

IJONAS



**Uluslararası Sosyal Bilgilerde
Yeni Yaklaşımlar Dergisi**

Cilt 3 / Sayı 2 / Yıl 2019



International Journal of New Approaches in Social Studies



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

ISSN: 2618-5725

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS 2017 yılında yayın hayatına başlayan, hakemli (Çift Kör Hakemlik/ Double Blind Review) ve uluslararası bir dergidir. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Dergiye kabul edilen çalışmalar online olarak yayınlanmaktadır. Sosyal Bilgiler çalışma alanında (Sosyal Bilgiler Alanı ile ilişkili yayınlar) ve editör kurulunun uygun gördüğü eğitim bilimleri alanında yapılan özgün nitelikteki çalışmaları yayınlamak eğitim-öğretim süreçlerinde, öğretmen yetiştirme alanında mevcut durumları ortaya koyma, sorunlara dikkat çekme ve çözüm önerileri getirme vb. katkılar sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırma ve derleme makaleler yanında, ders etkinlikleri, kitap inceleme ve biyografi çalışmaları da yayınlanmaktadır.

DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER /ABSTRACTING AND INDEXING

AcademicKEYS
Academic Index
Academic Resource Index
ASOS index
BASE
CiteFactor
Clausthal University of Technology Library
Cosmos Impact Factor
Dergipark
DIIF
Directory of Research Journals Indexing
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)
EZB Elektronische Zeitschriftenbibliothek
Frankfurt University of Applied Sciences
Frei Universität Berlin Bibliothek
General Impact Factor
Google SCHOLAR
German National Serials Database (ZDB)
HLB Fulda University
Indexa
INDEX COPERNICUS
Infobaseindex
International Institute Of Organized Research (I2OR)
International Society for Research Activity (ISRAJIF)
International Citation Index
ISEEK

JatsTech
Journalfactor
Katholische Universitat
Open AIRE
Philippe Universitat Marburg
Road
Root INDEXING
Scientific Indexing Service (SIS)
Scholarimpact
Sindex SIS
Southwest-German Union Catalogue (SWB)
The Big Search Engine Index
Türk Eğitim İndeksi
UH Universitat Hamburg
Universiteits Bibliotheek Gent
Universitats Bibliothek Leipzig
UniKASSEL VERSITAT
WorldCAT

OKUYUCU MEKTUPLARI / LETTERS

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki görüşlerinizi, yorumlarınızı ve önerilerinizi editöre gönderiniz.

Readers are highly encouraged to Express their views, comments or suggestions on published articles, to the editor.

Doç. Dr. Hakan AKDAĞ

ijonasstr@gmail.com

IJONASS

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 3, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2019

VOLUME:3, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER -2019

SAHİBİ / OWNER

Dr. Hakan AKDAĞ

EDİTÖR / EDITOR

Dr. Hakan AKDAĞ

SAYI EDİTÖRÜ

Dr. Selahattin KAYMAKCI

EDİTÖR YRD / VİCE EDITOR

Dr. Selahattin KAYMAKCI

Dr. Şakir BERBER

Dr. F. Serkan SAY

REDAKSİYON/ REDACTION

Dr. Murat YAKAR

Dr. F. Serkan SAY

Yayın Kurulu / Editorial Board

Dr. Yasin DOĞAN

Dr. Adnan ALTUN

Dr. Halil TOKCAN

Dr. Selahattin KAYMAKCI

Dr. Hakan AKDAĞ

İletişim / Communication

Hakan AKDAĞ – Mersin Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 33000 MERSİN
Selahattin Kaymakçı – Kastamonu Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 37000 KASTAMONU
F. Serkan SAY – Mersin Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 33000 MERSİN

E-posta/email: ijonasstr@gmail.com

Basım Tarihi /Published Time: Aralık – 2019 / December – 2019

ISSN:2618-5725

Danışma Kurulu ve Hakemler Advisory Board and Referees

Prof. Dr. Prof. Dr. Refik TURAN – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri KÖSTÜKLÜ – Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY – Adana Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU – Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Bahri ATA- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan SEVER – Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman İNAN – Denizli Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Marilyn JOHNSTON PARSONS, University of Illinois at Urbana-Champaign College of Education,
Prof. Dr. Necdet HAYTA – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mithat AYDIN – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Handan DEVECİ – Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hilary COOPER – University of Cumbria
Prof. Dr. Kadir ULUSOY – Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ – Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Semra ALYILMAZ – Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ – Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Âdem SEZER – Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK – İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Kubilay YAZICI – Niğde Ömerhalis Demir Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih AYDIN – Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan DİNÇ – Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Bayram TAY – Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent AKSOY – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ – Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan KAYA – Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ – Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent AKBABA – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ – Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Ayten KIRIŞ AVAROĞULLARI – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ – Gaziosman Paşa Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN – Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. S. Gülin KARABAĞ – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Elif ALADAĞ – Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Nihat ŞİMŞEK – Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Osman ÇEPNİ – Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Talip ÖZTÜRK – Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz ZAYIMOĞLU ÖZTÜRK – Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammed SARI – Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ – Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU – Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır KILCAN – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA – Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM – Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Harun ER – Barın Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi İbrahim SARI – Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Neval AKÇA BERK – Adana Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Hatice DEMİRKAYA GEDİK – Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Murat Bayram YILAR – Samsun 19 Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi. Serpil DEMİREZEN – Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi. Emine Karasu AVCI – Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi. Yusuf İNEL – Uşak Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Gülten YILDIRIM – Denizli Pamukkale Üniversitesi
Dr. Fatma TORUN – Adıyaman Üniversitesi

IJONASS

Uluslararası Sosyal Bilgielrde Yeni Yaklaşımlar Dergisi IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 3, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2019

VOLUME:3, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER -2019

Bu Sayının Hakemleri

The Referees of This Issue

Doç. Dr. Yasin DOĞAN – Denizli Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA – Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Doç. Dr. Kürşat KURTULGAN – Mersin Üniversitesi

Doç. Dr. Kerim SARIÇELİK – Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet ELBAN – Bayburt Üniversitesi

Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA – Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Selman ABLAK – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Neval AKÇA BERK – Adana Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üyesi Yusuf İNEL – Uşak Üniversitesi

Dr. Hayati ADALAR – Gazi Üniversitesi



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 3, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2019

VOLUME:3, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER -2019

EDİTÖRDEN...

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi'nin (IJONASS) değerli okuyucuları,

Dergi ekibimiz, hakemlerimiz ve yazarlarımızın katkılarıyla 3. cilt 2. sayımızı yayımlamaktan büyük bir mutluluk duyuyoruz. Dergimizin bu sayısında 8 farklı çalışma bulunmaktadır.

Sosyal bilgiler eğitiminin disiplinlerarası yapısının da getirdiği içerik zenginliğinin avantajıyla tarih eğitiminden coğrafya eğitimine; felsefe öğretiminden ekonomi öğretimine pek çok sosyal olgunun eğitime yansısıyla ilgili olmak, dergimizin kapsam olarak en güçlü yanını oluşturuyor. Bu noktada dergi ekibi olarak başta sosyal bilgiler eğitimcileri olmak üzere Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yer alan tüm bilim insanlarının bilimsel anlamda katkı sunmasını bekliyoruz.

Derginin oluşturulmasında ve gelişmesinde katkı sağlayan yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz. Dergimizin hızla büyüyen ve sosyal bilgiler eğitimi alanına yeni bir bakış açısı getiren süreli bir yayın olması için elimizden gelen tüm gayreti göstermeye çalışıyoruz. Gelecek sayılarımızda çıkacak makale ve diğer yayınlarla daha çok yazarın katkı yapmasını temenni ediyoruz. Her geçen gün artan sayısı ile uluslararası indeksler aracılığıyla dergimizde yayınlanan çalışmaların dünyanın farklı akademik noktalarında tanınması ve duyurulması süreci de devam etmektedir.

Dergimizin bir sonraki sayısı 2020 yılı Haziran ayında yayımlanacaktır.

Saygılarımızla....

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI

Aralık – 2019



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi - IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 3, SAYI: 2, YIL: ARALIK – 2019

VOLUME:3, ISSUE:2, YEAR: DECEMBER -2019

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden... /Editor's Note

İçindekiler / Contents

1. Demet BALTA (s.107 - 125)

Ortaöğretim Öğrencilerinin “Tarih Nedir?” Aforizmalarına Katılım Durumlarının İncelenmesi

An Investigation Of High School Students’ Participation In Aphorisms On “What Is History?”

2. Şebnem ASLAN – Kubilay ÖZER (s.126- 145)

Türkiye’de Kültürel Liderlik Bağlamında “Hulusi Kentmen” Tipolojisi ve Mizahi Lider “Nasreddin Hoca”

Hulusi Kentmen" Typology and Humidity Leader in The Context of Cultural Leadership in Turkey "Nasreddin Hoca

3. Melike FAİZ – Emine KARASU AVCI (s.146- 166)

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medyaya Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

4. Yakup SUBAŞI (s.167 - 182)

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İçin Verilen Değerlerin Erich Fromm’un Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of Values For Sixth Grade Social Studies According To Erich Fromm’s

5. Münevver YILDIRIM (s. 183 - 204)

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Yöntemlerini Kullanma Durumları

The Case of Using Active Learning Methods of Social Studies Teachers

6. Zafer YILDIRIM - Nezaket İslam HAYIRLIOĞLU (s. 205 - 214)

Mühimme Defterlerinin Tarih Araştırmaları Açısından Önemi, 82 Numaralı Mühimme Defteri Örneği

7. Yaprak YILDIZ KIRHAN (s. 215 - 233)

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Çanakkale Savaşları Konusunun Öğretiminde Görsel Materyale Felton ve Allen Modeline Göre Soru Sorma ile Nichol Modeline Göre Soru Sormanın Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi

Ortaöğretim Öğrencilerinin “Tarih Nedir?” Aforizmalarına Katılım Durumlarının İncelenmesi**

Demet BALTA*¹

¹Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi: Temmuz 2019

Kabul Tarihi: Aralık 2019

Öz:

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin tarihin tanımı ile ilgili aforizmalara katılma durumları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma, tarama deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Mersin ilinin Tarsus ilçesinde bulunan Anadolu lisesi, endüstri meslek lisesi ve fen lisesinde öğrenim gören 9., 10., 11., 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmada 23 maddeden oluşan 5’li likert tipinde anket, toplam 330 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmaya ilişkin uygulama, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programı ile t, yüzde, frekans testlerine tabii tutulmuştur. Öğrencilerin tarih aforizmalarına bakış açılarının tarih dersindeki tanımlarla sınırlı kaldığı ve tarihi, genel olarak geçmiş ile gelecek arasındaki bir köprü olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin olumlu aforizmalara daha fazla katıldığı görülmüştür. Öğrencilerin tarihin belgeler aracılığıyla yapıldığı konusunda kararsız kaldığı görülmüştür. Bu neticenin, müfredatta bu bilginin yer almaması ve öğretmenlerin tarihin belgelere dayalı bir bilim olduğu bilgisinin önemine değinmeyişlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Maddelere verilen cevaba cinsiyet faktörünün etkisinin olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Ortaöğretim Tarih, Aforizma, Tanım

Abstract

In this research, it was tried to determine the status of high school students' participation in the aphorisms related to the definition of history. The research pattern is the survey pattern. The study group of the research consists of 9th, 10th, 11th, 12th grade students studying in Anatolian high school, industrial vocational high school and science high school in Tarsus district of Mersin. The questionnaire developed by the researcher was used as a data collection tool. In the study, a 5-point tipert questionnaire consisting of 23 items was administered to a total of 330 students. The execution of the research was conducted in the spring term of 2018-2019 academic year. The research has a descriptive nature and the obtained data were subjected to t, percentage, frequency tests with the program of SPSS. It was found that the students' view of history aphorisms was limited to the definitions in history course and they defined history as a bridge between past and future in general. It was observed that students were more involved in positive aphorisms. It was seen that the students were hesitant about the fact that history was made through documents. This result is thought to be due to the fact that this information is not included in the curriculum and that teachers did not mention the importance of the knowledge that history is a documented science. It was observed that the gender factor had no effect on the response to the items.

Keywords: History, Secondary Education History, Aphorism, Definition

*Sorumlu Yazar E-mail: demetbalta1453@gmail.com

Orcid ID: 0000-0003-4279-3654

** Bu çalışma Demet BALTA tarafından hazırlanan ve Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde sunulan “Lise Öğrencilerinin “Tarih Nedir?” Aforizmalarına Katılma Durumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

GİRİŞ

XIX. Yüzyılda milli devletlerin ortaya çıkışı ile birlikte tarih de bir disiplin olarak okul müfredatlarında ortak dersler arasında yerini almaya başladı. Ülkemizin jeopolitik konumu bakımından da önemli yer teşkil eden tarih disiplinine, bir milli devlet olan Türkiye Cumhuriyeti de gerekli önemi vermiştir. Gerek tarih kongreleri (1932) gerekse maarif şuraları (1939) ile tarihin müfredatta nasıl bir rol oynayacağına karar verilmiştir. Tarih eğitimi, eğitim hayatımızın her kademesinde önem teşkil eden temel derslerden biri haline gelmiştir. Tarih, bize farklı bir bakış açısı sağlamaktadır. Tarih eğitiminde, kronolojik düşünebilen, değişim ve sürekliliği algılayabilen, tarihi sorgulamak için araştıran, tarihsel analiz yapıp bunu yorumlayabilen, neden-sonuç ilişkisini doğru kurabilen, karar verme becerisine sahip ve tarihsel empati kurup geçmişteki insanların bakış açılarıyla bakabilen, milli şuura sahip vatandaş yetiştirmek temel amaç olmuştur (Demircioğlu, 2009).

Her toplum geleceğini garanti altına almak, kendini geliştirmek, gücüne güç katmak ister. Bunun için de tarihine bakıp, geçmişten ders çıkararak ilerlemesi gerekir. Çünkü geçmişte yapılan bir hata yeniden yapıldığında yine aynı sonuçlarla karşılaşılabilir. Bu da tarihin tekerrür edebileceğini (olaylar bazında) gösterir. Ülkelerin gelişmişliğinin bilim ve teknolojiyle ölçüldüğü günümüz dünyasında, gelişmiş ülkelerin tarihlerinden ders çıkararak ilerleme kaydettiğini görmekteyiz.

Uçsuz bir derya olan tarih disiplini, ilk olarak tarihin ne olduğu üzerine önemli tartışmalara maruz kalmıştır. Ortaya çıkan tarihle alakalı düşünceler, tarihi dolayısıyla tarih öğretimini etki altında bırakmış ve hâlâ da bırakmaktadır. Tarihçilerin ideolojik ve bilimsel anlayışlarıyla felsefi yaklaşımlarına göre birçok tarih tanımı yazılmıştır. Bununla birlikte tanımlar ve verilen aforizmalar tarihi etkilemiştir. Peki, bu durumda tarih nesnellikliğini ne kadar koruyabilmiştir? Tarihçiler, olguları tespit ederken veya analizlerini yaparken nesnel olacağını savunurlar. Ama ne kadar başarılı olurlar? Tarih, toplum için faydalı bir bilimdir fakat insanları etkilemek ve yönlendirmek için kullanılan en önemli araçlardan biri olduğu da bilinen bir gerçektir. Tarih, onu kullanan kişinin emrine amade olan, hangi amaçla kullanılacağına efendisinin karar verdiği bir köle gibidir (Demircan, 2007). Tarihi insanlar yapar ama tarihçiler yazar. Tarihinin yaşadığı çevre, aldığı eğitim, inançları, kültürü, statüsü, rolleri, yaşadığı dönemde olan olaylar, geçmişte olan olaylara bakış açısı tarihçiyi ve dolayısıyla da tarihi etkiler. Bu da tarihin nesnel bir bilim olmadığını düşündürebilir. Tarihin en net tanımı olarak Demir ve Acar'ın (1997) “Tarih, niceliksel zaman açısından geçmişte olup bitenleri, toplumların geçirdikleri dönemleri yer ve zaman belirterek anlatan, geçmişte yaşanan olaylar arasında nedensel ilişkiler kurmaya çalışarak bu ilişkileri belge ve kalınlara dayandırarak sistematik olarak incelemeyi konu edinen bir disiplindir” (s.215) tanımını örnek gösterebiliriz.

Öte yandan tanım ile aforizma iki farklı kavramdır. *Aforizma*; Latince “aphorismus” kelimesinden gelmektedir. Çeşitli konulardaki düşünceleri, çarpıcı, bazen de mizahî bir şekilde onlarca kelimeyle ifade edilmeye çalışılanın kısa olarak sunulduğu, söyleyeni belli olan felsefi bir fikir yazısıdır (Karakaş, 2011, s. 16). Batı'ya has bir söyleyiş biçimidir. Bizdeki vecizeye veya diğer anlamıyla özdeyişe benzer fakat biraz daha uzun ve felsefidir. Aforizmalarda ileri sürülen düşünceler başkalarının kabulünü beklemez, yazara has kanaatlerdir. Türk Edebiyatı'nın batılılaşma döneminde, Batı'daki örneklerinden etkilenen kimi yazarlarımız da aforizma benzeri denemeler yazmıştır. Bunların en ünlüsü, Cenap Şehabettin'in (1918) Tiryaki Sözleri'dir (Karakaş, 2011, s. 16). Aforizmanın tanımından yola çıkacak olursak, *tarih aforizması*; tarih alanında, düşünürlerin söylediği özgün, çarpıcı ve etkili sözlerdir.

Tanım, bir kavramın niteliklerini eksiksiz olarak tek tek açıklayıp tarif eden yazılardır (TDK, 2011, s. 2131). Tanımın genel kabul görmesi gerekir. Yazarın kendisine has bir düşüncesi değil, herkesin kabul edebileceği bir düşüncedir. Örneğin; Türk Dili Kurumu’nun (2011) hazırladığı sözlüğe göre “tarih; toplumları, milletleri, kuruluşları etkileyen hareketlerden doğan, olayları zaman ve yer göstererek anlatan, bu olaylar arasındaki ilişkileri, daha önceki ve sonraki olaylarla bağlantılarını, karşılıklı etkilenmeleri, her milletin kurduğu medeniyeti inceleyen bilimdir.” (s. 2139) bir tanım örneğidir. Tek tek açıklama yapılmış ve genel kabul görmüştür. Tanımın söyleyeni çoğu zaman belli olmayabilir ama aforizmanın söyleyeni bellidir. İkisi arasındaki en önemli fark budur. Tanımda niteliksel olarak tek tek açıklama yapılır, aforizmada açıklamak zorunda değildir. Tanım genel kabul görür ama aforizma kişinin düşüncesi olduğu için kimsenin kabul etmesine gerek duymaz. Güngör’e (2006) göre, “Tarih bir milletin hayatıdır; yani hayat içinde karşılaşılan ve büyük ölçüde başkalarınınkinden farklı olan şartların ve bu şartlara yapılan tepkilerin hikâyesidir; kültür ise bu tepkilerden doğan inanç, norm ve davranış özellikleridir”(s.18). Erol Güngör, kısaca tarihi bir milletin hayatı, milli kültürü ise tecrübeleri olarak görür. (Köseoğlu, 2006, s.177). Erol Güngör’ün bu söylemi bir aforizma örneğidir. Tamamen kişiye has, kendine göre bir yorumdur. Detay vermez, insanlar tarafından kabul edilmesine de ihtiyaç duymaz.

Bu çalışmanın temel amacı; ortaöğretimde eğitim gören öğrencilerin (Anadolu lisesi, fen lisesi, endüstri meslek lisesi), farklı düşünürlerin “Tarih Nedir?” aforizmalarına ilişkin görüşlerinin bir değerlendirmesini ortaya koymaktır. Literatür incelendiğinde değişik gruplarda benzer çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar, öğrencilerin tarih anlayışları, tarihin anlamını nasıl cevapladıkları ile ilgilidir. Bu araştırmalarda, üniversite (Gökkaya, 2001) ve ilköğretim (Altun, 2014) gibi farklı öğretim kademelerinde okuyan öğrencilere yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bu araştırmalara bakıldığında, öğrencilerin tarih kavramını anlamlandırmalarına ilişkin detaylar görülmektedir. Kimi öğrenci tarihi, zaman olarak, kimi geçmiş gitmiş günler olarak, kimi ise bir ders, bir bilim olarak algılamaktadır. Yapılan bu araştırma ise ortaöğretim öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerine göre tarihin ne anlam ifade ettiği, hangi “Tarih Nedir?” aforizmasına katıldığı araştırılmıştır.

Türkiye’de tarih dersleri, tarihin tanımından başlayan ezberci bir eğitim üzerine kurulmuştur. Tarih, bu yüzden öğrenciler tarafından sıkıcı bir ders olarak görülmektedir. Uzun süre ezberden sonra kalıcı belleğe yerleştirilmesi beklenen tanım, kronoloji gibi ezbere dayalı bilgiler, öğrencilerin tarihe karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine ve tarihe olan kaygılarının artmasına neden olmaktadır. Öğrenciler sevmediği dersten uzaklaşır. Bu yüzden öğrenciler tarihten uzaklaşmaktadır. Bu konuda öğretmenlere çok iş düşmektedir. Öğrencilerle kurulacak gerçek bir iletişim, aktivite ve etkinliklerle tarihe olan ilginin artmasını sağlayabilirler. Bu araştırma, öğrencilerin tarih aforizmalarına katılım durumlarını ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bir çalışmadır. Böyle bir araştırma, ülkemizde tarihe olan ilgiyi artırmak ve farkındalık yaratmak maksadını taşımaktadır. Literatür incelendiğinde, Türkiye’de aforizma ve tarih alanında değişkenleri inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu da bu araştırmanın başka bir önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın problem cümlesini “Ortaöğretimde eğitim gören öğrencilerin, farklı düşünürlerin “Tarih Nedir?” aforizmalarına yönelik görüşleri nelerdir ve bu görüşlerin cinsiyet ile olan ilişkisi nedir?” oluşturmaktadır. Bu çerçevede aşağıda bulunan sorulara cevap aranmıştır.

1. Lise öğrencilerinin, farklı düşünürlerin “Tarih Nedir?” aforizmalarına yönelik görüşleri genel olarak nedir?

2. Lise öğrencilerinin farklı düşüncülerin “Tarih Nedir?” aforizmalarına yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu Araştırma modeli, araştırmanın amacına yönelik gerekli ve birbirleriyle tutarlı analizlerin yapılabilmesi için imkânların uygun bir biçimde düzenlenmesidir (Karasar, 2012 s. 76). Araştırma modellerindeki amaç; eldeki problemi, bu problemle ilgili durumları, değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamaktır (Kurtuluş, 1998, s. 311). Araştırma modelleri tarama ve deneme modelleri olmak üzere ikiye ayrılır. Deneme modeli, araştırmacının denetimi doğrultusunda gözlenecek verilerin üretildiği ve neden-sonuç ilişkisi içerisinde bir sonuca varıldığı araştırma modelidir. Tarama modelleri ise, çok sayıda elemanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir sonuca varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012, s. 79). Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay ya da olgu var olduğu şekliyle betimlenir, müdahale edilmez, olanı olduğu gibi tanımlar. Bu model, en sık karşılaşılan ve tercih edilen bir modeldir. Öğrencilerin tarih aforizmalarına katılım durumlarını ve cinsiyete göre etkisini araştıran bu çalışmada var olanı olduğu gibi ortaya koymayı hedeflediği için tarama modeli uygulanmıştır.

Bu araştırma, aynı zamanda pozitivist bir araştırmadır. Bu yöntem ile araştırılan konuyla ilgili veriler toplanıp analiz edilir. Varsayımın doğruluğu ya da yanlışlığı ortaya konulur. Araştırma, uygulanan anket kâğıtlarıyla gerçekleştirilip, sonuçları sayısal verilerle ifade edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler tespit edilip genellemeler yapılmıştır. Bu nedenle araştırma niceldir. Uygulanan anket, “survey” tekniği ile özdeştir. Survey, sosyal bilimlerde en çok kullanılan veri toplama tekniğidir. Nicel veriyi doğru bir biçimde aktarmaktadır. Anket çalışmaları, nicel yaklaşımın bir ürünü oldukları için genelde istatistik yöntemler kullanılır. Veriler sayısal rakamlara veya formüllere dayandırılır (Çepni, 2001, s. 40).

Bu araştırmada; uzman görüşleri doğrultusunda, katılımcılara cinsiyet, sınıf, yaş gibi bilgileri vermelerini isteyen giriş kısmı ile 23 maddeden oluşan 5’li Likert tipinde anket uygulanmıştır (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum).

Araştırmanın katılımcı grubunu, 2018-2019 eğitim- öğretim yılı bahar dönemi, Mersin ilinin Tarsus ilçesinde MEB’e bağlı olan Fatih Anadolu Lisesi (125 kişi), Sesim Sarpkaya Fen Lisesi (122 kişi) ve Tarsus Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi’nde (83 kişi) eğitim gören toplam 330 katılımcı öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Yöntemleri

Ortaöğretim öğrencilerinin tarih aforizmalarına ilişkin düşüncelerini tespit etmek maksadıyla iki bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Ölçme aracı geliştirilmeden önce tarih aforizmaları üzerinde bir çalışma yapılmış ve bu konuyla ilgili toplam 75 maddelik bir anket hazırlanmıştır. Daha sonra bu maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, bu maddelerden hangilerinin öğrencilerin anlayacağı seviyede olduğu ve bu çalışma için uygun olacağı konusunda görüş bildirmeleri istenmiştir. 2 öğretim elemanından gelen dönütler doğrultusunda anketten ilgisiz maddeler çıkarılarak 75 maddeden 23 maddeye düşürülmüştür. Bulunan aforizmaların hepsinin ankette yer almamasının nedenleri arasında; kimi kavramın birbiri ile eş değerde olması, kimi kavramın uzun ve sıkıcı olması, kimi kavramın ise öğrencilerin kavrayışı bakımından uygun olmaması yer almaktadır. Bazı maddeler çok uzun

olduğu gerekçesiyle kısaltılmış, bazıları ise düzeltilmiştir. Olumlu ve olumsuz aforizmalar olarak iki boyuttan oluşan 23 maddelik 5’li likert tipi anket hazırlanmıştır. Ankette son düzeltmeler yapıldıktan sonra Mersin ilinin Tarsus ilçesinde MEB’e bağlı olan Sesim Sarpkaya Fen Lisesi’nde okuyan toplam 122 öğrenciye esas uygulama öncesi bir pilot uygulama yapılmıştır. Öğrencilere sunulan ankette anlamadıkları kelimeleri sormaları istenmiştir. Öğrencilerin yanlış anladığı veya anlamakta zorluk çektiği maddeler önceden tespit edilmiştir. Daha sonra uzman görüşü için alan uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanlarına sonuçlar sunulmuştur. Gelen düzeltmeler doğrultusunda ölçme son şekli verilmiş ve sorun olmadığı anlaşılınca anketin uygulanmak üzere hazır olduğu anlaşılmıştır. Analizlerin doğruluğunu ölçme ve değerlendirme alanında çalışan hocaların rehberliği eşliğinde ankete son şekli verilmiştir. Uzman görüşleri aşamasında bir alan uzmanı, 3 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve bir istatistik uzmanı araştırmaya katkı sağlamıştır.

Ankette aforizmaların kime ait olduğu belirtilmemiştir. Bunun nedeni; öğrencilerin kişilere bağlı kalarak katılım durumlarının etkilenmemesi isteğidir. Bu anket, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin ile 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Mersin ili, Tarsus ilçesinde MEB’e bağlı olan üç farklı ortaöğretim okulunda 1., 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan öğrencilere dağıtılmak suretiyle toplam 330 öğrenciye gönüllülük esasınca uygulanmıştır. Gönüllü olmayanlar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Anket uygulanmadan önce öğrenciler bu konuda bilgilendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Anket maddelerine verilen cevaplar SPSS25 (Statistical package of for the social sciences) programından elde edilen verilerin yorumlanması yolu ile analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. SPSS25 programında iki grup (kız-erkek) arasındaki fark için “t-testi”; ve betimsel istatistikler için “frekans” analizlerine başvurulmuştur. Yapılan analizler sonucunda, 3 ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri alınarak sonuçların doğruluğu tespit edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde çalışma grubu olarak seçilen liselerin 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin genel olarak ve cinsiyet bakımından verilen aforizmalara katılım durumlarına ilişkin bulguların değerlendirilmesi, araştırmanın alt problemlerinin sırasına göre sunulmuştur. Anketin değerlendirilmesi ile elde edilen veriler her alt problem için gerekli frekans, yüzde, ortalama ve t değeri analiz sonuçları tablolar halinde verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların “Tarih Nedir?” Aforizmalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Betimsel Bulgular

Anket Maddeleri	Cevap Seçenekleri										\bar{X}
	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1-Tarih ne güzel aynadır. Bugünkü uyanışı düne, geçmişe borçluyuz.	173	52,4	122	37	26	7,9	3	0,9	6	1,8	4,37
2-Tarih, başka başka insanlara ve zamanlara rastlayan vakaların tekrarlamasından başka bir şey değildir.	23	7	57	17,3	80	24,2	126	38,2	44	13,3	2,66
3- İnsan, tarihe her istediğini söyletebilir; çünkü ölümler itiraz edemezler.	28	23,6	160	48,5	77	23,3	12	3,6	3	0,9	3,90
4- Tarih, tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalogdur.	66	20	59	17,9	39	11,8	85	25,8	81	24,5	2,83
5- Tarih değil, hatalar tekerrür eder.	56	17	91	27,6	66	20	46	13,9	71	21,5	3,05
6- Tarih, sayısız yaşam öyküsünün özüdür.	46	13,9	70	21,2	67	20,3	85	25,8	62	18,8	2,86
7-Tarih bilmeyen diplomat, pusuladan anlamayan kaptana benzer, her ikisinde de karaya oturma tehlikesi kaçınılmaz sonuçtur.	129	39,1	103	31,2	61	18,5	25	7,6	12	3,6	3,95
8- Tarihte ilk kez dram olan bir olay bir kez daha tekrarlanırsa komedi olur.	46	13,9	72	21,8	79	23,9	87	26,4	46	13,9	2,95
9-Geçmiş inkâr edilemez; geçmişine taş atanın, geleceğine gülle atarlar.	134	40,6	110	33,3	40	12,1	23	7	23	7	3,94
10-Tarih, bir kâğıt parçası üzerine basılmış harflerden ibarettir, önemli olan tarih yapmaktır, yazmak değil.	70	21,2	80	24,2	53	16,1	71	21,5	56	17	3,11
11-Tarih acayip bir ihtiyardır. Bazılarına tam hakkını verir. Bazı değersizlerden çok bahseder. Bazı büyükleri hiç anmaz. Bazılarından da yalnız birkaç kelime söyler.	94	28,5	117	35,5	66	20	41	12,4	12	3,6	3,73
12- Tarih, insanlığa özgürlüğün göz kırptığı alandır.	68	20,6	82	24,8	62	18,8	67	20,3	51	15,5	3,15
13- Tarihin en çekici ve esrarengiz tarafı, değişen çağlarla birlikte her şeyin tamamen farklılaşması, fakat hiçbir şeyin değişmemesidir.	120	36,4	107	32,4	45	13,6	46	13,9	12	3,6	3,84

14- Tarih, birkaç hakiki resimle çok sayıda kopyanın bulunduğu bir resim galerisidir.	76	23	108	32,7	77	23,3	48	14,5	21	6,4	3,52
15-Tarih, belgeler aracılığıyla geçmişi yeniden kurma girişimidir.	51	15,5	111	33,6	81	24,5	65	19,7	22	6,7	3,32
16-Tarih, insanlığın en tehlikeli icadıdır.	39	11,8	47	14,2	54	16,4	112	33,9	78	23,6	2,57
17-Geçmişi anımsayamayanlar onu tekrarlamaya mahkûmdur.	91	27,6	110	33,3	58	17,6	52	15,8	19	5,8	3,61
18-Tarihten hiçbir şey öğrenilemeyeceğini, tarihten öğreniriz.	49	14,8	63	19,1	81	24,5	82	24,8	55	16,7	2,91
19-Suyu her gün artan sonsuz bir kuyu vardır; Tarih.	128	38,8	131	39,7	46	13,9	11	3,3	14	4,2	4,05
20-Tarih, insanların düşlerinin en aydınlık olanlarını gerçekleştirmek için giriştikleri, umutsuz bir çabadan başka bir şey değildir.	23	7	48	14,5	70	21,2	121	36,7	68	20,6	2,51
21- Tarihi olmayan ülke, mutlu bir ülkedir.	80	24,2	84	25,5	67	20,3	55	16,7	44	13,3	3,31
22- Tarih; cinayetlerin ve felâketlerin bir tutanağıdır.	56	17	94	28,5	76	23	52	15,8	52	15,8	3,15
23- Tarih, uyanmaya çalıştığım bir karabasandır.	50	15,2	54	16,4	36	10,9	48	14,5	142	43	2,46

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin, farklı düşünürlerin “Tarih Nedir?” aforizmalarına yönelik görüşleri genel olarak nedir?

Tablo 1’de verilen betimsel değerler aşağıda aforizmalara göre açıklanmıştır.

1. “Tarih ne güzel aynadır. Bugünkü uyanışı düne, geçmişe borçluyuz.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %52,4’ü (173 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %37’si (122 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %7,9’u (26 kişi) kararsız kalmıştır. %0,9’u (3 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %1,8’i (6 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 4,37 çıkan aforizma, öğrencilerin en fazla eğilim gösterdiği aforizmadır.

2. “Tarih, başka başka insanlara ve zamanlara rastlayan vakaların tekrarlamasından başka bir şey değildir.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %7’si (23 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %17,3’ü (57 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %24,2’si (80 kişi) kararsız kalmıştır. %38,2’si (126 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %13,3’ü (44 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 2,66 çıkan aforizma, öğrencilerin az katılım sağladığı, ortalama sırası bakımından 20. sırada yer alan aforizmadır.

3. “İnsan, tarihe her istediğini söyletebilir; çünkü ölümler itiraz edemezler.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %23,6’sı (28 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %48,5’i (160 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %23,3’ü (77 kişi) kararsız kalmıştır. %3,6’sı (12 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %0,9’u (3 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 3,90 çıkan aforizma, öğrencilerin en fazla katılım sağladığı 5. aforizmadır.

4. “Tarih, tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalogdur.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %20’si (66 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %17,9’u (59 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %11,8’i (39 kişi) kararsız kalmıştır. %25,8’i (85 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %24,5’i (81 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 2,83 çıkan aforizma, öğrencilerin az katılım sağladığı, ortalama sırası bakımından 19. sırada yer alan aforizmadır.

5. “Tarih değil, hatalar tekerrür eder.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %17’si (56 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %27,6’sı (91 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %20’si (66 kişi) kararsız kalmıştır. %13,9’u (46 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %21,5’i (71 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 3,05 çıkan aforizma, öğrencilerin katılım sağladığı, ortalama sırası bakımından 15. sırada yer alan aforizmadır.

6. “Tarih, sayısız yaşam öyküsünün özüdür.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %13,9’u (46 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %21,2’si (70 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %20,3’ü (67 kişi) kararsız kalmıştır. %25,8’i (85 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %18,8’i (62 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 2,86 çıkan aforizma, öğrencilerin az katılım sağladığı, ortalama sırası bakımından 18. sırada yer alan aforizmadır.

7. “Tarih bilmeyen diplomat, pusuladan anlamayan kaptana benzer, her ikisinde de karaya oturma tehlikesi kaçınılmaz sonuçtur.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %39,1’i (129 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %31,2’si (103 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %18,5’i (61 kişi) kararsız kalmıştır. %7,6’sı (25 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %3,6’sı (12 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 3,95 çıkan aforizma, öğrencilerin en fazla katılım sağladığı 3. aforizmadır.

8. “Tarihte ilk kez dram olan bir olay bir kez daha tekrarlanırsa komedi olur.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %13,9’u (46 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %21,8’i (72 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %23,9’u (79 kişi) kararsız kalmıştır. %26,4’ü (87 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %13,9’u (46 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 2,95 çıkan aforizma, öğrencilerin az katılım sağladığı, ortalama sırası bakımından 16. sırada yer alan aforizmadır.

9. “Geçmiş inkâr edilemez; geçmişine taş atanın, geleceğine gülle atarlar.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %40,6’sı (134 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %33,3’ü (110 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %12,1’i (40 kişi) kararsız kalmıştır. %7’si (23 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %7’si (23 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 3,94 çıkan aforizma, öğrencilerin en fazla katılım sağladığı 4. aforizmadır.

10. “Tarih, bir kâğıt parçası üzerine basılmış harflerden ibarettir, önemli olan tarih yapmaktır, yazmak değil.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %21,2’si (70 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %24,2’si (80 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %16,1’i (53 kişi) kararsız kalmıştır. %21,5’i (71 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %17’si (56 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 3,11 çıkan aforizma, öğrencilerin katılım sağladığı 14. aforizmadır.

11. “Tarih acayip bir ihtiyardır. Bazılarına tam hakkını verir. Bazı değersizlerden çok bahseder. Bazı büyükleri hiç anmaz. Bazılarından da yalnız birkaç kelime söyler.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %28,5’i (94 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %35,5’i (117 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %20’si (66 kişi) kararsız kalmıştır. %12,4’ü (41 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %3,6’sı (12 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 3,73 çıkan aforizma, öğrencilerin en fazla katılım sağladığı 7. aforizmadır.

12. “Tarih, insanlığa özgürlüğün göz kırptığı alandır.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %20,6’sı (68 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %24,8’i (82 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %18,8’i (62 kişi) kararsız kalmıştır. %20,3’ü (67 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %15,5’i (51 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 3,15 çıkan aforizma, öğrencilerin katılım sağladığı 13. aforizmadır.

13. “Tarihin en çekici ve esrarengiz tarafı, değişen çağlarla birlikte her şeyin tamamen farklılaşması, fakat hiçbir şeyin değişmemesidir.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %36,4’ü (120 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %32,4’ü (107 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %13,6’sı (45 kişi) kararsız kalmıştır. %13,9’u (46 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %3,6’sı (12 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 3,84 çıkan aforizma, öğrencilerin en fazla katılım sağladığı 6. aforizmadır.

14. “Tarih, birkaç hakiki resimle çok sayıda kopyanın bulunduğu bir resim galerisidir.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %23’ü (76 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %32,7’si (108 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %23,3’ü (77 kişi) kararsız kalmıştır. %14,5’i (48 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %6,4’ü (21 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 3,52 çıkan aforizma, öğrencilerin en fazla katılım sağladığı 9. aforizmadır.

15. “Tarih, belgeler aracılığıyla geçmişi yeniden kurma girişimidir.” ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %15,5’i (51 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %33,6’sı (111 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %24,5’i (81 kişi) kararsız kalmıştır. %19,7’si (65 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %6,7’si (22 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 3,32 çıkan aforizma, öğrencilerin en fazla katılım sağladığı 10. aforizmadır.

16. “Tarih, insanlığın en tehlikeli icadıdır.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %11,8’i (39 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %14,2’si (47 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %16,4’ü (54 kişi) kararsız kalmıştır. %33,9’u (112 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %23,6’sı (78 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 2,57 çıkan aforizma, öğrencilerin az katılım sağladığı, ortalama sırası bakımından 21. sırada yer alan aforizmadır.

17. “Geçmişi anımsayamayanlar onu tekrarlamaya mahkûmdur.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %27,6’sı (91 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %33,3’ü (110 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %17,6’sı (58 kişi) kararsız kalmıştır. %15,8’i (52 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %5,8’i (19 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 3,61 çıkan aforizma, öğrencilerin en fazla katılım sağladığı 8. aforizmadır.

18. “Tarihten hiçbir şey öğrenilemeyeceğini, tarihten öğreniriz.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %14,8’i (49 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %19,1’i (63 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %24,5’i (81 kişi) kararsız kalmıştır. %24,8’i (82 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %16,7’si (55 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 2,91 çıkan aforizma, öğrencilerin az katılım sağladığı, ortalama sırası bakımından 17. sırada yer alan aforizmadır.

19. “Suyu her gün artan sonsuz bir kuyu vardır; Tarih.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %38,8’i (128 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %39,7’si (131 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %13,9’u (46 kişi) kararsız kalmıştır. %3,3’ü (11 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %4,2’si (14 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 4,05 çıkan aforizma, öğrencilerin en fazla katılım sağladığı 2. aforizmadır.

20. “Tarih, insanların düşlerinin en aydınlık olanlarını gerçekleştirmek için giriştikleri, umutsuz bir çabadan başka bir şey değildir.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %7’si (23 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %14,5’i (48 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %21,2’si (70 kişi) kararsız kalmıştır. %36,7’si (121 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %20,6’sı (68 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 2,51 çıkan aforizma, öğrencilerin az katılım sağladığı, ortalama sırası bakımından 22. sırada yer alan aforizmadır.

21. “Tarihi olmayan ülke, mutlu bir ülkedir.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %24,2’si (80 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %25,5’i (84 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %20,3’ü (67 kişi) kararsız kalmıştır. %16,7’si (55 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %13,3’ü (44 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 3,31 çıkan aforizma, öğrencilerin katılım sağladığı, ortalama sırası bakımından 11. sırada yer alan aforizmadır.

22. “Tarih; cinayetlerin ve felâketlerin bir tutanağıdır.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %17’si (56 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %28,5’i (94 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %23’ü (76 kişi) kararsız kalmıştır. %15,8’i (52 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %15,8’i (52 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 3,15 çıkan aforizma, öğrencilerin katılım sağladığı, ortalama sırası bakımından 12. sırada yer alan aforizmadır.

23. “Tarih, uyanmaya çalıştığım bir karabasandır.” maddesine ilişkin veriler

Verilen aforizmada öğrencilerin %15,2’si (50 kişi) kesinlikle katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %16,4’ü (54 kişi) katılıyorum ifadesini işaretlemiştir. %10,9’u (36 kişi) kararsız kalmıştır. %14,5’i (48 kişi) katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. %43’ü (142 kişi) kesinlikle katılmıyorum ifadesini işaretlemiştir. Ortalaması (aritmetik ortalama) 2,46 çıkan aforizma, öğrencilerin en az katılım sağladığı aforizmadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Lise tarih öğrencilerinin görüşleri cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir?

Anketin tümü hesaba katılarak cinsiyet değişkeninin öğrencilerin tarih aforizmalarına yönelik görüşlerinde etkili bir unsur olup olmadığı t-testi ile ölçülmüştür ve tablo 2’ de bulgular paylaşılmıştır.

Tablo 2. Ankete Katılan Öğrencilerin T-Testi Neticeleri

Cins.	N	X	S	sd	t	df	p
Kız	149	63,7561	9,27827	0,76011	2,405	328	0,17
Erkek	181	61,0387	10,98047	0,81617			

Tablo 2 incelendiğinde; ankete 149 kız 181 erkek öğrenci katıldığı görülmektedir. Bu tabloya göre kız öğrencilerin ortalamasının erkeklerden daha fazla olması aforizmalara katılım oranlarının kızlarda daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak yapılan t testinde p değerinin 0,05’ten büyük olması nedeniyle öğrencilerin bu görüşlerinde cinsiyet faktörünün anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**Sonuçlar**

Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan elde edilen sonuçlar verilmiş olup sonuçlara bağlı olarak öneriler sunulmuştur. Çalışmada, Mersin ilinin Tarsus ilçesinde bulunan MEB’e bağlı olan Fatih Anadolu Lisesi, Sesim Sarpkaya Fen Lisesi ve Tarsus Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi’nde okuyan 9., 10., 11., ve 12. sınıf öğrencilerinin tarih aforizmalarına katılım durumları araştırılmıştır.

