan çokkültürlülük tanımı ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin özellikleri dikkate alınarak temalar belirlenmiştir. Bu temalar ve etkinlikler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1

#### *Temalar ve Etkinlikler*

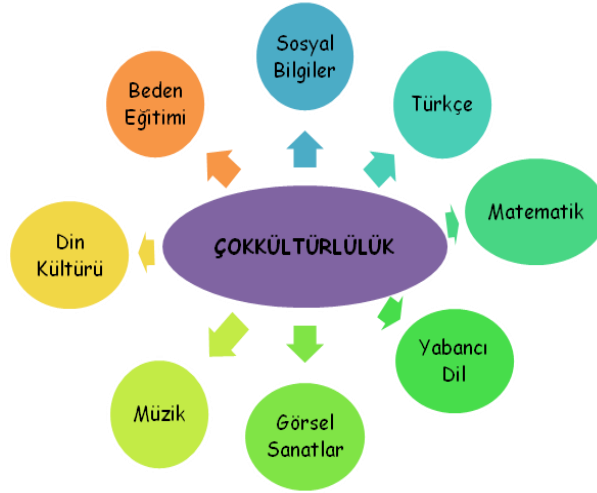
Temalar	Etkinlikler
Birey ve Toplum	Efsane ve masalları araştırma, değer çizgisi, değerler eğitimi, görsel sanat teknikleri ile ilgili etkinlikleri poster, araştırma yapma
Cinsiyet	Sütun grafiği, grup çalışması, slogan yazma, resim yapma, hikaye yazma, beyin fırtınası tekniği, afiş hazırlama, drama
Dil	Drama, selamlaşım etkinliği, türkü ve şarkı söyleme
İnanç	Drama, değerler eğitimi, film izleme, şarkı ve türkü söyleme, araştırma yapma
Sosyo-Ekonomik Durum	Değer çizgisi, şiir ve hikaye yazma, resim yapma, şarkı yazma, drama
Engelli Olma	Çay etkinliği, drama, şiir ve hikaye yazma, altı şapka, film izleme, tartışma yöntemi, araştırma yapma, resim yapma

Birey ve toplum temasında; bireyin kendi kültürel özelliklerini ve çevresinde yaşayan diğer bireylerin kültürel özelliklerini öğrendiği etkinlikler hazırlanmıştır. Kendi kültürlerine ve farklı kültürlerle ait efsaneleri, masalları araştırıp sınıfta sunmaları istenilmiştir. Ayrıca değer çizgisi etkinliği yapılarak farklı kültürel özelliklere sahip bireylere neden saygı gösterilmesi ve hoşgörü ile yaklaşması gerektiği tartışılmıştır. Kendi kültürüne ve farklı kültürlerle ait özellikleri ile ilgili (gelenek, görenek, kıyafet, oyun vb.) görsel sanat tekniklerini kullanarak özgün bir poster tasarımları sağlanmıştır. Cinsiyet temasında; çevrelerindeki kadın ve erkek sayılarına yönelik sütun grafikleri oluşturmaları ve bu grafikleri sunmaları sağlanmıştır. Çevrelerinde kadına şiddet ile ilgili yaşanan sorunlar ile ilgili grup çalışmasına dayalı olarak araştırma yapımları istenilmiştir. Kadına şiddetin önlenmesine yönelik öğrencilerin slogan yazmaları istenilmiş ve sorunla ilgili görsel sanatlar dersinde resim yaptırılmıştır. Beyin fırtınası tekniği kullanılarak kadına şiddetin nasıl önlenebileceği ile ilgili öğrencilerden görüşler alınmıştır. Ayrıca kadın ve erkek kelimelerin İngilizce karşılığı öğretilmiş, İngilizce kadına şiddet ile ilgili afiş hazırlamaları ve kadına şiddet ile ilgili drama yapımları istenilmiştir. Dil temasında; öğrencilerin çevrelerinde konuşulan farklı diller tanıtılmış ve her dilin önemli ve değerli olduğu kavratılmaya çalışılmıştır. Öğrencilere farklı dillerde nasıl selamlaşıldığı ile ilgili etkinlikler uygulanmıştır. Farklı dillere ait türküler ve şarkılar söylenilmiştir. Engelli temasında; çevresindeki engelli bireylere sevgi ile bakmasına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Sınıfa engelli sandalyesi getirilerek engelli bireylerin hangi sorunlarla karşılaştıkları yaparak yaşayarak gösterilmeye çalışılmıştır. Engelli bireylerin yaşamış oldukları sorunlara yönelik kısa filmler seyrettiler ve bu filmler hakkında konuşulmuştur. Engelli bireylerin yaşamış oldukları sorunlara yönelik öğrencilere şiir ve hikâyeler yazdırılmıştır. Tartışma yöntemi işe koşularak öğrencilerin engelli bireylerin yaşamış oldukları sorunlara çözüm önerileri geliştirmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerden engelli bireylerin sanatta, sporda vb. başarılarına yönelik araştırma yapıp sınıfta sunum yapımları istenilmiştir. Ayrıca görsel sanatlar dersinde engelli bireylerin yaşamış oldukları sorunlar ile ilgili resim yapımları istenilmiştir. İnanç temasında; öğrencilerin çevrelerinde farklı inanca sahip bireylerinde yaşadıkları anlatılmış ve bu inançlar ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğrencilerin farklı inanca sahip bireylere saygı duyulması ve hoşgörü ile ilgili yaklaşılması gerektiği ile ilgili etkinlikler yapılmıştır. Hz. Muhammed'in (SAV), Hacı Bektaş Veli'nin ve Mevlana'nın hayatlarından örnekler verilerek farklı inanca mensup bireylere neden saygı duyulması gerektiği anlatılmıştır. Farklı inançlar ile ilgili kısa filmler izlettirilmiştir ve drama yapımları istenilmiştir. Çevrelerindeki farklı inançlara ait ezgileri araştırıp sınıfta seslendirmeleri istenilmiştir. Sosyo-ekonomik durum temasında; çevresinde farklı sosyo-ekonomik duruma sahip bireylerin olabileceği ve durumun doğal olduğu anlatılmıştır. Öğrencilerin bu farklılıklara saygılı olması gerektiği ile ilgili değer çizgisi etkinliği uygulanmıştır. Öğrencilerden farklı sosyo-ekonomik duruma sahip bireylerin yaşamış olduğu sorunlar ile ilgili hikâye ve şiir yazmaları, resim yapımları, şarkı yazmaları istenilmiştir. Öğrencilerden çevrelerinde farklı sosyo-ekonomik duruma sahip bireylerin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili drama yapımları istenilmiştir.

Hazırlanan disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı etkinlikler, alanında uzman beş öğretim üyesine, iki sınıf, bir Türkçe, bir İngilizce, bir sosyal bilgiler, bir matematik, bir müzik, bir din kültürü, bir beden eğitimi ve bir müzik öğretmenine sunulmuş ve öğretim üyelerinin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda hazırlanan

öğretim programında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulama toplam 12 hafta sürmüştür. Etkinlikler uygulandıktan sonra öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve öğrencilerin uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşleri alınmıştır. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programının kazanım, içerik ve öğretme-öğrenme süreci boyutları sekiz disiplin ile ilişkilendirilerek oluşturulmuştur. Şekil 2'de bu sekiz disipline yer verilmiştir:

**Şekil 2.** Çokkültürlülük Kavramının Disiplinlerarası Bileşenleri



### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir (Ekiz, 2009, s. 75). Öğrenci görüşme formundaki sorular temele alınarak kodlamalar yapılmış ve bu kodlar bir araya getirilerek sorulara dayalı olarak temalar oluşturulmuştur. Öğrencilere ait görüşmeler katılımcıların görüşme formunda verilen sıra numarasına göre kodlanmış, öğrenciler için Ö1, Ö2.. şeklinde kodlar kullanılmıştır. Verilerin analizinde Nvivo 11 programı kullanılmış ve elde edilen bulgular grafiklerle sunulmuştur.

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Araştırma kapsamında aşağıdaki stratejiler kullanılmıştır:

- ✓ Araştırmada, katılımcıların özellikleri ile ilgili bilgiler verilerek araştırmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır (Johnson & Christensen, 2012),
- ✓ Araştırmada, katılımcılar ve araştırma ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir (Polit & Back, 2010),
- ✓ Araştırmada, elde edilen bulguların tamamı yorum ve genelleme yapılmadan doğrudan okuyucuya sunulmuştur (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013).
- ✓ Araştırmada, doğrudan alıntılar yapılarak katılımcıların ifadelerine yer verilerek okuyucuların karşılaştırma yapmalarına olanak sağlanmıştır (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013).
- ✓ Araştırmada, yapılan kodlamalar alanında uzman iki öğretim üyesine sunulmuş ve bu iki öğretim üyesinin uyum düzeyleri [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş

Ayrılığı)]  $65/65+4=.94$  bulunmuştur. Miles ve Huberman (1996) tarafından, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyuşumun .90 ve üzerinde olması gerektiği belirtilmiştir.

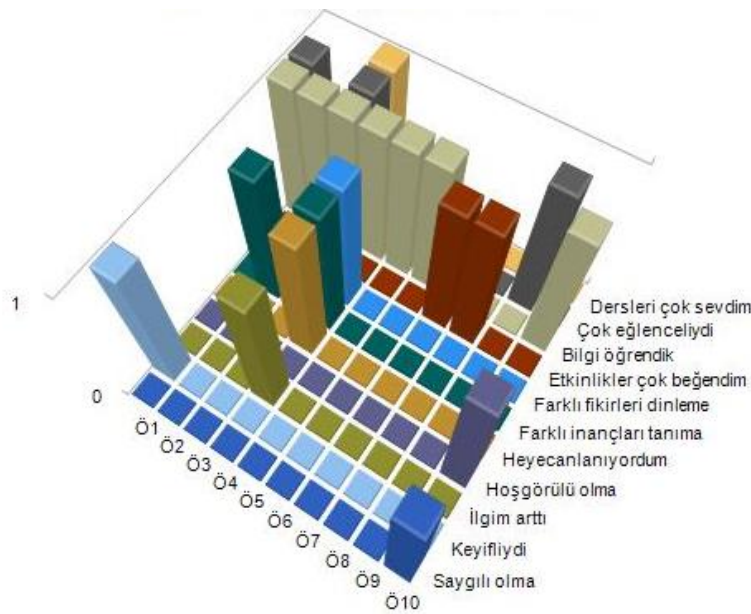
### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde bulgular, alt problemlere dayalı olarak sunulmuştur.

### Öğrencilerin Uygulanan Etkinlikler Hakkında Görüşleri

Grafik 1'de öğrencilerin uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşleri verilmiştir.

**Grafik 1.** Öğrencilerin Uygulanan Etkinlikler İle İlgili Görüşleri



Grafik 1 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 7) uygulanan etkinlikler sayesinde yeni bilgiler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinliklerde; saygılı olmayı öğrendiklerini (f: 1), keyif aldıklarını (f: 1), derslere ilgilerinin arttıklarını (f: 1), hoşgörülü olmayı öğrendiklerini (f: 1), derse heyecanlanarak başladıklarını (f: 1), farklı inançları tanıdıklarını (f: 2), farklı fikirleri dinlediklerini (f: 1), etkinlikleri çok beğendiklerini (f: 3) ve dersleri çok sevdiğini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Çevremizdeki farklı inançları tanıdım. Örneğin Aleviliği öğrendim. Alevilerin semah döndüğünü öğrendim. Mevlevilerde semah dönüyordu. Derslerde birçok bilgi öğrendik. Bunları bilmiyordum daha önce." Ö:2

"Bilgi öğrendim. Mevlevilerle ilgili bilgi öğrendim. Parmaklarının arasına çivi alıyorlarmış öyle dönüyorlarmış önce. Dersler çok eğlenceliydi. En çok bu derste eğlendim. Dersleri çok sevdim." Ö:3

"Benim derslere ilgim arttı. Daha çok derse katılıyorum. Bu ders başladığında çok heyecanlanıyordum. Siz bu derste bize farklı dinleri öğrettiniz. Bilgi sahibi oldum. Ayrıca grup çalışmalarında farklı fikirler oldu. Bende farklı fikirleri dinlemeyi öğrendim." Ö:4

"Ben tüm etkinlikleri çok beğendim. Çok güzellerdi." Ö:7

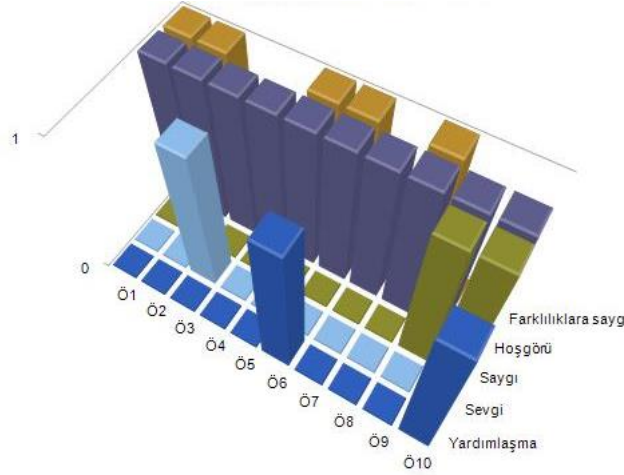
"Dersler çok eğlenceli geçti. Ben derslerde çok eğlendim." Ö:9

"Ben saygılı olmayı öğrendim. Farklı insanlara hoşgörülü olmayı öğrendim. Birçok bilgi öğrendik." Ö:10

### Etkinlikler Sonrasında Kazanılan Değerler

Grafik 2'de öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında kazandıkları değerler ile ilgili görüşleri verilmiştir.

**Grafik 2.** Öğrencilerin Kazanılan Değerler ile İlgili Görüşleri



Grafik 2 incelendiğinde öğrencilerin uygulanan etkinliklerde en çok hoşgörü değerini (f: 10) kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlikler sayesinde farklılıklara saygılı olma (f: 5), saygı (f: 2), yardımlaşma (f: 2) ve sevgi (f: 1) değerlerini kazandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Hoşgörülü olmayı öğrendim. Farklı dile, inanca hoşgörülü ve saygılı olmayı öğrendim." Ö:2

"Etkinliklerde sevgi ve hoşgörü değerini kazandım." Ö:3

"Ben derslerde farklılıklara saygıyı ve hoşgörülü olmayı öğrendim. Şimdi farklı insanlara daha saygılıyım ve hoşgörülüym." Ö:5

"Fakirlere, engellilere yardım edilmesini kazandım. Farklı inançlara, dillere saygılı ve hoşgörülü olmayı kazandım." Ö:6

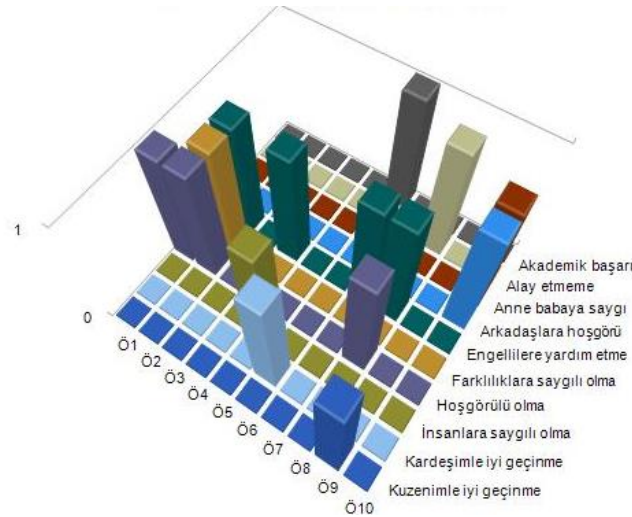
"En çok bu etkinliklerde hoşgörü değerini kazandım. Farklı da olsa bir insan, hoşgörülü olmalıyız." Ö:7

"Hoşgörü ve saygı değerini kazandım." Ö:9

### Öğrencilerin Etkinlik Sonrasında Hayatlarındaki Değişimler

Grafik 3'te öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında hayatlarında ne gibi değişiklikler olduğu ile ilgili görüşleri verilmiştir.

**Grafik 3.** Öğrencilerin Uygulanan Etkinlikler Sonrasında Hayatlarındaki Değişimler



Grafik 3 incelendiğinde öğrencilerin çoğu ( $f: 4$ ) uygulanan etkinlikler sayesinde günlük hayatlarında engelli bireylere yardım etmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca uygulanan etkinlikler sayesinde öğrenciler günlük hayatlarında; kuzeniyle ve kardeşiyle iyi geçinmeye başlama ( $f: 1$ ), insanlara saygılı davranma ( $f: 1$ ), insanlara karşı hoşgörülü olma ( $f: 3$ ), farklılıklara saygılı olma ( $f: 1$ ), arkadaşlarına hoşgörülü olma ( $f: 1$ ), anne babaya saygı gösterme ( $f: 1$ ), kimseyle alay etmeme ( $f: 1$ ) ve akademik başarısında artma ( $f: 1$ ) gibi değişikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Ben hoşgörülüydüm. Ancak derslerden sonra daha çok hoşgörülü olmaya başladım. Engelli arkadaşıma daha yardımcı oluyorum. Onun merdivenlerde inmesine yardım ediyorum. Farklılıklara saygılı oldum." Ö:2

"Evet, evet çok değişiklik oldu. Anneme, babama, kardeşime, akrabalarım hoşgörülü davranmaya başladım. Kardeşimin hatalarını hoşgörü ile karşılıyorum artık." Ö:3

"Engellilere nasıl davranılacağını bilmiyordum. Bu ders sayesinde engellilere yardım etmeyi öğrendim. Mesela H. arkadaşımız tekerlekli sandalyeye oturdu. H.'ne nasıl yardım edilmesi gerektiğini öğrendim." Ö:4

"Öğretmenim H. yaptığımız etkinlik sayesinde engellilere yardım etmeyi öğrendim. Öğretmenim geçen bizim köyde bir engelli vardı. Yürüyemiyordu. Tekerlekli sandalyedeydi. Her yer çamur olmuştu. Tekerlekli sandalye ile geçemiyordu. Bende babama söyledim. Babamla birlikte yardım ettik." Ö:7

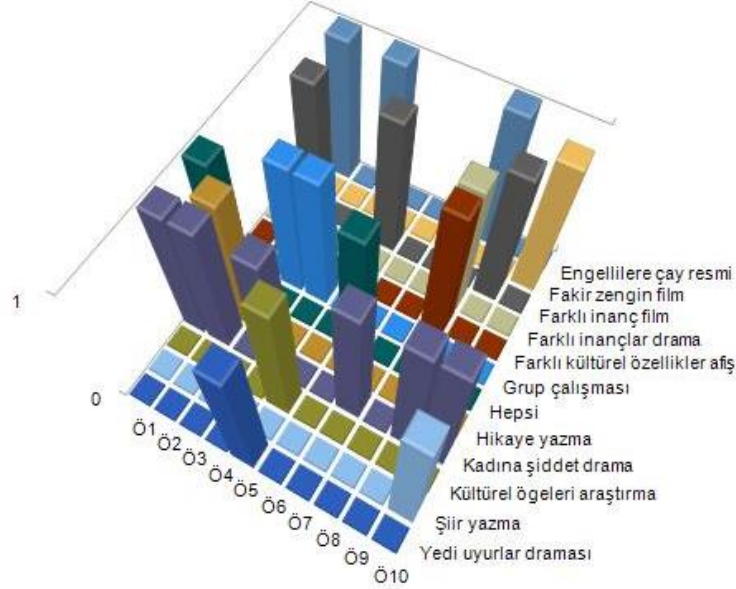
"Evet, değişiklikler oldu. Mesela benim bir kuzenim var. Beni çok kızdırıyor. Artık ona karşı hoşgörülü davranıyorum." Ö:9



## Öğrencilerin Severek Yaptıkları Etkinlikler ile İlgili Görüşleri

Grafik 4'te öğrencilerin severek yaptıkları etkinlikler ile ilgili görüşleri verilmiştir.

**Grafik 4.** Öğrencilerin Severek Yaptıkları Etkinlikler ile İlgili Görüşleri



Grafik 4 incelendiğinde öğrencilerin çoğu ( $f$ : 6) kadına şiddet ile ilgili dramayı severek yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından; yedi uyurlar dramasını ( $f$ : 1), şiir yazma etkinliğini ( $f$ : 1), kültürel öğeleri araştırma etkinliğini ( $f$ : 1), hikâye yazma etkinliğini ( $f$ : 1), grup çalışmalarını ( $f$ : 2), farklı kültürel özellikler ile ilgili afiş yapmayı ( $f$ : 1), farklı inançlara yönelik dramayı ( $f$ : 1), farklı inançlar ile ilgili kısa filmi ( $f$ : 3), farklı sosyo-ekonomik durum ile ilgili kısa filmi ( $f$ : 1) ve engelliler ile ilgili çayla resim yapmayı ( $f$ : 3) severek yaptıkları belirtilmiştir. Ayrıca iki öğrenci tarafından tüm etkinliklerin sevilerek yapıldığı belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Ben hiçbirini sevmeyerek yapmadım. Ama en çok kadına şiddet ile ilgili E. 'lerin yaptığı tiyatroyu çok sevdim. Kimsenin kadına şiddet yapmaya hakkı yok. Engelliler ile hikâye yazdık. Onu da çok sevdim." Ö:2

"Grupça yaptığımız etkinlikleri çok sevdim. Çok iyi şeyler yaptık." Ö:3

"En çok kadına şiddet ile ilgili yaptığımız dramayı sevdim. Orada çok eğlendim ve iyi oynadım. Grup çalışmaları çok iyidi. Bir de çayla resim yaptık ya. Onu çok sevdim, çok güzel oldu." Ö:4

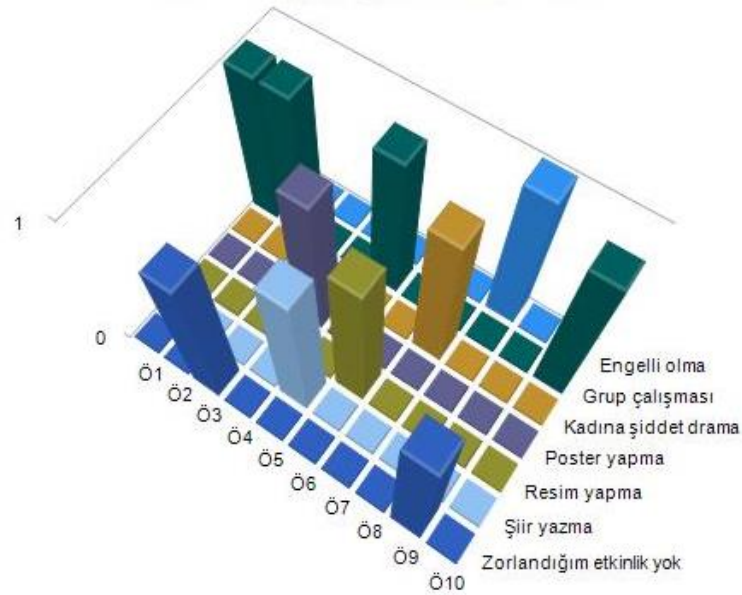
"En başta yaptığımız oyun var ya. Pepuk kuşu ile ilgili oyun. En çok onu severek yaptım. Ayrıca yaptığımız afişte çok güzeldi. Çok severek yaptım." Ö:8

"Kadına şiddet ile yaptığımız dramayı çok sevdim. İnançlarla ilgili bir film izledik ya öğretmenim, onu da çok sevdim." Ö:9

## Öğrencilerin Zorlanarak Yaptıkları Etkinlikler ile İlgili Görüşleri

Grafik 5'te öğrencilerin zorlanarak yaptıkları etkinlikler ile ilgili görüşleri verilmiştir.

**Grafik 5.** Öğrencilerin Zorlanarak Yaptıkları Etkinlikler İle İlgili Görüşleri



Grafik 5 incelendiğinde öğrencilerin çoğu ( $f: 4$ ) grup çalışması yaparken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından; şiir yazma ( $f: 1$ ), resim yapma ( $f: 1$ ), poster yapma ( $f: 1$ ), kadına şiddet drama ( $f: 1$ ) ve engelli olma ( $f: 1$ ) ile ilgili yapılan etkinliklerde zorlanıldığı belirtilmiştir. Ayrıca iki öğrenci tarafından herhangi bir etkinlikte zorlanmadığı belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Grup çalışmasında zorlandım. Herkes kendi istediği gibi olsun istiyordu. Bence herkesin fikri alınarak yapılabilirdi. Daha güzel olurdu." Ö:2

"Hiçbir etkinlikte zorlanmadım. Hepsini severek yaptım. Çok güzel etkinliklerdi." Ö:3

"Siz bizden İngilizce poster yapın dediniz ya. En çok onda zorlandım." Ö:4

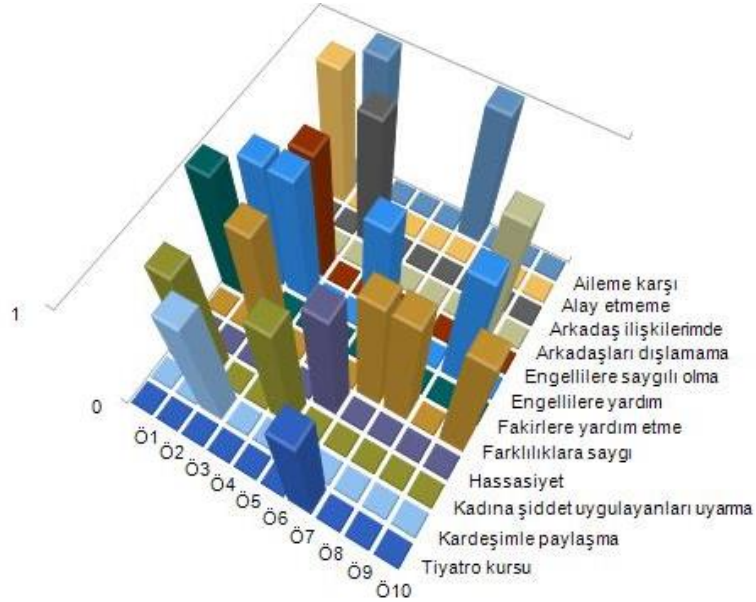
"Huriye, Duriye, Nuriye ile ilgili dramada çok zorlanmıştım. Onunla ilgili çok çalıştık. Oyun oynarken bazı arkadaşlarımız unuttular." Ö:7

"Tüm etkinlikler kolaydı. Hiçbir etkinlikte zorlanmadım öğretmenim." Ö:9

### Etkinliklerin Günlük Hayattaki Yeri

Grafik 6'da öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında günlük hayatlarında nerede kullanabilecekleri ile ilgili görüşleri verilmiştir.

**Grafik 6.** Öğrencilerin Uygulanan Etkinlikler Sonrasında Günlük Hayatlarında Nerede Kullanabilecekleri İle İlgili Görüşleri



Grafik 6 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 4) uygulanan etkinlikler sonrasında günlük hayatlarında farklı kültürel özellikteki bireylere saygı duyacaklarını ve çevrelerindeki engelli bireylere yardım edeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlikler sonrasında günlük hayatlarında; tiyatro kursunda (f: 1), kardeşleriyle oyuncaklarını paylaşmada (f: 1), kadına şiddet uygulayanları uyarmada (f: 2), farklı kültürel özellikteki bireylere karşı hassasiyet göstermede (f: 1), fakirlere yardım etmede (f: 1), engelli bireylere karşı saygılı olmada (f: 1), arkadaşlarıyla oyun oynarken onları dışlamamada (f: 1), arkadaşlarıyla ilişkilerinde (f: 1), farklı kültürel özelliklere sahip bireylerle alay etmemede (f: 1) ve ailesine karşı (f: 1) kullanacaklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Kadına şiddet uygulasa birisi hem uyarırım. Polisi ararım. Bir de engellilere yardım ederim artık. Onlara yardımcı olurum." Ö:2

"Günlük hayatta kullanıyorum. Örneğin ben burada paylaşmayı öğrendim. Evde her şeyimi kardeşimle paylaşıyorum. Çevremdeki engelli arkadaşlarıma saygılı oluyorum ve onlara yardım etmeye çalışıyorum." Ö:3

"Mesela arkadaş ilişkilerimde kullanıyorum. Daha iyi olmaya çalışıyorum. Sınıfımıza yabancı biri geldiğinde ona saygılı oluyorum." Ö:4

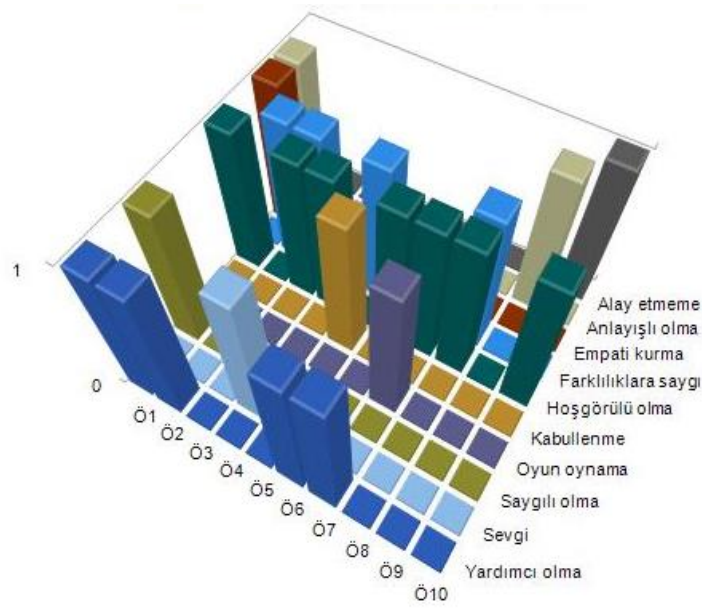
"Öğretmenim tiyatro kursunda yardımcı oldu. Orada buradaki oyunları oynuyoruz. Yeni fikirler söyledim. Engellilere, inançlara, fakirlere saygılı olmaya başladım." Ö:7

"Günlük hayatta kullanırım. Engelli arkadaşıma yardım ediyorum, onu dışlamıyorum." Ö:9

### Etkinlikler Sonrası Duygu ve Düşüncelerde Değişim

Grafik 7'de öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında farklı kültürel özelliklere sahip bireyler ile ilgili duygu ve düşüncelerinde nasıl bir etki oluşturduğu ile ilgili görüşleri verilmiştir.

**Grafik 7.** Öğrencilerin Uygulanan Etkinlikler Sonrasında Farklı Kültürel Özelliklere Sahip Bireyler ile İlgili Duygu ve Düşüncelerinde Nasıl Bir Etki Oluşturduğu İle İlgili Görüşleri



Grafik 7 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 7) farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı hoşgörülü olacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı; yardımcı olacaklarını (f: 4), sevgiyle yaklaşacaklarını (f: 1), saygılı olacaklarını (f: 1), onlarla oyun oynayacaklarını (f: 1), onları oldukları gibi kabulleneceklerini (f: 1), farklılıklarına saygı duyacaklarını (f: 3), onlara karşı empati kuracaklarını (f: 1), anlayışlı olacaklarını (f: 2) ve alay etmeyeceklerini (f: 1) belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Onlara yardımcı olmalıyız. Engellilere fakirlere yardımcı olmalıyız. Farklı dindakilere, dildekilere saygılı olmalıyız." Ö:2

"Duygu ve düşüncelerimde farklılık oldu. Farklı inançtakilere daha hoşgörülü davranmaya başladım, daha saygılı olmaya başladım." Ö:3

"Ben daha önceden farklı kültürdeki insanları sevmiyordum. Bu dersi işledikten sonra farklı insanları sevmeye başladım. Onlara hoşgörülü olmaya başladım." Ö:4

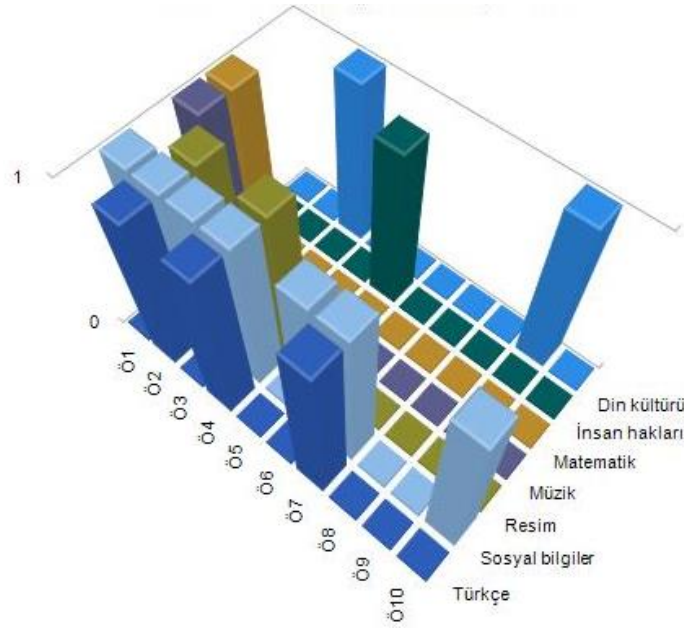
"Öğretmenim ben önceden, dilencilerden iğreniyordum. Bu sene fakirlik zenginlik etkinliğinden sonra onlara yardımcı olmaya başladım. Engellilerle oyun oynuyorum. Artık farklı insanlara daha hoşgörülüüyüm." Ö:7

"Çevremizde farklı inançta, farklı dili konuşan, fakir, zengin insanlar olabilir. Biz herkese karşı anlayışlı olmalıyız." Ö:9

### Etkinliklerin Okul Hayatında Kullanımı

Grafik 8'de öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonrasında öğrendiklerini hangi ders veya derslerde kullanabilecekleri ile ilgili görüşleri verilmiştir.

**Grafik 8.** Öğrencilerin Uygulanan Etkinlikler Sonrasında Öğrendiklerini Hangi Ders veya Derslerde Kullanabilecekleri ile İlgili Görüşleri



Grafik 8 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 7) uygulanan etkinlikler sonrasında öğrendiklerini sosyal bilgiler dersinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlikler sonrasında öğrendiklerini Türkçe (f: 3), resim (f: 2), müzik (f: 1), matematik (f: 1), insan hakları (f: 1) ve din kültürü (f: 2) derslerinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Daha çok Türkçe, sosyal bilgilere, resme uygun. Türkçe'de hikaye yazarız. Sosyal bilgilerde farklı kişilerin yemeklerini ve giysilerini öğrenebiliriz. Derste çay ile resim yaptık. Başka şeylerle de resim yapabiliriz. Engelliler ve fakirlerle..." Ö:2

"Uyguladığımız etkinlikler, daha çok sosyal bilgiler dersine uygun. Orada daha çok grup çalışması yapıyoruz. Farklılıkları öğreniyoruz. Din kültürüne de uygun. Orada da farklı inançları öğrendik." Ö:3

"Bence sosyal bilgiler ve Türkçe dersine daha uygun. Orada farklı kültürlerle ilgili bilgi ediniyoruz. Resim dersinde de yapılabilir." Ö:4

"Bence Türkçe ve sosyal bilgiler dersine daha uygun. Daha güzel etkinlikler yapıyoruz." Ö:7



*"Daha çok din kültürü dersine uygun bence. Çünkü din kültürü dersinde hoşgörü olmamız gerektiğini öğretmenimiz söylüyor."* Ö:9

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çokkültürlü eğitime dayalı olarak uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin çoğu uygulanan etkinlikler sayesinde yeni bilgiler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada öğrencilere, farklı kültürel özellikler ile ilgili bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle, öğrenciler tarafından böyle bir görüşün belirtildiği düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler tarafından uygulanan etkinliklerde; saygılı olmayı öğrendiklerini, keyif aldıklarını, derslere ilgilerinin arttığını, hoşgörülü olmayı öğrendiklerini, derse heyecanlanarak başladıklarını, farklı inançları tanıdıklarını, farklı fikirleri dinlediklerini, etkinlikleri çok beğendiklerini ve dersleri çok sevdiklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler, uygulanan etkinliklerde en çok hoşgörü değerini kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, uygulanan etkinliklerin öğrencilere hoşgörü değerini kazandırdığı söylenebilir. Hoşgörü insanların davranışlarını anlayışla karşılayıp hoş görme, sert ve katı hükümlü olmama, müsâmaha olarak tanımlanmıştır (Ayverdi, 2006, s. 1289). Başka bir anlatımla hoşgörü; olaylara, durumlara ve düşüncelere farklı bakış açılarından bakarak daha esnek bir yaklaşım göstermeyi içermektedir. İnsanlar hoşgörü sayesinde, diğer insanlarla iyi ilişkiler kurabilir ve böylelikle uyumlu bir yaşam sağlayabilirler (Chongruksa, Prinyapol, Wadeng, & Padungpong, 2010). Bu bakımdan uygulanan etkinliklerde öğrencilerin daha çok hoşgörü değerini kazandıklarını belirtmeleri araştırmacılar tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Yirmi birinci yüzyılda eğitimin amaçlarından birisi de öğrencilere demokratik değerleri kazandırmaktır (Aslan, 2017b). Bu değerlerden birisi de hoşgörü değeridir. Öğrenciler tarafından çokkültürlü eğitime dayalı olarak uygulanan etkinlikler sayesinde hoşgörü değerini kazandıklarının belirtilmesi, çokkültürlü eğitimin günümüzdeki eğitimin amaçlarından biri olan demokratik değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlikler sayesinde farklılıklara saygılı olma, saygı, yardımlaşma ve sevgi değerlerini kazandıklarını belirtmişlerdir. Yiğittir (2012) tarafından yapılan görüşmede, öğrencilere hangi değerlere önem verdikleri sorulmuş ve öğrenciler tarafından saygılı olma, yardımseverlik, temizlik, sevgi, iyi insan olma, hoşgörü, kötü sözlerden uzak durma, dürüstlük gibi değerlere önem verdikleri belirtilmiştir. Aynı şekilde Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013) tarafından yapılan araştırmada da, öğrenciler okul ortamlarında sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma, sorumluluk gibi değerleri kazandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çoğu uygulanan etkinlikler sayesinde günlük hayatlarında engelli bireylere yardım etmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Engelli bireyler, hayatlarını idame ettirirken birçok problemle karşılaşmaktadırlar. Engelli bireylerin sosyal hayata katılmalarında en büyük engellerin başında ulaşım ve fiziksel çevre (kamu binaları, rampalar, kaldırımlar vb.) problemleri gelmektedir (Sözen, 2017). Araştırmada, öğrencilerin engelli bireylerin yaşamış oldukları sorunlara yönelik bir farkındalık kazanmaları için çeşitli etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler neticesinde öğrencilerin böyle bir görüş belirttikleri söylenebilir. Ayrıca uygulanan etkinlikler sayesinde öğrenciler günlük hayatlarında; kuzeniyle ve kardeşiyle iyi geçinmeye başlama,



insanlara saygılı davranma, insanlara karşı hoşgörülü olma, farklılıklara saygılı olma, arkadaşlarına hoşgörülü olma, anne babaya saygı gösterme, kimseyle alay etmeme ve akademik başarısının arttığı gibi değişikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Kaptan-Yarar (2015) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında öğrenciler hoşgörü ile ilgili günlük hayatlarındaki değişiklikleri; hoşgörülü olmayı öğrenmek, yardım etmeyi, iyilik yapmayı öğrenmek, anlayışlı olmak, büyüklerime saygılı olmak, arkadaşlarıma lakap takmamak, kardeşlerimle iyi geçinmek, anne ve babamın sözünü dinlemek ve arkadaşlarıma iyi davranmak şeklinde dile getirmişlerdir. Bu da, yapılan bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin çoğu kadına şiddet ile ilgili dramayı severek yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından; Yedi Uyurlar dramasını, şiir yazma etkinliğini, kültürel öğeleri araştırma etkinliğini, hikâye yazma etkinliğini, grup çalışmalarını, farklı kültürel özellikler ile ilgili afiş yapmayı, farklı inançlara yönelik dramayı, farklı inançlar ile ilgili kısa filmi, farklı sosyo-ekonomik durum ile ilgili kısa filmi ve engelliler ile ilgili çayla resim yapmayı severek yaptıkları belirtilmiştir. Ayrıca iki öğrenci tarafından tüm etkinliklerin sevilerek yapıldığı belirtilmiştir. Bu sonuç da gösteriyor ki, öğrenci merkezli yapılan etkinlikler öğrenciler tarafından sevilerek yapılmaktadır. Bu bakımdan, öğretme-öğrenme ortamında çokkültürlü eğitime dayalı olarak öğrenciyi merkeze alan etkinliklerin uygulanması, öğrencilerin okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilir. Nitekim Kaptan-Yarar (2015) tarafından yapılan çalışmada da, benzer bir sonuç elde edilmiştir. Öğrenci merkezli etkinliklerde, öğrencilerin derse aktif katılmaları ve ürün ortaya koymaları öğrencilerin etkinlikleri severek yapmalarına neden oluyor denebilir. Araştırmacı tarafından etkinlikler uygulanırken, öğrencilerin derse severek katıldıkları gözlenmiştir. Öğrenciler yapılan etkinliklerin bazılarında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, grup çalışması, şiir yazma, resim yapma, poster yapma, kadına şiddet drama ve engelli olma ile ilgili yapılan etkinliklerde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca iki öğrenci tarafından herhangi bir etkinlikte zorlanılmadığı belirtilmiştir.

Öğrencilerin çoğu uygulanan etkinlikler sonrasında günlük hayatlarında farklı kültürel özellikteki bireylere saygı duyacaklarını ve çevrelerindeki engelli bireylere yardım edeceklerini belirtmişlerdir. Farklılıklara saygı, her farklılığı doğal olarak görmek sadece insan olduğu için bireye saygı duymak olarak tanımlanmıştır (Topçubaşı, 2015). Öğrenciler tarafından farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin farklılıklarına saygı duyacaklarını belirtmeleri araştırmacılar tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Uygulanan etkinliklerde, öğrencilere farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı saygılı ve hoşgörülü olmaları, onlara yardımcı olmalarına yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Bu sonuca dayalı olarak, uygulanan etkinliklerin öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlikler sonrasında günlük hayatlarında; tiyatro kursunda, kardeşiyle oyuncaklarını paylaşmada, kadına şiddet uygulayanları uyarmada, farklı kültürel özellikteki bireylere karşı hassasiyet göstermede, fakirlere yardım etmede, engelli bireylere karşı saygılı olmada, arkadaşlarıyla oyun oynarken onları dışlamamada, arkadaşlarıyla ilişkilerinde, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerle alay etmemede ve ailesine karşı kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çoğu farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı hoşgörülü olacaklarını belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında, öğrencilerin farklı kültürel

özelliklere sahip bireylere karşı hoşgörü değerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı hoşgörülü davranacaklarının belirtilmesi araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, çokkültürlü eğitimin öğrencilerin hoşgörü değerini geliştirdiği söylenebilir. Özellikle günümüzde insanlar arasında farklılıklarından dolayı çeşitli sorunların yaşandığı görülmektedir. Bu sorunların giderilmesinde çokkültürlü eğitimin önemli bir yeri vardır. Çokkültürlü eğitim, bireyler arasındaki farklılıkların doğal olduğunu kabul etmekte ve öğretme-öğrenme sürecinde bu farklılıklara göre düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Aydın, 2013; Banks, 2013). Ayrıca çokkültürlü eğitim ile birlikte öğrencilere hoşgörü, farklılıklara saygı, sevgi gibi demokratik değerler kazandırılmaktadır (Aslan, 2017a). Bu bakımdan öğretmenler tarafından, öğretme-öğrenme ortamında çokkültürlü eğitime dayalı etkinliklerin uygulanması öğrencilere demokratik değerleri kazandırabilir. Ayrıca öğrenciler farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı; yardımcı olacaklarını, sevgiyle yaklaşacaklarını, saygılı olacaklarını, onlarla oyun oynayacaklarını, onları oldukları gibi kabulleneceklerini, farklılıklarına saygı duyacaklarını, onlara karşı empati kuracaklarını, anlayışlı olacaklarını ve alay etmeyeceklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çoğu uygulanan etkinlikler sonrasında öğrendiklerini sosyal bilgiler dersinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler eğitimi; bireyin kendini, fiziksel ve sosyal çevresini anlamasına, onlara karşı olumlu tutum ve değerler geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Doğanay, 2009). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kültürel özellikler tanıtılmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin böyle bir görüş belirttikleri düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlikler sonrasında öğrendiklerini Türkçe, resim, müzik, matematik, insan hakları ve din kültürü derslerinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Kaptan-Yarar (2015) tarafından yapılan araştırmada da, öğrenciler tarafından yapılan etkinliklerin Türkçe, sosyal bilgiler, matematik, fen ve teknoloji başta olmak üzere tüm derslerde kullanılabilirliği belirtilmiştir. Kan (2012) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında, öğrenciler grupla zihin haritası uygulamasının Türkçe, fen ve teknoloji, bütün dersler, İngilizce, teknoloji tasarım ve sosyal bilgiler derslerine uygun olacağını belirtmişlerdir.

### Öneriler

➤ Çokkültürlü eğitime dayalı olarak uygulanan etkinlikler sayesinde öğrenciler, çevrelerindeki farklı kültürel özellikleri öğrendiklerini, saygılı olmayı öğrendiklerini, derslere ilgilerinin arttıklarını, hoşgörülü olmayı öğrendiklerini, farklı inançları tanıdıklarını, farklı fikirleri dinlediklerini vb. belirtmişlerdir. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak uygulanan etkinlikler öğrencilere birçok katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde çokkültürlü eğitim ile ilgili etkinlikleri uygulamaları faydalı olacaktır.

➤ Öğrenciler tarafından uygulanan etkinlikler neticesinde hoşgörülü olma, farklılıklara saygılı olma, saygı, yardımlaşma ve sevgi değerlerini kazandıkları belirtilmiştir. Çokkültürlü eğitime dayalı olarak uygulanan etkinlikler sayesinde öğrenciler demokratik değerleri kazanmaktadırlar. Bu bakımdan, öğretim programlarının çokkültürlü eğitime göre hazırlanması öğrencilerin demokratik değerleri kazanmalarını kolaylaştıracaktır.

➤ Öğrenciler tarafından, öğrenciyi sınıf içerisinde aktif kılan, öğrenci merkezli etkinliklerin severek yapıldığı belirtilmiştir. Öğretmenler tarafından sınıf içerisinde öğrenci merkezli, çokkültürlü eğitimi dikkate alan etkinliklerin yapılması öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştireceği gibi motivasyonlarının artmasını da sağlayabilir.

➤ İlkokul öğretim programlarının çokkültürlü eğitime dayalı olarak disiplinlerarası öğretim yaklaşımını temele alarak düzenlenmesi faydalı olacaktır.

## Summary

**Purpose and Significance:** Multicultural education is education based on democratic values and aims, cultural pluralism, social justice and social, personal and intellectual development of students (Nieto & Bode, 2011). Multicultural education refers to the dimension of education in multiculturalism. It is an educational reform that ensures that all students equally benefit from education without considering their differences (language, religion, race, age, gender, economic level, social class) (Banks, 2013). Today, countries with multicultural structures make arrangements by taking these differences into account in curricula. When the literature in Turkey is examined, it is not possible to find a research on the opinions of primary school 4<sup>th</sup> grade students on activities performed on the basis of multicultural education. This was considered as an omission by the researchers. As our country has a multicultural structure, it is important to take the opinions of students on multicultural education. When education programs are prepared, it is necessary to ask the opinions of students who are one of the major stakeholders. As a consequence, the results of this research shall contribute to organizing education programs by taking to account multicultural education. Furthermore it is considered that these research results shall shed a light for program development specialists and the classroom teachers. The purpose of this research is to determine the views of the 4<sup>th</sup> grade students of primary school on activities based on multicultural education.

**Methods:** In the research, as one of the qualitative research designs, phenomenology was used. Phenomenological research is a research design aiming to bring forward the perceptions and experiences of individuals from their own perspective (Ersoy, 2016). As the opinions of children on multicultural education were to be put forth in this research, phenomenological design was used. The participants of the research consist of 10 students from the 4<sup>th</sup> grade of primary school in a province of the Eastern Anatolian Region during the school year of 2015-2016. Convenience sampling method as one of purposeful sampling was used in the research. In the research, data was collected using a semi-structured interview form as one of the interview methods. Just as in the structured interviews, there are predetermined questions. However the difference of this method is in the questions which do not follow a specific order and the possibility to ask additional questions that are not predetermined (Bilim, 2015). In the research, interview questions were created by screening the related literature. The student interview form was examined by two classroom teachers and 4<sup>th</sup> grade students and necessary arrangements were made based on feedback from the teachers and students. An interdisciplinary instruction schedule was prepared and this program was implemented to the students. Themes were set by taking to account the definition of multiculturalism made by APA (2002) and the characteristics of the fourth grade students. These themes are individual and society, gender, ethnic identity and descent, language, faith, socio-economic situation, disability. The dimensions of attainment, content and teaching-learning process were formed by connecting with eight disciplines. After implementing the interdisciplinary education program developed on the basis of multicultural education, the opinions of the students on the activities were received. As one of the qualitative analyses, descriptive analysis was used in the analysis of the data. Descriptive analysis s made by taking as basis questions, topics or themes stated in data

collection tools such as observation, interview and documents (Ekiz, 2009, s. 75). Coding was made by taking the questions in the interview from as basis and these codes were brought together to form themes based on questions. Various strategies were used to ensure validity and reliability in the research. Verifiability, transferability, consistency and confirmability methods have been used to ensure validity and reliability in the research.