Araştırmada, çalışma grubundaki öğrenciler, en çok Mustafa Kemal Atatürk’ün aforizması olan “Tarih ne güzel aynadır. Bugünkü uyanışı düne, geçmişe borçluyuz.” aforizmasına katılmışlardır. İlk başta öğrencilerin en çok sözü edilen aforizmaya katılmasında Mustafa Kemal Atatürk’ün etkisi düşünülebilir. Fakat araştırmaya katılan öğrenciler, aforizmaları kimin söylediği bilgisine sahip olmadığından böyle bir etkinin mümkün olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla elde edilen sonuçta milliyetçi tutumların etkisini düşünmek doğru olmayacaktır. Bu sonuç, aforizmanın vurguladığı tarih düşüncesinden anlaşılabilir. Zira, anılan aforizmada pragmatist (öğretici) tarih anlayışı vardır. Gölen’e göre de Atatürk bu sözyle tarihi yol

gösterici olarak görmüştür (Gölen, 2002, s.184). Öğretici maslahatçı tarihte geçmişteki olaylardan bir ders çıkarma ve bugünü geçmişteki olaylara göre tanzim etme anlayışı vardır. Türklerin geçmişten gelen tarih düşüncelerine bakıldığında öğretici tarihin etkisinin yüksek olduğu görülebilir. Örneğin İslam tarih yazımında, evliya menkıbeleri bu tarih anlayışının bir ürünüdür (Togan, 1985, s. 3). Diğer taraftan Türk tarihinde geçmişten günümüze değin formal düzeyde verilen tarih eğitiminde de öğretici tarih anlayışı vardır. Türkiye’de tarih eğitiminin önemli bir boyutunda “tarihten ders çıkarma” amacı vardır (Özbaran, 1997, s.66). Bununla birlikte Ulusoy (2009) araştırmasında öğrencilerin bir kısmı tarih dersleri için geçmişten ders çıkarma üzerine görüş bildirmişlerdir. Mustafa Kemal Atatürk’ün aforizmasında da tarihten ders çıkarma anlayışı, dolayısıyla öğretici tarih anlayışı hakimdir. Bu yüzden öğrencilerin en fazla bu aforizmaya katıldıkları düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuca benzer şekilde Elban’ın (2017) yaptığı araştırmada üniversite öğrencileri tarihten ders çıkarmanın önemi üzerine durmuşlardır. Nihai olarak elde edilen sonuç; araştırmaya katılan öğrencilerin tarihe yönelik tutumlarında Türk tarih düşüncesindeki ve tarih eğitiminin doğasındaki öğretici yanı yansıtmaktadır. Ayrıca elde edilen sonuç, araştırmaya katılan öğrencilerin tarihe yönelik olumlu tutum gösterdiğini açıklamaktadır. Nitekim, tarihe yönelik olumlu tutum içeren diğer aforizmalara öğrencilerin katılması bunu kanıtlamaktadır. Mustafa Kemal Atatürk’ün aforizmasından sonra Raif Necdet Kestelli’nin “Suyu her gün artan sonsuz bir kuyu vardır: Tarih.”, Ahmet Cevdet Paşa’nın “Tarih bilmeyen diplomat, pusuladan anlamayan kaptana benzer, her ikisinde de karaya oturma tehlikesi, kaçınılmaz sonuçtur.” ve Bahtiyar Vahapzade’nin “Geçmiş inkar edilemez; geçmişine taş atanın, geleceğine gülle atarlar.” ifadelerine katılımın fazla olması, öğrencilerin tarihe karşı olumlu bir tutum geliştirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde Elban (2015) öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını yüksek düzeyde bulgulamıştır. Ancak Safran (2006) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumunu “kararsızım” düzeyine yakın bir değerde bulmuştur. Sonuçlardaki farklılıkta örneklerdeki ve araştırmaların yapıldığı zamandaki farklılık düşünülebilir. Öte yandan araştırmaya katılan öğrenciler, en az James Joyce’ye ait olan “Tarih, uyanmaya çalıştığım bir karabasandır.” aforizmasına katılım göstermiştir. Bu sonuç öğrencilerin tarihe karşı olumsuz tutum göstermediklerini pekiştirmektedir. Aynı şekilde, François Rene de Chateaubriand’ın “Tarih başka başka insanlara ve zamanlara rastlayan vakaların tekrarlanmasından başka bir şey değildir.”, Paul Valery’nin “Tarih, insanlığın en tehlikeli icadıdır.” ve Albert Camus’un “Tarih, insanların düşlerinin en aydınlık olanlarını gerçekleştirmek için giriştikleri, umutsuz bir çabadan başka bir şey değildir.” ifadelerine katılımın az olması, yine öğrencilerin tarihe karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini ispatlamaktadır. Öğrencilerin tarihe yönelik olumlu tutum içeren aforizmalara katılması, olumsuz tutum içeren aforizmalara katılmaması araştırmanın geçerliğini ve elde edilen sonuçların tutarlılığını göstermesi açısından manidardır.

Öte yandan çalışmada dikkat çeken bulgulardan birisi de İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu’na ait olan “Tarih, belgeler aracılığıyla geçmişi yeniden kurma girişimidir.” aforizması ile Bernand Shaw’a ait olan “Tarihten hiçbir şey öğrenilemeyeceğini, tarihten öğreniriz.” ifadelerine öğrencilerin büyük bir kısmı kararsız olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç öğrencilerin postmodern tarih düşüncesi ve yaklaşımına karşı herhangi bir tutum geliştirmediklerini göstermektedir. Nitekim Türkiye’de tarih eğitiminde henüz postmodern tarih yaklaşımları benimsenmemiştir. Bu sonuç Türkiye’de tarih eğitiminde tarihin üretimine ilişkin eğitimlerin yetersizliğini göstermektedir (Ata, 2008; Elban, 2018). Ayrıca İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu’na ait olan “Tarih, belgeler aracılığıyla geçmişi yeniden kurma girişimidir.” aforizmasına ilişkin sonuçlarda öğrencilerin kararsız kalmalarının sebepleri arasında müfredatta yer alan tarihin tanımında “belgeler aracılığıyla” ibaresinin kaldırılmış olması da etki etmiş olabilir. Kuramsal çerçevede

de bahsi geçen öğrencilerin, müfredattan çıkarılan tarihin belgeler aracılığı ile gerçekleştiğini öğrenememesi, öğretmenlerin bu konu hakkında gerekli hassasiyeti göstermemeleri sonucunda İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'na ait olan bu aforizmayı anlamadıklarından ötürü bu sonucun çıkması bu çalışmanın geçerliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Aslında 9. sınıf tarih ders kitabında Ranke ve İnalçık'ın aforizmaları içinde belgelerin önemine vurgu yapılmıştır fakat tarih öğretmenleri bu aforizmaları açıklayıp üzerinde durmazlarsa bu sonucun kaçınılmaz olacağı anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin aforizmalara katılımlarında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı saptanmıştır. Böylece tarih aforizmalarına katılımlarında cinsiyetin bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Bolton (1937), İskender (2007) ve Kont (2008) yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin tarihe ya da tarih dersine yönelik tutumlarında farklılık bulmuşlardır. Bu sonuçlar ile mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar arasında bir paralelliğin olmadığı düşünülebilir. Ancak sözü edilen araştırmalarda araştırılan ve ölçülen tarihe ve tarih dersine yönelik genel tutumlardır. Bu araştırmada ise daha çok tarih düşüncesine ve tarihe dair farklı bakışlara yönelik öğrenci görüşleri araştırılmıştır. Ortaya çıkan farklılığın anılan durumdan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmanın bulgularından yararlanarak ileride yapılacak olan çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Üniversitelerin tarih öğretmeni yetiştiren lisans, yüksek lisans ve doktora programları da bu çalışmadan yararlanabilir, araştırma farklı aforizmalar ile yinelenebilir. Bunun üzerine yeniden bir çalışma yapılabilir. Bu araştırmayı daha detaylandırmak için daha küçük bir grupta nitel bir araştırma yapılabilir.
- Araştırma sonuçları da dikkate alınarak 9. sınıfa kadar aforizma ve tarih tanımı kavramları müfredatta öğrencilerin anlayacağı şekilde yer almalı ve üzerinde durulmalıdır. Bu kavramların öğrencilere öğretilmesi, öğrenciler açısından tarihe karşı ilginin artmasını ve farklı bir bakış açısı kazanmalarını sağlayabilir.
- Tarihin belgeler aracılığıyla yapıldığı, tarih derslerinde vurgulanmalıdır. Böylece araştırma sonucunda görülen tarihin belgeler aracılığıyla olduğunu belirten aforizmada, öğrencilerde oluşan kararsızlık ortadan kaldırılabilir.
- Tarih aforizmalarına katılım düzeylerini inceleyen bu çalışma, daha geniş bir katılımcı grubuyla yinelenebilir. Bu araştırma Anadolu lisesi, fen lisesi ve endüstri meslek lisesi ile sınırlı tutulmuştur. Bu liselere sağlık lisesi, ticaret lisesi ve imam hatip lisesi de eklenebilir. Sonuçlar karşılaştırılabilir.
- İlgili kaynaklar incelendiğinde, ülkemizde tarih aforizmalarına ve tarih alanında çeşitli değişkenlere göre başlığı altında herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir. Buna benzer araştırmaların sayısı artırılabilir.
- Yapılacak bir çalışma ile öğrencilerin neden olumlu aforizmalara daha fazla yöneldiği bulunabilir.

KAYNAKLAR

- Altun, A. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin algılarının yörüngesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6) 2305-2326.
- Ata, B. (2008). Türk tarih öğretmen adaylarının tarih eğitiminde analogi anlayışları. M. Safran ve D. Dilek (Ed.), *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (s. 302-315). İstanbul: Yeni İnsan.
- Bolton, F.B. (1937). “The attitude of high school pupils toward history. *The SocialvcStudies*, 28(May), 217-218.
- Çepni, S. (2001). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Erol.
- Demir, Ö. & Acar, M. (1997). Sosyal bilimler sözlüğü. Ankara: Ağaç.
- Demircan, A. (2007). Tarih üzerine bazı düşünceler. *Milel ve Nihal*, 4 (3), 69-89.
- Demircioğlu, İ.H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 228-239.
- Elban, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin tarih dersine ilişkin tutumları: Ankara ili Kazan ilçesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 103-118.
- Elban, M. (2017). University students' views on the education and teaching of civilization history: Bayburt university education faculty sample. *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 123-136.
- Elban, M. (2018). Tarihi olaylar değerlendirilirken ahlaki yargı yapılmalı mıdır? Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 109-134.
- Gökkaya, A. K. (2001). Sosyal bilgiler eğitimi bölümü öğrencilerinin (lisans) tarih bilinci üzerine bir anket değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2),231-244.
- Gölen, Z. (2002). Atatürk’ün tarih anlayışı. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 52(18), 159-185.
- Güngör, E. (2006). *Kültür değişmesi ve milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken.
- İskender, P. (2007). Öğretmen adaylarının tarih dersine ilişkin tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(2). 631-638.
- Karakaş, T. (2011). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. İstanbul: Perşembe.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
- Kont, A. (2008). *11. sınıf öğrencilerinin Türkiye cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersine karşı ilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Köseoğlu, N. (2006). *Küreselleşme ve milli hayat*. İstanbul: Ötüken.
- Kurtuluş, K. (1998). Pazarlama Araştırmaları. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Özbaran, Salih; (1997), *Tarih, tarihçi ve toplum: tarihin çağrışımı, doğası, tarihçilik ve tarih öğretimi üstüne düşünceler*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi makale ve bildiriler*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Togan, A. Zeki Velidi (1985). *Tarihte usul*. İstanbul: Enderun.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri (Ankara örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 417-434.

EXTENDED ABSTRACT***An Investigation Of High School Students’ Participation In Aphorisms On “What Is History?”******Introduction***

With the emergence of nation-states in the 19th century, history began to take place in the common subjects of the school curriculum as an vital discipline. In terms of the geopolitical position of our country. It was decided by history congresses (1932) and education councils (1939) how history will play a role in the curriculum. History education has become one of the basic courses that are important in every level of our education. History gives us a different perspective. The aim of this course is to educate citizens who can think chronologically, perceive change and continuity,, study on history, make historical analysis and interpret it, establish cause-effect relationship correctly, have decision-making skills, and have historical empathy and look at people's past with the main purpose (Demircioğlu,2009).

Every society wants to guarantee its future, improve itself and grow stronger. Therefore, he must look at his history and proceed by taking lessons from the past. Because the same results can be seen again if a mistake is ignored. This shows that history can repeat itself (on a case-by-case basis). In today's world, when we look at the developed countries, we can see that developed countries make progress by taking lessons from their history. Great importance must be given to history courses in our country for this reason.

The profound discipline of history was first exposed to important debates on what history is. The thoughts related to the emergence of history have influenced and still leave history teaching due to its history. History is not just related to historians. Definitions, aphorisms, historiography and interpretations of historians also affect history.

Definition and aphorism are two different concepts. The aphorism; It comes from the Latin word “aphorismus. It is a philosophical statement with a certain narrator, whose thoughts on various subjects are presented in a brief and sometimes humorous way in which dozens of words are tried to be expressed. It's a Western way of saying. It is similar to our aphorism or, in other words, aphorism, but a bit longer and philosophical. The ideas put forward in aphorisms and do not need others' approval, they are the author's own convictions. During the westernization of Turkish Literature, some of our writers who were influenced by their Western counterpart also wrote aphorism-like essays. The most famous of these is Cenap Şehabettin (1918) Tiryaki Sözleri (Karakas, 2011, p. 16). From the definition of aphorism, history aphorism; In the field of history, philosophers say original, striking and effective words.

Definitions are the articles describing and describing the characteristics of a concept completely individually (TDK,2011, s.2131). The definition must be generally accepted. It is not an author's own opinion, but an opinion that anyone can accept. For example; According to the dictionary prepared by Turkish Language Institution (2011), “history; It is a science that examines the civilization established by each nation, which describes the events and relations between these events, their relations with previous and subsequent events, and the civilization established by each nation. Doğan (p. 2139). Individual statement was said and generally accepted. It is often unclear who says the definition, but it is definite who says the aphorism. This is the most important difference between the them. According to Güngör (2006), “History

is the life of a nation; that is, the story of the circumstances and reactions to life that are largely different from those of others; on the other hand, culture is the belief, norm and behavior characteristics that arise from these reactions”(p.18). In short, Erol Güngör considers the life and cultural experience of a nation. (Koseoglu, 2006, p.177). Erol Güngör’s statement is an example of aphorism. It is a personal interpretation of its own. It does not give details, or isn’t needed to be accepted by people.

The aim of the research is” What is the relationship between gender and opinions of the participants about the aphorism. In this context, the answers to the following questions were sought.

1. What is the general opinions of high school students on” What is history?” and aphorisms?
2. Do the views of high school history students change according to gender variable?

Method

In a universe consisting of a large number of elements, screening models are screening arrangements made on the whole universe or a group of samples or samples to be taken from it (Karasar, 2012, p. 79). In this study, the effect of students' participation in history aphorisms were researched.

The survey was identical to the “Survey” technique. Survey is the most widely used data collection technique in social sciences. It accurately transfers quantitative data. Since surveys are a product of quantitative approach. Statistical methods are generally used. Data are based on numerical figures or formulas (Çepni, 2001, p. 40).

In this study; In line with the expert opinions, a 5-point Likert-type questionnaire consisting of 23 items and an introduction part asking participants to provide information such as gender, class, age were applied (Strongly Disagree, Disagree, Undecided, Agree, Strongly Agree).

Findings, Discussion and Results

Data on “History is a beautiful mirror. Today's awakening yesterday, we owe the past.” In the aphorism given, 52.4% of the students (173 people) indicated that they strongly agree. 37% of the participants (122 people) agreed. 7.9% (26 people) were undecided. 0.9% (3 people) disagree. 1.8% (6 people) strongly disagree. The aphorism with an average of 4.37 is aphorism that the students tend most.

Data on “History is nothing but it is the repetition of cases that come across other people and times.”

In the aphorism given, 7% of the students (23 people) indicated that they strongly agree. 17.3% (57 people) indicated that they agree. 24.2% (80 people) were undecided. 38.2% (126 people) of them disagree. 13.3% (44 people) indicated that they strongly disagree. Aphorism with an average of 2.66 is the 20th aphorism in terms of average turnout, with little participation by students.

Data on “History is a continuous process of mutual interaction between the historian and the facts, an endless dialogue between the present and the past.”

In the aphorism given, 23.6% of the students (28 people) indicated that they strongly agree. 48.5% (160 people) of them agreed. 23,3% (77 people) were undecided. 3.6% (12 people) of them disagree. 0,9% (3 people) strongly disagree. The aphorism, which has an average of 3.90, is the 5th aphorism in which students participate most.

Data on “Man can make history tell whatever he wants; because the dead cannot object to.”

In the aphorism given, 20% of the students (66 people) indicated that they strongly agree. 17.9% (59 people) of the participants agreed. 11.8% (39 people) were undecided. 25.8% (85 people) indicated that they disagree. 24.5% (81 people) strongly disagree. The aphorism, which has an average of 2.83, is the aphorism in the 19th place in terms of the average order, with little participation by the students.

Data on “History is the blink of freedom for humanity.”

In the aphorism given, 17% of the students (56 people) indicated that they strongly agree. 27.6% (91 people) indicated that they agree. 20% (66 people) were undecided. 13.9% (46 people) disagree. 21.5% (71 people) indicated that they strongly disagree. The aphorism, which has an average of 3.05, is the 15th aphorism in which the students participate.

Data on “History is a nightmare I tried to wake up.”

In the aphorism given, 13.9% (46 people) of the students indicated that they strongly agree. 21.2% (70 people) of them agreed. 20.3% (67 people) were undecided. 25.8% (85 people) indicated that they disagree. 18,8% (62 people) strongly disagree. The aphorism, which has an average of 2.86, is the aphorism in which the students have little participation and is ranked 18th in terms of average rank.

Data on “A diplomat who does not know history is similar to a captain who does not understand the compass, and the danger of stranding in both is an inevitable result.”

In the aphorism given, 39.1% of the students (129 people) indicated that they strongly agree. 31.2% (103 people) of the participants agreed. 18.5% (61 people) were undecided. 7.6% (25 people) disagree. 3.6% (12 people) strongly disagree. The aphorism, which has an average of 3.95, is the third aphorism which has the highest attendance.

Data on “History is a picture gallery with a few genuine pictures and many copies.”

In the aphorism given, 13.9% (46 people) of the students indicated that they strongly agree. 21.8% (72 people) have chosen to agree. 23.9% (79 people) were undecided. 26,4% (87 people) indicated that they disagree. 13.9% (46 people) strongly disagree. The aphorism, which has an average of 2.95, is the 16th aphorism in terms of the average order, with little participation by the students.

Data on “The past is undeniable; they throw a shot to the past, they give roses to the future”

In the aphorism given, 40.6% of the students (134 people) indicated that they strongly agree. 33.3% (110 people) indicated that they agree. 12,1% (40 people) were undecided. 7% (23 people) disagree. 7% (23 people) strongly disagree. The aphorism, which has an average of 3.94, is the fourth aphorism with the highest participation of students.

Data on “History is an attempt to reestablish the past through documents.”

In the given aphorism, 15.5% of the students (51 people) indicated that they strongly agree. 33.6% (111 people) of the participants agreed. 24.5% (81 people) were undecided. 19.7% (65 people) indicated that they disagree. 6.7% (22 people) indicated that they strongly disagree. The aphorism, which has an average of 3,32, is the 10th aphorism in which the students participate most.

Data on “History is the most dangerous invention of humanity.”

In the given aphorism, 11.8% of the students (39 people) indicated that they strongly agree. 14.2% (47 people) of them agreed. 16,4% (54 people) were undecided. 33.9% (112 people) disagree. 23,6% (78 people) indicated that they strongly disagree. Aphorism with an average of 2.57 is the aphorism in the 21st place in terms of average attendance, with little participation by students.

Data on “A country without history is a happy country”

In the aphorism given, 15.2% of the students (50 people) indicated that they strongly agree. 16.4% (54 people) indicated that they agree. 10.9% (36 people) were undecided. 14,5% (48 people) indicated that they disagree. 43% (142 people) strongly disagree. Aphorism with an average of 2.46 is aphorism with little participation by students.

Suggestions

In the study, the students in the study universe were mostly Mustafa Kemal Atatürk's aphorism “History is a beautiful mirror. We owe today's awakening to yesterday and to the past. At first, the effect of Mustafa Kemal Atatürk on the participation of students in the most mentioned aphorism can be considered. However, such a thought would not be true. Because the students who participated in the research did not know who said the aphorisms. Therefore, it will not be right to think about the effect of nationalist attitudes. This conclusion can be understood from the idea of history emphasized by the aphorism. Because, in this aphorism there is a pragmatist understanding of history. According to Gölen, Atatürk saw history as a guide with this word (Gölen, 2002, p.184). There is an understanding in the history of instructive masculinist to learn a lesson from past events and to organize today according to past events. Looking at the historical views of Turks in the past, it can be seen that the effect of instructional history is high. For example, in Islamic historiography, evliya menkıbeleri are a product of this understanding of history (Togan, 1985, p. 3). On the other hand, in the history education given in formal level from past to present in Turkish history, there is also an understanding of instructive history. In an important dimension of history education in Turkey "draw lessons from history" has the purpose (Özbaran, 1998, p.66). On the other hand, in Ulusoy (2009) research, some of the students expressed their opinions about history lessons for history lessons. Similar to the results obtained in the study, Elban (2017) in his study emphasized the importance of extracting lessons from history. The final result; It reflects the instructive side of Turkish history thought and the nature of history education in the attitudes of the students participating in the research towards history. In addition, the result obtained shows that the students participating in the research have a positive attitude towards history. In fact, the participation of students in other aphorisms with positive attitudes towards history proves this. Similarly, Elban (2015) found high level students' attitudes towards history course. However, Safran (2006) found that students' attitude towards history course was close to "undecided" level. The differences in the results can be considered in the samples and the time of the research. On the other hand, the students participated in the aphorism “History is a nightmare to which I try to wake up, James at least

by James Joyce. This result reinforces that students do not show negative attitudes towards history. Participation of students in other aphorisms with positive attitudes towards history and not participating in other aphorisms with negative attitudes are significant in terms of showing the validity of the research and the consistency of the results obtained. On the other hand, one of the remarkable findings in the study was “History is an attempt to reconstruct the past through documents” and “Nothing can be learned from history, we learn from history.” This result shows that students do not develop any attitude towards postmodern history thought and approach. Indeed, history education in Turkey has not yet adopted a postmodern date approaches. These results demonstrate the inadequacy of training on the production date in the history of education in Turkey (Ata, 2008; Elban, 2018).

Finally, it was found that there was no significant difference in the participation of aphorisms in the female and male students. Bolton (1937), İskender (2007) and Kont (2008) found differences in students' attitudes towards history or history course. It can be considered that there is no parallel between these results and the results obtained in the present study. However, these are the general attitudes towards the history and history course researched and measured. In the present study, students' views on the idea of history and different perspectives on history were investigated. The resulting difference is thought to be due to this situation.

Türkiye’de Kültürel Liderlik Bağlamında “Hulusi Kentmen” Tipolojisi ve Mizahi Lider “Nasreddin Hoca”**

Şebnem Aslan¹ & Kubilay Özer^{2*}

¹Selçuk Üniversitesi, Türkiye

²Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi: Eylül 2019

Kabul Tarihi: Aralık 2019

Öz:

Liderlik, örgütler açısından öneminin fark edilmesiyle araştırmacılar tarafından sıklıkla incelenen, farklı bakış açılarıyla analiz edilerek tanımlanmaya çalışılan bir kavramdır. Bu çalışmada Türk kültürüne mal olmuş Nasrettin Hoca ve Hulusi Kentmen tipolojisinde babacan davranışlarla, mizahın kültürel liderlik bağlamında önemini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi, doküman analizi ve tematik inceleme yöntemi kullanılmıştır. Batıda geliştirilen liderlik kuramlarının her kültüre uygun olmayışı, yeni araştırmalarla özgün liderlik arayışlarına kapı açmaktadır. Kentmen’ in babacan patron karakteriyle insanları etkileyen samimi ve tatlı sert fabrikatör figürü, Türk insanının aradığı lideri karakterle özdeşleştirdiği görülmektedir. Nasreddin Hoca’dan hayatın akışı içinde pek çok prensibi içinde barındırarak günümüze nakledilen anekdotlar, yüzyıllar ötesinden Anadolu insanının gülerken, gülümseterek yönetmesinin güzel örneklerinden bazılarıdır. Türk kültür mecrasında liderlik arayışı içinde olanlar, figürlerde insanların kendilerinden bir şeyler bulduğu, beklentiler kapsamında karakterlerle özdeşleştiği görülmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular otokratik liderliğin mizahla birleştiğinde Türk toplumunda kültürel yaşam, çalışan tutum ve davranışları üzerinde önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, liderlik, mizah, otokratik.

Abstract

Leadership is a concept that is analyzed by different perspectives and examined by the researchers. In this study, it is aimed to determine the importance of humor in the context of cultural leadership through paternalistic behaviors through Nasrettin Hoca and Hulusi Kentmen in Turkish culture. Research, qualitative research techniques, content analysis, document analysis and thematic review method was used. The fact that the leadership theories developed in the West are not suitable for every culture opens the door to the search for original leadership through new researches. It is seen that Kentmen identifies the sincere and sweet harsh fabricator figure that influences people with his fatherly boss character and the leader of the Turkish people. The anecdotes that have been transferred from Nasreddin Hodja to the present day by embracing many principles in the flow of life are some of the good examples of Anatolian people who have been laughing and smiling for centuries. The findings of the study show that autocratic leadership, when combined with humor, has significant effects on cultural life, employee attitudes and behaviors in Turkish society.

Keywords: Culture, Leadership, Humor, Autocratic.

*Sorumlu Yazar E-mail: kubilayozer@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0002-4043-5047

** Bu çalışma, 14 Aralık 2017 tarihinde, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi 1. Ulusal Sağlık Yöneticileri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Liderlik, örgütler açısından öneminin fark edilmesiyle araştırmacılar tarafından sıklıkla incelenen ve farklı bakış açılarıyla analiz edilerek tanımlanmaya çalışılan bir kavramdır. Uluslararası kültür farklılıkları liderlik tarzları açısından farklılıkları beraberinde getirmektedir (Brodbeck, 2002). Literatürde karşılaşılan araştırmalar genelde kültürü liderlik ilişkisini tanımlamaya yardımcı olmak için farklılıkları ortaya çıkarmıştır. Kültür, liderlik pratiğini etkileyen değişkenlerden sadece biri değil; aynı zamanda liderin takipçi, beklenti, motivasyon, normlar gibi sosyal yapının diğer değişkenlerinin çoğu üzerinde önemli etkisi bulunan bileşenidir (Hsieh, 2010).

Literatürde liderlik üzerinde yapılan çalışmaların daha çok batı toplumlarından kaynaklanan liderlik tarzını inceleme konusu yaptığı görülmektedir. Bu çalışmalardan ortaya çıkan sonuçların evrensel bir nitelik taşıdığı tartışma konusudur. Bu nedenle Batıda oluşturulan bir liderlik modelini, Doğu toplumunda faaliyet gösteren bir örgüte uygulamak doğru sonuçlar vermeyebilir (Köksal, 2011). Toplumdan topluma farklılık gösteren kültürel öğelere bağlı olarak liderlik özellikleri de her toplumda farklılık gösterebilmektedir. Batıda geliştirilen liderlik kuramlarının her kültüre uygun olmayışı, yeni araştırmalarla özgün liderlik arayışlarına kapı açmaktadır. Bu çalışmalar sonucunda sürekli yeni liderlik tanımları yapılmaktadır (Yeşil, 2013).

Liderlik Kavramı

Liderlik kavramı üzerinde fikir birliği sağlamak oldukça güç olup, literatürde liderlik kavramı ile ilgili farklı tanımlar yer almaktadır. Liderlik kavramı ile ilgili içerisinde yönelme, yönlendirme, yüksek idealler gibi unsurları barındıran birçok tanımlamayla karşılaşmak mümkündür (Brodbeck, 2002; Şencan, İbicioğlu ve Karabekir, 2015).

Krausz liderliği, başkalarını harekete geçiren güç olarak tanımlarken; Zaleznik, başkalarının düşünce ve eylemlerini etkileme gücü olarak tanımlamış; Hock ise liderliği, sıradan insanların olağanüstü işleri yapmasını sağlayan yol göstericilik olarak tanımlamıştır (aktaran Aslan, 2013, s.24). Selek (2011), Karagöz’e göre liderlik vasıfları isimli yazısında liderliğin özelliklerini, lider kelimesinin baş harflerine gizlemiş olduğunu belirtmektedir. Buna göre liderlik özelliklerinde: L-Liyakat sahibi olmayı, İ-İleriyi görmeyi, D-Diğerlerinden farklı olmayı, E-Erdemli olmayı, R-Rekabetten yılmamayı ifade etmektedir.

Liderlik, ilk bakışta çalışma hayatını ilgilendiren bir olgu gibi görülse de esasen özel ve sosyal hayatta oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal bir varlık olarak yaşamını idame ettiren insanoğlu, diğer insanlarla ister istemez devamlı etkileşim içerisinde bulunmakta ve birbirlerini etkilemek durumunda kalmaktadır. Fakat önemli olan sosyal yaşam içerisinde diğerlerinden olabildiğince az etkilenirken, diğerlerini azami düzeyde etkilediğimiz bir yaşam sürdürebilmemizdir. Sosyal yaşam içerisinde liderlik bunu gerektirmektedir (Aslan, 2015; Yangil, 2016).

Bu açıklamalar ışığında en geniş çerçevede liderlik, bir kişinin diğer kişiler üzerinde özel, sosyal veya çalışma hayatındaki faaliyetlerini kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere belli şartlar altında etkileyebilmesi olarak ele alınabilmektedir. Literatürde yapılan tanımlamalardan yola çıkıldığında liderlik kavramının aşağıda sayılan özellikleri ön plana çıkmaktadır (Usal ve Aslan, 1995, s. 268; Koçel, 2001, s.465; Şencan vd, 2015, s. 245; Şahane ve Şar, 2015, s.111):

- Takım ruhuna sahip belli bir insan grubu içinde ve belirli amaçlara ulaşılması yönünde hedef göstermelidir.
- Öngörülü olma, gelecekteki fırsat ve tehditleri görerek çok yönlü düşünerek olayları analiz etme ve yorumlama yeteneğine sahip olmalıdır.
- Belli bir topluluğu oluşturan bireyler, yani topluluk üyeleri arasındaki iletişimi sağlama ve kolaylaştırma özelliği olmalıdır.
- Yüksek motivasyona sahip olmalı ve topluluğu oluşturan bireylerin öznel çabalarını uyumlaştırma özelliğine sahip olmalıdır.
- Belli bir amaç ya da amaçlar doğrultusunda bireyleri harekete geçirme noktasında cesaret göstermeli, risk alabilmeli, zorluklara dayanma özelliği bulunmalıdır.
- Vizyon sahibi olmalı, ulusal ve uluslararası bir bakış açısı geliştirerek bir taraftan topluluğu simgelerken, diğer taraftan topluluğun amaçlarını simgelemelidir.
- Diğer insanlar tarafından takip edildiğinden, örnek davranışlar sergilemeli, zorluklar karşısında dirençli, seçenekler ortaya çıktığında danışılan, uyumsuzluklarda hakemlik yapan, bağdaştıran, barıştıran kişi olma özelliğini taşımaktadır.

Liderlik kavramını tanımlamaya ilgili daha birçok örnek sıralanabilir. Yapılan kültür tanımlarının en belirgin özelliği ise sosyoloji ile ilgisi olduğu kadar, kültürle de yakından ilgisinin bulunmasıdır (Aslan, 2013).

Kültürel Liderlik

Kültür kavramı, Latince “Cultura” sözcüğünden türetilmiştir. Türkçeye ekin veya maya anlamında geçmiştir (Aslantürk ve Amman, 2000, s.233). Kökensele anlamının yanında kavramsal anlamı açısından birçok kültür tanımına rastlamak mümkündür. Bu tanımlar arasında: Türk Dil Kurumu (2017) tarihsel ve toplumsal gelişim süreci açısından, içinde yaratılmış olan maddi ve manevi bütün değerleri ifade etmesinin yanında, yaratılan bu değerleri sonraki nesillere iletilmede kullanılan ve insanların toplumsal ve doğal çevresinde egemenlik ölçüsünün göstergesi olan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Güvenç (1999)’in tanımında “doğada var olana karşılık, insanoğlunun var ettiği her şey olarak ifade edildiği görülürken” (Güvenç, 1999, s. 96); Özlem (2008, s. 208), “toplumların doğal durumdan ayrılarak kendileri için yararlı, kendilerine göre iyi ve doğru olduğunu düşündükleri hedeflere ulaşma ve bu hedeflere ulaşma sürecinde meydana getirdikleri tüm ürün ve yaratımlar” olarak; Hofstede (1984), “bir kategorinin üyelerini bir başka kategoriden ayıran kolektif bir zihinsel program” olarak (Hofstede, 1984); Linton (1945) ise kültürü “başkalarıyla paylaşılan ve başkalarına aktarılan öğrenilmiş davranışlar ve bu davranışların sonuçları” olarak (Linton, 1984) tanımlamışlardır. Özetle kültürü, Zimmermann (2017) tanımından yola çıkarak dil, din, mutfak, sosyal alışkanlıklar, müzik ve sanat gibi belirli bir grup insanın özellik, bilgi ve birikimi olarak ifade edebiliriz.

İnsanoğlu, diğer canlılardan farklı olarak evreni anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bunu yaparken akıl ve sezgi gücünü kullanmaktadır. Farklı coğrafyalarda kendi inanç ve değerler sistemini inşa ederken değişik kültürler oluşmakta ve sonuçta medeniyetler kurulmaktadır. Kültür, evrensel ve milli kültür olarak iki kategoride incelenmektedir. Evrensel kültür, insanoğlunun dünyadaki serüveni içinde ortaklaşa binlerce yıllık felsefe, din, bilim, teknik, gibi maddi ve manevi olarak ortak olarak birikimlerinin tamamı olarak kabul edilmektedir. Milli kültür ise farklı coğrafyada yaşayan grupların birikimleri olarak değerlendirilmektedir (Öner, 1999, s.236; Saygılı, 2017, s.124).

Her toplum kendi anlayış, sezgi, düşünme ve davranma stilleri zaman ve mekân değişenleri ile özgün olarak şekillenmede ve farklılaşmaktadır. Bu özgünlüğü ifade etmek için ise çoğul bir biçimde Doğu kültürü, Batı kültürü, İslam kültürü, Hıristiyan kültürü, Türk kültürü, Hint Kültürü, Çin kültürü ya da Doğu, Batı, Latin, Ortadoğu, Afrika kültürü gibi çeşitli kültür sınıflamaları ortaya çıkmaktadır (Özlem, 2008, s.203; Zimmerman, 2017).

Toplumları birbirinden ayırıştıran ve yaşadığı coğrafyaya sıkıca bağlayan milli kültürlerdir. Buradan da anlaşılacağı gibi milli kültür, tek bir millete ait olan ve o millete özgü kültürü ifade etmektedir (Öner, 1999, s. 236). Toplumdan topluma farklılık gösteren kültürel öğelere bağlı olarak liderlik özellikleri ve organizasyon kültürleri de farklılık göstermektedir. Bunun yanında herhangi bir kültür için geçerli olan argümanlar, diğer kültürlerle benzerlik göstermeyebilmektedir. Bu durum da kültürel liderlik kavramının önemini ortaya koymaktadır (Boyacıgiller, 2000, s.3).

Hofstede, kültürü düşüncelerin birlikte programlanmasıyla bir grubun veya ulusun bir üyesinin diğer insanlardan farklı olması şeklinde tanımlamıştır (Yeşil, 2013). Hofstede toplam 76 ülke üzerinde yapmış olduğu çalışma ile ulusal kültürleri organizasyonlar açısından incelemiştir. Şu anda Hofstede insigih web sayfasında 103 ülke arasında altı boyutta kültürel karşılaştırmalar yapılabilmektedir (Hofstede, 2018).

1970 yılında dünyanın diğer bölgelerinde bulunan farklı toplum ve kültür yapısındaki insanlarla iletişim kurma düşüncesinden hareket eden Hofstede, on yıllık bir çalışmanın sonucunda, uluslararası düzeyde kabul gören “Kültürel boyut modeli” olarak adlandırılan modeli geliştirmiştir. Hofstede’nin “Kültürel boyut modelinin parametrelerini: Güç/mesafe, bireysellik, belirsizlikten kaçınma, erkeklik/dişilik, uzun/kısa süreli oryantasyon ve hoşgörü/tolerans oluşturmaktadır (Hofstede, 2011; Once ve Almagtome, 2014, s.281).

Hofstede (2011)’in geliştirdiği modelde, boyutlar ve özellikleri aşağıda yer almaktadır:

Güç/Mesafe (PDI): PDI değeri, bir toplumda toplum üyelerinin var olan güçlerin iktidar tarafından eşit olmayan şekilde dağıtıldığını ve eşitsizliği ifade etmekte olup, yüksek PDI hiyerarşik bir düzeni kabul ederken, düşük PDI değeri gücün iyi dağıtıldığı ve paylaşıldığını ifade etmektedir (Bialas, 2009, s.108).

Bireysellik (IDV): IDV değeri herhangi bir toplum içerisindeki bireylerin diğer bireylere bağılılıkları göstermektedir. Yüksek IDV değeri bireyler arasındaki bağlantının eksikliğini, aile ve arkadaşlara karşı sorumluluğun daha az yerine getirildiğini ifade ederken, düşük IDV değeri güçlü bir grup bağıını ifade etmektedir (Bassett, 2004, s.4).

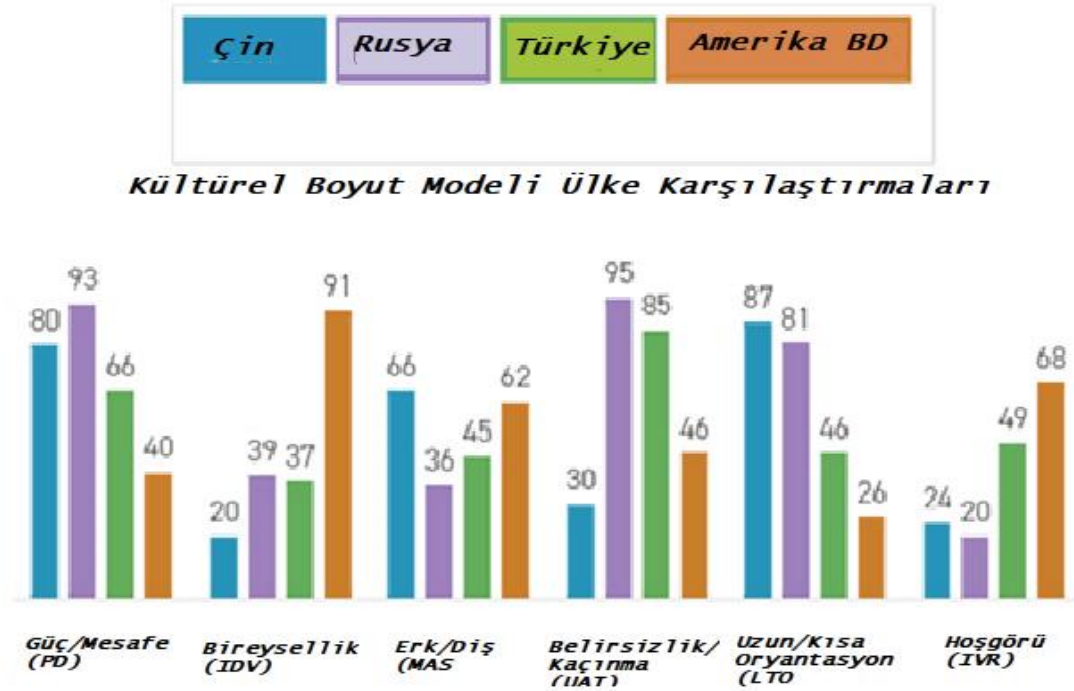
Belirsizlik/Kaçınma (UAI): UAI değeri, toplum içindeki kaygı düzeyini ifade etmektedir. Yüksek UAI değerinin olması, muğlak durumlardan kaçınmayı, kural ve düzene yönelmeyi ifade ederken, düşük UAI değeri insanların kendi kurallarını keşfetmesi, daha az kurala bağlı kalmayı ifade etmektedir (Şanal ve Kaya, 2018, s.119).

Erkeklik/Dişilik (MAS): MAS değeri erkek ve kadınların geleneksel anlamda rollerine ne kadar bağlı olduğunu göstermektedir. Yüksek MAS değeri erkeklerin söz sahibi olmasını ve iddialı olmasını ifade ederken, düşük MAS değeri kadın ve erkek rollerinin daha az belirgin, eşit çalışma koşullarının varlığına işaret etmektedir (Altay, 2004, s.305).

Uzun/Kısa Vadeli Oryantasyon (LTO): LTO değeri, toplumların bir taraftan içinde bulunduğu veya gelecekle ilgili endişelerini ifade ederken, bunun yanında geçmişle ilgili bağlantı kurmayı ifade etmektedir. Yüksek LTO puanı pragmatik bir yaklaşımı benimserken, düşük LTO değerinde değişim kuşkuyla izlenmekte, gelenek ve normlar korunmaya çalışılmaktadır (Duman, 2018, s.4).

Hoşgörü (IVR): IVR değeri, yaşamın tadını çıkarmak ve eğlenme gibi doğal insan arzusunu ifade etmektedir. Bu değer diğer boyutların içermediği konular üzerine odaklanmaktadır. Yüksek bağımsızlık değeri daha fazla hoşgörüyü ifade ederken, düşük bağımsızlık değeri memnuniyeti kontrol eden ve daha fazla toplumsal değerlere bağlılığı ifade etmektedir (Once ve Almagtome, 2014, s.282).

Aşağıda yer alan Şekil 1’de www.hofstede-insights.com adresinde ülkelerin kültürel boyutlarda karşılaştırması sayfasında 103 ülke arasından, Çin Halk Cumhuriyeti, Rusya, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri seçilerek Kültürel Boyut Modeline göre karşılaştırılmış ve sonuçlar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Kültürel Boyut Modeli Ülke Karşılaştırması Tablosu

Kaynak: Hofstede Insights, 2018. <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/china,russia,turkey,the-usa/>Erişim Tarihi: 10 Ekim 2017.

Şekil 1’de Çin, Rusya, Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri Hofstede Kültürel Boyut Modelinin altı faktörüne göre değerlendirilmiştir. Bu modele göre faktörler: Güç/mesafe, bireysellik, erkeklik/dişilik, belirsizlik/kaçınma, uzun/kısa oryantasyon ve son olarak hoşgörü etkilerine göre ele alınmaktadır. Bu dört ülke toplumu arasındaki kültürel boyut modeline göre değerlendirmede şu sonuçlar elde edilmiştir (Hofstede Insights, 2018):

- Rusya’ya ait güç mesafe parametresi kıyas yapılan diğer üç ülkeye göre yüksek olarak görünmektedir. Bu durum Rus toplumundaki insanlar arasında güç dengesinin eşit olmadığını, güç seviyeleri arasındaki mesafenin büyük olduğunu göstermektedir.

Güç/mesafe konusunda en düşük değer Amerika Birleşik Devletlerine aittir (Bialas, 2009, s. 108).

- Bireysellik konusunda da Amerika Birleşik Devletlerinde bireysellik faktörünün en üst düzeyde olduğu görülürken, tam tersi Rusya’da bu faktör en düşük değere sahiptir. Ayrıca Amerika birleşik Devletlerinde bağımlılık derecesinin daha az olduğu sonucu görülmektedir (Bassett, 2004, s.4).
- Belirsizlik/kaçınma parametresi ise toplum geleceğinin bilinmeyeceği düşüncesinden hareketle, bir kültüre mensup olan bireylerin bilinmeyen durumları tehdit olarak algıladığını göstermektedir. Çin ve Türkiye tabloda en yüksek belirsizlik puanına sahiptir (Şanal ve Kaya, 2018, s.119).
- Erkeklik/dişilik parametresi açısından değerlendirildiğinde ise bu parametrede kadınsı yani düşük skorun toplumsal yaşamda başkalarının düşüncelerine önem verildiği, yaşam kalitesi yönünden başarılı olunduğu, yüksek erillik skorunun iddialı erkek toplumunun varlığını işaret ettiği söylenebilir. Rusya ve Amerika Birleşik Devletlerinde toplumsal erilliğin daha yüksek olduğunu görülmektedir (Altay, 2004, s. 305).
- Uzun/kısa oryantasyonda ise bireyler, bir taraftan gelecekle ilgili kaygılara sahip olurken, diğer taraftan geçmiş ile ilgili bağlantılar kurmaktadır. Burada Çin’in yüksek puana sahip olması pragmatik bir kültürel geçmişe sahip olduğunu, gelecekle ilgili değişebilecek koşullara adapte olma kabiliyetinin olduğunu, yatırım yapma ve koşullara uyum sağlama konusunda eğiliminin olduğu görülmektedir (Duman, 2018, s.4).
- Toplumlarda zayıf toplumsal kontrol hoşgörü olarak kabul edilirken, güçlü kontrol kısıtlama olarak algılanmaktadır. Bu durum bize engellenmiş ve hoşgörülü toplumların varlığını göstermektedir. Tabloda Çin ve Rusya’nın oldukça düşük hoşgörü puanına sahip olduğunun görülmesi nedeniyle bu toplumların sınırlandırılmış toplum olduğunu söylemek mümkündür (Once ve Almagtome 2014, s. 282).