***Results and Discussion:*** As a result of the research most of the students have indicated that they had learned new information thanks to the activities which were implemented, that they had acquired tolerance, that they started to help disabled persons in their daily lives, that they would be pleased to act on the drama concerning violence to women, that they would feel respect for individuals with different cultural characteristics and that they would help disabled individuals around them and at they could use what they learned in the social studies lessons. Similar results are obtained in the research conducted by Kaptan-Yarar (2015), Yiğittir (2012) and Karaduman (2013).

### Kaynakça

- Açıkalın, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.
- Akman, Y., & Akman-İmamoğlu, G. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumunun sosyal zekâ algısına göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 34-48.
- APA (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>. Erişim Tarihi: 28/10/2014.
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: mevcut durum, beklentiler, olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 412-428.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Aslan, S. (2017a). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 231-253.
- Aslan, S. (2017b). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 163-175.
- Ateş, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algı ve farkındalıkları (Kocaeli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2015). *Examination of the relationship between the critical thinking dispositions of prospective teachers and their attitudes towards multicultural education trends*. 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (22-24/Ekim/2015), Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- Ayverdi, İ. (2006). *Misalli Türkçe sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Banks, J.A. (2013). *An introduction to multicultural education*. New Jersey: Pearson Education.
- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan, W.G. (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Washington: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Başarır, F. (2012). *Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Ally and Bacon.



- Bilim, Y. (2015). Görüşme tekniği. A. Yüksel, A. Yanık, & R. Ayazlar (Edt.), *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, analizler, araştırmalar* (ss. 235-246). Ankara: Seçkin.
- Boydak-Ozan, M., & Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 113-121.
- Brooks, J.G. (1990). Teachers and students: Constructivists forging new connections. *Educational Leadership*, 47, 68-71.
- Bulut, C. (2014). *Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Carlson, H.L. (1999) From practice to theory: a social constructivist approach to teacher education. *Teachers and Teaching*, 5(2), 203-218.
- Chongruksa, D., Prinyapol, P., Wadeng, Y., & Padungpong, C. (2010). Storytelling: program for multicultural understanding and respect among Thai-Buddhist and Thai-Muslim students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5(2010), 282-288.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Çengelci, T., Hancı, B., & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Edt.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 226-254). Ankara: Pegem.
- Durmuş, G. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Anı.
- Ergin, S. (2000). Çağdaş müzik eğitimi ve temel özellikleri (Çok kültürlü müzik eğitimi). *Müzikte 2000 Sempozyumu*, <http://www.kultur.gov.tr>. Erişim Tarihi: 15.04.2015.
- Ersoy, A.F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Edt.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 51-104). Ankara: Anı.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm#author>. Erişim Tarihi: 11.04.2015.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B., & Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.
- Harris, K.R., & Graham, S. (1994). Constructivism: Principles, paradigms and integration. *The Journal of Special Education*, 28(3), 233-247.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches*. London: SAGE.

- Kan, A.Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturmanın öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kaptan-Yarar, S. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kathryn, H.A. (1998). Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 297-319.
- Marangoz, G. (2014). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new materials*. Thousand Oaks: Sage.
- Mwonga, C. (2015). *Multicultural Education: New Path Toward Democracy*, <http://www.maclester.edu/educationreform/publicintellecualessay/CarolineM.pdf>. Erişim tarihi: 19.06.2016.
- Nieto, S., & Bode, P. (2011). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Polit, D.F., & Back, C.T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47, 1451-1458.
- Sözen, H. (2017). *Engelli vatandaşların kamu hizmeti almada karşılaştığı sorunlar: Konya ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- Taştekin, E., Yükçü-Bozkurt, Ş., İzoglu, A., Güngör, İ., Uslu-Işık, A.E., & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Topçubaşı, T. (2015). *Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Türkan, A., Aydın, H., & Öner, S.S. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim-Online*, 15(1), 148-159.
- Yanık, C. (2012). *Dünyadaki çokkültürlülük tartışmaları bağlamında Türkiye'de çokkültürlülük eleştirel bir bakış* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yaşar-Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zeka düzeyleri ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1941-1946.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerinin rokeach ve schwartz değer sınıflandırmasına göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-15.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons license Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Consultation is possible at <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## Üniversite Öğrencilerinin Genelleştirilmiş Problemlerli İnternet Kullanımlarının İncelenmesi\*

### An Exploration of University Students' Generalized Problematic Internet Use

Ahmet Murat UZUN\*\*

Erhan ÜNAL\*\*\*

Received: 04 December 2017

Accepted: 26 December 2017

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to test theory and measurement model of Generalized Problematic Internet Use by two-step structural equation modelling approach in Turkish culture. Besides, problematic internet use was examined with respect to different variables. Finally, in the study, whether procrastination behaviors of those students who show high and low risks of problematic internet usage differed or not were explored. 695 undergraduate students studying in the different departments of Afyon Kocatepe University participated to the study in which the survey method was used. To collect data, Demographic Information Form, Generalized Problematic Internet Use Scale 2 developed by Caplan (2010) and adapted into Turkish by Deniz and Ünal (2016), and "distraction" sub scale of Online Cognition Scale developed by Davis, Flett and Besser (2002) and adapted into Turkish culture by Özcan (2004) were used. Results revealed that the measurement and structural or theoretical model was also confirmed for the Turkish culture. Besides, it was found that problematic internet use differed with respect to the gender and daily amount of internet use, but not internet usage experience. It was also found that there was a difference with respect to procrastination behaviors between those individuals who possessed high and low risks of problematic internet use. Results were discussed and some suggestions were presented based on the similar studies regarding the problematic internet use.

**Keywords:** Problematic internet use, procrastination, university students.

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, Genelleştirilmiş Problemlerli İnternet Kullanımı kuramsal ve ölçme modelinin iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesi yaklaşımı ile Türk kültüründe test etmektir. Ayrıca, problemlerli internet kullanımı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Son olarak, çalışmada, yüksek ve düşük düzeyde problemlerli internet kullanımı riski taşıyan bireylerin erteleme davranışları arasında farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Tarama yönteminin kullanıldığı çalışmaya, Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 695 lisans öğrencisi katılmıştır. Verileri toplamak için Demografik Bilgi Formu, Caplan (2010) tarafından geliştirilen ve Deniz ve Ünal (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Genelleştirilmiş Problemlerli İnternet Kullanımı Ölçeği 2 ve Davis, Flett ve Besser (2002) tarafından geliştirilen ve Özcan (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan İnternette Bilişsel Durum Ölçeği'nin "Dikkat Dağıtımı" boyutu kullanılmıştır. Türk kültüründe elde edilen sonuçlar, ölçme modelinin ve kuramsal yapının orijinaline uygun olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, problemlerli internet kullanımının cinsiyete ve günlük internet kullanım miktarına göre farklılaştığı, internet kullanım tecrübesine göre ise farklılaşmadığı bulunmuştur. Yüksek ve düşük düzeyde problemlerli internet kullanımı riski taşıyan bireyler arasında erteleme davranışları bakımından farklılık olduğu bulunmuştur. Alanyazında problemlerli internet kullanımı ile ilgili benzer çalışmalar temel alınarak sonuçlar tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Problemlerli internet kullanımı, erteleme, üniversite öğrencileri.

\* If the manuscript is part of a dissertation or a project or is presented at a conference, but not completely published, the author should put an explanation here. Otherwise, delete this footnote and give a single star to the first author and continue.

\*\* Corresponding Author: PhD, Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, [auzun@aku.edu.tr](mailto:auzun@aku.edu.tr)

\*\*\* PhD, Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, [eunal@aku.edu.tr](mailto:eunal@aku.edu.tr)

#### Citation Information

Uzun, A. M. & Ünal, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin genelleştirilmiş problemlerli internet kullanımlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(1), 83-100.

## Giriş

Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım araştırmasından elde edilen bulgular, Türkiye'de internet kullanım oranlarının giderek artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Örneğin, internet kullanan bireylerin oranı 2017 yılı itibari ile %67 olarak bulunmuştur. Geçmiş yılların hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım oranları incelendiğinde, bu oranın 2015 yılında %55.9, 2016 yılında ise %61.2 olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, son üç ay içinde bireylerin yaş gruplarına göre internet kullanım oranları incelendiğinde 16-24 (%87) ve 25-34 (%86) arası yaş gruplarındaki bireylerin internet kullanımının tüm yaş grupları arasında yüzdelik olarak en yüksek değerlere sahip olduğu görülmüştür (TÜİK, 2017). Bir başka deyişle, internet kullanımı genç yaşta bireyler arasında oldukça yaygındır (Laconi, Tricard, & Chabrol, 2015; Yang & Tung, 2007). İnternetin bu denli yaygın kullanımı, bireyler için bir yandan avantaj sağlamakta, diğer yandan da birtakım riskleri beraberinde getirmektedir (Odacı, 2011; Odacı & Çıkrıkçı, 2014; Sırakaya & Seferoğlu, 2013; Stern, 1999; Uzun, Ünal, & Tokel, 2014).

Son yıllarda, aşırı ve gereksiz internet kullanımı, araştırmacılar tarafından çeşitli başlıklar altında incelenmiştir. İnternet Bağımlılığı (Young, 1998), Patolojik İnternet Kullanımı (Davis, 2001) ve Problemlı İnternet Kullanımı (Caplan, 2010) bunlara örnek olarak verilebilir. Temel alınan kuramsal bakış açısına göre, çalışmaların bazılarında problemlı internet kullanımı bir hastalık olarak kabul edilirken (patolojik paradigma) (Young, 1998), bazı çalışmalarda problemlı internet kullanımının bireylerin özdenetim yoksunluklarından ya da bireylerin interneti, belirli bir amaç dahilinde olmadan, takıntılı bir şekilde kullanım alışkanlıklarından kaynaklandığı belirtilmiştir (bilişsel - davranışçı paradigma) (Caplan, 2010; Pontes, Caplan, & Griffiths, 2016). Bu çalışmada, bireylerin problemlı internet kullanımlarının incelenmesinde kuramsal altyapı olarak Caplan (2010) tarafından bilişsel davranışçı bakış açısına göre oluşturulan Genelleştirilmiş Problemlı İnternet Kullanımı (GPIK) kullanılmıştır. Alanyazında Genelleştirilmiş Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği 2 (GPIKÖ2)'nin psikometrik yapısı ve GPIK kuramsal modelindeki değişkenler arası ilişkiler çeşitli kültürlerde test edilmesine rağmen, Türk kültüründeki bu konuda yapılan çalışmalarda yetersiz kalmıştır. Bu nedenle bu çalışmada ilk olarak GPIK ölçme modeli ve GPIKÖ2'nin psikometrik yapısı test edilmiştir. Ayrıca, GPIK çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Son olarak, bireylerin interneti sorumluluklarını erteledikleri bir ortam olarak kullandıkları göz önünde bulundurularak (Davis, Flett, & Besser, 2002; Thatcher, Wretschko, & Fridjhon, 2008; Uzun, Ünal, & Tokel, 2014), yüksek ve düşük düzeyde problemlı internet kullanımı riski taşıyan bireylerin erteleme davranışları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir.

### Genelleştirilmiş Problemlı İnternet Kullanımı

Problemlı internet kullanımını bilişsel-davranışsal paradigmayı temel alarak açıklayan modellerden biri de Caplan (2010) tarafından öne sürülen "Genelleştirilmiş Problemlı İnternet Kullanımı" modelidir. Bu çalışmada da problemlı internet kullanımı, patolojik bir rahatsızlıktan ziyade bilişsel ve davranışsal unsurların yol açtığı bir çıktı olarak görülmüştür. Bu nedenle, bu çalışmada, kuramsal alt yapı olarak "Genelleştirilmiş Problemlı İnternet Kullanımı" benimsenmiştir

Bilişsel-davranışçı paradigmayı temel alan araştırmacılar, problemlerli internet kullanımını bağımlılık olarak görmemekte, problemlerli internet kullanımını, bilişsel ve davranışsal değişkenlerin yol açtığı olumsuz çıktılar olarak değerlendirmektedirler (Caplan, 2003, 2010; Davis, 2001). Ayrıca genelleştirilmiş internet bağımlılığı, internet ortamında kendini gösterebilen kumar, oyun gibi belirli çevrimiçi bağımlılıkların yerine, bireylerin belirli bir içeriğe yönelik olmadan genel olarak gösterdikleri problemlerli internet kullanımı davranışlarını incelemektedir (Pontes vd., 2016). Buna ek olarak, Caplan (2010), aşırı internet kullanımı ile problemlerli internet kullanımının birbirine karıştırılmaması gerektiğini, bireylerin internette fazla vakit geçirmelerinin her zaman “problemlerli” sayılmayacağı konusunda da uyarılarda bulunmuştur. Ama yine de, çevrimiçi geçirilen süre miktarı ile problemlerli internet kullanımı arasında ilişki olduğu bazı çalışmalar tarafından raporlanmıştır (Laconi, Tricard, & Chabrol, 2015).

Problemlerli internet kullanımının sebep olduğu olumsuz çıktılar alanyazında birçok çalışma tarafından ortaya koyulmuştur. Problemlerli internet kullanımının, sosyal kaygı (Weinstein vd., 2015), depresyon (Pontes vd., 2016), düşük düzeyde iyi olma hali, eğitim öğretim ortamlarında yalnızlık hissi (Pontes, Griffiths, & Patrão, 2014), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (Sariyska, Reuter, Lachmann, & Montag, 2015) gibi olumsuz etkileri bulunmaktadır.

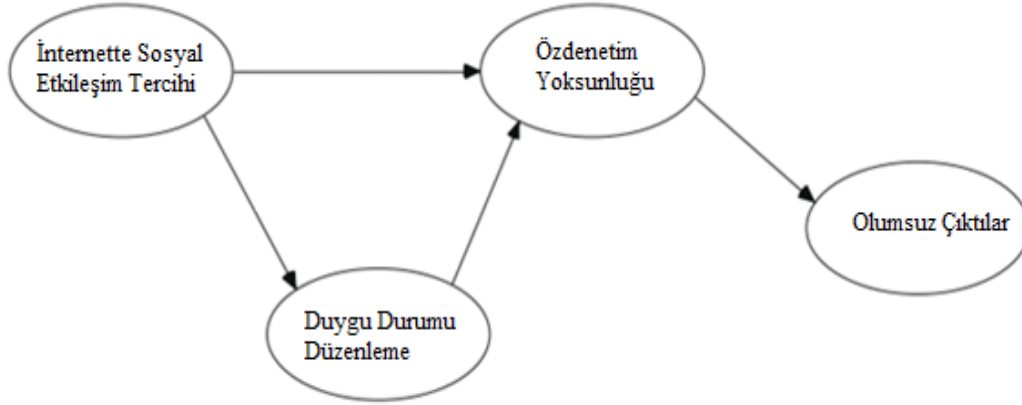
Caplan (2010) tarafından oluşturulan GPIK modelinde, problemlerli internet kullanımı “internette sosyal etkileşim tercihi”, “duygu durumunu düzenleme”, “özdenetim yoksunluğu”, ve “olumsuz sonuçlar” gibi değişkenlerle açıklanmıştır. “Özdenetim yoksunluğu” değişkeni ise “bilişsel meşguliyet” ve “zorunlu internet kullanımı” olmak üzere iki alt boyutta incelenmiştir.

Modele göre, bazı bireyler sosyal etkileşim aracı olarak yüz yüze etkileşim yerine interneti kullanmayı tercih etmektedirler. Bu durumun asıl sebebi, yüz yüze sosyal etkileşim kaygısı güden bireylerin yaşadıkları bu stresle başa çıkmaları için interneti kullanmaları; bir diğer deyişle interneti duygu durumu düzenleme aracı olarak kullanma eğilimleri ile açıklanabilir (Caplan, 2005, 2010). Öte yandan, modele göre, internette sosyal etkileşim tercihi aynı zamanda özdenetim yoksunluğunu yordamaktadır. Bu önerme alanyazında çeşitli çalışmalar tarafından doğrulanmıştır (Caplan, 2005; Kim, LaRose, & Peng, 2009). Model tarafından belirtilen önermelerden bir diğeri de interneti duygu durumu düzenleme aracı olarak kullanmanın bireylerde öz denetim yoksunluğuna yol açacağı ile ilgilidir. Çünkü bireyler, interneti, olumsuz duygu durumlarının tedavi edildiği bir ortam olarak görmekte ve buna bağlı olarak internette geçirdikleri zamanı kontrol edememektedirler (LaRose, Lin, & Eastin, 2003). Son olarak, modelde özdenetim yoksunluğu yaşayan bireylerin internete bağlı olumsuz çıktılara daha fazla maruz kalacağı ifade edilmiştir (Caplan, 2005; Davis, 2001; Kim, LaRose, & Peng, 2009).

Özetlemek gerekirse, Caplan (2010) tarafından öne sürülen bilişsel davranışsal modele göre bireylerin interneti sosyal etkileşim ve duygu durumu düzenleme aracı olarak kullanma davranışları sırasında yaşadıkları özdenetim yoksunlukları, problemlerli internet kullanımına yol açabilmekte ve beraberinde birtakım olumsuzluklara neden olabilmektedir. GPIK Modeli Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. GPİK Modeli



### Erteleleme

Erteleme davranışının alanyazında birçok türü ve tanımı bulunmaktadır. Genel olarak erteleme davranışı, bireylerin belirli görevleri ya da sorumluluklarını daha ileri bir tarihe ertelemesi ya da ötelemesi olarak tanımlanabilir (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995). Blunt ve Pychyl (2005) ise, erteleme davranışını bireylerin bir görevi yerine getirme niyetleri ve o görevi yerine getirmek için sarf ettikleri gerçek çaba arasındaki tutarsızlık olarak tanımlamıştır. Erteleme davranışının bireylerin kişilik özelliklerinden mi yoksa yapılan eylemin durumsal özelliklerinden mi (zor, sıkıcı vb.) kaynaklandığına ilişkin alanyazında bir uzlaşma bulunmamaktadır (Thatcher, Wretschko, & Fridjhon, 2008). Bununla birlikte, problemlerli internet kullanımının bireylerin erteleme davranışlarını pekiştirdiği, bireylerin interneti yapmaları gereken bir işi ertelemek için bahane olarak kullandıkları çeşitli çalışmalar tarafından raporlanmıştır (Davis, Flett, & Besser, 2002; Thatcher, Wretschko, & Fridjhon, 2008; Uzun, Ünal, & Tokel, 2014).

### Problem Durumu

Yapılan çalışmalar internet kullanımının üniversite öğrencileri arasında oldukça yaygın ve giderek artma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur (Pew Research Center, 2017; TUİK, 2017; Yang & Tung, 2007). Bu gerçek göz önüne alındığında, üniversite öğrencilerinin problemlerli internet kullanımına diğer bireylere göre daha yatkın olduğu söylenebilir (Anderson, 2001; Kim, 2007; Nalwa & Anand, 2003; aktaran Ceyhan, 2011, s. 70). Bu nedenle, problemlerli internet kullanımı ile ilgili değişkenlerin üniversite öğrencilerinde ne derece hissedildiğinin araştırılması gerekmektedir. Alanyazında, Caplan (2010) tarafından hazırlanan Genelleştirilmiş Problemlerli İnternet Kullanımı Ölçeği 2 (GPİKÖ2)'nin psikometrik yapısı ve GPİK kuramsal modelindeki değişkenler arası ilişkiler, Amerika Birleşik Devletleri, Portekiz ve İspanya gibi farklı kültürlerde test edilmiştir (Caplan, 2010; Pontes vd., 2016; Gámez-Guadix, Orue, & Calvete, 2013). Öte yandan, ölçeğin psikometrik yapı ve kuramsal model uygunluğunun Türk kültüründe incelenmesi ile ilgili çalışmalar istenilen düzeyde değildir. GPİKÖ2'nin Türkçe'ye uyarlanması çalışması Deniz ve Ünal (2016) tarafından yapılmış; ancak çalışmada açıklayıcı faktör analizi kullanılmış ve ölçeğin psikometrik özellikleri doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmemiştir. Ölçeğin orijinal formunun ele alındığı çalışmada ise GPİK kuramsal modelinin oluşturulmasında ve test edilmesinde, Anderson ve Gerbing (1988) tarafından önerilen iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesi

kullanılmıştır. Birinci aşamada GPIKÖ2 ölçeğinin psikometrik özellikleri test edilmiş, ikinci aşamada ise GPIK modelindeki değişkenler arasındaki kuramsal ilişkiler yol analizi ile test edilmiştir (Caplan, 2010).

Yapılan çalışmalarda erteleme davranışının, üniversite öğrencilerinde oldukça yaygın olduğu ve bu davranışın öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir (Odacı, 2011; Tice & Baumeister, 1997). Benzer şekilde, aşırı ve olumsuz internet kullanımının öğrencilerin dikkatlerini dağıttığı, öğrencilerin internette akademik olmayan faaliyetlerde buldukları belirtilmiştir (Thatcher vd., 2008; Yang & Tung, 2007). Buradan yola çıkarak, problemlerli internet kullanımı ile erteleme davranışı arasında bir ilişki olabileceği varsayılabilir. Öte yandan, bu ilişkiyi test etmeye yönelik yapılan çalışmalar sınırlı sayıda (örn. Davis, 2001; Lavoie & Pychyl, 2001; Odacı, 2011; Thatcher vd., 2008). Bu nedenle, problemlerli internet kullanımı ve erteleme ilişkisini ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, (a) GPIKÖ2'nin psikometrik özelliklerini ve (b) GPIK kuramsal modelini yol analizi kullanarak Türk kültüründe test etmektir. Çalışmada ayrıca (c) problemlerli internet kullanımı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Son olarak, (d) yüksek düzeyde problemlerli internet kullanımı riski taşıyan bireyler ile düşük düzeyde problemlerli internet kullanımı riski taşıyan bireylerin erteleme davranışları arasında farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Çalışmadan elde edilecek bulgular, okul yöneticilerinin konu ile ilgili bilgilendirilmesi ve problemlerli internet kullanımı ile ilgili muhtemel olumsuz sonuçların erkenden önlenmesi bakımından faydalı olabilir.

### **Araştırma Soruları**

Çalışmanın yukarıda belirlenen amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. GPIKÖ2'nin psikometrik özellikleri Türk kültüründe doğrulanmakta mıdır?
2. GPIK modelinde kuramsal olarak ortaya konulan değişkenler arası ilişkiler yol analizi ile doğrulanmakta mıdır?
3. Problemlerli internet kullanımı, cinsiyet, internet kullanım tecrübesi ve günlük internet kullanımına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Yüksek düzeyde problemlerli internet kullanımı riski taşıyan bireyler ile düşük düzeyde problemlerli internet kullanımı riski taşıyan bireylerin erteleme davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **Yöntem**

Araştırmanın yöntemi tarama yöntemidir. Tarama yöntemi, araştırmacıların belirli bir örneklem ya da evrene bir ölçme aracı uygulayarak ilgili grubun belirli bir konuda tutum, görüş, davranış ya da farklı bir karakteristiğini betimlemeyi amaçladıkları bir yöntemdir (Creswell, 2012). Araştırmanın örnekleme, Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde öğrenim gören gönüllü üniversite öğrencileridir. Bu nedenle, araştırmanın evreni Afyon Kocatepe Üniversitesi'dir. Çalışma grubu Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 695 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların %62.3'ü kadın, %37.1'i erkek olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yaşlarının 17 ile 34 ( $M= 21.70$ ,  $SS=2.14$ ) arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Katılımcıların %67'si interneti beş yıldan fazla bir süredir, %19'u üç-beş yıl arası, %9'u bir-üç yıl arası, % 5'i ise bir yıldan daha az süre boyunca interneti kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, katılımcıların günlük internet kullanım oranları, %4 sekiz saatten fazla, %8 dört-sekiz saat arası, %52 bir-dört saat arası, %35 bir saatten az olarak bulunmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri üç farklı veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Bunlardan, (a) Demografik Bilgi Formu ile yaş, cinsiyet, internet kullanım tecrübeleri ve günlük internet kullanım miktarları gibi demografik bilgiler elde edilmiştir. (b) GPIKÖ2 ile problemlili internet kullanım durumları, (c) "İnternette Bilişsel Durum" (Online Cognition Scale ya da OCS) ölçeğinin bir boyutu olan "dikkat dağıtımı" boyutu ile de erteleme davranışının ölçülmesi planlanmıştır.

**Genelleştirilmiş Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği 2 (GPIKÖ2).** Üniversite öğrencilerinin problemlili internet kullanımı davranışlarının belirlenmesinde Caplan (2010) tarafından geliştirilmiş olan GPIKÖ2 kullanılmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması çalışması Deniz ve Ünal (2016) tarafından yapılmıştır (Cronbach's  $\alpha = .89$ ). Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Ölçekte, katılımcıların algılanan problemlili internet kullanımlarını 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 8'e (kesinlikle katılıyorum) kadar derecelendirdikleri 15 adet likert tipinde madde bulunmaktadır. Katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puan 15 ile 120 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puan arttıkça, bireylerin problemlili internet kullanımına sahip olma eğilimleri de artış göstermektedir.

**Erteleme Ölçeği.** Üniversite öğrencilerinin erteleme davranışlarını belirlemek için, Davis, Flett ve Besser (2002) tarafından geliştirilen "internette bilişsel durum" modelinde belirtilen "dikkat dağıtımı" boyutu kullanılmıştır. Ölçekte bireylerin algılanan erteleme davranışlarını 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 7'ye (kesinlikle katılıyorum) kadar derecelendirdikleri yedi adet likert tipinde madde bulunmaktadır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması çalışması Özcan (2004) tarafından yapılmıştır (Cronbach's  $\alpha = .79$ ). Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde AMOS 24 ve IBM SPSS 19 paket programları kullanılmış ve veriler betimsel ve kestirimsel istatistik yöntemleri ile analiz edilmiştir. Demografik değerlere ilişkin ortalama, standart sapma ve frekans değerlerinin analiz edilmesinde betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. GPIKÖ2'nin psikometrik özellikleri ve modeli oluşturan değişkenler arasındaki ilişkiler iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir (Anderson & Gerbing, 1988). Problemlili internet kullanımlarının cinsiyet, internet kullanım tecrübesi ve günlük internet kullanım miktarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Son olarak, yüksek düzeyde problemlili internet kullanımı riski taşıyan bireyler ile düşük düzeyde problemlili internet kullanımı riski taşıyan bireylerin erteleme davranışlarının farklı olup olmadığının analiz edilmesinde, bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

## Bulgular

### GPİKÖ2 Psikometrik Özelliklerine İlişkin Bulgular

GPİKÖ2 ölçme aracını oluşturan maddelerin ortalama ve standart sapma değerleri, maddelerin ait olduğu boyutlar ile birlikte Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

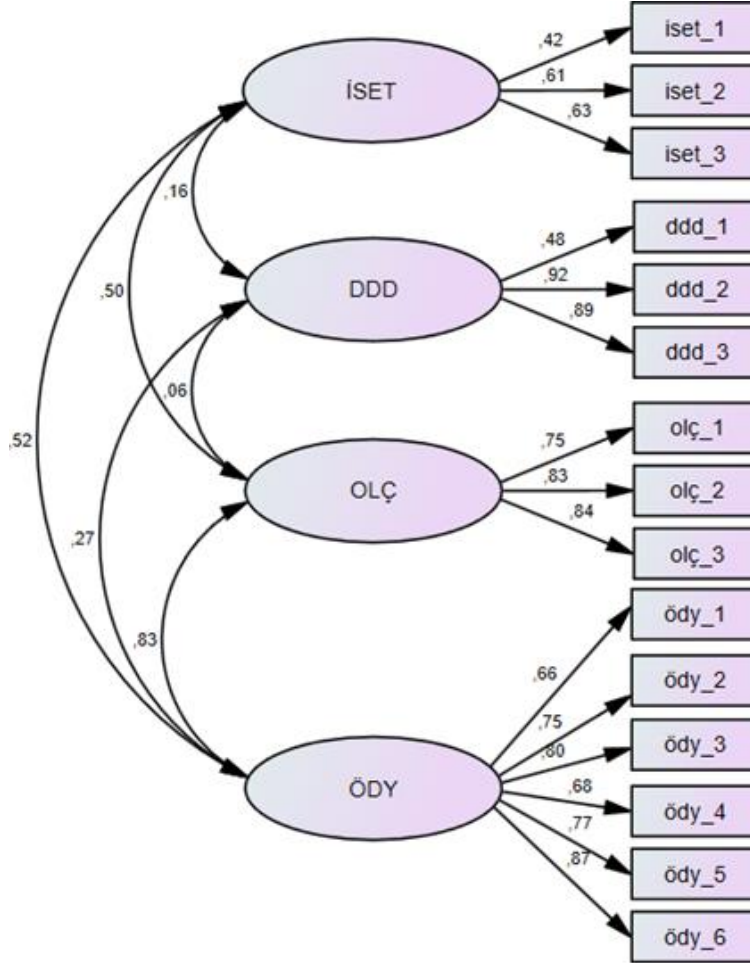
#### Genelleştirilmiş Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği 2 (GPİKÖ2)

Alt Faktör	Madde	$\bar{x}$	SS
İnternette Sosyal Etkileşim Tercihi (İSET)	1. <b>(iset_1)</b> İnternet aracılığıyla sağladığım sosyal etkileşimi yüz yüze iletişime tercih ederim.	3.58	2.82
	2. <b>(iset_2)</b> İnternet aracılığıyla sağladığım sosyal etkileşim bana yüz yüze olandan daha rahat gelir.	3.18	2.33
	3. <b>(iset_3)</b> İnsanlarla internet üzerinden iletişim kurmayı yüz yüze iletişime tercih ederim.	2.87	2.46
Duygu Durumu Düzenleme (DDD)	4. <b>(ddd_1)</b> Kendimi yalnız hissettiğim zamanlarda internet aracılığıyla başkalarıyla konuşmuşumdur.	3.91	2.51
	5. <b>(ddd_2)</b> Moralim bozukken kendimi daha iyi hissetmek için internet kullanmışımdır.	4.86	2.39
	6. <b>(ddd_3)</b> Kendimi kötü hissettiğimde daha iyi hissetmek için internet kullanmışımdır.	4.66	2.39
Özdenetim Yoksunluğu(ÖDY)	7. <b>(ödy_1)</b> Belli süre internete girmediğimde internete girme düşüncesi zihnimi meşgul eder.	3.71	2.43
	8. <b>(ödy_2)</b> İnternete giremediğimde kendimi kaybolmuş gibi hissederim.	2.52	2.20
	9. <b>(ödy_3)</b> İnternete bağlı değilken yoğun bir şekilde internete girmeyi düşünürüm.	2.81	2.17
	10. <b>(ödy_4)</b> İnternetteyken harcadığım zamanı kontrol etmekte güçlük çekerim.	3.35	2.33
	11. <b>(ödy_5)</b> İnternet kullanımımı kontrol etmekte zorlanırım.	3.06	2.25
	12. <b>(ödy_6)</b> İnterneti kullanmadığım zamanlarda internete bağlanmamak için kendimi zor tutarım.	2.75	2.24
Olumsuz Çıktılar (OLÇ)	13. <b>(olç_1)</b> İnternet kullanımım yaşam düzenimi zorlaştırmıştır.	2.70	2.16
	14. <b>(olç_2)</b> İnternet kullanımım yüzünden sosyal birliktelikleri ya da etkinlikleri kaçırmışımdır.	2.54	2.21
	15. <b>(olç_3)</b> İnternet kullanımım yaşamımda sorunlar oluşturmuştur.	2.59	2.25

Ölçme modelinin test edilmesinde maksimum olabilirlik yöntemi temel alınarak doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formunda “Özdenetim

yoksunluğu” boyutunda bulunan “bilişsel meşguliyet” ve “zorunlu internet kullanımı” boyutları, Deniz ve Ünal (2016) tarafından yapılan Türk kültürüne uyarlama çalışmasında tek boyut olarak “özdenetim yoksunluğu” boyutu altında toplanmıştır. Bu nedenle, bu değişken doğrulayıcı faktör analizinde de tek boyut olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak GPIKÖ2 için test edilen ölçme modeline “İnternette sosyal etkileşim tercihi (İSET)”, “Duygu durumu düzenleme (DDD)”, “Olumsuz çıktılar (OLÇ)” ve “Özdenetim yoksunluğu (ÖDY)” faktörleri dâhil edilmiştir. GPIKÖ2 için test edilen ölçme modeli Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 1. GPIKÖ2 İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi



Not: İSET = İnternette sosyal etkileşim tercihi, DDD = Duygu durumu düzenleme, OLÇ= Olumsuz çıktılar, ÖDY = Özdenetleme yoksunluğu

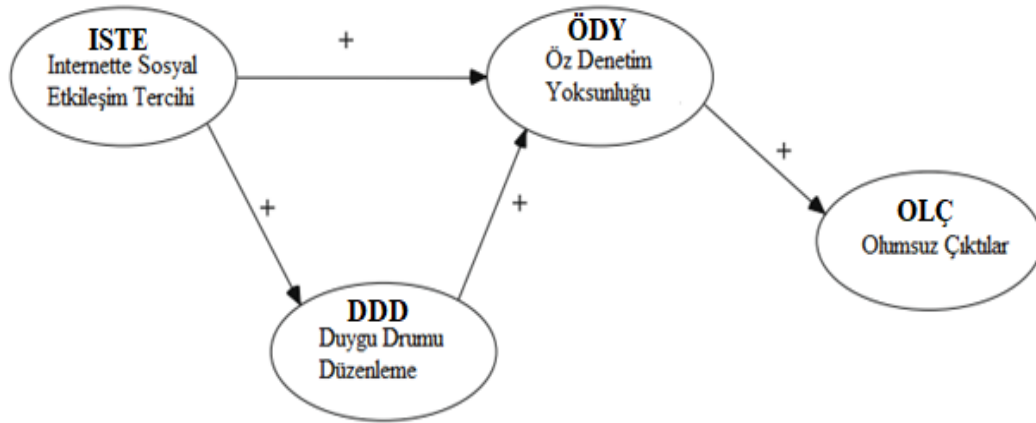
Yapılan analiz sonucunda model uyumunu test etmek için model uyum indeksleri incelenmiştir. Uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri İlhan ve Çetin (2014) tarafından tablolştırılmıştır. Buna göre, mevcut araştırmada ölçme modelinin iyi bir uyum gösterdiği söylenebilir.  $X^2(82) = 399,4$ ,  $p < .001$ , CFI = .94, SRMR = .076, RMSEA = .074 [90% CI: .07 - .08], NNFI(TLI): .93. Standardize edilmiş faktör yükleri incelendiğinde faktör yüklerinin .42 ile .92 arasında değiştiği görülmektedir ( $p < .001$ ). Bir sonraki aşamada her bir faktör için iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları incelenmiştir. Faktörlerin iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları sırasıyla İSET için  $\alpha = .57$ , DDD için  $\alpha = .79$ , ÖDY için  $\alpha = .89$  ve OLÇ için .85 olarak

bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

### **GPIKÖ2 Kuramsal Modelin Yol Analizi İle Test Edilmesine İlişkin Bulgular**

Bir sonraki aşamada, GPIKÖ2'yi oluşturan değişkenler arasındaki kuramsal ilişkiyi ölçmek için yol analizi kullanılmıştır. Caplan (2010) tarafından oluşturulan modelde, modeli oluşturan yapılar arasındaki ilişkiler aşağıdaki şekilde gibi belirlenmiştir.

*Şekil 2. GPIKÖ2 Kuramsal Model.*



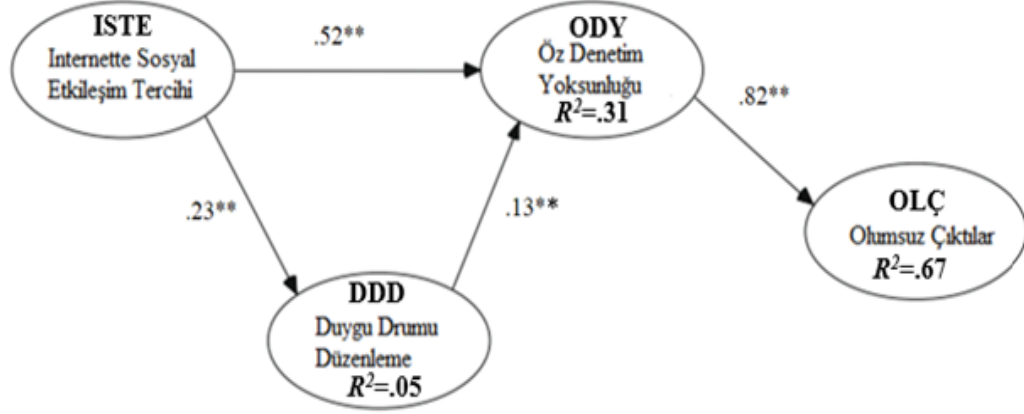
Buna göre, modelde doğrudan ilişkilere yönelik aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

- H1: İnternette sosyal etkileşim tercihi, interneti duygu durumu düzenleme aracı olarak kullanma davranışının pozitif doğrudan yordayıcısıdır.
- H2: İnternette sosyal etkileşim tercihi, internet özdenetim yoksunluğunun pozitif doğrudan yordayıcısıdır.
- H3: İnterneti duygu durumu düzenleme aracı olarak kullanma davranışı, internet özdenetim yoksunluğunun pozitif doğrudan yordayıcısıdır.
- H4: İnternet özdenetim yoksunluğu, internete bağlı olumsuz çıktılarının pozitif doğrudan yordayıcısıdır.
- H5: İnternette sosyal etkileşim tercihi ile internet öz denetim yoksunluğu arasında interneti duygu durumu düzenleme davranışının aracılık ettiği pozitif dolaylı ilişki bulunmaktadır.
- H6: İnternette sosyal etkileşim tercihi ile internete bağlı olumsuz çıktılar arasında internet öz denetim yoksunluğunun aracılık ettiği pozitif dolaylı ilişki bulunmaktadır.
- H7: İnterneti duygu durumu düzenleme aracı olarak kullanma ile internete bağlı olumsuz çıktılar arasında internet öz denetim yoksunluğunun aracılık ettiği pozitif dolaylı ilişki bulunmaktadır.

Yol analizi sonuçları Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. GPİKÖ2 Kuramsal Model Yol Analizi Sonuçları



Buna göre, H1 ( $\beta = .23, p < .001$ ), H2 ( $\beta: .52, p < .001$ ), H3 ( $\beta: .13, p < .001$ ), H4 ( $\beta: .82, p < .001$ ) doğrudan hipotezlerinin desteklendiği söylenebilir. Ayrıca, H5 ( $\beta: .03, p < .01$ ), H6 ( $\beta: .45, p < .001$ ), H7 ( $\beta: .10, p < .01$ ) dolaylı hipotezleri de desteklenmiştir. Tüm bu sonuçlara göre, GPİKÖ2 modelinde kuramsal olarak oluşturulan değişkenler arası ilişkiler yol analizi ile de doğrulandığı söylenebilir.

### Genelleştirilmiş Problemlerli İnternet Kullanım Düzeylerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

GPİK düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

#### Genelleştirilmiş Problemlerli İnternet Kullanımının (GPİK) Bazı Değişkenlere Göre Değişimi

		N	$\bar{x}$	SS
Cinsiyet	Kadın	434	47.77	20.62
	Erkek	261	51.27	21.66
İnternet Kullanım Tecrübesi	1 yıldan az	36	50.32	25.75
	1-3 yıl arası	64	50.39	20.74
	3 yıldan fazla	595	48.87	20.82
Günlük İnternet Kullanımı	1 saatten az	246	43.77	21.60
	1-4 saat arası	364	49.69	19.46
	4 saatten fazla	85	61.90	20.43

Öğrencilerin GPİK düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediğinin belirlenebilmesi için bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar t-testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu,  $t(693) = -2.13, p = .03$  ve erkeklerin GPİK değerinin ( $\bar{x} = 51.27, SS = 21.66$ ) kadınların GPİK değerinden ( $\bar{x} = 47.72, SS = 20.62$ ) daha yüksek olduğunu göstermiştir.

GPİK düzeylerinin internet kullanım tecrübelerine ve günlük internet kullanımı miktarına göre değişip değişmediğinin belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar, GPİK değerlerinin internet kullanım tecrübesine göre anlamlı bir şekilde değişmediği, günlük internet başında geçirilen süreye göre ise anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir ( $F(2, 692) = 25.35, p=.00$ ). Gruplar arası farklılıkları tespit edebilmek için öncelikle Levene testi sonuçları incelenmiş, test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $p=.16, p<.05$ ). Bu nedenle gruplar arası farklılıkları incelemek için Scheffe Testi kullanılmıştır. Test sonuçlarına göre, bütün ikili gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Günde 4 saatten fazla internette vakit geçiren bireylerin GPİK değerinin ( $\bar{x}=61.90, SS=20.43$ ), 1-4 saat arası ( $\bar{x}=49.69, SS=19.46$ ) ve 1 saatten az vakit geçiren bireylerden istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.

### **Genelleştirilmiş Problemlerli İnternet Kullanımı Düzeylerine Göre Erteleme Davranışlarının İncelenmesi**

GPİK düzeylerine göre erteleme davranışlarının incelenmesi için öncelikle bireylerin GPİK puanlarının medyan değeri bulunmuştur (Medyan= 47). Medyanın üzerinde puan alan bireyler yüksek düzeyde genelleştirilmiş problemlerli internet kullanımı riski taşıyanlar (Y-GPİK) ( $n=349$ ), medyanın altında puan alanlar ise düşük düzeyde genelleştirilmiş problemlerli internet kullanımı riski taşıyan bireyler (D-GPİK) ( $n=346$ ) olarak sınıflandırılmıştır. İki grubun erteleme davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklemeler için t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler t-testinin anlamlı olduğunu,  $t(693)=16.90, p=.000$  ve Y-GPİK grubunun erteleme davranışlarına ilişkin puanların ( $\bar{x}=26.52, SS=9.39$ ) D-GPİK grubunun erteleme davranışlarına ilişkin puanlara ( $\bar{x}=15.86, SS=7.07$ ) göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada GPİKÖ2 Türk kültüründe psikometrik özelliklerinin doğrulanması amaçlanmıştır. Ayrıca genelleştirilmiş problemlerli internet kullanımı çeşitli değişkenler bakımından incelenmiş, yüksek ve düşük düzeyde genelleştirilmiş problemlerli internet kullanımı riski taşıyan bireyler arasında erteleme davranışları bakımından farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

İlk olarak GPİKÖ2'nin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 4 faktörlü (İnternette sosyal etkileşim tercihi duygu durumu düzenleme, olumsuz çıktılar, özdenetim yoksunluğu) olduğu doğrulanmıştır. Bir diğer taraftan, elde edilen yapı için hesaplanan model uyum indekslerine göre GPİKÖ2'nin iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir. Çıkan bu sonuç orijinal çalışmanın (Caplan, 2010) faktör yapısı ile örtüşmektedir. Ayrıca GPİKÖ2 için hesaplanan iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları, internette sosyal etkileşim tercihi alt faktöründe düşük, diğer alt faktörlerde ve tamamında yüksek bulunmuştur.

Bir sonraki aşamada, GPİKÖ2 kuramsal yapısını test etmek için yol analizinden yararlanılmıştır. Analizde GPİK kuramı tarafından öne sürülen doğrudan ve dolaylı yordayıcılar test edilmiştir. Buna göre, internette sosyal etkileşim tercihi, interneti duygu durumu düzenleme aracı olarak kullanma davranışını ve internet özdenetim yoksunluğunu doğrudan pozitif olarak yordamaktadır. İnterneti duygu durumu

düzenleme aracı olarak kullanma davranışı, internet özdenetim yoksunluğunu doğrudan pozitif olarak yordamaktadır. İnternet özdenetim yoksunluğu, internete bağlı olumsuz çıktıları doğrudan pozitif olarak yordamaktadır. Bu sonuçlar önceki çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Caplan, 2010; Pontes, Caplan, & Griffiths, 2016). Çıkan sonuçlara göre, yüz yüze etkileşim kaygısı taşıyan bireylerin interneti sosyal etkileşim aracı olarak kullanarak duygu durumlarını düzenlemektedirler. Ayrıca bireylerin interneti sosyal etkileşim aracı olarak kullanmaları ve interneti duygu durumu düzenleme aracı olarak kullanmaları, bireylerin internet kullanımını kontrol edememesine, sürekli internet kullanma isteği duymasına, internet etkinliklerini sürekli düşünmesine yol açmaktadır. Son olarak, bireyin sürekli internet kullanma isteği, internet kullanımını kontrol edememesi de bireyin çevresiyle olan ilişkilerinde çeşitli problemler yaşamasına yol açmaktadır. Bir diğer taraftan, GPİK modelinde, interneti duygu durumu düzenleme aracı olarak kullanma davranışı, internette sosyal etkileşim tercihi ile internet öz denetim yoksunluğu arasında aracı değişken olarak bulunmuştur. İnternet öz denetim yoksunluğu, hem internette sosyal etkileşim tercihi ile internete bağlı olumsuz çıktılar arasında hem de interneti duygu durumu düzenleme aracı olarak kullanma ile internete bağlı olumsuz çıktılar arasında aracı değişken olarak bulunmuştur. Dolaylı yordayıcılar incelendiğinde, internet öz denetim yoksunluğu aracı değişken olarak önceki çalışmalarla benzer şekilde (Caplan, 2010; Gámez-Guadix, Orue, & Calvete, 2013) Türk kültüründe de doğrulanmıştır.

Bir sonraki aşamada, genelleştirilmiş problemlerli internet kullanımının cinsiyet, internet kullanım tecrübesi ve günlük internet kullanımı miktarına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Cinsiyet bakımından erkeklerin kadınlara göre daha fazla problemlerli internet kullanımı davranışına sahip oldukları söylenebilir. Çıkan bu sonuç alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Chou & Hsiao, 2000; Griffiths, 1998; Odacı & Çıkrıkçı, 2014; Oktan, 2015; Öztürk & Özmen-Kaymak, 2011; Sırakaya & Seferoğlu, 2013; Uzun, Ünal, & Tokel, 2014). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırmasında erkeklerin kadınlardan daha fazla bilgisayar ve internet kullandığı ifade edilmiştir (TÜİK, 2017). Dolayısıyla böyle bir sonucun çıkmasında erkek öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine daha fazla ilgi duyması ve bu teknolojileri daha fazla kullanması gibi faktörler etkili olmuş olabilir. İnternet kullanım tecrübesine göre öğrencilerin problemlerli internet kullanımlarının anlamlı bir şekilde değişmediği bulunmuştur. Bu sonuç alanyazındaki çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Sırakaya & Seferoğlu, 2013; Uzun, Ünal, & Tokel, 2014). Dolayısıyla bireylerin problemlerli internet kullanım davranışları, internet kullanma tecrübelerinin düşük veya yüksek olmasıyla ilgili olmadığı söylenebilir. Ancak öğrencilerin problemlerli internet kullanım davranışları internette geçirilen süreye bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuç alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Davis, 2001; Odacı & Kalkan, 2010; Özgür, Demiralay, & Demiralay, 2014; Uzun, Ünal, & Tokel, 2014). Buna göre, günlük internette geçirilen süre arttıkça bireylerin problemlerli internet kullanımı davranışı sergileme eğiliminde de artış olduğu söylenebilir.

Son olarak, yüksek ve düzeyde genelleştirilmiş problemlerli internet kullanımı riski taşıyan bireyler arasında erteleme davranışları bakımından anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin problemlerli internet kullanım davranışları arttıkça erteleme davranışlarında da artış görülebileceği söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalar

da bu sonucu destekler niteliktedir (Thatcher, Wretschko, & Fridjhon, 2008; Uzun, Ünal, & Tokel, 2014). Gerek bu çalışmadan çıkan sonuç gerek de alanyazındaki çalışmalardan çıkan sonuçlara göre, öğrencilerin problemleri internet kullanımları onların günlük hayatta bazı işlerini ve görevlerini yerine getirmelerini ertelemelerine sebep olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada, ölçme ve kurumsal modele ilişkin veriler incelendiğinde, öz denetim yoksunluğunun, aşırı internet kullanımına bağlı gelişen olumsuz davranışlar üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca, öz denetim yoksunluğunun, *internette sosyal etkileşim tercihi - olumsuz çıktılar ve duygu durumu düzenleme - olumsuz çıktılar* arasındaki ilişkiye anlamlı bir şekilde aracılık ettiği gerçeği göz önüne alındığında, öz denetim yoksunluğunun problemleri internet kullanımını etkileyen önemli bir faktör olduğu yorumu yapılabilir. Buna göre, araştırmacılar, problemleri internet kullanımı ile ilgili araştırmalarında, öz denetim yoksunluğu değişkeninin problemleri internet kullanımı üzerindeki etkisini dikkate alması bu olgu ile ilgili daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayabilir. Buna ek olarak, uygulayıcı ve politika oluşturucuların, problemleri internet kullanımı ile mücadelelerinde salt yasak, engel ya da limit koymak yerine, bireylerin öz-denetim ve üst-bilişsel farkındalık mekanizmalarını artırmaya yönelik faaliyetlerde bulunmaları daha faydalı olabilir (Terry, 2015). Nitekim alanyazında öz-denetim yoksunluğunu ve çeşitli medya araçlarının aşırı kullanımlarını arasında olumsuz bir ilişki olduğu bulunmuştur (Gökçearsan, Mumcu, Haşlamam, & Çevik, 2016; Quan-Haase, 2010). Ayrıca, alanyazında öz denetim yoksunluğunun bireylerin erteleme davranışı ile ilişkili olduğuna ilişkin çalışmalar da mevcuttur (Uzun Ozer, O'Callaghan, Bokszczanin, Ederer, & Essau, 2014).