Hofstede’nin kültürel boyutlarını seçtiğimiz dört ülkede incelediğimizde boyutlar açısından bariz farkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar, liderlik kuramları çerçevesinde incelendiğinde farklı ülkelerin kültürlerine göre liderde aranan özelliklerin değişiklik göstereceği nedeniyle özgün liderlik arayışları devam ettiği görülmektedir (Sarıtaş ve Öztürk, 2018).

Kültürel değişiklikler liderliği farklı yönlerden etkilemektedir ve Hofstede'nin çalışmalarında, liderlik kültürel olarak bağlantılı görülebilmektedir. Taleghani (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre, otokratik liderlik yüksek Power Distance toplumlarında kolayca kabul edilebilir ve oldukça etkili olduğu belirtilmektedir (Taleghani ve ark 2010, s.107).

Otokratik Liderlik:

Otokratik liderlik, karar verme gücünün merkezileştiği bir kişinin bütün kararları alarak takipçileri sıkı bir şekilde kontrol ettiği ve diğer grup üyelerinden çok az girdi aldığı bir liderlik stildir. Otokratik liderler, kendi inançlarına dayanarak seçimler veya kararlar verir ve takipçilerine yön verirler (Eryeşil ve İraz, 2017, s.131). Otokratik liderler önemli kararlar alırlar ve takipçilerinin görevlerini eksiksiz yerine getirmelerini isterler. Otokratik liderler, çok disiplinli çalışırlar, çok fazla bilgiye sahiptirler ve iyi hazırlanmışlardır. Bu liderlik tarzında her şeyden önce organizasyon ve onun hedefleri gelir, takipçiler görüşleri fazla dikkate alınmaz (Akçit ve ark 2018, s. 2014).

Literatürde otokratik liderlik tarzının organizasyon üyelerinin duygularına önem vermemesi nedeniyle uzun vadede moral bozukluğu ve çatışmalara yol açarak üyelere moral düşüklüğüne ve çoğu zaman yıpranmaya yol açacağı belirtilmektedir. Bununla birlikte, hızlı karar alma süreç ve operasyonlarda üzerinde güçlü kontrol avantajları da bulunmaktadır (Aslan, 2013, s.35). Otokratik liderliğin, sürekli değişimle ya da krizle karşı karşıya kalınan durumlarda kolaylaştırılmış örgütsel yapı ve hızlı karar verme kabiliyeti nedeniyle etkili olduğu görülmektedir. 1970’lerde ise otokratik tarzın, diğer güncel liderlik teorilerine göre popüleritesinin düştüğü literatürden anlaşılmaktadır (Mulder, 2019).

Liderlik kuramlarında otokratik liderlikle demokratik liderlik tarzları bir çizginin en uzak noktalarını temsil etmektedir. Bazı araştırmacılar liderleri sadece otokratik ve demokratik olmak üzere ikiye ayırmış bazıları ise bir liderin hem demokratik hem de otokratik olabileceği yönünde bulgulara ulaşmıştır (Dyckowska ve Dyckowski, 2018, s.195; Alkın 2006, s:49-51).

Liderlerin otokratik ve demokratik tarzın karışımı bir davranış sergileyebileceği gibi bu iki tarz liderliği diğer tarzlarla kombine ettikleri de bildirilmiştir. Hümanist (Babacan) liderlik, ödüllendirmenin benimsendiği zorunlu kalmadıkça cezalandırmanın olmadığı ve babacan tavırların hâkim olduğu liderlik tarzı olarak tanımlanmaktadır. Liderler takipçilerini tatlı sert tutumlarla yardımsever bir şekilde, onların dertleriyle dertlenerek ve örnek ahlaki davranışlar sergileyerek etkilemektedirler (Aslan 2013, s.36; Bayyurt ve Kılıç, 2017, s:3).

Babacan ve otokratik liderliğin etkililik boyutu üzerinden birlikte alındığı Red’in çalışmasında Babacan otoriter liderliği şu şekilde tanımlamıştır: “Ne istediğini ve bu isteklerini direnç yaratmaksızın nasıl elde edebileceğini bilen bu liderlik tarzı, çalışkan, girişimci, zaman değerlendirci ve israf önleyici bir yapıdadır.” (Ömürgönülşen ve Sevim, 2005, s. 95).

Gündelik hayatın sosyal siyasi ve çalışma sahasında liderlik önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle liderlik stilleri ve davranış modelleri tartışılmaktadır. Liderlik tipolojisine ilişkin bakış açısı toplumdan topluma değişiklik göstermektedir (Aslan, 2013) Liderlik tarzlarında farklılıklarla mizah ve kahkahayı kullanabilen liderler, adeta duygusal mıknaş gibidirler, insanlar doğal olarak onlara doğru çekilirler. Dolayısıyla bir lider ne deyin iyi hisleri ortaya çıkarabilirse o kadar birlikte çalışmak istenen lider olabilecektir (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2016, s.23).

Liderlikte Mizah

Mizah, gerçek veya hayal ürünü olan anekdotlar üzerinden (Kara, 2014:702) gündelik hayattaki problemlerle mücadele etmede ve güçlüklerin üstesinden gelme, çatışmayı çözme ve grup bağlılığını artırmada kullanılan etkili bir mekanizma olarak görülmektedir (Thorson ve Powell, 1993; Cemaloğlu ve ark, 2012: s.695, Ayduğ ve ark, 2018, s.111).

Yale Üniversitesi’nin Yönetim Okulu’nda yapılan araştırmanın sonucunda çalışma gruplarında neşe ve sıcaklık çok kolay yayılmış, kızgınlık daha az bulaşıcı olmuş, depresyon ise hiç yayılmamıştır. Öyle ki iyi ruh hali çalışma verimini, işbirliğini, adil davranışları ve performansı artırmaktadır (Goleman, Boyatzis, McKee, 2016, s.22).

Mizah, iki tarafı keskin bir bıçak gibidir. Bir durumda saldırı aracı olarak kullanılabilirken, bir başka durumda zor durumda birini rahatlatan bir araç olarak da kullanılabilir. Aynı zamanda mizahın dili çatalı olabilmekte mazlumu ferahlatıp gülümsetirken, zalimi tokatlayıp kızdırabilmektedir. Stresle baş etmede ve güçlüklerle mücadele etmede yaygın olarak mizaha

başvurulduğu görülmektedir (Cemaloğlu ve ark, 2012, s.697). Mizah literatürde araştırmacılar tarafından farklı boyutlarıyla ele alınmaktadır.

Martin ve arkadaşları (2003)’nın öne sürdüğü ve Yerlikaya (2003) tarafından Türk kültürüne uyarlanarak dilimize çevrilerek alan yazına kazandırılan çok boyutlu mizah duygusu modelinde, mizah kullanımı katılımcı, saldırgan, kendini geliştirici ve kendini yıkıcı mizah olarak dört temel tarzda ele alınmıştır (Yerlikaya, 2009, s.3). Katılımcı mizah, kişi çevresindekilere saygılı ve ilişkileri geliştirmek, gerilimi azaltmak, şaka yapmak gibi nedenlerle olumlu davranışlar sergileme eğilimindedir. Saldırgan mizahta ise tam tersine bireyler olumsuz duygularını ve kızgınlıklarını dışa vurmak amacıyla kendilerini ifade etmektedirler (Otrar ve Fındıklı, 2014, s.147). Kendini geliştirici mizah tarzında bireyler yalnızken hayatın zorluklarına, kaygılara ve strese karşı rahatlama aracı olarak başvurumaktadırlar. Kendini yıkıcı mizah tarzına sahip bireyler başkaları önünde kendini küçük düşürerek çevresini eğlendirmeyi tercih etmektedirler. Bu yolla çevresinden onay görmek ve sevilmenin bir yolu olarak mizaha başvurumaktadırlar (Tekere ve ark, 2018, s.530-532). Katılımcı ve kendini geliştirici mizah sağlıklı ve uyumlu, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah ise sağlıksız ve potansiyel olarak zararlı olarak nitelendirilmektedir (Yerlikaya, 2009, s.9).

Babad (1974) ve Philbircik (1989) araştırmalarında kullandıkları Mizah tarzları anketi Recepoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çalışmada dört temel mizah tarzı ölçülmektedir. Bunlar onaylayıcı, üretici, aktarıcı, mizahi olmayan tarz olarak ele alınmıştır.

Onaylayıcı mizah tarzına sahip olan insanlar gülmeye hazırdırlar ve başkalarının espri yapmasından haz duyarlar, ancak nadiren espri yapmaktadırlar. Mizahi olmayan tarza sahip olanlar ise zor gülerler, başkalarının espri yapmasından hoşlanmazlar ve genellikle espri yapmadıkları görülmektedir (Recepoğlu, 2015, s.34).

Üretici mizah tarzına sahip olan insanlar mizah üretir şakacıdır espri yapar ve komik hikâye ve fıkralar uydurarak gülünç durumlar ortaya çıkarmaktadırlar. Böylelikle kişiler arası iletişim kolaylaştırılır ve geliştirilir (Dinç ve Cemaloğlu, 2018, s.4). Aktarıcı mizah tarzına sahip olan bireyler başkalarının komik hikâye ve fıkralarını tekrar tekrar anlatır espriler yaparlar, eğlenceli ve komik durumlar ortaya çıkarmaktan hoşlanırlar (Ayduğ ve ark, 2018, s.123). Bu tarza sahip olanlar, fıkra anlatıcısı olarak fıkraların toplumda ve kuşaklar arasında yayılmasında önemli rol oynamaktadırlar (Bayraktar, 2013).

Mizah uyarılma, sorun çözme ve sonuç alma olarak üç aşamadan oluşmaktadır. Uyarılma aşamasında dinleyici mizahi bir mesaj alır. Mesaj sonrasında sorun çözme aşaması oluşur. Sorun çözülmesiyle birlikte gülümseme veya gülmenin çeşitli şekillerinin ortaya çıktığı görülmektedir (Kara, 2014, s.705).

Liderin mizahı hiyerarşik bir ilişkide çeşitli ilişki amaçları için kullandıkları görülmektedir. Mizah, astlarla olan iletişimi güçlendirmekle birlikte takipçilerde kalıcı mesajlar oluşturmaktadır. Lider mizahın etkilerini bazı durumlarda belli insanlar için diğerlerinden daha güçlü olduğu lider alt ilişkiler bağlamında etkinliğin özellikle belirginleşmektedir (Holmes ve Mara, 2006).

Araştırmanın Amacı

Liderlik, örgütler açısından öneminin fark edilmesiyle araştırmacılar tarafından sıklıkla incelenen, farklı bakış açılarıyla analiz edilerek tanımlanmaya çalışılan bir kavramdır. Batıda

geliştirilen liderlik kuramlarının her kültüre uygun olmayışı, yeni araştırmalarla özgün liderlik arayışlarına kapı açmaktadır. Bu çalışmada Türk kültürüne mal olmuş Nasrettin Hoca ve Hulusi Kentmen tipolojisinde babacan davranışlarla, mizahın kültürel liderlik bağlamında önemi belirlenerek tartışılacaktır.

YÖNTEM

Bu Kültürü oluşturan birçok unsur bulunmaktadır. Bunlar arasında toplumsal tutumlar, kültürel değerler, semboller, inanç ve normlar, toplumsal kahramanlar ve öyküler önemli yer tutmaktadır. Özellikle toplumsal yaşam içerisinde hâkim olan bazı değerler, bir takım sembollerle daha belirginleşmekte, böylece ortak bir anlam taşıyabilmektedir (Yüceler, 2009, s.447). Öyküler ise bu değerlerin geçmişten alınarak paylaşımı ve aktarımında etkili olmaktadır. Bunun yanında toplum, içerisinde bulunduğu durum ve sosyal şartlara göre kendi içerisinde kahramanlar yaratabilmektedir (Çeçen ve Güngör, 2017, s.177). Bu noktada toplumsal kahramanlar ihtiyaca göre kendilerine verilen roller çerçevesinde liderlik vasıflarını ön plana çıkararak toplumsal ihtiyaçların giderilmesinde etkili olmaktadır. Bu toplumsal unsurlar aynı zamanda toplum açısından iyi bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır (Korkmaz, 2009, s.12).

Veri Toplama Yöntemi ve Verilerin Analizi

Kültürel açıdan değerlendirildiğinde sanatsal anlatı, kültürün işitsel ve görsel boyutunu oluşturmakta olup bu anlatı türü, içerisinde yaşanan toplumun düşünce ve yapısını yansıtmaktadır (Özçınar, 2010, s.1). Bu yansıma göz önünde bulundurularak bu araştırmada nitel araştırma tekniği olarak doküman inceleme, tematik inceleme ve içerik analizi yöntemleri seçilmiştir. Doküman analizleri, araştırmaya konu olan olgular hakkında bilgilerin yer aldığı materyalleri kapsamakta, bunun yanında da tek başına veri yöntemi olarak doğrudan gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda kullanılabilen yöntemlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.187-188). Doküman incelemesi tekniklerinde analiz birimi olarak, sözcük, tema, karakter veya kişi, cümle veya paragraf ile içerikler saptanabilmektedir. Karakter ve kişiler analiz birimi olarak belirlendiğinde ise karakter ve kişilerin sosyo-ekonomik statüleri ile etnik statüleri ya da benzer ölçütlerin kullanıldığı görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.199).

İçerik analizleri ise filmlerin ele alındığı durumda, düşüncelerin açık ya da örtük şekilde yansıtıldığı görüşünden hareketle, filmin içeriğinde yansıtılan görüş ve düşüncelerin açığa çıkarılması için kullanılan veri toplama tekniğidir (Berger, 1998, s. 23). Bu tür içerik analizlerinde daha çok filmlerde ne anlatıldığı sorununun cevabı arandığından, filmlerin teknik yönüyle ilgilenilmemektedir. Bunun yerine daha çok filmlerin tematik yönleri analiz edilir. Bu çalışmada da tematik inceleme açısından temaları ifşa eden görüntüsel göstergeler ile diyaloglara bakılmıştır. Filmlerde kullanılan sözcük, cümle ya da kelimeler ile kullanılan simge ve semboller, filmdeki karakterin, filmin bütünü içindeki işlevleri açısından incelenmiştir.

Örneklem

Çalışmanın ilk bölümünde 1975 yılında çekilen ve Hulusi Kentmen’in rol aldığı “Ah Nerede Vah Nerede” filmi içerik analizi yöntemi ile incelenmiş, ikinci bölümünde ise Peter Hawkins’in “Nasrettin Hoca’nın Liderlik Rehberi” kitabı ile “Ye kürküm ye, Helva yapsana”, “Sen de haklısın”, “Taşları bağlamışlar itleri salmışlar”, “Timur’un filleri”, “Parayı veren düdüğü çalar”, “Testiyi kırmadan önce” isimli halka mal olan anekdotları doküman incelemesi şeklinde tematik olarak incelenmiştir.

BULGULAR

Bulgular ilk olarak Hulusi Kentmen (1912-1993) “Ah Nerede, Vah Nerede” (1975) filmi içerik analizine ait bulgular sunulmuştur. Daha sonra Peter Hawkins’in “Nasrettin Hoca’nın Liderlik Rehberi” isimli kitabı Nasrettin Hoca’ya (~1208-1284) mal edilen “Ye kürküm ye”, “Helva yapsana”, “Sen de haklısın”, “Taşları bağlamışlar itleri salmışlar”, “Timur’un filleri”, “Parayı veren düdüğü çalar”, “Testiyi kırmadan önce” fıkralarının doküman analizi ve tematik inceleme sonuçlarına ait bulgular sunulmuştur.

Hulusi Kentmen (1912-1993) ve “Ah Nerede, Vah Nerede” (1975) filmi

Hulusi Kentmen, sinema tarihimizde dram ve komedi filmlerinin başarılı oyuncularından biri olarak yer almıştır. Kentmen, iyi bir sinema oyunculuğunun yanında, aynı zamanda bir keman virtüözüdür. Sanat yaşamı boyunca 500’den fazla filmde rol alan Hulusi Kentmen, tatlı sert ve babacan rolleri ile dikkati çekmiş, Türk Toplumunu açısından sevilen bir karakter olmuştur (CNN Türk 2017). Hulusi Kentmen’i ekranlarda gören birçok kişi kendi ailesinden, kendi yaşamından bir şeyler bulmuştur. 1942 yılından 1988 yılına kadar rol aldığı filmler, tematik açıdan incelendiğinde, genel olarak baba karakteri ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında fabrikatör ve hâkim gibi rolleri ile ön plana çıkan sanatçı, oynadığı rollerde; sinirli, babacan, iyi kalpli, prensip sahibi bir karakter olmasının yanında, vicdanlı ve barışçıl bir yapıya sahip biri olarak göze çarpmıştır. Hatta genel bir bakış açısıyla samimi ve insanları hiç aldatmayan karakteri ile toplum tarafından benimsenmiş ve sevilmiştir (Kayahan, 2018, s.72).

Hulusi Kentmen, iyiliğinde şüphe edilmeyen, kendisine güvenilen, bazı zamanlarda sert yüzünü gösterse de bunun çevresindekilerin yararına olduğu bilinen, babacan patron baba karakteri ile Türk sinemaseverlerinin gönlünde ayrı bir yere sahip olmuştur. Kentmen’in yaşadığı dönemlerde ismi, bir anlamda pos bıyıkları ve sert görüntüsünün altında yatan yumuşak kalbi ile özdeşleşmiştir. Türk sinemasını o kadar etkilemiştir ki, halk arasında bu tatlı sert erkek karakterini tanımlayabilmek için “Hulusi Kentmen gibi” ifadesi kullanılmaya başlanmıştır. Babacan, samimi ve tatlı sert fabrikatör figüründen, Türk insanını bu kadar etkilemesinin altında, Türk toplumunun aradığı lider ve patron karakterinin, Hulusi Kentmen’in sergilediği karakterle özdeşleştirmesinden kaynaklanmaktadır.

“Ah nerede vah nerede” isimli filmin senaryosu Sadık Şendil tarafından kaleme alınmış, Orhan Aksoy tarafından yönetilmiş, duygusal-komedi tarzında bir filmidir. 1975 yılında sahneye konulan filmin konusunu babaları varlıklı olan ve Bursa’dan İstanbul’a okumak için gelerek burada farklı yaşam biçimlerini seçen üç öğrencinin öyküsünü anlatmaktadır. Filmde, diğer oynadığı filmlerde olduğu gibi tatlı sert tavrının yanında, babacan, sinirli, fakat bir o kadar da yufka yürekli olan Hulusi Kentmen rol almaktadır. Oğullardan en büyüğü (Ferit) tıp fakültesinde okumakta, fakat yakışıklılığı sayesinde çapkınlık peşinde koşmaktadır. Ortanca oğlan (Murat) Eczacılık Fakültesinde okumak için İstanbul’a gelmiş, İstanbul’da kumar oynamaktan derslerine vakit bulamamaktadır. En küçük oğlan ise (Ömer), mühendislik okurken kendini öğrenci eylemlerinin içerisinde bulmuştur.

Baba Hulusi Kentmen, birçok filminde olduğu gibi, “Ah nerede vah nerede” filminde de sert baba tavrı ile dikkat çekmekte, Ferit’in çapkınlıklarını öğrenmesinin hemen arkasından İstanbul’a gitmiş, Ömer’in siyasal olaylardan dolayı karakolda olduğunu öğrenmiştir. Karakolda Ömer’in babası ile karşı karşıya gelmesinin arkasından, geleneksel sert baba tavrı nedeniyle Ömer çekingen bir tavır sergilerken, baba Hulusi Kentmen, “*Komiser bey, iyice dövdünüz mü bunu*” sorusuna, komiserin bizde dayak yok sözüne karşılığını alınca, “*bizde*

vardır” diyerek, sert baba tavrını ortaya koymuştur. Benzer şekilde aynı sert tavrı, Ferit’in çapkınlıkları karşısında “*Evi kümese çevirmişsin ulan*” diyerek de göstermiş, bunun yanı sıra her üç oğluna ders vermek amacıyla tarlada çalıştırmaya başlamıştır. Annelerinin çocuklarının tarlada çalışmasına razı olmaması karşısında ise “*Adam olsalardı, okusalardı, bin türlü serseriliğe bulaşmasalardı, yapsalardı vazifelerini*” diyerek, aslında bir anlamda inatçı yönünü de ortaya koymuştur. Hulusi Kentmen, bu inatçı ve sinirli tavrının yanında, birçok rolünde olduğu gibi, yardımseverliği ve hoşgörüsü ile de ön plana çıkmaktadır.

Söz konusu filmde bayram arifesi öncesinde çalıştırdığı işçilere şeker paketleri hazırlatan Hulusi Kentmen, “*Yarın mübarek arife günü, kâhyaya haber ver bütün işçilere dağıtsın. Birer yevmiye de fazladan versin*” diyerek, aslında çalışanlarının hakkını teslim etmeye çalışan, yardımseverliği ve işçiye değer veren yönünü de ortaya çıkarmaktadır. Hulusi Kentmen, yine aynı babacan ve yufka yürekli tavrını, Ferit’in sevdiği kız için intihar etmeye kalkışması sırasında göstermiştir. Komiserin gereksiz yere, polisi ve itfaiyeyi meşgul ettiğini düşündüğü Ferit’i karakola davet etmesi üzerine “*Ne karakolu memur bey, düğüne düğüne... Siz de davetlisiniz, Buradaki herkes davetli*” diyerek aslında ne kadar hoşgörülü, affedici ve sevecen olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak Hulusi Kentmen, diğer filmlerinde olduğu gibi “Ah nerede vah nerede” filminde de sert baba görüntüsünün altında sevecen, babacan, yufka yürekli tavrını sürdürmüştür. Liretarürde babacan otokratik lider özellikleri Hulusi Kentmen’in şahsında sergilenmiştir (Aslan, 2013, s.35-36).

Nasrettin Hoca (~1208-1284) ve Fıkraları

Nasrettin Hoca'nın konu olduğu çalışmaların doküman analizinde Hoca'nın çok geniş bir coğrafyada etkisinin olduğu içinde yaşadığı zamanın ve toplumun değil Türk milletinin asırlar boyu süregelen kültürünü yansıttığı görülmektedir. Kesin olmamakla birlikte Nasrettin Hoca'nın 1208 ile 1284 yılları arasında yaşadığı belirtilmektedir (Boyras, 1996, s.72). Türk kültür ve edebiyatında Nasrettin Hoca fıkralarının çok önemi bulunmakla birlikte, Nasrettin Hoca fıkraları farklı açılardan çözümlenmiş ve ülke sınırlarının dışına taşmıştır. Hiç kuşkusuz ki, yaklaşık 800 yıl süren ve günümüze kadar aktarılan bu kültürel olgunun, halen farklı açılardan ele alınıyor olması, toplumun Nasrettin Hoca ve fıkralarını benimsemesi ile yakından ilgilidir (Özdemir, 2010, s. 27).

Nasrettin Hoca birçok kaynakta kasabada ailesiyle yaşayan bir insan olarak tanıtılmakta, bilgili ve okur-yazar biri olarak yer almaktadır. Yapılan analizlerden Nasrettin Hoca'nın imamlığın yanında, kadılık da yaptığı görülmektedir. Tüm bunların yanında Nasrettin Hoca çiftçilik, hayvancılık ve ticaret de yapmış, eşiğiyle köylüyü, kavuğuyla aydın kesimi temsil etmiştir. Hayatın akışı içerisinde pek çok prensibi içinde barındırarak günümüze nakledilen anekdotlar, yüzyıllar boyunca Anadolu insanını güldürerek ve gülümseterek yönetilmesinin en güzel örneklerini oluşturmuştur. Yapılan incelemelerden Nasrettin Hoca'nın sakin bir kişiliğe sahip olmasının yanında, insanları çok iyi tanıyan, hazır cevap ve esprili sözleri ile eleştirel düşünceleri ile bilge ve mizahi lider kişiliğiyle sembolleştiği görülmüştür.

Peter Hawkins’in “Nasrettin Hoca’nın Liderlik Rehberi” Kitabı

Nasrettin Hoca farklı kültürlerde, farklı yönleri ile ele alınmış, yaptığı nükteler ve fıkraları farklı şekillerde anlatılarak günümüze kadar gelmiş bir halk kahramanıdır. Özellikle farklı kültürlerde her ne kadar orijinaliği değişmiş de olsa benzer tiplerin yaratıldığı, ders verici özelliklerinin, liderlik vasıflarının ön plana çıkarıldığı görülebilmektedir. Bu çalışmalardan bir tanesi de Peter Hawkins’in “Nasrettin Hoca'nın Liderlik Rehberi” isimli kitabıdır.

Hawkins (2006) kitabında tarihsel süreç içerisinde süregelen Nasrettin Hoca fıkralarını farklı yönleri ile ele almış, Nasrettin Hoca'nın liderlik özelliklerini ön plana çıkarmıştır. Hawkins'in kitabında Nasrettin Hoca fıkraları bir taraftan ciddi mesajlar vermekte iken, diğer taraftan bu fıkralar espri aracı olarak kullanılmış, günümüz koşullarına uygun mesajlar içermektedir. Bu yönüyle fıkraların sunumu açısından Nasrettin Hoca'nın yaşadığı dönemden uzak bir yapıdadır. Kitapta yer alan fıkralar ciddi mesajlar içermekte, bunun yanında da kitaptaki fıkralar güldürü aracı olarak kullanılarak yazar tarafından bildirimlerde bulunmaktadır. Bu bildirimlerin esasını ise Nasrettin Hoca'nın liderlik yönü oluşturmaktadır.

Kitapta anlatılan birçok fıkrada günümüz teknolojisinden bahsedildiği gibi, yazarın iş yaşamından konuları da içermektedir. Bu durum ise kitapta anlatılan fıkraların, yazar tarafından günümüz koşulları ile kendi kültürüne uygun hale getirdiği görülmektedir. Bu durum Nasrettin Hoca fıkralarının farklı kültürlere hitap edebildiğini ve birçok kesime mesaj niteliği taşıdığını göstermektedir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde Nasrettin Hoca'nın birçok topluma hitap eden kültürel lider rolünün bulunduğunu göstermektedir.

Ye kürküm ye

“Hoca bir gün, çağrıldığı ziyafete, eski elbisesi ile gider. Hiç kimse Hoca’ya ilgi göstermez, buyur etmez. Bu duruma canı sıkılan Hoca, nedenin kıyafeti olduğunu düşünerek, evine gidip yeni aldığı kürkünü giyer, tekrar ziyafet verilen eve gelir. Hoca’yı kürküyle görenler, onu kapıda karşılayıp başköşeye alırlar. Sıra yemeğe gelince, Hoca kürkünün ucunu sofraya uzatarak, Ye kürküm ye, demeye başlar. Bundan bir şey anlamayanlar, Hayır ola Hoca, ne oluyor? deyince, Hoca da, İtibar bana değil, kürke olunca bu yemekleri yemek elbette onun hakkıdır! der.” (Aktulum, 2011).

Nasrettin Hoca'nın, “Ye kürküm ye” anekdotu aslında nasıl biri olduğumuzdan çok, görüntümüze göre değerlendirildiğimiz konusunda önemli bir ileti taşımaktadır. Bu durum bir anlamda çevremizdeki insanların bizi giysilerimizle değerlendirip, ön yargılı davrandıkları konusunda önemli bir mesaj taşımakta, aynı kişinin farklı kıyafetler içinde farklı şekilde değerlendirilebileceğini göstermektedir. İş veya sosyal hayatımızda dış görünüş, giyim tarzı, aracın markasının ve benzeri enstrümanlar ile liderlerin ve yöneticilerin stilleri ve tarzlarıyla da fark yaratmaları gerektiğini Nasrettin hoca yüzyıllar öncesinden bize öğütleyerek yol göstermektedir.

Liderler üretici mizah tarzıyla Nasrettin hoca üzerinden anlatılan bu anekdotla hoca öğüt verirken kişileri ve toplumu gücendirmeden aşırıya kaçan davranışları yakalamakta, bunları suçlamadan kaçınarak sağlıklı ve olumlu mesajlarla sonuç almaya yönelik öğretide bulunmaktadır (Dinç ve Cemaloğlu, 2018, s.4).

Helva yapsana

“Hocanın canı bir gün çok helva istemiş. Bakkala gitmiş, bana helva ver demiş. Bakkal; Hocam, kalmadı demiş. Diğer bakkal yine kalmadı, bir diğeri de yine kalmadı demiş. Hoca, helva yiyecek ama bakkallarda helva bulamıyormuş. Hoca, dördüncü bakkala gitmiş, Yahu, sende de helva yok mu hakikaten? demiş. Bakkal da yok demiş. Peki, be adam, sende yağ var mı?, var hocam; Şeker?, Şeker de var Hocam; Peki un?, İstedğin kadar var hocam demiş bakkal. Hoca da; Utanmaz, neden bunları bir araya getirip de helva yapıp satmıyorsun? demiş” (TBMM, 2001).

Nasrettin Hoca'nın “Helva yapsana” anekdotunda çalışma ve iş yapma konusunda önemli bir mesaj bulunmaktadır. Bu durum bize aslında elimizde tüm imkânlar bulunmasına rağmen,

gerekli çabanın gösterilmeyip, hazıra alışkanlığımızı ortaya koyan ders verici nitelikte mesaj vermektedir. İnsanların en ciddî sorunlarından biri tembelliktir. Hoca, bunun farkındadır ve tembelliği huy edinenlere un, şeker, yağ varsa neden helva yapmıyorsun diyerek, tembelliğe eleştiri yönelttiği kadar, insanlara girişimcilik ruhunu da kazandırmak istemektedir.

İşbaşında mizah duygusuyla ilgili yapılan araştırmalar, zamanında iyi bir fikranın veya kahkahanın üretkenliği uyarabildiği, iletişim hatlarını açabildiği, bağlılığı ve güveni artırabildiği, çalışmayı daha eğlenceli hale getirebildiğini ortaya koymuştur. Öyle ki işyerindeki olumlu iklim, performansı %20-30 arasında etkilemekte; hizmet iklimindeki her %1’lik artış, geliri %2’lik artırabilmektedir (Goleman, Boyatzis, McKee, 2016, s.26-29).

Sen de haklısın

“Adamın biri Hoca’ya kadılık yaparken gelip, hasmı hakkında veriştirdikten sonra: Haklı değil miyim? diye sorar. Hoca da: Haklısın! der. Adam gider, bu kez hasmı gelir. O da giden için ağzına geleni söyleyip, kötiledikten sonra sorar: Haklı değil miyim Hocam? der. Hoca da: Yerden göğe kadar haklısın der. İki adamı ve Hoca’yı dinleyen karısı kendini tutamayarak sorar: İlâhi Hoca efendi, ne garip insansın, birini dinledin, haklısın dedin, ötekini dinledin, ona da haklısın dedin, bu ne biçim iştir? Hoca bir süre düşündükten sonra: Vallahi hâatun, galiba sen de haklısın! der” (Şenocak, 2016, s.146).

Nasrettin Hocanın “Sen de haklısın” fıkrası aslında içerisinde bulunulan duruma göre hareket etmeyi anlatmakta, insanın kendi durumuna göre davranması gerektiğini ifade etmektedir. Nasrettin Hoca sen de haklısın derken, bir anlamda kendisini diğer insanların yerine koymakta, onların penceresinden olayları değerlendirmektedir. Bunun yanında başka bir bakış açısı ile Nasrettin Hocanın yaptığını, çözüm üretme çabası olarak da değerlendirmek de yerinde olacaktır. Hoca, sende haklısın esprisiyle hiçbir kimsenin yüzde yüz ve mutlak haklı olamayacağı dile getirerek yüzyıllar öncesinden böyle karmaşık bir durumla karşılaştığımız durumların çözümde bir anlamda bizlere liderlik yapmaktadır.

Durumsal şekilde sorunları çözerken mizahı kullanmak da ortamın gerginliğini giderebilecektir. Nitekim beyinde (limbik sistem), neşe ve kahkaha çok kolay yayılır ve beyinde gülerek karşılık verilmesini sağlayan, gülümseme ve kahkahayı saptayan özel tasarımlanmış açık çevrimli devreler bulunmaktadır. Açık çevrimli sistem, kendi kendini yönetmekte büyük ölçüde dış kaynaklara bağlılık anlamına gelmektedir. Yani kişi kendi duygusal dengesini sağlamada insanlarla kuracağı bağlantılara bağlı demektir. Limbik sistemin bu açık çevrimli tasarımı, başkalarının bizim duygusal dengemizi değiştirme kapasitesine sahip olmalarını sağlar. Bu sebeple kahkaha ve gülümseme, dolayısıyla mizah, kişiler arasında ittifak oluşumunu sağlayan sözsüz bir yol olacaktır (Goleman, Boyatzis, McKee, 2016, s.18-22).

Timur’un filleri

“Timur’un Akşehir’de otağını kurduğu günlerdir. Ordusuyla birlikte getirdiği bir sürü de fil vardır etrafta. Timur, onları değişik yerlere dağıttırır, biri de Akşehir’in payına düşer. Bir süre sonra Akşehirli fil beslemekte zorlanmaya başlar. Durumu Timur’a iletmek isterler, ama bu işi kim yapacaktır. Hiçbiri cesaret edemez. Sonunda Nasrettin Hoca Timur’a gitmeyi kabul eder. Ancak bir şartı vardır: Yalnız gitmeyecek, hemşerileri onu yalnız bırakmayacaktır! Ertesi gün Hoca önde, Akşehirli arkadaşları arkada olmak üzere Timur’un otağına doğru yola koyulurlar. Otağdan içeri giren Hoca hemen Timur’a dönerek: Sultanım, Akşehirli kulların... deyip arkasındakileri işaret etmek için geriye döner ki, kimse kalmamış. Hemen konuşmasını tamamlar: ...gönderdiğin file acımaya başladılar. Hayvancağızın canı sıkılıyor. Lütfetseniz de bir de dışısını göndertseniz der. Hoca’nın bu

isteği üzerine Timur hemen emirler yağdırır: Çabuk, tez zamanda Akşehir’e bir de dişi fil bulun! Hoca memnun, Timur memnun; vedalaşıp ayrılırlar. Hoca otağdan biraz ayrıldıktan sonra bakar ki birlikte geldikleri arkadaşları etrafında... Merakla sorarlar Hoca’ya: Ne oldu, alıyor mu? Kurtuluyor muyuz filden? Hoca, topluluğu şöyle bir süzdükten sonra gülümseyerek cevap verir: Müjde, gözünüz aydın... Timur filimizin azlığına acıdı, bir de yanına dişisini gönderecek! der” (Aslan, 2011, s. 52-53).

Nasrettin Hocanın Timur’un filleri fıkrasının temelinde ortak hareket etmenin gerekliliği yatmaktadır. Birlikte hareket edilmediği takdirde ise başlarına gelecek duruma katlanmaları gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bunun yanı sıra Nasrettin Hoca, Timur’a filden çok memnun olduklarını bir tane daha istediklerini söyleyerek hem kendi lehine durumu kurtarmakta hem de onu yarı yolda bırakan iyi bir ders vermektedir.

Bu anekdotun benzerlerine gündelik hayatın akışında pek çok kez karşılaşılmaktadır. Bu içinden çıkılamayan durumlarda mizah kullanılarak sorun tanımlanır ve çözülür, olası sonuçlar ve dersler muhataplara aktarılabilir. Nasrettin hoca yaşadığı dönemin zorluklarını neşeyle ve mizahla aşmayı bilmiştir (Kara, 2014, s.705; Arıcı, 2018, s.606).

Parayı veren düdüğü çalar

“Bir gün Nasrettin Hoca eşeğine binmiş kente giderken çocuklar yolunu kesip, nereye gittiğini sormuşlar. Pazara, demiş Hoca. Bunun üzerine çocuklar bağrışarak kendilerine pazardan düdüğü getirmesini istemişler: Hoca! Bana pazardan bir düdüğü al!, Bana da..., Bana da... Ama içlerinden yalnız biri Hoca’ya düdüğü alması için para vermiş. Dönüşte Hoca’yla eşeğini ta karşıdan gören çocuklar, hemen koşup çevresini sarmışlar. Hoca! Düdüğü getirdin mi? diye sormuşlar. Hoca cebinden bir tek düdüğü çıkarıp parayı veren çocuğa uzatırken, ötekilere: Kusura bakmayın çocuklar, demiş. Parayı veren düdüğü çalar!” (Fuat, 2016, s. 60).

Nasrettin Hocanın Parayı veren düdüğü çalar fıkrasının temel iletisi her şeyin bir karşılığının olduğu hiçbir şeyin karşılıksız olmayacağıdır. Eğer bir kazanç elde edeceksek, karşılığında emek vermemiz veya fedakârlık yapmamız beklenir. Herkesin kendine göre ihtiyaçları bulunduğu ve bu istekleri tatmin etmek isteyebileceği, ama karşılığı olmayan isteklerin yerine getirilemeyeceği konusunu Hoca esprili bir yaklaşımla vurgulamaktadır.

Nasrettin hoca fıkraları son dönemlerde çeşitli yönlerden incelenmeye başlanmıştır. Bu fıkrada yer alan iletiler bilge kişiliği ile sosyal hayata dair eleştirel çözümler içererek eğitici mesajlar içermektedir. Bu fıkrada çocuk, genç yetişkin toplumun her kesimine gerçeklere bakış açısı, yaşam felsefesi ince bir mizahla aktarılmaktadır (Bulut ve Kuşdemir, 2013, s. 102).

Testiyi kırmadan önce

“Nasrettin Hoca köy meydanına oturuyorken, kızı çeşmeye su doldurmaya gidiyor. Kızını köy meydanından geçerken görüyor ve yanına çağırıyor. İki tane tokat atıyor kıza: Sakın testiye kırma su doldururken diyor. Etraftakiler soruyor: Hocam, niye kıza tokat attın, daha kız çeşmeye de gitmedi, testiye de kırmadı ki diyorlar. Hoca: Ya kırarsa... Testiyi kırıp, suyu döktükten sonra kızı dövsem ne fayda? diyor” (Yıldırımoglu, 2015, s.160).

Nasrettin Hoca Testiyi kırmadan önce fıkrası ile herhangi bir olay meydana gelmeden tedbir alınması gerektiği mesajını vermekte, aslında burada tedbir almanın önemine vurgu yapılmaktadır. Bu gün Toplam Kalite Yönetimi içerisinde yer alan düzeltici ve önleyici faaliyet (DÖF) prosedürüne asırlar öncesinden verilmiş en güzel örnek olarak karşımızda durmaktadır.

Nasreddin Hoca fıkraları, sadece eğlendirici yönüyle değil aynı zamanda eğitici taraflarıyla da ön plana çıkararak halka mal olmuş eserlerimizdendir. Bu fıkraların pek çoğu bir taraftan insanları güldürürken diğer taraftan verdiği mesajlarla düşündürerek ders vermeyi amaçlamaktadır. İçerdiği insani, ahlaki ve kültürel iletilerin yanı sıra zihinde kalıcılığı sağlaması açısından genelde fıkraların özelde Nasreddin Hoca fıkralarının eğitimde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Bulut ve Kuşdemir 2013, s.101; Arıcı, 2018, s.615).

Nasrettin hoca fıkraları günümüzde birçok yönden incelenmiştir ancak liderlik yönünden yeterince araştırılmadığı literatür araştırılmasından anlaşılmaktadır. Nasrettin Hoca bir taraftan güldürürken düşündürmekte, diğer taraftan her bir fıkrası ile farklı mesajlar vermekte, liderlik vasfını ön plana çıkarıp soğukkanlı ve düşünerek hareket etmektedir. Fıkrasının birinde sistemi eleştirirken, bir diğerinde insanlara ders vermektedir. Nasrettin Hoca fıkraları liderlik bakış açısıyla değerlendirildiğinde, Nasrettin hocanın hayatın akışı içinde pek çok prensibi içinde barındıran, yüzyıllar boyunca Anadolu insanını gülerken, gülümseterek yönetmesinin en güzel örneklerini sunduğu görülmektedir. Bu yönüyle Nasrettin Hoca bilge kişiliğinin yanında, bir liderde bulunması gereken özellikleri de taşıdığı da düşünülmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmadaki bulguların değerlendirilmesi Hulusi Kentmen filmlerinin duygusal komedi, Nasrettin Hoca figürünün sadece mizah ya da gülme aracı olarak değerlendirmek yeterli olmayacaktır. Çünkü liderlik kavramı ile ilgili birçok tanımın içerisinde, aynı zamanda içerisinde yönelme, yönlendirme gibi unsurların yer aldığı da görülmektedir. Bu anlamda değerlendirildiğinde çalışmaya konu olan her iki karakterin de insanların tutum ve davranışları üzerinde etkilerinin bulunduğu ortadadır. Özellikle kitle iletişim araçları ve televizyonun evlerde yaygın olarak kullanılmaya başlamasından itibaren, toplumsal olarak daha yakından tanıma fırsatı bulduğumuz birçok karakter bulunmaktadır. Bunlar arasında Hulusi Kentmen, iyilikseverliği, babacan tavrı ve yumuşak kalbi ile ülkemizin sevdiği bir karakter olmuş, Türkiye’de tüm toplum kesimlerince benimsenmiştir.

Liderlik davranışı temel olarak toplum içerisindeki bazı karakterlerin diğer insanları yönlendirme davranışlarıdır. Kültürel açıdan ele alındığında, Nasrettin Hoca ve Hulusi Kentmen, insanları yönlendirme özellikleri nedeniyle toplumumuz açısından lider olarak kabul edilmiştir. Farklı kültürlerde yaşayan insanlar için aynı etkiyi beklemek doğru olmayacaktır ancak Peter Hawkins Nasrettin Hocanın liderliği kitabında yaşadığı ortamda liderlik özelliklerini Nasrettin hoca üzerinden vermiştir. Her iki karakterin de kültürümüzün bir parçası olması, toplumumuzla bu karakterler arasındaki etki süreci ve onların kültürel değerlerimizi ön plana çıkarması, onlara kültürel liderlik vasfını kazandırmaktadır.

Hulusi Kentmen filmlerinin en yaygın olarak izlendiği dönem, 1960’ yıllardan sonrasına denk gelmektedir. Sanatçı filmlerinin birçoğunu da 1960 ile 1980 yılları arasında çevirmiştir. Türk Toplumunu açısından bu dönemin, sanayileşmenin canlandığı, kırsal alanlardan kentsel alanlara göçün ivme kazandığı, geleneksel aile yapısının hâkim olduğu bir dönem olarak göze çarpmaktadır. Diğer bir anlatımla Hulusi Kentmen filmleri, ataerkil aile yapısının hüküm sürdüğü bir dönemde topluma kazandırılmıştır. Yapılan araştırmalardaki kültürel boyutlar incelendiğinde babacanlığın, doğu kültürlerinin bir beklentisi olarak ortaya çıktığı görülmekte, bu durum ise kültürel olarak ast ve üst ilişkilerini ortaya koymaktadır. Dönemsel olarak gerek toplumumuzdaki geleneksel yapı, gerekse Hulusi Kentmen’in bu yapıya uygun bir karakter sergilemesi O’nun kültürel liderlik özelliğini ön plana çıkarmıştır. Kültür yazını açısından

bakıldığında da gerek otokratik davranış, gerekse babacan tavır bir kültürel değer olarak ele alınmaktadır. Kültürel boyutun diğer bir unsurunun da erillik olduğu göz önüne alındığında, dönemselsel olarak Hulusi Kentmen filmleri, eril değerlerin daha üstün tutulduğu bir dönemde izleyicilere sunulmuş ve kabul görmüştür. Hulusi Kentmen filmlerinin geneli kültürel boyutlar açısından incelendiğinde otokratik bir yaklaşımın yanında eril değerlerin daha fazla ön planda olduğu göze çarpmaktadır.

Diğer taraftan Nasrettin hoca açısından bakıldığında da mizahın üstadı olmasının yanında, birçok özelliğinin ön plana çıkan, nükte ve fıkralarında bir taraftan güldürürken, diğer taraftan düşündürten ve ders veren birçok özelliğinin bulunduğu göze çarpmaktadır. Bu yönüyle Nasrettin Hoca Anadolu da olduğu kadar, tüm dünyaya ünü yayılmış bir kültürel liderdir. Nasrettin Hoca ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bilge ve danışman yönlerinin yanında söz ustası, lider, eleştirmen, bilge ve kahraman gibi birçok özelliği ortaya çıkmaktadır.