Bu çalışmada bazı sınırlılıklar vardır. Öncelikle ölçeğin güvenilirliği için yapılan hesaplamada alt faktörlerden İSET için elde edilen değerin düşük olduğu gözlenmiştir. Bu çalışma kapsamında kullanılan GPİKÖ2, Deniz ve Ünal (2016) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Dolayısıyla başka bir çalışmada ölçeğin ilgili alt faktörünün maddelerinin Türkçe karşılıklarının tekrar gözden geçirilerek güvenilirlik çalışması yeniden yapılabilir. Bir diğer sınırlılık seçilen örnekleme ile ilgilidir. Bu çalışma üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Benzer şekilde ölçeğin orijinalinde de üniversite öğrencileri örnekleme olarak seçilmiştir. Dolayısıyla gelecek çalışmalarda farklı yaş grupları seçilerek çalışmanın gerçekleştirilmesi GPİK yapısının kuramsal olarak tekrar test edilerek doğrulanmasına katkı sağlayabilir. Son olarak, bu çalışma tarama çalışması şeklinde yürütülmüş olup GPİK modelinde faktörler arası ilişkiler belirlenmiştir. Ancak burada bir nedensellik belirlenmemiştir. Bu nedenle gelecek çalışmalarda uzun süreli boylamsal araştırmalarla veya kontrollü deneysel çalışmalarda faktörler arası nedensellikler ortaya koyulabilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** Research showed that internet use is very common among younger generations, especially university students (Pew Research Center, 2017; TÜİK, 2017; Yang & Tung, 2007). Therefore, the prevalence of problematic internet use should be explored in this population.

Recently, excessive or abusive use of internet has been explored under different topics: Internet Addiction (Young, 1998), Pathological Internet Use (Davis, 2001), Problematic Internet Usage (Caplan, 2010), just to name a few. In some studies problematic internet usage has been considered as a disease (pathological paradigm) (Young, 1998), whereas in some studies it has been regarded as negative outcomes arose from a combination of cognitive and behavior constructs (cognitive-behavioral paradigm) (Caplan, 2010; Davis, 2001). In line with its purpose, this study adopted Generalized Problematic Internet Use (GPIU) and Generalized Problematic Internet Use Scale 2 (GPIUS2) (Caplan, 2010), a cognitive-behavioral approach of problematic internet use.

The literature provided evidence regarding theory and measurement model of GPIU in the different cultures (i.e., USA, Portugal, Spain) (Caplan, 2010; Gámez-Guadix, Orue, & Calvete, 2013; Pontes et al., 2016;). Yet, studies on the testing measurement and theory model in Turkish culture remain insufficient. The Turkish adaptation study of GPIUS2 was conducted by Deniz and Ünal (2016). Yet, they only conducted exploratory factor analysis as an evidence of the validity. On the other hand, in the original study of the GPIU, Caplan (2010) used a two-step modeling approach to test measurement and theoretical model by means of the confirmatory factor and path analysis (Anderson & Gerbing, 1988). Given the rationale above, the purpose of this study is (a) to test psychometric properties of GPIUS2 (measurement model), and (b) conceptual model of GPIU (theoretical model). The study also explored the GPIU levels of the students with respect to the demographics. Finally, (d) procrastination scores of the students with respect to the GPIU levels (high and low risks of GPIU) were explored. Findings of the study will make a significant contribution to our understandings of the current status of the phenomena. Findings will also be beneficial in order to diagnose how the university students experience the components of the problematic internet use. Policy makers and practitioners could take necessary precautions to prevent the abuse of the internet, based on the results of the study.

**Methods:** Survey method was used to collect data. The study group consisted of 695 university students who are studying different majors at Afyon Kocatepe University in Turkey. To collect data regarding GPIU levels, the Turkish form (Deniz & Ünal, 2016) of the GPIUS2 (Caplan, 2010) was used. To measure procrastination behavior mediated by the internet, the Turkish form (Özcan, 2004) of the “distraction” sub scale of the Online Cognition Scale (OCS) (Davis, Flett, & Besser, 2002) was used. Descriptive and inferential statistics were used to analyze the data. First, to test measurement and theoretical models, a two-step approach of structural equation modelling (Anderson & Gerbing, 1988) was used. In order to analyze GPIU levels with respect to the demographics, independent sample t tests and one way ANOVA were used. Finally, an independent sample t test was used to explore whether procrastination scores of the students with high and low risks of GPIU differed.

**Results:** First, considering the model fit statistics, the measurement model fit the data well. The results of the study also showed that the theoretical predictions that were proposed by the conceptual model of GPIU were confirmed among the Turkish population. Considering GPIU levels with respect to demographics, it was found that GPIU levels significantly changed with respect to the gender and the amount of daily internet use, while no significant difference was observed with respect to the internet usage experience. Finally, the results revealed that procrastination scores of students differed significantly between those students who show high risks of GPIU and low risks of GPIU.

**Discussion and Conclusions:** To sum up, this study showed that the measurement and theoretical model proposed by the original GPIU was also validated for the Turkish culture. That is, the GPIUS2 is a reliable and valid measurement of problematic internet use that could be used for the Turkish culture. Moreover, consistent with the literature, the theoretical model of GPIU was also supported for the Turkish culture. As the original GPIU supposed, preference for online social interaction and mood regulation may raise the probability of reporting deficient self-regulation, which may increase the probability of showing negative outcomes related with the abuse of the internet. Given this finding, practitioners and policy makers could concentrate on the activities to increase the metacognitive awareness of the students rather than merely fighting with the over and abuse of the internet (Rosen et al., 2013; Terry, 2015). Overall, the GPIUS2 is considered as a beneficial measurement tool, as it has many advantages such as having a simple and short structure, measuring different components of the GPIU together and having a sound theoretical basis (Gómez-Guadix, Orue, & Calvete, 2013). Results of the study regarding the levels of GPIU levels with respect to demographics were also found to be consistent with the literature. Specifically, what can be concluded from this research is that regardless of the internet usage experience, the male users are more vulnerable to GPIU related symptoms than the females and higher amounts of daily internet usage are related to higher levels of GPIU. This may be because GPIU levels differ significantly with respect to time spent online (Davis, 2001; Odacı & Kalkan, 2010; Özgür, Demiralay, & Demiralay, 2014; Uzun, Ünal, & Tokel, 2014) and because male students use internet more frequently than the female students do (TUİK, 2017).



### Kaynakça

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, *103*(3), 411–423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Caplan, S. E. (2003). Preference for online social interaction: A theory of problematic internet use and psychosocial well-being. *Communication Research*, *30*(6), 625–648. <https://doi.org/10.1177/0093650203257842>
- Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, *26*(5), 1089–1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>
- Ceyhan, A. A. (2011). University students' problematic internet use and communication skills according to the internet use purposes. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(1), 69-77.
- Chou, C., & Hsiao, M.-C. (2000). Internet addiction, usage, gratification, and pleasure experience: the Taiwan college students' case. *Computers & Education*, *35*(1), 65–80.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research..* Boston, USA: Pearson.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive- behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, *17*(2), 187–195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Davis, R. A., Flett, G. L., & Besser, A. (2002). Validation of a new scale for measuring problematic internet use: implications for pre-employment screening. *Cyberpsychology & behavior*, *5*(4), 331–345. <https://doi.org/10.1089/109493102760275581>
- Deniz, L., & Ünal, A. T. (2016). Genelleştirilmiş Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği 2 (GPIKÖ2)'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları. *The Journal of Academic Social Science (ASOSJOURNAL)*, *4*(23), 7–20.
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., & Calvete, E. (2013). Evaluation of the cognitive-behavioral model of generalized and problematic Internet use in Spanish adolescents. *Psicothema*, *25*(3), 299–306.
- Griffiths, M. (1998). Internet addiction: does it really exist? In Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications* (pp. 61–75). San Diego, CA: Academic Press.
- Laconi, S., Tricard, N., & Chabrol, H. (2015). Differences between specific and generalized problematic Internet uses according to gender, age, time spent online and psychopathological symptoms. *Computers in Human Behavior*, *48*, 236–244. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.006>
- Odacı, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, *57*(1), 1109-1113.

- Odacı, H., & Çıkrıkçı, Ö. (2014). Problematic internet use in terms of gender, attachment styles and subjective well-being in university students. *Computers in Human Behavior*, 32, 61-66.
- Odacı, H., & Kalkan, M. (2010). Problematic Internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education*, 55(3), 1091-1097.
- Oktan, V. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemlili internet kullanımı, yalnızlık ve algılanan sosyal destek. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 281-292.
- Özcan, N. K. (2004). *Üniversite öğrencilerinde internet kullanımının psikososyal durum ile ilişkisi*. İstanbul Üniversitesi.
- Özgür, H., Demiralay, T., & Demiralay, I. (2014). Exploration of problematic Internet use and loneliness among distance education students. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2), 75-90.
- Öztürk, E., & Özmen-Kaymak, S. (2011). Öğretmen adaylarının problemlili internet kullanım davranışlarının, kişilik tipi, utangaçlık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1785-1808.
- Pontes, H. M., Caplan, S. E., & Griffiths, M. D. (2016). Psychometric validation of the Generalized Problematic Internet Use Scale 2 in a Portuguese sample. *Computers in Human Behavior*, 63, 823–833. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.015>
- Pontes, H. M., Griffiths, M. D., & Patrão, I. M. (2014). Internet addiction and loneliness among children and adolescents in the education setting: An empirical pilot study. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 32(1), 91–99. 10 Ağustos 2017 tarihinde adresinden erişildi <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/download/225/146>
- Sariyska, R., Reuter, M., Lachmann, B., & Montag, C. (2015). Attention deficit/hyperactivity disorder is a better predictor for problematic internet use than depression: Evidence from Germany. *Journal of Addiction Research & Therapy*, 6(1), 1–6. <https://doi.org/10.4172/2155-6105.1000209>
- Sırakaya M. & Seferoğlu S. S. (2013). Öğretmen adaylarının problemlili internet kullanımlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 356-368.
- Stern, S. E. (1999). Technologies: A social psychological perspective of internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 2(5), 419–425.
- Terry, C. (2015). Media multitasking, technological dependency, & metacognitive awareness: A correlational study focused on pedagogical implications. In D. Rutledge & D. Slykhuis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2015* (pp. 1304–1311). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Thatcher, A., Wretschko, G., & Fridjhon, P. (2008). Online flow experiences, problematic Internet use and Internet procrastination. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 2236-2254.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458.

- TÜİK. (2017). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. 10 Ekim 2017 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24862> adresinden erişildi
- Weinstein, A., Dorani, D., Elhadif, R., Bukovza, Y., Yarmulnik, A., & Dannon, P. (2015). Internet addiction is associated with social anxiety in young adults. *Annals of Clinical Psychiatry*, 27(1), 4–9.
- Yang, S. C., & Tung, C. J. (2007). Comparison of Internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 79–96. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.037>
- Young, K. S. (1998). *Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction and a winning strategy for recovery*. New York, USA: John Wiley & Sons.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons license Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Consultation is possible at <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



## A Theoretical Study on STEM Education: Proposal of Two Applications

### STEM Eğitimi Üzerine Bir Teorik Çalışma: İki Uygulama Önerisi

Elif Esra ARIKAN \*

Received: 05 September 2017

Accepted: 28 October 2017

**ABSTRACT:** As communication technology develops rapidly in the 21st century, it is easy to reach knowledge. At this point students should be able to create their own knowledge by researching, analyzing and synthesizing rather than asking the questions they can reach via internet. Real life problems may not be solved according to a single discipline. Therefore, it would be beneficial for us to transfer the climate and teamwork to the disciplines as a whole for the students. The purpose of this study is to present the importance and unexplained parts of STEM education through literature scan and especially to suggest STEM practices which mostly deal with mathematics classes. This study is a theoretical study and document analysis technique from qualitative research methods was used in the study. The study was prepared in terms of theory and it was presented to be an example for the other researchers. There are two sample practices together with their objectives in this study. While SCRATCH coding program was used in one of the applications and the other application was structured on isoperimetric theorem.

**Keywords:** STEM education, engineering, mathematics-based STEM, Scratch, coding, isoperimetric theory.

**ÖZ:** 21. Yüzyılda iletişim teknolojisi hızla geliştigi için bilgiye ulaşmak kolaylaşmaktadır bu noktada öğrencilere internet üzerinden ulaşabilecekleri sorular sormak yerine araştırarak analiz ederek ve sentezleyerek kendi bilgilerin oluşturmalarına fırsat verilmelidir. Gerçek yaşamda birçok değişkenden oluşan bir problemle karşılaşan öğrencilere, derslerde tek bir değişken üzerinden problem çözmeyi öğretmek gerçek yaşamla okul dersleri arasında uçurum oluşturacaktır. Gerçek yaşam problemleri tek bir disipline göre de çözülemeyebilir. Dolayısıyla öğrencilere disiplinleri bir bütün olarak ele alma iklimini ve ekip çalışmasını aktarmamız faydalı olacaktır. Bu çalışmanın amacı, STEM eğitiminin önemini ve açıklanamayan kısımlarını literatür taraması ile sunmak ve özellikle matematik dersleriyle ilgilene STEM uygulamalarını önermektir. Bu çalışma teorik bir çalışmadır ve çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden elde edilen doküman analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışma teorik açıdan hazırlanmış ve diğer araştırmacılar için örnek teşkil etmesi adına sunulmuştur. Çalışmada iki örnek uygulama kazanımları ile birlikte yer almaktadır. Uygulamalardan birinde SCRATCH kodlama programı kullanılmış ve diğer uygulama izoperimetrik teoreme yapılandırılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** STEM eğitimi, mühendislik, matematik ağırlıklı STEM, Scratch, kodlama, izoperimetrik teorem.

\* Corresponding Author: Asst. Prof. Dr., Istanbul Sabahattin Zaim University, Istanbul, Turkey, [elif.arikan@izu.edu.tr](mailto:elif.arikan@izu.edu.tr)

#### Citation Information

Arıkan, E. E. (2018). A theoretical study on STEM education: Proposal of two applications. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(1), 101-116.

## Introduction

Is STEM a new teaching approach or a philosophy? Maybe both of them because we still do not have precise methods about how to practice STEM and clear definitions which are accepted universally on STEM education. Besides, STEM is not a new concept as you think. Although it was first expressed by the director of The National Science Foundation, Ramaley (Breiner, Harkness, Johnson & Koehler, 2012), it seriously started to become the subject of the studies after Obama's statement in 2012 about the fact that STEM has to be implemented.

Bybee (2010) states that together with having students ask questions like how tools, equipments or anything that we use work and what kind of benefits technology brings into our lives to make them work and providing motivations which will keep their curiosity alive means STEM is being practiced properly. Moreover, he also added that engineering is directly involved in making innovations and solving problems.

Although in most of the publications, STEM is defined as an upper discipline which corresponds to the first letters, Green (2007) states that in addition to natural sciences, engineering and technology, disciplines like social sciences, psychology, economy and politics have also a place in STEM.

"A military bus has the capacity to take 36 soldiers. 1128 soldiers will be brought to the training field with this bus. According to this, how many buses do we need?". This problem was asked by National Assessment of Educational Progress (NAEP, 1982) to see the real attitudes of the students. Although 70 % of the middle school students who solved the question chose the correct operation to solve the question, only one third of them found the correct solution by interpreting the remainder in the division (Silver, Shapiro, & Deutsch, 1993). For this reason, the suggestion about relating mathematics to real life problems is not new. The studies on this field is increasing both in our country and in the world with the idea that the possibility to overcome students' prejudices like mathematics and science branches have no relation with the real life and to increase their interest to natural sciences will become stronger with STEM education.

There are many publications presenting results like using concrete materials is useful to learn and interpret abstract concepts (Bozkurt & Polat, 2011; Çeken, 2010; Kelley, 2010; Korur, Taşkın, İldemir, Acar, Üstündağ et al., 2014; Kutluca & Akın, 2013). Piaget asserts that the period involving the ages of 7 and 11 is concrete operational period and later on we move on to the formal operational period (Erkan & Ağrelim, 2016). This means that moving from concrete operational to formal operational period corresponds to the middle school time. Therefore, STEM education will make moving from concrete operational period to formal operational period easy for middle school students as it contains concrete studies.

The more Mathematics and Science curricula are given in a unified discipline; more will it be possible for learners to love mathematics and science lessons and to make positive progress towards seeing themselves as scientists (Furner & Kumar, 2007). For a successful research-based mathematics and science teaching; using manipulative (concrete materials), group work, questioning and discussion, using

technologies like calculators and computers are useful components (Zemelman, Daniels, & Hyde, 2005).

If we synthesize the studies stated above, an integrated teaching approach prepared with the help of using concrete materials, handling science and mathematics under a unified discipline, peer work and cooperative learning, questioning skills, debate and technology will appear. If we add them the ability of thinking like an engineer, it will be easier to understand STEM education. The other topics except the part of engineering became the subject of academic studies with either together or separately. In fact, in terms of its content, STEM is not an unknown teaching approach to us, but it makes us, as researchers, excited since STEM approach will bring a fresh blood into education with its engineering part.

It is stated in “A vision for innovation is STEM” report that as STEM promises a teaching which is based on application, it will assist students to gain experience about this subject since students can learn many things through the mistakes that they committed in the activities (Department of Education, 2016). It is also stated in the report that students, with STEM education, can improve their skills like analyzing, synthesizing and organizing information and they will have opportunities to use their own creativity as they wish when they are encouraged to gather information about a national park or a windmill that they have visited before to construct a similar place. The importance of group work is also highlighted in this report.

### **Thinking like An Engineer**

Countries that want to capture the change in technology and want to be the creator of the changing technology give importance to innovation that is to say making a change. Any change or something new in the products contributes to the production. The increase in the production brings welfare and in terms of reaching this welfare enterprising countries make reforms in accordance with the policies that they adopted (Göker, 2000).

The presidents of ExpandEd School, Esther Dyson and Lucy N. Friedman define engineering design as a series of steps used for creating functional products or systems to fulfil the needs and desires of human beings either in the classroom or in the real world. These steps are: stating problems, thinking a solution, making plans, a prototype is created and tested then necessary improvements are made. Engineers either as a student or as professional scientists should analyze a situation to determine the problem. Before collecting equipments and designing a model, they need to be creative and they need brainstorming for the probable solutions. Kelly and Knowles (2016) stated the following steps for thinking like an engineer;

- ✓ It starts with a problem or need
- ✓ They analyze and interpret current solutions with the help of a model or a simulation
- ✓ After analyzing and interpreting current solutions, they decide on the most suitable solution
- ✓ They create a prototype and conduct a performance evaluation
- ✓ After performance evaluation, they decide on either the need or problem according to the results of the test



- ✓ They note the necessary improvements
- ✓ They make improvements about the solution and present the steps.
- ✓ Engineers try to do their best until they become successful.

There are inter-disciplinary studies in science and mathematics teaching (An, 2017; Berlin & Lee, 2005; Lehman, 1994) but there are also studies about science and technology (Daşdemir & Doymuş, 2016; Dimopoulos & Koulaidis, 2016) and about mathematics and technology (Gülburnu, 2013). In this case, the thing that separates STEM from other methods should be engineering or thinking and acting like an engineer.

Asghar, Ellington, Rice, Johnson and Prime (2012) expressed in their studies that people need to have a cooperative approach for their studies. You may need to be a role model to your students for STEM. Teachers should carry out studies displaying that they have team spirit among themselves in order to carry cooperative approach to their students' environment. In addition to this, negative opinions of teachers on STEM education also presented in this study. While a teacher expressed that STEM education forces him as it includes inter-disciplinary approach, another teacher stated that he does not use mathematics or technology for specific problems he cannot use STEM for this special problems.

We realize when we are observing children playing with blocks to form a whole that they are working like an engineer. Children realize the principles of engineering while they are breaking and fixing their toys (Brophy & Evangelou, 2007; Meeteren & Zan, 2010).

According to The National High School Alliance statement, STEM education is not only a new name for traditional science and mathematics teaching. At the same time, it does not mean transferring "technology" and "engineering" layers into the standard science and mathematics curriculum. Instead, STEM is a larger teaching approach than its theoretical components; as it is stated by Janice Morrison from Essential Science Teaching Institute, it is "meta-discipline" (as cited in Kennedy & Odell, 2014).

### **The Curriculum Compliance for STEM**

Teaching programs prepared in 2017 presented to the teachers and academicians to take their opinions about them. When they are analyzed, the new part that attracts attention in the science lesson teaching program is the engineering applications. It was paid attention to link engineering and science.

The common thing in technology & design and mathematics teaching programs is the fact that objectives were addressed in accordance with Turkey qualifications framework. These competencies are clarified as; mathematical competency and competency in science and technology.

Therefore, it can be concluded that a background adopting STEM philosophy is trying to be constructed.

According to the STEM report which was prepared by General Directorate of Innovation and Education Technologies, STEM teaching will be taken into consideration intensively in 7th and 8th grades as required by Ministry of Education 2015-2019 action plan.

According to 2017 teaching program, there is a final unit covering science and engineering applications for each grade level in the middle school.

Although competencies like using technology in line with the objectives stated in the teaching programs, being informed about the technological developments in the world are involved in mathematics teaching program, using technology for each objective was approached flexibly. For instance, while “information and communication technologies are used by students” statement was used in some of the objectives, in the other part of the program there is an expression like “information and communication technologies can be used by students”.

It is expected in science teaching program to run science, mathematics, engineering and technology all together while implementing the program. However, it is highlighted in the objectives not to touch mathematical correlations and links. In other words, while it is expected to explain, observe and analyze correlations, this should be done without using mathematical calculations.

### Method

This study is a theoretical study and document analysis technique from qualitative research methods was used in the study. A document review involves the analysis of written materials that contain information about the phenomenon or phenomenon intended to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this context, two applications were prepared for STEM according to STEM discipline and at the same time their practicability in terms of the primary teaching programs renewed after a review by the Ministry of Education was analyzed. SCRATCH coding program was used for preparing one of applications. SCRATCH software which was put into practice by Massachusetts Institute of Technology and which is a project that can be accessed from all over the world via Internet access was used for an activity trial that will enable 7th grade students to learn a rule about regular polygons through discovery method.

On the other hand, the isoperimetric theorem was used for the other application in the study. The isoperimetric theorem can be expressed as follows: "It is the circle having the largest area of all closed planar shapes with the same circumference." (Howards, Hutchings, & Morgan, 1999).

### STEM Application Suggestions

**Application 1.** Science, technology & design lessons were all also utilized in this application which was prepared for the mathematics objective stated as “knows that the sum of the outer angles of all the regular polygons is 3600”. It is anticipated that this practice can be implemented at the 7th grade level, by looking at class levels of achievements in mathematics and technology-design courses in Table 1. It is enough to give two lesson hours to this application in order to discover the sum of the code writing and the outer angles of regular polygons.

Table 1

*A Suitable Application for All Objectives in the Curriculum of 2017*

	Mathematics Objective	Science Objective:	Technology & Design Objective
Objectives	M.7.3.2.2. Identifies the diagonals of the polygons, their internal and external angles; calculates the sum of the measurements of the interior angles and the exterior angles.	F.6.3.1.1. shows the direction, strike and magnitude of a force affecting an object through drawing.	7. A. 2. Basic Design The purpose of this unit is to have students express their opinions that they formed by using art/design components and design principles through sketches, technical drawings and models etc.

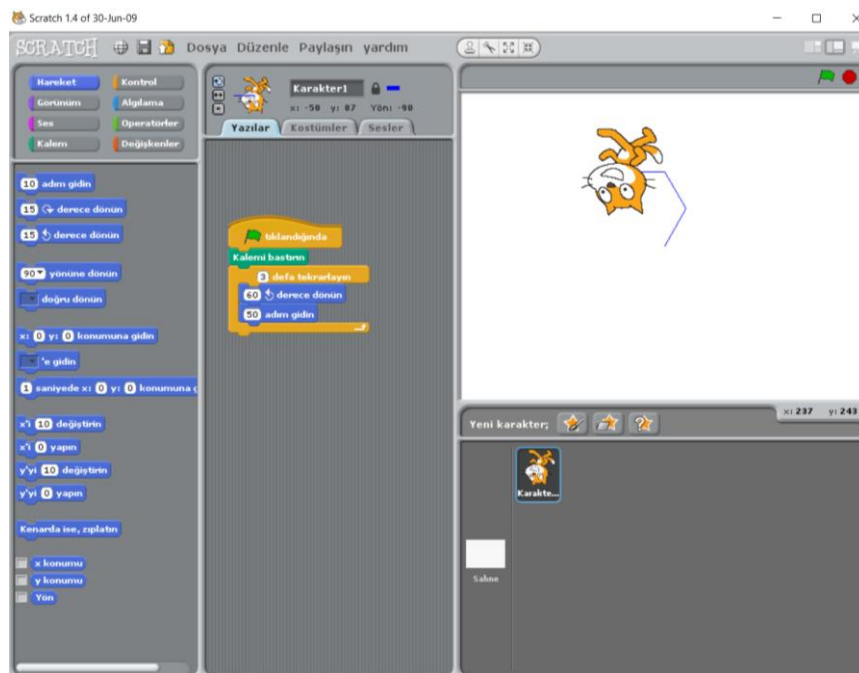
The most commonly known equilateral triangles from regular polygons are square and regular hexagonal. Inner angles are also learnt and kept in mind easily. As the sum of inner angles of the polygons differ according to the number of sides and an inner angle of other regular polygons is not a round number, it is not learnt and kept in mind as easy as a equilateral triangle, square and regular hexogen.

However, if we use square in the application, it will lead a misunderstanding in coding in other words it will shadow to learn what is needed to be learnt clearly because both inner and outer angle of a square is 90.

For this reason, choosing equilateral triangle and regular hexagon will ensure to carry out the study properly.

Ask your students to draw regular triangles and hexagons. Probably they will code as in the following:

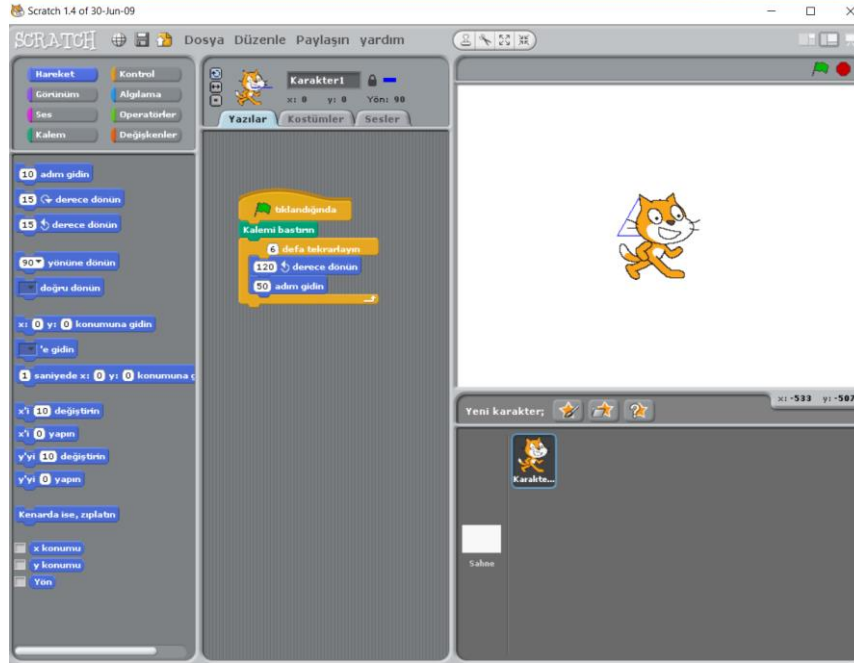
**Figure 1.** The Probable Codes That Students Will Write



The number of steps depends completely on the student. S/he chooses as s/he wants, but it is good to keep the number of steps large to be able to see the figure. The image that will appear on the screen after this coding will be as in the following.

In addition to this, ask your students to draw a hexagon and most probably the code they will be writing will be as in the following. Please, do not help them when they say “sir, we cannot do it” and try to be patient and wait for them to do what you want from them.

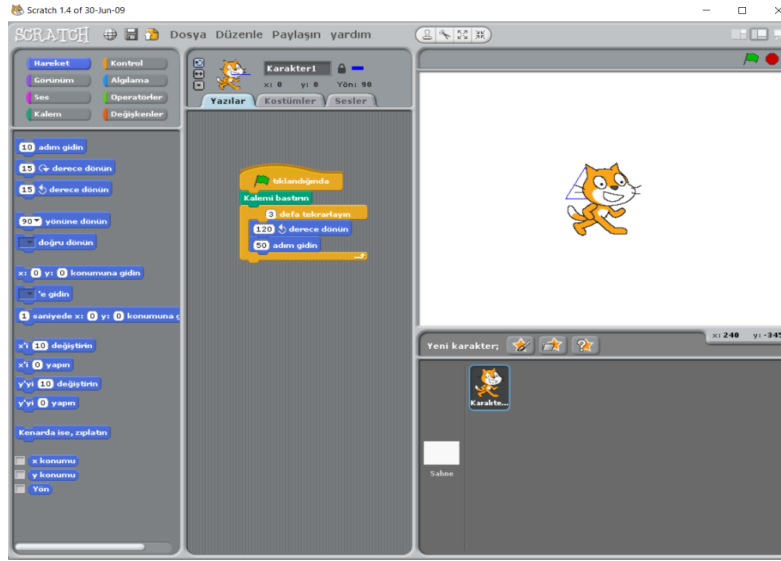
**Figure 2.** The Probable Coding That Will Come For Drawing Regular Hexagon



As a result of this coding, students will be disappointed again because it will be an image like below.

Wait for your students to discuss these two situations. While students are drawing these two regular polygons, they will think that they need to write codes according to inner angles. Ask your students to calculate the outer angles of these regular polygons and then write a code for these outer angles.

**Figure 3.** Codes Written For Drawing Regular Triangle (Equilateral Triangle) and the Image Appeared After This Coding

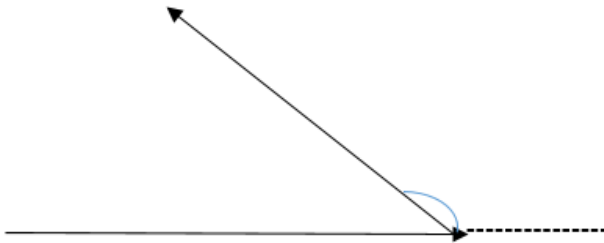


Now we can ask the following question to our student. Why do not we act according to inner angles in writing codes?

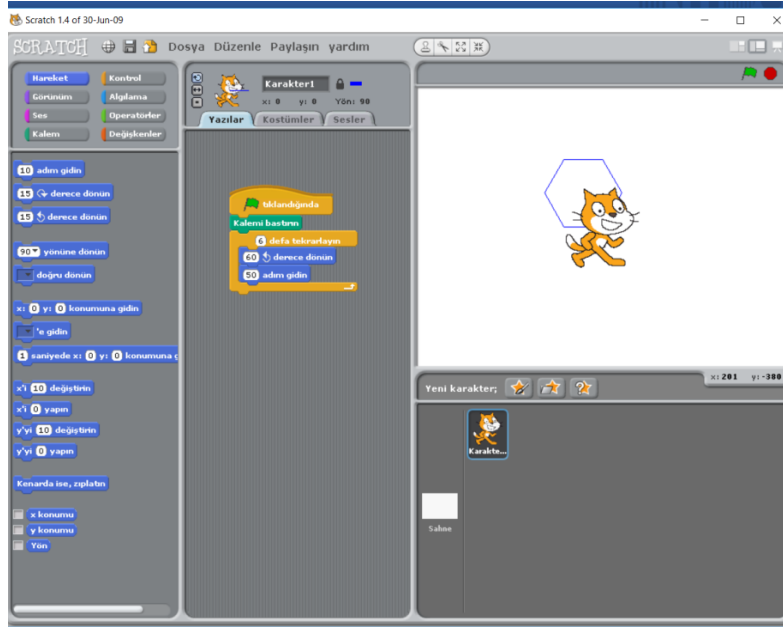
Give time to your students to discuss and to find reasonable answers.

If you want to help here, you can talk about movement subject from the science lesson. While moving to a specific direction and strike in the classroom turn and ask your students to calculate the angle of your turn. Similarly, you can also draw an image onto the blackboard for this.

**Figure 4.** The way of Explaining Angle of the Turn with a Horizontal Axis by Using Science Lesson



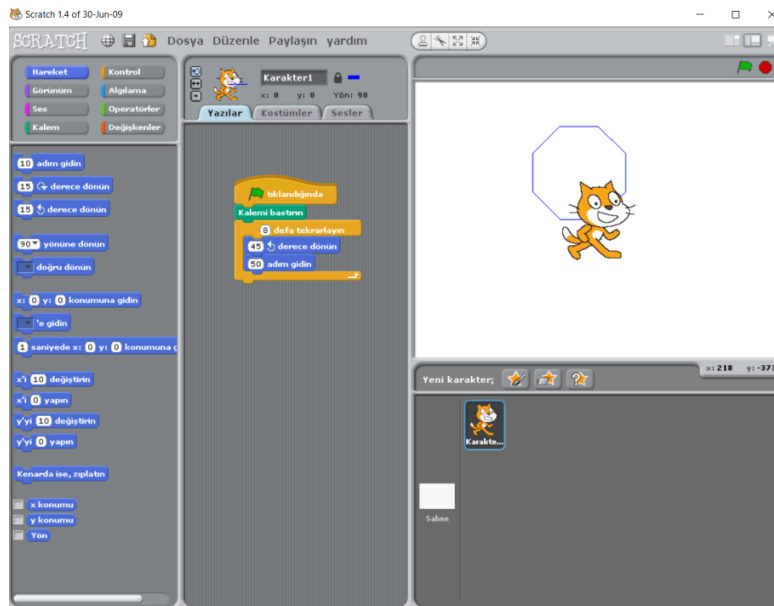
**Figure 5.** Codes Written for Drawing Regular Hexagon and the Image Appeared After This Coding



While drawing the triangle, the person or object moving to the east changed his or its direction. This changed happened from an outer angle.

When your students understand the logic behind this coding, ask them to calculate the sum of outer angles of both regular hexagon and equilateral triangle. There are three sides and outer angles of each side are 120. Similarly, there are six outer angles of regular hexagon and each of them is 60. If you wish, you can ask the same for the square so that you can reach a generalization with your students. Finally, ask your students to draw an octagon.

**Figure 6.** Codes Written for the Regular Octagon





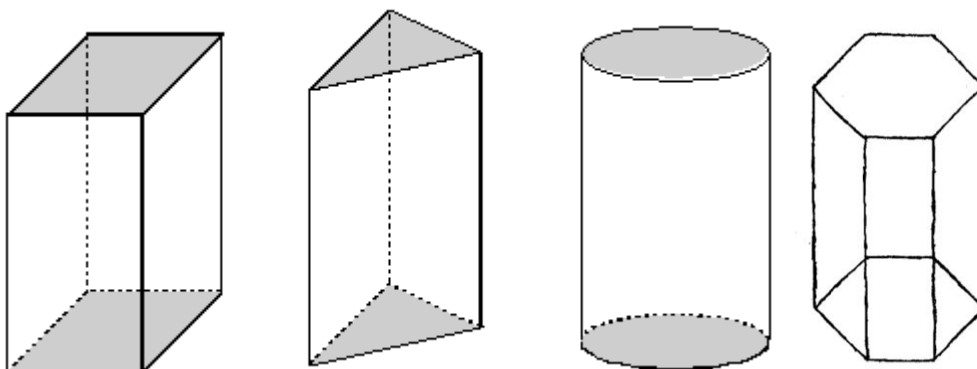
**Application 2.** The purpose is to make a precise explanation why a cylindrical shape was preferred for the production of the buckets. As in the other application, it is considered appropriate to implement this application in the 8th class because the acquisitions are included in different class levels in this application. The acquisitions of the application were shown in Table 2. As is seen, this practice overlaps with acquisitions at different grade levels in the 2017 primary education curricula. Therefore, this practice can only be implemented in the 8th grade.

Table 2

*A Practicable Application for All Objectives in the Curriculum of 2017*

	Mathematics Objective	Science Objective:	Technology & Design Objective
<b>Objectives</b>	<p>M.8.3.4.4. Forms the volume connection of the right circular cylinder; solves related problems.</p> <p>a) Involves studies with concrete models.</p> <p>b) Information and communication technologies can be used.</p> <p>c) Studies about guessing the volume of right circular cylinder are included.</p> <p>d) Studies for correlating volume relation of right circular cylinder to volume relation of right prism are included.</p>	<p>F.4.4.2. Measurable Properties of a Substance</p> <p>Suggested time: 3 hours</p> <p>Topic / Concepts: Mass, Volume</p> <p>F.4.4.2.1. Compares mass and volume of different substances by measuring.</p>	<p>TT. 7. D. 1. 3. Prepares a design plan.</p> <p>The following issues are emphasized; user, material, practice, and paying attention to environmental factors, searching methods and techniques to solve the problem, developing solution suggestions, transforming one of the suggestions to the draft solution which is determined under the guidance of the teacher, determining tools and equipments which are suitable to solution.</p>

**Figure 7.** Buckets with the Same Height and Same Base-Roof Circumference



The following problem can be created: “Which of these buckets that has an open top and same base circumference and height in the above image will you use to do more work in a short time?”

Here, designing skills are important, as the problem requires making model. For instance, they will design right triangle, right square, right hexagon and right cylinder buckets which have the same perimeter. Even, without using  $\pi$  number...

You should make them search the methods of these. In terms of helping them to find practical solution ways by acting like an engineer, you can ask them how they will calculate the circumference of the circle and tell them what tape measure is.

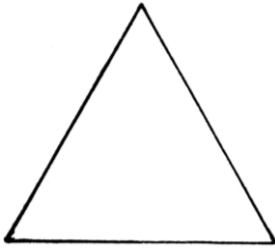

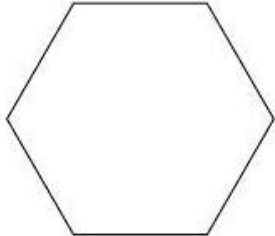
There is a need for volume and science field information. You can ask your students how they will calculate volume practically and give time to your students to discuss amongst each other. They might remember to put some sand or marbles into the buckets that they created. Later on, they make a comparison either according to the number of the same marbles or according to the weight of the sand so that they can find the one that will carry the largest volume.

But, the main issue is the mathematics part. We generally prefer windows as square or rectangular. At this point, ask your students to compare the areas of the shapes that have the same perimeter. For this, you can expect from your students to search the decision story of the prince who exiled from his country about isoperimetric theory. Some students will use circle while selecting the window.

In terms of making verification, ask your students to compare the areas of the regular polygons that have the same length,  $12a$ .

Table 3

*Polygons and Circle of the Same Circumference*

	<p>If the circumference of an equilateral triangle is <math>12a</math> then one side of this triangle is <math>4a</math>. The area is found as <math>4a^2\sqrt{3}</math> by using the <math>\frac{a^2\sqrt{3}}{4}</math> formula.</p>
	<p>If the circumference of a square is <math>12a</math> then one side of this square is <math>3a</math>. In this case, the area covered by this square is found as <math>9a^2</math>.</p>
	<p>If the circumference of a hexagon is <math>12a</math> then one side of this hexagon is <math>2a</math>. The area formula is found as <math>6a^2\sqrt{3}</math> after making calculations with <math>6 \cdot \frac{a^2\sqrt{3}}{4}</math>.</p>

The objective regarding the comparison of radical expressions is also taught to students by using these calculations. Therefore, this application is suitable to 8th grades.

Students are expected to discover that the area of the regular polygons that have the same circumference becomes larger as the number of the sides increases.

### Discussion and Conclusions

As a result of examining the documents related to STEM education in this article, two applications were developed by the researcher. These two STEM trials which were prepared and designed theoretically in the study are mainly related to geometry. For this reason, many STEM applications can be produced about geometry.

In the first application, the acquisition of "the sum of the outer angles of regular polygons is 360 degrees", which is one of the basic principles of geometry with the help of coding, can be obtained by the students. In this regard, the success of solving questions about triangular opening can be increased. Coding is seen as a new way of "thinking" and "producing" (Sayın & Seferoğlu, 2016), so coding in the geometry lesson helps to acquire the gains permanently. It is also necessary to use the laws of physics to explain how robots or characters return, even if they are used in coding geometry lessons. Hence, getting help from science and technology to acquire an achievement in geometry lessons can also provide an in-depth understanding of that achievement.

In the second application, an example of the use of isoperimetric theory in daily life is presented. The isoperimetric theorem is to determine the largest field from enclosed planar curves with equal circumferences. It is a circle with the smallest circumference of any enclosed planar shape with the same area. The second application provides a concrete picture of how the isopectymetric theory can be used in everyday life. Thus, the philosophy of STEM education is reflected by bridging the gap between theory and practice.

When the literature was examined that it is seen that more studies related to STEM should be done. For example, according to English (2016), the researcher discussed the issue of whether STEM education is interdisciplinary, multidisciplinary or transdisciplinary. English emphasizes the fact that although the studies about using engineering, mathematics, science and technology at the same time have increased, the place of mathematics is still unclear. It is pointed out that there should be more balanced and fair research for the STEM disciplines to ensure that the learning outcomes of each discipline in the STEM do not interfere with each other. Since there are different approaches about STEM across the world, it is seen that this issue becomes more complicated.

Although STEM integration is addressed in various teaching programs and policy reports, it is stated that the studies presenting important evidences of the desired learning outcomes is not sufficient.

STEM education should be planned in a way to force students to innovate and invent. STEM education should use real life problems that student can generate models about real life.

While working with STEM discipline, it will be necessary to apply discovery method. By looking at the studies carried out so far and by looking at my study, of course it is not possible to make a generalization like "all the teaching ways and methods which are considered as important take part in STEM discipline". However, we

still need lots of studies about this issue as STEM is open to be interpreted by many researchers.

## References

- An, S. A. (2017). Preservice teachers' knowledge of interdisciplinary pedagogy: the case of elementary mathematics–science integrated lessons. *ZDM*, 49(2), 237-248.
- Asghar, A., Ellington, R., Rice, E., Johnson, F., & Prime, G. M. (2012). Supporting STEM education in secondary science contexts. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 6(2), 84-125.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., & Sacit, K. Ö. S. E. (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 191-196.
- Berlin, D. F., & Lee, H. (2005). Integrating science and mathematics education: Historical analysis. *School Science and Mathematics*, 105(1), 15-24.
- Bozkurt, A., & Polat, M. (2011). Sayma pullarıyla modellemenin tam sayılar konusunu öğrenmeye etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Gaziantep University-Journal of Social Sciences*, 10(2), 803-823.
- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3-11.
- Brophy, S., & Evangelou, D. (2007). Precursors to engineering thinking. Presented at *American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*, 2007 Honolulu, HI.
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM education? *Science*, 329(5995), 996.
- Çeken, R. (2010). Fen ve teknoloji dersinde balonlu araba etkinliği. *İlköğretim Online*, 9(2), 1-5.
- Daşdemir, İ. (2013). Animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1287-1304.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2006). Fen ve Matematik eğitiminde problem çözme: kuramsal bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 116-128.
- Dimopoulos, K., & Koulaidis, V. (2002). The socio-epistemic constitution of science and technology in the Greek press: An analysis of its presentation. *Public Understanding of Science*, 11(3), 225-241.
- English, L. D. (2016). STEM education K-12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1-8.
- Çer, E. & Ağrelim, H. T. (2016). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin sözcük sıklığı ve sözcük dağılımı açısından incelenmesi (Examination of vocabulary and distribution of word frequency of writing skills of students in 6, 7 and 8 grade). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 83-99.
- Furner, J. M., & Kumar, D. D. (2007). The mathematics and science integration argument: A stand for teacher education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(3), 185-189.

- Göker, A. (2000). Ulusal inovasyon sistemi ve üniversite-sanayi işbirliği. Presented at *Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Geleneksel Bahar Paneli: IV Bilimsel Araştırmada Üniversite-Sanayi İşbirliği*, 20 Nisan, Ankara. Retrieved from <http://www.inovasyon.org/pdf/AYK.Ank.Uni.Nisan00.pdf>
- Gülburnu, M. (2013). Using cabri 3D in geometry teaching on 8th grade effect on academic success and assessment of students opinions (Unpublished Master's thesis). Adıyaman University, Adıyaman.
- Howards, H., Hutchings, M., & Morgan, F. (1999). The isoperimetric problem on surfaces. *The American Mathematical Monthly*, 106(5), 430-439.
- İdin, Ş., & Kaptan, F. (2017). İlköğretim fen eğitiminde yenilenen öğretim programlarına göre hazırlanan doktora tezlerinin incelenmesi üzerine bir çalışma. *Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 2(1), 29-43.
- Kelley, T. (2010). Staking the claim for the "T" in STEM. *Journal of Technology Studies*, 36(1), 2-11.
- Korur, F., Taşkın, G., İldemir, G., Acar, B., Üstündağ, T., Tıraş, O., & Yıldırım, M. Z. (2014). Fen becerilerim ölçeğinin uyarlanarak pratik etkinlikler sonrası öğrencilerin becerilerine yönelik algılarının tespit edilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 95-117.
- Kutluca, T., & Akın, M. F. (2014). Dört kefli cebir terazisi somut materyali yardımı ile tamsayılar konusunun öğretimi. *İlköğretim Online*, 13(1), 17-26.
- Lehman, J. R. (1994). Integrating science and mathematics: Perceptions of preservice and practicing elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 94(2), 58-64.
- MEB (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı [Primary school science teaching programs for all grades]. Ankara.
- Nadelson, L. S., Callahan, J., Pyke, P., Hay, A., Dance, M., & Pfiester, J. (2013). Teacher STEM perception and preparation: Inquiry-based STEM professional development for elementary teachers. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 157-168.
- Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. Presented at "Akademik Bilişim Konferansı", 3-5 February, Adnan Menderes University, Aydın.
- Silver, E. A., Shapiro, L. J., & Deutsch, A. (1993). Sense making and the solution of division problems involving remainders: an examination of middle school students' solution processes and their interpretations of solutions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(2), 117-135.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Van Meeteren, B., & Zan, B. (2010, May). Revealing the work of young engineers in early childhood education. In *collected papers from The SEED (STEM in Early Education And Development) Conference*. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/profile/Beth\\_Van\\_Meeteren/publication/30177971](https://www.researchgate.net/profile/Beth_Van_Meeteren/publication/30177971)





## Türkiye ve Almanya-Hamburg Hayat Bilgisi Dersinin Karşılaştırılması: Genel Bir Bakış\*

### Comparison of Life Science Courses in Turkey and Germany- Hamburg: A General Outlook

Z. Nurdan BAYSAL\*\*

Özlem TEZCAN\*\*\*

K. Ersin ARAÇ\*\*\*\*

Received: 08 December 2016

Accepted: 08 January 2018

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to compare the current curricula of the life science courses implemented in Turkey and Germany-Hamburg to reveal the similarities and differences between them. Germany-Hamburg was chosen for comparison because the life science course, which is called social sciences course in many countries, taught there has a similar structure to the one taught in Turkey. The common aspects of these two countries make the conclusion more meaningful. Literature review was conducted first to determine the relevant criteria for the comparison between the two countries. In this way, the official documents of both countries were reviewed. Survey method, which is a qualitative research method, was used, and horizontal approach and descriptive approach, which are among comparative educational approaches, were employed. Based on the obtained data, the similarities and differences between the countries were identified with regard to school starting age and compulsory education structure, educational administration and financing, school choice, dress and educational support, the goals of elementary school, the courses taught, and assessment and evaluation. Then the curricula implemented in the two countries were compared in terms of acceptance date, course content, mission/vision, the prescribed skills or competencies, and assessment and evaluation.

**Keywords:** life science course, comparative education, Turkey, Germany-Hamburg.

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı; Türkiye ve Almanya-Hamburg eyaletinde okutulmakta olan Hayat Bilgisi dersinin güncel programlarını karşılaştırarak benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Birçok ülkede Sosyal Bilgiler olarak adlandırılan Hayat Bilgisi dersinin her iki ülkede de benzer yapıda bir ders olması açısından Almanya-Hamburg seçilmiştir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden tarama modeli, karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından “yatay yaklaşım” ve “tanımlayıcı yaklaşım” kullanılmıştır. Elde edilen verilerle öncelikle her iki ülkede, okula başlama yaşı ve zorunlu eğitim yapısı, eğitim yönetimi ve finansmanları, okul seçimi, kıyafet ve eğitim desteği, ilkokulun amaçları, okutulan dersler, ölçme ve değerlendirme arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Daha sonra her iki ülkenin Hayat Bilgisi güncel programlarının kabul tarihi, ders içeriği, amaç/vizyonu, kazandırılması öngörülen beceriler ve ölçme değerlendirme yaklaşımları karşılaştırılmıştır. Bulgular ışığında her iki ülkede de ilkokul basamağına başlama yaşı, zorunlu eğitim yapısı, okul seçimi ve kıyafet yönetmeliği konusunda benzer, eğitim yönetimi ve finansman açısından farklı uygulamalar yapıldığı söylenebilir. Hayat Bilgisi dersinin yapısı incelendiğinde ise haftalık ders saati, dersin amaçları, kazandırmayı hedeflediği beceriler ve ölçme değerlendirme açısından benzer ve farklı yönler bulunduğu belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** hayat bilgisi, karşılaştırmalı Eğitim, Türkiye, Almanya-Hamburg.