Ülkemiz açısından bakıldığında ise Nasrettin Hoca ve Hulusi Kentmen’in kültürümüzde liderlik arayışı içinde olanlar için kendileri için bir şeyler bulduğu ve karakterleri ile özdeşleştirdikleri görülmektedir. Yapılan çalışmalar babacan ve otokratik liderlik tarzlarının mizahla birleştiğinde Türk kültüründe sosyal yaşam ve çalışan tutum ve davranışları üzerinde önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir.

KAYNAKLAR

- Akçit V, Barutçu E, Akşit İ, (2018). Kurt lewin’in liderlik tarzları ile örgütsel sapma ilişkisinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. C.23, S.1, s.209-225.
- Aktulum K, (2011). Bir ana metin olarak Nasrettin Hoca hikâyeleri üzerine ana dönüştürmeler. *Milli Folklor*, 23(91); 12-24.
- Alkın CM, 2006. Liderlik özellik ve davranışlarının belirlenmesi ve konuyla ilgili olarak yapılan bir araştırma. *Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Yüksek lisans tezi.
- Altay H, (2004). Güç mesafesi, erkeklik-dişilik ve belirsizlikten kaçınma özellikleri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*. C:9, s:1
- Arıcı AF, 2018. Eğitimsel Yönleriyle Nasreddin Hoca Fıkraları: Bir İçerik Analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt, 20, sayı 3, s: 602-621. Doi: 10.17556/erziefd.481481
- Aslan F, (2011). Sanal kültür ortamında güncellenen Nasrettin Hoca fıkraları. *Turkish Studies*, 6(4); 39-60.
- Aslan Ş, (2013). Geçmişten Günümüze Liderlik Kuramları(Sağlık yönetimi bakış açısıyla) *Konya: Eğitim yayınevi Eylül 2013*.
- Arslantürk Z, ve Amman T, (2000). Sosyoloji: Kavramlar, kurumlar, süreçler, teoriler. *İstanbul: Kaknüs Yayınları*.
- Ayduğ D, Himmetoğlu B, Bayrak C, 2018. Okul Müdürlerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Öğretmenlerin Metaforik Algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 108-130. DOI:10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2 s6m
- Bassett P, (2004). Chinese and australian students’ cultural perceptions:a comparative study. *Victoria University, School of Management*.
- Bayraktar Z, 2013. Nasreddin Hoca Fıkralarının Metin Merkezli Halk Bilimi Kuramlarından Yayılma ve Gelişme Kuramlarına Göre Tahlili. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Özel Sayı 14, s,141-152. Erişim tarihi: 01 Ağustos 2019. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/113395>
- Bayyurt N, Kılıç CH, (2017). Liderlik Tarzının Örgüt Bağlılığına Etkisi: Bir Hastane Araştırması. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, s.1-13. Erişim tarihi: 9 Eylül 2019. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/355444>

- Berger A, (1998). Media research techniques. Second Edition. *Sage Publications International Educational and Professional Publiseh*, Thosand Oaks, London.
- Brodbeck FC, (2002). Leadership across cultures. *WOP Working Paper No. 2002 / 1*. Erişim tarihi: 24 Ekim 2018. Erişim adresi: http://www.psy.lmu.de/wirtsc_haftpspy_chologie/forschung/working_papers/wop_working_paper_2002_1.pdf
- Bialas S, (2009). Power distance as a determinant of relations between managers and employees in the enterprises with foreign capital. *Journal of Intercultural Management* Vol. 1, No. 2, November 2009, pp. 105–115
- Boyacıgiller NA, (2000). Örgüt biliminden Türk yöneticilerinin alacağı dersler: Bazı uyarılar ve öneriler. 1. Basım. Ankara: *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, Ağustos s. 3.
- Boyras Ş, (1996). Nasreddin Hoca fıkralarında zaman, mekan ve şahıslar. *İstanbul: Oğlak Yayınları*, s. 73-82.
- Bulut P, Kuşdemir Y, (2013). Çocuk Gözüyle Nasreddin Hoca. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 2, Sayı 2, s. 101 – 112. DOI:10.14686/201321983
- CNN TÜRK, (2017). 13 Maddeyle Türk Sinemasının unutulmaz aktörü Hulusi Kentmen. Erişim Tarihi: 15.01.2018, Erişim Adresi: <https://www.cnnturk.com/kultur-sanat/sinema/13-maddeyle-turk-sinemasinin-unutulmaz-aktoru-hulusi-kentmen?page=1>.
- Çeçen H, Güngör RŞ, (2017). Geleneksel hikaye ile postmodern hikaye bağlamında Seyfölmülük ile Akif Hasan Kaya’nın bir hikayesinin karşılaştırılması. *HİKMET - Akademik Edebiyat Dergisi Journal of Academic Literature Gelenek ve Postmodernizm Özel Sayısı - Yıl 3, 2017* ISSN: 2458 – 8636
- Çiçek M, (2011). Liderlikte farklı bir yaklaşım: Otantik liderlik tarzı ve Transformasyonel liderlik biçimi ile karşılaştırılması. *Bartın üniversitesi. İ.İ.B.F. Dergisi*. Cilt:2; Sayı:3.
- Dinç ÜG, Cemaloğlu N, (2018). İlkokul Yöneticilerinin Mizah Kullanma Tarzları ile Öğretmenlerin Stres Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Erişim tarihi: 1 Ağustos 2019. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/482133>
- Duman Ç, (2018). Hofstede’nin kültürel boyutları. Researchgate. Erişim tarihi: 28 Mart 2019. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/322702131_Hofstede'nin_Kulturel_Boyutlari/download
- Dyczkowska J, Dyczkowski T, 2018, Democratic or Autocratic Leadership Style? Participative Management and its Links to rewarding Strategies and Job Satisfaction in SMEs. DOI: 10.30958/ajbe.4.2.5.
- Eryeşil K, İraz R, 2017. Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*. Cilt 20 Sayı 2 e-ISSN: 2564-7458. s. 129-139.
- Güvenç B, (1999). İnsan ve kültür, 8. Basım. İstanbul: *Remzi kitapevi*, s. 96.
- Hofstede G, (1984). National Cultures and Corporate Cultures. L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Communication Between Cultures*, içinde. Belmont, Ca: Wadsworth.
- Hofstede G, (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede Model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1); 1-26.
- HOFSTED E INSIGHTS, 2018. Country comparison. Erişim Tarihi: 15.01.2018, Erişim Adresi: https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/china_russia_turkey_the-usa/.
- Holmes J, Marra M, 2006. Humor and Leadership Style. *Humor - International Journal of Humor Research*. 9(2):119-138 January 2006. DOI: 10.1515/HUMOR.2006.006
- Hsieh SC, (2010). Literature Review on Global Leadership Competency. *The Journal of Human Resource and Adult Learning* Vol. 6, Num. 2, December 2010:99. Erişim tarihi: 24 Ekim 2018. Erişim adresi: <http://www.hraljournal.com/Page/12%20Su-ChinHsieh.pdf>
- Kayahan O, (2018). Hepimizin fabrikatör dedesi Hulusi Kentmen. *Pttlife*, 15; 70-74.
- Koçel T, (2001). Kişilik ve liderlik. 1. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Korkmaz A, (2009). İnşaat sektöründe lisans eğitimi ve sonrasında mesleki kültürlerin karşılaştırılması. *Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana*.
- Köksal O, (2011). Bir Kültürel Liderlik Paradoksu: Paternalizm. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15); 101-22.

- Linton R, (1984). The Cultural Background of Personality. New York.
- Manav F, (2016). Nasrettin Hoca fıkraları ile ortaöğretimde psikoloji öğretimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(36); 324-38.
- Makhmoor T, (2018). Authentic leadership: Concept of authenticity and qualities of authentic leaders. Erişim tarihi: 29 Temmuz 2019. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/326676488_Authentic_leadership_Concept_of_authenticity_and_qualities_of_authentic_leaders/link/5b5da7b6aca272a2d6735e5d/download. DOI: 10.13140/RG.2.2.30915.71208
- Mulder, P. (2019). Otokratik Liderlik . Erişim tarihi: 9 Eylül 2019. Erişim adresi: <https://www.toolshero.com/leadership/autocratic-leadership/>
- Once S, Almagtome A, (2014). The relationship between hofstede’s national culture values and corporate environmental disclosure: an international perspective. *Research Journal of Business & Management - RJBM (2014), Vol.1(3)*
- Otrar M, Fındıklı EB; 2014. Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ataşehir örneği). *Eğitim bilimleri dergisi*. Yıl 2014, sayı 39. DOI: 10.15285/EBD.2014397402
- Ömürgönülşen M, Sevim L, 2005. REDDIN in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi’nin Liderlik Literatüründeki Yerinin İrdelenmesi ve Ampirik Bir Araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi dergisi*. Cilt.12, Sayı:2 s:91-103
- Öner N, (1999). Felsefe yolunda düşünceler. Ankara: *Akçağ Yayınları*.
- Özçınar M, (2010). Sinematografik zaman ve mekânın oluşumunda felsefik arka plan. *Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir*.
- Özdemir N, (2010). Mizah, eleştirel Düşünce ve bilgelik: Nasrettin Hoca. *Milli Folklor*, 22(87); 27-40.
- Özlem D, (2008). Felsefe ve doğa bilimleri. *Ankara: Doğu Batı Yayınları*. s. 208.
- Recepoğlu E, 2015. Liselerde Görev Yapan Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları İle Öğretim Liderliği. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*—ISSN: 2147-1606 Vol 4 (3), 2015, 31 – 46. Erişim tarihi: 1 Ağustos 2019. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/314262>
- Sarıtaş A, Öztürk MC, (2018). Kültürel boyutlar kuramı değerlerinde değişim: Türkiye’nin krizlere verdiği tepkilerin sorgulanması. *Selçuk İletişim*, sayı:11, cilt:1, s: 125-145
- Saygılı S, (2017). Belirlenmiş düşüncenin tahakkümünden özgün düşüncenin yaratıcılığına alternatif bir söylem olanağı. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7(1); 119-32.
- Selek M, (2011). Karagöz’e göre liderlik vasıfları. Erişim Tarihi: 15.01.2018, Erişim Adresi: <http://blog.milliyet.com.tr/karagoze--gore--liderlik-vasiflari---/Blog/?BlogNo=287881>.
- Şanal M, Kaya AF, (2018). Etnik girişimci işletmelerde kurumsallaşma ve belirsizlikten kaçınma ilişkisi üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*. C:22, s:1
- Şenocak E, (2016). Nasrettin Hoca fıkralarında insanı anlamak. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 10; 143-52.
- Şencan MN, İbicioğlu H, Karabekir M, (2015). Kadın yöneticilerin liderlik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye’deki kadın rektörler üzerine bir içerik analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. c:20, s:1, s:241-249
- TBMM, (2001). *Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanak Dergisi*. Erişim Tarihi: 15.01.2018, Erişim Adresi: https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d21/c080/tbmm_21080038.pdf.
- Teker N, Çeliken M, Halavuk F, 2018. Eğitim yönetiminde mizah tarzı ve iş doyumu ilişkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. Yıl:8, Cilt:8. DOI: 10.26466/opus.39290210
- Taleghani G, Salamani D. ve Taatian A. (2010). Survey of leadership styles in differentcultures. *Iranian Journal of Management Studies*, 3(3), 91-111. DOI: 10.22059/IJMS.2011.21803. Erişim tarihi: 9 Eylül 2019. Erişim adresi: https://ijms.ut.ac.ir/article_21803_b85351550b_97358e_4a5de202b50ffa4a.pdf
- TÜRK DİL KURUMU, (2018). Büyük Türkçe sözlük. Erişim Tarihi: 15.01.2018, Erişim Adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a6512bc30b4f5.18669979.

- Usal A, ve Aslan Z, (1995). Davranış bilimleri sosyal psikoloji. İzmir: Barış Yayınları.
- Yangil MF, (2016). Bilgi toplumunda liderlik: sürdürülebilir liderlik. Dergi park, *Sosyal Bilimler Dergisi* Sayı:48
- Yerlikaya EE, (2009). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşil S, (2013). Kültür ve kültürel farklılıklar: Liderlik açısından teorik bir değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44); 52-81.
- Yıldırım A, ve Şimşek H, (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 8. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırımoğlu H, (2015). Çalışma ve toplum değerlendirme toplantıları. *İstanbul: Birleşik Metal-İş Yayınları*, s. 160.
- Yüceler A, (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22/2009
- Zimmermann KA, (2017). What Is Culture? Definition of Culture. Erişim tarihi: 23 Ekim 2018. Erişim adresi: <https://www.livescience.com/21478-what-is-culture-definition-of-culture.html>

EXTENDED ABSTRACT

Hulusi Kentmen” Typology and Humidity Leader in The Context of Cultural Leadership in Turkey ”Nasreddin Hoca

Introduction

Leadership is a concept that is frequently examined by researchers and is tried to be defined by analyzing them from different perspectives by recognizing their importance in terms of organizations. The fact that the leadership theories developed in the West are not suitable for every culture opens the door to the search for original leadership with new researches. In this study, the importance of humor in the context of cultural leadership will be discussed and discussed in the typology of Nasrettin Hoca and Hulusi Kentmen which have been cost of Turkish culture.

Method

Content analysis, document analysis and thematic analysis methods were used in the research. The first stage Kentmen’in1942-1988 year between a movie content analysis by sampling at random from the films to be involved in rendition, and then written by Hawkins, "Nasreddin Hodja Leadership Directory" book with, in reaching the site from search engines "read a random paragraph" selected with the button six anecdote was examined analysis and thematic analysis.

Results

In the study of such films as Kentmen's role takes time Although the time to face hard as we doubt the goodness, friendly and sweet hard fabricator figure affecting people with fatherly boss characters, the leader is looking for the Turkish people seems to identify with the character. In the analysis of the studies conducted by Nasreddin Hodja, it is seen that the influence of Hodja is spreading in wide geographies. Anecdotes that have been transported to our day by hosting many principles in the flow of life, are some of the good examples of Anatolian people who manage to been smiling and smiling. The Hodja has a calm personality, a good judge of people, quick at repartee, critical thinking is seen in the personality of a leader symbolized of his wise and humorous.

Conclusion

In the evaluation of the findings, the emotional comedy of the Kentmen films and the fact that the Nasrettin Hodja figure was considered to be merely humor or laughing means that it would be unfair to ignore the characteristics of leadership. Turkish culture watercourse in search of leadership those figures people found something of themselves, expectations identified with the characters observed. In doctrine, Turkish society in cultural life and employee attitudes and behaviors have a significant effect on indicate that, coupled with the humor of fatherly, authentic leadership.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medyaya Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**

Melike Faiz¹ & Emine Karasu-Avcı^{1*}

¹Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi: Kasım 2019 Kabul Tarihi: Aralık 2019

Öz:

21. yüzyılda sosyal medyanın işlerlik kazanması her kesimden insanı internetle ilgilendirecek noktalara ulaştırmıştır. Sosyal medya; sürekli güncellenebilmesi, çoklu kullanıma ve sanal paylaşımlara açık olması nedeniyle en ideal kullanım alanlarından birisi haline gelmiştir. İnsanların bu sanal ortamda gün geçtikçe daha fazla vakit harcadıkları ve yeni bir dünya kurarak yaşadıkları görülmüştür. Arkadaş bulma, sosyal ve siyasal düşüncelerini paylaşma, tanışıp evlenme gibi ciddi eylemler sanal ortamlarda gerçekleşmektedir. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nicel araştırma türlerinden tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 1., 2., 3. ve 4. sınıflardan 213 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Otrar ve Arğın (2015) tarafından geliştirilen "Sosyal Medya Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre hiçbir boyutta anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının düşünlük puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş; eğlence-paylaşım, ilgi çekme, sosyal etkileşim, açık etkileşim, eğitim ve toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının eğlence-paylaşım puanları arasında aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş; düşünlük, ilgi çekme, sosyal etkileşim, açık etkileşim, eğitim ve toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının düşünlük ve ilgi çekme puanları arasında aylık okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmuş sosyal etkileşim, eğlence-paylaşım, açık etkileşim, eğitim ve toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının üye oldukları sosyal medya sitelerinde mesleki öğrenme topluluğu oluşturmaları sağlanarak sosyal medyayı eğitim-öğretim sürecinde nasıl daha etkili kullanabilecekleri konusunda etkileşimleri sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, Sosyal Bilgiler, öğretmen adayı, tutum.

Abstract

The social media became operational in the 21st century and brought people from all walks of interest to the internet. Social media has become one of the most ideal usage areas because it can be continuously updated, open to multiple usage and virtual shares. It is seen that people spend more time in this virtual environment and live by building a new world. Serious actions such as finding friends, sharing social and political thoughts, meeting and getting married take place in virtual environments. In this study, it is aimed to examine the attitudes of the prospective Social Studies teachers towards the use of social

*Sorumlu Yazar E-mail: eavci@kastamonu.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-3135-2557

** Bu makale, 8. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

media. The research was designed in the survey model of quantitative research types. The study group consisted of 213 prospective teachers from the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades who are studying in the Social Studies Teacher Undergraduate Program of a public university in the fall semester of 2019-2020 academic year. In this research, Attitude Scale towards Social Media Use developed by Otrar and Argın (2015) was used as data collection tool. According to the results of the study, no significant difference was found in any dimension according to the gender of the Social Studies teacher candidates. A significant difference was found between the indulgence scores of teacher candidates according to grade level; There was no significant difference between entertainment sharing, attention, social interaction, open interaction, education and total scores. There was a significant difference between the participants' entertainment sharing scores according to their monthly income; There was no significant difference between induction, attention, social interaction, open interaction, education and total scores. There was a significant difference between the scores of pre-service teachers' indulgence and attention according to the number of books read monthly, but no significant difference was found between social interaction, entertainment sharing, open interaction, education and total scores. In this direction, teacher candidates can create professional learning communities in social media sites where they are members and interact with them about how they can use social media more effectively in education-training process.

Keywords: Social media, Social Studies, prospective teachers, attitude.

GİRİŞ

Hızla değişen teknoloji ve giderek artan istek ve ihtiyaçlarla birlikte iletişim yeni bir boyut kazanmıştır. Teknoloji ile insan bu istek ve ihtiyaçlarına cevap bulabilmek için birtakım iletişim araçları geliştirmiştir. Bu iletişim araçları son yıllarda hayatımızın her alanını kapsamaya başlayan internet ve internet üzerinden kullanılan sosyal paylaşım ağlarıdır (Solmaz, Tekin, Herzem ve Demir, 2013). Sosyal paylaşım ağları; bireylerin sınırları belirlenmiş bir sistem içerisinde halka açık ya da yarı açık profil oluşturmalarına, kullanıcıların bağlantıda olduğu diğer kimselerin listesini açıkça görmesine ve aralarında gezinmesine izin veren web tabanlı hizmetlerin tümünden oluşmaktadır (Büyüksener, 2009). Sosyal ağlar insanlara duygu, düşünce ve eserlerini paylaşacakları imkanlar sunmakta ve tartışmaya açmaktadır. Bu sanal ortamlar sosyal medya olarak adlandırılmaktadır (Solmaz vd, 2013).

Sosyal medya; erişilebilir ve ölçeklenebilir iletişim araçları üzerinde meydana getirilen sosyal etkileşim ve paylaşım alanı olarak bireylerin duygu ve düşüncelerini, gözlemlerini, tecrübelerini aktarmak ve birbirleriyle iletişim halinde bulunmak için kullandıkları çevrimiçi ortamlardır (Aydoğan ve Kırık, 2012). Sosyal medya, tek yönlü bilgi paylaşımından, karşılıklı ve eş zamanlı bilgi paylaşımına ulaşmayı sağlayan diyaloglar ve paylaşımlar bütünüdür. Kullanıcıların çeşitli konularda birbirleriyle konuştukları, bilgi ve fikir paylaşımında buldukları sanal ortamlardır (Akt.Tekayak, 2017). İlk bakışta bireyler ya da küçük gruplar arasında gerçekleşen diyaloglar ve paylaşımlar gibi görünse de sosyal medya; bloglar ve forumlar, fotoğraflar, videolar, linkler, ses kayıtları, sosyal ağlardaki profil sayfaları ve daha farklı içerikleri ifade eden geniş bir kavramdır (Eley ve Tilley, 2009). Sosyal medya; teknoloji ve telekomünikasyon ile sosyal iletişimin, kelimeler, görseller, ses dosyaları yolu ile sağlandığı bir yapıdır (Büyüksener, 2009). Dolayısıyla sosyal medyanın zaman ve mekan sınırı olmaksızın paylaşımın, etkileşimin ve tartışmanın esas alındığı bir iletişim ağı olduğu söylenebilir.

Sosyal medya uygulamalarında içeriği tamamen kullanıcılar belirlerler. İnsanlar sosyal medyada günlük düşüncelerini yazabilir, bu düşünceler üzerine tartışabilir ve ortaya yeni fikirler koyabilirler. Fotoğraflar ve videolar paylaşabilir, iş arayabilir ve bulabilirler. Hatta sosyal medyadan biriyle tanışıp evlenebilirler (Akıncı Vural ve Bat, 2010). Ayrıca sosyal

medya sadece bir iletişim aracı olmaktan ziyade oyun oynama, bilgi edinme, para kazanma, arama yapma gibi bireylerin ihtiyacı olan birçok konuyu da ele almaktadır (İli, 2013). Tüm bu yönleriyle sosyal medya kişilerarası iletişimde, boş zaman etkinliklerinde, toplumsal ilişkilerin geliştirilmesinde ve kamuoyu oluşturulmasında etkili bir iletişim aracıdır (Göker, 2015). Bu doğrultuda Lietsala ve Sirkkunen (2008) sosyal medya ile ilgili şu temel özellikleri belirtmektedirler:

- Sosyal medya, kendine özgü bir içerik alanına sahiptir.
- Kullanıcılar sosyal medyada tüm içeriği veyahut bir kısmını kendileri oluşturma, paylaşma ve değerlendirme imkânına sahiptirler.
- Sosyal medya, sosyal etkileşime dayalıdır.
- Sosyal medya, dış ağları birbirine bağlama özelliğine sahiptir.
- Sosyal medyanın tüm kullanıcılarının birbirlerinin profillerine ve içeriklerine erişim sağlayabildiği özellikleri bulunmaktadır.

Sosyal medya platformu; gazete, televizyon ya da film gibi geleneksel medya araçlarından farklıdır. Geleneksel medya ortaya koyduğu üretimin yayınlanması için belirli kaynaklara ihtiyaç duyarken, sosyal medya bilgiyi paylaşmak ve bilgiye erişmek için ücretsizdir. Ayrıca sosyal medya hızlık, ucuzluk, güncellik, güvenilirlik, iletişimi kolaylaştırıcılık ve imaj iyileştiricilik bakımından geleneksel medyaya göre daha avantajlıdır (Akt.Tekayak, 2017). Bu anlamda sosyal medya; insanların iletişimini, çalışmasını, işbirliğini ve öğrenme sürecini yeniden şekillendirmiştir (Öztürk ve Talas, 2015).

Sosyal medya eğitim ortamları ve eğitimle ilgili kişiler tarafından da kullanılmaktadır. Sosyal ağ sitelerinin esnek ve kullanıcı dostu olması birçok öğrencinin bu yolla basit adımları takip ederek bir topluluk oluşturmalarını, kendi aralarında paylaşımlarını gerçekleştirmelerini ve dönütler vermelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla sosyal medyanın öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemesi, öğretmenin öğretim ve değerlendirme sürecine destek olması gibi birtakım yararları olduğu söylenebilir. Eğitim ve öğretim ortamlarında sosyal ağlardan yararlanarak öğrenciler ve öğretmenler arasında daha etkili bir iletişim sağlanacak, öğrenci ve öğretmenlerin birbirlerini tanıma olanakları da artacaktır (Öztürk ve Talas, 2015).

Öğretmenler, öğrencilerin sosyal medya kullanımını eğitim faaliyetlerine dahil ederek onları sosyal medyanın olumsuz etkilerinden koruyabilirler. Öğretmenlerin yeni neslin davranış şekillerini göz önünde bulundurmaları, dijital dünyadan haberdar olmaları ve bu ortamlardan eğitsel amaçlar doğrultusunda yararlanmaları eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemlidir (Arslan, 2015). Öğretmenler öğrencilerine, sosyal medya üzerinden bir eğitim platformu oluşturarak bilimsel tartışma ve fikir paylaşımına katkı sağlayabilir; derste izlemesi zaman alıcı videolar, filmler ve belgeseller izleterek dersi tamamlayıcı uygulamalar yaptırabilirler (Benzer, 2013). Pollara ve Zhu (2011) da sosyal medyanın öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenciler ve öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirici, katılımı genişletici, akran desteğini güçlendirici ve işbirliğine dayalı öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla kullanılabilirliğini belirtirler.

Sosyal medyanın öğrencileri olumlu etkilediği kadar olumsuz etkilediği de bilinmektedir. Sosyal medya yoluyla öğrenci bilgi açısından kendisini geliştirebilir ve sanal dünyanın kendine sunduğu değerlerle öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Ancak sosyal medyanın

öğrencilerde özgüven eksikliği ve asosyalleşme gibi birtakım olumsuz özellikler de ortaya çıkardığı bilinmektedir. Ayrıca sosyal medya öğrenciler arasında siber zorbalığın da yaşandığı bir mekan haline dönüşebilmektedir (Baştürk Akca, Sayımer ve Ergül, 2015). Öğrencilerin sosyal medyada tacize, tehdide ve zorbalığa maruz kalmadan bir takım tedbirler alınması ve bu bağlamda farkındalık oluşturulması gerekmektedir (Korucu ve Usta, 2017).

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde sosyal medyayı doğru ve etkili kullanabilmeleri, öğrencilerin sosyal medyada daha doğru vakit geçirmeye yönlendirmeleri ve öğrenmelerini desteklemeleri öğretmen eğitimi sırasında sosyal medyaya ilişkin edindiği tutumlarla paralellik göstermektedir. Bu nedenle adayların öğretmen eğitimleri sürecinde sosyal medyayı doğru ve etkili kullanmaya yönelik beceriler edinmeleri, sosyal medyayı öğrenme ve öğretme sürecinde nasıl kullanabileceklerine yönelik deneyimler geçirmeleri önemlidir. Burada karşımıza çıkan tutum kavramını açıklamak yerinde olacaktır.

Tutum kavramı, bir duruma, olaya ya da nesneye ilişkin bireyin eğilimleri olarak tanımlanabilir. Herhangi bir uyarıcıya karşı gerçekleşen duygusal eğilimler ve tepki vermedir (Kazazoğlu, 2011). Tutumlar, yaşantı yoluyla kazanılır. Beğenilerimiz, tercihlerimiz, sevgilerimiz ve nefretlerimiz sahip olduğumuz tutumlar ile açıklanabilir. (Çöllü ve Öztürk, 2006). Tutumların sağlıklı bir şekilde ölçülmesi ise davranışların doğru tahmin edilmesini sağlar. Bu nedenle tutumların tespit edilmesi eğitimciler için ayrıca önemlidir. Eğitimciler göre tutum kavramı ise öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen bir unsur olarak ele alınır (Öztürk ve Kalyoncu, 2014). Eğitimcilerin bir uyarıcıya yönelik tutumları onu doğru ve etkili kullanma konusunda yardımcı olacaktır. Bu araştırmanın konusu olan sosyal medyaya ilişkin eğitimcilerin tutumlarının hangi yönde olduğu onu nasıl kullanacaklarını da belirleyecektir.

Literatürde öğretmen adaylarının sosyal medya kullanmalarına yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Karasu ve Arıkan, 2016); Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım ve doyumları (Aydın ve Çelik, 2017); öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları (Malatya il örneği) (Kırnık, Pepeler ve Özbek, 2018); Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sosyal medyayı kullanım amaçları (Benzer, 2013); öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları, eleştirel düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlıkları arasındaki ilişki (Ulu ve Baş, 2019); öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersi kapsamında internet ve sosyal medya kullanımları (Ata ve Yıldırım, 2016); Y kuşağı öğretmen adayları ve sosyal medya (Gündüzalp ve Şener, 2019); Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal ağ kullanım profillerinin belirlenmesi (Yeşiltaş, 2016); öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarıyla e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişki (Ünsal ve Avar Vayvay, 2018); öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişki (Sağır ve Doğruluk, 2018); öğretmen adaylarının sosyal medya destekli bilimsel iletişimi kullanmaları (Dağhan, Nuhoğlu Kibar, Menzi Çetin, Telli ve Akkoyunlu, 2015); öğretmen adaylarının sosyal medya kavramına ilişkin algıları (Erdem, Alkan ve Erdem, 2017); üniversite öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları (Aküzüm ve Saraçoğlu, 2017); Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının sosyal medyanın öğrenme sürecine etkilerine ilişkin görüşleri (Özkan, 2019); Sosyal Bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının sosyal medyadaki tarihle ilgili paylaşımlara ilişkin görüşleri (Elbasan, 2019); Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarının medya okuryazarlık düzeyinde farklı değişkenler açısından incelenmesi (Güney, 2018); öğretmen adaylarının bilgi gizliliği yönetimi davranışları, internet bağımlılıkları ve sosyal medya kullanım alışkanlıkları arasındaki ilişkileri (Sevinç, 2018); öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım alışkanlıkları ile internet

bağımlılıkları arasındaki ilişki (Doğruluk, 2017); Fen bilgisi öğretmen adaylarının, bir öğrenme ortamı olarak sosyal medyayı kullanmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi (Şurgun, 2016); öğretmen adaylarının sosyal medyadaki etik davranışlara ilişkin görüşleri (Mısırlı, 2016) gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Buna göre literatürde öğretmen adayı ve sosyal medya ile ilgili farklı çalışmalar mevcuttur. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya ile ilgili tutumlarını ele alan çalışmaların (Yeşiltaş, 2016; Aydın ve Çelik, 2017; Güney, 2018; Elbasan, 2019) son yıllarda yapılmaya başlandığı görülmektedir. Bu araştırma ile hem literatüre katkı sağlamak hem de farklı sonuçlar ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Öğretmen adaylarının meslek hayatlarına başladıklarında günlük hayatımızın bir parçası haline gelen sosyal medyadan etkili bir şekilde yararlanabilmeleri sosyal medyaya ilişkin tutumlarına bağlıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının sosyal medyadan eğitimsel amaçlarla yararlanabilmesi için adayların sosyal medyayı kullanım tutumlarının tespit edilmesi öğretmen eğitimini şekillendirmek açısından da önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik tutumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki soruların cevaplanması hedeflenmiştir:

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik tutumları nelerdir?
 - 1.1. Öğretmen adaylarının ölçekte yer alan boyutlardan aldıkları en düşük, orta ve en yüksek farkındalık puanları nedir?
 - 1.2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.4. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik tutumları aylık okunan kitap sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.5. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik tutumları aile gelirine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.6. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği boyutlarının birbiriyle ilişkisi nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama (survey), geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen ve tanımlamayı amaçlayan yaklaşımdır. Bu yaklaşımda araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2009). Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik tutumları tespit edilmek istendiğinden tarama modelinden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda 1.,2.,3. ve 4.sınıf düzeyinde öğrenimini sürdürmekte olan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 213 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklem türü kolay ulaşılabilir örnekleme olarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay olan katılımcıları seçtiği örnekleme türüdür. Bu örnekleme diğer örnekleme türlerinin

kullanılma olasılığının az olduğu durumlarda kullanılır (Dawson ve Trapp, 2001). Bu araştırmada da Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ulaşılması en kolay örneklem olduğu için tercih edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Otrar ve Argın (2015) tarafından geliştirilen “Sosyal Medya Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek düşkünlük (13 madde), eğlence ve paylaşım (8 madde), ilgi çekme (5 madde), sosyal etkileşim (3 madde), açık iletişim (3 madde) ve eğitim (3 madde) olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Otrar ve Argın (2015) ölçeğe ilişkin Cronbach’s Alpha değerlerini hesaplamış bu hesaplamaya göre düşkünlük boyutuna dair 0,916, eğlence ve paylaşım boyutuna dair 0,826, ilgi çekme boyutuna dair 0,788; sosyal etkileşim boyutuna dair 0,747, açık iletişim boyutuna dair 0,739 ve eğitim boyutuna dair 0,661 toplam ölçeğe dair ise 0,921 bulunmuştur. Araştırmacılar da ölçeğin Cronbach’s Alpha değerlerini hesaplamış bu hesaplamaya göre düşkünlük boyutuna dair 0,897, eğlence ve paylaşım boyutuna dair 0,869, ilgi çekme boyutuna dair 0,821; sosyal etkileşim boyutuna dair 0,781, açık iletişim boyutuna dair 0,713 ve eğitim boyutuna dair 0,718 toplam ölçeğe dair ise 0,780 bulunmuştur. Ölçekte düşkünlük boyutuna ait maddeler (23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35. madde) olumsuz maddelerdir. Analiz edilirken bu maddeler tersten kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler araştırmacılar tarafından bizzat öğretmen adaylarına ulaşılarak toplanmıştır. Yapılan normal dağılım testinde normallik değeri 0,199 bulunmuştur. Bu değer 0,050den büyük olduğundan parametrik testlerle analiz edilmesi uygun bulunmuştur. Araştırmada elde edilen veriler bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü ANOVA, scheffe, LSD, betimsel istatistik, korelasyon analizleriyle analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öğretmen adaylarının sosyal medya tutum ölçeğine verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının ölçeğe verdikleri cevaplar incelenmiş, cinsiyet, sınıf düzeyi, aylık okunan kitap sayısı ve ailenin aylık geliri açısından değerlendirme yapılmıştır. Buna ek olarak ölçekte yer alan boyutlar arasındaki ilişki bulunmuş ve tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları düşkünlük, eğlence-paylaşım, ilgi çekme, sosyal etkileşim, açık etkileşim, eğitim tutum puanlarına yönelik betimsel istatistiklere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medyaya Yönelik Tutumları

Boyutlar	n	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	ss
Düşkünlük (14 madde)	213	13	65	50,36	9,49
Eğlence-Paylaşım (8 madde)	213	8	40	28,54	6,08
İlgi Çekme (5 madde)	213	5	25	13,83	4,41
Sosyal Etkileşim (3 madde)	213	3	15	7,97	2,95
Açık Etkileşim (3 madde)	213	3	15	8,82	2,70
Eğitim (3 madde)	213	3	15	7,93	2,67

Ölçekte yer alan boyutlardan alınabilecek en düşük, orta ve en yüksek farkındalık puanları incelendiğinde düşkünlük boyutunda en düşük puan 13(13x1), orta puan 32,5(13x2,5) ve yüksek puan 65(13x5); eğlence-paylaşım boyutunda en düşük puan 8(8x1), orta puan 20(8x2,5) ve yüksek puan 40(8x5); ilgi çekme boyutunda en düşük puan 5(5x1), orta puan 12,5(5x2,5) ve yüksek puan 25(5x5); sosyal etkileşim boyutunda en düşük puan 3(3x1), orta puan 7,5(3x2,5), en yüksek puan 15(3x5); açık etkileşim boyutunda en düşük puan 3(3x1), orta puan 7,5(3x2,5), en yüksek puan 15(3x5); eğitim tutum boyutunda en düşük puan 3(3x1), orta puan 7,5(3x2,5), en yüksek puan 15(3x5) olarak hesaplanmaktadır.

Bu puanlardan yola çıkarak Tablo 2'deki bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının düşkünlük puanları, eğlence-paylaşım puanları, ilgi çekme puanları, sosyal etkileşim puanları, açık etkileşim puanları ve eğitim puanlarının orta puanın üzerinde olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının düşkünlük, eğlence-paylaşım, ilgi çekme, sosyal etkileşim, açık etkileşim, eğitim tutumu bu puanların cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumu incelenmiş ve bunun için yapılan bağımsız t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Tutum Ölçeği Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	T	p
Düşkünlük	Kız	126	50,3810	9,10548	0,45	,964
	Erkek	87	50,3218	10,07933		
Eğlence-Paylaşım	Kız	126	28,8730	6,03985	0,934	,351
	Erkek	87	28,0805	6,15350		
İlgi Çekme	Kız	126	13,6984	4,22804	-0,526	,599
	Erkek	87	14,0230	4,69531		
Sosyal Etkileşim	Kız	126	7,7619	2,91047	-1,252	,212
	Erkek	87	8,2759	2,99492		
Açık Etkileşim	Kız	126	8,7619	2,70238	-0,388	,698
	Erkek	87	8,9080	2,70070		
Eğitim	Kız	126	8,0238	2,48987	0,589	,557
	Erkek	87	7,8046	2,91284		
Toplam	Kız	126	117,5000	12,92115	0,046	,963
	Erkek	87	117,4138	13,90044		

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının düşkünlük, eğlence-paylaşım, ilgi çekme, sosyal etkileşim, açık etkileşim ve eğitim puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmadığı

görülmektedir ($p=0,964$; $p=0,351$; $p=0,599$; $p=0,212$; $p=0,698$; $p=0,557$; $p=0,963$; $p<0,05$). Buna göre cinsiyet değişkeninin sosyal medya tutum ölçeğinin boyutları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Araştırmada diğer bir değişken sınıf düzeyidir. Sınıf düzeyine yönelik olarak öğretmen adaylarının düşkünlük, eğlence-paylaşım, ilgi çekme, sosyal etkileşim, açık etkileşim, eğitim puanlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okudukları Sınıfa Düzeyine Göre Sosyal Medya Tutum Ölçeği Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	Ss	
Düşkünlük	1	51	52,96	7,11
	2	59	47,70	10,32
	3	54	50,09	10,73
	4	49	51,14	8,54
	Toplam	213	50,37	9,49
Eğlence-Paylaşım	1	51	28,08	6,12
	2	59	28,75	5,99
	3	54	29,11	5,54
	4	49	28,18	6,81
	Total	213	28,55	6,08
İlgi Çekme	1	51	13,49	4,05
	2	59	13,49	4,93
	3	54	14,98	4,30
	4	49	13,33	4,16
	Total	213	13,83	4,42
Sosyal Etkileşim	1	51	8,14	3,39
	2	59	8,02	2,83
	3	54	8,56	2,59
	4	49	7,10	2,86
	Total	213	7,97	2,95
Açık Etkileşim	1	51	9,06	2,59
	2	59	8,30	2,69
	3	54	9,43	2,73
	4	49	8,53	2,70
	Total	213	8,82	2,70
Eğitim	1	51	7,47	2,38
	2	59	7,98	2,80
	3	54	8,22	2,68
	4	49	8,04	2,78
	Total	213	7,93	2,67
Toplam	1	51	119,20	15,07
	2	59	114,24	12,74
	3	54	120,39	14,00
	4	49	116,33	10,24
	Total	213	117,47	13,30

Tablo 3 incelendiğinde eğlence-paylaşım, ilgi çekme, sosyal etkileşim, açık etkileşim ve eğitim puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Buna ek olarak düşkünlük puanında ise en yüksek puana 1.sınıf öğretmen adaylarına ait olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin aldıkları bu

puanların sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşma durumunun incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okudukları Sınıfa Göre Kitap Okumaya İlişkin Tutumlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler T.	Df	Kareler O.	F	Sig.
Düşkünlük	Gurup Arası	797,916	3	265,972	3,037	,030
	Gurup içi	18302,967	209	87,574		
	Toplam	19100,883	212			
Eğlence-Paylaşım	Gurup Arası	37,179	3	12,393	,332	,803
	Gurup içi	7811,553	209	37,376		
	Toplam	7848,732	212			
İlgi Çekme	Gurup Arası	96,668	3	32,223	1,667	,175
	Gurup içi	4039,248	209	19,327		
	Toplam	4135,915	212			
Sosyal Etkileşim	Gurup Arası	56,986	3	18,995	2,222	,087
	Gurup içi	1786,845	209	8,549		
	Toplam	1843,831	212			
Açık Etkileşim	Gurup Arası	42,481	3	14,160	1,975	,119
	Gurup içi	1498,740	209	7,171		
	Toplam	1541,221	212			
Eğitim	Gurup Arası	16,139	3	5,380	,754	,521
	Gurup içi	1490,941	209	7,134		
	Toplam	1507,080	212			
Toplam	Gurup Arası	1292,660	3	430,887	2,488	,061
	Gurup içi	36194,326	209	173,179		
	Toplam	37486,986	212			

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının düşkünlük puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş eğlence-paylaşım, ilgi çekme, sosyal etkileşim, açık etkileşim, eğitim ve toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F=3,037$, $p<,05$; $F=1,667$, $p<,05$; $F=2,222$, $p<,05$; $F=1,975$, $p<,05$; $F=,754$, $p<,05$; $F=2,488$, $p<,05$).

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni açısından düşkünlük, eğlence-paylaşım, ilgi çekme, sosyal etkileşim, açık etkileşim ve eğitim tutum puanlarının Scheffe testi karşılaştırması yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okudukları Sınıfa Göre Sosyal Medya Tutumları Scheffe Testi Karşılaştırma Sonuçları

Boyutlar	Ortalamalar farkı	Standart hata	P	Fark
Düşkünlük	5,26587*	,1,79	,037	1 2

Tablo 5'e göre düşkünlük puanları 1. ve 2. sınıf düzeyindeki öğretmen adayları arasında 1. sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. 1. sınıf düzeyindeki öğretmen adayları sosyal medyaya daha fazla düşkünlük gösterdiği söylenebilir. Bu durum 1. sınıf öğretmen adaylarının 2. sınıf öğretmen adaylarına göre ders yoğunluklarının daha az olması ile açıklanabilir.

Araştırmada aile aylık gelirin öğretmen adaylarının düşkünlük, eğlence-paylaşım, ilgi çekme, sosyal etkileşim, açık etkileşim ve eğitim puanları da incelenmiştir. Tablo 6'da buna ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır:

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ailesinin Aylık Gelirine Göre Sosyal Medya Tutumları İlişkin Betimsel İstatistikleri

		N	\bar{X}	ss
Düşkünlük	1-1999	54	116,19	15,52
	2000-2999	70	118,51	13,58
	3000-3999	50	116,12	10,97
	4000-4999	20	117,80	14,68
	5000 ve üstü	19	120,42	9,38
	Toplam	213	117,47	13,30
Eğlence-Paylaşım	1-1999	54	53,02	8,73
	2000-2999	70	49,83	9,26
	3000-3999	50	50,04	10,76
	4000-4999	20	47,10	8,61
	5000 ve üstü	19	49,00	8,84
	Toplam	213	50,36	9,49
İlgi Çekme	1-1999	54	26,39	6,81
	2000-2999	70	29,30	5,21
	3000-3999	50	28,82	6,38
	4000-4999	20	30,25	5,51
	5000 ve üstü	19	29,42	5,69
	Toplam	213	28,55	6,09
Sosyal Etkileşim	1-1999	54	12,87	4,48
	2000-2999	70	14,43	4,17
	3000-3999	50	13,46	4,46
	4000-4999	20	14,30	4,09
	5000 ve üstü	19	14,84	5,14
	Toplam	213	13,83	4,42
Açık Etkileşim	1-1999	54	7,87	2,95
	2000-2999	70	8,23	2,91
	3000-3999	50	7,32	2,79
	4000-4999	20	8,65	3,15
	5000 ve üstü	19	8,32	3,28
	Toplam	213	7,97	2,95
Eğitim	1-1999	54	8,44	2,93
	2000-2999	70	8,93	2,65
	3000-3999	50	8,40	2,63
	4000-4999	20	9,35	2,60
	5000 ve üstü	19	10,05	2,15
	Toplam	213	8,82	2,70
Toplam	1-1999	54	116,19	15,52
	2000-2999	70	118,51	13,56
	3000-3999	50	116,12	10,97
	4000-4999	20	117,80	14,68
	5000 ve üstü	19	120,42	9,38
	Toplam	213	117,47	13,30

Tablo 6 incelendiğinde düşkünlük, ilgi çekme, sosyal etkileşim, açık etkileşim ve eğitim puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Buna ek olarak da eğlence-paylaşım puanında ise en yüksek puana 1000-1999 gelire sahip öğretmen adaylarına ait olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının aldıkları bu puanların aylık gelir düzeyi değişkeni açısından farklılaşma durumunun incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Sosyal Medya Tutumlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler T.	Df	Kareler O.	F	Sig.
Düşkünlük	Gurup Arası	654,238	4	163,560	1,844	,122
	Gurup içi	18446,644	208	88,686		
	Toplam	19100,883	212			
Eğlence-Paylaşım	Gurup Arası	367,437	4	91,859	2,554	,040
	Gurup içi	7481,295	208	35,968		
	Toplam	7848,732	212			
İlgi Çekme	Gurup Arası	105,534	4	26,383	1,362	,248
	Gurup içi	4030,382	208	19,377		
	Toplam	4135,915	212			
Sosyal Etkileşim	Gurup Arası	37,860	4	9,465	1,090	,362
	Gurup içi	1805,971	208	8,683		
	Toplam	1843,831	212			
Açık Etkileşim	Gurup Arası	51,747	4	12,937	1,807	,129
	Gurup içi	1489,474	208	7,161		
	Toplam	1541,221	212			
Eğitim	Gurup Arası	23,455	4	5,864	,822	,512
	Gurup içi	1483,625	208	7,133		
	Toplam	1507,080	212			
Toplam	Gurup Arası	424,240	4	106,060	,595	,666
	Gurup içi	37062,745	208	178,186		
	Toplam	37486,986	212			

Tablo 7’ye göre öğretmen adaylarının eğlence paylaşım puanları arasında aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş; düşkünlük, ilgi çekme, sosyal etkileşim, açık etkileşim, eğitim ve toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (F=1,844, p<,05; F=2,554, p<,05; F=1,362, p<,05; F=1,090, p<,05; F=1,807, p<,05; F=0,822 p<,05; F=0,595 p<,05;).