\*11-14 Mayıs 2016 tarihleri arasında düzenlenen XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Assoc. Prof. Dr., Marmara University, İstanbul, Turkey, [znbaysal@marmara.edu.tr](mailto:znbaysal@marmara.edu.tr)

\*\*\* Corresponding Author: Res. Asst. Dr., Kocaeli University, Kocaeli, Turkey, [ozlem.apak@hotmail.com](mailto:ozlem.apak@hotmail.com)

\*\*\*\* Teacher, Tuzla Doğa College, İstanbul, Turkey, [kamilersinarac@gmail.com](mailto:kamilersinarac@gmail.com)

#### Citation Information

Baysal, Z. N., Tezcan, Ö., & Araç, K. E. (2018). Türkiye ve Almanya-Hamburg hayat bilgisi dersinin karşılaştırılması: Genel bir bakış. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(1), 117-134.

## Giriş

Hayat Bilgisi dersinin başlangıcı ile ilgili kesin bir tarih vermek zor olmakla birlikte, düşünce temelinin, öğrencinin mümkün olduğunca eşyaya yaklaştırılması, eşyayı gözlemlemesi ve kullanması gerektiği görüşünü ileri süren Eflatun'a kadar dayandığı söylenebilir. Hayat Bilgisi dersinin kurucusu, çocuklar için “Gözle Görülen Resimli Dünya” adlı ilk resimli kitabı yazan Johann Amos Comenius (1592- 1670) olduğu kabul edilmektedir. Bu kitap ile Comenius ilkokullarda Hayat Bilgisi dersine ilk sınıflar için en uygun şeklini vermiş ve yaşamın bir bütün olarak ele alınması gerektiğini ileri sürmüştür (Sağlam, 2015). Günümüze gelinceye kadar Hayat Bilgisi dersi için önemli gelişmeler söz konusu olmuştur.

Türkiye’de 30 Mart 2012 tarih, 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile 4+4+4 olarak bilinen kesintisiz ve zorunlu eğitime geçiş yapılmıştır. İlköğretim basamağının 2 kademeye ayrılması ve 5. sınıfın ilkokuldan alınarak ortaokullara bağlanması ile birlikte ilkokul eğitimi 4 yıla indirilmiştir. Öğrenim yılı dışında ders listeleri revize edilmiş ve bir takım düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelere göre 1, 2. ve 3. sınıfta okutulan Hayat Bilgisi dersi 4 ve 5. sınıfta fen ve teknoloji dersi ile Sosyal Bilgiler dersine temel oluşturmaktaydı. Yeni yapılan düzenleme ile Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri olarak isimleri güncellenen derslerin haftalık saatleri Tablo 1’de görüldüğü şekildedir.

Tablo 1

*Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersleri Haftalık Ders Saatleri*

	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Hayat Bilgisi	4	4	3	-
Sosyal Bilgiler	-	-	-	3
Fen Bilimleri	-	-	3	3
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	-	-	-	2

*Uyarlandığı yayın. MEB (2015) Ders Çizelgesi*

Tablo 1’de görülen düzenlemeler ile birlikte bu derslerin içeriklerinde de düzenlemeler söz konusu olmuştur. Dolayısıyla 29.07.2015 tarihli 60 sayılı “İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı” kurul kararı ile değişikliğe uğramış ve önceki programın 2016-2017 eğitim ve öğretim yılından itibaren 1. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılmasına karar verilmiştir (MEB, 2015). Bütün bu değişikliklerle birlikte Ülkemizde, Cumhuriyetin ilk yıllarından beri uygulanan Hayat Bilgisi Öğretimi Programı’na isim, desen ve içerik yönünden benzeyen program yalnızca Almanya’da “Sachunterricht” ismiyle yer almaktadır. Karşılaştırmalı eğitim kapsamında incelendiğinde Almanya ve Türkiye dışında diğer ülkelerde Hayat Bilgisi dersine karşılık gelen farklı ders isimleri ile farklı ders veya dersler de verilmektedir.

Karşılaştırmalı eğitimin amaçlarından birisi eğitimsel olguların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Karşılaştırmalı bir çalışmanın bilimsel hedefi ne olursa olsun,

araştırmacı hemen hemen her zaman, önerilen çözümlerin muhtemel sonuçlarını öngörebilmek ve eğitimi en iyi duruma ulaştırabilmek için bir takım eğitimsel olgu ve olayları daha iyi anlama peşindedir. Karşılaştırmalı çalışmaların çoğu, aslında eğitim ve öğretimi iyileştirme girişimidir. Örneğin, OECD, Dünya Bankası, UNESCO ve AB gibi kurumların karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının temel amacı eğitimi geliştirmektir (Uygun, Ergen & Öztürk, 2011).

Ayrıca karşılaştırmalı eğitim çalışmaları eğitim sorunlarının çözümünde başka ülkelerin tecrübelerinden yararlanma imkânı sağlamanın yanında, ülkenin kendi eğitim yapısının ve sorunlarının daha iyi anlaşılmasına da yardımcı olabilir. Farklı iki ülkede benzer bir mantıkla hazırlanan Hayat Bilgisi dersini incelemeyen önce Türkiye ve Almanya eğitim sistemi ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapmak yerinde olacaktır. Bu bilgilendirmede amaç, genel eğitim sistemleri ile ilgili bilgi vermek yanında temel eğitim basamağı ile ilgili esasların aktarılmasını ve Hayat Bilgisi dersi üzerinden yapılacak karşılaştırmanın daha anlaşılır hale gelmesini sağlamaktır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Almanya-Hamburg eyaletindeki Hayat Bilgisi dersi ile ilgili benzerlik ve farklılıkların ne olduğunu tespit etmektir.

Araştırma soruları şöyle sıralanabilir:

1. Türkiye ve Almanya- Hamburg eyaletinde genel eğitim sistemleri;
  - 1.1. Okula başlama yaşı ve zorunlu eğitim yapısı,
  - 1.2. Eğitim yönetimi ve finansmanları,
  - 1.3. Okul seçimi, kıyafet ve eğitim desteği,
  - 1.4. İlkokulun amaçları,
  - 1.5. İlkokuldaki dersler,
  - 1.6. İlkokulda ölçme ve değerlendirme arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
2. Türkiye ve Almanya- Hamburg eyaletinde okutulan;
  - 2.1. Hayat Bilgisi dersinin tarihsel süreci,
  - 2.2. Hayat Bilgisi dersinin amacı,
  - 2.3. Hayat Bilgisi dersinin yapısı,
  - 2.4. Hayat Bilgisi dersinin haftalık ders saati,
  - 2.5. Hayat Bilgisi dersinin öğrenme alanları,
  - 2.6. Hayat Bilgisi dersinde kazandırılması hedeflenen beceriler,
  - 2.7. Hayat Bilgisi dersinde ölçme ve değerlendirme açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma modellerinden tarama modeli, yaklaşım olarak karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından “yatay yaklaşım” ve “tanımlayıcı yaklaşım” kullanılmıştır. Yatay yaklaşımda eğitim sistemindeki tüm boyutlar ayrı ayrı ele alınmaktadır (Türkoğlu, 1998). Tanımlayıcı yaklaşımda ise ilgili literatür incelenerek benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılmaktadır (Ültanır, 2000). Bu çalışmada da eğitimin genel yapısı ve Hayat Bilgisi dersine yönelik durumlar ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ardından iki ülke açısından karşılaştırılması öngörülen unsurlar, benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öncelikle birincil kaynaklar incelenmiştir. Birincil kaynak olarak Türkiye’de “İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) Öğretim Programı” (2013) ile Almanya- Hamburg’da “Bildungsplan Grundschule Sachunterricht Programı” (2011) incelenmiştir. Ayrıca ulusal ve uluslararası düzeyde çalışılan makale, kitap bölümü ve tezler incelenmiş, resmi web sayfalarındaki bilgilerden yararlanılmış ve bu bilgiler, ilgili temalar altında sunulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın bulguları, doküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öncelikle hangi başlıklarda karşılaştırma yapılacağına yönelik çıkarımda bulunabilmek amacıyla alan yazın taraması yapılmıştır. Daha sonra ilgili dokümanları resmi, orijinal ve güncel kaynaklar olup olmadığı kontrol edilmiştir. En son olarak da dokümanları anlama ve Türkçe’ye çevirme noktasında iki ayrı araştırmacı analizini yapmış, daha sonra bir araya gelerek kontrolü sağlanmıştır. Elde edilen veriler ile her iki ülkenin güncel programlarının kabul tarihi, ders içeriği, amaç/vizyonu, kazandırılması öngörülen beceriler veya yeterlilikler ve ölçme değerlendirme yaklaşımları açılarından değerlendirilerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmada öncelikle Türkiye ve Almanya-Hamburg eğitim sisteminin temel özellikleri incelenmiştir. Daha sonra iki ülkedeki öğretim programları ayrıntılı bir biçimde analiz edilmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırma kapsamında Türkiye ve Almanya- Hamburg eyaletinde genel eğitim sistemleri ve Hayat Bilgisi dersi arasındaki benzerlik ve farklılıklar yer almaktadır.

#### **Türkiye ve Almanya- Hamburg Eyaletinde Genel Eğitim Sistemleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar**

**Okula başlama yaşı ve zorunlu eğitim yapısı.** Türkiye’de ilkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir (Resmi Gazete, 2014, s. 29072). Almanya- Hamburg’da ise çocuk Temmuz ayında 6 yaşını doldurursa, o yılın Ağustos ayından itibaren okula gitmek zorundadır (Beutner & Medvedev, 2013). Türkiye’de zorunlu eğitim 4+4+4 olarak kesintisiz 12 yıl iken, ilk dört sınıf ilkokulu kapsar (MEB, 2012). Almanya- Hamburg’da 4+5+3 olarak toplam 12 yıldır (MEB, 2012; Hamburg Eğitim Ataşeliği, 2013).

**Eğitim yönetimi ve finansmanları.** Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın bünyesinde bulunan Talim ve Terbiye Kurulunun hazırladığı öğretim programı bütün ülkede uygulanırken, Almanya- Hamburg’da federal eğitim sistemi olduğu için yetki ve sorumluluklar eyalet yönetimine aittir (Beutner & Medvedev, 2013). Bu duruma bağlı olarak eğitim finansmanları da Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı, Almanya-Hamburg’da ise eyalet yönetimleri sağlamaktadır. Federal Almanya Cumhuriyeti’nin eğitim politikasının ve planlamasının sorumluluğu devletin federal yapısı dikkate alınarak belirlenmiştir (Bal & Başar, 2014; Kasapçopur, 2007; Özmen & Yasan, 2007). Federal Anayasa ve eyalet yasaları gereğince genel eğitim sistemi devletin gözetimi

altındadır ve devletin yükümlülüklerini eyaletlere devretmiştir (Kantos, 2013). Bu yüzden eğitim sisteminin yönetimi ve düzenlemesi eyaletlerin sorumluluğundadır. Bu doğrultuda 16 eyaletten biri olan Hamburg’da da diğer eyaletlerden farklı eğitim uygulamaları yapılmaktadır (Beutner & Medvedev, 2013). Buna bağlı olarak Hamburg’daki eğitimden sorumlu birim Okul ve Mesleki Eğitim Bakanlığı (Ministry of Schools and Vocational Training) olarak belirlenmiştir (DEQUA-VET, 2016).

**Okul seçimi, kıyafet ve eğitim desteği.** Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğininin 16. maddesinde; “Öğrencilerin Ulusal Adres Veri Tabanında belirtilen ikametgâhlarına en yakın ilköğretim okuluna kaydedilmeleri esastır” ifadesi bulunmaktadır. Bu yönetmelik ile 2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren ülke genelindeki öğrenci kayıtlarının Ulusal Adres Veri Tabanındaki adresler esas alınarak gerçekleştirileceği Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2009/30 Sayılı genelgesi ile karara bağlanmıştır (Sincar & Özbek, 2011). Almanya-Hamburg’da da ikamete dayalı bir devlet okulu ya da isteğe bağlı özel okul seçimi mümkündür. “Kısa bacaklı küçüklere – kısa yol” ilkesinden hareketle anne-babanın tercih hakkı devam ederken ikamete dayalı olarak seçim yapabilirler. Aileler bu çevrenin dışından da -boş yer varsa- bir okul seçebilirler (Hamburg Eğitim Seferberliği, 2009). Yine aynı şekilde iki ülkede de ilkokulda serbest kıyafet yönetmeliği uygulanmasına rağmen bazı okullarda üniforma zorunluluğu bulunmaktadır.

**İlkokulun amaçları.** Türkiye’de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile ilkokulun amaçları ; “her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek ve ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak” olarak belirlenmiştir (MEB, 1739). Almanya’da ise ilkokulun amaçları; çocukların öğrenme yeteneğini ve iş görme becerisini geliştirmek, çocukların sosyalleşmesini sağlamak ve öğrencileri orta öğretime hazırlamaktır.

**İlkokuldaki dersler.** Türkiye’de ilkokulda yer alan dersler şunlardır: Türkçe, Hayat Bilgisi (1.,2. ve 3. sınıf), matematik, Fen Bilimleri (3. ve 4. sınıf), sosyal bilimler (4.sınıf), yabancı dil (2., 3. ve 4.sınıf), din kültürü ve ahlak bilgisi (4.sınıf), görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler, trafik güvenliği (4.sınıf), insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi (4.sınıf), serbest etkinlikler (1. 2. ve 3. sınıf) olmak üzere haftalık 30 saat ders okutulmaktadır (MEB Ders Çizelgesi, 2015) Almanya’da ise almanca, Hayat Bilgisi (sachunterricht), matematik, din bilgisi, beden eğitimi, müzik, resim-iş, anadil dersleri (yabancı öğrenciler için) ve tiyatro dersleri yer almaktadır. Haftalık ders saati de toplam 27 saattir.

**İlkokulda ölçme ve değerlendirme.** Türkiye’de ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrencilerin başarısı; gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders etkinliklerine katılımları ile öğretim programlarında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre tespit edilir. Karnede “çok iyi”, “iyi” ve “geliştirilmeli” şeklinde gösterilir (Karabacak & Öztunç, 2014). İlkokul 4. sınıfta ise öğrenci başarısı; sınavlar ile ders etkinliklerine katılım çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir. Almanya-Hamburg’da ise 2006’da kurulan IFBM (Institut für Bildungsmonitoring) daha iyi ve başarılı bir eğitim ortamı için okulları değerlendirme amacıyla kurulmuştur (CEDEFOP, 2011). İlk iki yıl birçok ders tek bir öğretmenle



yapılır. 3. yıldan itibaren branş öğretmenleri ders vermeye başlar (İkizer, 2004). Dolayısıyla 1. ve 2. sınıfta sadece gözlemsel değerlendirme yapılarak, 3. ve 4. sınıfta ise yazılı ve sözlü değerlendirme yapılarak notlandırılmaktadır.

### **Türkiye ve Almanya- Hamburg eyaletinde okutulan Hayat Bilgisi dersi arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?**

**Hayat Bilgisi dersinin tarihsel süreci açısından benzerlik ve farklılıklar.** İlk kez 1869 yılında Saffet Paşa'nın Maarif Nazırlığı döneminde okutulmaya başlanan Hayat Bilgisi dersi, Cumhuriyet dönemi müfredatlarının tamamında da varlığını korumuştur (Başar, 2004; Binbaşoğlu, 2003; Deringil, 2007; Kodaman, 1991). Cumhuriyetin ilanından günümüze Hayat Bilgisi öğretim müfredatları dönemin ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak zaman zaman değiştirilmiştir. Bu değişiklikler sırasıyla 1924 (Eşya Dersi), 1926, 1936, 1948, 1968, 1998 (Şahin, 2009) 2005, 2009, 2013 ve 2015'de gerçekleştirilmiştir. Almanya'da ise "Sachunterricht" 1920'lerde Weimar İlkokul Reformu ile başlamıştır. 1923 Eduard Spranger "Heimat" ı ev olarak tanımlamış ve genel çalışmalar ve ev metaforunu kullanarak açıklamıştır (Weber, 2003). Ancak ilk olarak "Sachunterricht" ifadesi Alman eğitim sistemi için önemli olan "Strukturplan für das deutsche Bildungswesen" (1970) belgesinde yer almıştır. Günümüzde en son 2011 yılında hazırlanan "Sachunterricht" programı kullanılmaktadır.

**Hayat Bilgisi dersinin amacı açısından benzerlik ve farklılıkları.** Türkiye'de bu derste çocuğa içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevre inceletilerek; kendini tanıma, çevreyi ve çevrede meydana gelen olayları anlama, daha iyi yaşama yollarını bulma, çevredeki eşyaların yerlerini ve bunların nasıl kullanılacağını bilme, Atatürk'ü tanıma, bireyin yakın çevresi ile ilgili günlük olaylara ilgi duyma, toplu yaşamın önemini kavrama, toplumun istediği davranışları gösterme, sağlıklı ve düzenli yaşama alışkanlıklarını kazanma gibi bireyin yaşadığı çevreyi daha iyi tanıması ve bu çevre ile uyumlu biçimde yaşayabilmesi için gerekli bilgi ve alışkanlıkların kazandırılmasına çalışılır (Hayat Bilgisi Öğretim Programı, 2015). Almanya- Hamburg'da okutulan Sachunterricht dersinin amacı ise öğrencilerin içinde buldukları sosyal ve doğal ortamın temellerini anlamalarına yardımcı olmaktır. Bu süreç öğrenci deneyimlerini esas alan bir yaklaşımla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Sachunterricht Grundschule, 2011).

**Hayat Bilgisi dersinin yapısı açısından benzerlik ve farklılıklar.** Türkiye'de 2009 yılında hazırlanan Hayat Bilgisi dersi birey, toplum ve doğa öğrenme alanları çerçevesinde yapılandırılırken 2015 yılında yapılan yeni düzenlemede öğrenme alanı belirtilmemiştir (Aykaç: 2011; Tay & Baş: 2015). Ayrıca 2009 programının tematik anlayışının 2015'te olmadığı ve bu yönü ile 2015 programında tematik anlayıştan vazgeçildiği söylenebilir. 2015 programında yer alan ünite temelli yaklaşımın ise önceki programlarda da uygulandığı görülebilir (Kocaoluk & Kocaoluk, 1998; MEB, 2009; Tay & Baş, 2015). 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan üniteler Şekil 1'de yer almaktadır.

### Şekil 1. Hayat Bilgisi Dersinin Üniteleri



Uyarlandığı yayın. (Hayat Bilgisi Öğretim Programı, 2015).

Şekil 1 incelendiğinde Hayat Bilgisi dersinin birçok farklı disiplini barındıran bir ders olma özelliğini devam ettirdiği söylenebilir. Almanya-Hamburg'da da bu dersin sadece tek bir konu içermeyen; sosyal, sosyo-kültürel, ekonomi, biyoloji, cinsel eğitim, tarih, coğrafya ve güvenlik eğitimini kapsayan bir yapısı vardır (Reinhoffer, 2000). Farklı disiplinlerle bağdaştırılan bu ders ile ilgili tanımlar incelendiğinde dersin içeriğinde sadece sosyal bilimlerin ya da Fen Bilimlerinin yer almadığı, farklı birçok disipline vurgu yapıldığı görülmektedir (Reinhoffer, 2000).

### Şekil 2. Sachunterricht dersinin temaları



Uyarlandığı yayın. <http://www.froebelschule-moitzfeld.de/sachunterricht.aspx>

Sachunterricht dersinin temaları incelendiğinde Şekil 2'de de görüldüğü gibi birçok farklı disiplini bir arada barındıran bir yapısı olduğu görülmektedir.

### Hayat Bilgisi dersinin haftalık ders saati açısından benzerlik ve farklılıklar.

Türkiye’de 4 yıllık bir dönemi kapsayan süreçte Hayat Bilgisi dersi 1. ve 2. sınıfta 4’er saat, 3. sınıfta ise 3 saat olarak verilirken 4. sınıfta okutulmamaktadır. Almanya Hamburg’da ise 4 yıllık ilkökul eğitiminin 1. sınıfında 3 saat, 2, 3 ve 4. sınıfta 4’er saat olarak okutulmaktadır. Ders saatleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

*Türkiye ve Almanya- Hamburg Hayat Bilgisi Ders Saatleri*

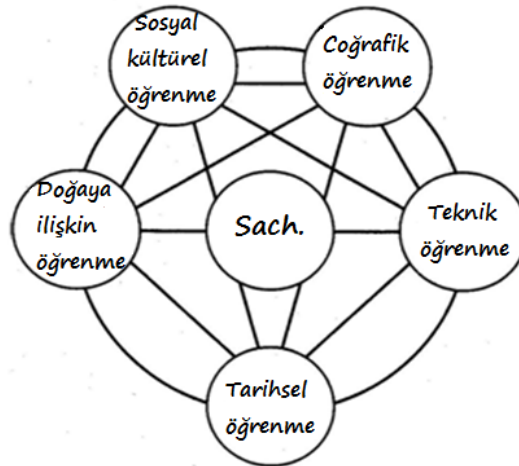
	1.Sınıf	2.Sınıf	3. Sınıf	4.Sınıf
Türkiye	4	4	3	-
Almanya-Hamburg	3	4	4	4

Tablo 2 incelendiğinde Hayat Bilgisi dersinin Türkiye’de ilk üç yıl Almanya Hamburg’da ise 4 yıl boyunca okutulduğu söylenebilir. Ülkemizde sınıf ilerledikçe ders saati azalma gösterirken Almanya Hamburg’da ise ilk sınıf itibari ile artarak devam etmektedir.

### Hayat Bilgisi dersinin öğrenme alanları açısından benzerlik ve farklılıklar.

Türkiye’de Hayat Bilgisi dersinin öğrenme alanları birey, doğa ve toplum olarak belirtilmiştir (Hayat Bilgisi Öğretim Programı, 2009). Ancak 2015 programı incelendiğinde herhangi bir öğrenme alanı vurgusu yapılmadığı görülmektedir (Hayat Bilgisi Öğretim Programı, 2015). Almanya- Hamburg Bildungsplan Grundschule Sachunterricht (2011) programı incelendiğinde ise 5 öğrenme alanı göze çarpmaktadır. Öğrenme alanları Şekil 3’te gösterilmektedir.

Şekil 3. Öğrenme Alanları



Uyarlandığı yayın.

<http://www.erdkunde-sonderschule.de/Begrueundung/FachdidaktikSachkunde.html>

Şekil 3’te yer alan öğrenme alanları şöyle açıklanabilir: Sosyal kültürel öğrenme, çocuklar için erişilebilir birlikte yaşayan insanların deneyimleri ile sosyal ve kültürel bilimleri temel alan yöntemler ve içerik arasındaki alanı kapsar. Toplumda insanlar bir

arada yaşarlar. Toplumda farklı politik, kültürel, ekonomik, fiziksel ve etnik koşullardaki farklılıkları doğal görmek, bu farklılıklarla başa çıkmayı daha kolay hale getirmektedir. Coğrafik Öğrenme, içlerinde buldukları dünyayı, evreni, uzayı ve gezegenleri öğrenmeyi temel alır. Bu alana ilişkin öğrenme, çocuklar için erişilebilir bir çevrede deneyimleyebileceği bir yapıyı önemser. Doğaya ilişkin öğrenme, çocukların deneyimlerine yakın çevreyi anlayabilmeleri ve bilimi temel alan yöntem ve teknikler arasındaki alanı kapsar. Çocukların doğaya karşı sorumlu hissetmeleri sağlanabilir ve biyolojik, fiziksel ve kimyasal bağdaşımı doğada tecrübe edebilirler. Teknik öğrenme, teknoloji ile iyi ilişkiler kuran ve çocukların deneyimlerine dayanan teknolojiye bakış açısını temel alır. Teknoloji hayatımızın her alanını etkilemektedir. Yaşam standartlarımızı yükseltse de hayatımızı yıkma potansiyeline de sahiptir. Bu anlamda teknolojinin gelecekte insan hayatına en yüksek oranda fayda sağlayacak düzeye gelmesinin önemi konusunda farkındalık yaratır. Tarihsel öğrenme, beşeri bilimleri temel alır ve çocukların deneyimlerinde değişiklik yapabilmelerini sağlar. Yaşam koşulları çocuklara hazır olarak sunulur. “Sachunterricht” dersinin tarihsel perspektifi içinde buldukları topluma karşı sorumlu olmalarını, yaşam koşullarının değişebilir ve geliştirilebilir olduğunu sağlamak üzerine kuruludur (Sachunterricht Grundschule, 2011).

**Hayat Bilgisi dersinde kazandırılması hedeflenen beceriler açısından benzerlik ve farklılıklar.** Türkiye’de Hayat Bilgisi dersinde kazandırılması hedeflenen beceriler: “araştırma, iş birliği, mekân algılama, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, karar verme, öz yönetim, değişim ve sürekliliği algılama, kaynakların kullanımı, millî ve kültürel değerleri tanıma, dengeli beslenme, kendini koruma, sağlığını koruma, doğayı koruma, kendini tanıma, sorun çözme, girişimcilik, kişisel bakım, sosyal katılım, gözlem, kurallara uyma, zaman yönetimi” olarak belirlenmiştir (Hayat Bilgisi Öğretim Programı, 2015).

Almanya- Hamburg’da ise «Sachunterricht» dersinde kazandırılması hedeflenen beceriler 4 başlık altında toplanmıştır. Bu beceriler şöyle açıklanabilir (Sachunterricht Grundschule, 2011):

1. *Dönüştürülebilir Beceriler:* Öğrencilerin hayatlarında işlevsel olarak kullanacaklarına inanılan becerilere odaklanmaktadır. Bu becerilerden ilki “benlik kavramı” ve “motivasyon”dur. Öğrencilerin kendilerine güvenmesini ama aynı zamanda da eleştirebilmesini temel alır. Bir diğer dönüştürülebilir beceri olarak “sosyal beceriler” ve “öğrenme becerileri” ne odaklanmaktadır. Bu alanlarda öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alan öğretmenler teşvik edilmektedir.

2. *Eğitim Dili Becerileri:* Başarılı bir öğrenme için temel bir gereksinimdir. Çünkü öğretim dili gündelik dilden daha farklı bir yapıya sahiptir. Bu anlamda ana dili Almanca olmayan öğrenciler için ikinci zorunlu dil olarak Almanca öğretimi söz konusudur. Dil öğretiminde kademeli ve sistematik bir süreç izlenmektedir. Ayrıca günlük dil ve eğitim dili arasındaki farklara dikkat çekilmekte, süreç buna göre yapılandırılmaktadır.

3. *Özelleşmiş Beceriler:* Sosyal ve doğal çevreyi deneyimlemek, demokratik bir toplumda birlikte yaşayabilmek tarihsel bilincin gelişimini teşvik etmek; aile öyküleri, kendi deneyimlerini referans alarak dün, bugün, yarın bilinci kazandırmak, coğrafi bakış açısında mekansal algılama ve yön duygusu kazandırmak, bilimsel bakış açısı altında

gözlem, açıklama gibi becerilerini geliştirmek, şüphe duymasını ve kanıt temelli öğrenme bilincini kazandırmak, teknik açıdan teknoloji kullanımını geliştirmek.

4. *Didaktik İlkeler*: “Sachunterricht”i Öğrenme Becerileri: Öğrencilerin karmaşık becerileri çözümleyebilecek, onları etkin kılacak ve sosyal çevreleri ile mücadele edebilecek uygulamaları içermektedir. Bu uygulamalar şöyle sıralanabilir;

1. Gerekli bilgilere ulaşabilme becerisine sahip olmak,
2. Gerekli bilgileri elde etmek,
3. “Sachunterricht” ile ilgili merkez ilişkileri belirlemek,
4. Uygun eylem adımlarını düşünmek ve planlamak,
5. Yaratıcı çözümleri test etmek,
6. Uygun eylem kararları almak,
7. Mevcut bilgi, beceri ve yetenekleri kullanmak,
8. Uygun kriterlerle kendi eyleminin sonuçlarını değerlendirmek.

**Hayat Bilgisi dersinde ölçme ve değerlendirme açısından benzerlik ve farklılıklar.** Türkiye’de 2009’da hazırlanan Hayat Bilgisi Öğretim Programı değerlendirme teknikleri; “arkadaşlarının oyunlarına katılırken, onlarla oyun kurarken ve oynarken uygun davranışlarda bulunup bulunmadığı” genellikle gözlemlerle, “her canlının bir yuvaya ihtiyacının olduğunu kavraması ve canlıların yuvalarını birbirinden ayırt etmesi” ise performans ödevi ile, kullanma, yorumlama gibi üst düzey becerileri ölçmede açık uçlu sorular gibi örneklerle açıklanmıştır.

2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programı incelendiğinde ise öğretmen, öğrenciler üzerinde bir ölçme ve değerlendirme baskısı oluşmaması amacıyla etkinliklerin ve gözlemlerin kullanılmasına öncelik vermelidir. Sınıf içinde yapılacak çeşitli etkinliklerde gösterdiği performans gözlemlenerek değerlendirilir. Ayrıca öğrencilerin gelişimini süreç içerisinde izlemeli, öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirleyerek eksiklikleri gidermek veya öğrenmeyi geliştirmek amacıyla düzenlemeler yapmalıdır (MEB, 2015).

Ayrıca derse yönelik etkinliklere ve değerlendirme örneklerine yer verilmiştir. Ancak 2015 programı incelendiğinde ölçme ve değerlendirme formlarına ve örneklere yer verilmediği görülmektedir. Her iki programda da değerlendirme anlayışlarının hem ürünü hem de süreci ölçmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır (Tay & Baş, 2015).

Almanya’da ise öncelikle öğretmenin görevlerinden biri olarak görülen diyalog ile öğrenci, veli ve öğretmen iletişimde sorumluluğu öğretmene yüklediği görülmektedir. Bu diyaloglar ile öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini birlikte değerlendirme ve karar verme gerçekleşmektedir. Bildungsplan Grundschule Sachunterricht (2011) incelendiğinde değerlendirme “öğrenmeyi değerlendirme” ve “öğrenme çıktılarını değerlendirme” olarak iki ayrı bölümde aktarılmıştır:

Tablo 3

*Sachunterricht Değerlendirme Yaklaşımı*

Öğrenmeyi değerlendirme	Öğrenme çıktılarını değerlendirme
bireysel ilerleme	doğruluk ve tutarlılık açısından kapsam geçerliliği
giderek bağımsız çalışma	yöntem ve tekniklerin güvenilirliği
problem çözebilme	dilsel göstergelerin yeterliliği
kendi çözümlerini ve fikirlerini yansıtmaya, doğrulama ve geliştirme	açık ve anlaşılabilir estetik sunumlar
kendi öğrenme yollarını bulma	
kendini ifade edebilme	
bireysel ve ya küçük gruplarla çalışma	
okul ve medya ekipmanları ile ilgilenme	

*Uyarlandığı Yayın. Bildungsplan Grundschule Sachunterricht Programı (2011)*

Tablo 3 incelendiğinde hem süreci hem de ürünü değerlendirme yaklaşımını benimsedikleri; ölçme ürünlerinin geçerlik ve güvenilirliğini önemsedikleri söylenebilir. Bu bağlamda performans değerlendirme teknikleri şu şekilde belirlenmiştir: Davranışlar (bağımsız ve işbirliği ile çalışma, grup çalışması yürütebilme, derse katılım vb.), sözlü çalışmalar (sözlü sunumlar, kendi çözüm yollarını sunma vb.), uygulamalar (model ve poster hazırlama, çizim yapma, matematiksel seyahat günlükleri, portfolyo, bağımsız araştırmalar yapma) ve son olarak yazılı çalışmalar (yazılı alıştırmalar, araştırma defterleri, çalışma kitapları, portfolyo).

### Sonuç ve Tartışma

Ülkeler eğitimlerini bir sistem dâhilinde yürütürler. Bu sistemler her ülkenin kendi ideolojisine uygun bir yapıdadır ve eğitim sistemine doğrudan etki ederler (Çeltikci, 2013). İki ülkede okutulan Hayat Bilgisi dersi çocuğu hayata hazırlama basamağı olarak görülmekte ülkemizde Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler derslerine temel oluşturmaktadır. Ülkemizde 2015 programıyla birlikte bu dersin şekli değiştirilmekte, önemi azaltılmakta ve branşlaşmaya gidilmektedir.

Karşılaştırılan iki ülkenin önce genel eğitim sistemleri üzerinde durulmuş, bu durum açıklandıktan sonra Hayat Bilgisi dersi karşılaştırılmaya başlanmıştır. İncelenen başlıklar altında genel hatlarıyla eğitim sistemleri daha sonra dersin; tarihsel süreci, amacı ve vizyonu, haftalık ders saati ve içeriği, dersin yapısı, öğrenme alanları, kazandırılması hedeflenen beceriler ve ölçme ve değerlendirme açısından benzerlik ve farklılıklar üzerinde dikkatle durulmuştur.

Türkiye ve Almanya- Hamburg eyaletinde ilköğretim eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar şöyledir: Okula başlama yaşı iki ülkede de 6 yaşını tamamlayan



çocuklar için zorunlu iken ülkemizde 66 ayını dolduran çocuklar ailenin isteği ile okula başlatılabilmektedir. Ülkemizde 4+4+4, Almanya-Hamburg’da 4+5+3 olmak üzere 12 yıllık zorunlu eğitim uygulanmaktadır. Okul seçimi ve kıyafet yönetmeliği her iki ülkede benzer uygulamalarla yürütülmektedir. Eğitim desteği ve finansman boyutunda ise Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı, Almanya-Hamburg’da ise federal yönetim tarafından karşılanmaktadır. İlkokulun amaçları açısından benzerlik gösteren bir yapı olduğu söylenebilir. Ülkemizde iyi bir Türk vatandaşı olma vurgusu yapılıyorken Almanya-Hamburg’da öğrenme yeteneğini geliştirmek ve sosyalleşmesini sağlama noktasına vurgu yapılmıştır. İki ülkede de okutulan dersler açısından benzerlik olduğu söylenebilir. Farklı olarak ülkemizde Fen Bilimleri, trafik güvenliği, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi, serbest etkinlikler dersi yer almaktadır. Ülkemizden farklı olarak Almanya-Hamburg’da ise tiyatro dersi zorunlu olarak okutulmaktadır.

Türkiye ve Almanya-Hamburg eyaletinde ilkökul eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar şu şekilde ifade edilebilir: İlkokulda ölçme ve değerlendirme açısından iki ülke arasında benzer uygulamaların olduğu söylenebilir. Ancak ülkemizde 1, 2 ve 3. sınıfta değerlendirme “çok iyi”, “iyi” ve “geliştirmeli” şeklinde, 4. sınıfta yazılı ve sözlü sınavlarla yapılmaktadır. Almanya-Hamburg’da ise önemli olan davranış kazandırma olduğu için 1. ve 2. sınıfta notlandırma yapılmamakta, 3. ve 4. sınıfta ise sözlü, yazılı değerlendirme ve yönlendirme başlamaktadır.

Hayat Bilgisi dersinin tarihsel süreci ülkemizde Almanya- Hamburg’dan yaklaşık olarak 50 yıl önce başlamaktadır. Hayat Bilgisi dersinin amacı ülkemizde daha ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde listelenirken Almanya- Hamburg’da daha sade ve net ifadelerle belirtilmiştir. Hayat Bilgisi dersinin yapısı incelendiğinde ülkemizde ünitelerden, Almanya Hamburg’da ise temalardan oluşan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Hayat Bilgisi dersi ülkemizde ilk üç yılda 4, 3 ve 3’er saat, Almanya Hamburg’da ise dört yıl boyunca 3, 4, 4 ve 4’er saat okutulmaktadır. Hayat Bilgisi dersinin öğrenme alanları ülkemizde 2009 programında birey, doğa, toplum olarak belirtilirken 2015 programında herhangi bir öğrenme alanı vurgusu yapılmamıştır. Türkiye’de Hayat Bilgisi dersinde kazandırılması hedeflenen 22 beceri bulunmakta iken Almanya-Hamburg’da dönüştürülebilir, eğitimi dili becerileri, özelleşmiş beceriler ve Sachunterricht’i öğrenme becerileri olmak üzere 4 ayrı başlık altında sunulmuştur. Hayat Bilgisi dersinde ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlere öğrenciler üzerinde bir ölçme ve değerlendirme baskısı oluşmaması amacıyla etkinlikler ve gözlemleri kullanması önerilmiştir. Öğretmenin süreci izlemesi ve eksikleri giderme konusunda titiz davranması beklenmektedir. Almanya- Hamburg’da ise performans değerlendirme alanları ve yöntemler listelenerek öğretmenlere sunulmuştur.

Hayat Bilgisi dersinin karşılaştırıldığı bu tür çalışma alan yazında yer almamakla birlikte farklı başlıklar altında karşılaştırmalı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin Pamuk ve Pamuk (2016)’un yaptığı Almanya ve Türkiye’deki Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki konuların karşılaştırıldığı çalışmada Almanya’da bilgiyi somutlaştırmaya yönelik görsellerin daha yoğun olarak kullanıldığı ortaya konulmuştur. Yine Tural ve Diğerleri (2017) tarafından yapılan “Türkiye ve Almanya’daki Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Resim Metin İlişkileri ve Kullanımları Bakımından Karşılaştırılması” isimli çalışmalarında da bir önceki çalışmayı destekleyici sonuçlara ulaşılmıştır.

Sonuç olarak Hayat Bilgisi dersi iki ülke arasında ders isimleri birbirine benzer bir yapı sergiliyor olsa da farklı koşullarda ve içerikte aktarılmaya çalışılmaktadır. Araştırmacılar tarafından belirlenen başlıklar altında benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Gelecekteki çalışmalarda;

- İki ülkede de Hayat Bilgisi dersinin tarihsel gelişimi daha detaylı bir şekilde ele alınarak felsefesi ortaya konabilir.
- İki ülkede de bu dersi yürüten öğretmenler veya dersi alan öğrencilerle görüşerek uygulamaya yönelik farklar ortaya konabilir.
- Türkiye'deki durumu daha geniş bir perspektiften görebilmek için Hayat Bilgisi dersine benzer bir ders olan ülkeler incelenerek farklı başlıklar altında karşılaştırmalar yapılabilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** The purpose of this study is to compare the current curricula of the life science courses implemented in Turkey and Germany-Hamburg to reveal the similarities and differences between them. Germany-Hamburg was chosen for comparison because the life science course, which is called social sciences course in many countries, taught there has a similar structure to the one taught in Turkey. The common aspects of these two countries make the conclusion more meaningful. Literature review was conducted first to determine the relevant criteria for the comparison between the two countries. In this way, the official documents of both countries were reviewed.

**Method:** In this search it is used the horizontal and descriptive approach as a method. For this purpose it is compared similarities and differences by examining the relevant literature in identifying approach; it is also discussed all dimensions in based on the obtained data, the similarities and differences between the countries were identified with regard to school starting age and compulsory education structure, educational administration and financing, school choice, dress and educational support, the goals of elementary school, the courses taught, and assessment and evaluation. Then the curricula implemented in the two countries were compared in terms of acceptance date, course content, mission/vision, the prescribed skills or competencies, and assessment and evaluation.

**Results:** The findings indicated similarities between the countries in terms of elementary school starting age, compulsory education structure, school choice, and dress code and differences in terms of educational administration and financing. As to the structure of the life science course, similarities and differences were determined in terms of weekly course hour, the goals of the course, the skills intended to be taught, and assessment and evaluation.

**Discussion and Conclusions:** The similarities and differences between Turkey and Germany-Hamburg city are like these: the age of starting school is an obligatory for the children who completed 6 years, the same at the both countries; but in our country the children who completed 66 months can start the school with the allowance of their parents. The obligatory education for 12 years is performed in our country is as 4+4+4 and in Germany-Hamburg is 4+5+3. The school choice and dress code are applied with the similar applications at the both countries. The financial way and education supports are supplied by the National Education Ministry in Turkey and by the Federal Direction in Germany-Hamburg. It can be said that the primary school is a structure that can show the similarities in terms of its aims. While being a good Turkish citizen is emphasized in our country, the point of improving learning skill and socializing are emphasized in Germany-Hamburg. It can be said that there are similarities in terms of the lessons at the both countries. As a difference in our country; there are sciences, traffic security, human rights, citizenship, democracy and free activities. In Germany-Hamburg the drama lesson is educated as an obligatory lesson as well. The similarities and differences in Turkey and Germany-Hamburg city between primary education systems can be

expressed like this: there are similar applications between the both countries in terms of measurement and evaluation, but in our country the evaluation is like “very good”, “good” and “must be improved” at the 1st, 2nd and 3rd classes and it is applied by oral and written exams at the 4th class. On the other hand in Germany-Hamburg there is no giving mark because of the important thing is gaining behavior at the 1st and 2nd classes. The oral and written evaluation and direction start at the 3rd and 4th classes.

### Kaynakça

- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 113-126.
- Bal, B., & Başar, E. (2014). Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Makale Bilgi Sistemi*, No: 18776, 1-24.
- Başar, E. (2004). *Milli Eğitim bakanlarının eğitim faaliyetleri (1920-1960)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Beutner, B., & Medvedev, A. (2013). *Hamburg'da okulu anlamak: Göçmen veliler için başvuru kitapçığı*. Erişim Tarihi: 05.03.2016  
<http://www.hamburg.de/contentblob/3989124/f01de53bb7682a99f365e2810b07d9f9/data/elternratgeber-tuerkisch-29-5-.pdf;jsessionid=027153D615F23098A8FB4CA435046F83.liveWorker2>
- Bildungsplan Grundschule Sachunterricht (2011). Erişim Tarihi: 05.02.2016.  
<http://www.hamburg.de/contentblob/2481914/25c3a10b03cc2be4003d7b6f9c436787/data/sachunterricht-gs.pdf;jsessionid=7E11EB078F83CFF6BC5F36722FC11C79.liveWorker2>
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). (2011). *Evaluation for improving student outcomes: messages for quality assurance policies*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Çeltikci, O. (2013). Türkiye Azerbaycan eğitim sistemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Bilim ve Kültür Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 40-57.
- Deringil, S. (2007). *İktidarın sembolleri ve ideoloji: II. Abdülhamid dönemi (1876-1909)*. (G.Ç. Güven, Çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hamburg Eğitim Ataşeliği (2013). *Hamburg ve Schleswig eğitim sistemi*. Erişim Tarihi: 05.02.2016.  
<http://hamburg.meb.gov.tr/www/hamburg-ve-schleswig-egitim-sistemi/icerik/7>
- İkizer, İ. (2004). Almanya, Fransa ve Polonya'nın eğitim sistemlerine genel bir bakış. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 4(3), 8-24.
- Kantos, Z. E. (2013). Federal Almanya Cumhuriyeti eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (ss. 49- 68). Ankara: Pegem Akademi.
- Karabacak, K., & Öztunç, M. (2014). Öğrenci karnelerinin aile görüşmeleri ile dağıtılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(7), 287-300.
- Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi*. MEB: Teftiş Kurulu Başkanlığı.
- Kocaoluk, F., & Kocaoluk, M. (1998). *İlköğretim okulu programı*. İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- MEB (2009). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurumu.
- MEB (2012). *12 yıl zorunlu eğitim sorular ve cevaplar*. Erişim Tarihi: 05.03.2016 [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil\\_Soru\\_Cevaplar.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf)
- MEB (2015). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. Erişim Tarihi: 06.03.2016 <http://ikgm.meb.gov.tr/upload/TTK%C3%A7izelge.pdf>.
- MEB (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurumu.
- Özmen, F., & Yasan, T. (2007). Türk eğitim sisteminde denetim ve avrupa birliği ülkeleri ile karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 204-210.
- Reinhoffer, B. (2000). *Heimatkunde und sachunterricht im anfangsunterricht. Entwicklungen, stellenwert, tendenzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Resmi Gazete (1973). *Millî Eğitim Bakanlığı 1739 sayılı temel eğitim kanunu*. No: 14574.
- Resmi Gazete (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. No: 29072.
- Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: Hayat bilgisi. M. Gültekin (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi* (ss. 1-14). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sincar, M., & Özbek, M. (2011). Adrese dayalı nüfus kayıt sisteminin öğrenci kayıtlarında esas alınmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(3), 29-52.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de Hayat Bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Journal of International Social Research*, 2(8), 402-410.
- Tay, B., & Baş, M. (2016). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Tural, A., Şahan, G., Işık, A. D., Özdemir, S., Uysal, H., & Yılmaz, O. (2017). Türkiye ve Almanya'daki hayat bilgisi ders kitaplarının resim-metin ilişkileri ve kullanımları bakımından karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 770-782.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim, dünya ülkelerinden örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi.
- Pamuk, İ., & Pamuk, A. (2016). Almanya’da sachunterricht ve Türkiye’de hayat bilgisi ders kitaplarında okulda demokrasi uygulamalarına örnek olarak sınıf başkanı seçimi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 67-83.
- Uygun, S., Ergen, G., & Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa’da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 10(2), 389-405.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi*. Ankara: Eylül Kitabevi.
- Weber, B. (2003). Economic education in Germany. *Journal of Social Science Education*, 1(2), 1-16.





This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons license Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Consultation is possible at <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



## Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze ve Tarihi Mekân Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Algılarına Etkisi: Bir Eylem Araştırması\*

### The Impact of Utilizing Museums and Historic Places in Grade Seven Social Studies Teaching on Students' Perceptions of Social Studies: An Action Research

Servet ÜZTEMUR\*\*

Erkan DİNÇ\*\*\*

İsmail ACUN\*\*\*\*

Received: 27 November 2017

Accepted: 14 January 2018

**ABSTRACT:** The aim of this study is twofold. The first one is to practice the teaching activities designed to make use of museums and historical places within the context of grade seven social studies course. The second one is to reveal how and in which ways these activities influence students' perceptions of social studies. Designed as an action research, the current study employs 36 grade seven students (20 girls and 16 boys) attending to a public secondary school located in the district of Yunusemre attached to Manisa province as its study group. In order to carry out all phases of the proposed action research effectively, museums and historic places located in the immediate environment of the school were chosen. Manisa Museum, Muradiye Mosque, Museum of the History of Medicine, Historical Kula Houses, the Ancient City of Sardis, Sultaniye Complex, Keskinöğlü's Museum of Classical Vehicles, Manisa Grand Mosque, and Ravika Village Museum were included in the scope of the research. In total, 34 activities were prepared and implemented. The data obtained through observation and interviews was analyzed thematically, while the written records of students' works was subjected to content analysis. The results show that the implementation of research activities in museums and historical places provoked and changed students' perceptions of history. Their perceptions of history after the study include and favor local history and cultural elements.

**Keywords:** social studies, museum education, perception of social studies, action research.

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretimi bağlamında müzeler ve tarihi mekânlardan etkili yararlanmaya yönelik öğretim etkinlikleri tasarlayarak bu etkinlikleri uygulamak ve bu etkinliklerin öğrencilerin sosyal bilgiler algılarını nasıl ve ne yönde etkilediğini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemi temelinde eylem araştırması modeline göre desenlenen araştırma kapsamında Manisa ili Yunusemre ilçesindeki kamu ortaokulundaki 36 kişilik (20 kız, 16 erkek) bir sınıfla Manisa'nın müzeleri ve tarihi mekânları içerisinde seçilen dokuz ayrı mekâna (Manisa Müzesi, Muradiye Camisi, Tıp Tarihi Müzesi, tarihi Kula evleri, Sard Antik Kenti, Sultaniye Külliyesi, Keskinöğlü Klasik Araç Müzesi, Manisa Ulu Cami, Ravika Köyü Müzesi) yönelik müze öncesi okulda, müzede ve müze sonrası okulda olmak üzere toplamda 34 ayrı etkinlik geliştirilerek uygulanmıştır. Uygulamaların, öğrencilerin sosyal bilgiler algılarını nasıl ve ne yönde etkilediğini ortaya koymak amacıyla veri üretme aracı olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi kullanılmıştır. Gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilen verilere içerik analizi; öğrenci ürünlerinden elde edilen verilere doküman analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler algılarının uygulamanın amacı doğrultusunda şekillendiği görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** sosyal bilgiler, müze eğitimi, sosyal bilgiler algısı, eylem araştırması.

\* It was produced from a part of the first author's doctoral thesis.

\*\* Corresponding Author: PhD, Ministry of Education, Manisa, Turkey, [servetuztemur@gmail.com](mailto:servetuztemur@gmail.com)

\*\*\* Assoc. Prof. Dr., Usak University, Usak, Turkey, [erkandinc@gmail.com](mailto:erkandinc@gmail.com)

\*\*\*\* Assoc. Prof. Dr., Eskisehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey, [iacun@ogu.edu.tr](mailto:iacun@ogu.edu.tr)

#### Citation Information

Üztemur, S., Dinç, E., & Acun, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde müze ve tarihi mekân kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarına etkisi: Bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(1), 135-168.

## Giriş

Öğrencilerin bilgiyi kendi zihinlerinde oluşturdukları, grup halinde işbirlikçi öğrenme ve problem çözme yöntemlerinin işe koşulduğu faaliyetler çağdaş eğitim anlayışının temel mantığını oluşturmaktadır. Öğrencilerin aktif olduğu bir öğrenme sürecinde kişisel yaşantılar önemli yer tutar. Bu durum eğitim-öğretim faaliyetlerinin okul dışına çıkması ve gerçek hayatla bütünleşerek iç içe olması demektir. Okul dışı eğitim, yapılandırılmış öğretim uygulamalarının okul dışındaki doğal çevre ve toplum gibi farklı mekânlarda çalışılmasını içeren çok yönlü bir süreçtir (Çengelci, 2013; Şimşek & Kaymakçı, 2015). Öğrencilerin dünyayı anlamlandırabilmeleri ve gerçek öğrenme deneyimlerini tadabilmeleri için yaşadıkları doğal ve kültürel çevreyle, toplumla ve arkadaşlarıyla etkileşim kurmalarına yönelik imkânlar hazırlamak gerekmektedir. Buna rağmen günümüzde çocuklara okulda ve evde bu açıdan sağlanabilen imkânlar kısıtlıdır. Bununla birlikte öğrencinin çevresiyle kurduğu iletişim ve etkileşim doğrusal nitelikte olmayıp öğretmen, ders kitabı veya kitle iletişim araçlarının vasıtasıyla olmaktadır (San, 1990'dan akt. Adıgüzel & Öztürk, 1999). Bunun sonucunda öğrenme daha çok bilişsel açıdan gerçekleşmekte, özellikle öğrenme sürecinde öğrencinin duygularının ve düş gücünün devreye girmesi engellenmektedir (Adıgüzel & Öztürk, 1999). Tecrübelerle dayanması, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesine imkân sağlaması, bütün duyuları kullanmayı zorunlu kılması, disiplinler arası konulara öncelik vermesi ve insanla doğal ortam arasındaki münasebetleri konu edinmesi okul dışı eğitimin özellikleri arasında sıralanabilir (Tokcan, 2015).

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersi bağlamında okul dışı öğrenme ortamlarından müzeler ve tarihi mekânlar uygulama alanı olarak belirlenmiştir. Uluslararası Müzeler Konseyi (ICOM) tarafından 2007 yılında yenilenen ve halen geçerliliğini koruyan müze tanımı şu şekildedir: "Toplumun ve gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, insana ve yaşadığı çevresine tanıklık etmiş somut ve soyut malzemelerin üzerinde araştırmalar yapan, toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan ve sonunda inceleme, eğitim ve zevk alma doğrultusunda sergileyen, kar amacı gütmeyen, sürekliliği olan bir kurum." (International Council of Museums [ICOM], 2007). Yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle son yıllarda birincil kaynaklar ve nesnelere etkileşimin sonucunda yaşantı temelli aktif öğrenmenin önemli görülmeye başlanması; eğitimde müzeler ve tarihi mekânların önemini artırmıştır (Hein, 1998; Hooper-Greenhill, 1999). Müzeler ve tarihi mekânlar, sosyal bilgiler ve tarih ders kitaplarının kültür ve medeniyetlere yönelik sunamayacağı değişik birincil kaynakları çocukların kullanımına sunabilir. Bunun yanı sıra müzeler ve tarihi mekânlarda öğrencide oluşturulabilecek ilgi ve merak sınıf ortamına götürülebilirse daha sonraki öğrenmeleri de güdüleyebilir. Müzeler ve tarihi mekânlar; öğrencilerin birinci el kaynaklardan bilgi toplayarak nesnelere nasıl yorumlanması gerektiği konusunda fırsatlar sağlayabilir. Müzeler ve tarihi mekânlar etkili kullanıldığında öğrencilerde gözlem, düzenleme, akıl yürütme, çıkarım yapma, sınıflama, kestirme gibi becerileri geliştirecektir (Ata, 2002).

Müze ve tarihi mekân temelli öğrenme, nesnelere keşfedildiği ve bedensel bağlanmanın kışkırtıldığı dikkatle tasarlanmış deneyimlere fiziksel bir dalma yoluyla gerçekleşir. Öğrenciler nesnelere dokunur, evleri ve bahçeleri keşfeder, merdivenlere tırmanır ve benzeri şeyleri rahatlıkla yaparlar. Bu dalış sırasında öğrenme kaynağı olarak duygularını ve bedenlerini kullanırlar. Bu nedenle okumak, dinlemek ve konuşmak gibi sözel süreçlerin gerçek bir öğrenme için yeterli olmadığı ve hissetme

süreçlerinin bedensel eylem yoluyla işin içine girmesi gerektiği söylenebilir (Hooper-Greenhill, 2007). Müzeler ve tarihi mekânlar ile eğitimin esas amaçlarından biri de öğrencilerin düş gücünü uyarmak ve onların duyuşsal uyanıklığını geliştirmektir. Bu yüzden sınıfta başarmanın zor olduğu nitelikleri müzeler ve tarihi mekânların vereceği çok açıktır. Sergiledikleri eserler eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı ve merak duygusunu kamçılar. Geçmişin kültürlerine ve insanlarına daha duyuşsal bağlar yaratarak gerçeğe yakın olma şansını ve tarihle tanışma imkânını öğrencilere sunarak okul çocuklarının tarihe ilgisini çeker (Epik, 2004; Gartenhaus, 2000). Farmer ve Knight'a (1995'ten akt. Çulha-Özbaş, 2015a) göre tarihi mekânlar, çocuklar üzerinde tarihi canlandırma noktasında çok önemli bir yere sahiptir. Bu mekânlar geçmişte yaşamış insanların ne gibi şeyler yaptıklarına dair bilgi ve belgeyi bünyelerinde barındırır. Buralarda çocukların çevresi bütünüyle tarihle kuşatılmıştır. Müzeler aynı şekilde tarihin görsel hafızalarıdır. Bu nedenle çocukları bu türden tarih alanlarına çekmek, onları geçmişin atmosferini hissetmelerini sağlayarak tarihsel empati becerilerinin gelişmesinde onlara fırsatlar sunar ve onların gözlem becerilerini geliştirir. Böylelikle öğrenciler tarihe yönelik olumlu tutum geliştirirler.

Sosyal bilgiler derslerindeki tarih konularının öğrenilmesinin daha anlamlı ve kalıcı hale getirilmesi için müzeler ve tarihi mekânların okul öğrenmelerinin tamamlayıcı bir parçası haline getirilmesi şarttır. Müzeler ve tarihi mekânlar, sosyal bilgiler ve tarih derslerini ders kitabı bağlamının sınırlılığından çıkarıp üç boyutlu somut olarak görülen o döneme ilişkin empati ve duyuşmaların yapılabildiği durum ve ortamlara dönüştürmektedir (Kabapınar, 2014). Klasik tarih konularının öğretiminde öğretmen genellikle öğrencilerinin daha önce hiç karşılaşmadığı ve büyük ihtimalle ileri zamanlarda da göremeyeceği konuları anlatmaktadır. Böyle bir öğretim şekli öğrenmeyi çok fazla soyutlaştırmaktadır. Müze ve tarihi mekânlarda ise öğrenciler bir araştırmacı edasıyla görerek, dokunarak ve koklayarak öğrenmekte ve bu süreçten zevk almaktadırlar. Klasik tarih öğretim yöntemleriyle işlenen bir derste zorlanan öğrenciler, müzelerde ve tarihi mekânlarda aktif katılım sağlayarak daha etkili öğrenmekte, tarihi canlandırmalara katılarak ve farklı meslekleri oynayarak gizli yeteneklerini ortaya koymaktadırlar (Seidel & Hudson, 1999). Kelimelerin veremeyeceği heyecan ve güdülenmeyi müze ve tarihi mekânlar sağlamaktadır. Geçmişin somut mirası olan tarihi mekânlar öğrencilerde tarih bilincinin oluşmasında çok önemlidir (Gökkaya & Yeşilbursa, 2009). Çağdaş eğitim anlayışlarının şekillendirdiği yeni sosyal bilgiler eğitiminde; siyasi tarih konularının kronolojik bir sırayla tek taraflı aktarımı ve ezberlenmesinden ziyade tarihsel empati, anlama ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar önem kazanmıştır (Yılmaz & Şeker, 2011). Müzeler ve tarihi mekânlar, sosyal bilgiler derslerindeki tarih konularının öğretilimi için önemli bir kaynak oluşturur. Öğrenci tarih kitabındaki soyut olgulardan daha fazla şeylerin olduğunu müzelerde görür; çünkü sınıftakinin aksine müzeler ve tarihi mekânlardaki öğrenme gerçekçi ve görseldir. Bir olgu bilgisi vermekten ziyade öğrencinin merakını ve ilgisini çekmeyi amaçlar.

Sosyal bilgiler derslerindeki tarih konularının öğretiminde müzeler ve tarihi mekânların önemli kabul edilmesinin en temel nedeni tarihin vücuda bürünen somut kalıntılarını bünyelerinde barındırmalarıdır (Tezcan-Akmehmet, 2008). Müzeler ve tarihi mekânlar tarihin aradığı şeyleri, yani tarihin nesnelere barındırır. Bu bakımdan bu yerler tarihin deposu ve hatta hazinesidir. Tarihi canlandırarak daha dokunulabilir

hale getirirler. Bir başka ifadeyle müzeler ve tarihi mekânlarda tarihin ayak izleri görülür (Epik, 2004). Müzeler ve tarihi mekânlarda öğretim, öğrencileri küçük tarihçilere dönüştürür; çünkü öğrenciler nesnelere, gerçek maddi kaynakları, tarihi fotoğraf ve haritaları ve farklı dokümanları kullanarak yaşadıkları toplumun tarihini araştırırlar (Yeşilbursa, 2008). Öğrenciler geçmişe yönelik bilgiler toplayarak detayları öğrenirler ve bu sayede ulaştıkları kaynakları kanıtla çevirme becerisini kazanabilirler. Kanıt temelli öğrenme süreci sonunda öğrenciler yeni şeyler keşfetmenin hazını yaşarken aynı zamanda kendi sonuçlarını elde edip yorumlama şansını bulurlar (Doğan, 2007; Husbands, 1992). Müze ve tarihi mekân ziyaretlerinin en iyi yanı; öğrencilerin tarihi kaynaklara doğrudan ulaşarak akademik tarihçilerin kaynakları kanıtla dönüştürmede yaptıkları gibi kendi kararlarını vermelerini sağlamasıdır. Bu süreçte öğrenciler tarihin birincil belgeleriyle yüzleşerek tarih yazanların gerçek cümlelerine ulaşırlar (Horton, 2000). Birinci elden kaynaklarla çalışmak öğrencilerin içsel motivasyonunu, öz saygılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Doğan & Dinç, 2007). Müze ve tarihi mekânlarda gerçek nesnelere dayalı öğretim etkinlikleri sayesinde öğrenciler, geçmiş yaşantıları öğrenerek günümüzle mukayese eder. Aynı zamanda öğrendikleri bilgileri gelecekle bağlantılar kurmak için kullanır. Bu durumun bir sonucu olarak öğrencilerde tarihi bilinç gelişmekle birlikte aynı zamanda öğrencilerin tarihin güncel hayattaki etkisini net bir şekilde görmeleri sağlanır (Tezcan-Akmehmet, 2008). Amerikan Sosyal Bilgiler Eğitimi Komitesi, öğretmenlere kendi toplumlarıyla birlikte çalışma imkânı sağlama ve öğrencilerin sorumluluk alıp sosyalleşmelerini isteklendirme gibi özelliklerinden dolayı tarihi mekânların eğitim ortamında kullanılmasını önermektedir (Çulha-Özbaş, 2015b). Müze ve tarihi mekânlarda gerçekleştirilen etkinlikler tarihi kavramların daha kolay öğrenilmesini sağlar. Nesnelere ve gerçek kalıntılarla çalışıp deneyim kazanma sonucunda tarihi kavram ve konuların somutlaştırılması ve daha iyi anlaşılması sağlanır. Özellikle somut işlemler dönemindeki ilköğretim öğrencilerine somut nesnelere çalışma fırsatı verilmesi, algılar ve kavramlar arasındaki bütünlüğü sağlayabilir. (Kyvig ve diğerleri, 2000'den akt. Tezcan-Akmehmet, 2008).

Günümüzde öğrenciler ve öğretmenler müzelerin en önemli hedef kitleleri haline gelmiştir. Gelişmiş ülkelerde bürokratik engeller kaldırılarak okul ve müze arasındaki ilişkiler bir sisteme oturtulmuştur. Bu yenilikler neticesinde müzeler de okullara yönelik eğitim faaliyetlerine daha fazla önem vermeye, sergilerini öğretim programlarıyla uyumlu bir şekilde düzenlemeye ve doğrudan bu programlarla ilişkili etkinlikler hazırlamaya başlamışlardır (Tezcan-Akmehmet, 2005). Türkiye şartları düşünüldüğünde müzelerin eğitim işlevini tam anlamıyla yerine getiremedikleri görülmektedir. Türkiye'de müzelere kültürel mirasın korunmasını geliştirme gibi bir amaç yüklenmesine rağmen, daha ilk çağlardan itibaren bu yerlerin ilham perilerinin evi olarak görülmesi ve yenilikçi fikirlerin geliştirildiği yerler olarak kabul edilmesi yaklaşımı ne yazık ki Türkiye'de pek yaygınlaşmamıştır (Ata, 2009). Bünyesinde müze eğitimcisi bulunduran ve aynı zamanda çocuklara, yetişkinlere ve okullara eğitim hizmeti veren müzeler Türkiye'deki toplam müze sayısına oranla çok az durumdadır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak Türkiye'de müzeler; kendi kabuğuna çekilmiş, toplumdan uzak ve soğuk duvarlarla örülmüş binalar olarak algılanmaktadır.

Türkiye'de müzeler bir eğitim aracı olarak kullanılamamakta, okul-müze arasında işbirliği istenilen şekilde yapılamamaktadır. Okulların müzeler ve tarihi

mekânlarla ile münasebetleri genellikle toplu bir okul veya sınıf gezisi şeklindedir. Bu gezilerde öğrenciler çoğu zaman tek sıra halinde sessiz bir şekilde camın arkasında yer alan nesnelere bakıp geçmekte ve öğrenciler ile tarihi nesnelere arasında herhangi bir etkileşim yaşanmamaktadır. Doğal olarak böyle bir müze gezisinin çocukta aktif katılımı ve yaratıcılığı geliştirdiği söylenemez. Müze ve tarihi mekânlarda öğrenme faaliyeti nesnenin başında çoğu zaman müze rehberinin veya öğretmenin açıklamalarından öteye geçememektedir. Bu açıklamaları pasif bir şekilde dinleyen öğrenciler zamanla sıkılmakta ve bunun sonucunda kalıcı öğrenmeler oluşmamaktadır. Çağdaş müze eğitiminde çocukların aktif katılım sağladığı nesne merkezli eğitim yöntemi kullanılmaktadır. Dört bir yanı müze ve tarihi mekânlarla donatılmış ülkemizde, eğitimde bu denli önemli olanaklara sahip olan müzelerden aktif bir biçimde yararlanılmadığı ortadadır. Müzelerin esas görevi olan eğitimin etkili olabilmesi için, en kısa zamanda öğrencilere yönelik etkinliklerin hazırlanıp işe koyulması gerekmektedir. Hazırlanan etkinliklerin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için de, bu konuda eğitim alarak kendini geliştirmiş ve uygulama yapabilecek öğretmenlerin yetişmesi lazımdır (Şar & Sağkol, 2013). Öğretmenlerin müze ve tarihi mekânlarda nesne temelli etkinliklerden pek fazla haberdar olmadığı yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur (Aktekin, 2008; Arı, 2010; Ata, 2002; Avcı-Akçalı, 2015; Avcı & Öner, 2015; Demir, 2015; De Witt & Storksdieck, 2008; Kısa, 2012; Öner, 2015). Sosyal bilgiler dersi bağlamında müzeler ve tarihi mekânlarımızın birer eğitim ortamına dönüştürülerek öğrencilerin bu yerlerde yaparak-yaşayarak öğrenmeleri ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için müze eğitim etkinliklerinin tasarlanması ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretimi bağlamında müzeler ve tarihi mekânlardan etkili yararlanmaya yönelik öğretim etkinlikleri tasarlayarak bu etkinlikleri uygulamak ve bu etkinliklerin öğrencilerin sosyal bilgiler algılarını nasıl ve ne yönde etkilediğini ortaya koymaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

“Geliştirilen etkinlikler ve uygulamalar, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik algı ve görüşlerini olumlu yönde değiştirmekte midir?”

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine göre modellenmiştir. Kurt Lewin'in 1900'lü yılların ortalarında yaptığı çalışmalar (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Glesne, 2014) sonucu ortaya çıkan eylem araştırmasındaki temel amaç; öğrenme faaliyetlerinin niteliğinin artırılmasıyla birlikte okul şartlarının iyileştirilmesidir (Altrichter, Posch, & Somekh, 2000; Hensen, 1996).

Müze ve tarihi mekânlara yönelik etkinlikler geliştirip uygulama sürecinde araştırmacıların sürecin her aşamasına hâkim olması ve uygulama esnasında meydana gelen aksaklıkların çözümlenmesi amacıyla araştırma modeli olarak eylem araştırması seçilmiştir. Eylem araştırmasının mevcut araştırmanın yapısına en uygun araştırma modeli olması ve araştırmacının kendi okulunda var olan bir sorunu çözmeye yönelik bir eylem planı geliştirmesi nedeniyle eylem araştırması (öğretmen araştırması) modeli seçilmiştir.



## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 öğretim yılında birinci yazarın sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yaptığı Manisa ili merkez Yunusemre ilçesindeki bir kamu ortaokulunun 36 öğrenciden (20 kız, 16 erkek) oluşan 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

## Eylem Araştırması Süreci

Araştırmacılar ilk aşamada, sosyal bilgiler öğretiminde müzeler ve tarihi mekânların etkin bir şekilde kullanılmadığını ve Türkiye alanyazınında müzeler ve tarihi mekânların etkin kullanımına yönelik yapılan örnek uygulamaların azlığını fark edip bu konuda çalışma yapılması ihtiyacı hissetmişlerdir.

İkinci aşamada araştırma kapsamına alınacak müzeler ve tarihi mekânların belirlenmesinde sosyal bilgiler öğretimine yönelik etkinliklerin yapılabilir olması, öğrencilerin seviyesine uygun olması, okula yakın ve ulaşımının kolay olması ve sosyal bilgilere özgü becerileri kazandırabilecek özellikte olmasına dikkat edilmiştir. Bu durumun neticesinde Türkiye'nin batısında yer alan Manisa ili sınırları içerisinde yer alan Manisa Müzesi, Sultaniye Külliyesi, Tıp Tarihi Müzesi, Muradiye Külliyesi, Manisa Ulu Cami, Klasik Araç Müzesi, Sard Antik Kenti, Tarihi Kula Evleri ve Ravika Köyü Müzesi araştırma kapsamına alınmıştır.

Üçüncü aşamada yukarıda belirtilen müze ve tarihi mekânları kapsayan müze öncesi okulda, müzede ve müze sonrası okulda boyutlarını içeren toplamda 34 etkinlik geliştirilmiştir. Toplam 34 etkinlikten 21'i çalışma yaprağı, 6'sı okul dışında grupça araştırma yapıp sınıfta sunum yapma, 4'ü müze/tarihi mekânda canlandırma yapma türündedir. Müze ve tarihi mekân öğrenmelerinin duyuşsal alana da hitap etmesi nedeniyle yaratıcı drama türünde üç adet etkinlik uygulanmıştır. Yaratıcı drama etkinliklerinin seçiminde araştırma kapsamına alınan mekânların fiziksel koşulları göz önüne alınmış ve bunun sonucunda Manisa Müzesi, Tıp Tarihi Müzesi ve Sardes Antik Kenti'nde yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmasına karar verilmiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinde sınıf 18'er kişilik iki gruba ayrılmıştır. Etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacılar, etkinlikleri geliştirirken ilgili alanyazında içeriğinde müze ve/veya tarihi mekânlara yönelik uygulama yapılan lisansüstü tezleri göz önüne almıştır (Akça-Berk, 2012; Avcı-Akçalı, 2013; Çerkez, 2011; Çulha, 2006; Filiz, 2010; Yorulmaz, 2016).

Etkinlik yazımı esnasında etkinliklerin dil, kavram, açıklık, anlaşılabilirlik, konu alanına uygunluk, sosyal bilgilere özgü becerilere uygunluk açısından 7. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygunluğu konusunda; üç sosyal bilgiler eğitimcisi ve bir tarih eğitimcisinden uzman görüşü alınmıştır. Etkinliklerde geçen kavramların öğrencilerin seviyesine uygunluğu, uygulamalardan önceki derslerde bizzat sınanmıştır. Okulda görev yapan diğer sosyal bilgiler öğretmenlerinin de görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Uygulamalar 2017 yılı Mart ayının ikinci yarısı ile Mayıs ayının ilk yarısı arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalara başlamadan önce sınıftaki öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algı ve tutumlarını ortaya koymak, müzelere ve tarihi mekânlara ilişkin bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerini anlamak amacıyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmacılar odak grup görüşmeleri öncesinde sınıfı beş

gruba ayırmıştır. Grupları belirlerken heterojen bir yapıda olmaları için cinsiyet dengesini gözetmiştir. Ön odak grup görüşmeleriyle öğrencilerin eylem planı öncesinde mevcut algı, tutum, görüş ve farkındalık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar uygulamalara başlamadan önce araştırmanın genel mantığını öğrencilerle paylaşarak onları süreç hakkında bilgilendirmiştir. Bunun yanı sıra veli toplantısı yapılarak veliler bilgilendirilmiştir. Veliler, araştırmanın geneli boyunca destek olarak araştırmacıya herhangi bir sıkıntı yaşatmamıştır. Odak grup görüşmelerinden sonra uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Müzeler ve tarihi mekânlarda etkinlikler yapmadan önce öğrencileri hem konuya ısındırmak hem de Manisa'nın tarihi ve kültürel değerlerine yönelik farkındalık seviyelerini artırmak amacıyla okulda müze öncesi etkinlikler yapılmıştır. Süreç bu şekilde devam ederek araştırma kapsamındaki müzeler ve tarihi mekânlarda uygulamalar yapılmıştır. Müze ve tarihi mekân ziyaretleri sonrasında müze sonrası etkinlikler okulda yapılmıştır. Uygulama sürecinin her aşamasında veri toplama işlemi yapılmıştır. Araştırmanın genel bir değerlendirmesini yapmak amacıyla daha önce oluşturulan gruplarla tekrardan odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin araştırma süreci boyunca öğrendikleri, hissettikleri, düşündükleri vb. şeyleri kendi ağzlarından aktarmaları sağlanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

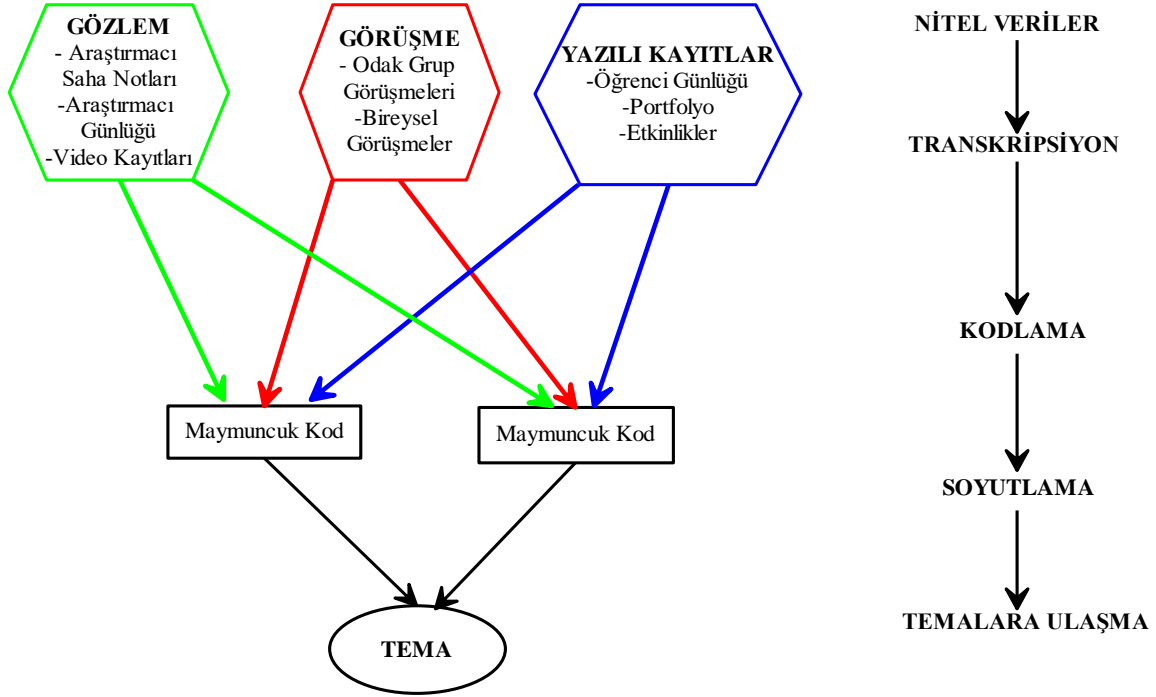
Müze ve tarihi mekânlardaki öğrenme süreci, daha çok yaşantıya dayalı ve duyuşsal alanı da hedeflediği için standartlaştırılmış nicel ölçme araçlarından ziyade araştırmanın bütüncül yapısına uygun olduğu varsayılan nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nitel veri toplama işlemi; gözlem (araştırmacı saha notları, araştırmacı günlüğü, video kayıtları), görüşme (odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler) ve yazılı kayıtlar (öğrenci günlüğü, öğrenci ürün dosyası, uygulanan etkinlikler, veli görüş formu) aracılığıyla sağlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla öğrencilerin süreç başında ve süreç sonunda görüş, algı ve farkındalıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanırken üç sosyal bilgiler eğitimcisi uzman görüşü alınmıştır. Uygulamalara başlamadan önceki odak grup görüşmeleri yaklaşık otuz dakika sürerken; uygulama sonundakiler ise ortalama bir saati bulmuştur. Araştırmacılar uygulamaların tamamında öğrencileri gözlemleyerek gerekli notlar almıştır. Uygulamaların bazı bölümleri videoya kaydedilmiştir. Ayrıca her uygulamadan sonra öğrenciler; o gün öğrendikleri şeyleri, duygu-düşünce ve hissettiklerini anlatan günlük tutmuşlardır. Öğrencilere günlük tutma yönergesi verilerek günlüklerde nelerden bahsetmeleri gerektiği hakkında öğrencilere yol gösterilmiştir. Geliştirilen etkinlikler, araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin sosyal bilgiler algılarını olumlu yönde değiştirmesinin yanı sıra veri toplama aracı olarak da işlev görmüştür.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Gözlem, görüşme ve yazılı kayıtlardan elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi, bulguların düzenlenerek sınıflandırılması ve karşılaştırılarak kuramsal sonuçlara ulaşılması aşamalarını içeren bir nitel veri analizi yöntemidir (Cohen ve diğerleri, 2007). İçerik analizi yapılırken sürekli karşılaştırma analizi yönteminden faydalanılmıştır. Sürekli karşılaştırma analizi sürecinin aşamaları Diyagram 1'de gösterilmiştir.

### Diyagram 1. Sürekli Karşılaştırma Analizi Aşamaları



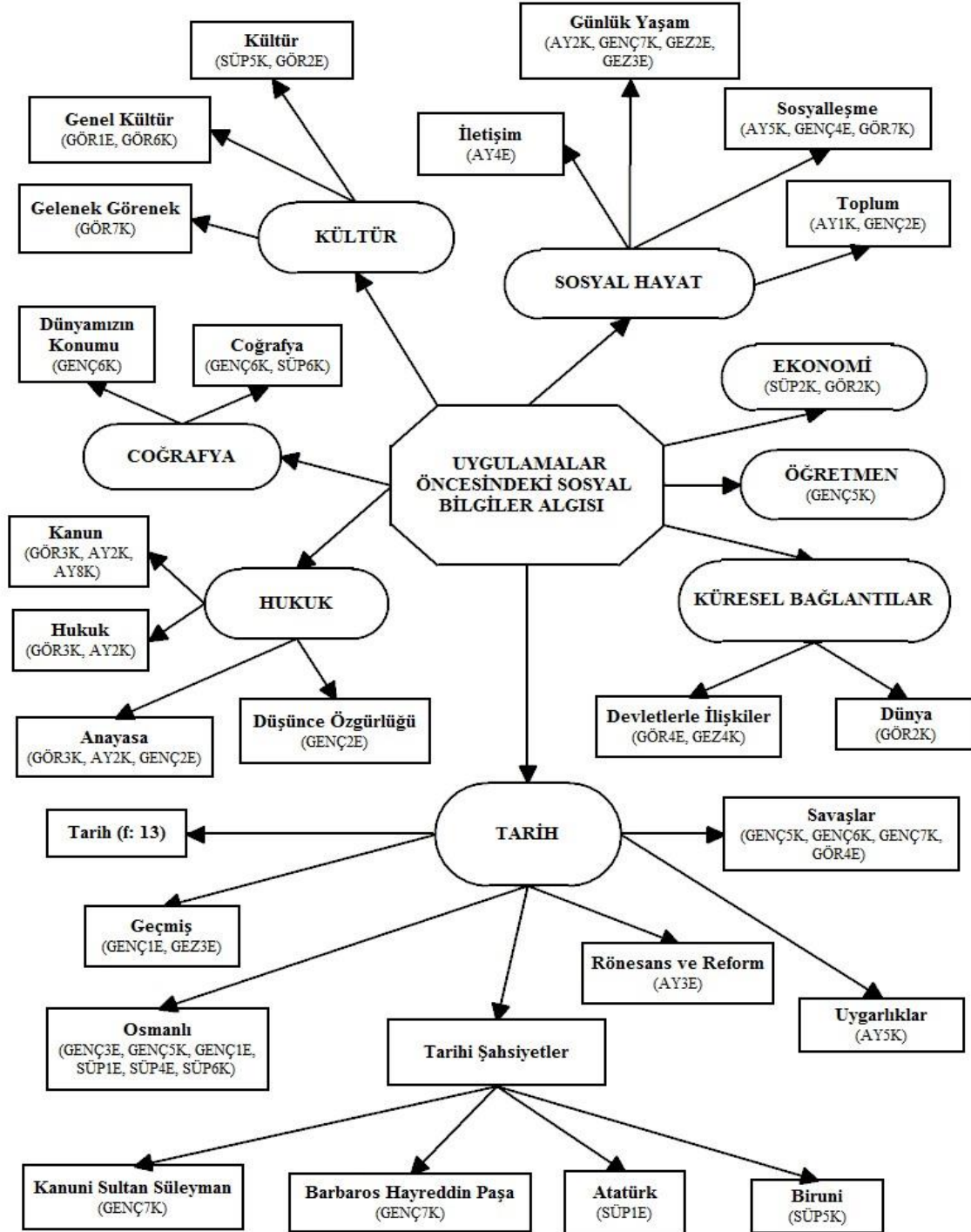
Nitel veriler kelime işlemci programında kelime birimlerine ayrılarak analize hazır hale getirilmiştir. Veriler defalarca okunup karşılaştırılarak kodlamalar yapılmıştır. Karşılaştırma, soyut kavramları belirlemede ve kodlamada önem taşır. Kodlamanın ilk aşamasında, verilerdeki farklı görüngüleri karşılaştırarak görgül verilerden daha soyut kavramlara ulaşılır. Dolayısıyla soyutluk düzeyini arttırmayı ve kavramları geliştirmek için oldukça önemli olan “yukarı taşımayı” sağlayan şey karşılaştırmadır (Punch, 2005: 198). Kodlama yapılırken ilgili fenomeni en iyi şekilde karşılayacak her bir veri setine özel kodlar ve üç grup veri setini de (gözlem, görüşme ve yazılı kaynaklar) analiz etmeye uygun maymuncuk kodlar kullanılmıştır. Her bir veri seti için kavramsallaştırmayı sağlayacak münferit kodlar ham verinin temaya evrilmesinde genel çerçeve oluşturmaya yardımcı olurken, maymuncuk kodlar sürekli karşılaştırma analizi sürecinde farklı türden verilerin bir arada olması nedeniyle her bir veri setinin ortak yönlerini içeren ve aynı grupta yer alıp anlamlı bir bütün oluşturanlarını sağlamıştır. Maymuncuk kodlar sayesinde birbirinden ayrı gibi görünen ama aslında aynı sürecin farkı türden yansımaları olan çeşitli verilerin benzer ve anlamlı yönleri tek bir çatıda birleştirilerek soyutlama işleminin ilk aşaması gerçekleştirilir.

Maymuncuk kodlar, ham verilerin soyutlama aşamasına doğru “yukarı çıkması” sürecinde merkezi bir rol üstlenirler. Soyutlama aşamasında ise maymuncuk kodlar arasında karşılaştırma işlemi yapılarak benzer özelliğe sahip ve anlamca birbirine yakın olanlar aynı kategoride (tema) değerlendirilmiştir. Alıntılarda sürekli karşılaştırma yöntemine uygun olarak nitel veriler bir arada sunulmuştur. Uygulamalardan önce odak grup görüşmeleri için sınıf beş gruba ayrılmıştır. Grup isimlerini öğrenciler kendileri belirlemiştir. Buna göre Ayyıldızlar (AY), Genç Tayfalar (GENÇ), Süper Gezginler (SÜP), Görgülüler (GÖR) ve Gezgin Tayfalar (GEZ) grupları oluşmuştur. Öğrenciler buldukları grup adı, gruptaki sırası ve cinsiyetlerine göre kodlanmıştır. Örneğin “AY1K” kodu Ayyıldız grubundaki 1. sırada yer alan ve cinsiyeti kız olan öğrenciyi betimlemektedir.

## Bulgular

Öğrencilerin uygulamalara başlamadan önceki sosyal bilgiler algılarını ortaya koymak amacıyla ön odak grup görüşmelerinde “Sosyal bilgiler deyince aklınıza neler geliyor? Sosyal bilgiler size neyi çağrıştırıyor?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin uygulamalar öncesindeki sosyal bilgiler algısı, ön odak grup görüşmelerindeki verilerden ortaya çıkarılarak Diyagram 2’de verilmiştir.

**Diyagram 2. Öğrencilerin Uygulamalar Öncesi Sosyal Bilgiler Algıları**



Diyagram 2 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler algıları; *tarih*, *sosyal hayat*, *hukuk*, *kültür*, *küresel bağlantılar*, *ekonomi* ve *öğretmen* kategorileri altında toplanmıştır.

Tarih ana kategorisi altında; *tarih, Osmanlı devleti, savaşlar, tarihi şahsiyetler, geçmiş, uygarlıklar, Rönesans ve Reform* alt kategorileri yer almaktadır. Öğrencilerin büyük bir bölümünün sosyal bilgiler dersini tarih disipliniyle özdeşleştirdiği yorumu yapılabilir. Sosyal hayat kategorisinde öğrenciler günlük yaşamdaki sosyalleşmeye, içinde yaşanılan topluma ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersinin ilk ünitesi olan iletişim konusuna vurgu yapmışlardır. Hukuk kategorisinde öğrenciler anayasa, kanun, hukuk ve düşünce özgürlüğü konularına değinmişlerdir. Öğrenciler kültür kategorisinde sosyal bilgileri kültür, gelenek ve görenekler ve genel kültür ile özdeş tutmuşlardır. Küresel bağlantılar kategorisinde öğrenciler Türkiye'nin diğer dünya devletleriyle olan ilişkilerine değinmişlerdir. Sosyal bilgileri coğrafya disipliniyle özdeşleştiren öğrenciler akıllarına sosyal bilgiler deyince dünyamızın konumu ve coğrafya geldiğini beyan etmişlerdir. Bir öğrenci ise sosyal bilgiler ile dersin öğretmenini özdeşleştirmiştir.

Öğrencilerin sosyal bilgiler algılarına bakıldığında daha çok genel kavramlara değindikleri ve sığ açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Örneğin sosyal bilgileri ekonomi disipliniyle özdeşleştiren öğrenciler ekonomiyle ilgili herhangi bir açıklama yapamamışlardır. Tarih kategorisi içerisinde sosyal bilgiler deyince aklıma tarih geliyor diyen öğrencilere ne türden tarih sorusu sorulduğunda aklıma tarih konuları geliyor diyerek çok açıklayıcı cevaplar veremedikleri görülmüştür.

Uygulamalarda müze öncesi etkinlikler ile Manisa'nın 1313 yılında Saruhanlılar tarafından fethedilmesiyle başlayan kentin Türkleşme süreci, Osmanlı devleti zamanında şehzadelerin yetiştiği sancak beyliği olması ve nüfusunun artarak genişlemesiyle birlikte tarihi ve kültürel eserlerle Manisa'nın geçmişten günümüze gelişimi ve değişimi ele alınmıştır. İki ay süren uygulamalarda sosyal bilgiler dersini oluşturan sosyal bilim disiplinleri içerisinde yer alan tarih disiplinine yönelik yoğun bir bilgilendirme, bilinç ve farkındalık artıran etkinlik programı uygulanarak öğrencilerin yaşadıkları yerin tarihi ve kültürel özelliklerini daha yakından tanıyarak içselleştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulamalar sonundaki odak grup görüşmelerinde öğrencilerin sosyal bilgiler algıları Diyagram 3'te gösterilmiştir.

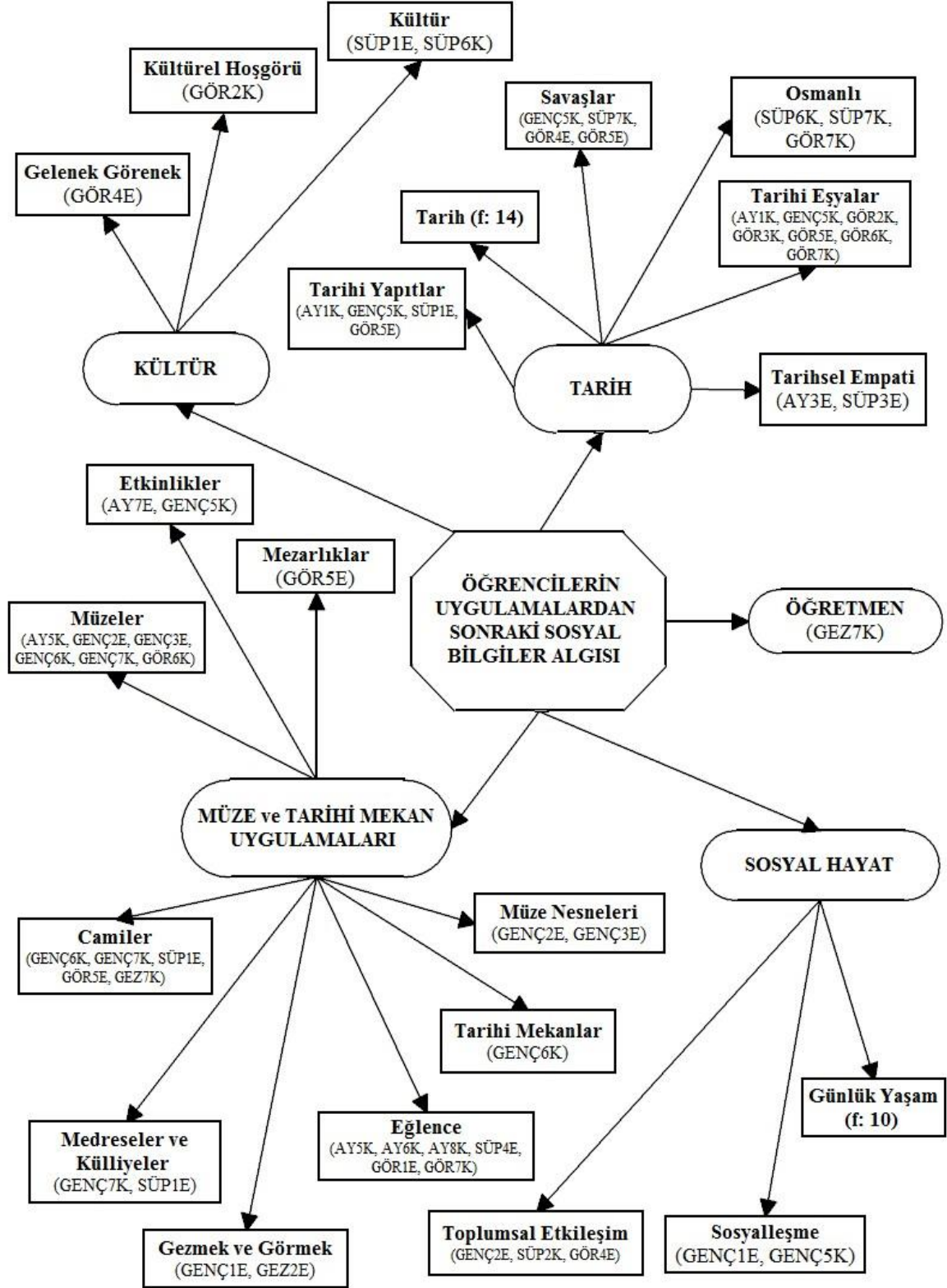
Diyagram 3 incelendiğinde, Diyagram 2'de yer alan *hukuk, coğrafya, küresel bağlantılar, ekonomi* kategorilerinin yer almadığı görülmektedir. Uygulama sonrasında öğrencilerin sosyal bilgiler algılarında daha önce var olmayan *müze ve tarihi mekân uygulamaları* kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin sosyal bilgiler algılarının uygulamalar neticesinde istenilen yönde değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra tarih kategorisinin tekrarlanma sıklığının gözle görülür bir şekilde arttığı gözlenmektedir. Tarih kategorisinde uygulama öncesindeki *tarihi şahsiyetler, Rönesans ve Reform, geçmiş, uygarlıklar* alt kategorilerinin uygulama sonrasında yer almadığı görülmektedir. Bunların yerini *tarihi eşyalar, tarihi yapıtlar, tarihsel empati* kategorilerinin aldığı görülmektedir. Sosyal hayat kategorisinin tekrarlanma sıklığı artarken kültür kategorisinin ise azalmıştır.

Müze ve tarihi mekân uygulamaları ana kategorisi altında sırasıyla *eğlence, müzeler, camiler, etkinlikler, müze nesnelere, medreseler ve külliyeler, gezmek ve görmek, tarihi mekânlar ve mezarlıklar* alt kategorileri yer almaktadır. Eğlence kategorisinde öğrenciler uygulamalarla eğlenerek öğrendiklerini ve sosyal bilgiler dersinin sıkıcılıktan kurtulduğunu dile getirmişlerdir. Bu duruma örnek olarak AY6K kodlu öğrencinin görüşleri şu şekildedir:



“Eskiden sosyal bilgiler deyince aklıma sıkıcılık ve tarih geliyordu; ama bu etkinliklere başladıktan sonra sosyal bilgiler deyince aklıma eğlence geliyor.” (AY6K).

**Diyagram 3. Öğrencilerin Uygulamalar Sonrası Sosyal Bilgiler Algıları**



Yukarıdaki açıklamalardan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarının olumlu yönde değiştiği ve sosyal bilgileri eğlenceli bir ders olarak yorumladıkları sonucu çıkarılabilir. Öğrenciler uygulamaların etkisiyle sosyal bilgiler



deyince akıllarına müzeler ve müze nesnelere geldiğini belirtmişlerdir. Bu duruma örnek olması açısından aşağıda doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“*Manisa Müzesi aklıma geliyor. Osmanlıdaki eşyalar aklıma geliyor.*” (GÖR6K).

“*Müzeler ve müzelerin içindeki yapılar aklıma geliyor.*” (GENÇ3E).

Öğrencilerin bir kısmı sosyal bilgiler deyince akıllarına camilerin geldiğini beyan etmişlerdir. Bu durumun ortaya çıkmasında üç ayrı tarihi camide yapılan etkinliklerin rolü büyüktür. Tarih ana kategorisi içerisinde sırasıyla *tarih, tarihi eşyalar, tarihi yapılar, savaşlar, Osmanlı, tarihsel empati* kategorileri yer almaktadır. Öğrenciler uygulamalarla birlikte tarihe olan ilgilerinin arttığını, tarihi daha iyi anladıklarını ve tarihte yaşanmış olayların nasıl yapıldığını merak ettiklerini beyan etmişlerdir. Bu konudaki örnek alıntı aşağıdaki verilmiştir:

“*Önceden tarihi seviyordum; ama bu kadar sevmiyordum. Tarihe artık geziler sayesinde daha çok ilgim oldu. Eskiden aklıma bir şey gelse tarihi araştırmazdım; ama bu geziler sonrasında eve gidip Osmanlıda olan şeyleri araştırıyorum artık. Bu geziler sonrasında eğlenceli geçmeye başladı. Sosyal bilgiler dediğimde eğlenceli tarih geliyor aklıma.*” (GÖR1E).

Öğrencilerin bir kısmı ise sosyal bilgiler deyince akıllarına uygulamalar esnasında müzeler ve tarihi mekânlarda gördükleri tarihi eşyalar geldiğini söylemişlerdir. Bu duruma örnek olarak GÖR7K kodlu öğrencinin görüşleri şu şekildedir:

“*Bu gezilerden sonra aklıma eski dönem tarihler geliyor. Osmanlı devletindeki eserler aklıma geliyor. Osmanlıların tarihi geliyor. Aklıma işlemler ve süslemeler geliyor.*” (GÖR7K).

Sosyal hayat kategorisinde öğrenciler sosyal bilgileri günlük hayat ve sosyalleşme ile özdeşleştirmiştir. Bu kategoriye ait örnek alıntı aşağıdaki gibidir:

“*Yaşam, yaşam stili, her şeyle alakalıdır. Bu etkinliklerden sonra aklıma hayat geliyor. Önceden benim için hiçbir şey ifade etmiyordu. Sevmiyordum bile ama şimdi seviyorum yani değişiyor her şey. Dersi daha iyi işlediğimiz için, diğer derslerden farklı olduğu için.*” (AY2K).

Yukarıdaki alıntılardan öğrencilerin sosyal bilgileri hayatın her alanında var olan ve her şeyle ilişkili bir ders olarak algıladıkları yorumu yapılabilir. Uygulamaların öğrencilerin sosyal bilgiler dersine bakış açılarını değiştirip değiştirmediğini öğrenmek amacıyla uygulamalardan önce ve sonra öğrencilere “Çok sevdiğiniz dersleri sıraladığımızda sosyal bilgiler dersi kaçınıcı sırada yer alır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası sosyal bilgiler dersi sıralamasında yaşanan değişim Tablo 1’de gösterilmiştir.

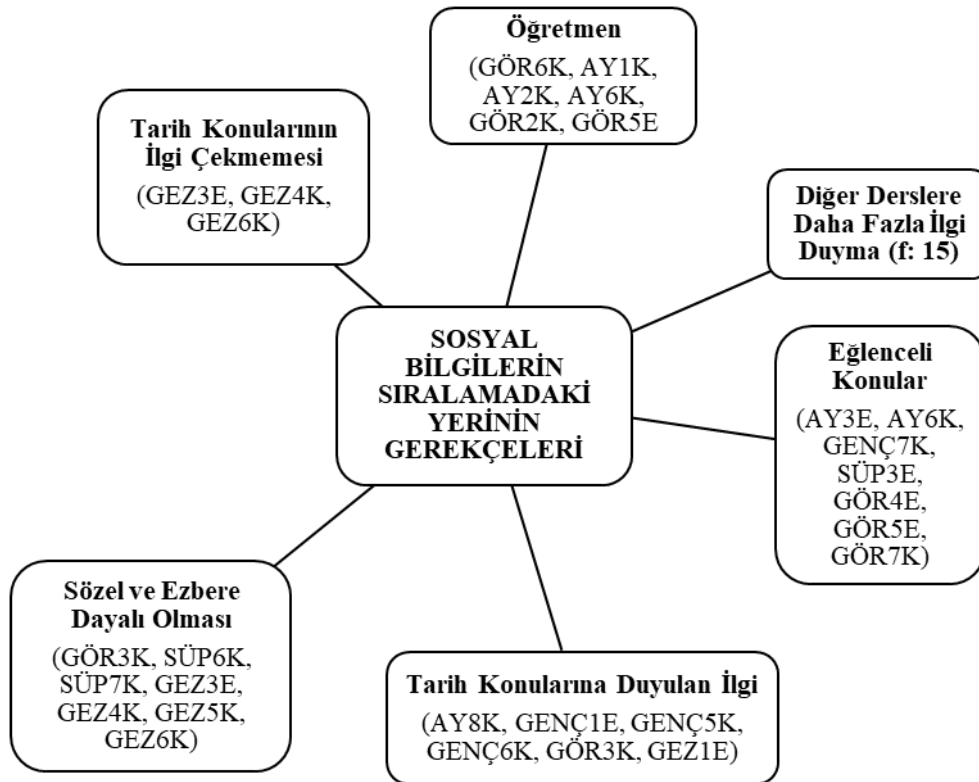
Ön odak grup görüşmelerinde çok sevilen dersler sıralamasında sosyal bilgiler dersini; öğrencilerin %52.77’si 3. sırada, %22.22’si 2. sırada, %16.66’sı 4. sırada, %5.55’i 1. sırada ve %2.77’si 5. sırada seçmiştir. Öğrencilerin ön odak grup görüşmelerinde sosyal bilgiler dersini çok sevilen dersler listesinde sıralamadaki yerini belirleme gerekçeleri Diyagram 4’te gösterilmiştir.