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni açısından düşkünlük, eğlence-paylaşım, ilgi çekme, sosyal etkileşim, açık etkileşim ve eğitim tutum puanlarının LSD testi karşılaştırması yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 8’de yer almaktadır:

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Tutumlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin LSD Testi Karşılaştırma Sonuçları

Boyutlar	Ortalamalar farkı	Standart hata	P	Fark	
Eğlence Paylaşım	2,91111*	1,086	,008	1000-1999	2000-2999
	2,43111*	1,18	,040	1000-1999	3000-3999
	3,86111*	1,57	,015	1000-1999	4000-4999

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının eğlence-paylaşım puanları 1000-1999 ile 2000-2999, 3000-3999 ve 4000-4999 arasında aile aylık geliri 1000-1999 olanın lehine olmuştur. Buna göre düşük düzey gelire sahip olan öğretmen adaylarının sosyal medyaya daha fazla düşkünlük gösterdiği söylenebilir. Bu durum düşük düzey gelire sahip öğretmen adaylarının sosyal medya aracılığı ile farklı dünyaları tanıma ve ona ulaşma isteğinden kaynaklanabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının aylık okudukları kitap sayısının öğretmen adaylarının düşkünlük, eğlence-paylaşım, ilgi çekme, sosyal etkileşim, açık etkileşim ve eğitim puanları da incelenmiştir. Tablo 9'da buna ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır:

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aylık Okudukları Kitap Sayısına Göre Sosyal Medya Tutumlarının Betimsel İstatistikleri

		N	\bar{X}	ss
Düşkünlük	1-2	131	49,28	9,76
	2-3	58	50,67	8,57
	3 ve üstü	24	55,46	8,71
	Total	213	50,36	9,49
Eğlence Paylaşım	1-2	131	29,13	5,80
	2-3	58	28,22	6,36
	3 ve üstü	24	26,17	6,55
	Total	213	28,55	6,09
İlgi Çekme	1-2	131	14,30	4,36
	2-3	58	13,71	4,14
	3 ve üstü	24	11,58	4,86
	Total	213	13,83	4,42
Sosyal Etkileşim	1-2	131	8,30	3,11
	2-3	58	7,48	2,62
	3 ve üstü	24	7,38	2,67
	Total	213	7,97	2,95
Açık Etkileşim	1-2	131	9,02	2,59
	2-3	58	8,59	2,80
	3 ve üstü	24	8,33	3,02
	Total	213	8,82	2,70
Eğitim	1-2	131	8,20	2,60
	2-3	58	7,64	2,48
	3 ve üstü	24	7,21	3,31
	Total	213	7,93	2,67
Toplam	1-2	131	49,28	9,76
	2-3	58	50,67	8,57
	3 ve üstü	24	55,46	8,71
	Total	213	50,36	9,49

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğlence-paylaşım, sosyal etkileşim, açık etkileşim ve eğitim puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Buna ek olarak düşkünlük puanında en yüksek puana aylık 3 ve üstü kitap okuyan grup ve ilgi çekme puanında ise aylık 1 ve 2 kitap okuyan öğretmen adaylarına ait olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin aldıkları bu puanların aylık okunan kitap değişkeni açısından farklılaşma durumunun incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aylık Okudukları Kitap Sayısına Göre Kitap Okumaya İlişkin Tutumlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler T.	df	Kareler O.	F	Sig.
Düşkünlük	Gurup Arası	781,599	2	390,799	4,480	,012
	Gurup içi	18319,284	210	87,235		
	Toplam	19100,883	212			
Eğlence-Paylaşım	Gurup Arası	186,519	2	93,259	2,556	,080
	Gurup içi	7662,213	210	36,487		
	Toplam	7848,732	212			
İlgi Çekme	Gurup Arası	150,676	2	75,338	3,970	,020
	Gurup içi	3985,240	210	18,977		
	Toplam	4135,915	212			
Sosyal Etkileşim	Gurup Arası	36,334	2	18,167	2,111	,124
	Gurup içi	1807,497	210	8,607		
	Toplam	1843,831	212			
Açık Etkileşim	Gurup Arası	13,849	2	6,924	,952	,388
	Gurup içi	1527,372	210	7,273		
	Toplam	1541,221	212			
Eğitim	Gurup Arası	26,885	2	13,443	1,907	,151
	Gurup içi	1480,195	210	7,049		
	Toplam	1507,080	212			
Toplam	Gurup Arası	195,367	2	97,683	,550	,578
	Gurup içi	37291,619	210	177,579		
	Toplam	37486,986	212			

Tablo 10’a göre öğretmen adaylarının düşkünlük ve ilgi çekme puanları arasında aylık okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmuş; sosyal etkileşim, eğlence-paylaşım, açık etkileşim, eğitim ve toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F=4,480$ $p<,05$; $F=2,556$, $p<,05$; $F=3,970$, $p<,05$; $F=2,111$, $p<,05$; $F=0,952$, $p<,05$; $F=1,907$ $p<,05$; $F=0,550$ $p<,05$).

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni açısından düşkünlük, eğlence paylaşım, ilgi çekme, sosyal etkileşim, açık etkileşim ve eğitim tutum puanlarının scheffe testi karşılaştırması yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 11’de yer almaktadır:

Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aylık Okudukları Kitap Sayısına Göre Sosyal Medya Tutumlarının Scheffe Testi Karşılaştırma Sonuçları

Boyutlar	Ortalamalar farkı	Standart hata	P	Fark
Düşkünlük	6,17589	2,07	0,03	3 ve üstü 1-2
İlgi çekme	2,71438	,97	0,21	1-2 3 ve üstü

Tablo 11’e göre öğretmen adaylarının düşkünlük puanları aylık 3 ve üstü kitap okuyanlar ile 1-2 kitap okuyanlar arasında 3 ve üstü kitap okuyanların lehine fark bulunurken, ilgi çekme boyutunda aylık 1-2 kitap ile 3 ve üstü kitap okuyanlar arasında 1-2 kitap okuyanların lehine

anlamli farklılık bulunmuştur. Buna göre fazla kitap okuyanlar az kitap okuyanlara göre daha fazla sosyal medyaya düşkündür. Ama ilgi çekme düzeyinde tam tersi az kitap okuyanların sosyal medya tutumu yüksek olduğu görülmektedir. Aylık 3 ve üstü kitap okuyanların sosyal medyaya düşkünlüklerinin 1-2 kitap okuyanlara göre daha fazla olması adayların sosyal medya üzerinden günlük haber sitelerini takip etmeleri; eğitim, sanat, kültür vb. durumları araştırma istekleri ile açıklanabilir. Aylık 1-2 kitap okuyan öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilgi düzeylerinin daha yüksek olması ise bu adayların derslere ve kitap okumaya ayırdıkları zaman dışında sosyal medyaya yöneldiklerini gösterir niteliktedir.

Tablo 12. Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	\bar{X}	ss	1	2	3	4	5	6	7
1. Toplam	117,4648	13,29757	1	,205	,672	,606	,510	,661	,487
2. Düşkünlük	50,3568	9,49202		1	-,366	-,511	-,343	-,150	-,324
3. Eğlence-Paylaşım	28,5493	6,08460			1	,617	,361	,521	,425
4. İlgi Çekme	13,8310	4,41690				1	,653	,524	,523
5. Sosyal Etkileşim	7,9718	2,94912					1	,386	,364
6. Açık İletişim	8,8216	2,69628							,336
7. Eğitim	7,9343	2,66625							1

Tablo 12’de yer alan boyutlara yönelik ilişkiye bakıldığında toplam puan ile düşkünlük puanı arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki; sosyal etkileşim ve eğitim puanı arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki; eğlence-paylaşım, ilgi çekme, açık iletişim puanı arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Düşkünlük puanı ile eğlence-paylaşım, sosyal etkileşim, eğitim puanları arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişki, açık iletişimle ise çok düşük düzeyde negatif yönde ilişki bulunmuştur. Eğlence-paylaşım puanları ile sosyal etkileşim puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde, eğitim puanı ile orta düzeyde pozitif yönde, ilgi çekme ile orta düzeyde pozitif yönde, açık iletişim ile yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. İlgi çekme puanları ile açık iletişim ve eğitim puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde, sosyal etkileşimle yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Sosyal etkileşim puanı ile açık iletişim ve eğitim puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Açık iletişim ile eğitim puanları arasında ise düşük düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Ölçeğin tamamı ve ölçeğin boyutlarının ilişkisine bakıldığında birbirleriyle olan ilişkinin orta düzeyin üstünde olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin boyutlarının birbiriyle uyumlu olduğu söylenebilir.

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adayların sosyal medya tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin aylık gelir düzeyi ve aylık okunan kitap sayısına göre incelenmiştir. Buna göre alt problemler çerçevesinde sonuçlara yer verilecek olup benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılacaktır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre hiçbir boyutta anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Otrar ve Argın (2014); Kahyaoglu ve Çelik (2011); Akbulut ve Yılmazel (2012); Köroğlu (2014), Acar ve Yenmiş (2014) ve Aküzüm ve Saraçoğlu (2017’nun çalışmaları bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Ayrıca internet bağımlılığı üzerine yapılan çeşitli araştırmalarda da benzer bir sonuçlar elde edilmiştir. Brenner (1997); Soule, Shall ve Kleen (2003); Ferraro, Caci, D’amico ve Blasi (2007)’nin araştırmalarında ise kızlarla erkekler arasında internet bağımlılığı açısından fark olmadığı tespit edilmiştir. Argın (2013) öğrencilerin sosyal yetkinlik ve sosyal izolasyon alt boyutlarından aldıkları puanların

öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve bunun erkek öğrencilerin lehine gerçekleştiğini tespit etmiştir. Morahan Martin ve Schumacker (2000) ile Chou, Condrion ve Belland (2005)'nin araştırmalarında, erkeklerin kızlara göre daha çok internet bağımlısı olduğu tespit edilmiştir. Akbulut ve Yılmazel (2012) bu durumu toplumumuzda erkeklerin daha serbest hareket edebilmeleri, dışarıya çıkma alışkanlarında kontrolün aileleri tarafından kendilerine verilmesi ve internet kullanımını ev dışına taşıyabilmelerine bağlamaktadır. Bu durumda erkeklerin kızlara göre daha fazla internet kullanmalarına neden olmaktadır. McAndrew ve Jeong (2012) yaptığı araştırmada kadınların sosyal medya tutumun daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu araştırmada sosyal medya tutumunun cinsiyete göre farklılaşmadığı görülürken literatürde farklı çalışmalarda farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bu durum örneklem gruplarının farklı özellikleri ile açıklanabilir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının düşkünlük puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Eğlence-paylaşım, ilgi çekme, sosyal etkileşim, açık etkileşim, eğitim ve toplam puanları arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının düşkünlük puanları 1. ve 2.sınıf düzeyindeki adaylar arasında 1.sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. 1.sınıf öğretmen adaylarının sosyal medyaya daha fazla düşkünlük gösterdiği söylenebilir. Saraçoğlu ve Aküzüm (2017), Ortar ve Argın (2014), Süpçeler (2016), Atalay (2014)'in çalışmasında da alt sınıfta okuyan öğrencilerin sosyal medya tutumları daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde alt sınıfta okuyanların sosyal medyaya yönelik tutumlarının yüksek olması söz konusudur. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Bunun sebebi 1.sınıf öğretmen adaylarının yeni bir okula uyum süreci olarak düşünülebilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının ilerleyen yıllarda derslerinin ağırlaşması ve sınav kaygılarının artması da sosyal medya kullanım durumlarını etkilemektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğlence paylaşım puanları arasında aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Düşkünlük, ilgi çekme, sosyal etkileşim, açık etkileşim, eğitim ve toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının eğlence-paylaşım puanları 1000-1999 ile 2000-2999, 3000-3999 ve 4000-4999 arasında aile aylık geliri 1000-1999 olanın lehine olmuştur. Buna göre düşük düzey gelire sahip olanların sosyal medyaya daha fazla düşkünlük gösterdiği söylenebilir. Bu sonuç literatürdeki çalışmalarla farklılık göstermektedir. Literatürde genelde aile gelirinde anlamlı farklılık bulunmamıştır (Esen, 2010; Gencer ve Koç, 2012; Argın, 2013; Ökte, 2014; Zorbaz, 2013; Atalay, 2014). Bu durum düşük gelire sahip olan bireylerin sosyal etkinliklere katılmakta zorlanma durumları ile açıklanabilir. Bazı boyutlarda farklılık görülmemesi de çalışma grubunun ekonomik durumunun çoğunlukla orta seviyede olmasından ve sosyal medya sitelerine ulaşımın kolay olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının düşkünlük ve ilgi çekme puanları arasında aylık okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal etkileşim, eğlence-paylaşım, açık etkileşim, eğitim ve toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının düşkünlük puanları aylık 3 ve üstü ile 1-2 kitap okuyanlar arasında 3 ve üstü kitap okuyanların lehine fark bulunurken, ilgi çekme boyutunda aylık 1-2 kitap ile 3 ve üstü kitap okuyanlar arasında 1-2 kitap okuyanların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre fazla kitap okuyanların az kitap okuyanlara göre daha fazla sosyal medyaya düşkün olduğu görülmektedir. Ama ilgi çekme düzeyinde tam tersi az kitap okuyanların sosyal medya tutumu daha yüksek bulunmuştur. Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013)'in çalışmasında kitap okuyan öğrencilerin interneti daha az ve bilgi edinme amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir. Türkyılmaz

(2012)'ın çalışmasında bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının artmasının II.kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını azalttığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları bu araştırmadan elde edilen bulgularla çelişmektedir. Çelik (2015)'in çalışmasında da öğrencilerin e-kitap okuma tutumları ile sosyal medya kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum kitap okuma alışkanlığı ile sosyal medya kullanım durumu arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmada daha az kitap okuyan öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilgi düzeylerinin daha yüksek olması bu adayların derslere ve kitap okumaya ayırdıkları zaman dışında sosyal medyaya yöneldiklerini göstermektedir. Daha fazla kitap okuyan öğretmen adaylarının ise sosyal medyaya düşkünlüklerinin daha fazla olması adayların sosyal medya üzerinden günlük haber sitelerini takip etmeleri; eğitim, sanat, kültür vb. durumları araştırma istekleri ile açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler ileri sürülebilir:

- Araştırmada öğretmen adaylarının aylık kitap okuma sayılarına göre sosyal medya tutumlarını incelenmiştir. Literatürde kitap okuma ve sosyal medya kullanım durumları arasındaki ilişkiyi inceleyen doğrudan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda araştırmacılar yapacakları çalışmalarda kitap okuma ve sosyal medya arasındaki ilişkiyi ele alabilirler.
- Öğretmen adaylarının üye oldukları sosyal medya sitelerinde mesleki öğrenme topluluğu oluşturmaları sağlanarak (Kırnık vd., 2018) sosyal medyayı eğitim-öğretim sürecinde nasıl daha etkili kullanabilecekleri konusunda etkileşimleri sağlanabilir.
- Öğretmen adayları ile yürütülen bu çalışma hali hazırda görev yapmakta olan öğretmenler ile de yürütülebilir. Böylece okullardaki öğretmenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumları belirlenerek, eğitim ve öğretim sürecinde sosyal medyayı nasıl etkili kullanabileceklerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim fakültelerinde verilen/verilecek olan teknoloji ile ilgili eğitimlerde ve derslerde sosyal ağların/medyanın bilinçli kullanımı ile ilgili konulara değinilebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, S. ve Yenmiş, A. (2014). Eğitimde Sosyal Ağların Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Facebook Örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges, Bürokon Özel Sayısı*, s. 55-66.
- Akbulut, A. B., ve Yılmazel, G. (2012). Ergen Yaş Grubunda İnternet Bağımlılığı Düzeyinin Belirlenmesi. *15. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi'nde sunulan bildiri, Bursa. Özet http://halksagligiokulu.org/anasayfa/components/com_booklibrary/ebooks/15. UHSK, 20.*
- Akıncı Vural, Z. B. ve Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yaşar University, C. 20, S. 5, s. 3348-3382.*
- Aküzüm, C. ve Saraçoğlu, M. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 32, s. 803-817.*
- Argın, F. S. (2013). *Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Çekmeköy Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, A. (2015). Eğitim ve Öğretimde Sosyal Medyanın Kullanımı. A. Büyükaşan, & A. M. Kırık içinde, *Sosyal Medya Araştırmaları 2: Sosyalleşen Olgular (s. 191-219)*. Konya: Çizgi Kitapevi.

- Ata, R. ve Yıldırım, K. (2016). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Dersi Kapsamında İnternet ve Sosyal Medya Kullanımları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, C. 17, S. 2, s. 581-602.
- Atalay, R. (2014). *Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumları İle Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki (Bahçelievler İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. ve Çelik, T. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanım ve Doyumlarının İncelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, C. 3, S. 2, s. 82-97.
- Aydoğan, F. ve Kırık, A. M. (2012). Alternatif Medya Olarak Yeni Medya. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, C. 18, s. 58-69.
- Baştürk-Akca, E., Saymer, İ. ve Ergül, S. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımları ve Siber Zorbalık Deneyimleri: Ankara Örneği. *Global Media Journal TR Edition*, C. 5, S. 10, s. 71-86.
- Benzer, E. (2013). The Analysis of Purposes of Science Teacher Candidates in Using Social Media. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, C. 53, S. A, s. 149-170.
- Brenner, V. (1997). Psychology of Computer Use: XLVII. Parameters of Internet Use, Abuse and Addiction: The first 90 days of the Internet Usage Survey. *Psychol. Rep.*, C. 80, s. 879-882.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chou, C., Condron, L. ve Belland, J.C. (2005). A Review of The Research on Internet Addiction. *Educational Psychology Review*, C. 17, S. 4, s. 363-388.
- Çelik, T. (2015). Öğrencilerin E-Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies*, C. 10, S. 3, s. 271-284.
- Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde İnançlar-Tutumlar Tutumların Ölçüm Yöntemleri ve Uygulama Örnekleri: Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, C. 9, S. 1-2, s. 373-404.
- Büyüksener, E. (2009). *Türkiye’de sosyal ağların yeri ve sosyal medyaya bakış*. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri 12-13 Aralık 2009 Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Dağhan, G., Nuhoğlu Kibar, P., Menzi Çetin, N., Telli, E. ve Akkoyunlu, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Destekli Bilimsel İletişimi Kullanmaları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, C. 29, S. 2, s. 258-274.
- Dawson B. ve Trapp R. G. (2001). *Probability & Related Topics for Making Inferences About Data*. Basic & Clinical Biostatistics. 3rd Edition, Lange medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing Division, 69-72.
- Doğruluk, S. (2017). *Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları İle İnternet Bağımlılıkları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, C. 2, S. 1, s. 115-132.
- Elbasan, D. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Sosyal Medyadaki Tarihle İlgili Paylaşımlara İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Eley, B. ve Tilley, S. (2009). *Online Marketing Inside Out*. Canada: Published by SitePoint Pty. Ltd.
- Erdem, A. Alkan, M. F. ve Erdem, Ş. (2017). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kavramına İlişkin Algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 5, S. 2, s. 169-179.
- Esen, E. ve Siyez, D. M. (2011). Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psikososyal Değişkenlerin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, C. 36, s. 129-137.
- Ferraro, G., Caci, B., D’amico, A. ve Blasi, M. D. (2007). Internet Addiction Disorder: An Italian Study. *Cyberpsychology and Behavior*, C. 10, S. 2, s. 170-175.
- Gencer, S. L. ve Koç, M. (2012). Internet Abuse Among Teenagers and Its Relations To Internet Usage Patterns And Demographics. *Journal of Educational Technology & Society*, C. 15, S. 2, s. 25-36.

- Göker, G. (2015). İletişimin Mcdonaldlaşması: Sosyal Medya Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies, C. 10, S. 2,* s. 389-410.
- Gündüzalp, S. ve Şener, G. (2019). Y Kuşağı Öğretmen Adayları ve Sosyal Medya. *Turkish Studies, C. 14, S. 2,* s. 213-226.
- Güney, B. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanımlarının Medya Okuryazarlık Düzeyinde Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- İli, K. (2013). *Sosyal Medya Ortam ve Araçlarının Öğrenci Davranışlarına Etkisi (Gaziçiftliği Anadolu Lisesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kahyaoglu, M., ve Çelik, H. C. (2011). *Ortaöğretim ve yüksek öğretim öğrencilerinin internet kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. In 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium. Fırat University, Elazığ.
- Karasu, M. ve Arıkan, D. (2016). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanım Durumları ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, C. 2, S. 17,* s. 549-566.
- Kazazoglu, S. (2011). *Anadili ve Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kırnık, D., Pepeler, E. ve Özbek, R. (2018). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Tutumları: Malatya İl Örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, C. 7, S. 1,* s. 25-45.
- Korucu, A. T. ve Usta, E. (2017). Sosyal Medya Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İlköğretim Online, C. 16, S. 1,* s. 197-216.
- Köroğlu, İ. Ş. (2014). *Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Medya Kullanım Motivasyonları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lietsala, K. ve Sirkkunen, E. (2008). *Social Media: Introduction to the Tools and Processes of Participatory Economy*. Finland: Tampere University Press.
- McAndrew, F. T. ve Jeong, H. S. (2012). Who Does What On Facebook? Age, Sex, and Relationship Status As Predictors of Facebook Use. *Computers in Human Behavior, C. 28, S. 6,* s. 2359-2365.
- Mısırlı, Ö. (2016). *Öğretmen Adaylarının Sosyal Medyadaki Etik Davranışlara İlişkin Görüşleri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Morahan Martin, J. M., ve Schumacker, P. (2000). Incidence and Correlates of Pathological Internet Use. *Computer Human Behaviour, C. 16,* s. 13-29.
- Otrar, M., ve Argın, F. S. (2014). Öğrencilerin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının Kullanım Alışkanlıkları Bağlamında İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, C. 3, S. 3,* s. 1-13.
- Otrar, M. ve Argın, F. S. (2015). *Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. 7. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda (ICITS) sözlü olarak sunulmuştur. Erzurum, Atatürk Üniversitesi. Alınan yer <http://www.jret.org>
- Ökte, A. (2014). *Öğrencilerin Zorbalık Eğilimleri İle Sosyal Medyaya Yönelik Tutumları Arasında İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özkan, M. (2019). *Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Sosyal Medyanın Öğrenme Sürecine Etkilerine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). Sosyal Medya ve Eğitim Etkileşimi. *Journal of World of Turks, C. 7, S. 1,* s. 101-120.
- Öztürk, Ö. ve Kalyoncu, N. (2014). İlköğretim Altıncı Sınıf Müzik Dersi İçin Bir Tutum Ölçeği Geliştirme Denemesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, C. 25, S. I,* s. 235-248.
- Pollara, P. ve Zhu, J. (2011). *Social Networking and Education: Using Facebook as an Edusocial Space*. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, s. 3330-3338. Chesapeake, VA: AACE.
- Sağır, M. ve Doğruluk, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medyaya İlişkin Tutumları İle İnternet Bağımlılıkları Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 18, S. 2,* s. 1041-1063.

- Sevinç, A. (2018). *Öğretmen Adaylarının Bilgi Gizliliği Yönetimi Davranışları, İnternet Bağımlılıkları ve Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları Arasındaki İlişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z. ve Demir, M. (2013). İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, C. 7, S. 4, s. 23-32.
- Soule, L. C., Shall, W. ve Kleen, B.A. (2003). Exploring Internet Addiction: Demographic Characteristics and Stereotypes Of Heavy Internet Users. *Journal of Computer Information Systems*, Fall, s. 64-73.
- Süpçeler, B. (2016). *Ergenlik Döneminde Algılanan Sosyal Destek ile Yaşam Doyumu ve Özgüven İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Şurgun, S. (2016). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının, Bir Öğrenme Ortamı Olarak Sosyal Medyayı Kullanmalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi İletişim Teknolojilerinin Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Bilgi Dünyası*, C. 13 S. 2, s. 477-493.
- Ulu, H. ve Baş, Ö. (2019). Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Sitelerini Kullanım Amaçları, Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Medya Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 1-21.
- Ünsal, S. ve Avar Vayvay, N. (2018). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanımlarıyla E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, C. 5, S. 5, s. 25-40.
- Yeşiltaş, E. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Kullanım Profillerinin Belirlenmesi. *Turkish Studies*, C. 11, S. 3, s. 2387-2406.
- Zorbaz, O. (2013). *Lise Öğrencilerinin Problemlerini İnternet Kullanımının Sosyal Kaygı ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The social media became operational in the 21st century and brought people from all walks of interest to the internet. Social media has become one of the most ideal usage areas because it can be continuously updated, open to multiple usage and virtual shares. It is seen that people spend more time in this virtual environment and live by building a new world. Serious actions such as finding friends, sharing social and political thoughts, meeting and getting married take place in virtual environments.

Social media is also used by educational environments and people involved in education. Teachers' ability to use social media correctly and effectively in the process of learning and teaching, encouraging students to spend more time on social media and supporting their learning are in line with the attitudes towards social media during teacher education. For this reason, it is important for the candidates to acquire the skills to use social media correctly and effectively in the process of teacher training, and to experience how they can use the social media in the process of learning and teaching. Therefore, in this study, it is aimed to examine the attitudes of prospective Social Studies teachers towards the use of social media. In this respect, it is aimed to answer the following questions:

What are the attitudes of prospective social studies teachers towards social media?

- What are the lowest, middle and highest awareness scores of teacher candidates from the dimensions included in the scale?
- Do pre-service teachers' attitudes towards social media differ according to gender?
- Do pre-service teachers' attitudes towards social media differ according to class level?
- Do pre-service teachers' attitudes towards social media differ according to the number of books read monthly?
- Do pre-service teachers' attitudes towards social media differ according to family income?
- What is the relationship between the dimensions of the attitude scale towards the habit of reading books of prospective teachers?

Method

The research was designed in the survey model of quantitative research types. A survey is an approach that aims to define a situation as it exists in the past or present. In this approach, there is no attempt to change or influence whatever is the subject of the research. (Büyüköztürk et al, 2009). The study group consisted of 213 prospective teachers from the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades who are studying in the Social Studies Teacher Undergraduate Program of a state university and accepted to participate voluntarily in the fall semester of the 2019-2020 academic year. Accordingly, the sample type of the study was determined as the appropriate sampling. Appropriate sampling is the type of sampling in which the researcher selects participants who are close and easy to access. This sampling is used when other sampling types are less likely to be used (Dawson and Trapp, 2001). Attitude Scale towards Social Media Use developed by Otrar and Argın (2015) was used as data collection tool. These substances were reverse coded

for analysis. The researchers calculated the Cronbach's Alpha values of the scale according to this calculation, 0.897 for the indulgence dimension, 0.869 for the entertainment and sharing dimension, and 0.821 for the interest dimension; 0.781 for social interaction dimension, 0.713 for open communication dimension and 0.718 for education dimension. Items of indulgence dimension in the scale (items 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35) were negative. The data were collected by the researchers by reaching the prospective teachers themselves. In the normal distribution test, the normality value was found to be 0.199. Since this value is greater than 0,050, it has been found appropriate to be analyzed by parametric tests. The data obtained in the study were analyzed by independent samples t-test, one-way ANOVA, scheffe, LSD, descriptive statistics, correlation analysis.

Results and Discussion

According to the results of the study, no significant difference was found in any dimension according to the gender of the Social Studies teacher candidates. A significant difference was found between the indulgence scores of teacher candidates according to grade level; there was no significant difference between entertainment sharing, attention, social interaction, open interaction, education and total scores. There was a significant difference between the participants' entertainment sharing scores according to their monthly income; there was no significant difference between induction, attention, social interaction, open interaction, education and total scores. There was a significant difference between the scores of pre-service teachers' indulgence and attention according to the number of books read per month.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İçin Verilen Değerlerin Erich Fromm'un Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**

Yakup Subaşı^{1*}

¹Adıyaman Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi: Aralık 2019 Kabul Tarihi: Aralık 2019

Öz:

Günümüz modern dünyasında her geçen gün daha da önem arz eden değerler eğitimi, Türkiye'de de eğitim-öğretim faaliyetleri içinde önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye'de öğretim programlarının en önemli bileşenlerinden biri haline gelen değer kazanımı sosyal bilgiler dersinde daha da önemlidir. Sosyal bilgiler dersinin değer kazanımı açısından önemli olmasının nedeni, bu dersin içeriğinin değer kazanıma müsait olmasına dayanmaktadır. Bu çalışmada değerler açısından bu denli önemli bir konuma sahip sosyal bilgiler dersinde verilen değerlerin modern toplumu merkeze alarak onlarca önemli eser ile sosyal bilimlerde önemli bir yer tutan Erich Fromm'un görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı 6. sınıf için belirlenen değerler Erich Fromm'un görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanılmıştır. Araştırmada ulaşılan veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında belirlenen değerlerin insanda olması gerekliliği noktasında Erich Fromm'da tamamen hem fikirken bu değerler ile kazandırılması düşünülenler açısından görüş farklılıklarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, sosyal bilgiler, Erich Fromm

Abstract

In today's modern world, the education of values which is gaining more importance day by day is also crucial within Turkey's educational activities. The gain of value that is one of the most important components in Turkey's curriculum is even more important for social studies. The reason why social studies have more importance in terms of gain of value is based on the convenience of the content of this class for the gain of value. In this study, the aim is an evaluation of values which has an important position in terms of values in the social studies according to Erich Fromm's ideas that take an important place in the social sciences by putting the modern society in the center with dozens of important works. Under this aim, values defined for the sixth-graders in Turkey's 2005 social studies curriculum has been evaluated in the direction of Erich Fromm's ideas. The study has been carried out with qualitative research methods. The data have been collected with the document analysis technique. The data obtained in the study have been analyzed by using descriptive analysis method. In this study, it is inferred that the values defined in Turkey's social studies curriculum for the sixth-graders need to be found in human beings. Besides, there are differences of ideas about those that are intended to be gained by these values while Erich Fromm has the same idea.

Keywords: Values education, social studies, Erich Fromm

*Sorumlu Yazar E-mail: subasiyakup02@gmail.com

Orcid ID: 0000-0003-0070-3112

** Bu makale, yazarın Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde kabul edilen "Erich Fromm ve Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitimi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü; bir şeyin sahip olduğu kıymet; yüksek ve yararlı nitelik olarak tanımlanabilir (Beldağ, 2012: 10). Diğer bir tanımla değer, bir sosyal oluşum veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğruluğu ve gerekliliği kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlardır (MEB, 2005). Değer kazanımında okul, aile, televizyon, dini gruplar ve akran grupları başta gelen araçlardır. Ama bunlardan okul hariç geri kalanında formal bir değer eğitiminin görülmesi pek mümkün değildir. Genel olarak bugüne kadar değerlerin kazanımında aile, televizyon, dini gruplar ve akran grupları ön plandaydı. Fakat bu oluşumlarda yaşanan problemler eğitim programları içerisinde değer eğitimine yer verilmesine neden olmuştur. (Ryan ve Lickona, 1992; Halstead ve Taylor, 2000 Akt. Izgar, 2013). Değerler eğitimi ahlâkî, manevî, sosyal ve kültürel eğitim; dini eğitim; kişisel ve sosyal eğitim; program ötesi temalar, özellikle vatandaşlık, çevre ve sağlık; çok kültürcü/ırkçı-karşıtı eğitim; manevi özen; okul etiği; geniş toplum bağlantıları; programa ek etkinlikler; ortak ibadet/toplantı; öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi ortak program deneyimlerinin bir sınıflamasını yapabilmek için yeni bir şemsiye terim şeklinde tanımlanabilir (Slater, 2002, Akt. Keskin, 2008).

Eğitimin amaçları düşünüldüğünde; iki büyük temel amaçtan en önemlisi bir milletin değer yargılarını bir sonraki nesle aktarmaktır. Değerlerin eğitimdeki rolü yüzlerce yıldır tartışılmakta beraber formal veya örtük olarak eğitim-öğretimde programlarında yer verilmiştir (Gudmundottir, 1991, Akt. Altun 2003, Ekşi, 2003). Sosyal bilgiler dersi ilk ve ortaokul seviyesinde değerler eğitimi açısından son derece önemli derslerden biridir. Hedef kitlede (öğrenci) demokratik yapı ve değerlere ilişkin anlayış oluşturma; düşünme becerileri ve sosyal eleştiri yeterliliği ile bağlantılı olarak karar verme ve katılım becerilerini geliştirme sosyal bilgiler dersinin işlevleri arasındadır (Michaelis ve Garcia, 1996, Akt. Çengelci, 2010).

Öğrenciler kültür ve kurumları çevreleyen değerleri kendi değer yönelimleri ile idrak etme ihtiyacındadırlar. Öğrencilerin, değerler zıtlasmaları ve çatışmalarıyla etkili şekilde mücadele edebilme yeterliliğini gösterebilme; değer kararlarının sonuçları olduğunun farkında olmalarına ve başkalarının kendilerinininkinden farklı olarak sahip olduğu değerlere saygılı ve hoşgörülü olmaları gerektiğini bilmeye ihtiyaçları vardır. Bundan dolayı sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi gereklidir ve aynı zamanda sosyal bilgilerin önemli bir parçasıdır (Keskin, 2010). Moroz ve Reynolds göre sosyal bilgiler dersi insanların birbiri ve çevreleriyle etkileşimine odaklanmış bir disiplindir. Bu etkileşimin duyuşsal boyutları da vardır. Bireyin başta kendisi hakkında olmak üzere, diğerleri ve çevresi hakkında sahip olduğu inanç, tutum ve değerler bu etkileşimi etkiler. Bundan dolayı büyük tabloda eğitimin, küçük tabloda ise sosyal bilgiler dersinin, bireylere demokratik değer, tutum ve inançlar geliştirme, var olan değerlerinin farkına varma ve bunların diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerini nasıl etkilediğinin bilincine varmalarına yardımcı olma sorumluluğu vardır (Doğanay, 2012: 230).

Modern toplumda dünyaya gelen, onun eğitimiyle yetişen ve modern toplumu anlamlandırmaya çalışan, modern toplum bilimleriyle insanlığın yaşadığı problemleri çözmeyi kendine amaç edinen önemli sosyal bilimcilerden biri de Erich Fromm'dur. Dünya ülkelerinin çoğunda ve Türkiye'de, Fromm'un ilgilendiği konulardan modern toplum ve hayata, insanları hazırlayan önemli derslerden biri hiç şüphesiz sosyal bilgiler dersidir. Fromm, modern toplumda insanların sahip olması gereken değerlere eserlerinde sıklıkla değinmiş, değersizleşme eğilimini gösteren modern toplumda değer kazanımı için önemli yaklaşımlar ortaya koymuştur (Subaşı, 2014).

Araştırmanın Amacı

Modern toplumda ortaya çıkan veya çıkma emareleri gösteren bireysel ve toplumsal sorunları birçok yönüyle ele alan ve bu sorunların çözümü için gayret gösteren önemli sosyal bilimcilerden Erich Fromm'un görüşleri doğrultusunda günümüz modern Türkiye'sinde eğitimde istenilen vatandaş yetiştirme sorumluluğunu üzerine alan derslerden sosyal bilgilerde verilen değerlerin değerlendirmesi yararlı olacaktır. Bu araştırmanın amacı 20. yy. önemli sosyal bilimcilerinden biri olan ve sosyal bilimlere disiplinler arası yaklaşan ilk düşünürlerden biri olması hasebiyle sosyal bilgiler anlayışına muvafık bir düşünceye sahip olan Erich Fromm'un görüşleri doğrultusunda Türkiye 2005 6. sınıf sosyal bilgiler dersi için belirlenen değerleri değerlendirmektir.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan konu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içermesi, araştırmanın doğasını zenginleştirilmesi, araştırmaya çeşitli boyutlardan bakmaya olanak göstermesi ve hedeflenen araştırmaya uygunluğu nedeniyle nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın veri kaynağını Erich Fromm'un ulaşılabilen eserleri ile 2005 Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan bilimsellik, doğal çevreye duyarlılık, kültürel mirasa duyarlılık, sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı ve çalışkanlık değerleri oluşturmaktadır. Erich Fromm'un eserlerinden Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının bileşenlerinden olan değerler dikkate alınarak okumalar yapılmış, veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Betimsel analiz tekniğinin, daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde verilerin özetlenme ve yorumlanmasına imkân vermesi, veri kaynaklarından doğrudan alıntılara fırsat vermesi ve veriler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini irdelemeye olanak tanınmasından dolayı çalışmada bu tekniğin kullanılması tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). 2005 Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler tema olarak belirlenmiş, Erich Fromm'un eserlerinden bu değerlere yönelik görüşler neden-sonuç ilişkisi etrafında tartışılmış, gerektiğinde doğrudan alıntılar yapılarak analizler yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde 6. sınıf sosyal bilgiler dersi için belirlenen değerler ve bu değerlerin Erich Fromm açısından değerlendirmesi ele alınmıştır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı için yirmi adet değer belirlenmiştir. 6. sınıf sosyal bilgiler dersi için yedi adet değer belirlenmiştir. Doğrudan verilecek değer başlığı ile verilen değerler; bilimsellik, doğal çevreye duyarlılık, kültürel mirasa duyarlılık, sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı ve çalışkanlık şeklindedir. Aşağıda MEB'in 2005 6. sınıf sosyal bilgiler dersi için doğrudan verilecek değerler ile öğrencilere tam olarak ne kazandırmak istediği verilmiş, daha sonra bu değerler Fromm'un görüşlerine göre ele alınmıştır.

1. Bilimsellik

MEB (2013) bilimsellik değerini, her düzey ve kategorideki öğretim programları ve eğitim yöntemleriyle ders araç-gereçlerinin, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Bilgi ve teknoloji üretme ve kültürümüzü geliştirme görevinin verildiği eğitim kurumları her bakımdan donatılıp güçlendirilmeli; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımdan teşvik edilip ve desteklenmelidir. Yaşadığımız çağda bilgi teknolojileri alanındaki hızla gelişmeler nedeniyle bilgiye ulaşmak kolaylaşmış bulunmaktadır. Ancak bilgi çokluğu, bilgi bulanıklığı ve karmaşasına neden olmaktadır. Ulaşılan bilgilerin doğruluk, geçerlilik-güvenirlilik derecesine eleştirel düşünme becerisiyle bilimsel ölçütlerin ışığında kontrol edilmelidir.

Fromm, bilimsellik değerine çok önem verir. Eğitim faaliyetlerinin birinci önceliğinin bilimsellik olması gerektiğini söyler. Bilimselliğin “dünya vatandaşlığına” katkı sağlayacağı kanaatindedir. Bilimsellik değerinin öğrencilere kazandırılmasıyla bir ulusun diğer bir ulusu dışlama tutumundan vazgeçirilmesi sağlanabileceği ve böylelikle bireylerin “dünya vatandaşlığı” eğilimlerin artırılacağına inanır. Dünyada oluşan yeni şartlarda “bilimsel” eğilimler insanın narsisizmini (kendini sevme) yenme çabalarına büyük ölçüde yardımcı olunabileceğini dile getirmektedir. Fromm, eğitim çabalarının öncelikle bilimsel bir doğrultuya yöneltilmesi gerektiğini dile getirir. Bu bilimsel doğrultuya yönelmede olması gereken ölçütler; nesnellik, eleştirel düşünce, hiçbir dış ölçü tanımama, gerçekliği kabul etme ve evrenseldir. Yukarıda verilen MEB’in tanımında, “bilgilerin doğruluk, geçerlilik-güvenirlilik derecesine eleştirel düşünme becerisiyle bilimsel ölçütlerin ışığında kontrol etmeleri gerekir” cümlesi, Fromm’un belirttiği ölçütler ile aynı şeyleri ifade etmektedir (Fromm, 2008: 85).

Fromm modern toplumda bilim alanındaki gelişmelerin desteklenmesiyle beraber diğer taraftan da onların uygulanmalarının, insanlık için tehlikeli olacak boyutlara gelmesinin engellemesi ve gelişmelerin denetlenmesinin gerekliliğine değinir. Eserlerinde sıkça değindiği silahsızlanmayı, bilim alanındaki gelişmelerin iyi denetlenmemesi sonucunda oluşan bir problem olarak verir (Fromm, 2003: 230). Yapıtlarında olumlu karakteri temsil için kullandığı “düşün adamına” (olmak) yüklediği özellikler arasında, insanoğluna ve akla itaat ettiği için basmakalıp düşüncelere ve kamuoyuna karşı itaatsiz olduğunu belirtir. Bunun nedenini mantığın evrenselliğine ve ulusal sınırları aşmasına bağlar. Fromm, bilimin milli sınırları aşmasının gerekli olduğu kanaatindedir. Bu gerekli olma durumu, olumlu karakteri temsil eden düşün adamının, mantığın izleyicisi olma hesabıyla dünya vatandaşı olduğunu belirtir. Bu düşün adamının nesnesinin herhangi bir millet ve kişinin olmadığını, nesnesinin insan olduğunu belirtir. Sonuç olarak düşün adamının yurdunun doğduğu yer değil dünya olması gerektiğini söyler (Fromm, 2001: 46).

Fromm’a göre insan düşündüklerini yaşayabilmelidir. Yani insan yalnızca kafasıyla dünyayı kavramamalı, kafayla beraber tüm duyu organları ve bedeniyle duymalıdır. Ona göre beden ile kafanın birbirinden ayrılması imkânsızdır. Ve insanın dünyayı kafasıyla kavrayıp, düşünme yoluyla kendisini onunla birleştirebilirse ortaya bilimin çıkacağını söyler (Fromm, 2006: 320).

Türkiye 6.sınıf sosyal bilgiler dersi için verilen “bilimsellik” değeri ile Erich Fromm’un görüşleri aynı paralelliktedir. Fromm’da 6.sınıf sosyal bilgiler programında verildiği gibi bilimselliğin eleştirel düşünme becerisi ile ilişkili olacak şekilde kazandırılması gerektiğini görüşündedir. O, bilimselliğin, insanlık barışına faydalı olacak şekilde verilmesi gerektiğini vurgular. Fromm, insanlığın kendisini tam anlamıyla gerçekleştirebilmesi için milli unsurlardan sıyrılmaya çabasına bilimsellik ile de katkı sağlanması gerektiği kanaatindedir. Bilimselliğin

mükemmel manada oluşabilmesi için milli sınırların aşılması gerektiği fikrindedir. Genel olarak Fromm, bilimsellik değerinin kazandırılması konusunda, ulusal sınırları aşma görüşü dışında, 6. sınıf sosyal bilgiler dersi için verilen şekliyle aynı görüşlere sahiptir.