Tablo 1

## Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Sıralamalarında Yaşanan Değişim

Sıralama	Ön Odak Grup Görüşmesi		Son Odak Grup Görüşmesi	
	n	%	n	%
1.	2	5.55	16	44.44
2.	8	22.22	20	55.56
3.	19	52.77	-	-
4.	6	16.66	-	-
5.	1	2.77	-	-

Diyagram 4. Ön Odak Grup Görüşmesinde Sosyal Bilgiler Dersinin Sevilen Dersler Sıralamasındaki Yerinin Gerekçeleri

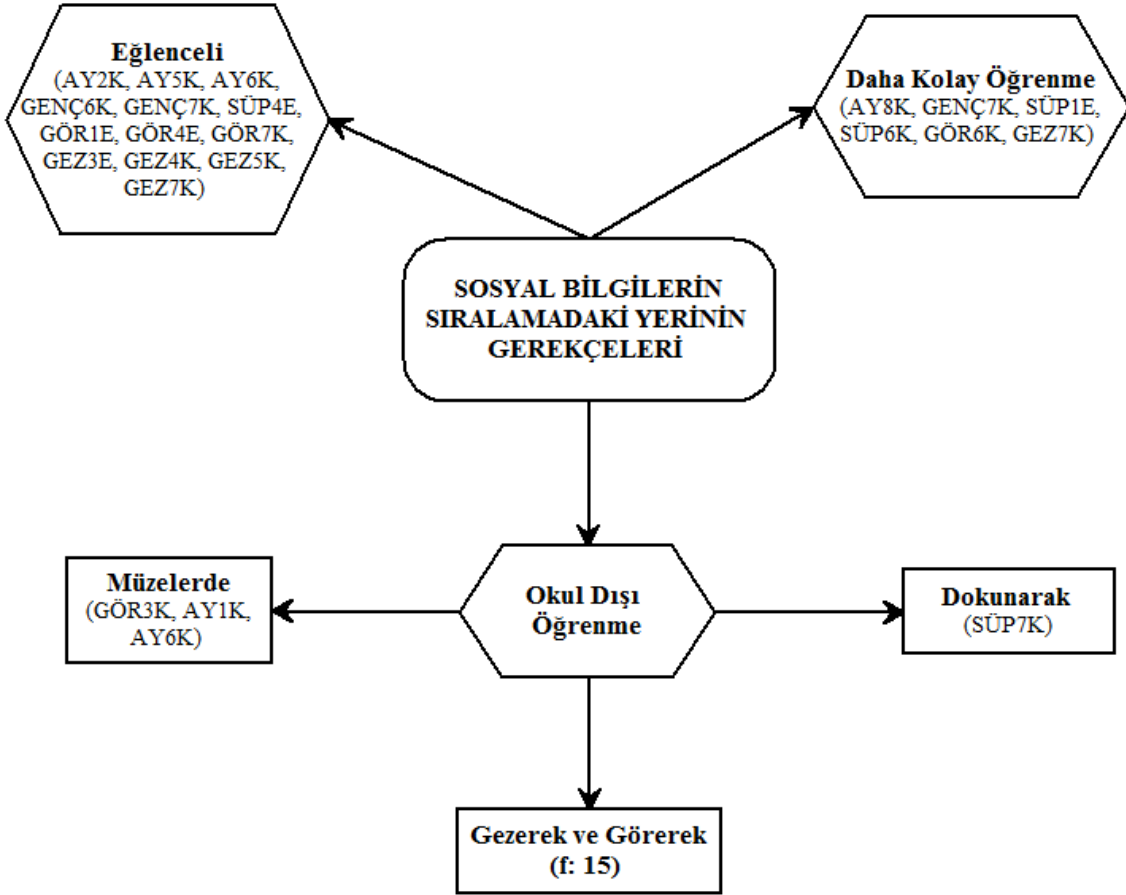


Öğrencilerin ön odak grup görüşmesinde çok sevilen dersler sıralamasında sosyal bilgiler dersinin yerini belirleme gerekçelerine bakıldığında; diğer derslere daha fazla ilgi duymaları, sosyal bilgiler dersinin sözel ve ezbere dayanan nitelikte olması, tarih konularını sevme veya sevmeme, eğlenceli konular ve öğretmen faktörü gelmektedir. Sözel ve ezbere dayalı olması kategorisinde öğrenciler anlatılan konuların çok soyut ve karışık olduğunu ve bu nedenle öğrenmekte zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu kategoride yer alan öğrencilerin görüşlerinden bir örnek şu şekildedir:

“Bana göre 4. sırada. Tarih olduğu için ezber gerekiyor. Ezberlemek zor diğerlerinde işlemleri aklında tutuyorsun ama bunda zor. Geçen sene de anlamadım tarih konularını.” (GEZ3E).

Tablo 1 incelendiğinde uygulamalar öncesinde sosyal bilgiler dersini 3., 4., ve 5. sıraya koyan ve toplam öğrencilerin %72'sini oluşturan öğrenciler, uygulamalar sonrasında çok sevilen dersler sıralamasında sosyal bilgiler dersini 1. ve 2. sıraya koymuşlardır. Bununla birlikte uygulama öncesinde sosyal bilgiler dersini 1. ve 2. sıraya koyan ve %27.77'ye tekabül eden öğrencilerin oranı, uygulama sonrasında % 100 olmuştur. Öğrencilerin uygulama sonrasında sosyal bilgiler dersinin sıralamasında meydana gelen olumlu yönde değişikliğin nedenlerine yönelik görüşleri Diyagram 5'te verilmiştir.

**Diyagram 5.** Son Odak Grup Görüşmesi Sosyal Bilgiler Dersinin Sevilen Dersler Sıralamasındaki Yerinin Gerekçeleri



Diyagram 5 incelendiğinde öğrencilerin sevilen dersler sıralamasında sosyal bilgiler dersini ön sıralarda söylemelerinin gerekçeleri üç ana kategoride toplanmıştır. Okul dışı öğrenme kategorisinde öğrenciler okulun dışında gezerek, görerek, dokunarak, müzelerde ders işlemekle daha iyi öğrendiklerini ve dersi daha çok sevdiğini belirtmektedir. AY5K kodlu öğrenci bu konuda şöyle demektedir:

*“Eskiden sosyal bilgiler dersi 2. sıradaydı şimdi 1’e yükseldi. Çünkü eskiden dört duvar arasında işlerdik ama şimdi hayatın içinde işliyoruz. Yerinde öğrenip görüyoruz. Bir nevi eğlenerek öğreniyoruz. Hep aynı yerdeyiz, aynı şeyleri görüyoruz farklı şeyler olmuyordu. Bu etkinliklere başladığımızdan beri sosyal bilgiler dersi daha eğlenceli geliyor.”* (AY5K).

Öğrenciler müzeler ve tarihi mekânlarda öğrenmenin yanı sıra uygulamaların eğlenceli olmasına vurgu yaparak etkinliklerde hiç sıkılmadıklarını dile getirmişlerdir:

“Birinci sırada. Diğer derslerde sıkıldım artık. Hep aynı konu hep aynı şeyin üstünde duruyorlar. Hem de dışarı gidecek bir şey de yok. En azından sosyal bilgiler dersinde demek ki varmış. Bana önceden Sultan Camisi neresi diye sorsaydınız daha önce hiç gitmemiştim. Bu gezilerle ilk defa gördüm.” (AY2K).

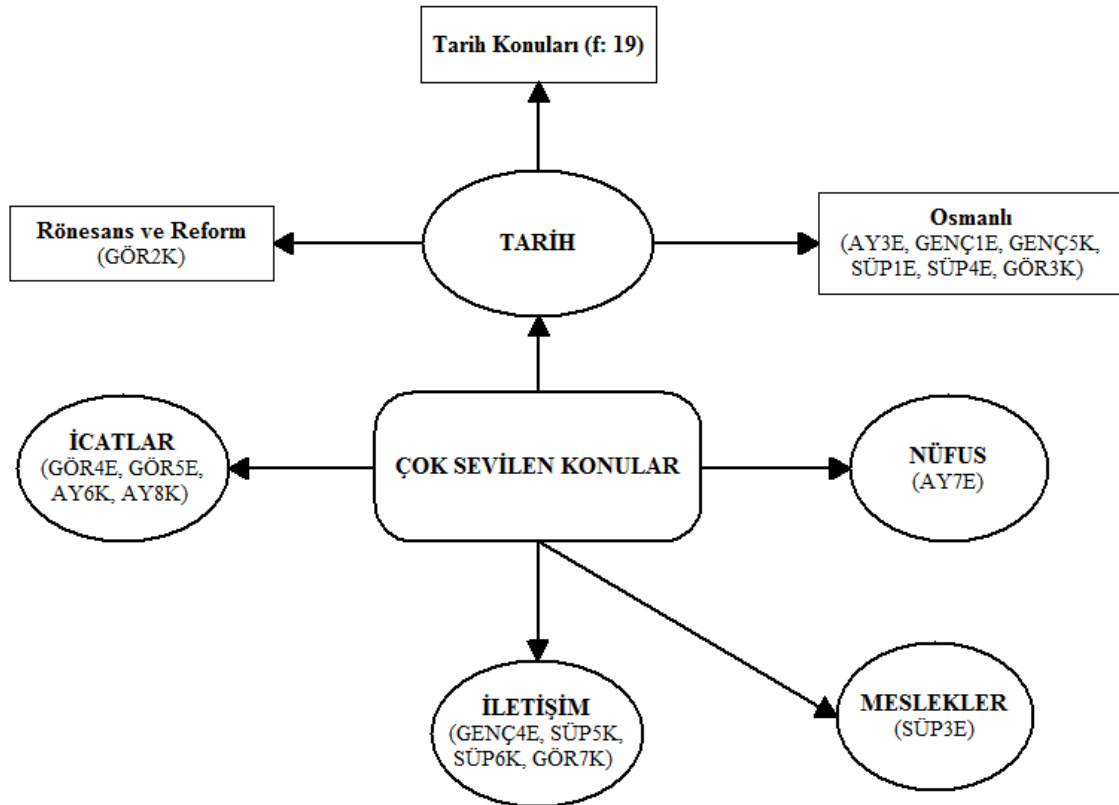
Öğrenciler etkinliklerle birlikte dersi daha kolay öğrendiklerini ve öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle sıralamada ön sıraya yükseldiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine bakış açılarının değişiminin bir örneği olarak GEZ5K kodlu öğrencinin uygulamalar öncesi ve sonrası görüşleri birlikte verilmiştir:

“Sıralamada beşinci sırada. Sosyal bilgilerde pekiyi değilim çünkü ezberim çok kötü olduğu için çoğu şeyi ezberleyemiyorum. Ezberleyemediğim için notum düşüyor ve dersten soğuyorum. Her ne kadar çalışsam da olmuyor.” (GEZ5K ön odak grup görüşmesi)

“Sıralamada 1. sırada; çünkü çok eğlenceli geçiyor. Uygulamalardan önce sonuncu sıralarda yer alıyordu.” (GEZ5K son odak grup görüşmesi).

Öğrencilerin ön odak grup görüşmelerinden elde edilen verilere göre sosyal bilgiler dersinde işlenen konular içerisinde sevdikleri ve sevmedikleri konular sırasıyla Diyagram 6 ve Diyagram 7’de gösterilmiştir.

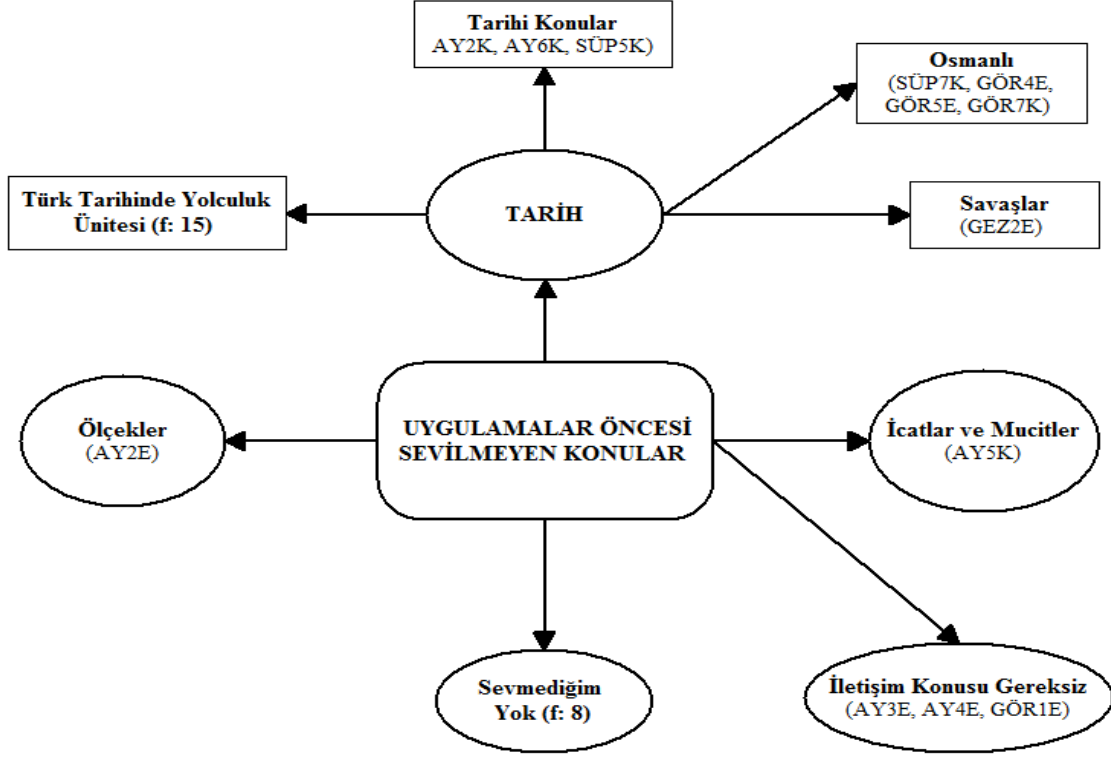
**Diyagram 6.** Uygulamalar Öncesi Sosyal Bilgiler Dersinde Çok Sevilen Konular



Diyagram 6 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çok sevdikleri konuların başında tarih konuları geldiği görülmektedir. Öğrenciler ilk defa 7. sınıfta gördükleri Osmanlı tarihini çok sevdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise Türk tarihini işlemekten zevk aldıklarını, geçmişte yaşanan olayları merak ettiklerini ve atalarımızla ilgili bilgiler edinmekten hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler çok

sevilen konular arasında 7. sınıf sosyal bilgiler dersinin ilk ünitesinde yer alan iletişim, ikinci ünitesinde yer alan nüfus ve dördüncü ünitesinde yer alan icatlar konularını belirtmişlerdir. Öğrenciler, bu konuları seçme nedeni olarak ilgilerini çekmesi ve daha kolay anlamalarını sağlamasını göstermektedir.

**Diyagram 7.** Uygulamalar Öncesi Sosyal Bilgiler Dersinde Sevilmeyen Konular



Uygulamalar öncesi öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde sevmedikleri konulara bakıldığında tarih kategorisinin en başta geldiği görülmektedir. Öğrenciler en fazla Türk tarihinde yolculuk ünitesinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu ünite konularının çok karışık olduğunu ve tarih konularını anlamakta güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler bir diğer neden olarak tarih konularında kişi adları ve tarihleri akılda tutmada zorlandıklarını beyan etmişlerdir. Aşağıda tarih konularının sevilme nedenleriyle ilgili doğrudan alıntılar verilmiştir:

*“Türk tarihi konusu zor geliyor. Diğerleri daha kolay anlaşılıyor. Bu konudan sıkılıyorum çünkü ezberlemem gerekiyor. Türk tarihinde yolculuk ünitesinde isimler çok fazla var.”* (GEZ3E).

AY2K kodlu öğrenci ise tarih konularını sevmeme nedeni olarak bu konuların ilgisini çekmemesinin yanı sıra öğrendiği tarihi bilgilerin günlük hayatında hiçbir işine yaramayacağını belirtmektedir:

*“Tarih konularını sevmiyorum. Banane bunlardan diyorum. Benim ne işime yarayacak diyorum.”* (AY2K).

AY2K kodlu öğrencinin görüşleri Alazzi & Chiodo (2004), Byford (2002), Clarke & Lee (2004), Çetin (2016), Harrison (2012) ve Mitchell ve Elwood (2012) tarafından yapılan çalışmalarla uyumludur. Bu çalışmaların tamamında tarih konuları, öğrenciler tarafından “sıkıcı ve ezber gerektiren” şeklinde algılanmaktadır. Açıklan’a

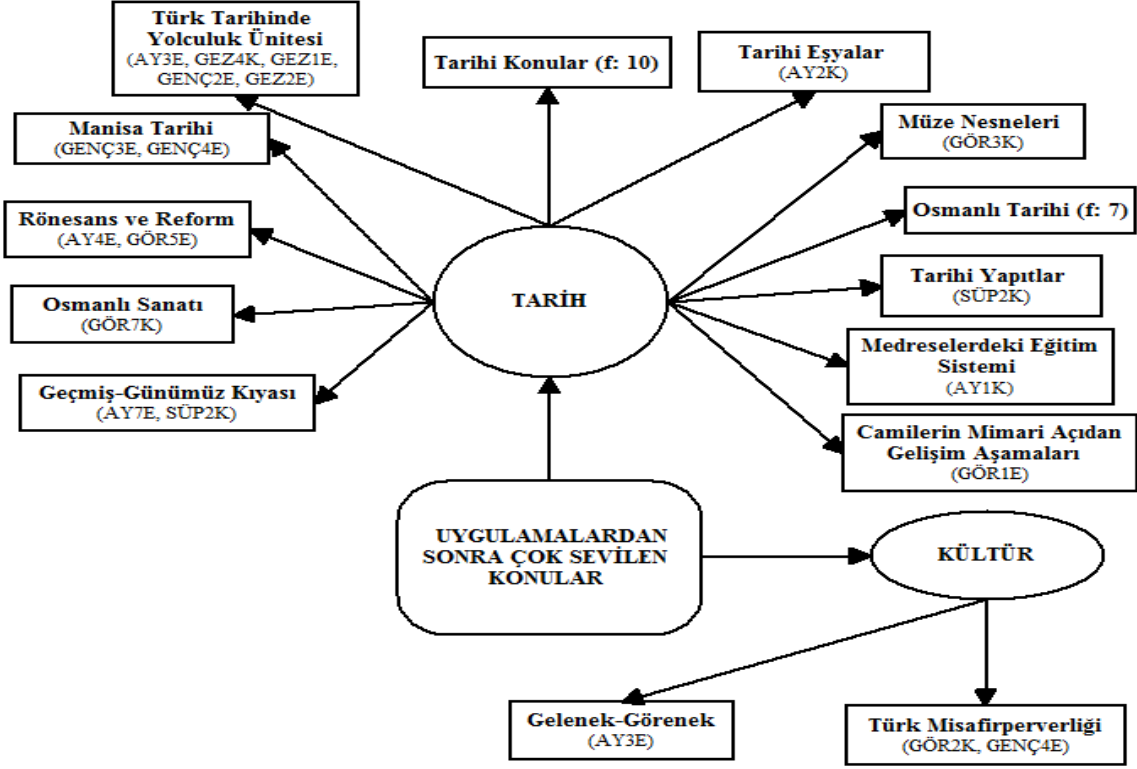
(2017) göre öğrencilerin bu şekilde algılamalarının nedeni; sosyal bilgiler ve tarih derslerinde öğrencilere aktarılan bilgilerin çoğunlukla ezber gerektirmesi ve öğrencilerin bu bilgiler ile tarihsel olayların geçtiği mekânlar arasında bağlantı kuramamasıdır.

Tarih konularının hem çok sevilen hem de sevilmeyen konular içerisinde yer alması dikkat çekicidir. Bu durumun pek çok farklı nedeni olmakla birlikte öğrencilerin tarihe yönelik kişisel ilgi ve meraklarının farklılaştığı yorumu yapılabilir. F14 kodlu öğrenci ise zaman içinde bilim ünitesinde yer alan icatlar ve mucitlerin isimlerini aklında tutmakta zorlanması nedeniyle bu konuları sevmediğini dile getirmiştir. İletişim konusunun çok basit olduğu ve seviyelerinin altında yer aldığına dikkat çeken öğrenciler bu ünitenin çok gereksiz olduğunu ve kaldırılmasını istemektedir. İcatlar ve iletişim konularının çok sevilen konular arasında da yer aldığı görülmektedir. Bu durumda sınıftaki öğrencilerin uygulamalar öncesinde sosyal bilgilere yönelik algıları arasında uyumsuzlukların olduğu ve sosyal bilgiler algılarının heterojen bir yapıda olduğu yorumu yapılabilir. Bazı öğrenciler ise (f: 8) sosyal bilgiler konuları arasında sevmedikleri veya anlamakta zorlandıkları herhangi bir konu bulunmadığını beyan etmişlerdir.

Uygulamalar neticesinde tarih konularına yönelik yoğun bir öğrenme sürecine giren öğrencilerin tarihe olan bakış açıları olumlu yönde değişmiştir. Okul dışında gezerek, görerek, dokunarak bizzat tarihi mekânlarda ve müzelerde ders işleyen öğrenciler için tarih konuları somutlaşmaya başlamıştır. Öğrenciler uygulamalarda geçirdikleri eğlenceli anları hatırladıkça tarih konularının sıkıcı olmayan yönünü de keşfetmişlerdir. Öğrencilerin sosyal bilgiler konularına –özellikle de tarih- yönelik algılarının nasıl ve ne yönde değiştiğini ortaya koymak amacıyla uygulamalar sonrasında yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilerden sosyal bilgiler derslerinde çok sevdikleri konuları nedenleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir. Diyagram 8’de öğrencilerin uygulamalar sonrasında sosyal bilgiler dersinde çok sevdikleri konular yer almaktadır.



### Diyagram 8. Uygulamalardan Sonra Sosyal Bilgiler Dersinde En Çok Sevilen Konular



Diyagram 8 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde çok sevdiği konuların *tarih* ve *kültür* ana kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Bununla birlikte sosyal bilgileri oluşturan diğer disiplin dallarına yönelik konuların (coğrafya, ekonomi, hukuk, vatandaşlık, vb.) öğrenciler tarafından dile getirilmemesi; öğrencilerin uygulamaların etkisinde kaldıkları ve yapılan etkinlikleri benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Uygulamalardan önce çok sevilen konular arasında yer alan *iletişim*, *nüfus* ve *icatlar* konularının uygulamalar sonrasındaki odak grup görüşmelerinde bahsi geçmediği görülmektedir.

Ön odak grup görüşmelerinde tarih ana kategorisi içerisinde uygulamalara özgü kategoriler yer almazken; uygulamalar sonrasında *Manisa tarihi*, *tarihi yapıtlar*, *müze nesnelere*, *tarihi eşyalar*, *medreselerdeki eğitim sistemi*, *camilerin mimari açıdan gelişim aşamaları*, *Osmanlı sanatı* ve *geçmiş-günümüz kıyaslaması* kategorileri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ön odak grup görüşmesindeki genelleşici konuşmalarının aksine son odak grup görüşmesinde çok sevdiği konuları daha fazla ayrıntıya girerek anlatmışlardır. Aynı şekilde çok sevilen konuların seçilme nedenlerinin açıklanmasında da son odak grup görüşmesinde daha ayrıntılı bilgiler vermişlerdir. Aşağıda öğrencilerin tarih konularını çok sevme nedenleriyle ilgili doğrudan alıntı yer almaktadır:

*“Etkinlikleri yapmadan önce tarihi pek sevmiyordum. Çünkü tarihi olayları akılda tutması zor oluyordu; ama etkinlikleri yaptıktan sonra tarihe daha fazla ilgilim arttı. Eskiden neymişiz şimdi ne olduk gibisinden. Manisa Müzesi’nde Osmanlıdan kalan eşyaları ve oradaki estetiği ve güzelliği gördük. Tarihi daha çok seviyorum artık.”* (SÜP4E).

Yukarıdaki alıntı, tarihi mekânlar ve müzelerde görerek ders işlemenin öğrencilerin tarih algılarını olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir. Öğrenciler etkinliklerle ders işlerken daha çok eğlendiklerini ve bunun sonucunda daha kolay

anladıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler ise genel Türk tarihinden ziyade Manisa'nın yerel tarihine daha fazla ilgi duyduklarını belirtmiştir. Bu duruma M6 kodlu öğrenciden alınan alıntı örnek gösterilebilir:

*“Türk tarihi değil de Manisa'nın tarihi daha çok ilgimi çekti; çünkü Kanuni Sultan Süleyman, Lidyalılar ve diğerleri olsun daha çok ilgimi çekti. Yaptıkları şeyler büyük adımlar.”* (GEZ1E).

Uygulamaların Manisa'nın yerel tarihine odaklanması, öğrencilerin kimlik ve aidiyet duygularının gelişerek bizzat içinde yaşadıkları kente başka bir gözle bakmalarını sağlamıştır. Bu durumun sonucunda öğrenciler belki de hiç gidip göremeyecekleri yerlerin bilgisini edinmektense, yerel farkındalık geliştirerek yaşadıkları bölgenin tarihi ve kültürel özelliklerini daha yakından tanıma fırsatı yakalamışlardır. Geçmiş-günümüz karşılaştırması kategorisinde yer alan öğrenciler, geçmişin maddi kanıtlarıyla yüzleşip günümüzdeki muadilleriyle benzer ve farklı yönlerini bulmaktan hoşlandıklarını dile getirmişlerdir. AY4E kodlu öğrenci ise sosyal bilgiler dersinde çok sevdiği konuyu anlatırken tamamen uygulamalardan bahsetmiştir:

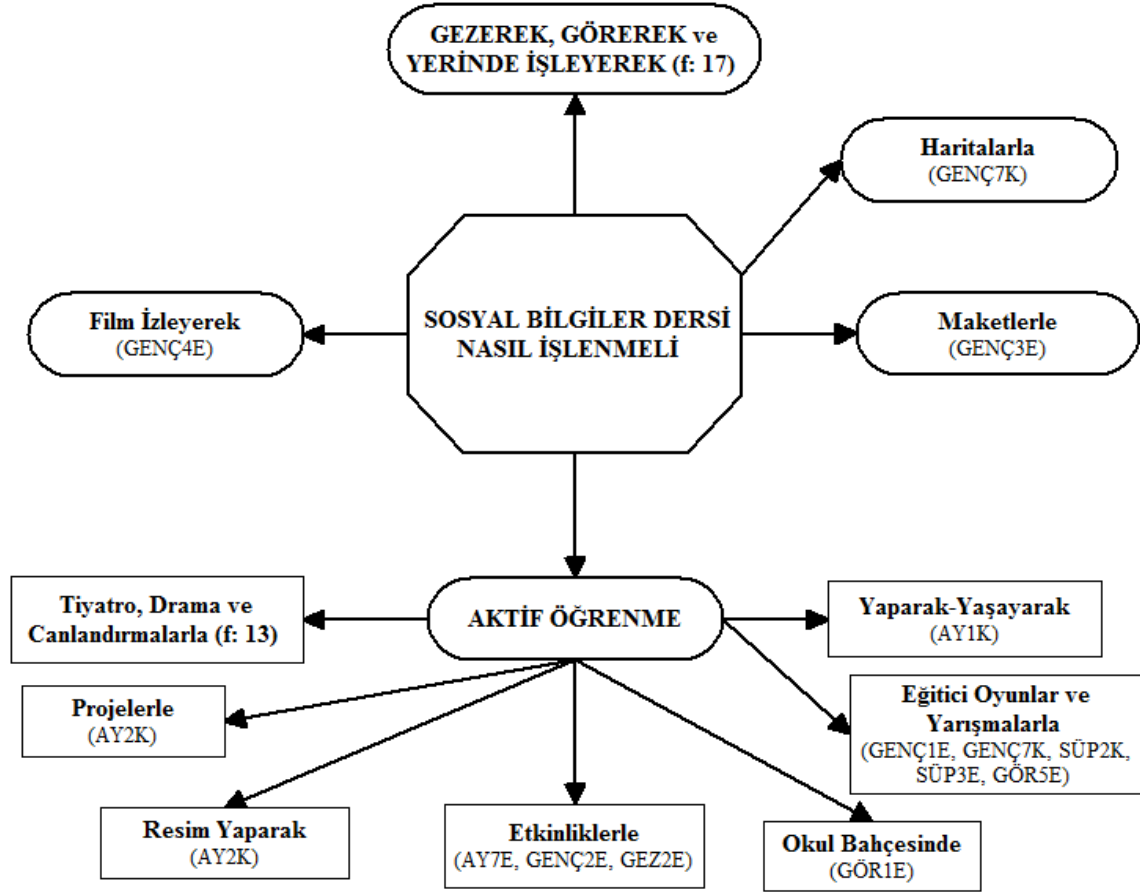
*“Osmanlı tarihi, Osmanlı tarihinin içinde de camilerin gelişimi hoşuma gidiyor. Mesela Ulu camiyi yapmışlar kilisenin kalıntılarında, daha sonra Sultan camisini yapmışlar ondan daha güzel olarak ve en sonunda da Muradiye camisini yapmışlar. Camilerdeki değişimi görmek hoşuma gidiyor.”* (AY4E).

Yukarıdaki alıntıdan öğrencinin içinde yaşadığı kentin simgeleri haline gelen tarihi üç camiyi birbiriyle kıyasladığı ve zamanla birlikte değişim ve sürekliliğin farkına vardığı görülmektedir. GÖR5E kodlu öğrenci ise tarih konularını sevmiyorken tarihi eserleri bizzat yerinde gördüğü için fikrinin değiştiğini belirtmektedir:

*“Osmanlı tarihi ilgimi çekiyor; çünkü tarihi eserleri seviyorum. Etkinliklerden önce Osmanlı tarihini sevmiyordum. Tarihi eserleri kendim gezip gördüğüm için fikrim değişti.”* (GÖR5E).

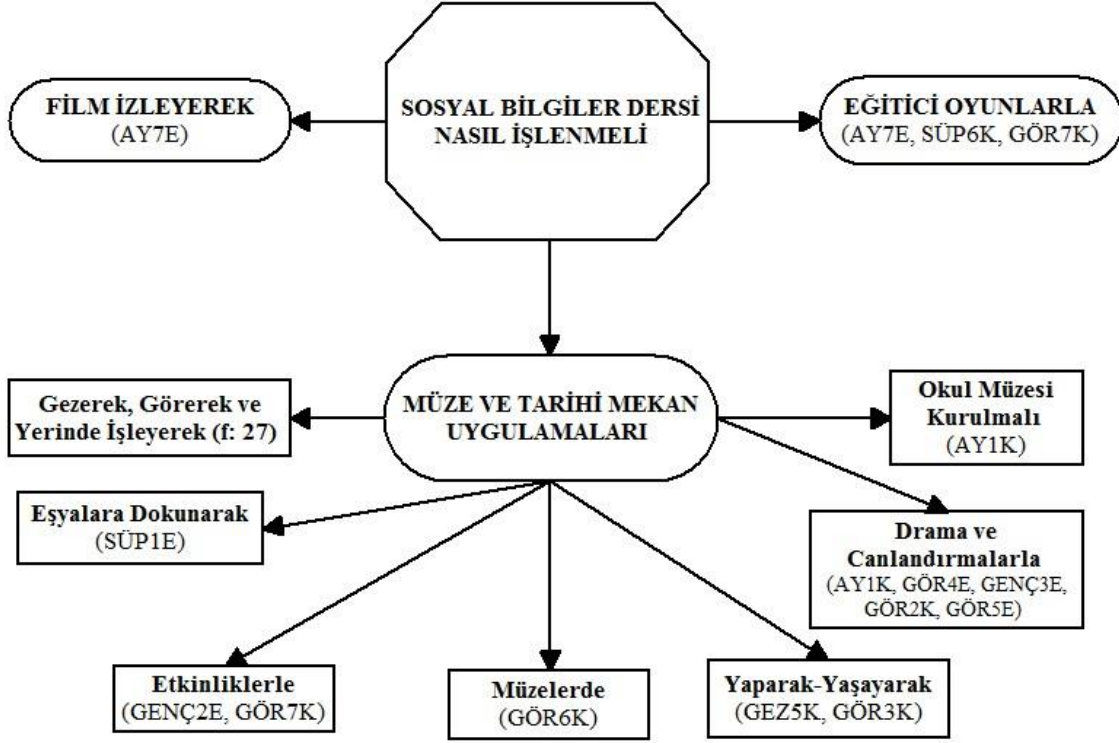
Öğrenciler uygulamalarda Osmanlı kültür ve sanatına yönelik çok fazla etkinlik yaptıkları için bu konuları sevdiklerini dile getirmişlerdir. Yukarıdaki açıklamaların genelinden öğrencilerin uygulamalardan önce tarih konularını çok fazla sevmeyip soyut bulmalarına rağmen uygulamalarla birlikte tarihe olan ilgilerinin arttığı ve tarih konularını daha fazla sevmeye başladıkları sonucu çıkarılabilir.

Uygulamalardan önce sosyal bilgiler dersinin işlenişine yönelik öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla öğrencilere *“Sosyal bilgiler dersinin işleniş hakkında neler düşünüyorsunuz? Size göre sosyal bilgiler dersi daha iyi nasıl işlenebilir?”* sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin uygulamalar öncesi sosyal bilgiler dersinin daha iyi işlenmesiyle ilgili görüşleri Diyagram 9'da gösterilmiştir.

**Diyagram 9.** Uygulama Öncesi Dersin İşlenişine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Diyagram 9 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin daha iyi işlenmesine yönelik görüşlerinin *aktif öğrenme ve gezerek, görerek ve yerinde işleyerek* kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin öğretmen ve kitap merkezli klasik eğitim anlayışını benimsemedikleri ortadadır. Derste aktif biçimde rol alan öğrenciler konuları daha kolay anladıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin aktif öğrenme kategorisinde tiyatro, drama ve canlandırmalara çok fazla değindiği görülmektedir. Bilginin pasif alıcısı olmaktan ziyade bilgiyi kendi zihninde kurarak öğrenen öğrenciler için eğitici oyunlar, resim yapma ve projeler önemli yer tutmaktadır.

Uygulamalarla birlikte öğrenciler gezerek, görerek, dokunarak, hissederek, yaparak ve yaşayarak çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Okul öğrenmelerinden tamamen farklı olan bu etkinliklerde öğrenciler yaşantı temelli öğrenme sürecine girerek hem duyuşsal hem de bilişsel açıdan doyum sağlamışlardır. Uygulama sonrasında öğrencilere sosyal bilgiler dersi daha iyi nasıl işlenebilir sorusu tekrar sorulmuştur. Öğrencilerin uygulama sonrasındaki görüşlerine göre oluşturulan Diyagram 10'da sosyal bilgiler dersinin daha iyi işlenebilmesi için çeşitli öneriler yer almaktadır.

**Diyagram 10.** Uygulama Sonrası Dersin İşlenişine Yönelik Öğrenci Görüşleri

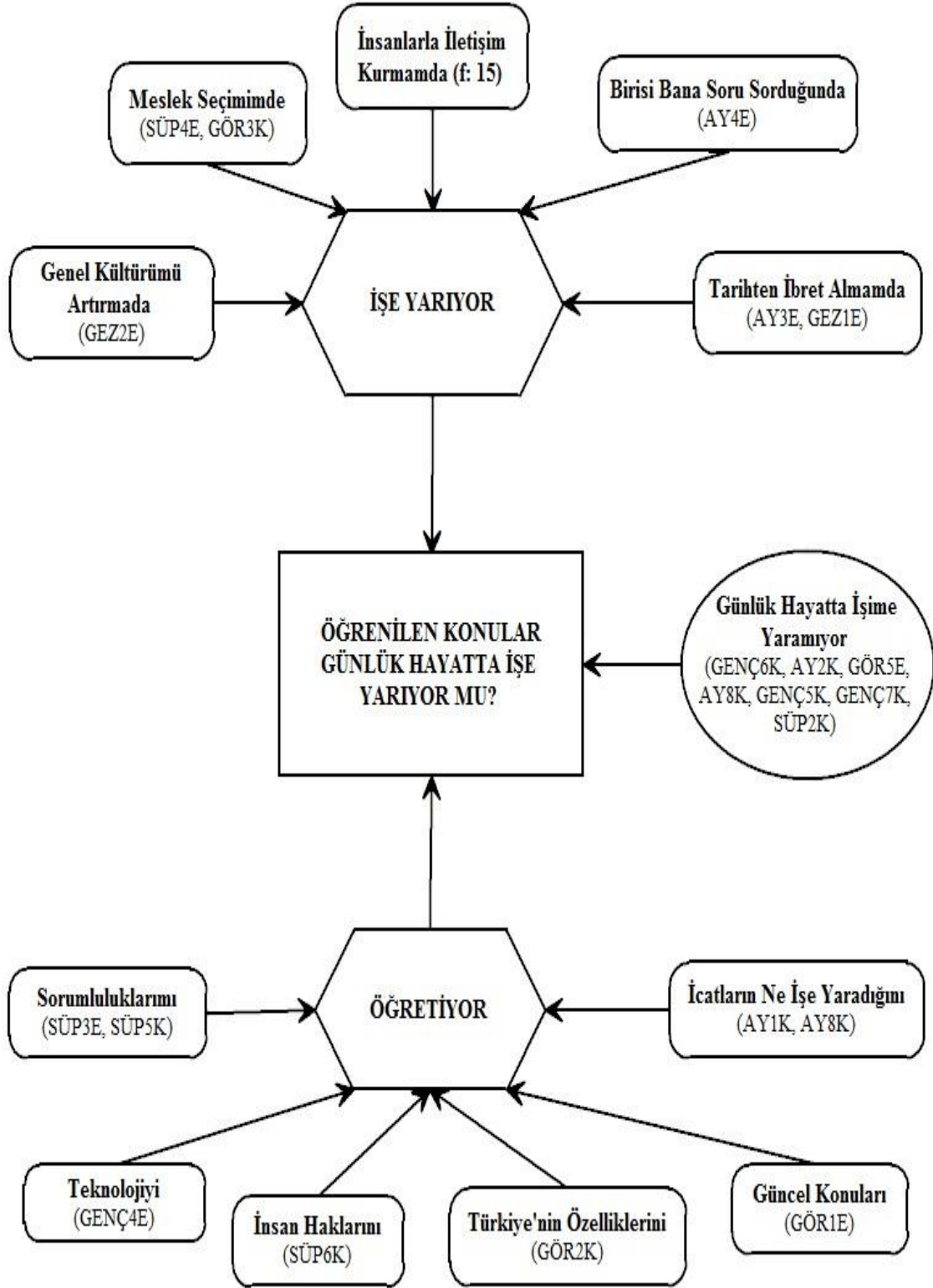
Öğrencilerin çok büyük bir kısmı, sosyal bilgiler derslerinin müzelerde ve tarihi mekânlarda işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç, uygulamaların öğrencileri olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Gezerek, görerek ve yerinde işleyerek kategorisinin çok sık dile getirildiği gözlenmektedir. Bu kategoriyle ilgili öğrenci alıntıları aşağıda verilmiştir:

*“Görerek işlenmelidir; çünkü yazarak ve okuyarak bir şey anlamıyoruz. Orayı görüyoruz ve tarih kokusunu içimize çekiyoruz ve daha iyi oluyor.”* (SÜP5K).

Okulun dışına çıkarak geziler yapmak, rutin faaliyetin dışında yapılan bir durum olması nedeniyle öğrenciler bu etkinliklere karşı çok ilgilidir. Sınıfta dört duvar arasından kurtulup gezi yaptıkları için öğrenciler doğal olarak memnundur. Burada asıl önemli olan nokta, öğrencilerin müze ve tarihi mekân uygulamalarının eğitimsel değerine yönelik görüş belirtmeleridir. Öğrenciler uygulamalarla birlikte bizzat yerinde ders işleyip sosyal bilgiler dersini daha iyi anladıklarını ve öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olduğunu vurgulamaktadır.

Uygulamalar öncesinde öğrencilerin sosyal bilgiler algılarını daha ayrıntılı bir şekilde çözümlenmek amacıyla *“Sosyal bilgiler derslerinde öğrendikleriniz günlük hayatınızda işinize yarıyor mu?”* sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin uygulamalar öncesinde sosyal bilgiler konularını günlük hayatta kullanabilme durumları Diyagram 11’de gösterilmiştir.

**Diyagram 11.** Uygulamalar Öncesi Sosyal Bilgiler Konularının Günlük Hayatta Kullanılma Durumları

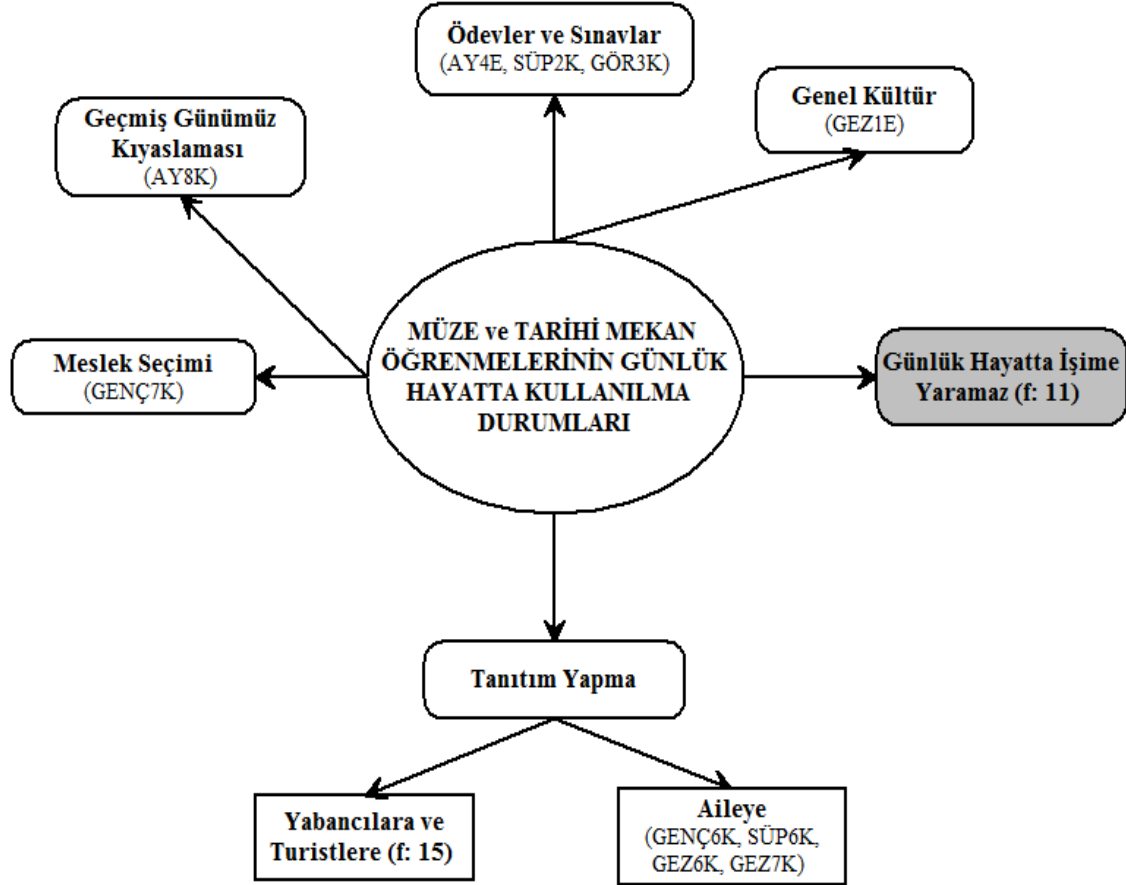


Diyagram 11’de görüleceği üzere öğrencilerin büyük bir kısmı sosyal bilgiler dersinde öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarında kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Özellikle 7. sınıf sosyal bilgiler dersinin birinci ünitesi iletişim ve insan ilişkileri konusunun günlük hayatta çok fazla kullanıldığı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bununla birlikte günlük hayatta kullanılma kategorilerine bakıldığında tarih disiplinine yönelik bir kategorinin olmadığı görülmektedir. İki öğrenci tarihten ibret aldıklarını

beyan etmişlerdir. Günlük hayatta kullanmıyorum diyenlerin tamamına yakını tarih konularının günlük hayatta bir işlerine yaramadığını beyan etmişlerdir.

Uygulamalarla birlikte günlük hayatında her zaman görüp yakınından geçtiği, adını çok fazla işittiği ama asıl işlev ve önemini fazla bilmediği Manisa'nın tarihi mekânları ve müzelerine yönelik yoğun bir etkinlik sürecinden geçen öğrencilere bu uygulamalardan edindikleri bilgi ve becerilerin günlük hayatta işlerine yarayıp yaramayacağı sorulmuştur. Öğrencilere göre, uygulamalar neticesinde öğrenilen bilgi ve becerilerin günlük hayatta kullanabilme durumları Diyagram 12'de gösterilmiştir.

**Diyagram 12.** Öğrenilen Bilgi ve Becerilerin Günlük Hayatta Kullanabilme Durumları



Buna göre öğrenciler Manisa'nın tarihi mekânları ve müzelerinde öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük hayatlarında; *Manisa'nın tanıtımını yapmada, ödev ve sınavlarında, geçmişten ibret alarak hayatlarını şekillendirmede, geçmişle günümüzü karşılaştırmada, genel kültürlerini artırmada ve meslek seçiminde* kullanabileceklerini belirtmişlerdir.

Tanıtım yapma kategorisinde öğrenciler daha önce buna benzer herhangi bir deneyim yaşamadıkları için edindikleri bilgi ve becerileri başkalarıyla paylaşma ve duygularını dile getirme hevesinde oldukları yorumu yapılabilir. Bu duruma örnek olarak aşağıda doğrudan alıntılar verilmiştir:

*"Günlük hayatımda kullanırım. Dünyadaki dört ayak izinden birinin Manisa Müzesi'nde olduğunu kullanarak herkese hava atardım."* (AY3E).

AY3E kodlu öğrencinin Manisa Müzesi'ne gitmeyi, orada eski insan ayak izlerini görmeyi bir ayrıcalık olarak algıladığı görülmektedir. Hâlbuki müzeler her



kesimden insanın ziyaretine açıktır. Müzelerde sergilenen eserleri görmek, sadece şanslı azınlıklara veya elit kesime özgü bir durum olmamalıdır. Öğrenciler aileleriyle birlikte boş zaman etkinliklerinde müzeler ve tarihi mekânları gezip bu yerlere yönelik bilgi ve farkındalıklarını arttırmaları halinde bu durumu normal karşılayacak; çünkü müzelerde sergilenen eserlerden herkesin haberi olacaktır. Bu durumla ilgili bir diğer dikkat çekici nokta, aileye anlatma alt kategorisidir. Bu kategorinin ortaya çıkması; velilerin Manisa'nın müzeleri, tarihi mekânları ve kültürel özelliklerinin farkında olmadıkları ve bu yerlere gitmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler uygulamalar sayesinde geçmişle günümüz koşullarını karşılaştırabildiklerini ve geçmişten ibret alarak günlük yaşamlarında uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bir kısmı ise uygulamalarda öğrendikleri bilgi ve becerilerin günlük hayatta pek işlerine yaramayacağını dile getirmiştir. Bu duruma örnek olarak SÜP3E kodlu öğrencinin görüşleri ile GÖR5E kodlu öğrencinin günlüğüne yazdığı notlar aşağıdaki gibidir:

*“Okul hayatımda işime yarar; ama günlük hayatımda bir işime yaramaz.”* (SÜP3E).

*“Kula evlerinin o zamanki bir yanardağ patlaması sonucu lavın donarak taşlaşmasından yararlanarak o taşlardan yapılmış olması, bazı evlerin bodrumlarının ahır olarak kullanılması ve altından atlıların geçebilmesi için cumbaların daha yüksekte bulunması iyi bilgiler hakikaten. Genel kültür için bilmek lazım bence; ama maalesef ki günlük hayatımda işe yaramayacak.”* (GÖR5E Öğrenci Günlüğü).