2. Doğal Çevreye Duyarlılık

Hava, su, toprak, bitkiler ve hayvanlar doğanın birer parçasıdır ve birbirleriyle sıkı ilişki içindedirler. Doğada bulunan bütün varlıklar ve canlılar insanların yararlanması içindir. Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi, doğal güzelliklerin ve zenginliklerin tahrip edilmesi ve korunmaması, doğanın dengesini bozmaktadır. Çünkü doğadaki tüm canlılar denge içindedir. Bu dengenin bozulması doğal afetlere neden olabilir. Doğadaki tüm canlı ve cansız varlıkların değerinin ve önemini kavrayan bireyler, insanlığın uzun süre doğal kaynaklardan yararlanmalarına katkı sağlayacaktır. Çünkü dünya gelecek kuşaklardan ödünç alınmıştır. Çoğunlukla insanların yanlış davranışları sonucu iklimin değişmesi bitkilerin ve hayvanların yetişme şartlarını ve çeşitliliğini olumsuz etkilemektedir. Ağaçların arazi açmak amacıyla kesilmesi, yerine yenilerinin dikilmemesi atmosferdeki oksijen miktarını azaltmaktadır. Artan hava kirliliği insanlarda birçok hastalığa yakalanma riskini artırmaktadır. Doğadaki bu tahribatın sona erdirilmesi, doğanın varlığını insanlığa hizmet ederek sürdürmesi ancak çevreyi koruma duyarlılığına sahip bireyler sayesinde gerçekleşir (MEB, 2013).

Fromm, yaratıcı ve üretken insanının çevresinin farkına varması, dünyaya karşı bir duyarlılık göstermesi gerektiğini söyler. O, insanların çevreye karşı duyarlı olmadıklarını ve duyarlı olmadıklarını bilmediklerini söyler (Fromm, 2004; 107). Fromm'a göre modern toplumda doğal olan şeylerden ziyade mekanik olan herşey giderek daha güçlü bir anlam kazanmakta ve canlı olanların önemi azalmaktadır. Fromm, modern toplumda insanların doğal olanı terk edip kendi el ürünü yapay nesnelere yöneldiklerini söyler. Ona göre insanın doğal ve canlı olan şeyleri terk edip yapay olan şeylere yönelmeleri ahlak dışı bir durumdur. Çünkü bu yapay şeyler insanın insanlarla, diğer canlılarla ve tüm dünya ile ilişkisini sonlandırdığını kanaatindedir. Bu nedenlerden dolayı yapaya yönelmeyi yeryüzünde rastlanabilecek en ahlak dışı olgu olarak kabul eder (Fromm, 2004; 69-70).

Fromm, modern toplumda insanlar öyle bir durumda bulunmaktadırlar ki, bu durumun onların tüm varlık âlemi ile ilişkilerini kesmiş olduğunu söyler. Ona göre modern toplumda insanların ilişkisi iki şey ile sınırlandırılmıştır; birincisi satın alma ikincisi tüketme. Bu iki işlem dışında insanların dünya ile bir ilişkileri bulunmamaktadır. Onların bütün zamanları satın alma ve tüketme üzerine kurulmuştur. Ona göre, bu bağımlılık ortadan kaldırıldığı zaman insanlar ancak dünyaya, çevreye ve diğer tüm varlığa karşı bir duyarlılık geliştirebilirler. Fromm, eğitimin çoğu kez doğallığın ortadan kalkması ve özgün ruhsal eylemlerin yerini tepeden gelen duyguların, düşünce ve isteklerin almasıyla sonuçlandığını söyler. Modern toplumda eğitimin amacı, insanların ekonomik özgürlüğünü sağlamaktır. Modern toplumda ekonomik özgürlük ise; satın almak ve tüketmek anlamına gelmektedir. Satın almak ve tüketmek ise; yapaya yönelmek anlamına gelmektedir. Dolayısıyla modern toplumda eğitim, insanları doğal çevreye karşı duyarsızlaştırma amacına hizmet etmektedir. İnsanlar modern toplumda sahip oldukları tek şeyleri olan satın alma ve tüketmek durumlarından kurtulmadıkları sürece doğal çevreye duyarlı olmayacaklarına (olamayacaklarına) göre, bu işlemi ilk başlatanın eğitim olduğuna açıksa, eğitimin amacını değiştirmek gerekecektir. Eğitimin amacı, ekonomik özgürlük kazandırma, satın alma ve tüketmek ve yapaya yönelme yerine, insanların kendi öz yapılarında bulunan, dünyaya, fitri olana ve çevreye karşı duyarlılık kazandırmaya, onları anlamaya ve anlamlandırmaya yönlendirilmelidir (Fromm, 2004;70-71, Fromm,2011; 202).

6. sınıf sosyal bilgiler dersinde “doğal çevreye duyarlılık” değerinin verilmesi Fromm'un görüşleri açısından son derece önemli bir değerdir. 6. sınıfta bu değer verilmesi ile öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık göstermeleri kazandırılmak istenmektedir. Fromm ise modern toplumda insanların bu değerleri kaybettiklerini ve bu değerlerin insanın yapısında bulduklarını, insanların bu değerler ile insani özüne dönebilecekleri söyler. Yani Türkiye’de 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde bu değer verilmesi modern toplum tarafından ortadan kaldırıldığı ya da tehdit altında olduğuna binaen değil, insana kazandırılması gerekli bir değer olarak verilmektedir. Fromm ise, doğal çevreye duyarlılık ve bu değer gibi önemli değerlerin insanında fitratında var olduğu ama modern toplumun bu değerleri insandan aldığını, bu değerlerin insanlara yeniden kazandırılması gerektiğini düşünmektedir.

3. Kültürel Mirasa Duyarlılık

Kültürel miras, insanlığın veya bir milletin sahip olduğu, tarihi süreç içinde oluşmuş karakteristik özellikleri olan eserler ve değerler bütünüdür. Kültürün insan, sosyal çevre, aile, sosyal değerler, eğitim gibi, insanı; millet, bayrak, vatan, din, dil, tarih, örf, adet gibi milli; bilim, teknoloji, sanat gibi evrensel boyutları vardır. Anadolu tarih boyunca birçok uygarlığın beşiği olmuştur. Bugün Anadolu da gelmiş geçmiş uygarlıkların çoğuna ait tarihi kalıntılar mevcuttur. Kültürümüzdeki tarihi eserler, kültürümüzün maddi unsurudur. Ancak kültürümüzde bulunan manevi unsurlar da en az maddi kültür kadar önemlidir. Manevi kültür unsurlarının öğrencilere öğretilmesi, milli değerlerin benimsetilmesi, onları gelecek kuşakların kültür elçisi yapacaktır. Öğrencilerimize vatan ve bayrak sevgisi aşılmalı, Yunus Emre'nin insan sevgisiyle Mevlana'nın hoşgörüsünü davranışlarına yansıtma bilinci verilmelidir. Küreselleşme karşısında büyük bir tehlikeyle karşı karşıya bulunan milli kültür değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılması milli benliğin korunması açısından önemlidir. Çünkü milletleri ayakta tutan kültürdür. Günümüzün iletişim ve bilgi çağında, çocuklar ve gençler kültürel şokla karşı karşıyadır. Öğrencilere milli kültürümüzün tarihi ve kültürel bir miras olduğu bilinci verilerek evrensel kültürde yer alırken maddi ve manevi kültür unsurlarının korunmasının önemi kavratılmalıdır (MEB, 2013).

Fromm, modern toplumda insanın her şeyi tükettiğini söyler. O, zamanla bu tüketici hastalığının sadece insani ihtiyaçların giderilmesiyle sınırlı kalmayacağını ve bir zamanlar bambaşka bir şekilde edinilen insani yaradılışın ve kültürün zengin dünyasını da, bir tüketim ürünü durumuna getiren bir karakter yapısı taşıyacağını belirtir. Diğer bir ifade ile zamanla tüketici insan kültürel öğeleri tüketip, hiçbir kültürel mirası bırakmayacaktır. İnsanın kendi öz yapısında bulunan ve tarihsel süreç içerisinde elde ettiği kültürel değerler ortadan kalkacaktır (Fromm, 2004; 63).

Fromm, bilinç alanımızın genellikle içinde için de bulunduğumuz toplumun izin verdiği sınırların dışına taşmadığını söyler. Bundan dolayı bilincimiz büyük ölçüde kendi toplumumuzu ve kendi kültürümüzü yansıtır ama gerçekte (bilinçaltında) ise her birey evrensel kültürü yansıtır (Fromm, 2008; 84). Fromm bir topluma ait ortak bir kültür yerine tüm insanlığı kapsayan ve insanın özünde bulunan ortak kültürün tüm dünyada hâkim olması gerektiğini savunur. Ona göre bu başarıldığında dünyadaki tüm sorunlar çözülecektir. Tüm insanlar kendini gerçekleştirmiş, birbirini ötekileştirmeyen bir anlayış hâkim olacaktır. Bundan dolayı Fromm, ulusal kültür yerine tüm insanlığı kapsayan evrensel kültürün hâkim kılınması gerektiğini savunur. O, yılın en önemli bayramının milli bayramlar yerine, “insanlık” günü olması gerektiğini söyler. Böyle bir gelişme için ulusların çoğunun, sonunda bütün unsurların, kendi milli egemenliklerinden, insanlığın egemenliği uğruna vazgeçebilmeleriyle, bunu istemeleriyle gerçekleşebileceği söyler (Fromm, 2008; 83).

6. sınıf sosyal bilgiler dersinde “kültürel mirasa duyarlılık” değerinin verilmesi Fromm'un görüşleri açısından olumlu bir değerdir. Ama Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde bu değer ile kazandırılmak istenen ile Fromm'un bu değer ile kazandırılması düşündüğü arasında farklılık bulunmaktadır. Türkiye'de 6. sınıfta öğrencilere bu değer kazandırılarak onların ortak geçmişlerine ve geçmişten gelen kültürlerine karşı duyarlı olmaları istenmektedir. Fromm ise bu değer ile insanların geçmişlerinde ortak oluşturdukları bir kültüre değil, tüm insanlığın ortak ürünü olan ve ona göre tüm insanlarda ortak bulunan bir kültürün kazandırılması hedeflenmektedir. Yani 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde bu değer ile milli bir kültür kazandırılması hedeflenmekte iken, Fromm bu değer ile milli kültürün kaldırılması yerine bir milletin ortak kültürü değil tüm insanlığın mirası olan ortak bir kültürün kazandırılmasını gerektiğini savunur.

4. Sorumluluk

Sorumluluk başka insanların haklarına saygı gösterme ve kendi davranışlarımızın sonuçlarına sahip çıkmaktır. Sorumluluk sahibi insan; kendi kararlarını verebilen, karar alırken elindeki kaynakları kullanabilen, değer yargılarını gözetken, bağımsız hareket edebilen, kendisine güvenilen, başkalarının haklarına saygı duyarak kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen bireydir. Sorumluluğu öğrenmekte diğer değerleri öğrenmek gibidir. Bireye sorumluluk değerini kazanma deneyimleri ne kadar çok verilirse bireyin tutum kazanması o kadar kalıcı olur. Sorumlulukları öğrenmek açısından demokratik bir ortam, baskıcı bir ortamdaki daha uygundur. Bireye sorumluluklarını yerine getirmede karşılaşılabileceği sonuçları fark etme fırsatı tanınmalıdır. Bireyin kendine, ailesine, çevresine, ülkesine ve insanlığa karşı sorumlulukları vardır. Bireye iyi öğrenci olma, iyi vatandaş olma, iyi insan olmanın gereklerini yerine getirmek, bireysel özgürlüklerinin başkalarının özgürlüklerini ihlal etmeme noktasında sınırlandırıldığı bilincinin kazandırılması gerekir (MEB, 2013).

Fromm'a göre modern toplumda sorumluluk asıl değerini yitirip ve çoğu zaman görev ifadesinin eşanlamlısı olarak kullanılmaktadır. Ona göre görev, özgür olmama alanına ait bir sözcüktür, sorumluluksa, özgür olma dünyasına ait bir sözcüktür. Yani görevle sorumluluk arasındaki fark, yetkeci bilinçle insancı bilinç arasındaki farka benzer. Yetkeci bilinç, esasta, boyun eğilen yetkililerin buyruklarına uymaya hazır olmak durumudur; yüceltilmiş, fazlasıyla büyütülmüş söz dinlemedir, boyun eğmedir. İnsancı bilinç, kişinin kendi öz insanlığının sesini dinlemeye hazır olma halidir ve herhangi bir başkası tarafından verilen buyruklardan bağımsızdır (Fromm, 1995a; 96).

Fromm, sorumluluğu insanın özyapısında bulunan bir değer olarak kabul eder. Yani sorumluluk değeri “olmak” karakterinde bulunan bir değerdir. Modern toplumda insanın öz yapısında bulunan bu karakter değiştirilmiştir. Özgürlük dünyasına ait olan bu değer, görev anlamında kullanılmaya başlanılarak özgürlük dünyasından çıkarılmıştır (Fromm, 2003: 53-115, Fromm, 2001: 44-46, Fromm, 1995a; 100).

Modern toplumda insanlar gerçek sorumluluk almaktan kaçmaktadırlar. İnsanlar her şeyden çok yapay (değiştirilmiş) sorumluluk almak istemektedirler. Böylece eleştirilmelerine neden olacak olan kararlar almaktan kurtulurlar. Modern toplumda insanlar kendilerini bürokratik makinanın bir parçası olarak hissetmektedirler. Kendileri kendi kararlarını almaktan uzak durmaya çalışırlar ve eğer kafalarında bir şüphe varsa, kendilerine başvuran kişiyi, yine aynı şeyi yapacak olan bir başka bürokrata gönderirler. Bürokratik yöntem insana, bürokratik makinanın yardımı olmaksızın hiçbir girişimde bulunamayacağı, hiçbir şeyi

düzenleyemeyeceği duygusu verir. Neticede, girişimciliği, sorumluluk almayı felce uğratar ve derin bir güçsüzlük duygusu oluşturur (Fromm, 1995a; 114).

Fromm'a göre, modern toplumda insan edilgen rolüne girmiş bulunmaktadır. Yaşamı sürdürme sürecine katılmaktan ve sorumluluktan feragat etmekte ve kendisine bakan kişilere bağımlı olmaktadır, üstelik eskisinden daha çok boş vakti bulunmaktadır. Çalışma saatleri makine tarafından 8-5 ile sınırlandırılmıştır. Geri kalan tüm vakti boş bulunmaktadır. Makine insanı 8-5 arasında edilgen edip kendisinin aldığı kararlara bağlı kıldığından, insanın vakti boş olduğunda da bu edilgenlik durumu devam etmektedir (Fromm, 1995a; 119). Bu sorumsuzluk ve özgüvensizlikten insanlar düzenli olarak toplanıp ve birbirlerini tanırırsa, kime inanabileceklerini ve kime güvenmeyeceklerini, kimin yapıcı, kimin yıkıcı olduğunu ve kendi katılımları süreci içinde kurtulabilirler (Fromm, 1995a; 120).

6. sınıf sosyal bilgiler dersinde “sorumluluk” değerinin verilmesi Fromm'un görüşleri açısından olumlu bir durumdur. Fromm, yukarıda MEB'in sorumluluk için yaptığı tanımlamalar ile çoğunlukla aynı kanaattedir. Kendi kararlarını verebilen, karar alırken ellerindeki kaynakları kullanabilen, değer yargılarını gözetken, bağımsız davranabilen, kendisine güvenilen, başkalarının haklarını çiğnemenen kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen bireylerin toplumda var olmaları konusunda Fromm'un görüşleri 6. sınıf sosyal bilgiler ile kazandırılması hedeflenen değer ile benzer olduğu görülmektedir. Ama Fromm, modern toplumda bu değerlerin insanlardan alındığını söyler. Bu değerleri kaybeden insanların bunları tekrar kazanması gerektiği görüşündedir. Türkiye sosyal bilgiler dersi bu değer ile kaybedilmiş bir değer değil, insanda olması gereken bir değer kazandırılması hedeflenmektedir. Sosyal bilgiler modern toplumda okutulan bir ders, Fromm'da modern toplum için bu görüşleri ortaya koymuştur. Modern toplumda mevzu-bahis olan bu değeri Fromm kaybolmasından hareketle bulunması gerektiğini düşünürken, Türkiye'de okutulan sosyal bilgiler dersi bu değer insanda olması gerekliliğine binaen kazandırılmasını istemektedir.

5. Yardımseverlik

Yardım, kendi güç ve imkânını başka insanların yararı için kullanmaktır. Zor durumda kalanlara yardımcı olma bilinci toplumdaki bütün bireylerin sahip olması gereken bir değerdir. Yardımsever insan vermekten zevk alır, başkalarının iyiliğini kendinden fazla düşünür. İnce düşünceli, cömert, , halden anlayan kimsedir. Başka insanların problemleriyle ilgilenmeyi zevkle yapar. Muhtaç sahiplerine yardımcı olmak veya bu amaçla kurulmuş sosyal kuruluşlara bağışta bulunma, oralarda gönüllü çalışma, yardımseverliğin göstergesidir. Toplumdaki dayanışma ve bağlılığın sonucu olarak yardımseverlik değeri ortaya çıkmıştır. Bir toplumun varlığını sürdürebilmesi, toplum içindeki dayanışmaya dolayısıyla da bireylerin yardımseverlik tutumunu sergileyerek bunu davranışa dönüştürmelerine bağlıdır. Komşusu aç iken kendisi tok uyuyan bireylerden oluşan toplumun ilerlemesi, hatta varlığını devam ettirmesi mümkün değildir. Yardımseverlik değerini maddiyattan ibaret algılamamak gerekir. İnsanlara yardım etmek için zengin olmak şart değil. Çok vermekte önemli değil, önemli olan gönülden vermektir. Toplumumuzda geçmişten günümüze varlığını sürdüren yardımseverlik değerinin gelecek kuşaklara aktarılmasında eğitimin ve özellikle de öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Yardımseverlik ile bilinçlendirilmiş bireylerden oluşan bir toplum, en zor zamanlarda bile ayakta kalmayı başaracaktır (MEB, 2013).

Yardımseverlik, Fromm'un ortaya koyduğu iki karakterden “olmak” karakterine ait bir değerdir. Bir insanın kendisi olabilmesi, kendisini tam olarak anlaması, onun öz yapısında bulunan, vermek, bir insanın eksikliğini gidermekten zevk olmak, karşılıksız ve sırf içinden

geldiği için yardım etmek Fromm'a göre "olmak" karakterinde olan insanın özelliklerindedir. Fromm'un ikinci olarak ortaya koyduğu "sahip olmak" karakterinde insan birilerine bir şeyler verme durumunda olamaz, bu karakterde bulunan insan hep almak, sahip olmak, bütün her şeyi kendi hesabına geçirmek, tüketmek vb. insanın asıl öz yapısında bulunmayan özelliklere sahiptir (Fromm, 2003; 54-55, Fromm, 2004; 107).

İnsanların yardım alma ve yardım etme duyguları onların öz yapılarında bulunur. İnsansal dayanışmanın bir gerekliliği olan yardımseverlik ile insan kendini ortaya koyar. Bu duygu insanın, ben buradayım, bende varım ve bende insanım deyişinin çıktığıdır. İnsanda bulunan bu hissin devamı ancak ilgi ve sorumluluk ile korunması sağlanabilir (Fromm, 1994; 105). Fromm, insanın tek başına yaşayamayacağı ve hemcinsleri olan insanlarla ilişki kurmamasının imkânsız olduğunu söyler. Mutluluğu, hemcinsleri ve geçmiş ve gelecek kuşaklarla kendisi arasında bulunduğunu, duyumsadığı dayanışma duygusuna dayandığını söyler (Fromm, 1994; 52).

Tüm dünyada ve ülkemizde onlarca baskı yapan Sevme Sanatı isimli eserinde Fromm, vermek almaktan daha coşku vericidir; bir yoksunlaşma olmasından değil, verme eylemiyle canlılığın ortaya dökülmesinden geldiğini söyler (Fromm, 1995b; 29). Yukarıda MEB'in tanımında "yardımsever insanların vermekten zevk aldıkları" belirtilmişti, burada Fromm'un da aynı görüşte olduğu görülmektedir.

6. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin verilmesi Fromm'un görüşleri açısından olumlu bir durumdur. Fromm, yukarıda MEB'in yardımseverlik değeri için yaptığı tanımlamalar ile aynı kanaattedir. O yardımseverliği insanın öz yapısında bulunan bir özellik olarak kabul eder. İnsanın yardımseverlik ile mutluluğunu sürdürebileceği kanaatindedir. İnsan, diğer insanlarla fitraten alakadardır, onların mutluluğunu arzular, kendi mutluluğunun devamını da o insanlar ile kuracağı ilişkinin devamlılığını sağlayabilir. Yardımseverlik, kendisini anlamış insanların göstereceği bir değerdir. "Olmuş" bir insan ancak vermekten zevk alır. Fromm'un görüşleri açısından böyle bir değer insanlara kazandırılması insanı, olmak karakterine (kültürümüzde bunun karşılığı olarak kâmil insan düşünülebilir) götürdüğünden dolayı çok uygun düşüğü görülmektedir.

6. Hak ve Özgürlüklere Saygı

Hak, adaletin ve hukukun gerektirdiği kazanç, özgürlük ise herhangi bir kısıtlama ve zorlamaya bağlı kalmaksızın düşünme ve davranma olarak tanımlanabilir. Hak ve özgürlük tarihsel süreç içinde gelişme göstermiştir. İnsan hakları, insanın ihtiyaçlarına çözüm ararken ortaya çıkmış, toplumsal ilerlemelerle beraber her yeni durumla biraz daha zenginleşerek gelişmiştir. Modern toplumda insan, günlük yaşamının neredeyse her anında bir hak ve özgürlüğü kullanmaktadır. Hak ve özgürlükler her zaman beraber yaşadığımız kavramlardır. Ancak hak ve özgürlüklerin sınırsızca kullanılması imkânsızdır. Başka insanların hak ve özgürlüklerine saygılı olunmalıdır. Ülkemizde temel hak ve özgürlükler anayasal güvence altına alınmıştır (MEB, 2013).

Erich Fromm, adalet ve doğruluk arayışını insan doğasında var olan özellikler olarak görür. Bu özelliklerin çocukluk döneminden itibaren geliştiğini ifade eder. Bireyin çocuklukta güçsüz bir dönemden geçmesinden dolayı, bu güçsüzlük döneminde adalet ve doğruluk gelişme göstererek insanların ortak nitelikleri haline gelmektedir. Çünkü güçsüz olan birey için özgürlük ve büyüme savaşında en önemli silah adalet ve doğruluktur (Fromm, 2011: 237). O, her insanda doğruya varma isteğinin olduğunu ve insanların bu inançta olmasının nedeni de her insanın dürüstlüğü olan ihtiyacından kaynaklandığını söyler (Fromm, 2011: 208).

Fromm ahlaksal davranışın, akla dayanarak değer yargıları verebilme yetisine bağlı olduğuna inanır. İyiyle kötüyü birbirinden ayırabilmek, insanın aklını kullanarak varabileceği bir sonuçtur. İnsanın kendi aklına dayanarak bu kararı alabilmesi için kendi benliğine sahip olması gerekir. Bu görüşten hareketle, ahlaksal bir davranış olan hak ve özgürlüklere saygı için de bu kuralın geçerli olduğu söylenebilir. Fromm, modern toplumda insanların kendi benliklerine sahip olmadıklarını, yabancılaştıklarını, yapay bir kişiliğe büründüklerini söyler. İnsan kendisi olmadığı takdirde, ahlaksal davranış da kendisinin olan akıl ile ölçüldüğüne göre ve bu da olmadığına göre (modern toplumda yok edilmiştir) insanın aldığı ahlaksal kararları sağlıklı değildir. Ahlaksal bir davranış olan dürüstlük için de aynı durum geçerlidir. Buradan hareketle modern toplumda insanın sergilediği hak ve özgürlüklere saygı değeri ahlaki kurallar ile belirlenmemiştir (Fromm, 2006: 161).

İnsanın durumunu dürüstlük açısından ele alan Fromm, modern toplumda ilişkilerin, bireyin sahip olduğu hak ve dürüstlük açısından değil, onun sağlayacağı veya sağlamakta olduğu faydaya göre şekillendiğini söyler. Koşullar bireyin dürüst olmasını gerektiriyorsa dürüst olur. Bu durumda bireyin dürüst olması, dürüstlüğün kendinde barındırdığı güzelliklerden değil, bireye sağlayacağı (sağladığı) yarardan ötürü dürüst olmaktadır. Daha açık bir ifadeyle birey dürüstlük değeriyle ilgilenmemektedir, dürüstlüğün sağlayacağı yararlarla ilgilenmektedir. Dürüstlük modern toplum hayatında, menfaatin bireye uygulattığı bir nitelik haline gelmiştir. Dolayısıyla modern toplumda görülen bu durumun gösterdiği gibi, dürüstlük, hak ve özgürlüklere saygı davranışı ahlaksal akla dayanmamaktadır. Yani ahlaksal boyutunu yitirmiştir (Fromm, 1994: 83).

Fromm'a göre, modern toplumun geldiği noktada insan varoluşunun öğelerinin ortadan kalkması ile farklılıklarda ortadan kalkmaktadır. Düşünebilen bireyin yok olmasıyla özgürlük de yok olacaktır. O, böyle devam ettiği takdirde üretken, düşünen ve hisseden bireyin yerini, yabancılaşmış bireyin alacağını söyler. Bu birey, amaçsız, bürokrasi tarafından yönlendirilen, iyi beslenmiş, iyi giydirilmiş ve iyi bakılmış bir robot birey olacaktır. Bu özellikteki bireylerden oluşan toplumda nesnelere önceliği alacaklar ve insan da psikolojik açıdan ölmüş olacaktır. Belki özgürlük ve bireyselliğinden bahsedecektir ama hiçbir şey olamayacaktır (Fromm, 2004: 41).

Fromm, modern toplumdaki ilerlemelerin devamıyla gerçek anlamda bir özgürlükten söz etmenin zor olacağını söyler. Bunun yerine yapay bir özgürlükle insanlar özgür olduklarını zannedeceklerdir (zannetmektedirler). Ama gerçek anlamda insan özgürlüğünü başkalarına bırakmış bulunmaktadır. Çünkü insanlar kendi kararlarını alamayacak bir noktaya gelmiş bulunmaktadır. İnsanların yerine kararlar verilmiş ama onlar verilmiş kararları kendilerinin verdiklerini zannedeceklerini dile getirmektedir. Hal böyle olunca insanlar tüm toplum adına verilen bu kararların dışına çıkamayacaklardır. Toplumdan ayrı düşmekten çekineceklerinden ötürü özgürlükten korkacaklardır, özgür davranamayacaklardır. Seçilip kendilerine sunulan seçeneklerden birini tercih ettiklerinden dolayı özgür davrandıklarını düşüneceklerdir (düşünmektedirler) (Fromm, 2004: 68).

Sonuç olarak Fromm, hak ve özgürlüklere saygı değerinin insanın özünde var olduğunu ve "gücü olmayanların en önemli silahının doğruluk olduğu" fikrine bağlı olarak çocukluk döneminde bu değerlerin geliştiğini söylemektedir. Modern toplumda hak ve hukuka riayet değerinin bu özelliklerinden ayrıldığını, farklı özelliklerin yüklendiğini söyler. Modern toplumda hak ve özgürlüğe saygı ilkesi devam etmektedir fakat hak ve özgürlük ahlaki aklın dışına çıkmış bulunmaktadır. Menfaate yardımcı olan bir durum haline gelmiştir. Yani birey

hak ve özgürlük derdinde değildir, bunların sağlayacağı faydanın peşindedir. Fayda bireyin hak ve özgürlüklere saygılı olmasını istiyorsa birey saygılı olmaktadır.

6.sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilere “hak ve özgürlüklere saygı” değerinin kazandırılması, Fromm görüşleriyle örtüşmektedir. Fromm’un modern toplumda hak ve özgürlüklere saygının geldiği noktayı izah ederken nazara verdiği olumsuz durumlar açısından düşünüldüğünde, modern toplumda okutulan sosyal bilgiler dersinde bu olumsuzlukların giderilmesi göz önünde bulundurulmalıdır. Fromm’a göre bireyin, ekonomik çarka sağladığı katkıya göre değerlendirildiği modern toplumda, bireyin bu çarka katkısı ne kadar düşükse ona o kadar az değer verilecektir. Bu birey dünyanın en dürüst insanı olsa bile, yaptığı katkı az olduğu sürece ona ehemmiyet verilmeyecektir. Bu değerleri verenler insanlar olduklarına göre, eğer bu insanların bakış açıları maddi noktalardan hak ve özgürlüklere saygı gibi değerlere çevrilirse hakiki olan değerlendirmeler meydana çıkacaktır. O’na göre insanlar ekonomik çarka yaptıkları katkıdan veya sahip oldukları yüksek makamlara göre değil, insani özellikler açısından değerlendirildikleri zaman, insanlar bu özellikleri kazanmaya gayret edeceklerdir.

Fromm’a göre 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde verilen hak ve özgürlüklere saygı değeri, insanın özünde bulunan hak ve özgürlüklere saygıyı öğrencilere kazandırmalıdır. “Olmak” karakterindeki insanlardan meydana gelecek sağlıklı bir toplum için hak ve özgürlüklere saygı değeri önemli bir etken oluşturmaktadır. O’na göre bu değer verilirken, bunun insanın yapısında bulunan bir güzel özellik olduğu düşünülerek, öğrencilerin “olmak” karakterlerine yani insanlığın ortak değerlerine yapılan bir katkı olduğu düşünülmelidir.

7. Çalışkanlık

Çalışmak, iş yapmak ve ya meydana bir ürün çıkarmak için emek gayret sarf etmek olarak tanımlanabilir. Çalışma sonunda ortaya bir ürün çıkmalıdır. Başarılı bütün insanların planlı ve disiplinli bir çalışma sonucunda bu başarıya kavuştukları şüphe götürmezdir. Çalışkan olmak, yaptığı işi severek en iyi şekilde yapmak erdemli bir davranıştır. Güzel olan her şeyin emekle ortaya çıktığı, gelişigüzel yapılan işlerin ise eninde sonunda yapana zararı dokunacağını bilinci bireye verilmelidir. Çalışkan olmak, önce bireyin kendisine; sonra sırasıyla ailesine, ulusuna ve tüm insanlığa karşı sorumludur (MEB, 2013).

Fromm’a göre modern endüstri toplumunda çalışkanlık, en yüksek erdem olarak görülmektedir. Çalışkanlığın modern toplumda en yüksek erdemlerden kabul edilmesinde, çalışma dürtüsüne en önemli üretici güçlerinden biri olarak gereksinme duyulmasından kaynaklanmaktadır. Modern endüstri toplumunun işlemede önemli yeri olan nitelikler, o toplumun etik dizgesinin de bir bölümü olurlar. Çalışkanlıkta modern endüstri toplumunda, çarkın dönmesinde önemli bir aktöre sahip olduğundan, bu değer en önemli erdemlerden biri olarak kabul edilmiştir (Fromm, 1994; 231).

Modern toplumda sermaye birikimi amacıyla çalışkanlık değeri, insanlığın ilerlemesi açısından doğal olarak kişisel olmayan hedefler için çalışmasına neden olmuş, bunun sonucu olarak ta insanı kendi yaptığı makinenin uşağı haline getirmiştir. Bu duruma gelen insanda kişisel önemsizlik ve güçsüzlük duygusu ortaya çıkmıştır (Fromm, 2011; 103-104). Modern endüstri toplumunda makineye tamamen bağlanan insanda çalışkanlık duygusu makine ile beraber bulunduğu zamanlarda geçerlidir. Modern toplumda makine adeta insanın fişi haline gelmiş bulunmaktadır. İnsanın çalışkanlığı makine ile vardır. Makinesiz insan bir hiç durumuna getirilmiştir. Modern endüstri toplumunda, toplum insanın çalışkanlık değerine sahip olması gerektiği kanaatindedir. Bu kanaat insanın kendi şahsına değil makine ile olan birlikteliğine

atfedilmektedir. Genellikle insanın makine ile olan birlikteliği 8-5 arasında bulunmaktadır. Bu saatlerde insan çalışkanlık değerine itina ile uymaktadır. Çalışkanlığın belli bir zaman aralığı sınırlandırılması ona resmi bir nitelik kazandırmıştır. Gerçekte de modern toplumda insan acizdir, bir hiçtir ve tek başına hareket edemeyecek bir durumdadır. Çünkü modernite böyle bir insan tipine gereksinim duymaktadır; kendisi için aciz, modernite için çalışkan. Modern endüstri toplumunda, insanın çalışkanlık değerine sahip olması beklenmektedir. Bu beklenti insanın öz yapısında bulunan özelliklerin gereği değil, modern toplumun özelliklerinin gereğinden kaynaklanmaktadır. Fromm'da bu manada olan bir değere karşı çıkmaktadır (Fromm, 1994).

Türkiye 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilere çalışkanlık değerinin kazandırılması, Fromm'un görüşleri açısından olumlu bir durum olduğu söylenebilir. Yukarıda çalışkanlık değeri için yapılan tanımlama dikkate alındığında, Türkiye 6.sınıf sosyal bilgiler dersi için verilen bu değer, Fromm'un modern toplumda karşı olduğu çalışkanlık türünün içinde olduğu görülmektedir. Yukarıdaki tanımlamada, öğrencilerden düzenli çalışmalarını, ortaya bir ürün koymaları, başarılı insanların planlı ve disiplinli çalışmalarının örnek verilmesi vb. özellikler bir erdem olarak verilmiştir. Verilen bu özellikler Fromm'un modern toplumun insandan bekledikleriyle benzerlik taşıdıkları görülmektedir. Dolayısıyla, 6. sınıf sosyal bilgiler dersi için verilen bu değer ile kazandırılması düşünülen şey modern toplumda Fromm'un karşı olduğu şeydir. Fromm'a göre modern toplumda insanın çalışkanlık göstermesi gereken konu, insanın kendi özüne dönmesi içindir. MEB'in tanımında ifade edilen çalışkanlık anlayışı Fromm'a göre insanın kendi özünden uzaklaşma için verilmiştir.

SONUÇ

20. yy. önemli sosyal bilimcilerinden biri olan ve sosyal bilimlere disiplinler arası bir bakış ile yaklaşan ilk düşünürlerden biri olması hasebiyle sosyal bilgiler anlayışına muvafık bir düşünceye sahip Erich Fromm'un görüşlerine göre Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler dersi için verilen değerler değerlendirildiği bu çalışmada sonuç olarak şunlar söylenebilir: Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler dersi için verilen değerler Fromm'un insanda olması gerektiğini savunduğu değerlerdir. Bu değerlerden, "bilimsellik", "yardımseverlik" ve "hak ve özgürlüklere saygı" değerleri hem verilişleri açısından hem de bunlarla öğrencilere kazandırılması istenenler açısından diğer dört değere göre Fromm'un görüşleriyle daha çok uyduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Doğal çevreye duyarlılık" ve "sorumluluk" değerlerinin, Fromm'un görüşleri açısından olumlu bulunmakta ama modern toplumda Fromm'un görüşleriyle bu değerler, buldukları konular açısından biraz farklı düşmekte olduğu sonucuna varılmıştır. Fromm'da "doğal çevreye duyarlılık" ve "sorumluluk" değerlerinin insanın özünde var olan değerler olarak görmekteyken Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde bu değerlerin öğrencilere kazandırılması gerekli olan değerler olarak görmektedir. "Kültürel mirasa duyarlılık" değeri Fromm'un görüşleri açısından olması gerekli bir değerdir. Fakat bu değer ile kazandırılmak istenenlerle Fromm'un görüşleri uyuşmamaktadır. Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında, geçmişten günümüze gerek başka medeniyetlerden gerekse Türk medeniyetinden kalan bütün maddi ve manevi öğelere karşı öğrencilerde bir duyarlılık oluşması istenirken, Fromm, tüm insanlara ait evrensel değerlerin değer olarak kazandırılması gerektiğini görüşünde olmasından dolayı bu değer ile kazandırılması düşünülenlerin farklı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Erich Fromm modern toplumda insanların insani değerlerden yoksun bırakılmalarına karşı bir mücadele verirken, Türkiye sosyal bilgiler ders kitabında ise insanlığın tarihten günümüze

yaşantıları içinde yaşatılması ve insana olumlu yönde katkısı olacağına kanaat getirilen değerlerin kazandırılmasını amaç edinmiştir.

Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programıyla değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması amaçlanmaktadır. Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı için verilen değerlerle milli ve manevi öğeleri de öğrencilere kazandırmak istendiği, bu değerler için yapılan tanımlamalardan anlaşılmaktadır. Fromm ise bir devlete veya bir millete ait milli ve manevi unsurların eğitim ile kazandırılmasına karşıdır. O, milli ve manevi unsurların insanlara daha sonra kazandırıldığı ve insanın öz yapısında olmayan özellikler olarak görmektedir. İnsanın öz yapısında olmayan özelliklerin insana kazandırılmasıyla insanın başta kendisiyle olmak üzere, iletişimde olduğu her alanda problemlerin yaşanmasına neden olduğunu ileri sürmektedir. Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programı değerleri gelecek kuşaklara eğitim yoluyla aktarmayı amaç edinirken, Fromm eğitim ile insanın öz yapısında bulunan değerlerin muhafaza edilmesini amaçlamaktadır. Dolayısıyla Türkiye sosyal bilgiler öğretim programı ile Erich Fromm'un eğitimden beklentileri arasında gözden kaçmayacak büyük farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve Erich Fromm, söz konusu olan değerlerin insanda olması gerekliliği noktasında tamamen hem fikirken bu değerler ile kazandırılması düşünülen şeyler arasında görüş farklılıklarının olduğu sonucuna ulaşılabilir.

KAYNAKLAR

- Altun, S.A. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7-17.
- Beldağ, A. (2012). *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Doğanay, A. (2012). Değerler Eğitimi. Öztürk, C. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. (ss. 226-256). 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Fromm, E. (1994). *Kendini Savunan İnsan*, (Çev. Necla Arat). 4. Baskı. İstanbul: Say Yayınları.
- Fromm, E. (1995a). *Umut Devrimi*. (Çev. Şemsa YeğİN). 2. Baskı. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Fromm, E. (1995b). *Sevme Sanatı*. (Çev. Yurdanur Salman), 10. Baskı. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Fromm, E. (2001). *İtaatsizlik Üzerine*. (Çev. Ayşe Sayın). 1. Baskı. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Fromm, E. (2003). *Sahip Olmak ya da Olmak*. (Çev. Aydın Arıtan). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Fromm, E. (2004). *Çağdaş Toplumların Geleceği*. (Çev. Aydın Arıtan Ve Kaan H. Ökten). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Fromm, E. (2006). *Sağlıklı Toplum*. (Çev. Yurdanur Salman Ve Zeynep Tanrıseven). 4. Baskı. İstanbul: Payel Yayınevi
- Fromm, E. (2008). *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı* (Çev. Yurdanur Salman Ve Nalan İçten). 7. Baskı. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Fromm, E. (2011). *Özgürlük Korkusu*. (Çev. Selma Koçak). İstanbul: Doruk Yayıncılık

- Izgar, G. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Yapılan Değerler Eğitimi Programının İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1) , 75-89.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye 'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkinliğinin Araştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, Y. (2010). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitiminin Yeri Ve Önemi*. Eğitime Bakış. Ankara: Eğitim-Bir-Sen, 6(18), 68-72.
- Kılcan, B. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Algularının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- MEB, (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2013). *6. Sınıf İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*, (Editör: Köstüklü, N.), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2.Baskı, Ankara: Saray Matbaacılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT***Evaluation of Values For Sixth Grade Social Studies According To Erich Fromm's******Introduction***

In accordance with the views of Erich Fromm who is one of the most important social scientists discussing the individual and social problems that exist or might exist in modern society in many different aspects and striving to find solutions to these problems, the assessment of the courses such as social studies courses which are responsible of educating the citizens would be very useful. The purpose of this research is to evaluate the values for the social studies course for 6th grade students in Turkey in accordance with the opinions of Erich Fromm who was an important social scientist of the 20th century and one of the first interdisciplinary thinkers to social sciences also who had a consensus on social studies.

Method

This study was carried out with qualitative research methods. The data source the study consists of Erich Fromm's accessible works and scientificness, environmental consciousness, sensitivity to cultural heritage, responsibility, helpfulness, respect for rights and freedoms and diligence values that are contained in the 6th grade social studies course in Turkey in 2005. The studies were carried out considering the values consisting of Erich Fromm's works and Turkey 6th grade social studies, data were collected. The data obtained from the study were examined with descriptive analysis technique. Values that are included in Turkey 6th grade social studies curriculum were identified as the theme, the opinions of Erich Fromm about these values are discussed around cause and effect relationship and analyzes were made with direct quotations when necessary.

Results and Discussion

7 values were determined for the 6th grade social studies in Turkey. These values are science, environmental consciousness, sensitivity to cultural heritage, responsibility, helpfulness, respect for rights and freedoms and diligence. The 7 values that were determined for 6th grade social studies course in Turkey were discussed according to the opinion Fromm below.

The values given in Turkey for 6th grade social studies courses are the values that Fromm argues that Fromm's should be in people. From these values, "scientificness" "helpfulness" and "respect for rights and freedom" values are found to be more consistent with Fromm's views than the other four values both in terms of their way of teaching and bringing them to the students. "Environmental consciousness" and "responsibility" values are found positive in terms of Fromm's views, but it is concluded that in modern society, Fromm's views differ slightly in terms of their position. The value of "sensitivity to cultural heritage" is essential for Fromm's views. However, Fromm's views do not agree with those intended to be gained with this value.

While Erich Fromm fights against the deprivation of human values in modern society, social studies textbooks in Turkey aim to keep humanity alive from history to present and to gain the values that are thought to contribute to human beings in a positive way.

While Turkey social studies curriculum aims to transfer values to future generations through education, Fromm aims to preserve the values found in the human structure through education. Therefore, it is concluded that there are very clear differences between Turkey social studies curriculum and Erich Fromm's expectations from education. Based on these findings, while Turkey 6th grade social studies curriculum and Erich Fromm completely agree on the necessity of these values in human, it can be concluded that there are differences between the thoughts as to which of these values taught to people.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Yöntemlerini Kullanma Durumları

Münevver Yıldırım^{1*}

¹Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi: Aralık 2019 Kabul Tarihi: Aralık 2019

Öz:

Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemlerini kullanma durumlarını ve varsa sorunlarını ortaya koymaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan 8 sosyal bilgiler öğretmeni ve bu öğretmenlerin dersine giren toplam 48 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada gerekli olan veriler yarı yapılandırılmış mülakat soruları ile toplanmıştır. Araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ve her bir öğretmenin dersine giren 6 öğrencinin görüşü alınarak yapılmıştır. Sorulacak olan sorular konu alanında uzman olan dört kişiye gösterilmiş ve ölçülmek istenen konu kapsamında görüşler alınmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin ilk iki soru için verdiği cevaplar öğrencilerin verdiği cevaplar ile mukayese edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin çoğu aktif öğrenme yöntemlerini kullandıklarını ifade etmiştir. Fakat aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin bazı öğretmenlerin ve bu öğretmenlerin dersine giren öğrencilerin görüşleri farklılık göstermiştir. Mülakata katılan öğretmenlerin çoğunluğu aktif öğrenme yöntemleri sayesinde öğrencilerin derse karşı daha ilgili olduğunu ve öğrenmelerde kalıcılığı arttırdığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler haftalık ders saatlerinin yetersiz kalması ve 8. sınıfların LGS'ye yönelik eğitim almaları gibi nedenlerden dolayı aktif öğrenme yöntemlerinin kullanımında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretimi, aktif öğrenme yöntemleri, öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri

Abstract

The aim of the research is to reveal the case of using the active learning method of social studies teachers and their problems if they have. The research is actualized with one of the methods of qualitative research, case studies. The studying group of the research consist of 8 social studies teachers worked in ministry of national education in Erzurum and their 48 students. The required data in this the research is gathered together semi-structured interview questions. The research is done with the view of social studies teachers and with six each students that take courses from these teachers. The questions are shown to the four educationists and the research receives opinion about this subject. The data that received by this research are analysed with content analysis. The answer of the teachers for the first two questions are compared with the answers of students. As a result of given data most of the teachers express that they use the active learning methods. Most of the teachers who attend the interview express that the students are interested in the lesson most and they also express that the using of active learning method is increased the permanence of learning. And also teachers indicate that the lack of weekly course hours and the studying exam LGS for the 8th class are the problems for using active learning methods.