Buna benzer düşüncedeki öğrencilerin böyle düşüncülerinin sebeplerine bakıldığında; uygulamalarda edindikleri bilgileri okul öğrenmeleriyle özdeş tutarak günlük hayatla okulu farklı şeyler olarak algılamaları ve günlük hayat kavramının içerisine tarihi ve kültürel özellikleri dâhil etmemeleri gösterilebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Uygulamalar neticesinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarında önemli değişiklikler ortaya çıkmıştır. Uygulamalardan önce öğrencilerin sosyal bilgiler algılarında coğrafya, hukuk ve küresel bağlantılar gibi kategoriler yer alırken; uygulama sonunda öğrencilerin sosyal bilgiler algılarında bu kategoriler yerini müze ve tarihi mekân uygulamaları ana kategorisi altında *müzeler, camiler, tarihi mekânlar, mezarlıklar medrese ve külliyeleer, eğlence ve müze nesnelere* gibi kategorilere bırakmıştır. Uygulamalar öncesinde sosyal bilgiler algısının tarih kategorisi içerisinde yer alan *Rönesans, uygarlıklar ve tarihi şahsiyetler* gibi kategoriler uygulama sonrasında yerini *tarihi yapıtlar, tarihsel empati ve tarihi eşyalar* kategorilerine bırakmıştır. Bu sonuç müze ve tarihi mekân uygulamalarının, öğrencilerin tarih algıları üzerinde değişimlere yol açtığını göstermektedir. Dönmez ve Yeşilbursa (2014) tarafından ortaokul öğrencilerinin tarih algılarını ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada, katılımcıların tarihi en çok geçmişteki olaylar kategorisi altında siyasi tarih konuları olan *savaşlar, barışlar, antlaşmalar ve uygarlıklar* şeklinde algıladıkları görülmüştür. Dönmez ve Yeşilbursa'nın (2014) bulduğu bu sonuçlar; mevcut araştırmanın uygulamalar öncesinde yapılan ön odak grup görüşmelerinden ortaya çıkan tarih algılarıyla uyumluluk göstermektedir. Buna göre uygulamalar öncesinde öğrencilerin tarih algısı *“siyasi ve resmi tarih”* kategorileri kısmında ağır basarken; uygulamalar sonrasında bu durum yerel tarih ve kültürel öğeler özelinde *“müzeler ve*

*tarihi mekânlar*” lehine değişmiştir. Sosyal bilgileri günlük hayatla özdeşleştiren öğrencilerin sayısı uygulama öncesine göre dikkat çekici bir biçimde artmıştır. Bu sonuçlar müze ve tarihi mekân uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgilere yönelik algılarını istenilen yönde değiştirdiğini göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğrencilerin uygulamalar süresince yaşadıkları güzel ve eğlenceli anların etkisinin olduğu aşikârdır. Bununla birlikte uygulamalar öncesinde hiçbir öğrencinin sosyal bilgileri müzeler ve tarihi mekânlarla özdeşleştirmemesi göz önüne alındığında karşılaştırmalı sonuçlar uygulamaların işe yarayıp yaramadığı konusunda fikir vermesi açısından önemlidir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise çok sevilen dersler sıralamasında sosyal bilgilerin uygulama öncesi ve sonrası değişimidir. Uygulamalar öncesinde öğrencilerin % 72’lik kısmı sosyal bilgileri üç, dört ve beşinci sıraya koyarken; uygulama sonrasında öğrencilerin tamamı sosyal bilgiler dersini bir ve ikinci sıraya yerleştirmişlerdir. Yaşanan bu % 72’lik değişim uygulamaların etkisinin bir sonucu olarak yorumlanabilir. Şekil ve nicelik açısından ortaya konulan bu sonucun nedenleri incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler uygulama öncesinde sözel ve ezbere dayalı olması ile tarih konularının ilgilerini çekmemesi gibi nedenlerle sosyal bilgiler dersinin sıralamada sonlarda yer aldığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu; alanyazındaki çalışmalarla (Alazzi & Chiodo, 2004; Byford, 2002; Clarke & Lee, 2004; Çetin, 2016; Harrison, 2012; Mitchell & Elwood, 2012; Özkal, Güngör, & Çetingöz, 2004) benzerlik göstermektedir. Fernandez, Massey & Dornbusch (1975) tarafından Amerika’daki lise öğrencileriyle yapılan çalışmada, öğrenciler sosyal bilgileri çok sıkıcı, günlük yaşamdan kopuk ve gelecekte pek fazla işlerine yaramayacak bilgilerden oluşan bir ders olarak algılamışlardır. Ayrıca bu öğrencilere matematik, İngilizce ve sosyal bilgiler dersleri arasında önem sırasına göre sıralama yapmaları istendiğinde sosyal bilgiler sonuncu sırada yer almıştır. Alazzi & Chiodo (2004) tarafından Ürdün’deki 8. ve 11. sınıf öğrencileriyle yapılan nitel araştırmada hem ortaokul hem de lise öğrencileri sosyal bilgilerin önemli ve değerli bir ders olduğu algısına sahip olmalarına rağmen; öğrencilerden çok sevdikleri dersleri sıralamaları istendiğinde sosyal bilgilerin ön sıralarda yer almadığı görülmüştür. Uygulamalar sonrasında sosyal bilgiler dersinin çok sevilen dersler sıralamasında ilk iki sırada yer almasının nedenlerinin başında müze ve tarihi mekânlarda yapılan etkinlikler gelmektedir. Öğrencilerin en çok sevdiği dersin sosyal bilgiler olmasında; dersin müzeler ve tarihi mekânlarda görerek, gezerek, dokunarak eğlenceli bir biçimde işlenmesinin etkisi çok fazladır. Bu sonuçlar sosyal bilgiler ve tarihe yönelik duyuşsal açıdan meydana gelen olumlu yönde değişimler açısından benzer nitelikteki çalışmalarla (Aktekin, 2009; Avcı-Akçalı, 2013; Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995; Çerkez, 2011; Çulha, 2006; Demirboğa, 2010; Filiz, 2010; Güler, 2011; Işık, 2008; Meredith, Fortner & Mullins, 1997; Nişancı, 2010; Rix & McSorley, 1999; Tuffy, 2011; Tunç-Şahin, 2011; Yazıcıoğlu, 2010; Wellington, 1990; Yorulmaz, 2016; Zayimoğlu-Öztürk, 2014) uyumludur.

Müze ve tarihi mekân uygulamalarından önce öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde çok sevdikleri konular içerisinde yer alan nüfus, iletişim, icatlar ve meslekler gibi konu başlıkları uygulamalar sonrasında yer almamıştır. Uygulamalar sonrasında öğrencilere sosyal bilgiler dersinde çok sevdiğiniz konular nelerdir diye sorulduğunda öğrenciler tarih kategorisi altında yer alan; *Türk tarihinde yolculuk ünitesi, Manisa tarihi, tarihi eşyalar, müze nesnelere, tarihi yapıtlar, medreselerdeki*

*eğitim sistemi ve camilerin mimari açıdan gelişim aşamaları* alt kategorilerini söylemişlerdir. Bu kategoriler uygulama öncesinde yer almayı tamamen uygulamalara özgü kategorilerdir. Bu durum öğrencilerin uygulamalar esnasında öğrendikleri konuları benimsediği anlamına gelmektedir. Bir diğer dikkat çekici nokta ise uygulamalar öncesinde öğrencilerin %60'a yakını tarih konu başlığı altında yer alan *Türk tarihinde yolculuk, Osmanlı devleti, savaşlar* kategorilerini sevmediklerini beyan etmelerine rağmen; uygulamalar sonrasında bu kategorilerin çok sevilen konular arasında yer aldığı görülmektedir. Bu sonuçlar uygulamaların öğrencilerin tarih algısını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bir diğer sonuç ise uygulamalar öncesinde yer almayan *gelenek-görenek ve Türk misafirperverliği* kategorilerinin uygulamalar sonrasında ortaya çıkmasıdır. Kültür konu başlığı altında toplanan bu kategorilerin ortaya çıkması, öğrencilerin yerel ve kültürel tarihi önemseyip içselleştirmelerinde geliştirilen etkinliklerin işe yaradığını göstermesi açısından önemlidir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise müze ve tarihi mekânlarda öğrenilen bilgilerin öğrencilerin günlük hayatında işe yarayıp yaramadığı konusudur. Uygulama öncesi öğrencilerin; alanyazındaki benzer çalışmalarla (Alazzi & Chiodo, 2004; Byford, 2002; Clarke & Lee, 2004; Çetin, 2016; Harrison, 2012; Mitchell & Elwood, 2012; Özkal ve diğerleri, 2004) uyumlu bir şekilde tarih konularını sevmedikleri ve günlük hayatlarında bir işlerine yaramadığı algısına sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler, uygulamalar esnasında öğrendikleri bilgilerin yabancılara, turistlere ve ailelerine Manisa'nın tanıtımını yaparken çok gerekli olacağını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra ödevlerde ve sınavlarda, meslek seçiminde, genel kültürlerini artırmada ve geçmişten ibret alıp günümüzdeki hayatlarını şekillendirmede; öğrendikleri bilgileri kullanabileceklerini beyan etmişlerdir. Öğrencilerin üçte biri ise müze ve tarihi mekânlarda öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarında kullanamayacaklarını dile getirmiştir. Böyle düşünen öğrencilerin uygulamalarda edindikleri bilgileri okul öğrenmeleriyle bir tutarak günlük hayatla okulu değişik şeyler olarak algılamaları ve günlük hayat kavramının içerisine tarihi ve kültürel özellikleri katmamaları, bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** The aim of this study is twofold. The first one is to practice the teaching activities designed to make use of museums and historical places within the context of grade seven social studies course. The second one is to reveal how and in which ways these activities have influenced students' perceptions of social studies. In order to enable students have meaningful and long lasting learning experiences in relation with historical topics located in the grade seven social studies curriculum, it is a must to make museums and historical places an ordinary component of school studies. In their conventional practice in social studies classes, teachers usually recite or explain historical topics that students have never come across before and probably may not be able to turn back in their future learning experiences. Such form of teaching makes students' learning too abstract, which is not related to their previous learning experiences or real lives.

On the other way, students learn by seeing, touching and smelling at museums and historical places. They can have opportunities to relate abstract information to concrete evidence, ask questions, draw pictures or illustrations, write about what they have seen or touch and enjoy all those processes. Students having difficulty in classroom teaching may have more efficient and durable learning experiences at museums and historical places by means of taking parts in historical enactments and role playing activities. The experiences may also help them to reveal their hidden talents (Seidel & Hudson, 1999). Rather than unwillingly reciting abstract facts written in their history or social studies textbooks, students see and learn more by means of museum and historic places activities.

**Method:** Designed as an action research, the current study involves specifying a practice based or practice related problem occurring within the immediate environment of the researchers, formulating it as a research question, designing of an action plan, implementing the plan, assessing the processes of the implementation, evaluation of the whole process, and reformulation of the research question if seen necessary. The action research model has been chosen because it was seen as the most appropriate research model for the current study as one of the researchers teaching social studies in a public school experienced the difficulties and shortcomings stated above in his practice. 36 grade seven students (20 girls and 16 boys) attending to a public secondary school in Manisa province constitute the study group.

In order to carry out all phases of the proposed action research effectively, museums and historic places located in the immediate environment of the school students attending were chosen. Manisa Museum, Muradiye Mosque, Museum of the History of Medicine, Historical Kula Houses, the Ancient City of Sardis, Sultaniye Complex, Keskinoglu's Museum of Classical Vehicles, Manisa Grand Mosque, and Ravika Village Museum were included in the scope of the research. In total, 34 activities were prepared. Some activities were designed to implement before the museum or historic place visits, some at the museums or historic places and the others were carried out at school after the visits. 21 out of 34 activities were in the form of worksheets, 6 of which required class presentation after conducting out of school research studies in groups and 4 of which were in the form of enactments at museums or historic places. Because learning at museums and historical places appeals to affective domain, three

activities were performed in creative drama form. The process of qualitative data collection was conducted through observation (the researcher's field notes, the researcher's diaries and the video recordings), focus groups and individual interviews, and written records (the students' diaries, the students' product files, the practiced activities and the parents' opinions forms). The data obtained through observation and interviews was analyzed thematically, while the written records of students' works was subjected to content analysis.

**Results:** The pre-assessment of students' conceptualization of social studies revealed that they relate social studies to history, geography, law and global connections. However, they started to make connections between social studies and museums, mosques, historical places, graveyards, madrasahs, social complexes, entertainment and museum objects after the implementation of research activities. The categories such as renaissance, civilization and historical personalities in the students' perceptions of social studies leave their places to the categories of historical works of arts, historical empathy and historical objects after the implementation of activities. In respect of grading school subjects, 72 percent of the students put social studies in the 3<sup>rd</sup>, 4<sup>th</sup> or 5<sup>th</sup> place amongst the all subjects they were taking before the implementation of the research activities. Whereas, all participants started to favor social studies by means of putting it in the first or second place after the implementation of the study. Prior to the study, the participants had indicated that within the content of social studies they enjoy studying topics such as population, communication, inventions and vocations or professions. After the implementation of the study however, they stated that their favored social studies topics were 'A Journey into the Turkish History', 'the History of Manisa', 'Historical Objects and Historical Works'. All these changes in students' perceptions of social studies indicate that the implementation of this action research study had a significant impact on changing the participants' perceptions.

**Discussion and Conclusion:** The results presented above show that the implementation of research activities in museums and historical places provoked and changed students' perceptions of history. Dönmez and Yeşilbursa's (2014) study reveal that secondary school students perceive of history as a subject mainly comprising of topics related to political history such as wars, peace treaties, agreements and civilizations. These findings accord with the some findings of the current study obtained through the pre-implementation stage focus group interviews. However, the analysis of the data collected after the implementation of research activities revealed that the participants' perceptions of history have changed extensively. Their perceptions of history now include and favor local history and cultural elements such as museums and historical places. The number of students who consubstantiate social studies with their real lives has strikingly increased. These results show that the practice of research activities carried out in museums and historical places have changed students' perceptions of social studies in a meaningful way. It is obvious that the enjoyable and meaningful experiences obtained in museums and historic places had impact on the transformation of students' perceptions. Besides, the comparative results of pre and post implementation stage focus group interviews are important for providing an insight on the impact of the activities carried out. These findings also indicate that the practice of

activities has changed their viewpoints and feelings about the topics or study units located in grade seven social studies curriculum. So, many of them stated in the post implementation phase interviews that they like and wish to learn more about the study unit related to history: ‘a Journey in the Turkish History’ and topics related to the Ottoman Empire and Turkish culture in the past in addition to the culture of all other Anatolian civilizations.



### Kaynakça

- Açıkalın, M. (2017). *Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Adıgüzel, H. Ö., & Öztürk, F. (1999). Türk eğitim düşüncesinde okul müzesinden müze pedagojisine değişim. *Eğitim ve Bilim*, 24(114), 73-81.
- Akça-Berk, N. (2012). *Ortaöğretim 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel canlandırma uygulaması: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktekin, S. (2008). Müze uzmanlarının okulların eğitim amaçlı müze ziyaretlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 103-111.
- Aktekin, S. (2009). Lise öğrencilerinin tarih derslerinde yerel tarih konularının öğretilmesiyle ilgili görüşleri. *Milli Eğitim*, 182, 331-351.
- Alazzi, K., & Chiodo, J. J. (2004). Students' perceptions of social studies: A study of middle school and high school students in Jordan. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 6(1), 1-12.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2000). *Teachers investigate their work: An introduction to methods of action research*. Routledge: New York.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin "müze eğitimine" ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2009). Eğitimde yeni yaklaşımlar. <https://sabunagaci.com/2011/10/07/egitimde-yeni-yaklasimlar/> sitesinden 12/08/2017 tarihinde alınmıştır.
- Arı, Ç. (2010). *Müze bilinci öğrenme alanı etkinliklerinin gerçekleştirilebilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Avcı-Akçalı, A. (2013). *Tarih öğretiminde merkeze bağımlılığın azaltılması yolunda bir çözüm önerisi: yerel tarih* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Avcı-Akçalı, A. (2015). Kuram ve uygulamada sınıf dışı tarih öğretimi algısı: Öğretmen ve aday öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 117-137.
- Avcı, C., & Öner, G. (2015). Tarihi mekânlar ile sosyal bilgiler öğretimi sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 108-133.
- Byford, J. M. (2002). *A phenomenological study of middle school and high school students' perceptions of social studies* (Unpublished Doctoral dissertation). The University of Oklahoma, Oklahoma. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3062575).

- Clarke, W. G., & Lee, J. K. (2004). The promise of digital history in the teaching of local history. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(2), 84-87.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M., & Hermanson, K. (1995). Intrinsic motivation in museums: Why does one want to learn? In J. H. Falk & L. D. Dierking (Eds.), *Public institutions for personal learning* (pp. 67-77). Washington, DC: American Association of Museums.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1823-1841.
- Çerkez, S. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde müze eğitime dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Çetin, M. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitiminde müze ortamının kullanılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çulha, B. (2006). *Tarihsel mekânlarda keşfederek öğrenme yoluyla sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çulha-Özbaş, B. (2015a). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde tarihi alanlar. A. Şimşek & S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 205-224). Ankara: Pegem Akademi.
- Çulha-Özbaş, B. (2015b). Tarih öğretiminde gerçek nesnelere kullanım. İ. H. Demircioğlu & İ. Turan (Eds.), *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (ss. 117-132). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, A. (2015). *Sosyal bilgiler öğretim programında müze eğitimiyle ilişkilendirilen kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaklaşımları (Tokat ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Demirboğa, E. (2010). *Sanal müze ziyaretlerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Doğan, Y., & Dinç, E. (2007). Birinci elden tarih kaynaklarının sosyal bilgiler ve tarih derslerinde internet üzerinden kullanımı: ABD ve İngiltere'den uygulama örnekleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 195-220.
- Dönmez, C., & Yeşilbursa, C. C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin tarih algısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 415-436.
- Epik, C. (2004). *Müzelerin lise öğrencilerinin tarih dersi başarıları ve hatırd tutma becerileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fernandez, C., Massey, G.C., & Dornbusch, S. M. (1975). High school students' perceptions of social studies. *Stanford, CA: Stanford Center for Research and Development in Teaching*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED113241).
- Filiz, N. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gartenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler* (Çeviri: Ruhiser Mergenci, Bekir Onur). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev., Ersoy, A. ve Yalçınoğlu, P.) (4. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökkaya, A. K., & Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 483-506.
- Güler, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 169-179
- Harrison, N. (2012). *Putting history in its place: grounding the Australian curriculum history in local community*. Paper presented at the Joint Australian Association for Research in Education and Asia-Pacific Educational Research Association Conference (AARE-APERA 2012) (Sydney, New South Wales, Australia, Dec 2-6).
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.
- Hensen, K. T. (1996). Teachers as researcher. In J. Skula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (Second edition, p: 53-66 ). New York: Macmillan.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Müze ve Galeri Eğitimi*. (Çev. Meltem Ö. Evren ve Emine G. Kapçı Yay. Haz. Bekir ONUR). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1991).
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Horton, J. O. (2000). On-site learning the power of historic places. *Cultural Resource Management*, 23(8), 4-6.
- Husbands, C. (1992). Objects, evidence and learning: some thoughts on meaning and interpretation in museum education. *Journal of Education in Museums*, 13, 24-28.

- International Council of Museums. (ICOM). (2007). Museum Definition. Retrieved on 02/04/2017 from <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>
- Işık, H. (2008). İlköğretimde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 290-310.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Dördüncü Baskı. Ankara: Pegem akademi.
- Kısa, Y. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi: Afyonkarahisar müzeleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Meredith, J. E., Fortner, R. W., & Mullins, G. W. (1997). Model of affective learning for nonformal science education facilities. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 805–818.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. London: Sage.
- Mitchell, K. & Elwood, S. (2012). Engaging students through mapping local history. *Journal of Geography*, 111(4), 148-157.
- Nişancı, M. G. (2010). *Tarihsel çevrenin tarih eğitime etkisi: Adalar örnekleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 89–121.
- Özkal, N., Güngör, A., & Çetingöz, D. (2004). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin bu derse yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(4), 600-615.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş* (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rix, C. & McSorley, J. (1999). An investigation into the role that school-based interactive science centres may play in the education of primary-aged children. *International Journal of Science Education*, 21, 577–593.
- Seidel, S. & Hudson, K. (1999). *Müze eğitimi ve kültürel kimlik* (Çev: Bahri Ata). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müze Eğitimi Anabilim Dalı Yayınları No:1
- Şar, E. & Sağkol, T. (2013). Eğitim fakültelerinde müze eğitimi dersi gerekliliği üzerine. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 83-90.
- Şimşek, A. & Kaymakçı, S. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı ve Kapsamı. In A. Şimşek & S. Kaymakçı, (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi*. (ss. 1-13). Ankara: Pegem Akademi.
- Tezcan-Akmehmet, K. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde arkeoloji müzelerinin nesne merkezli eğitim etkinlikleriyle kullanılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tezcan-Akmehmet, K. (2008). Müzelerin tarih öğretiminde nesne merkezli eğitim etkinlikleriyle kullanılması ve ilköğretim sosyal bilgiler öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 180(4), 50-67.
- Tokcan, H. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenme teorileri. In A. Şimşek & S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 15-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Tuffy, J. (2011). *The learning trip: using the museum field trip experience as a teaching resource to enhance curriculum and student engagement* (Unpublished master dissertation). Dominican University of California, United States.
- Tunç-Şahin, C. (2011). Yerel tarih uygulamalarının başarıya ve öğrenci ürünlerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 16, 453-462.
- Wellington, J. (1990). Formal and informal learning in science: The role of the interactive science centres. *Physics Education*, 25, 247-252.
- Yeşilbursa, C. C. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımı. *TÜBAR-XXIII* <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/156925> sitesinden 12/08/2017 tarihinde alınmıştır.
- Yılmaz, K. & Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(3), 21-39.
- Yorulmaz, E. (2016). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında okul dışı çevrelerin kullanımı: Çorum yatılı arkeoloji müzesinde bir gün*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Zayımoğlu-Öztürk, F. (2014). Sosyal bilgiler dersinde arkeolojik kazı çalışması ve müze gezisi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 4(1), 12-26.





## İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi\*

### An Investigation of Problem Posing Skills of Elementary Scholl 8th Grade Students

Ali ÇETİNKAYA\*\*

Danyal SOYBAŞ\*\*\*

Received: 09 August 2017

Accepted: 06 November 2017

**ABSTRACT:** This study was carried out with 370 elementary school students at 8th grade to investigate the skills of 8th grade elementary school students. The dataset were analyzed using both quantitative and qualitative methods. The obtained results were grouped as "correct, partly correct, false, blank". Some solutions or equations of the problems are given to students and they were asked to establish an appropriate problem for these given solutions or equations. The results indicated that the general achievements of the students concerning these problems were inadequate. On the other hand, students are relatively more successful at finding the missing or unnecessary information in the problem or completing the missing-part problem compared to their skills for posing an appropriate problem when a solution or an equation is given before. The majority of the problems posed by the students were not original and they did not request critical and creative thinking. During free problem-solving activities, most of the students did not write problems deeply and their writing abilities were not ambitious. Most of the posed problems were not sophisticated and not written in a comprehensive way. The study suggested problem solving activities should be increased for improvement of problem solving abilities of students.

**Keywords:** problem posing, mathematics education.

**ÖZ:** Bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin; problem kurmada önemli bir yere sahip olan niceliksel bilgiyi düzenleme, seçme, kavrama ve aktarma becerileri incelenmiştir. Matematiksel gelişimin önemli bir bileşeni olarak değerlendirilen problem kurma, verilen bir problemin tekrar biçimlendirilmesi veya verilen bir durumdan yeni bir problem oluşturma becerisi olarak tanımlanmakta, öğrenmenin içe dönük bir aktivitesi olarak değerlendirilmektedir. Araştırma; Aynı il içinde 4 farklı ilçede toplam 370 öğrenciye 1 ders saati verilerek 11 soruluk problem tarama etkinliği uygulanmıştır. Bu öğrenciler arasından seçilen 12 öğrenciyle mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler, nitel yöntemler kullanılarak analiz edilmiş ve belirlenen ölçütlere göre değerlendirmeler yapılmıştır. Sonuçlar; “doğru, kısmen doğru, yanlış, boş” şeklinde dört grupta ele alınmıştır. Öğrencilere uygulanan problem etkinliklerinde bazı soruların çözümleri veya denklemleri verilmiş ve bu sorularla ilgili çözüm veya denkleme uygun problem kurulması istenmiştir. Bu sorularda öğrencilerin genel başarılarının yetersiz olduğu görülmüştür. Fakat problem içerisindeki eksik veya fazla bir bilgiyi bulma veya yarım bırakılmış bir problemi tamamlama konusunda ise verilen bir çözüm veya denkleme uygun problem kurma becerilerine nispeten daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin kurduğu problemler incelendiğinde elde edilen bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun özgünlük ve yaratıcılık seviyelerinin olması gerekene göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Tamamen serbest problem kurma etkinliğinde öğrencilerin büyük bölümünün çok basit problemler yazdıkları görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** problem kurma, matematik eğitimi.

\* This article is a part of the dissertation of the first author “An investigation of 8th grade students’ problem solving skills”.

\*\* Corresponding Author: Teacher, Ministry of National Education, Kayseri, Turkey, [alimatematik@gmail.com](mailto:alimatematik@gmail.com)

\*\*\* Assoc. Prof. Dr., Erciyes University, Kayseri, Turkey, [danyal@erciyes.edu.tr](mailto:danyal@erciyes.edu.tr)

#### Citation Information

Çetinkaya, A., & Soybaş, D. (2017). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(1), 169-200.



## Giriş

İnsanların toplum içerisinde başarılı olma düzeyleri karşılıklarına çıkan engelleri aşma becerileriyle bağlantılıdır. İnsanın karşısına çıkan problemlere çare bulurken en çok kullandığı yol matematiksel düşünce sistemidir. Matematik problemlerini çözmek için kullanılan akıl yürütmeler ile gerçek hayat sorunlarında kullanılan akıl yürütmeler benzerdir. Baykul (2013)'e göre matematik, bilimde olduğu kadar günlük yaşamımızdaki problemlerin çözülmesinde de kullandığımız önemli araçlardan biridir (Akt., Kazak, 2012, s. 1)

Problem çözme yaklaşımı eğitimindeki temel amaç “ileri düzeyde düşünmeyi geliştirmek”tir (Mestre, 1991). İnsanların, sorunları çözerken doğuştan gelen becerilerini daha plânlı, daha sistematik ve daha kullanışlı hale getirmesi tam da matematiksel düşünce sistemidir. Bu düşünce sistemi, insan hayatının ilk dönemlerinde başlayıp sonraki süreçlerde de sürekli geliştirilmelidir. Bu yüzden ki öğrenciler anasınıfında matematikle tanışır ve öğrencilik hayatlarının büyük kısmında da matematik dersi görürler.

Geleceğin dünyasında bireylerin karşılaşacakları sorunlar bugünkünden çok farklı olacaktır, dolayısıyla geleceğin dünyasına hazırlanan bireyin de bugünün kalıplaşmış bilgi yığınlarını ezberlemesi ve beynine depolaması yerine, karşılaştığı problemlerin çözümünde bilgiyi kullanabilen ve duruma göre akıl yürütebilen birey olması gerekir. Matematik eğitimi, bireylere, fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağlar. Matematik eğitimi bireylere, çeşitli deneyimlerini analiz edebilecekleri, açıklayabilecekleri, tahminde bulunacakları ve problem çözebilecekleri bir dil ve sistematik kazandırır. Ayrıca yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırır ve estetik gelişimi sağlar. Bunun yanı sıra, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırır (MEB, 2009).

Ülkemizde matematik eğitimi, çoğunlukla öğrencinin günlük yaşamından bağımsız ve soyut olarak verildiğinden matematiğe karşı olumsuz bir tutum gelişmiştir. Bireylerin geleceğini şekillendiren eğitim-öğretim hayatında her bir dersin önemi büyüktür. Ancak matematik dersinin karmaşık yapısından, bu derse karşı duyulan önyargılardan ve yaşanan çeşitli olumsuz deneyimlerden dolayı matematik dersi eğitim-öğretimi etkileyen oldukça önemli bir etmendir (Taşdemir, 2009). Öğrenciler matematiği zor olarak algılayıp uzak durmuş, korkmuştur. Aslında matematik, insan doğasına ve düşünce sistemine en uygun ve yaşamın tam içinde olan bir bilimdir. Eğitim programlarımız ve öğretmenlerimiz çoğu zaman matematiği kalıplar içinde ve ezber şeklinde sunmuştur. Bu durum, kalıp bilgileri hazmedemeyen çoğunlukların oluşmasına sebep olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı bu problemi görmüş ve son yıllarda yaptığı çalışmalarla matematik programlarını ciddi bir oranda değiştirmiştir. Bu bağlamda 2017 yılında hazırlanan ilköğretim ve ortaöğretim matematik programının hedefleri arasında aşağıdaki maddeleri koymuştur:

1. Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilme,
2. Problemlere farklı açılardan bakarak problem çözme becerilerini geliştirme,

3. Hayatta karşılaştıkları bir sorunun onlar için problem olup olmadığına dair bakış açısı geliştirip belli bir bilgi düzeyine ulaşmaları amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin, matematiği sınıf ortamında sunma yönteminden vazgeçip gerçek hayat problemlerini de içine alacak şekilde öğrencileriyle matematik yapması gerekir. Öğrencileri, yapılandırmacı yaklaşım içeren matematik yapma sürecine dahil edip, merkeze koymak gereklidir. Halen ülkemizde sınavlara hazırlık kapsamında formüller ezberletilmekte ve birbirinden kopuk bilgiler öğrencilerin beynine kazınmaya çalışılmaktadır. Hal böyle olunca öğrencilerde matematiksel düşünce sistemi yerine, kısa süreli birbirinden kopuk ezber bilgiler depolanmaktadır. Gerçek yaşam problemleri ile karşılaşan birey, beyninde bulunan ve birbirinden bağımsız bilgileri kullanamamakta ve başarısız olmaktadır. Bu şekilde öğretilmeye çalışılan matematik dersi öğrencilerde “Bu benim günlük hayatta ne işime yarayacak?” şeklinde serzenişlere neden olmaktadır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, geçmişte olduğu gibi günümüzde de belirli sayıdaki kuralları ezberleyerek, bu kurallara dayalı semboller üzerinde anlamını bilmeden işlem yapma yolunu seçmektedir. Bu süreç hem sıkıcıdır hem de yapılan çalışmayı anlamsız hâle getirmektedir.

Öğretmenlerin; problem çözme sürecinde, problem çözümü için kendi öğretim yöntemlerini zenginleştirerek öğrencilerinin aktif katılımlarını sağlamak için daha geniş ve çeşitli matematik sorularıyla donanmaları gerekmektedir. Öğrenciler, şaşırtıcı matematik problemleri ile karşılaşmalıdırlar ki bu tür durumlarda şaşırtıcı ve ilginç matematik problemleri vasıtasıyla muhakeme yapabilsinler, düşündüklerine deliller getirebilsinler, matematiksel düşüncelerini ortaya koyarak iletişimde bulunabilsinler ve matematik ile gerçek hayat arasında bağlantılar kurabilsinler. (Akay, Soybaş, & Argün, 2006)

İnsan beynini kalıplar içerisine hapseden bir eğitim verildiğinde, fikir üretimi kısırlaşmakta, sorunlar karşısında çözüm sıkıntısı çeken, inisiyatif alamayan, hızlı karar veremeyen, üretemeyen, özgün olamayan bireyler yetiştirilmektedir. Bu durumun değişmesi, verilen eğitimin yaşantıyla paralel hale getirilmesiyle mümkündür. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) 2000 yılı raporunda, değişim sürecinin, kendisine verilen bilgiyi doğrudan alan öğrenci anlayışından, bilgiye ulaşan, ulaştığı bilgiyi içselleştirerek işleyebilen ve ulaştığı bilgilerle yeni bilgiler üreten öğrenci anlayışına doğru bir yönelim göstermektedir. Bu değişim sürecinde, bireyin sürece katılımı da son derece önem kazanmaktadır (Akt., Kazak, 2012, s. 4).

NCTM (2000) matematik eğitiminde problem çözme ve problem kurma etkinliklerinin kullanılmasını tavsiye etmektedir.

### **Problem Kurma**

Problem kurma genel olarak, verilen bir problemin tekrar biçimlendirilmesi veya verilen bir durum ya da olaydan yeni bir problem oluşturma becerisi olarak tanımlanmaktadır (English, 1997a, 1997b; Silver, 1994; Silver & Cai 1996; Silver & diğerleri, 1996, s. 27). NCTM 1991 yılı raporunda yayımlanan tanım da öğrencilerin matematiksel gelişiminin önemli bir bileşeni olarak tanımlanan problem kurmanın aslında öğrenmenin içe dönük bir aktivitesi olduğu vurgulanmaktadır (Akt. Akay, Soybaş, & Argün, 2006, s. 139).

Problem kurma veya oluşturma, verilen bir durum hakkında incelenecek veya keşfedilecek soruları ve yeni problemler üretmeyi içerir. Aynı zamanda problem çözme süreci boyunca, problemi yeniden formüle etmeyi de içermektedir. Problem kurma, problem çözme sürecinin geriye bakma adımından sonra gelerek problemleri yeniden gözden geçirmeyi ve verilen bir problem ifadesinin bir varyasyonunu veya kapsamlısını üreterek beşinci bir adım olarak sürece eklenebilir. Problemler yoluyla öğretim, öğrencilerin matematiksel kavramları inşa etme ve kabiliyetlerini geliştirmek için bir araç olarak hizmet eder. Problemler hem örüntüleri araştırma ve keşfetme hem de eleştirel (kritik) düşünme gibi aşamaları kullanmaya yönlendirir. Problemleri çözmek için öğrenciler, gözlem yapmalı, ilişki kurmalı, soru sormalı, muhakeme etmeli ve sonuç çıkarmalıdır (Akay, Soybaş, & Argün, 2016, s. 130).

### **Problem Kurma Temelli, Problem Çözme Öğretimi Modeli**

Stoyanova (2000) öğrencilerin problem kurma deneyimlerini üç durumda gözlemlemiştir:

- a) Bağımsız problem kurma,
- b) Yarı yapılandırılmış problem kurma,
- c) Yapılandırılmış problem kurma,

Bağımsız problem kurma durumunda öğrenciden, belirlenen konu hakkında herhangi bir sınırlama olmaksızın istediği şekilde problem kurması beklenmektedir.

Yarı yapılandırılmış problem kurma durumunda verilen bir şekli kullanarak problem oluşturma veya yarım bırakılmış bir problemden yola çıkarak problem kurma söz konusudur. Yapılandırılmış problem kurma türünde ise çözümü verilen problemin oluşturulması istenir.

Christou ve diğerleri (2005), problem kurma becerisini yapılandırma, nitelendirme ve teorik bir model oluşturma amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu doğrultuda problem kurma ve problem çözme becerilerini sınıflandıran bir model geliştirmiştir. Bu modelde öğrencilerin verilen yönergelere uygun bir problem kurabilmeleri için kullanabilecekleri yöntemler dört başlık altında toplanmıştır.

Bunlar; niceliksel bilgiyi ve aralarındaki anlamsal ilişkiyi düzenleme, niceliksel bilgiyi seçme, sağlanan veya oluşturulan niceliksel bilgiyi kavrama ve niceliksel bilgiyi transfer etmedir. Bu yöntemler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

**Niceliksel bilgiyi düzenleme.** Resim, sayı veya hikâye durumlarından yararlanarak verilen bilgiyi herhangi bir kısıtlama olmaksızın düzenleyerek problem kurmaktır.

**Niceliksel bilgiyi seçme.** Problem durumunda verilen niceliksel bilginin seçilerek istenilen cevaba uygun bir şekilde yapılandırılması olarak ifade edilebilir.

**Niceliksel bilgiyi kavrama.** Bir matematiksel eşitlik veya işlemi içeren niceliksel bilgiyi kavrayarak problem oluşturma olarak ifade edilebilir.

**Niceliksel bilgiyi aktarma.** Grafik, fotoğraf, diyagram veya tablolarından yararlanarak problem kurma yöntemidir. Teorik olarak farklı temsil biçimlerini anlamayı içerdiğinden niceliksel bilgiyi kavramayı gerektiren problem kurma durumlarına göre daha fazla matematiksel ilişki kullanmayı gerektirmektedir.

Christou ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmaya 79 erkek, 64 kız olmak üzere 143 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Yapılan analizler sonunda öğrenciler üç farklı kategoriye ayrılmıştır. Birinci kategorideki öğrenciler sadece kavrama yönteminin kullanımını gerektiren problemleri kurabilmektedir. İkinci kategorideki öğrenciler kavrama ve transfer etme yöntemlerinin kullanımını gerektiren problemleri oluşturabilirken üçüncü kategorideki öğrenciler ise tüm problem kurma yöntemlerini başarı ile kullanabilmişlerdir.

Problem kurma durumları, yapılan bir araştırmada şu şekilde sıralanmıştır:

- Yapboz şeklinde problem kurma
- Verilen yönergeler doğrultusunda problem kurma
- Sözcük ekleyerek problem kurma
- Somut nesne veya resimlerden yararlanarak problem kurma.

### **Problem Kurmanın Amacı ve Önemi**

Problem kurma etkinlikleri; öğrencileri girişken, yaratıcı ve etkin öğrenen konumuna getirir. Öğrenci problem kurarken sürecin içinde bizzat kendisi yer alır, kendi bir şeyler üretir, kendi isteğine göre şekillendirme fırsatı bulur ve böylece kendini daha özgür hisseder. Ayrıca öğrenciye verilen bu özgürlük onun matematiğe karşı bakış açısını ve tutumunu da etkiler.

Problem kurma becerisi, öğrencilere matematiksel muhakemeyi öğretme, matematiksel durumları keşfetme ve matematiksel durumları düzgün bir şekilde sözlü veya yazılı olarak ifade edebilme özelliği kazandırır (Akay, Soybaş, & Argün, 2016, s. 145). Problem kurma, kavram yanlışlarının ortaya çıkmasına ve giderilebilmesine katkı sağlar. Böylece kavramsal öğrenmeye katkı sağlamış olur. Aynı zamanda matematiğe karşı duyulan kaygıyı azaltır ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirir.

Problem kurma temelli bir matematik öğretiminde öğrenciler kendi hayatları ve deneyimleri ile öğretimi birleştirme fırsatı bulmakta, yürütülen sınıf tartışmaları ve grup çalışmaları öğrencilere kendilerini daha rahat ifade etme olanağı tanımakta ve böylece öğrenme ve kavram gelişimi daha etkili olmaktadır (Chang, 2007, s. 34).

Problem kurma dinamik, katılımcı özellikleri olan ve kişiye özgürlük ve yetki veren durumlardır. Öğrencilere eleştirel olarak nasıl düşünüleceğini ve yaşadıkları dünyayı analitik olarak nasıl incelemeleri gerektiğini öğreten bir yaklaşım içerir. Altun (2001) Problem kurmayı başarabilen öğrencilerde matematiğe karşı sempati artar, korku azalır ve problemleri gözlerinde büyütmezler (Akt. Albayrak, İpek, & Işık, 2006, s. 3).

Problem kurma aktivitelerinin teşvik edilmesinin birçok faydası vardır. Problem kurma, öğrencilerin zor olan problemleri çözmeye farklı ve esnek düşüncelerini sağladığı gibi, bununla beraber temel matematik düşüncelerini (kavram) zenginleştirmiş ve güçlendirmiştir. Problem kurma aktiviteleri problem kurgucusunun tutum, kabiliyet ve düşüncesini geliştirmiş ve böylece güçlü bir karar aracı olmuştur (English, 1997, s.34).

Silver, problem kurmanın aşağıda belirtilen nedenlerden dolayı ilginç olduğunu belirtmiştir:

- Yaratıcılık ve olağanüstü matematik yeteneğiyle ilişkisi bakımından,
- Öğrencilerin problem çözmelerini geliştirmesi bakımından,

- Öğrencilerin matematiği anlamalarına açılan bir pencere olarak,
- Öğrencilerin matematik yönündeki mizacını geliştiren bir yol olarak,
- Öğrencilerin otonom (özerk) öğrenenler olmalarına yardım eden bir yol olarak (Silver, 1994, Akt. Akay, Hayri, & Argün, 2006, s. 139).

Daha özel olarak problem kurma;

- Meraklılığa teşvik edebilir, daha farklı ve esnek düşünme meydana getirebilir.
- Çocukları, öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almalarında cesaretlendirebilir.
- Hem öğretmenleri hem de öğrencileri, anlam karmaşasında ve kavram yanlışlarında uyabilir.
- Çocukların problem çözmelerini arttırabilir. Aynı zamanda temel kavramları pekiştirebilir ve zenginleştirebilir.
- Matematiğin doğası üzerine olan yanlış/hatalı görüşleri kaldırabilir.
- Matematik öğrenme ile ilgili ortak korkuları ve kaygıları dağıtabilir.

### **Türk Eğitim Sisteminde Problem Çözme Ve Kurmanın Yeri**

Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim 1-4 sınıflarında bir haftada 5 saat olmak üzere bir yılda toplam 180 saat matematik dersi işlenmektedir. Öğretmenlerin yararlandığı eğitim sitelerindeki örnek matematik planları incelendiğinde, problem çözme ve kurma ile ilgili kazanımlar için 1. sınıflarda 16 saat (%8.8) , 2. sınıflarda 16 saat (%8.8), 3. sınıflarda 29 saat (%16.1), 4. sınıflarda 28 saat (%15.5) ayrıldığı görülmektedir.

İlköğretim 5-8 sınıflarında bir haftada 5 saat olmak üzere bir yılda toplam 180 saat matematik dersi işlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünün internet sitesinde yayımlanan matematik planları incelendiğinde, problem çözme ve kurma ile ilgili kazanımlar için 5. sınıflarda 13 saat (%7.2) , 6. sınıflarda 16 saat (%8.8), 7. sınıflarda 22 saat (%12.2) , 8. sınıflarda 10 saat (%5.5) ayrıldığı görülmektedir.

Örgün eğitim içinde eğitim gören öğrencilerin 1. sınıftan 8. sınıfa kadar gördükleri derslerin yaklaşık %10'u problem çözmeye ve kurmaya yönelik çalışmalara ayrılmıştır. Kazanımlar incelendiğinde problem kurmanın, problem çözmeye nazaran çok az olduğu görülmektedir.

Uluslararası alanda yapılan öğrenci başarısını değerlendirme programı (PISA) sınavının matematik okur-yazarlığı bölümünde öğrencilerin akıl yürütme ve problem çözme becerileri ölçülmektedir, 2016 yılında yapılan PISA sınavı sonuçlarına göre Türkiye 70 ülke arasında 49. olmuştur. Bu sonuç, problem kurma ve çözmenin matematik müfredatlarındaki yerinin yetersizliğinin kanıtıdır. Problem kurma aktivitesinin, problem çözme aktivitesini kapsadığını, problem çözmeye göre daha kapsamlı akıl yürütme gerektirdiği ve üst biliş özelliklerini geliştirdiği açıktır, bu nedenle problem kurmayla ilgili kazanımlar artırılmalı ve bu kazanımlara verilen sürelerde genişletilmelidir.

### **Araştırma Sorusu**

Araştırma sorusu olarak “8. sınıf öğrencilerinin problem kurma konusundaki becerileri ne düzeydedir?” sorusu sorulmuş olup alt problem olarak aşağıdaki sorulara

cevap aranmıştır. İlgili alt problemler, Christou ve diğerleri (2005) tarafından yapılmış olan çalışma sonucunda geliştirilmiş olan model referans alınarak oluşturulmuştur.

1. Öğrencilerin niceliksel bilgiyi düzenleyerek problem kurma durumundaki becerileri ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin niceliksel bilgiyi seçerek problem kurma durumundaki becerileri ne düzeydedir?
3. Öğrencilerin niceliksel bilgiyi kavrayarak problem kurma durumundaki becerileri ne düzeydedir?
4. Öğrencilerin niceliksel bilgiyi aktararak problem kurma durumundaki becerileri ne düzeydedir?
5. Öğrencilerin niceliksel bilgiyi aktararak problem oluşturma konusunda hangi temsil biçimlerini kullandığında problem kurma becerileri daha yüksektir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Durum çalışması, bir veya birkaç duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine derinlemesine araştırma yapılır (Yıldırım, 2006). Bu çalışmada 8. Sınıf öğrencilerine yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve serbest problem kurma testi uygulanmıştır. Mülakatlar yapılarak öğrencilerin akıl yürütmeleri değerlendirilmiş, problem kurma becerileri incelenmiştir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada nitel yöntem, araştırma deseni olarak da örnek olay (örnek durum) çalışması kullanılmıştır.

### Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırmanın çalışma grubu Kayseri ilinde isimlerini A,B,C ve D olarak alacağımız dört okuldan toplam 370 öğrenci olarak belirlenmiştir. Bu araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde öğrencilerin okullarına gidilerek sınıf ortamında yapılmıştır. Yapılan 11 soruluk test sonunda Erciyes Ortaokulunda bulunan 12 öğrenci ile mülakat yapılmıştır.

Bu çalışmada, ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçütler ise Akademik başarı, sosyoekonomik düzey ve bölgesel farklılıklardır. Seçilen kurum müdürlerinden alınan bilgiler değerlendirildiğinde öğrenci ve veli profili açısından A Ortaokulu ve B Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin aileleri, diğer iki okulda öğrenim gören öğrencilerin ailelerine kıyasla daha yüksek gelirli ve öğrenim düzeyi daha yüksektir. Öğrencilerin aile ilgisi, dershaneye gitme, özel ders alma vb. durumlar göz önüne alındığında okullar arasında oluşan bu farklılığın problem kurma başarısına etkisi de araştırılmış olacaktır.

### Araştırma Süreci ve Veri Toplama

Bu araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılının 2. döneminde yapılmıştır. Kurumlardan gerekli izinler alınarak ve okullara gidilerek sınıf ortamında en az bir gözetmen eşliğinde bir ders saati süre verilerek yazılı sınav şeklinde yapılmıştır. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından, uygulama öncesinde uzman görüşü alınmıştır. Etkinliğin uygulanması esnasında öğrencilerin birbiriyle konuşmaması ve



bilgi alışverişi yapmamaları için gerekli önlemler alınmış ve uyarılar yapılmıştır. Uygulama esnasında sınıflar gezilmiştir. Öğrencilerin, problemlerin çözümleriyle ilgili soruları hariç, uygulamayla ilgili diğer sorularına cevap verilmiştir. Öğrencilerin etkinlikleri daha rahat cevaplamaları için isimlerini yazmalarının zorunlu olmadığı söylenmiştir.

Uygulamadan sonra rasgele 12 öğrenci seçilmiş ve etkinliklerle ilgili ortalama 25 dakika süren mülakatlar yapılmıştır, mülakat sırasında ses kaydı yapılmış daha sonrasında yazıya dökülmüştür. Mülakat yapılan öğrencilere, uygulanan etkinlikteki cevaplarıyla ilgili sorular sorulmuştur. Bu sorulardan bazıları şu şekildedir:

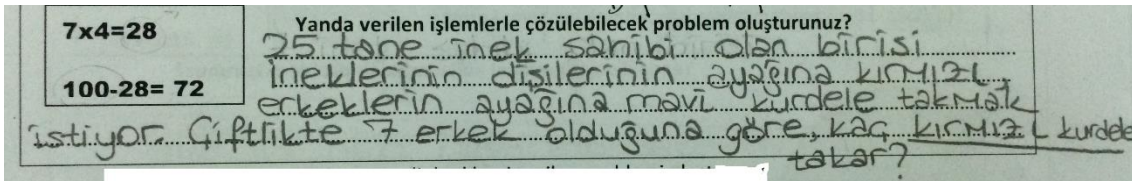
1. Problemi kurarken nelere dikkat ettin?
2. Neden bu şekilde problem kurdun?
3. Bu cevabı vermeseydin, başka nasıl cevap verirdin?
4. Oluşturduğun problemin kritik noktaları nereleridir?
5. Problemi zorlaştırmak istesen ne eklerdin?
6. Problemi daha kolay hale getirmek için ne eklerdin?
7. Ürettiğin problemde neden bu hikâyeyi kullandın?
8. Problemi kurarken bu sene dinlediğin derslerin etkisi oldu mu?

Mülakat esnasında yukarıdaki soruların cevapları aranmış ve öğrencilerin düşünce yapıları ve çözüm yolları anlaşılmaya çalışılmıştır.

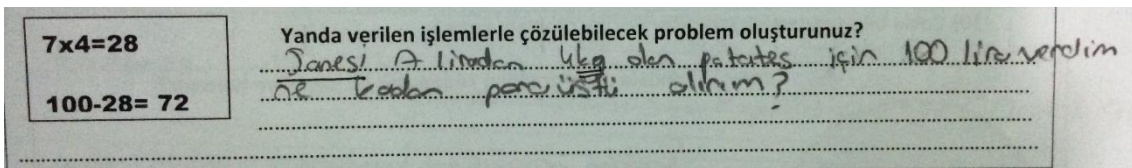
### Bulgular

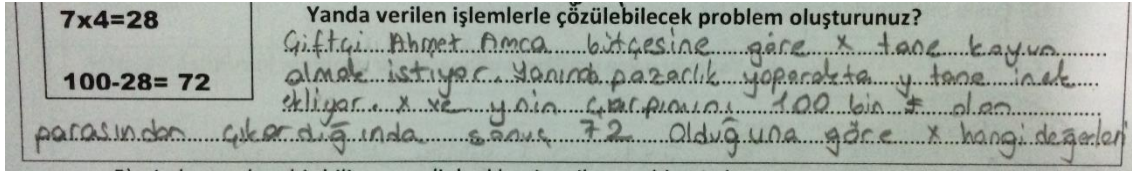
Öğrencilere uygulanan yazılı sınav kâğıtları incelenmiş ve sorulara verilen cevaplar “doğru, kısmen doğru, yanlış ve boş” şeklinde dört gruba ayrılmıştır. Doğru, yanlış ve kısmen doğru cevaplara örnek öğrenci cevapları aşağıda gösterilmiştir.

Şekil 1. Doğru Cevap Örneği



Şekil 2. Kısmen Doğru Cevap Örneği



**Şekil 3. Yanlış Cevap Örneği**

Problem tarama etkinliğine verilen cevaplar okullara göre de sınıflandırılmış ve frekansları belirlenmiştir. Bu sayısal veriler yüzdeler oranlara dönüştürülmüştür. Araştırma sürecinde belirlenen öğrencilerle mülakat yapılmış, mülakat sonuçları yazılı hale getirilmiştir.

**1.Soru**

Bu soru, yapılandırılmış problem durumu olan boşluk doldurmadır. Öğrencilerin yarım bırakılmış sorunun devamını soruya uygun şekilde tamamlamaları istenmiştir. Soru şu şekildedir: “ Babasının yaşı, Ahmet’in yaşının 5 katıdır. Ahmet 7 yaşında ise.....?”

Tablo 1

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 1. Soruya Verdikleri Cevapların Analizi*

Okul	Öğr. Sayısı	Doğru	Kısmen Doğru	Yanlış	Boş
A	116	108 %93	4 %3	4 %3	0 %0
B	121	107 %88	1 %1	13 %11	0 %0
C	105	91 %87	3 %3	11 %10	0 %0
D	28	27 %96	0 %0	1 %4	0 %0
Toplam	370	333 %90	8 %2	29 %8	0 %0

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrenciler, boşluk doldurma içeren 1. problem kurma sorusuna %90 oranında doğru cevap vermiştir. Kısmen doğru ve yanlış cevap veren öğrencilerin büyük bölümü ise soruyu zorlaştırma, uğraştırıcı hale getirme amacıyla gereksiz ekler yaparak amaçtan uzaklaşmış, mantık hataları yapmışlardır. Mülakat sonuçları ile yukarıdaki sonuçlar birbirini teyit etmiş ve boşluk doldurma etkinliğinde yüksek başarı sağlandığı görülmüştür. Tablo 1’de okulların sonuçları ayrı ayrı incelendiğinde, ilçe, okul veya sosyokültürel yapı fark etmeksizin boşluk doldurma etkinliğinde öğrencilerin başarılı olduğu saptanmıştır.

## 2. Soru

Bu soruda yapılandırılmış problem kurma durumu olarak öğrencilerin verilen sayıları boşluklara doğru yerleştirmeleri istenmiştir.

### Şekil 4. Araştırmanın 2. Sorusu

Aşağıda verilen problemde boşluklara 50 , 1 , 3 , 36 sayılarını yazarak problemin doğru çözümlü olmasını sağlayınız.

“Fatih manavdan kilosu ..... tl olan 3 kg elma, kilosu ..... tl olan 5 kg portakal alıyor ve manava ..... tl veriyor. Para üstü olarak kaç tl alır? Probleminin cevabı ..... tl’dir.”

Bu soruda öğrencilerden beklenen boşlukları belli bir mantık çerçevesinde çözümü sağlayacak şekilde denkleştirmeleri idi. Problem kurma etkinliğinin okullara göre analizi aşağıdaki tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

#### Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 2. Soruya Verdikleri Cevapların Analizi

Okul	Öğr. Sayısı	Doğru	Kısmen Doğru	Yanlış	Boş
A	116	97 %84	11 %9	6 %5	2 %2
B	121	103 %85	4 %3	14 %12	0 %0
C	105	76 %72	1 %1	27 %26	1 %1
D	28	20 %71	0 %0	8 %19	0 %0
Toplam	370	296 %80	16 %4	55 %15	3 %1

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin %80 boşlukları doğru yerleştirmiştir. Kısmen doğru yapanların oranı %4’tür. Cevapları kısmen doğru kabul edilen öğrenciler bir ya da iki boşluğu boş bırakıp diğerlerini doğru yerleştirmişlerdir. Yanlış cevap verenlerin oranı %15 olarak belirlenmiştir. Yanlış cevap veren öğrencilerin kâğıtları incelendiğinde büyük çoğunluğunun 50 ile 36 sayısını doğru yerleştirdiği ama 1 ve 3 sayılarını ters yerleştirdiği görülmüştür. Buradan hareketle tamamını hesaplayamamasalar da günlük hayat bilgilerinin öğrencileri yönlendirdiği sonucuna ulaşılabilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %1’i bu soruyu tamamen boş bırakmıştır. Mülakata katılan öğrencilerin tamamı bu etkinliğe doğru cevap vermiştir. Okulların buldukları çevreler ve veli profili göz önüne alındığında sosyokültürel gelişmişliğin sonuçları %10’da oranında etkilediği saptanmıştır.

**3.Soru**

Bu kısımda öğrencilere, yarı yapılandırılmış problem durumu olan aşağıdaki soru sorulmuştur.

**Şekil 5. Araştırmanın 3. Sorusu**

Yanda verilenlere göre bir problem kurunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Araştırma sonucunda çıkan istatistikler aşağıda verilmiştir.

Tablo 3

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 3. Soru Verdikleri Cevapların Analizi*

Okul	Öğr. Sayısı	Doğru	Kısmen Doğru	Yanlış	Boş
A	116	93 %80	9 %8	11 %9	3 %3
B	121	107 %88	9 %7	5 %4	0 %0
C	105	81 %77	13 %12	9 %9	2 %2
D	28	23 %82	4 %14	1 %4	0 %0
Toplam	370	304 %82	35 %9	26 %7	5 %2

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %82'sinin bu etkinliği doğru yaptığı görülmektedir. Doğru yapan öğrencilerin oranı problemi kurdukları belirlenmiştir. Kısmen doğru ve yanlış yapan öğrencilerin kâğıtları incelendiğinde, probleme katmak istedikleri hikâyeleri yanlış kurguladıkları görülmektedir. Mülakata katılan öğrenci cevapları da bu sonuçları desteklemektedir. Bu soru, ilçe, okul ve sosyokültürel yapıya bağlı olmadan öğrenciler tarafından başarılmıştır.

#### 4.Soru

Bu kısımda öğrencilere, yarı yapılandırılmış problem durumu olan aşağıdaki soru sorulmuştur.

#### Şekil 6. Araştırmanın 4. Sorusu

$7 \times 4 = 28$ $100 - 28 = 72$	<p style="text-align: center;">Yanda verilen işlemlerle çözülebilecek problem oluşturunuz?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--------------------------------------	--

Araştırma sonucunda çıkan istatistikler aşağıda verilmiştir.

Tablo 4

#### Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 4. Soruya Verdikleri Cevapların Analizi

Okul	Öğr. Sayısı	Doğru		Kısmen Doğru		Yanlış		Boş	
A	116	54	%47	14	%12	42	%36	6	%5
B	121	52	%43	11	%9	42	%35	16	%13
C	105	43	%41	10	%10	40	%38	12	%11
D	28	11	%39	2	%7	13	%46	2	%7
Toplam	370	160	%43	37	%10	137	%37	36	%10

Bu soruyu, yapamayıp boş bırakan öğrenci oranı %10 olurken, doğru cevap oranı %43 olmuştur. 1. ve 2. sorularda başarı oranının yaklaşık yarısı olmuştur. Buradan hareketle öğrencilerin boşluk doldurmada gösterdikleri başarıyı, yarı yapılandırılmış ve özgün düşünme isteyen bu etkinlikte gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu etkinliğe verilen tüm cevaplar incelendiğinde öğrencilerin günlük hayatta sıkça karşılaştıkları alışveriş hesapları içeren problem kurmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu davranış günlük hayatta karşılaştıkları aktiviteleri derse yansıttıklarını göstermiştir. Bunun tersi de mümkündür. Yani okulda çokça yapılan problem çözme ve kurma aktivitesi günlük hayata yansiyacak, hayatı kolaylaştıracak ve sorun çözümüne katkı sunacaktır. Buradan çıkan sonuç, bu araştırmanın savunduğu fikri desteklemektedir.

### 5.Soru

Bu kısımda öğrencilere, yarı yapılandırılmış problem durumu olan aşağıdaki soru sorulmuştur.

#### Şekil 7. Araştırmanın 5. Sorusu

$2x-10=12$

Yanda verilen denklem ile çözülebilecek problem oluşturunuz?

.....

.....

.....

Araştırmaya katılan öğrencilerin cevap istatistikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 5

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 5. Soruya Verdikleri Cevapların Analizi*

Okul	Öğr. Sayısı	Doğru	Kısmen Doğru	Yanlış	Boş
A	116	43 %37	5 %4	43 %37	25 %22
B	121	35 %29	5 %4	34 %28	47 %39
C	105	14 %13	2 %2	51 %49	38 %36
D	28	13 %46	2 %7	12 %43	1 %4
Toplam	370	105 %28	14 %4	140 %38	111 %30

Bu etkinliğe katılan öğrencilerin %28 doğru cevap vermişken, %68'i yanlış cevap vermiş veya boş bırakmıştır. Araştırmanın diğer soruları ile karşılaştırıldığında, öğrenci başarısının en düşük kaldığı soru olmuştur. Mülakata katılan 12 öğrenciden 4 tanesi doğru cevap vermiş, 7'si yanlış cevaplamış, 1 tanesi de boş bırakmıştır. Problem kurma etkinliği ve mülakat sonuçları öğrencilerin basit denklemi verilen bir soru için, problem kurmakta zorlandıklarını göstermektedir. Mülakata katılan öğrencilere “Hangi sayının, şeklinde başlayıp, devamını getirebilir misiniz?” şeklinde soru yöneltildiğinde tamamının “Hangi sayının 2 katının 10 eksiği,12 eder?” şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu dönütlerden hareketle, öğrencilerimizin bağımsız ve özgün düşünme becerilerinin ve gelişiminin yetersiz olduğu çıkarımı yapılabilir. Soru ile ilgili ipucu verildiğinde veya hatırlatıcı bir giriş yapıldığında öğrencilerin problemi kurabilmeleri, verilen eğitimlerin ezberci olduğunu göstermektedir. Daha önceden gördükleri bir bilgiyi hatırlayıp ezberden cevap vermeleri, öğrenmenin tam gerçekleşmediğini göstermektedir. Öğrenciler bilgileri kullanıp, akıl yürütememektedir, aksine verilen bilgileri birbirinden bağımsız şekilde beyinlerinde depolamaktadırlar. Depoladıkları bir kalıba benzer bir soruya cevap verirken, farklı tipte sorularda başarısız olmaktadır. Yarının yetişkini olacak bu öğrencilerin günlük hayatta karşılaşacakları farklı problemlerin çözümde de sıkıntı yaşamaları kaçınılmazdır.



### 6.Soru

Bu kısımda öğrencilere, yarı yapılandırılmış problem durumu olan aşağıdaki soru sorulmuştur.

#### Şekil 8. Araştırmanın 6. Sorusu

$x+y=10$ $2x+4y=36$	Yanda verilen iki denklem ile oluşturulabilecek problem oluşturunuz? ..... ..... .....
------------------------	---

Araştırmaya katılan öğrencilerin istatistikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 6

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 6. Soruya Verdikleri Cevapların Analizi*

Okul	Öğr. Sayısı	Doğru	Kısmen Doğru	Yanlış	Boş
A	116	60 %52	8 %7	26 %22	22 %19
B	121	34 %28	3 %2	31 %26	53 %44
C	105	15 %14	3 %3	30 %29	57 %54
D	28	11 %39	1 %4	14 %50	2 %7
Toplam	370	120 %32	15 %4	101 %27	134 %36

Araştırma sonuçlarına göre bu soru, diğerlerine göre en çok boş bırakılan soru olmuştur. Öğrencilerin %36'sı boş bırakmıştır. Öğrencilerin, bu soruyu yapmalarından kısa süre önce bu konuyu işledikleri, müfredata göre bilinmektedir, buna rağmen başarının düşük olması, bu konunun tam anlamıyla öğrenilmediğini göstermektedir.

Mülakat sonuçlarına göre 12 öğrencinin 6'sı bu soruya doğru cevap vermiştir. Öğrencilere neden yapamadıkları sorusu yöneltildiğinde “ Biz kurulmuş problemlerden çok sayıda çözdük ama bu etkinlikteki gibi problem kurma aktivitesi yapmadık, alışık olmadığımız soru tiyidi” şeklinde cevap vermişlerdir. Bu cevaplar, öğretim sürecinde problem kurma aktivitelerinin çok az yapıldığını göstermektedir. Oysa bu çalışmanın savunduğu gibi öğrencilerin problem çözmeye göre üst biliş gerektiren problem kurma aktiviteleriyle daha fazla meşgul olmaları gerekmektedir. Mülakata katılıp doğru cevap veremeyen öğrencilere, bu soruya “ bir çiftlikte tavuk ve tavşanlardan oluşan...” şeklinde ipucu verildiğinde tamamına yakını problemi “ bir çiftlikte tavuk ve tavşanlardan oluşan 10 hayvan vardır, bu hayvanların ayak sayıları toplamı 36 olduğuna göre tavuk veya tavşan sayısı kaçtır?” şeklinde tamamladığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin bu konuyu muhakeme edemediklerini sadece soru tipi olarak ezberlediklerini göstermektedir. Ayrıca araştırmaya katılıp etkinliğe doğru, kısmen doğru veya yanlış cevap veren öğrencilerin büyük bölümünün alışı veriş hesabı ile

soruyu hikâyelendirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin günlük hayat bilgilerinden yararlanmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bu çalışma ise okulda problem çözme ve kurma ile meşgul olan öğrencinin bu kazanımlarını aynı şekilde günlük hayatta taşıyacaklarını ve karşılaştıkları problemleri daha rahat aşacaklarını savunmaktadır. Bu soruya verilen cevap istatistikleri okul bazında incelendiğinde sosyokültürel yapının daha yüksek oluşu ile başarının paralel olduğu gözlenmiştir.

### 7.Soru

Bu kısımda öğrencilere, yapılandırılmış problem durumu olan aşağıdaki soru sorulmuştur.

#### Şekil 9. Araştırmanın 7. Sorusu

“Boy uzunluğu 163 cm olan gülce, kitaplığının yüksekliğini ölçmek istiyor. Özdeş boya kalemlerinden 8 tanesini uç uca ekleyince 5 cm fazla, 7 kalem uç uca ekleyince 3 cm kısa geliyor. Buna göre kitaplığın yüksekliği kaç cm dir?” probleminde verilen kullanımı gereksiz sayısal bilgi hangisidir?

.....  
.....

Araştırma sonucunda bu soruda oluşan istatistiksel bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 7

#### Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 7. Soruya Verdikleri Cevapların Analizi

Okul	Öğr. Sayısı	Doğru	Kısmen Doğru	Yanlış	Boş
A	116	100 %86	3 %3	11 %9	2 %2
B	121	88 %73	2 %2	17 %14	14 %12
C	105	64 %61	0 %0	29 %28	12 %11
D	28	23 %82	0 %0	5 %18	0 %0
Toplam	370	275 %74	5 %1	62 %17	28 %8

Mülakat sonuçlarında 12 öğrenciden 9 tanesi bu soruya doğru cevap vermiştir. Mülakata katılan öğrencilerden dolabın boyunu hesaplamaları istendiğinde zorlanmış, soruya doğru cevap verenlerinde içinde olduğu bir grup, dolabın boyunu bulamamıştır. Mülakata katılan bazı öğrenciler, soru içinde “5 cm fazla geliyor” kısmını denkleme +5 şeklinde, “3 eksik kalıyor” kısmını -3 şeklinde koymuş ve ilk çözümde kalem boyunu -8 bulmuşlardır, kalem boyunun -8 olamayacağını görüp denkleme doğru yola dönmüşlerdir. Öğrencilerin izledikleri yol, problemlerde derinlemesine düşünmediklerini göstermiştir.

İstatistiklere bakıldığında öğrencilerin, bu soruda başarılı oldukları görülmüştür. Özgün ve bağımsız problem inşa etme aktivitesi olmayan ve bu etkinlikte başarı yüksek çıkmıştır. Boşluk doldurma etkinlikleri ile paralel istatistiklerin çıktığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin hazır verilen kurgulanmış bir problem üstünde akıl yürütebildikleri tespit

edilmiştir. Ayrıca okullar arasında oluşan başarı farkı da diğer sorularda da olduğu gibi sosyokültürel yapı farkına bağlanmıştır.

### 8.Soru

Bu kısımda öğrencilere, yapılandırılmış problem durumu olan aşağıdaki soru sorulmuştur.

#### Şekil 10. Araştırmanın 8. Sorusu

“Yumurtacı Selim Amca, toptancısından tanesi 50 kuruş olan yumurtalardan 300 adet alıyor ve pazarda satmak üzere yola koyuluyor, yolda 30 adet yumurta kırılıyor. Geriye kalan yumurtaların tamamını satıyor, Selim Amca bu işten kaç tl kar etmiştir?”

Probleminin çözülebilmesi için hangi sayısal bilginin verilmesi gereklidir?

.....

.....

Araştırma sonucunda bu soruda oluşan istatistiksel bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 8

#### Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 8. Soruya Verdikleri Cevapların Analizi

Okul	Öğr. Sayısı	Doğru	Kısmen Doğru	Yanlış	Boş
A	116	96 %83	3 %3	14 %12	3 %3
B	121	78 %64	4 %3	26 %21	13 %11
C	105	57 %54	4 %4	35 %33	9 %9
D	28	20 %71	0 %0	7 %25	1 %4
Toplam	370	251 %68	11 %3	82 %22	26 %7

Mülakata katılan 12 öğrencinin 11 tanesi bu soruyu doğru yapmıştır. Öğrencilere kendi cevapları dışında, başka bir cevap daha vermeleri istendiğinde zorlanmış, bir kaç dışında tamamı verememiştir. Mülakatlarda “Şimdi soruyu değiştirip tekrar soruyorum, elimizde sadece 300 yumurta olduğu bilgisi var, sana sadece bir bilgi olarak hangi bilgi verilirse toplam kârı bulabilirdin?” sorusuna doğru cevap veren öğrenci çıkmamıştır. Çözümüne dair ipuçları verildiğinde ise öğrenciler cevapları bulabilmektedir. Problem kurma etkinliğine katılan tüm öğrencilerin analiz sonuçları incelendiğinde, yapılandırılmamış sorulara göre başarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okul bazında oluşan istatistiklere bakıldığında, önceki sorularla paralel sonuçlar vermiştir, yani eğitim düzeyi ve gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının yoğunlukta olduğu okullarda başarı daha yüksek çıkmıştır.

### 9.Soru

Bu kısımda öğrencilere, yarı yapılandırılmış problem durumu olan aşağıdaki soru sorulmuştur.

#### Şekil 11. Araştırmanın 9. Sorusu

“ Bir okuldaki 76 öğrenci 3 kişilik ve 4 kişilik gruplara ayrılmış ve 22 grup oluşmuştur. Buna göre 3 kişilik grup sayısı kaçtır?”

5 tl ve 10 tl lik kağıt paraların toplamı: 15 adet  
Paraların toplam tutarı : 100 tl

Kutu içindeki bilgileri kullanarak yukarıdaki probleme benzer problem oluşturunuz?

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

Araştırmaya katılan öğrencilerin istatistikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 9

#### Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 9. Soruya Verdikleri Cevapların Analizi

Okul	Öğr. Sayısı	Doğru	Kısmen Doğru	Yanlış	Boş
A	116	75 %65	7 %6	24 %21	10 %9
B	121	52 %43	6 %5	37 %31	26 %21
C	105	36 %34	2 %2	40 %38	27 %26
D	28	16 %57	2 %7	9 %32	1 %4
Toplam	370	179 %48	17 %5	110 %30	64 %17

Mülakata katılan 12 öğrenciden 8 tanesi bu soruyu doğru yapmıştır. Bu sorunun başarısı %48 iken, bu soruya benzeyen 6. sorunun başarı oranı %32'dir. İki soru arasındaki %12'lik başarı farkının nedenleri mülakata alınan öğrencilere sorulmuştur ve tamamına yakınından “ bu etkinlikte kutu içindeki yönlendirmeler, problem kurmayı kolaylaştırdı” şeklinde cevap alınmıştır. Buradan hareketle sorulan bir soruda yönlendirme arttıkça öğrenci başarısı artıyor, soruda bağımsız düşünme artıp yönlendirme azaldıkça başarı azalıyor şeklinde yorum yapılabilir. Ayrıca okul bazında başarı durumuna bakıldığında ilk 8 soruda benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenci başarısı ile sosyokültürel yapının doğrudan ilişkili olduğu bir kez daha ispatlanmıştır.

**10.Soru**

Bu kısımda öğrencilere, serbest problem durumu olan aşağıdaki soru sorulmuştur.

**Şekil 12.** Araştırmanın 10. Sorusu

Araştırmaya sonucu çıkan cevapların istatistikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 10

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 10. Soruya Verdikleri Cevapların Analizi*

Okul	Öğr. Sayısı	Doğru	Kısmen Doğru	Yanlış	Boş
A	116	85 %73	4 %3	11 %9	16 %14
B	121	71 %59	2 %2	24 %20	24 %20
C	105	31 %30	3 %3	47 %45	24 %23
D	28	16 %57	0 %0	9 %32	3 %11
Toplam	370	203 %55	9 %2	91 %25	67 %18

Mülakata katılan 12 öğrencinin 9'u bu soruya doğru cevap vermiştir. Öğrencilerin tamamına yakını problemlerinde tulum peynirini kullanmışlardır.

Öğrenci cevapları incelendiğinde, büyük çoğunluğunun orantı problemi kurmaya çalıştığı belirlenmiştir. Yanlış cevap veren öğrencilerin neredeyse tamamı derece olarak verilen bilgileri yüzdeler dilim gibi kullanmıştır. Bu şekilde problem kuran öğrenciler soruda “%70 yağ, %80 yoğurt, %40 lor peyniri” şeklinde almışlardır. Buradan hareketle öğrencilerin bir tamın % 100 olduğunu bilmedikleri ve yüzdeler dilimlerin toplamının %100 ü geçtiğini ve yanlış yaptıklarını fark edemedikleri belirlenmiştir. Ayrıca kolay bir soru olmasına rağmen öğrencilerin %18'i boş bırakmıştır. İstatistikler okul bazında değerlendirildiğinde, diğer sorularda ortaya çıkan sosyokültürel fark bu soruda da çıkmıştır.

**11.Soru**

Bu kısımda öğrencilere, serbet problem durumu olan aşağıdaki soru sorulmuştur.

**Şekil 13.** Araştırmanın 11. Sorusu

İstedığınız zorlukta ve istediğiniz bir konu ile problem kurunuz ve çözümünü yazınız?

.....

.....

.....

Çözüm:.....

.....

.....

Araştırmaya katılan öğrencilerin cevap istatistikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 11

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 11. Soruya Verdikleri Cevapların Analizi*

Okul	Öğr. Sayısı	Doğru	Kısmen Doğru	Yanlış	Boş
A	116	86 %74	8 %7	16 %14	6 %5
B	121	69 %57	9 %7	25 %21	18 %15
C	105	58 %55	7 %7	15 %14	25 %24
D	28	13 %46	5 %18	9 %32	1 %4
Toplam	370	226 %61	29 %8	65 %18	50 %15

Mülakata katılan 12 öğrencinin 9'u bu soruya doğru cevap vermiştir. Mülakat sırasında öğrencilerin son işledikleri konuları ve kolay çözümlü problemleri seçtikleri gözlenmiştir.

Problem kurma testi ve mülakat sonuçlarına göre öğrencilerin kolayca kaçarak çok basit soru yazıp çözdükleri görülmüştür. Diğer sorularda problem uğraştırıcı olsun diye gayret edilirken, bu soruda tam tersine kolay problemler kurmuşlardır. Bu soruda, diğer sorulardan farklı olarak çözüm yapmaları istenmiştir. Buradan hareketle başkalarına problem yazarken zor ve uğraştırıcı, kendileri çözerken basite kaçtıkları yorumu yapılabilir. Soruyu cevaplayan öğrencilerin okulda son işledikleri konulardan soru yazdıkları da tespit edilmiştir. Birçok öğrenci araştırma yapılmadan kısa süre önce işledikleri cisimlerde alan ve hacim konularını problem şeklinde yazmaya çalışmışlardır. Bazıları ise geometrik şekil çizerek soru yazmıştır. Ayrıca okul bazında başarı durumları, diğer etkinliklerle paralel olmuştur. Okul bazında çıkan istatistikler aşağıda verilmiştir.



Tablo 12

*Problem Çözme Etkinliği Okul Bazında Toplu Sonuçları*

	Doğru		Kısmen Doğru		Yanlış		Boş		
	P.No	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
A Ortaokulu	1	108	%93	4	%3	4	%3	0	%0
	2	97	%84	11	%9	6	%5	2	%2
	3	93	%80	9	%8	11	%9	3	%3
	4	54	%47	14	%12	42	%36	6	%5
	5	43	%37	5	%4	43	%37	25	%22
	6	60	%52	8	%7	26	%22	22	%19
	7	100	%86	3	%3	11	%9	2	%2
	8	96	%83	3	%3	14	%12	3	%3
	9	75	%65	7	%6	24	%21	10	%9
	10	85	%73	4	%3	11	%9	16	%14
	11	86	%74	8	%7	16	%14	6	%5
B Ortaokulu	1	107	%88	1	%1	13	%11	0	%0
	2	103	%85	4	%3	14	%12	0	%0
	3	107	%88	9	%7	5	%4	0	%0
	4	52	%43	11	%9	42	%35	16	%13
	5	35	%29	5	%4	34	%28	47	%39
	6	34	%28	3	%2	31	%26	53	%44
	7	88	%73	2	%2	17	%14	14	%12
	8	78	%64	4	%3	26	%21	13	%11
	9	52	%43	6	%5	37	%31	26	%21
	10	71	%59	2	%2	24	%20	24	%20
	11	69	%57	9	%7	25	%21	18	%15
C Ortaokulu	1	91	%87	3	%3	11	%10	0	%0
	2	76	%72	1	%1	27	%26	1	%1
	3	81	%77	13	%12	9	%9	2	%2
	4	43	%41	10	%10	40	%38	12	%11
	5	14	%13	2	%2	51	%49	38	%36
	6	15	%14	3	%3	30	%29	57	%54
	7	64	%61	0	%0	29	%28	12	%11
	8	57	%54	4	%4	35	%33	9	%9
	9	36	%34	2	%2	40	%38	27	%26
	10	31	%30	3	%3	47	%45	24	%23
	11	58	%55	7	%7	15	%14	25	%24
Orta okul	1	27	%96	0	%0	1	%4	0	%0

2	20	%71	0	%0	8	%19	0	%0
3	23	%82	4	%14	1	%4	0	%0
4	11	%39	2	%7	13	%46	2	%7
5	13	%46	2	%7	12	%43	1	%4
6	11	%39	1	%4	14	%50	2	%7
7	23	%82	0	%0	5	%18	0	%0
8	20	%71	0	%0	7	%25	1	%4
9	16	%57	2	%7	9	%32	1	%4
10	16	%57	0	%0	9	%32	3	%11
11	13	%46	5	%18	9	%32	1	%4

Tablo 13

*Problem Çözme Etkinliği Soru Bazında Toplu Sonuçları*

	Etkinlik Türü	Doğru		Kısmen Doğru		Yanlış		Boş	
		frekans	yüzde	frekans	yüzde	frekans	yüzde	frekans	yüzde
1	Problemde Boş Bırakılan Bölümü Tamamlama	333	%90	8	%2	29	%8	0	%0
2	Boşluk Doldurarak Problemi Denkleştirme	296	%80	16	%4	55	%15	3	%1
3	Verilen Bilgilere Göre Problem Kurma	304	%82	35	%9	26	%7	5	%2
4	Sayısal İşlemi Verilen Problemi Kurma	160	%43	37	%10	137	%37	36	%10
5	Denklemi Verilen Problemi Kurma	105	%28	14	%4	140	%38	111	%30
6	İki Bilinmeyenli Denklemi Verilen Problemi Kurma	120	%32	15	%4	101	%27	134	%36
7	Problem İçindeki Gereksiz Sayısal Bilgiyi Bulma	275	%74	5	%1	62	%17	28	%8
8	Problemde Eksik Verilen Sayısal Bilgiyi Bulma	251	%68	11	%3	82	%22	26	%7
9	Benzer Problem Oluşturma	179	%48	17	%5	110	%30	64	%17
10	Çoklu Bilgi İçinden Bilgi Transfer Ederek Problem Kurma	203	%55	9	%2	91	%25	67	%18
11	Tamamen Serbest Problem Kurma	226	%61	29	%8	65	%18	50	%13

Tablo 12 incelendiğinde sonuçların sosyokültürel yapı ile paralel olduğu görülmüştür. Bazı istisnai durumların dışında tüm sonuçlarda, aile geliri ve öğrenim düzeyi yüksek olan velilerin bulunduğu okullarda başarı da yüksek çıkmıştır. Bu durum eğitim sacayaklarından sayılan ailenin önemini bir kez daha ortaya çıkarmıştır. Ayrıca

öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme becerileri incelendiğinde benzer başarı farkının bu konuda da ortaya çıktığı görülmüştür.

### Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ortaya çıkan en temel bulgu olarak; öğrencilerin, boşluk tamamlama, problemde gereksiz verilen bilgiyi veya eksik bilgiyi bulma gibi yapılandırılmış sorularda başarılı oldukları fakat işlemi veya denklemini verilen veya serbest problem kurma gibi yaratıcılık ve özgünlük isteyen yapılandırılmamış sorularda diğerlerine göre daha başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan mülakatlarda da benzer sonuçlar alınmıştır. Mülakata katılan öğrenciler, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış problemleri kurmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 13'deki veriler incelendiğinde, boşluk doldurmada %90 olan doğru cevaplama oranı, denklemini verilen problemi kurma etkinliğinde %28'e kadar inmiştir. Mülakat esnasında öğrencilere 4, 5 ve 6. sorularda başarının düşük olması durumu sorulmuş ve "Biz daha önce bu tarz soru çözmedik." şeklinde cevaplar alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı kitapları ve test kitapları incelendiğinde problem kurma içeren çok az örnek olduğu görülmektedir. Derslerde problem kurma etkinliklerine ayrılan zamanın azlığı göz önüne alındığında, yukarıdaki sonuçlar şaşırtıcı değildir. Öğrencilerin girdikleri merkezi sınavlarda sorulan çoktan seçmeli sorular genelde problemi verilen sorunun çözümü şeklindedir, hal böyle olunca öğretmenlerin derslerde kullandıkları yöntem ve öğrencilerin kitapları yapılandırılmış problem ve sorularla ilgilidir. Tablo 13'de verilen 1, 2, 3, 7 ve 8. sorularda başarının yüksek oluşu bu durumu açıklamaktadır. Mülakata katılan öğrenci beyanları da bu durumu desteklemektedir.

Tablo 13 incelendiğinde tamamen serbest problem kurma başarısının, 4, 5 ve 6. sorulara göre daha yüksek çıkması dikkat çekici bir durumdur. Bu durum öğrencilerin büyük kısmının kolaya kaçarak çok basit problemler yazmasından ve bu yazılan problemlerde doğru cevap olarak kabul edilmesinden dolayıdır. Öğrencilerin 11. soruya verdikleri, seviyelerine uygun cevapların oranı çok azdır. Problem kurma etkinliğinin 3. sorusunun başarı oranı %82 çıkmıştır. Öğrencilerin neredeyse tamamı bu soruda orantı içeren problem kurmuştur. Orantının hem eğitim hayatlarında hem de günlük yaşantıda sıkça kullanılması başarının yüksek olmasını açıklamaktadır.

Araştırmaya verilen cevapların büyük kısmında kurgulanan hikâyenin, öğrencinin günlük yaşantısıyla bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Cevapların birçoğunda alışveriş hesaplamaları ile örnekler verilmiştir. Bu durum günlük yaşantının, matematikle bağdaştırıldığını gösterir.

Öğrencilerin kurduğu problemler incelendiğinde kavram yanlışlarının ve matematiksel kavram bilgilerinin eksik olduğu da tespit edilmiştir. Bu ise geçmiş yıllarda matematik dersini yeterince anlamadıklarını göstermektedir.

Öğrenci mülakatlarında da tespit edildiği gibi öğrencilerde, yazdıkları problemleri zorlaştırma ve uğraştırıcı hale getirme gayretleri tespit edilmiştir. Bu gayret sonucu problemde kurgulanan hikâyelerin anlatıldığı cümleler çoğalmış, gereksiz bilgi kullanımı olmuş ve mantık hataları yapılmıştır. Öğrenci problem kurarken aynı zamanda öz takip yapmalı, öz düzenlemelerle problemi şekillendirmelidir. Bu ise üst biliş becerilerinin kullanımı ile mümkündür. Üst biliş becerileri gelişmeyen öğrencilerin problem kurarken mantık hatalarına düşmeleri doğaldır. Problemin yapılandırma düzeyi

ile gereken üst biliş becerileri ters orantılıdır. Yani öğrenci yapılandırılmamış serbest problem kurarken daha fazla üst biliş becerilerini kullanmaya ihtiyaç duyar. Bu çalışmada öğrencilerin çoğunun üst bilişsel beceriler bakımından yetersiz olduğu sonucu çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin özgün örnekler üretmekte sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük kısmı, alışveriş hesapları dışında örnek vermekte zorlanmış, ancak ipucu aldıklarında problemi doğru kurabilmişlerdir. Doğru kurulan problemlerin birçoğu ise akademik hayatlarında gördükleri örneklerin benzeridir.

Araştırmadan çıkan bir başka sonuç da, öğrencilerin düşündüklerini yazarak ifade etmede ve Türkçe yazım kurallarında sorun yaşadıklarıdır. Mülakata katılan öğrencilerin mülakat esnasında sözlü ifade ettikleri bazı durumların, yazdıklarından farklı olduğu gözlenmiştir. Bu durum sorgulandığında, öğrencinin etkinlik karşısında verdiği cevabın aynı olduğu fakat yazılı olarak ifade etmede sıkıntı yaşadığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin ailelerinin bölge, öğrenim düzeyleri, gelir düzeyleri ve sosyokültürel yapıları bakımından farklı olduğu belirlenen dört okul seçilerek problem kurma etkinliği uygulanmıştır. Bu farklılıkların öğrencilerin problem kurma başarısına olan doğru orantılı etkisi ortaya çıkarılmıştır.

Bu durumla ilgili yapılan diğer araştırmalarda da bu sonuçlara paralel sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalara örnek S. Dönmez'in (2014) "İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi" yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışmada yapılandırılmamış bilgilerle öğretmen adaylarının problem kurma başarısı düşük çıkmıştır. Kar ve Işık (2012), problem kurma becerilerini incelemek üzere 114 ilköğretim sınıf öğretmenliği adayı üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmada katılımcılara, problem kurma testi, yarı yapılandırılmış problem kurma etkinlikleri içerisinde yer alan açık uçlu durumlara yönelik 2, sembolik temsillere yönelik 1 problem kurma durumu yöneltilmiş ve sonuçlar kaydedilmiştir. Çalışma bulgularında adayların, yarı yapılandırılmış durumlara yönelik farklı problemler kurabilme sayılarının düşük olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra kurulan problemlerin soru kökleri dikkate alındığında, farklı matematiksel kavramlar ile verilen ifadeleri ilişkilendiren problem çeşitlerinin sınırlı olduğu ve basit hesaplamalar ile çözülebilecek problemlerin daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir. Albayrak, İpek ve Işık (2006) ilköğretim sınıf öğretmenliği adaylarından oluşan 108 denek ve aktif görevde bulunan öğretmenler üzerinde çalışmalar yapmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının problem çözme ve problem kurma konusundaki becerileri incelenmiştir. Ayrıca görevde bulunan sınıf öğretmenlerinin işlem becerilerinin öğretimi sürecinde problem kurmaya ve çözmeye ayırdıkları zaman ve bu konudaki yeterlilikleri incelenmiş, gözlemler yapılmış ve öğretmen adaylarının sundukları raporlar değerlendirilmiştir. Bu veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının problem çözme ve kurma alanında yeterli olmadıkları, görevdeki öğretmenlerin ise öğrencilere işlem becerilerinin kazandırılması sırasında ve öğrenilen matematiksel bilgilerin günlük hayattaki kullanımıyla ilgili olarak problem kurma çalışmalarına hiç yer vermediği, sadece kitap ve dergilerdeki problemlerle yetindikleri saptanmıştır. Dede ve Yaman (2005) tarafından 53 matematik öğretmen adayına problem çözme ve problem kurma becerileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının, problemleri çözme konusunda başarılı fakat problem kurma konusunda başarısız oldukları görülmüştür.

Özetle araştırma sonuçlarında öğrencilerin problem kurma konusunda zorlandıkları tespit edilmiştir. Akademik hayatlarının başından ortaöğretim sonuna kadar formal problemlerle karşılaştıkları ve informal durumlara hazırlıklı olmadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin birçoğunun matematik öğrenim sürecinde bilgileri anlamlandırmaksızın ve soru tiplerini kalıplar şeklinde birbirine bağlamadan akıllarında tutmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Mevcut öğretim sürecinin muhakeme becerilerini körelttiği ve ezbere yönelttiği söylenebilir. Öğrencilerde geliştirilmesi en önemli becerilerden birisi olan muhakeme yeteneği için, problem kurmanın müfredatlar da daha fazla yer alması gerekmektedir. Okullarda verilen derslerin geleneksel ve öğretmen merkezli olmaktan uzaklaşması ve öğrenci merkezli olması önem arz etmektedir. Bu dönüşümün olabilmesi için de öğretmenlerin bu konularda çok iyi yetiştirilmesi gereklidir. Pedagojik anlamda iyi yetiştirilmiş ve yeterli alan donanımına sahip olan öğretmenler, öğrencilerini belli kalıplar içine hapsedmeye çalışmayacak, aksine kalıplardan kurtarıp özgün ve bağımsız akıl yürütmeler yapabilen bireyler haline getirecektir.

### Öneriler

- Bu araştırma öğrencilerin önceki yaşam tecrübelerini içeren matematiksel problem durumlarının üstesinden gelmede daha başarılı olduklarını göstermiştir. Bu nedenle eğitim müfredatları içerisinde problem kurma etkinliklerine ayrılan zamanın artırılması başarıyı artıracak, öğrencilerin muhakeme becerilerini geliştirecektir.
- Okullarda okutulan seçmeli matematik uygulamaları dersi içerisine rutin olmayan problem durumlarıyla ilgili etkinlikler konulmalı ve öğrencilerin akıl yürütme becerileri desteklenmelidir.
- Müfredatta ayrılan alan arttırılsa da uygulayıcı konumunda bulunan öğretmenlerdir, bu nedenle öğretmenler bu konuda hizmet içi eğitimler alarak kendilerini daha da geliştirmelidir. Ayrıca Eğitim Fakültelerinde bu konuyla ilgili çalışmalar yapılarak, öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine atanmadan önce hazır hale getirilmelidir.
- Araştırma sonuçlarında öğrencilerin problem kurarken günlük hayatlarında karşılaştıkları durumları yazdıkları, bunlarla problem kurguladıkları ve başarılı oldukları gözlenmiştir, derslerde verilecek eğitimlerle öğrencilerin bunun diğer yöndeki geçişlerini de yapmaları mümkün hale getirilebilir. Böylece derste iyi yetiştirilen bir öğrencinin öğrendiklerini günlük yaşantısında kullanabilmesi ve daha başarılı olması sağlanabilir.
- Ezber yoluyla bilgi depolayan bireyler yerine, bilgiyi kullanabilen bireyler yetiştirilmelidir. Öğrencilerin bilgiyi nasıl kullanacakları ve yöntemleri öğretimin merkezine konmalıdır. Matematiğin günlük hayatta sadece dört işlemden ibaret olmadığı ve hayatın bir parçası olduğu, hatta tıptan mühendisliğe kadar çok geniş bir alanda hayatı kolaylaştıran en etkili bir araç olduğu fikri, tüm bireylere yerleştirilmelidir.
- Mevcut ders kitaplarında problem çözmeyle ilgili örnek alıştırmalara yer verilse de, problem kurmaya dönük aktivite çok azdır. Ders kitapları problem kurma içeren aktiviteler, örnek ve alıştırmalar ile desteklenmelidir. Milli Eğitim Bakanlığının EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sistemi problem kurma yönünden daha zengin bir hale

dönüştürülmeli ve böylece ilgili içerikler yönünden geliştirilmesi ile hem öğretmenler hem de öğrenciler daha fazla desteklenmelidir.

- Öğrencilerin matematiksel kavramlarla ilgili eksiklikleri ve kavram yanılgıları öğretim yılı başında veya her bir ünitenin başında tespit edilmeli ve düzeltilmeleri için gerekli adımlar ivedilikle atılmalıdır.

- Mevcut sistemde öğrencilerin en çok çalıştıkları konuların merkezi sınavlarda sorulan sorularla ilgili konular olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla merkezi sınavlarda sorulan sorulara, problem kurma ile ilgili aktivitelerin de eklenmesi hem öğretmenler hem de öğrenciler nezdinde konuyu daha da önemli bir hale taşıyacağı değerlendirilmektedir.

- Araştırma esnasında gerçekleştirilen mülakatlarda öğrencilerden alınan sözlü dönütlerle yazılı kâğıtlara yazdıkları ifadeler karşılaştırıldığında öğrencilerin bir kısmının, düşündüklerini yazarak ifade etme becerilerinin zayıf olduğu belirlenmiştir. Bu becerilerin geliştirilmesi amacıyla gerek Türkçe ve gerekse diğer derslerde öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etmelerine yönelik kompozisyon yazma ve benzeri aktivitelerle desteklenmesi onların bu konudaki başarılarını arttırabileceği düşünülmektedir.



## Summary

**Purpose and Significance:** In this study, problem posing skills of 8th grade elementary school students such as organizing quantitative information, selecting quantitative knowledge, understanding quantitative knowledge, and transferring quantitative knowledge has been investigated. Problem posing, considered as an important component of the mathematical development of the students, is defined as the ability to format a problem, to reform a given problem, to create a new problem from a given situation or event, and is taken into consideration as an intrinsic activity of the learning process.

**Methods:** This research was carried out with 370 elementary school students at 8th grade from four different districts in a unique province, respectively, 116, 121, 105 and 28 students from A, B, C and D schools. Problem check activity was administered to students in one hour with their teacher. Interviews were conducted with 12 students selected from different categories. The data were analyzed using both qualitative and quantitative methods and were evaluated according to the determined criteria. Then, they were grouped as "correct, partly correct, false, blank". Moreover, the data were analyzed at school-based and question-based rates.

**Results:** In the problem posing activities, some solutions or equations of the questions were given to students and they were asked to establish an appropriate problem for these given solutions or equations. The results indicated that the general achievement levels of the students concerning these problems were inadequate. However, the research findings show that, at finding the missing or excess information in the problem or completing the missing part of problem, students are relatively more successful compared to skill for posing an appropriate problem when a solution or an equation is given before. The findings obtained through the problems posed by the students showed that the majority of the students' level of originality and creativity was low compared to expected levels. During free problem-solving activities, most of the students did not write problems deeply and their writing abilities were not ambitious. Most of the posed problems were not sophisticated and they were not written in a comprehensive way.

Most of the world-problems edited by students were linked to their daily-life experiences. Examples in many answers were concerning calculations at shopping. This proved that they can associate mathematics with their daily life experiences. They had many misconceptions on the topic and their mathematical conceptual knowledge is insufficient. This result shows that they did not understand mathematics courses well enough in the past years. Students tried to make their problems difficult and challenging, so the statements described in their stories were multiplied, there were many unnecessary use of information, and some logic errors. While posing problems, students should do self-monitoring and reorganize problems by themselves which may be possible with the use of superior cognitive skills. It is natural for students not having advanced cognitive skills to fall into some logical errors. The level of structuring of the problem and the metacognitive skills are inversely proportional. That is, the student needs to use more cognitive skills when building unstructured problems. In this study, it was concluded that most of the students were inadequate in terms of metacognitive

skills. Another result of the research is that students did not express what they thought and they had grammatical problems in writing Turkish. It was proven that there existed an influence of the achievement of the student and family and income level of the family. Students were having difficulties in problem posing most of them just tried to keep some knowledge in their minds without making sense of them by linking them each other.

***Discussion and Conclusions:*** It can be said that the present teaching method weakens the reasoning skills and directed students to rote learning. Mathematical reasoning is one of the most important skills that students should develop and problem posing activities enhance this skill. Therefore, problem posing activities should be involved more in the mathematics curriculum. It is important that the courses given to the students in schools should be away from traditional and teacher-centered styles and be implemented in a student-centered way. In order to make this transformation possible, teachers need to be trained very well in these subject matters. Teachers who are well-educated and well-equipped in a pedagogical sense will not attempt to imprison their pupils into certain patterns; on the contrary, they will save their students from these patterns and transform them genuine individuals who can make independent learners.

### Kaynakça

- Albayrak, M., İpek, S., & Işık, C. (2006) Temel işlem becerilerinin öğretiminde problem kurma-çözme çalışmaları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-11
- Akay, H. (2006). Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi (Yayınlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akkan, Y., Çakıroğlu, Ü., & Güven, B. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin denklem oluşturma ve problem kurma yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 41-55.
- Akay, H. & Boz, N. (2010). The effect of problem posing oriented analyses-II course on the attitudes toward mathematics and mathematics self-efficacy of elementary prospective mathematics teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 59-75.
- Akay, H., Soybaş, D., & Argün Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık-uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 129-146.
- Baykul, Y. (2003). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cankoy, O. & Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 11-24.
- Chang, N. (2007). Responsibilities of a teacher in a harmonic cycle of problem solving and problem posing. *Early Child hood Education Journal*, 34(4), 265-271.
- Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., Pitta Pantezi, D., & Sriraman B., (2005). An Empirical taxonomy of problem posing processes, *ZDM*. 37(3), 149-158.
- Çakıroğlu, E. & Kayhan, F. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 218-226.
- Çelik, A. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dede, Y. & Yaman, S. (2005). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem kurma ve problem çözme becerilerinin belirlenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18, 236-252
- Dönmez, S. (2014). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- English, L. D. (1997). The development of fifth grade children's problem posing abilities. *Educational Studies in Mathematics*, 34, 183-217.
- Fidan, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde öğrencilerin problem kurma çalışmalarının problem çözme başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kar, T. & Işık, C. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin kesirlerde toplama işleminde problem kurmayı kullanmaya ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 27-46.
- Korkmaz, E. & Gür, H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitü Dergisi*, 8(1), 64-74.
- Kazak, V. (2012). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine yönelik sözel problem kurma ve problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- MEB (2009). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2011). *Orta öğretim matematik dersi öğretim programı*. Ankara
- Mestre, J. P. (1991). Learning and instruction in pre-college physical science. *Physics Today*, 44, 56-62.
- NCTM (2000). *Principals and standards for school mathematics*. Reston, Va: National council of Teachers of Mathematics Publication
- Silver E. A. & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(5), 521-539.
- Soylu, Y. & Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yoldan problem çözmenin rolü. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97-111.
- Stoyanova, E. (2000). Empowering students' problem solving via problem posing: The art of framing "Good" questions. *Australian-Mathematics-Teacher*, 56(1), 33-37.
- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-96.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

## Ekler

## PROBLEM KURMA ETKİNLİKLERİ

## 1) Boşluk doldurma:

Aşağıda verilen problemi tamamlayınız.

"Babasının yaşı, Ahmet'in yaşının 5 katıdır. Ahmet 7 yaşında ise .....?"

## 2) Boşluk doldurarak problem denkleştirme

Aşağıda verilen problemde boşluklara **50 , 1 , 3 , 36** sayılarını yazarak problemin doğru çözülmüş olmasını sağlayınız.

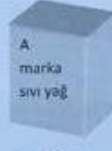
"Fatih manavdan kilosu ..... tl olan 3 kg elma, kilosu ..... tl olan 5 kg portakal alıyor ve manava ..... tl veriyor. Para üstü olarak kaç tl alır? Probleminin cevabı ..... tl'dir."

## 3) Verilen bilgilere göre problem oluşturma



5 litre

45 tl



4 litre

? tl

Yanda verilene göre bir problem kurunuz?

.....

.....

.....

## 4) Sayısal işlemleri verilen problemi oluşturma

$$7 \times 4 = 28$$

$$100 - 28 = 72$$

Yanda verilen işlemlerle çözülebilecek problem oluşturunuz?

.....

.....

## 5) I. Dereceden bir bilinmeyenli denklemi verilen problemi oluşturma

$$2x - 10 = 12$$

Yanda verilen denklem ile çözülebilecek problem oluşturunuz?

.....

.....

## 6) I. Dereceden iki bilinmeyenli denklemi verilen problemi oluşturma

$$x + y = 10$$

$$2x + 4y = 36$$

Yanda verilen iki denklem ile oluşturulabilecek problem oluşturunuz?

.....

.....

.....

.....



## 7) Problem içinde çözümde kullanımı gereksiz bilgiyi bulabilme

"Boy uzunluğu 163 cm olan gülce kitaplığının yüksekliğini ölçmek istiyor. Özdeş boya kalemlerinden 8 tanesini uç uca ekleyince 5 cm fazla, 7 kalemi uç uca ekleyince 3 cm kısa geliyor. Buna göre kitaplığın yüksekliği kaç cm dir?" **problemde verilen kullanımı gereksiz sayısal bilgi hangisidir?**

## 8) Eksik bilgi ile verilen problemin çözümü için gerekli bilgiyi belirleyebilme

"Yumurtacı Selim Amca, toptancısından tanesi 50 kuruş olan yumurtalardan 300 adet alıyor ve pazarda satmak üzere yola koyuluyor, yolda 30 adet yumurta kırılıyor. Geriye kalan yumurtaların tamamını satıyor, Selim Amca bu işten kaç tl kar etmiştir?" **Probleminin çözülebilmesi için hangi sayısal bilginin verilmesi gereklidir?**

## 9) Benzer problem oluşturabilme

"bir okuldaki 76 öğrenci 3 kişilik ve 4 kişilik gruplara ayrılmış ve 22 grup oluşmuştur. Buna göre 3 kişilik grup sayısı kaçtır?"

**5 tl ve 10 tl lik kağıt paraların toplamı: 15 adet**

**Paraların toplam tutarı : 100 tl**

Kutu içindeki bilgileri kullanarak

probleme benzer problem oluşturunuz?

## 10) Çoklu bilgi içinden bilgi transfer ederek problem kurma

Yandaki daire grafiğini kullanarak bir problem kurunuz?



.....

.....

.....

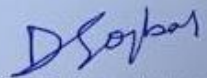
.....

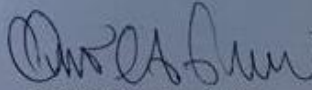
## 11) Tamamen serbest problem kurma

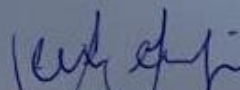
**İstedığınız zorlukta ve istediğiniz bir konu ile problem kurunuz ve çözümünü yazınız?**

**Çözüm:**.....

Yukarıda verilen 11 adet problem tarafımızca incelenmiş olup, "8. Sınıfların problem kurma becerilerinin incelenmesi" isimli araştırma için gerekli niteliklere sahip olduklarından çalışmanın verilerinin toplanması için kullanımlarının uygunluklarına tarafımızca olumlu yönde kanaat getirilmiştir.

  
Doç. Dr. Danyal SOYBAŞ

  
Doç. Dr. Onur Alp İLHAN

  
Dr. Sevim SEVGİ



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons license Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Consultation is possible at <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>