Keywords: Social studies teaching, active learning method, teacher opinions, student opinions

*Sorumlu Yazar E-mail: munevveryildirim--@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0001-7745-0219

GİRİŞ

Bilginin öğrenciye aktarıldığı, öğrencilerin öğretmenleri tarafından bilgi deposu olarak görüldüğü, öğrencilerin yarış içinde olduğu ve işbirliğinin desteklenmediği yöntemlerin uygulamaları eskide kalmıştır (Johnson, Johnson ve Smith, 1991). Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme, öğretme, teori ve yaklaşımlardaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri değiştirmiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır (MEB, 2018).

Değişim ve gelişim esas alındığında, yaşadığımız çağın ihtiyaçlarına cevap verecek bir öğretimin, öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla mümkün olabileceği düşünülmektedir (Sever, 2015). Bu değişim ve gelişmeler ışığında öğrencinin etkin olduğu öğretim anlayışının önem kazandığı söylenebilir. Buna bağlı olarak günümüzde öğretim uygulamalarında yapılandırmacı öğrenme anlayışı esas alınmak istenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım öğretim uygulamalarında yer almalıdır. Çünkü öğrenci aktif olduğunda ezberlemek yerine anlayarak öğrenir (Sağlam ve Bilgili, 2006). Öğrencilerin boyun eğici, edilgen bir külçe değil, üreten, araştıran, dinamik bir birey olması için (Bender, 2005) yapılandırmacı düşüncelerin sınıf ortamında uygulanması gerekmektedir.

Yapılandırmacı anlayışın temelini aktif öğrenme oluşturmaktadır. Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselciliğe dayanmaktadır. Bilgiyi yapılandırma ihtiyacı kişinin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar (Ün Açıkgoz, 2003). Ancak aktif öğrenme yöntemleri sadece bilgi inşası ile ilgili değildir. Aynı zamanda “Öğrenmeyi öğrenme” ifadesiyle kapsanan etkili öğrenme stratejilerinin de geliştirilmesiyle ilgilidir (Westwood, 2008).

Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma, özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Ün Açıkgoz, 2003). Buna ilaveten aktif öğrenme öğrenciye bilgi vermeyi değil, bilgiye ulaşabilmeyi, öğrendiği bilgiyi yapılandırmayı ve kullanabilmeyi öğretmektedir. Aktif öğrenme, yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip, öğrendiği bilgi ve beceriyi sınıfın dışına taşıyan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Özcan, 2019).

Aktif öğrenme, öğrencilerin fikri katılımını ve uygulamasını gerektirir. Öğrenciler, bu yöntemler sayesinde beyinlerini kullanıp, yeni fikirler üretir ve öğrendiklerini uygular. Ayrıca aktif öğrenme hızlı, eğlenceli ve destekleyicidir. Aktif öğrenme, yaşam boyu öğrenen, yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesini sağlar. Çünkü merkezinde öğrenci vardır ve öğrenciler en iyi yaparak öğrenir (Vural, 2005). Aynı zamanda aktif öğrenme bireysel ya da tüm öğrencilerin sınıfta olduğu küçük grup aktivitelerinden oluşur. Bu aktiviteler yapılırken öğretmenin öncülüğünde öğrencilerin başvurduğu yöntemler dikkate alınır (Felder ve Brent, 2009).

Wolters, Simons ve Volet’e (2000) göre aktif öğrenmenin iki formu vardır. Bunlar: Öz yönetimli öğrenme ve bağımsız öğrenmedir. Öz yönetimli öğrenme biçiminde öğrenciler, kendi zaman çizelgelerini hazırlar, öğrenme hedeflerini ve aktivitelerini seçer, ilerlemelerini test eder,

başarı ve başarısızlıkları ile yüzleşir. Bağımsız öğrenme biçiminde ise öğrencilerin zihinsel aktivitelerinin miktarı kritik önem arz eder ve şu sorulara cevap arar. Öğrenciler kendi başlarına anlıyor mu? Öğrenciler öğretmen gözetimi olmaksızın çalışıyor mu? Öğrenciler bir grup olarak birlikte çalışabiliyor mu? Koşullar ve ulaşılmak istenen hedeflere göre bu iki formdan biri tercih edilebilir.

Aktif öğrenmenin temel özelliği, merkezinde öğrencinin yer almasıdır. Bu bağlamda öğretmenin rolü çok önemli olup amacı ise öğrencilerin yeteneklerini ve yeterliliklerini geliştirmektir (Johnson, Johnson ve Smith 1991). Öğretmen, dersi önceden öğrencileriyle beraber planlar ve ders sırasında bu plana uyar. Bununla birlikte sınıfta bulunan bütün öğrencileri derse dâhil etmeye çalışır (Kılıçoğlu, 2007). Ayrıca öğretmenin, öğrencileri girişimci olması ve araştırma yapması açısından teşvik etmesi de çok önemlidir. Öğretmen, bütün öğrencilerin ihtiyaç ve becerilerine uygun öğrenme ve öğretme stratejilerini seçer. Öğrencilerin kendi amaçlarını belirlemelerini sağlar. Bireylerin öz benliğine ve kişisel haklarına saygı gösterir (Sünbül, 2014).

Aktif öğrenme yöntemlerine öğrenci açısından bakıldığında ise bu yöntemler, pasif öğrenmeden daha caziptir. Çünkü öğrenciler karar verme ve sorumluluk alma gibi sosyal becerileri kazanmakla birlikte derse karşı da daha fazla motive olmaktadır. Bu yöntemler ile öğrenciler zihinsel aktivitelerini yönetmekte daha başarılıdır (Wolters, Simons ve Volet, 2000). Aktif öğrenme ile öğrenciler durağan, edilgen ve itaatkâr değil, girişimci ve sorgulayan bir profil çizer. Bütün öğrenciler özgün ve saygıdeğer olup eğitim sürecinin aktif öznesi konumundadır (Özpolat, 2013). Ayrıca aktif öğrenme ile öğrenciler keşfeder, farklı materyallerle uğraşır, sorunları çözmeye çalışır, çeşitli projeler yürütür. Bununla birlikte öğrenciler etkin oldukları bu süreçte kendi kişisel bilgi birikimini oluşturup (Peko ve Varga, 2014) analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme görevlerini de yerine getirir (Bonwell ve Eison, 1991).

Aktif öğrenme anlayışının temel alındığı öğretim ortamı, hem öğrenci hem de öğretmen açısından büyük bir önem teşkil etmektedir. Bu öğretim ortamında bilgi, öğrenci tarafından keşfedilir, dönüştürülür, genişletilir ve inşa edilir. Öğrenciler işbirliği içindedir ve birlikte çalışma konusunda uyumludur (Johnson, Johnson ve Smith 1991). Bu bağlamda öğrenciyi etkin kılan sınıf ve okul ortamı öğrencinin başarısını arttırmakta ve sosyal yönünün gelişmesinde önemli rol oynamaktadır.

Özpolat'a (2013) göre öğrencinin aktif olduğu okul çocuk dostudur. Ayrıca yaşam ve öğrenme alanını içine alan bir kapsamdan oluşur. Öğrencinin merkeze alındığı okullarda minimum hiyerarşi, maksimum paydaşlık ilişkisi olup herkes ve her şey öğrenme kaynağıdır. Aktif öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı sınıflarda ise beş anahtar özellik vardır. Bunlar: Saygı, enerji, özdenetim, gruba ait olma ve farkındalıktır (Harmin ve Toth, 2006). Bununla birlikte bu sınıflarda yer alan öğrenciler, beğenilme, takdir edilme ihtiyaçları karşılandığı, kendilerine güvenildiği ve değer verildiği zaman daha mutlu ve daha başarılıdır (Özpolat, 2013).

Aktif öğrenme yöntemleri ve tekniklerinin kullanılmasına dair önemli hususlar vardır. Derste işlenen konu, öğrencilerin özellikleri, eldeki imkânlar ve ulaşılmak istenen hedefler göz önüne alınarak aktif öğrenmeye dair bir yöntem seçilebilir (Ün Açıkgöz, 2003). Bu bağlamda çeşitli kaynaklarda aktif öğrenmeye dayalı yöntem ve tekniklerden bahsedilmiştir. Bunlar: Etkinlik temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, rehberli keşif, sorgulama yaklaşımı, problem temelli öğrenme, tartışma, gösterip yaptırma, örnek olay, işbirlikli öğrenme, oyunlarla öğretim,

problem çözme, gezi, beyin fırtınası, münazara, panel, drama, rol yapma ve akran öğretimidir (Westwood, 2008; Sünbül, 2014; Şimşek-Örten-Topkaya ve Yıllar, 2014; Şimşek-Kaymakçı, 2015; Ün Açıkgoz, 2003; Bonwell - Eison, 1991).

Aktif öğrenme yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretiminde yer alması çok önemli faydaları beraberinde getirir. Çünkü geleneksel yöntemlerin dışına çıkılması ile öğrencinin derse olan ilgisi ve başarısı artırılabilir. 2004 ve 2005 yılları arasındaki sosyal bilgiler programı incelendiğinde öğrenciyi merkeze alan, etkinliklere dayalı, öğretim teknoloji ve materyallerinden faydalanmayı amaç edinen, modern dünyada eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanmayı esas alan bir program yapısı olduğu görülmektedir (Kaymakçı, 2009). Bu bağlamda öğretim yöntemlerinin ve faaliyetlerinin çeşitli olması öğrenciyi etkin kılmak açısından bir hayli önem arz etmektedir.

Kırpık'a (2009) göre materyallerdeki zenginlik ile öğrenme faaliyetlerinin çeşitliliği, öğrenmenin niteliğini doğrudan etkileyen faktörlerdir. Sosyal bilgiler dersinde kazanılan bilgi ve beceriler günlük hayatta işe yarar niteliktedir. Derste uygulanan aktif öğrenme yöntemleriyle gündelik hayata dair sorun çözme becerisi öğrenciye bu sayede kazandırılmış olur. Yani sosyal bilgiler programında öğretmenin rehberliğinde, öğrenen merkezli, araştıran, sorgulayan, sorunlarına çözüm üretebilen nitelikte bir nesil yetiştirilmek istenmektedir (Sağlam ve Bilgili, 2006). Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır (MEB, 2018). Nitekim de öğrencinin merkezde olması ve aktif öğrenme yöntemlerinin sosyal bilgiler derslerinde kullanılması azımsanamayacak derecede önem teşkil etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemlerini kullanma durumlarını, varsa sorunlarını ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemlerinin kullanımını ile ilgili önerilerini tespit etmektir.

Yapısı itibariyle sözel ağırlıklı bir ders olan sosyal bilgilerde öğrencinin etkin katılımı sağlanamadığı takdirde, öğretme- öğrenme etkinlikleri ezberden öteye gidemeyecektir (Sever, 2015). Bundan dolayı sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrenciyi aktif kılan yöntemlerin kullanımını hakkında bilgi sahibi olup bu yöntemleri derslerinde uygulaması çok büyük bir önem arz etmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemleri hakkında bilgi düzeyleri ve bu yöntemleri kullanıp kullanmadıkları bu araştırma ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemlerini kullanma durumları nasıldır?

Alt Problemler

Bu problem cümlesine bağlı olarak aşağıda belirtilen sorulara cevaplar aranmaktadır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde aktif öğrenme yöntemlerini kullanmakta mıdır? Eğer aktif öğrenme yöntemleri sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından kullanılıyorsa hangi yöntemler kullanılmaktadır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenleri aktif öğrenme yöntemlerini nasıl uygulamaktadır?

3. Sosyal bilgiler öğretmenleri aktif öğrenme yöntemlerini kullanırken herhangi bir sorunla karşılaşmakta mıdır?
4. Sosyal bilgiler öğretmenleri aktif öğrenme yöntemlerinin katkıları ve kullanılabilirliği hakkında ne düşünmektedir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması ile ilgili önerileri nelerdir?

Sayıtlar

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve araştırma yönteminin, bu araştırmanın kapsamına ve amacına uygun olduğu kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2019-2020 öğretim yılı, Erzurum ili merkezinde görev yapan 8 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmeni, bu öğretmenlerin dersine giren toplam 48 öğrenci ve yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla elde edilen veriler ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemlerini kullanma durumlarını, varsa sorunlarını ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması ile ilgili önerilerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Mülakata katılan öğretmenlerin vermiş olduğu bilgilerin güvenilirliğini test etmek amacıyla her bir öğretmenin dersine giren altı öğrenciden sosyal bilgiler dersinin işlenişi ile ilgili teyit amaçlı veriler alınmış ve alınan veriler doğrultusunda elde edilen bilgilerin doğruluğu sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda elde edilen bulguların gerçekliği ve süreçlerin birbiri ile tutarlı olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırmalarda katılımcıların öznel bakış açılarını anlamak ve olayların iç yüzünü bilen kimselerin görüşlerini almak çok önemlidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ise araştırmacının bir ya da daha fazla durumu ayrıntılı bir biçimde ortaya koyduğu, tanımladığı ve analizini yaptığı yönetime denir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan 8 Sosyal Bilgiler Öğretmeni ve bu öğretmenlerin dersine giren toplam 48 öğrenci oluşturmaktadır. Devlet okulları ve özel okullardan eşit sayıda seçilen bu öğretmenlerin 4 tanesi kadın 4 tanesi ise erkek olarak belirlenmiş ve çalışma grubu oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada gerekli olan veriler yarı yapılandırılmış mülakat soruları ile toplanmıştır. Bu sorular aktif öğrenme yöntemleri ile ilgili beş sorudan oluşmaktadır ve ses kayıt cihazı ile elde edilmiştir. Araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ve her bir öğretmenin dersine giren altı öğrencinin görüşü alınarak yapılmıştır. Sorulacak olan sorular konu alanında uzman olan dört kişiye gösterilmiş ve ölçülmek istenen konu kapsamında görüşler alınmıştır.

Uzmanların görüşleri ile gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra iki sosyal bilgiler öğretmeni ile veri toplama aracının pilot çalışması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerden ve öğrencilerden alınan veriler bilgisayara kaydedilmiş ve araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuştur. Yapılan araştırma kategorilere ayrılmış ve her bir kategori için öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara göre ifadeler sunulmuştur. Ayrıca araştırmadan elde edilen veriler birden fazla kişi tarafından kodlanmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Öğretmenlerin ilk iki soru için verdiği cevaplar öğrencilerin verdiği cevaplarla mukayese edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler frekans ve yüzde tabloları oluşturularak yorumlanmış ve doğrudan alıntılar yolu ile desteklenmiştir. Öğretmenlerin birden fazla görüş belirttiği sorulara ilişkin bazı tablolar (Tablo 1) hariç, yüzdelerin hesaplanmasında öğretmen sayısı değil o konuda belirtilen görüşler sayısal olarak ele alınmıştır.

İçerik analizi verilerin arkasında yatan anlam, kod, tema, kategori gibi araçlar kullanılarak ortaya çıkarılır, yorumlanır ve okuyucuya sunulur. Kod araştırma sorusuna yanıt olacak şekilde, veri içinde seçilerek işaretlenen ve bir isim altında toplanan bölümlerdir. Tema, kodların ortak özelliklerine göre gruplandırılması yoluyla elde edilen yeni kodlar şeklinde tanımlanmaktadır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019).

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Tablolar, Erzurum'un çeşitli okullarında görev yapan 8 tane Sosyal Bilgiler öğretmenin cevapları doğrultusunda her soru için ayrı oluşturulan temalar çerçevesinde yüzde, frekans ve doğrudan alıntı yoluyla sunulmuştur. Ayrıca Tablo 1 ve Tablo 2 yorumlanırken mülakata katılan öğretmenlerin vermiş olduğu bilgilerin güvenilirliğini test etmek amacıyla her bir öğretmenin dersine giren 6 öğrenciden sosyal bilgiler dersinin işlenişi ile ilgili teyit amaçlı bilgiler alınmış ve öğretmenlerin cevapları ile mukayese edilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Derslerinde Aktif Öğrenme Yöntemlerini Kullanmakta mıdır? (n=8)

İfadeler	f	%
Kullananlar	7	88
Kullanmayanlar	1	12

Tablo 1 incelendiğinde mülakata katılan öğretmenlerin 7 tanesi aktif öğrenme yöntemlerini kullandığını belirtirken sadece 1 tanesi kullanmadığını ifade etmiştir. Yukarıdaki veriler, öğrenci mülakatları ile karşılaştırıldığında 4 öğretmenin vermiş olduğu “kullanıyorum” cevabı ile öğrencilerin bu soruya yönelik vermiş olduğu cevaplar örtüşmektedir. Diğer 3 öğretmen ise aktif öğrenme yöntemlerini kullandıklarını belirtmelerine rağmen öğrencileri bu bilgileri destekler nitelikte cevaplar vermemiştir. Aşağıda aktif öğrenme yöntemlerinin kullanımı hakkında görüş bildiren bazı öğretmen ve öğrencilerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Öğretmen 1: “Evet kullanıyorum. Şimdi aktif öğrenmede muhakkak öğrenciyi ön plana alma durumu söz konusudur. Sosyal bilgiler dersinde sadece klasik anlatım olduğu zaman çocuğun

bu konuyu öğrenmesinin mümkünatı yok. Sosyal bilgiler dersi gibi çocuğu sosyalleştirmeye yönelik derslerde bunu uygulamamız lazım, sürekli bu programın uygulanması gerekir.”

Öğretmen 1'in dersine giren bazı öğrenciler

Öğrenci 1: “Çok güzel geçiyor ders. Ben tarihi sevmiyordum hocamdan sonra sevdim. Tarihi bize yaşayarak anlatıyor. Dün birinci dünya savaşını işledik kendimi o savaşın içinde gibi hissettim. Çok eğlenceli geçiyor dersler. Tiyatro yapıyoruz. Etkinlikler yapıyoruz. Soru cevap yapıyoruz tekrar etmemiz amacıyla.”

Öğrenci 5: “....Saltuk Bey anlatılacağı zaman şey yapıyordu, bir tane öğrenci vardı, öğrenci seçti sonra Saltuk Bey kıyafeti falan giydirmişti, derse gelip anlatmıştı. 7. sınıfta Divan-ı Hümayun üyeleri ile ilgili tiyatro yaptık. Yani zorunlu ödev vermişti, herkes gruplara ayrılmıştıgeziye götürüyor. Bu sene Erzurum Kongresi'ne götürdü. Geçen sene de Erzurum'un tarihi yerlerini falan gezmiştik. Çifte Minareli Medrese, Yakutiye Medresesi, Üç Kümbetler ve tabyalara gittik. Buraları gezerken buralar ile ilgili bize bilgi veriyor.”

Öğretmen 6: *“Aktif öğrenme derken çocuklarla etkileşimli öğrenmeden söz ediyorsunuz sanırım. Zaman zaman hafıza kartları ile oyunlar oynuyoruz. Ama sosyal bilgilerde çok fazla değil.”*

Öğretmen 6'nın dersine giren bazı öğrenciler

Öğrenci 2: “Hoca dersi iyi anlatıyor, yani ben anlıyorum. Hocamız bizi alıyor, dersi anlatıyor, yani böyle daha zevkli oluyor. Eğlenceli geçiyor dersimiz. Kitaptan işliyoruz.”

Öğrenci 3: “Şimdi bir şey okuyacaksak, liste var oradan aramızdan birini seçiyor, o kişi okuyor. Aktif yöntemler kullanmıyoruz, gezi ve tiyatro yapmıyoruz.”

Öğrenci 5: “Hocamız önce bize kitaptan işliyor, anlatıyor, kısa kısa notlar veriyor. Sonra akıllı tahtadan izletiyor. Dersleri böyle işliyoruz.”

Öğretmen 4: *“Kullanıyorum. Ben soru cevap yöntemini kullanıyorum. Genellikle konuyu anlattıktan sonra soru cevap yapıyorum. Genellikle ya da yaprak test üzerinden çocuklar konuyu anlamamış mı öyle hallediyorum yani.”*

Öğretmen 4'ün dersine giren bazı öğrenciler

Öğrenci 1: “İlk öncelikle aldığı notlar var kendisinin, o notlar ile ilk önce tahtaya yazıyor, biz onları yazıyoruz sonra o onları anlatıyor. Biz de anlattığı dersi dinliyoruz. Bazen kendisi çok yorulduğu zaman o okuyor biz yazıyoruz. Sonra o yazdırdığı şeyi anlatıyor. Ya da anlatıyor sonra yazdırıyor.”

Öğrenci 3: “Mesela kendi fotokopileri var, zaman kaybetmemek için bunları bize dağıtıyor. Onlardan önce bize konuyu anlatıyor, sonra sorular soruyor bize anlamış mıyız diye. Konu tarama testleri yapıyor.”

Tablo 2. Aktif Öğrenme Yöntemleri Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Tarafından Kullanılıyorsa Hangi Yöntemler Kullanılmaktadır? (n=8)

İfadeler	f	%
Gezi	4	29
Rol yapma	2	14
Örnek olay yöntemi	1	7
Tartışma	1	7
İşbirlikli öğrenme	1	7
Beyin fırtınası	2	14
Drama	3	22

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde örnek olay, tartışma ve işbirlikli öğrenme yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Ayrıca drama, rol oynama ve beyin fırtınası tekniğinin öğretmenler tarafından kullanıldığı ifade edilmiştir. 4 tane öğretmen ise sınıf dışı öğretim yöntemlerinden gezi tekniğini kullandığını belirtmiştir. Yukarıda bahsi geçen yöntem ve teknikler, öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar ile mukayese edildiğinde bazı farklılıkların ortaya çıktığı görülmektedir.

Drama tekniğini kullandığını belirten öğretmenlerden bir tanesinin öğrencileri ile yapılan mülakatta bu tekniğin kullanıldığına dair veriler alınmış ve bu veriler öğretmenin verdiği bilgilerle örtüşmüştür. Drama yaptırdığını belirten diğer iki öğretmenin, öğrencileri ile yapılan mülakatta alınan veriler öğretmen cevapları ile karşılaştırılmış ve bu tekniğin kullanıldığına dair birbirini destekleyen verilere ulaşamamıştır. Aşağıda drama tekniğinin kullanımı hakkında görüş bildiren öğretmenlerin ve bu öğretmenlerin dersine giren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Öğretmen 8: “...öğretmen de yaratıcı dramayı yaptırıyor. Mesela geçenlerde bunun fırsatını buldum. Kültürel bir konuda, şimdi biz Erzurum’da yaşıyoruz ve Erzurum şivesi de bizim kültürümüzün bir parçası bu şiveyi kullandırarak da bir yaratıcı drama yaptık”

Öğretmen 8’in dersine giren bazı öğrenciler

Öğrenci 4: “Evet mesela hoca Osmanlı’yı anlatırken kendini padişah yerine koyuyor, birini çıkartıyor işte canlandırma falan yapıyor. İşte diyor ki mesela bu benim sadrazamım anlatıyor, hatta Divan-ı Hümayundaki üyeleri canlandırmıştı, kıyafet falan giymiştik, onları anlatmıştı, drama yapıyoruz....”

Öğrenci 3: “....derste drama yapıyoruz. Mesela Selçuklular anlatılacaksa her boydan örnek öğrenciler seçilip öyle gösteriyor. Mesela birkaç öğrenciyi tahtaya kaldırıp onlara rol veriyor, ona göre anlatıyor dersi.”

Öğretmen 5: “Bazı sınıflara göre değişiyor.... Onun dışında öğrencilere iletişim konusunda karşılıklı olarak olumlu ve olumsuz olarak karşılıklı örnek gösterebilecekleri bir metin hazırlıyorum. 7. sınıfta da bunu yaptım. İşte kendi için olumsuz gördüğü bir metin hazırlıyor. Onu sınıfta drama şeklinde sınıftan belirlediği üç arkadaşı ile onu dramatize ediyor.”

Öğretmen 5’in dersine giren bazı öğrenciler

Öğrenci 1: “Öğretmenim dersi anlatarak, eğlenceli bir şekilde işliyor. Derste tartışma yapıyoruz. Drama, tiyatro yapmıyoruz.”

Öğrenci 5: “Tartışma yapıyoruz da hani böyle tiyatro gibi değil yani, mesela bir soru üzerine tartışıyoruz, konu üzerine tartışıyoruz, farklı bir konu açılıyor onun üzerine tartışıyoruz, görüşlerimizi söylüyoruz.”

Öğretmen 7: “....örneğin gelenek ve göreneklerimiz konusu var beşinci sınıflarda, yine düğünlerimizi sınıfta drama oluşturarak yapıyordum....”

Öğretmen 7'nin dersine giren bazı öğrenciler

Öğrenci 4: “Dersleri akıllı tahtadan işliyoruz. Sonra hoca bir şey söyleyince biz onu yazıyoruz, soru soruyor. Derslerde tiyatro, drama falan yapmıyoruz.”

Öğrenci 6: “Hocamız kitaptan işlemiyor. Bir tane flash belleği var, onları açıp tahtada anlatıyor, yazdırıyor. Mesela bir konuyu çok detaylı anlatıyor. Tiyatro ve canlandırma tarzı şeyler yapmadık.”

Beyin fırtınası tekniğini kullandığını belirten bir öğretmenin öğrencileri, bu tekniğin kullanılmadığını ifade ederken diğer öğretmenin öğrencileri bu tekniğin kullanıldığına dair öğretmenleriyle paralel görüşler belirtmişlerdir. Aşağıda beyin fırtınası tekniğinin kullanımı hakkında görüş bildiren öğretmenlerin ve bu öğretmenlerin dersine giren bazı öğrencilerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Öğretmen 3: “....onun dışında öğrencileri aktif tutma yöntemlerini kullanamıyoruz. Yöntem olarak soru cevap, işte beyin fırtınası yani dediğim gibi sınıf içerisinde bizi kısıtlayan yöntemleri kullanabiliyoruz....”

Öğretmen 3'ün dersine giren bazı öğrenciler

Öğrenci 1: “Haftanın ilk dersinde ödev kontrolü yapıyoruz. İkinci saat ders anlatıyoruz. Konu bitince konu hakkında soru çözüyoruz. Hoca ödevleri veriyor, işte öyle geçiyor dersler. Beyin fırtınası yapmadık.”

Öğrenci 5: “Hocamız direkt kitaptan işliyor, böyle yerlerin altını çizdiriyor, tahtaya yazıyor, deftere geçiriyor. Beyin fırtınası falan yapmıyoruz.”

Öğretmen 8: “....bizim sosyal bilgiler dersinde ders içi etkinliklerimiz var. Artı olarak ayda birer saat sadece bir etkinlik yaptırıyoruz. Bakın burada öğrenme yöntem ve tekniklerinde araştırma yapma, beyin fırtınası, inisiyatif karar alma, empati kurma, sosyal sorumluluk alma gibi....”

Öğretmen 8'in dersine giren bazı öğrenciler

Öğrenci 5: “....derste beyin fırtınası yaptık. Mesela tahtaya yazıyor öğretmen, bilmediğimiz bir soruyu diyor ki mesela bununla ne ilişkili olabilir, bunun hakkında ne düşünüyorsunuz falan diye....”

Öğrenci 6: “....beyin fırtınası yapıyoruz, hoca bize ortaya bir soru söylüyor, böyle sosyal bilgiler ile alakalı, bizde onu bulmaya çalışıyoruz, fikir falan yürütüyoruz....”

Tartışma yöntemini kullandığını belirten öğretmenin öğrencileri, bu yöntemin kullanıldığına dair destekleyici nitelikte görüşler belirtmişlerdir. Aşağıda tartışma yönteminin kullanımı

hakkında görüş bildiren öğretmenin ve bazı öğrencilerinin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Öğretmen 5: “....ne yapmıştık onu söyleyeyim bir tartışma ortamı oluşturmuştuk. Özellikle mesela tarih konularında işliyoruz. Mesela bu sene düşündüm Türkler’ in göçlerinin nedenleri, sınıfta bu tamamen spontane aklıma geldi. Bazısı dedi ki hocam göç etmeseydik daha güzel olurdu, oralar daha zengin ve huzurlu topraklara benziyor dedi. Aslında bu işbirlikçi yöntemden ziyade münazara yöntemi oldu....”

Öğretmen 5’in dersine giren bazı öğrenciler

Öğrenci 3: “....tartışma yapıyoruz. Bizim fikrimizi alıyor, kendi fikrini de söylüyor. O konu hakkında tartışıyoruz. Hoca önce bir soru soruyor, soru cevap hakkında tartışıyoruz....”

Öğrenci 6: “....tartışma yapıyoruz mesela bazen ders konusunda, hoca sorular falan soruyor, işte diyor ki sizce ne olurdu....”

Sınıf dışı öğretim yöntemlerinden gezi tekniğini kullandığını belirten 3 öğretmenin dersine giren öğrenciler, geziye gittiklerini ifade ederken, bir öğretmenin öğrencileri bu konuda herhangi bir yorum yapmamıştır. Aşağıda gezi tekniğinin kullanımını hakkında görüş bildiren öğretmenlerin ve bazı öğrencilerinin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Öğretmen 2: “....sınıfın durumu, konunun içeriği bunları tabi zaman zaman değiştirebiliyoruz. Yani bu yöntemlerin isimlerini kavram olarak tam şey yapamıyorum ama ben anlatayım. Yani mesela canlandırma, rol yapma yapıyoruz, gezi yapıyoruz....”

Öğretmen 2’nin dersine giren bazı öğrenciler

Öğrenci 3: “....yani dersi aktif kılacak binalara yani kongre binasına gezi düzenledi, gezilere gidiyoruz. Yani dersi işleyişi de anlatışı da aktif bir şekilde, genel olarak derslerimiz iyi oluyor....”

Öğrenci 5: “....hocam şeylere götürdü bizi Erzurum Kongresi'ne götürdü, başka yerlere de götürecekti de tüm arkadaşlar gelmedi....”

Öğretmen 8: “....öğrenci kendi yapabilirliğini de hissediyor aslında. Dün biliyorsunuz dört ekim hayvanları koruma günü, dört ekim kapsamında biz çocukları barınağa götürdük. Barınakta çocuklar baktılar, hayvanları gördüler, hangi koşulda yaşadıklarını gördüler. Ama sadece bu bizim amacımızı tanımlamadı, oradaki çalışanlarda gayet hoşgörülü ve samimiydi bu çok önemli. Çocukları gruplara ayırdık bir sürü soru sordular, akıllarına gelmeyen soruları da ben sordum....”

Öğretmen 8’in dersine giren bazı öğrenciler

Öğrenci 1: “....geziye gitmedim ama hocanın gezi kulübü var bu kulübe üye olanlar gidiyor....”

Öğrenci 5: “....geziye, gezi kulübü ile gidiyoruz. Hayvanları koruma gününde, hayvan barınağına gitmiştik....”

Öğretmen 1: “....Saltuklulardan başlayıp işte diğer Anadolu Türk Beylikleri, Osmanlı, Selçuklu bunların konuları var yedinci sınıfta. Bunları sene içerisinde anlattıktan sonra havalara

biraz ısınmaya başladığında mayıs aylarında oradan kalma tarihi eserlere götürüyoruz. Çocukların birebir görmelerini sağlıyoruz.

Öğretmen 1'in dersine giren bazı öğrenciler

Öğrenci 3: “....geziye gitmiştik. Erzurum kongresine gitmiştik. Servislere bindik, Erzurum Kongresi'ne gittik. Aslında orada hocamız anlatacaktı ama Erzurum Kongresi ile ilgili başka birisi bilgi verdi, o bize anlattı. Daha sonra hocamız derste bize anlatıyordu. Mesela Erzurum'un tarihi mekanlarına da gitmiştik....”

Öğrenci 4: “....yani gezilere hep gidiyoruz. Kongre binasına gittik sonra 7. sınıfta biraz yerleri gezdik, öyle ama derslerde tabi. Mesela iki sınıf gittiysek bir sınıf bir yere diğer sınıf başka bir yere gidiyor. İki sınıfında başından hiç ayrılmaz....”

Öğretmen 5: “....şimdi Erzurum Kongresine gitme projem vardı benim. Öğrencilere, orada o atmosferi yaşayarak kongre binasında konuyu anlatmak çocukların ilgisini çekiyor. Yani hiç derse ilgisi olmayan o çocuk o atmosferi soluyunca böyle farklı bir havaya giriyor. Evet, mesela bu yılda götüreceğim inşallah her yıl yaptığım bir şey....”

Örnek olay yöntemini kullandığını ifade eden öğretmenin öğrencileri, bu yöntemin derslerde öğretmenleri tarafından kullanıldığını destekleyen cevaplar vermemişlerdir. Aşağıda örnek olay yönteminin kullanımı hakkında görüş bildiren öğretmenin ve bazı öğrencilerinin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Öğretmen 2: “.... daha önceden örnek olay incelemesi şeklinde veya çocuklara soru cevap şeklinde, çocuklara konuyu buldurma, konuya meraklandırma bu şekilde derslerimizi işlemeye çalışıyoruz. Hazır metinler veya hazır bilgiyi vermekten ziyade çocuklarda bu merak duygusunu oluşturup bu şekilde çocukları aktif hale getirmeye çalışıyoruz.”

Öğretmen 2'nin dersine giren bazı öğrenciler

Öğrenci 4: “....hayır, örnek olayla ilgili herhangi bir şey yapmadık. Derste farklı bir şey yapmıyoruz, hani toptan anlatıyor, aklında kalanları anlatıyor, videolar izletiyor dersin aktif olması için.”

Öğrenci 6: “Kullanıyor, mesela şey kullanıyor, dersteşken şaka falan yapıyor, komik şeyler, güzel anlatıyor. Derslerde tiyatro ve drama yapmıyoruz. Gezi yapıyor ama ben gitmedim.”

İşbirlikli öğrenme yöntemini kullandığını ifade eden öğretmenin öğrencileri, bu yöntemin kullanıldığına dair destekleyici görüşlerde bulunmuşlardır. Aşağıda işbirlikli öğrenme yönteminin kullanımı hakkında görüş bildiren öğretmenin ve bazı öğrencilerinin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Öğretmen 8: “....işbirlikli öğrenme hemen hemen her dersimizde olan bir şey, bir kere gruplandırıyoruz. Grupta dayanışmayı öğretiyoruz, çocuklara birlikte nasıl çalışılır, grupta rollerini belirliyoruz. Rollerle ilgili sorumluluklarını yerine getiremediği zaman ürünün çıkamayacağını, bir grup olma mantığını bunu aşıyoruz....”

Öğretmen 8'in dersine giren bazı öğrenciler

Öğrenci 6: “....evet mesela bizim standardımız var, dinleri araştıracaktık. Biz grup olduk, sonra hoca bizi dinleri araştırmak için gruplara ayırdı, onları araştıracağız.”

Öğrenci 5: “....bir veri için araştırma yapıyoruz, öğretmen grupları belirledi böyle 5-6 kişilik, beraber farklı farklı dinleri araştırıp bunlarla ilgili dergi falan yapacağız.”

Rol yapma tekniğini kullandığını belirten bir öğretmenin öğrencileri, bu tekniğin kullanıldığına dair öğretmenle paralel görüşler ifade etmişlerdir. Diğer öğretmenin ise bu hususta öğrencilerinden iki tanesi tekniğin kullanıldığını destekler cevaplar verirken diğer dört öğrenci bu tekniğin kullanılmadığını belirtmiştir. Aşağıda rol yapma tekniğinin kullanımı hakkında görüş bildiren öğretmenlerin ve bazı öğrencilerinin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Öğretmen 1: “....Osmanlı tarihini anlatıyoruz. Divan-ı Hümayunu anlatırken çocuklara, konuyu anlatıp bilgileri verdikten sonra çocukları gruplara bölüyoruz. Bu guruplara böldüğümüzde hepsi bir divan üyesi oluyor ve divan üyelerinin neler yapmaları gerektiğini kendileri çalışıyor. Yaklaşık dört beş hafta veriyorum çocuklara, kendileri bir piyes hazırlıyorlar. Bir rol oynama oluşturuyorlar.”

Öğretmen 1'in dersine giren bazı öğrenciler

Öğrenci 3: “....bazen gerekli konularda daha iyi anlamamız için tiyatro yapıyor. Aslında bu sene değil herhalde geçen sene yapmıştık. Geçen sene Divan-ı Hümayun ile ilgili yapmıştık. Sadrazam, padişah falan vardı. Gruplara ayırmıştı bizi, böyle bir tiyatro oyunu yapmıştık ve bizi de kaydetmişti....”

Öğrenci 5: “....yani derste bazen şey Saltuk Bey anlatılacağı zaman şey yapıyordu. Bir tane öğrenci vardı işte öğrenci seçti. Sonra Saltuk Bey kıyafeti falan giydirmişti, derse gelip anlatmıştı. 7. sınıfta Divan-ı Hümayun üyeleri ile ilgili tiyatro yaptık. Yani zorunlu ödev vermişti, herkes gruplara ayrılmıştı. Divan-ı Hümayun yapmıştı....”

Öğretmen 2: “....yani mesela canlandırma, rol yapma yapıyoruz, gezi yapıyoruz....”

Öğretmen 2'nin dersine giren bazı öğrenciler

Öğrenci 2: “Bizi eğlendirerek bizi derse katıyordu. Dersi bize sevdirdiyordu, yoğun anlatmıyordu. Ara sıra etkinlikler yaptırıyordu, tiyatro yaptırıyordu, soru cevap yapıyordu.”

Öğrenci 3: “....tiyatro tarzı yani hayır yaptırmıyor ama konulara girince eski yöntemleri kullanıyor. Mesela dün bir dersimiz vardı, bir konuyu örnek vererek onun üzerine konuşmamızı ve düşüncelerimizi yorumlamamızı istedi....”

Tablo 3.Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Aktif Öğrenme Yöntemlerini Nasıl Uygulamaktadır? (n=8)

İfadeler	f	%
Öğrencileri tarihi mekânlara götürerek	3	27
Öğrencilere drama ve rol yapma tekniği için önceden hazırlık yaptırarak	3	27
Öğrencilerle tartışma ortamı oluşturarak	1	9
Öğrencilerin fikirlerini alarak	2	19
Öğrencilere araştırma yaptırarak	1	9
Öğrencileri çalışma gruplarına ayırarak	1	9

Tablo 3’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemlerini derslerinde nasıl uyguladıklarına dair görüşleri belirtilmiştir. Aşağıda konu hakkında görüş bildiren bazı öğretmenlerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Öğretmen 1: “Bir gün izin alıyoruz. Çocuklar o gün ders görmüyor. 7. sınıfları ikişer ikişer götürüyoruz. Örneğin Çifte Minareli Medrese, Üç Kümbetler, Erzurum Kalesi, Tabyalar buraları gezdirip anlattığımız konuları da çocuğa aktif bir şekilde göstermiş olarak çocuğun bu konuya daha hakim olmasını sağlıyoruz....”

Öğretmen 2: “Tabi bu da duruma göre değişiyor. Rol yapma etkinliği olursa mesela ne olabilir, divan teşkilatı konusunda üç beş öğrenciyi görevlendirip örnek bir olayı divan toplantısında tartışmalarını istiyoruz. Bunun için bir hazırlık safhası gerekiyor. Bir önceki dersten ödevlendirip daha sonraki derse öğrencilerin rol yapmayı gerçekleştirmesini sonrasında da sınıfça örnek olaydan yola çıkarak divan teşkilatı üyelerinin görevlerini işliyoruz.”

Öğretmen 3: “Mesela anlatacağımız konunun ana başlığını tahtaya yazıyoruz. Onunla ilgili çocukların fikirlerini alıyoruz. Gelen her cevabı tahtaya yazıyoruz. Sonra teker teker bunları değerlendiriyoruz.”

Öğretmen 8: “İşbirlikli öğrenme hemen hemen her dersimizde olan bir şey, bir kere gruplandırıyoruz. Grupta dayanışmayı öğretiyoruz çocuklara, birlikte nasıl çalışılır, grupta rollerini belirliyoruz. Rollerle ilgili sorumluluklarını yerine getiremediği zaman ürünün çıkamayacağını, bir grup olma mantığını bunu aşıyoruz.”

Öğretmen 5: “Sınıfta altı kişilik bir grup oluşturduk. Sınıfın mevcudu zaten kalabalık değil. Bir tarafı Türklerin göçlerinin olumlu yanlarını savunurken diğer tarafta biz orta Asya’da kalsaydık, Çin’e bağlı olsaydık belki daha iyi olabilirdi diye karşı iki fikrin tartışmasını izledik.”

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Aktif Öğrenme Yöntemlerini Kullanırken Herhangi Bir Sorunla Karşılaşmakta mıdır? (n=8)

İfadeler	f	%
Gezilerde meydana gelen problemler	2	11
Okul idaresinin gerekli desteği vermemesi	1	6
Sınıf mevcudunun fazla olması	1	6
Öğrencilerin sınıf düzenini bozması	2	11
Haftalık ders saatinin yetersiz olması	4	22
Öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi	1	6
Öğrenci velisinin gerekli desteği vermemesi	2	11
Öğrencinin derse karşı ilgisiz olması	1	6
Maddi imkânların kısıtlı olması	1	6
8.sınıf öğrencilerinin LGS’ye yönelik eğitim almaları	3	16

Tablo 4’deki frekanslar ve öğretmenlerin ifadeleri dikkate alındığında, aktif öğrenme yöntemleri kullanılırken karşılaşılan sorunların en önemlileri haftalık ders saatlerinin yetersiz olması ve 8.sınıf öğrencilerinin LGS’ye yönelik eğitim almaları nedeniyle farklı yöntem ve tekniklerin kullanılamaması olduğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra öğretmenler, gezilerde meydana gelen problemler, öğrencilerin sınıf düzenini bozması ve öğrenci velisinin gerekli desteği vermemesi gibi sorunlarla karşılaştıklarını vurgulamışlardır. Aşağıda konu hakkında görüş bildiren bazı öğretmenlerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Öğretmen 2: “*En büyük problemimiz işte sınıfta mesela otuz kişi varken dersin akışını kontrol etmede, dersi sonlandırmada amaçlanan bilgi, beceri veya davranışı aktarmada zaman problemi yaşıyoruz.*”

Öğretmen 3: “*....çok böyle yaparak yaşayarak öğrenemiyor çocuklar, sınava yönelik olduğundan dolayı. Tabi yapmak istediğimiz şeyler oluyor kafamızda. Yani aslında şunu da yapabiliriz dediğimiz şeyler de oluyor ama yapamıyoruz yani bunlar kısıtlıyor bizi.*”

Öğretmen 4: “*Karşılaşmaktadır. Aktif öğrenme kavramından benim anladığım öğrenciyi işin içine aktif katacağınızdan süre problemi yaşıyoruz. Milli eğitimin ders saatleri dışında bizim ders saatlerimiz daha fazla. Beşinci sınıflar bizde de üç saat ama bu yetmiyor.*”

Öğretmen 6: “*Biraz gürültü oluyor. Onun dışında olmuyor, daha çok eğleniyorlar.*”

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Katkıları ve Kullanılabilirliği Hakkında Ne Düşünmektedir? (n=8)

İfadeler	f	%
Öğrenmelerde kalıcılığı artırır	4	26
Öğrencilere anı olarak kalır	1	7
Öğrencilere dersi sevdirebilir	2	13
Öğrenciler derse karşı daha ilgili olur	4	26
Öğrenciler daha enerjik olur	1	7
Öğrencilerin ders başarısını artırır	1	7
Öğrenciye dersin öğretmenini sevdirebilir	1	7
Öğrencilerin dersi daha iyi anlamasını sağlar	1	7

Tablo 5 incelendiğinde, mülakata katılan öğretmenlerin çoğunluğu aktif öğrenme yöntemleri sayesinde öğrencilerin derse karşı daha ilgili olduğunu ve öğrenmelerde kalıcılığı arttırdığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilere dersi sevdirdiği, öğrencilerin ders başarısını arttırdığı, dersin öğretmenini sevdirdiği gibi ifadeler belirtilmiştir. Aşağıda konu hakkında görüş bildiren bazı öğretmenlerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Öğretmen 7: “*Tabi yani tam olarak uygulandığı zaman gayet etkili oluyor. Veli, öğretmen, öğrenci bir olunca başarımız da artmış oluyor. Öğrencinin derse olan ilgisi daha artmış oluyor. Öğretmeni sevmiş oluyor. Öğrenci dersi sevmiş oluyor ve böylece temelden geliyor.*”

Öğretmen 3: “*Bunlar kullanılabildiği takdirde kalıcı öğrenmeyi sağlar. İşin teorik kısmı bir yana pratiğe dökülmesi çok önemli çok da faydalı olan şeyler. Yapılabildikten sonra olumlu buluyorum.*”

Öğretmen 2: “*Aktif öğrenme sanki öğretmene daha iyi, daha rahat veya daha az yorucu gelse de aslında bu işi yaptığında öğretmen daha fazla efor sarf ediyor, daha fazla aktif oluyor, daha fazla yönlendirme, daha fazla çaba içine giriyor. Ama buna rağmen öğrencilerin bundan daha fazla zevk aldıklarını, daha dersi sevdiklerini, derse daha olumlu yaklaştıklarını görebiliyoruz.*”

Öğretmen 6: “Yani şöyle diyeyim sosyal bilgilerde çok kullanmıyorum ben. Ama arada oyunlar olduğu zaman çocuklar daha çok eğleniyor, daha mutlu oluyorlar. Derse kendileri de katıldıkları için daha istekli oluyorlar. Klasik anlatımdan daha istekliler.”

Tablo 6.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Kullanılması İle İlgili Önerileri Nelerdir? (n=8)

İfadeler	f	%
Haftalık ders saatinin artırılması gerekmektedir	3	30
Ders kitaplarının aktif öğrenme yöntemlerine göre düzenlenmesi gerekmektedir	3	30
Öğretmenlerin kullanacağı yöneme göre ders öncesi hazırlık yapması gerekmektedir	1	10
Öğrenci velileri daha ilgili olmalıdır	1	10
Öğretmenlere yöntem ve tekniklerin uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitim verilmelidir	1	10
Konuların sadeleştirilmesi gerekmektedir	1	10

Tablo 6’ya göre sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında haftalık ders saatlerinin artırılması ve ders kitaplarının bu yöntemlere göre düzenlenmesi gerektiği göze çarpmaktadır. Aktif öğrenme yöntemlerinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için diğer öneriler dikkate alındığında öğretmenlerin ders öncesi hazırlık yapması ve öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği görülmektedir. Ayrıca mülakat yapılan bazı öğretmenler, velilerin ilgisiz olduğu ve konuların çok yoğun olduğuna dair görüşlerini de belirtmiştir. Aşağıda konu hakkında görüş bildiren bazı öğretmenlerin ifadelerine doğrudan bir şekilde yer verilmiştir.

Öğretmen 8: “Ders saatleri artırılmalı ya da konular sadeleştirilmeli. Konular sadeleştirilebilir, sınırlandırılabilir ya da ders saatleri artırılabilir. Ama bu konunun kolay bir konu olduğunu düşünmüyorum. Çünkü tüm branşları etkileyecek. Ya okul süreleri uzayacak, eğitim öğretim uzayacak ama eğer faydalı değilse uzamasın zaten. Bu nasıl çözülür bilemiyorum onu uzmanlara bırakmak lazım ama bunu bahane ederek de aktif öğrenme yöntemlerini terk etmemeli.”

Öğretmen 7: “İşte dediğim gibi veli işin içerisine çekilirse daha çok başarı sağlanmış olur. Veli, öğrenci ve öğretmen bir ayakta olmalıdır. Düşünün sandalyeyi bir tane ayağı eksik olunca sallıyor. Bir bütün halinde aslında bu yüzden diyalogunda iyi olması gerekiyor.”

Öğretmen 1: “Müfredatın içine aktif öğrenmeye dayalı konuları, çalışmalarını koyabilirsek daha da iyi olacaktır. Ders kitaplarımız içerisinde mevcut ama ben daha da geliştirilmesini istiyorum. Bir de ben ders saatinden çok muzdaribim. 6. ve 7. sınıflarda üç saat 8. sınıflarda iki saat. Bu ders saatinin biraz daha artırılması gerekiyor. Zaman problemi var, uygulayacağız mesela biz tatil günlerini seçiyoruz.”

Öğretmen 5: “Öncelikle kesinlikle hizmet içi eğitimler çok önemli. Birçok öğretmen arkadaşımız buna ben de dâhil olabilirim. Laf olarak değil de gerçekten eğitim verilerek bu işin üstesinden gelinbilir. Çünkü bunları uygulamak isteyen öğretmen arkadaşlarımız var ama bunları nasıl uygulayacağını bilmiyor.”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemlerini kullanma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin çoğu aktif öğrenme yöntemlerini kullandıklarını ifade etmiştir. Fakat aktif

öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin bazı öğretmenlerin ve bu öğretmenlerin dersine giren öğrencilerin görüşleri farklılık göstermektedir. Bu çalışma, sosyal bilgiler dersine giren bazı öğretmenlerin, öğrencilerinden alınan veriler ile kendi verileri karşılaştırıldığında aktif öğrenme yöntemlerini gerektiği kadar kullanmadıklarını ve düz anlatım yöntemini tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

Elde edilen bu sonucu destekler nitelikte bazı çalışmalara da rastlanmaktadır. Yalçın İncik ve Tanrıseven (2012) öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerinin örtüşmediğini, öğretim elemanlarının kendilerini yeterli bulurken öğretmen adaylarının aynı fikirde olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Parmaksız ve Yanpar Şahin (2004) sosyal bilgiler öğretmenlerinin, aktif öğrenme yaklaşımlarında çok fazla yeterlikleri olmadığını, aktif öğrenme yaklaşımlarının sosyal bilgiler dersinde çok sık kullanılmadığını ancak öğretmenlerin kullanılabilirliği yönünde olumlu görüş verdiklerini tespit etmişlerdir. İter (2014) çalışmasında, öğrencilerden almış olduğu cevaplar doğrultusunda öğretim elemanlarının geleneksel yöntemleri, öğrenciyi aktif kılacak yöntemlerden daha fazla kullandığını belirtmiştir.

Araştırmada öne çıkan diğer önemli bir husus ise öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerdir. Birinci alt problemdeki bulgulara göre öğretmenler aktif öğrenme yöntemlerinden örnek olay, tartışma, işbirlikli öğrenme yöntemlerini kullanmaktadır. Beyin fırtınası, rol yapma, gezi, drama ise öğretmenlerin kullandıklarını ifade ettikleri tekniklerdir. Bazı öğretmenlerin yöntem yerine teknik ismi belirtmesi öğretmenlerin bu konuya yönelik yeterince bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde aktif öğrenme yöntemlerini nasıl kullandığına dair bulgulara bakıldığında ise öğretmenlerin, öğrencileri tarihi mekânlara götürerek, öğrencilere drama ve rol yapma tekniği için önceden hazırlık yaptırarak, öğrencilerin fikirlerini alarak, öğrencilerle tartışma ortamı oluşturarak, öğrencilere araştırma yaptırarak, öğrencileri çalışma gruplarına ayırarak gibi cevaplar verdiği tespit edilmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda haftalık ders saatinin öğrenciyi aktif kılacak etkinlikler için yeterli olmadığı ve öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda bu yöntemlerin uygulanmasının zor olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucu destekleyen benzer nitelikte araştırmalara da rastlanılmaktadır. Şimşek, Örtten, Topkaya ve Yıllar (2014) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme teknikleri hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, mevcut ders süresinin etkinlikler için yeterli olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Yalçın İncik ve Tanrıseven (2012) de çalışmalarında karşılaşılan problemlere ilişkin olarak öğrenci merkezli etkinlikler için kalabalık sınıflar ve ders saatlerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bonwell ve Eison, (1991) çalışmalarında aktif öğrenme için ders saatinin sınırlı olması, aktif öğrenmeyi büyük sınıflarda kullanmanın olası zorluğu ve gerekli malzeme eksikliğinden kaynaklanan engeller tespit etmişlerdir. Dayıoğlu (2018) çalışmasında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliğinin getirdiği olumsuzluklardan bahsetmiştir.

Araştırmaya göre, 8. sınıfların LGS'ye yönelik eğitim almaları gibi nedenlerden dolayı aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmadığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Özpölat (2013) yapmış olduğu çalışmada öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının etkili bir şekilde hayata geçirilmesini engelleyen bir sorunun sınav sistemi ve sınav kurumuna yapılan aşırı vurgu olduğu sonucunu tespit etmiştir.

Ayrıca öğrencilerin sınıf düzenini bozması, maddi imkânların kısıtlı olması, okul idaresinin ve öğrenci velisinin gerekli desteği vermemesi, öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi ve okul gezilerinde meydana gelen problemler de tespit edilen diğer önemli sorunlardandır. Bu sonucu destekleyen benzer çalışmalara da rastlanmaktadır. Dolmaz ve Kılıç (2017) yapmış oldukları çalışmada sınıfın fiziksel koşulları, oturma düzeni ve sınıfın kalabalık olması gibi öğrenme ortamında aktif öğrenmeyi olumsuz etkileyen bazı sıkıntılar tespit etmişlerdir. Uysal (2007) ise aktif eğitimin uygulanmasında ekonomik güçlüklerin bir sorun olduğunu belirtmiştir. Laboratuvarı, kütüphanesi, fotokopi makinesi olmayan pek çok okulun aktif eğitime ekonomik olarak katılmalarının da mümkün olmayacağını tespit etmiştir.

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinin öğrenmelerde kalıcılığı arttırdığı, öğrencilere dersi sevdirdiği, öğrencilerin ders başarısını arttırdığı, öğrenciye dersin öğretmenini sevdirdiği, öğrencilerin dersi daha iyi anlamasını sağladığı ve derse karşı daha ilgili oldukları tespit edilmiştir. İlgili alanyazında yapılan bazı araştırmalar bu sonuçlarla benzer niteliktedir (Şimşek-Örten-Topkaya ve Yıllar, 2014; Dolmaz-Kılıç, 2017; Akbulut, 2004; Özdoğan, 2008; Wolters, Simons, Volet, 2000; Akşid - Şahin, 2011; Bonwell-Eison, 1991; Çelikcan, 2010; Aykaç, 2007; Kardeş-Uca, 2016; Üzümcü, 2007; Dayıoğlu, 2018; Demirci, 2003; Bulut, 2010; Erdoğan, 2010, Türkben, 2015).

Öneriler

1. Öğretmenler, aktif öğrenme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Bu eksikliğin giderilebilmesi ve aktif öğrenme yöntemlerinin sosyal bilgiler dersinde uygulanabilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitimler daha etkili bir şekilde verilmelidir.
2. Aktif öğrenme yöntemlerinin uygun bir şekilde kullanılabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılarak, sınıf içi oturma tasarımlarının öğrencilere göre düzenlenmesi gerekmektedir.
3. Öğrenciyi aktif kılacak yöntem ve tekniklerin daha rahat ve etkili kullanılabilmesi açısından haftalık ders saatlerinin artırılması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbulut, G. (2004). Coğrafya ve Aktif öğrenme Yöntemleri, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı: 6-1.
- Akşid, F. & Şahin, C. (2011). Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 02, Sayı: 04, 1-26.
- Aykaç, N. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif öğrenme Yöntemlerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Derse Karşı Tutumuna, Erişi Düzeyine ve Kalıcılığa Etkisi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 24-37.
- Bender, M.T. (2005). John Dewey'nin Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, Cilt 6, Sayı 1, 13-19.
- Bonwell, C.C. & Eison, J.A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in The Classroom. Eric Digest, ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington DC.
- Bulut, S. (2010). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Üretimden Tüketime Ünitesini Öğrenme Başarılarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. & Turner., L.A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2. Baskı.

- Çelikkcan, Ş. (2010). *Sosyal Bilgiler Dersi Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanının Aktif Öğrenme Yöntemleri ile İşlenmesinin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dayıoğlu, R.K. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Aktif Öğrenme Etkinliklerini Kullanma Durumları*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Demirci, C. (2003). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Erişkiye Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.25, 38-47.
- Dolmaz, M. & Kılıç, R. (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Aktif Öğrenme ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, *International Journal of Field Education*, 3 (1), 42-59.
- Erdoğan, T.S. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Hava Olayları, İklim ve Deprem İle İlgili Konuların Öğretiminde Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Felder, R.M. & Brent, R. (2009). Active Learning: An Introduction , *ASQ Higher Education Brief*, 2(4), August.
- Harmin, M. & Toth, M. (2006). *Active Learning A Complete Handbook For Today's Teachers*, Printed In The United States Of America.
- İlter, İ. (2014). Öğretim Elemanlarının Kullandığı Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *Journal of International Social Research*, 7(35), 562-576.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K.A. (1991). *Aktive Learning : Cooperation In The College Classroom*, Interaction Book Company.
- Kardaş, M.N. & Uca, N. (2016). Aktif Öğrenme Yönteminin Kullanıldığı Çalışmaların Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Görüşleri Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ekim, Sayı: 7.
- Kaymakçı, S. (2009). Yeni Sosyal Bilgiler Programı Neler Getirdi?, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Prof. Dr. Reşat Genç'e Armağan Özel Sayısı), 1530-1545.
- Kılıçoğlu, M. (2007). *Aktif Öğrenme İçin Etkili Öğretmen*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kırpık, C. (2009). *Tarih ve Sosyal Bilgilerde Aktif Öğrenme, Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Sosyal Bilgiler Eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- MEB (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar, Ankara.
- Özcan, E. (2019). İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Aktif Öğrenme Modeliyle Öğretilmesine İlişkin Bir Eylem Araştırması, *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(1), 58-74.
- Özdoğan, M. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan Yeni Sosyal Bilgiler Programında Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kullanımı (Kalın ve Bayat İlköğretim Okulları Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Özmen, H. & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi, 1. Baskı.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin Mesleki Önceliklerinde Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımının Yeri, *Milli Eğitim*, Sayı 200, Güz, 5-27.
- Parmaksız, R.Ş. & Yanpar Şahin, T. (2004). Aktif Öğrenme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Peko, A. & Varga, R. (2014). Active Learning In Classrooms, *Život i Škola*, Br. 31, God. 60, str. 59 - 75.
- Sağlam, H.İ. & Bilgili, A.S. (2006). Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 271-285.
- Sever, R. (2015). *Sosyal Bilgiler Eğitimi*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 1. Baskı.
- Sünbül, A. M. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Konya: Eğitim Yayınevi, 6. Baskı.
- Şimşek, A. & Kaymakçı, S. (2015). *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, 1.Baskı.
- Şimşek, U., Örtün, H., Topkaya, Y. & Yıllar, B. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşbirlikli Öğrenme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri, *TSA / YIL: 18 S: 1*, Nisan.

- Türkben, T. (2015). Aktif Öğrenme Yöntemiyle Oluşturulmuş Sınıf Ortamının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/7 Spring, p. 899-916.
- Uysal, H. (2007). *Öğrenme Stratejileri ve Yeni İlköğretim Programında Sosyal Bilgiler Programı 4. ve 5. Sınıflarda Öğrenme Stratejisi (Aktif Öğrenme) Yozgat İli Uygulaması*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 7. Baskı.
- Üzümcü, N.O. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Harita Okuma Becerisinin Aktif Öğrenme Yöntemiyle Kazandırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vural, B. (2005). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about Teaching methods*, Acer Press, Australian Council for Educational Research Ltd.
- Wolters, B.V.H., Simons, R.J. & Volet, S. (2000). *Active Learning: Self-Directed Learning And Independent Work*, New Learning. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 21-37, Printed in the Netherlands.
- Yalçın İncik, E. & Tanrıseven, I. (2012). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Görüşleri, *Mersin Üniversitesi Örneği*, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 3, Aralık, 172-184.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 10. Baskı.

EXTENDED ABSTRACT***The Case of Using Active Learning Methods of Social Studies Teachers******Introduction***

The applications of the methods in which the information is transferred to the student, the students are seen as a repository of information by their teachers, the students are in the race and the cooperation is not supported are outdated (Johnson, Johnson and Smith, 1991). The rapid changes in science and technology, the changing needs of the individual and society, the innovations and developments in learning, teaching, theories and approaches have changed the roles expected of individuals. This change defines an individual who produces information, can use it functionally in life, solve problems, think critically, enterprising, determined, has communication skills, empathy, and contributes to society and culture (MEB, 2018).

On the basis of change and development, it is thought that an education that will meet the needs of our age can be achieved by using student-centered methods and techniques (Sever, 2015). In the light of these changes and developments, it can be said that the teaching approach in which the student is active gains importance.

Consequently, constructivist learning approach is required to be taken as a basis in today's teaching practices. The constructivist approach should be included in teaching practices because when the student is active, he learns by understanding rather than memorizing. (Robust and Knowledgeable, 2006). In order for the students to be a submissive, passive ingot, not a submissive but a dynamic individual (Bender, 2005), constructivist ideas should be applied in the classroom.

Method

This study was conducted with the case study, which is one of the qualitative research methods, in order to determine the social studies teachers' use of active learning methods, their problems, if any, and their suggestions about the use of active learning methods.

Purpose and Importance of Research

The aim of this study is to determine the situation of social studies teachers using active learning methods, their problems, if any, and suggestions of social studies teachers about using active learning methods. In social studies, which are verbally weighted in nature, teaching-learning activities cannot go beyond memorization unless the student's active participation cannot be achieved. (Sever, 2015).

Therefore, it is very important that social studies teachers have knowledge about the use of methods that make students active and apply these methods in their courses. The level of knowledge of social studies teachers about active learning methods and whether they use these methods were tried to be determined by this research.

Problem statement

How do social studies teachers use active learning methods?

Subproblems

1. Do social studies teachers use active learning methods in their courses? If active learning methods are used by social studies teachers, which methods are used?
2. How do social studies teachers apply active learning methods?
3. Do social studies teachers face any problems when using active learning methods?
4. What do social studies teachers think about the contributions and usability of active learning methods?
5. What are the suggestions of social studies teachers about the use of active learning methods?

Conclusion and Discussion

In this study, it was tried to determine the social teaching teachers' use of active learning methods. As a result of the interviews with teachers, most of the teachers stated that they used active learning methods. However, the opinions of some teachers and the students of these teachers about the application of active learning methods differ. This study revealed that some of the teachers who participated in social studies course did not use active learning methods as much as needed when they compared their own data with their students.

There are some studies supporting this result. Yalçın İncik and Tanrıseven (2012) found that the views of the instructor and prospective teachers did not overlap, and that the pre-service teachers did not agree with the instructors.

Another important issue in the research is the methods and techniques that teachers use in their lessons. According to the findings in the first sub-problem, teachers use case study, discussion, and cooperative learning methods. Brainstorming, role-playing, traveling, drama are the techniques that teachers use. The fact that some teachers specify the technical name instead of the method shows that the teachers do not have enough information about active learning.

When the findings on how social studies teachers use active learning methods in their lessons are taken, it was determined that teachers take students to historical places, prepare students for drama and role-playing techniques in advance, take the ideas of students, create discussion environment with students, and make researches for the students, and the students to work groups.

As a result of the research, it was found that the weekly course hours are not sufficient for the activities that will make the student active and it is difficult to apply these methods in the classrooms where the number of students is high. There are similar studies supporting this result.

According to the study, it was concluded that active learning methods could not be used for 8th grade students due to LGS education. In addition, students' disruptions of class order, limited financial resources, the school administration and the parents do not provide the necessary support, students come to the unprepared class and problems that occur during school trips are other important problems.

When the findings of the study were evaluated, it was determined that active learning methods in social studies course increased permanence in learning, made students love the course, increased the students' success in the course, made the students love the teacher, made the

students understand the course better and were more interested in the course. Some researches in the related literature are similar to these results: (Şimşek-Örten-Topkaya ve Yıllar, 2014; Dolmaz-Kılıç, 2017; Akbulut, 2004; Özdoğan, 2008; Wolters, Simons, Volet, 2000; Akşid - Şahin, 2011; Bonwell-Eison, 1991; Çelikcan, 2010; Aykaç, 2007; Kardaş-Uca, 2016; Üzümcü, 2007; Dayıoğlu, 2018; Demirci, 2003; Bulut, 2010; Erdoğan, 2010, Türkben, 2015).

Suggestions

1. Teachers do not have sufficient knowledge about active learning methods. In order to overcome this deficiency and apply active learning methods in social studies course, in-service trainings should be given to teachers more effectively.
2. In order to use active learning methods in an appropriate way, classroom seating designs should be reduced and classroom seating designs should be arranged according to the students.
3. In order to use the methods and techniques that make the student active, it is necessary to increase the weekly class hours.

Mühimme Defterlerinin Tarih Araştırmaları Açısından Önemi, 82 Numaralı Mühimme Defteri Örneği**

Zafer Yıldırım^{1*} & Nezaket İslam Hayırlıoğlu²

¹Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

²Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi: **Aralık 2019** Kabul Tarihi: **Aralık 2019**

Öz:

Osmanlı tarih araştırmalarında arşiv belgeleri büyük önem taşır. Çünkü tarih araştırmalarının güvenilir olması sunulan bilginin belgeye dayanmasını gerektirir. Bu arşiv belgelerini ihtiva eden kaynaklardan biri de mühimme defterleridir. İlk örneklerini XVI. yüzyılda gördüğümüz mühimme defterleri, Osmanlı Devleti'nin Divan-ı Hümayun kararlarının yer aldığı defterlerdir. Mühimme defterlerinde, devletin idari yapısı, diğer devletlerle ilişkiler, ticaret ve ekonomi politikaları, devletin iç ve dış siyaseti, askeri durum gibi dönemle ilgili tarihi önem arz eden bilgiler yer alır. Mühimme defterleri bize Osmanlı bürokrasisi hakkında da bilgi verir. Bu özellikleriyle mühimme defterleri tarih araştırmalarında ve tarih öğretiminde önemli bir kaynaktır. Bu çalışmada örnek olarak değerlendireceğimiz 82 Numaralı Mühimme Defteri 1617-1618 yıllarını kapsamakta olup, Osmanlı padişahlarından I. Ahmet, I. Mustafa ve II. Osman dönemlerinde yaşanan olaylarla ilgili önemli bilgiler içermektedir. Bu bilgiler hem siyasi hem de sosyo-ekonomik tarih araştırmalarında kullanılabilir. Mühimme defterleri içerdiği verilerle tarih araştırmacıları açısından yol gösterici bir özelliğe de sahiptir.

Çalışmanın ilk aşamasında mühimme defterleri hakkında tanıtıcı bilgiler verilecek, devamında 82 Numaralı Mühimme Defteri'nde yer alan belge ve olaylar kısaca aktarılarak bunların tarih araştırmalarındaki önemi üzerinde durulacaktır. Amacımız siyasi olayları ortaya koymaktan ziyade bunları tarih araştırmaları açısından yorumlamaktır.

Anahtar Kelimeler: Mühimme defteri, tarih araştırmaları, Osmanlı

Abstract

Archival documents are very important in Ottoman historical research. In order to be reliable in historical research, the information presented should be based on the document. One of the sources containing these archival documents is the mühimme books. Mühimme books, the first examples of which were seen in the 16th century, are those that contain the decisions of Divan-ı Hümayun in the Ottoman Empire. The books of Mühimme contain historical information about the administrative structure of the state, relations with other states, trade and economic policies, domestic and foreign policy of the state, and the military situation. Mühimme books also give us information about the Ottoman bureaucracy. With these features, the books of mühimme are an important source in history research and history teaching. In this study we will consider as an example the number 82 Mühimme Book, covers the years 1617-1618 and contains important information about the events of the Ottoman sultans I Ahmet, I Mustafa and II Osman. This information can be used in both political and socio-economic history research. Mühimme books are also a guide for history researchers with the data it contains.

*Sorumlu Yazar E-mail: zaferyildirim1299@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0002-6996-2609

** Bu çalışma, 10-12 Ekim 2019 tarihinde gerçekleşen VI. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

In the first stage of the study, introductory information will be given, and so the documents and events in the Book 82 will be briefly mentioned and their importance in historical research will be emphasized. Our aim is not to reveal political events, but to interpret them in terms of historical research.

Keywords: Muhimme book, historical research, Ottoman

GİRİŞ

Divan-ı Hümayun kayıtlarının tutulduğu mühimme defterleri tarih araştırmaları için temel kaynaklardır. Görüşülen konular sonucu yazılan kararlar, padişahın onayına sunulduktan sonra deftere işlendiğinden, divanın yürütme organı olarak görev yaptığı ve kararlarının da kanun hükmünde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca eyaletlere, sancaklara, çeşitli devlet adamlarına, yabancı devlet temsilciliklerine gönderilen fermanların bir örneği de bu defterlere kaydedilmiştir. Osmanlı Devleti'nin düzenli işleyişinin en önemli nedenlerinden biri de defter tutma geleneğinden de anlaşılan arşivciliğidir.

Defterlerden Osmanlı Devleti'nin merkez ve taşra teşkilatının işleyişi, idari ve askeri durum, iç ve dış ilişkileri, gayrimüslim tebaa ile olan ilişkiler, sosyal yapı, imar ve iskana dair önemli bilgilere ilk elden ulaşılmaktadır. Bu nedenle mühimme defterleri tarih araştırmacıları için önemlidir.

Çalışmamızda defterlerin önemi üzerinde durulmuştur. Defterlerden nasıl yararlanılacağı konusuna örnek oluşturması için "82 Numaralı Mühimme Defteri" ele alınmıştır. Osmanlı Devleti'nin "duraklama dönemi" denilen 1579-1683 yılları arasında tutulan defterlerden olan 82 Numaralı Defter, 1617-1618 tarihlerini kapsamakta olup, bu kısa sürede I. Ahmet, I. Mustafa ve II. Osman dönemine şahitlik ettiğinden defter bu yönüyle de incelemeye değer görülmüştür.

Osmanlı Devleti merkeziyetçi bir anlayışla yönetilmektedir. Divan-ı Hümayun merkezdeki işlerin yürütüldüğü önemli bir mekanizmadır. Divan-ı Hümayun devlet işlerinin görüşüldüğü, padişahın başkanlığında toplanan divana verilen isimdir. Divan günümüzdeki Bakanlar Kurulu'nun karşılığı olarak düşünülebilir. Divanda alınan kararlar Osmanlı hukuk sisteminde kanun hükmündedir. Alınan kararlar ve verilen buyrultuların kanun sayılabilmesi için gerekli şartları taşıması ve gerekli görülürse şeyhülislama sorulması gereklidir. Divan kanun yapıcı özelliği ile de Osmanlı Devleti'nde en önemli yürütme organıydı. Osmanlı Devleti'nin divan teşkilatının oluşmasında Selçuklular, diğer Türk devletleri ve İlhanlılar etkili olmuştur. Selçuklularda Divan-ı Ali, Memluklerde Divan-ı Sultan, İlhanlılarda Divan-ı Kebir ismi ile divan toplandığı bilinmektedir. (Halaçoğlu, 1998, s. 8-9)

Divan teşkilatı Orhan Bey zamanında oluşturulmuştur. Divan-ı Hümayun'un son şeklini alması ise Fatih Sultan Mehmet zamanına denk gelir. Fatih Kanunnamesi ile anayasa denilebilecek kurallar uygulanmaya başlanmıştır. Bu kurallar arasında Divan-ı Hümayun'u düzenleyen maddeler de bulunmaktadır. (Mumcu, 1994, s. 430) Orhan Bey zamanından Fatih Sultan Mehmet'in ilk dönemlerine kadar divan her gün toplanmıştır. XVI. yüzyıldan itibaren divan toplantıları haftada dört gün yapılmış, bu dört günün iki günü de arz günü kabul edilmiştir. Divan toplantıları XVII. yüzyıl ortalarında haftada iki, XVIII. yüzyıl başlarında padişah III. Ahmet zamanında ise haftada bir kere toplanmıştır. Yine bu dönemde bir süre divan toplantıları yapılmamış ancak görüşen lüzum üzerine divan toplantıları yeniden tertip edilmiştir. Haftada

bir salı günleri yapılmaya başlanan toplantılar, bir süre sonra da altı haftada bir yapılmıştır. Bu süreçte devlet işlerinin büyük bir kısmı veziriazam divanlarına bırakılmıştır. (Halaçoğlu, 1998, s. 8)

II. Murad'dan itibaren padişahların divana katılma durumu azalmaya başlamıştır. Fatih Sultan Mehmet'in ilk yıllarında ise padişahların Divanı Hümayun'a başkanlık yapma usulü tamamen terkedilmiştir. (Bülbül, 2009, s. 75) Fatih zamanından itibaren veziriazam divanın başkanlığını yapmaya başlamıştır. Mührü Hümayun da verilen veziriazam devlet adamları üzerinde gücünü arttırmıştır. Osmanlı merkez teşkilatının en önemli kuruluşu olan Divan-ı Hümayun'da askeri, siyasi, mali konular görüşülmekte ve her türlü şikâyet ve davaya bakılmaktadır. Fatih Sultan Mehmet'le kaideleri ve teşrifat kuralları tespit edilen Divan'ın çalışma şekli ve faaliyetlerinin anlaşılması için mühimme defterlerinin incelenmesi önemlidir. (Kılıç, 2003)

Divan- Hümayun, padişahın divanı olduğundan o neredeyse orada toplanırdı. Sefer zamanlarında da padişahın gerekli gördüğü yer ve zamanda divan toplantısı yapılırdı. Divan toplantılarının yapıldığı Topkapı Sarayı'ndaki Kubbealtı binası Kanuni zamanında Veziriazam Damat İbrahim Paşa tarafından yaptırılmıştır. (Bülbül, 2009, s. 104-105) Divan toplantılarında siyasi, idari, askeri, örfi, şer'i, adli ve mali işler görüşülmekle birlikte, şikâyetler ve davalar da karara bağlanmıştır. Divan her din ve milletten kadın ve erkek herkese açıktır. Haksızlığa ve zulme uğrayan, bulunduğu yerin kadısı tarafından yanlış hüküm verilmiş olan, validen, askerden şikâyeti olanlar divana başvurabilmiştir. Divanda örfi ve idari işlerden veziriazam, şer'i ve hukuki işlerden kazasker, mali işlerden defterdar sorumluydu. Divan kararları çeşitli defterlere kaydedilirdi. Ahkam, Mühimme, Tahvil, Ruus, Name ve Ahidname gibi defterlere kaydedilirdi. Defterler padişahın Vezir-i azam'daki mührüyle mühürlenerek "Defterhane"de muhafaza edilmiştir. (Halaçoğlu, 1998, s. 10) Divan-ı Hümayun'dan çıkan, emir ve namerler, Mühimme Defteri, Name Defteri, Ahkam Defteri, Ruznamçe Defteri, Mevacib Defteri, Yoklama defterlerine kaydedilirdi. (Gökbilgin, 1992, s. 104)

1. Mühimme Defterlerinin Özellikleri

Osmanlı bürokrasisinin temel defter serileri arasında mühimme defterleri çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu defterler Osmanlı divanından çıkan kararların bir suretlerinin kaydedildiği bir tür zabıt ve sicil özelliği gösterdiğinden çok sayıda araştırma sahasını ilgilendirir. Üzerinde en çok durulan modern tarih çalışmalarında erken tarihlerde farkına varılan temel kaynaklardandır.

İçerik itibarıyla divanın işleyişine bağlı olarak hazırlanan bu defterlerdeki kayıtlar yüksek kayıt organı olan bir kurumun belgeleridir. Hukuk tarihi açısından da önemlidir. Defterlerin bu önemine rağmen bunların ortaya çıkışları tarihi gelişim süreçleri Osmanlı bürokrasisindeki yerleri, geçirdikleri değişim gibi konularda hala yeterli bilgi bulunmamaktadır. (Emecen, 2005, s. 107)

Mühimme defterleri, Osmanlı Devleti'nde divan kayıtlarının tutulduğu defterlerdir. Mühimme defterlerinin birkaç türü bulunmaktadır. Bunlardan biri divanda açık görüşülen konuların kaydedildiği alelade tutulan defterler iken, diğeri mektum-i mühimme denilen gizli hüküm ve fermanların yer aldığı defterdir. (Develioğlu, 2004, s. 605) Önceden divan kayıtlarının tutulduğu defterler "miri ahkam defterleri", "ahkam-ı miri" olarak adlandırılmakta iken, XVII. yüzyıl sonları itibarıyla Mühimme adıyla düzenlenmiştir. (Kütükoğlu, 2006, s. 520) Mühimme defterlerinde yer alan bazı hükümlerin bu defterlerden ayrılması ile Şikâyet Defterleri ortaya çıkmıştır. (Soyer, 2007, s. 88) Divan-ı Hümayun'un yazı şekli Divani yazı olduğundan

mühimme defterlerinde de bu yazı stili kullanılmıştır. Bu stilin, süslü ve gösterişli olmasının yanında resmi bir niteliği vardır. (Gökbilgin, 1992, s. 44)

Osmanlı arşivinde bulunan ve mühimme defterleri olarak tasnif edilen defterlerden 1 ve 2 numarada yer alanların klasik mühimme formunu taşımadıkları, 3 numaralı defter 1558-1560 gerçek anlamda mühimme olarak değerlendirilebilir. Aslında bu 3 numaralı defterin de ilk mühimme örneğini tam olarak teşkil ettiği söylenemez. Topkapı Sarayı Müzesinde kayıtlı bulunan 1544-1545 tarihli defterin mühimme defterlerinin ilk örneğini oluşturduğu düşünülmektedir. (Emecen, 2005, s. 111)

Mühimme defterlerinin divan başkanına göre isimlendirildiğini görmekteyiz. Bunlar Padişah payitahta iken, Sadrazamın başkanlığında toplanan divan kayıtlarının yazıldığı defterler, padişah ve sadrazam payitahta değilken, devlet işlerini yürütmesi için tayin edilen Sadaret kaymakamının divan kayıtlarının yazıldığı defterler, ordu mühimmeleri ve rikab mühimmeleridir. (BOA, 5 Numaralı Mühimme Defteri, 1994, s. IX) Savaş zamanında gerekli defterler Serdar-ı Ekrem ile beraber sefere gönderilmiştir. Seferde tutulan kayıtların yazıldığı bu defterlere ordu mühimmesi adı verilmiştir. Sadrazam seferde iken divan, Rikab-ı Hümayun kaymakamının riyaseti altında toplanmıştır. Bu görüşmelerin kaydedildiği defterlere de Rikab mühimmesi adı verilmiştir. (Develioğlu, 2004, s. 605)

Hükümler divan katipleri tarafından defter haline getirilirken, divanın gelişmesi ile Beylikçi kalemi tarafından düzenlenmeye başlamıştır. Mühimme Defterlerini tutan kişilere “Mühimme Nüvisan” denilmiştir. Gizlilik gerektiren hükümler ise Beylikçi tarafından kaleme alınmış daha sonra bunu güvenilir bir katip temize çekmiştir. Bir fermanın birden fazla yere gönderilmesi gerekiyorsa birkaç katip birden yazmaktaydı. 1796’da bu usul değişerek, Mühimme odası kurulmuş ve mühimme hükümleri burada yazılmıştır. (Kütükoğlu, 2006, s. 522) Mühimme odasının kurulması ile ilgili bazı araştırmacılar 1797 tarihini vermektedir. Buna göre 30 Ocak 1797’de bir nizamname hazırlanmış olup, mühimme odasının ayrılması hakkındaki bu nizamnamede, Divan-ı Hümayun kaleminde Osmanlı Devleti’nin gizli kalması gereken evrakların muhafaza edildiği ve Avrupa devletleri ile yapılan anlaşmaların, sulh, ticaret ile ilgili anlaşmalar yanında padişah emirleri ile ilgili yazılı kayıtların da olduğu üzerinde durulmuştur. Yabancı devletlerin elçileri ile yapılan görüşmelerde tercüman da bulunduğu için, kalem odasına çok sayıda kişi girip çıkmaktaydı. Hukuki ve idari işlemler, tayinler de Divan-ı Hümayun kaleminde yapılan işlerdendir ve çok sayıda gizli hüküm burada geçmektedir. Gizli işlerin düzenlenmesi görevi Riyaset makamından Divan-ı Hümayun beylikçilerine verilir, bu kişiler kendi evleri ya da beylikçi odasında hazırlıklarını yaparak, müsveddeleri reisülküttaba ulaştırırdı. Reisülküttab gerekli düzeltmeyi yaparak yazının üst kısmına”pençe” işareti koyarak Sadrazam’a sunar, Sadrazam uygun görürse “Sah” işareti koyardı. Bir şahıs ya da makama yazılacak gizli emirleri de Beylikçi yazardı. (Temelkuran, 1975, s. 139-140)

Divanda devlet işleri görüşüldüğünden hükümet görevini de yürüttüğu söylenebilir. Ayrıca divan yüksek mahkeme özelliği de göstermektedir. Divandaki hükümler, Osmanlı’nın geniş sınırlarının merkez ve taşra teşkilatının yapısı, devletin tebaa ve esnaf ilişkileri, yine devletin iç ve dış siyaseti, imar, iskan ve ekonomi politikaları ile ilgilidir. Mühimme defterlerinden devletin merkez ve taşra teşkilatında yer alan askeri ve idari organların yapısına, bunların birbirleri ile olan ilişkilerine, devletin sosyal düzenine; hacca giden kabileler, surre alayları, kutsal bölgelere yapılan hizmetlere, devletin imar ve iskan siyaseti, azınlık ve gayrimüslimlerle olan ilişkilere, sağlık, eğitim, sanat işleri ile vakıfların işleyişi, yabancı devletlerle olan ilişkiler hakkındaki bilgilere ulaşılabileceği gibi, ordu divanında da defterler tutulduğundan askeri tarih

içinde defterler birinci elden kaynak durumundadır. (Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, 2000, s. 9) İç isyanlar, dini yönelim, devletin halka yaptığı hizmetler, mimari ve ulaşım gibi konularda mühimme defterlerinde yer almaktadır. Osmanlı Devleti'nin Asya, Arap yarımadası, Kızıldeniz, Basra, Yemen civarı, Mısır'dan Fas'a uzanan toprakları gibi pek çok kayda defterler aracılığıyla ulaşılabilir. (Emecen, 2005, s. 130) Devletin geniş sınırları hakkında da defterlerden bilgi edinilebilir. Adli ve idari konular zamanla ayrı defterlerde toplanmış, 1649 itibarıyla da "şikayet defterleri" tutulmaya başlanmıştır. Devlet işleri ise mühimmelere yazılmıştır. İlk devirlerin mühimmeleri adaletname, kanunname, beylerbeyi, sancak beyi, kadı gibi idarecilere gönderilen name-i hümayun, ahidname-i hümayun örneklerini de içermektedir. (Kütükoğlu, 2006, s. 521) Mühimme defterlerinde yer alan hükümlerin muhatapları ordu kumandanı, yeniçeri ağası, defterdar gibi görevlilerdir. Bu kişiler devletin farklı birimlerinde hizmet vermektedirler. Muhataplar incelendiğinde devletin bürokratik sistemi hakkında da bilgi sahibi olunabilmektedir.

Mühimme defterleri Devlet Arşivleri'nde yer almaktadır. Arşivde 961 - 1323 (1553-1905) tarihleri arasında tutulan 266 adet Mühimme Defteri bulunmaktadır. (BOA, 5 Numaralı Mühimme Defteri, 1994, s. IX) Mühimme defterleri yazıldıkları dönemin sadrazam ya da reisülküttabının devrini belirten bir başlıkla başlamış, defterlerin içeriğindeki hükmün tarihi içinde herhangi bir makam değişikliği olduysa yeni bir başlık atılmıştır. Reisülküttablık Hariciye Nazırlığı'na dönüştükten sonra ise, hariciye nazırının ismi defterlere yazılmıştır. Mühimme defterlerinde yer alan hükümler fermanların suretleridir. Divan kararları padişah tasdik ettikten sonra ferman haline getirilmekteydi. Ancak fermanların asıllarında bulunan, rükün, davet ve tuğraların tamamına defterlerde yer verilmemiştir. Tarih atılırken XVII. yüzyıl ortalarına kadar başlık şeklinde haftanın günü, ay ve yıl arapça olarak yazılmıştır. Bu zamandan sonra ise başlık tarihle beraber bazı hükümlerin altına da tarih atıldığı görülmektedir. Sonra başlık tarih atma usulünden vazgeçilmiş, her hükmün altına ay ve yıl ile birlikte ayların onar günlük devreleri "evail, evasıt, evahir" yazılmıştır. (Kütükoğlu, 2006, s. 521)

2. 82 Numaralı Mühimme Defterinden Örnekler

82 Numaralı defter 1617-1618 yılının kayıtlarını içermektedir. Bu dönemde Osmanlı Devleti'nin üç padişahı kısa süreli iktidarı elinde tutmuşlardır. Padişah I. Ahmet, I. Mustafa ve II. Osman döneminin olaylarını içeren defter incelendiğinde, devletin iç ve dış siyaseti, Celali isyanları, vakıfların işleyişi, devletin adalet anlayışı, tımar, vergiler, ölçü birimleri, eşkıyalık faaliyetleri gibi konuların divanda çokça görüldüğü anlaşılmaktadır.

Bu defterde Haziran 1617 tarihli kayıtlar ordu mühimmesi, diğer tarihlerde tutulanlar ise Rikab mühimmesi kayıdır. Ocak 1617'de Sadrazam Halil Paşa göreve gelmiş, Aralık 1618'de görevden alınmıştır. Halil Paşa'nın, Safeviler üzerine düzenlenen seferde kumandan olmak üzere İstanbul'dan Haziran 1617'de ayrıldığı görülmektedir. Halil Paşa'nın göreve geliş tarihi ile Üsküdar'a geçtiği tarih arası dönemle ilgili bir divan kaydı bulunmamaktadır. Rikab kayıtları ise sadrazam Üsküdar'a geçtikten üç ay sonra başlamıştır. 1618 yılı kayıtlarında Rebiülahir, Cemaziyelevvel, Cemazielahir, Recep aylarına dair hükümler varken, Safer ve Zilhicce ayları eksiktir. (Soyer, 2007, s. 65) bu bölümde 82 Numaralı Mühimme Defteri'nden örnek hükümler ele alınarak buradan elde edilecek çıkarımlara yer verilmiştir. Böylece bu hükümlerin hangi konuların araştırılmasında kullanılabileceği ortaya konulacaktır. Defterde yer alan bazı hükümlerden örnekler:

7 Numaralı Hüküm "*Daha önce emirle yasaklanmış olduğu halde, İvrindi ve Balıkesir'de sancakbeyi ve adamlarının devre çıkıp halka zulmettikleri bildirildiğinden, yasağa titizlikle*

uymaları hususunda ilgililerin uyarılması ve reaya zulmedilmesine izin verilmemesi” (BOA, 82 Numaralı Mühimme Defteri, 2000, s. 7)

Bu hüküm Osmanlı Devleti'nin adalet anlayışının bir göstergesidir. Devlet atadığı idarecilerin halka keyfi davranışlarına izin vermemiştir. Merkezi yapısının güçlü olmasıyla cihan devleti haline gelen Osmanlı Devleti, denetim mekanizmasında da otoriteyi elden bırakmamıştır.

12 Numaralı Hüküm *“Bolu sancağında tımara mutasarrıf iken ehl-i fesat olup halka zulmetmesinden dolayı tımarı elinden alınan Mehmed'in, halen söz konusu tımarı zorla zapt etmeye devam ettiği bildirildiğinden tımara müdahalesinin önlenmesi” (BOA, 82 Numaralı Mühimme Defteri, 2000, s. 10)*

Bu hükümden devletin toprak sistemi hakkında bilgiye ulaşılabileceği gibi, tımarların kişi mülkiyetinde olmadığı, tımar sahibinin halka zulmetmesi üzerine toprağın elinden alındığı anlaşılmaktadır. Böylece tımar sistemi hakkında bilgi edinmek mümkündür.

22 Numaralı Hüküm *“Edirnekapı'daki miri mumculardan olup hizmeti karşılığında, Çengelköy'deki bağlarından alınması gereken resmlerin bazılarında muaf olan Yorgi isimli zimmiden, elinde bulunan muafname ve temessüke aykırı olarak resm talep edilmemesi” (BOA, 82 Numaralı Mühimme Defteri, 2000, s. 16)*

Bu hükümden zimmi yani koruma altında olan kimselerin de Osmanlı tebaası arasında bulunduğu ve yaptığı hizmet karşılığında bazı vergilerden muaf olduğu anlaşılmaktadır. Buradan ulaşılan bir hususta gayrimüslimlerin vergi vermekle mükellef olduğu ve icra ettikleri zanaat hakkında bilgi edinilebileceğidir.

27 Numaralı Hüküm *“İstanbul'da bulunan Ermenilerin, mezarlıkların yanında Sultan Bayezid Evkafı'na ait olan bir tarlanın, karşılığında akar vermek şartıyla kendilerine mezarlık olarak verilmesi yolundaki taleplerinin mütevellî tarafından incelenmesi ve vakfa faydalı ise arz edilmesi” (BOA, 82 Numaralı Mühimme Defteri, 2000, s. 19)*

Bu hükümden, defterin yazıldığı yıllarda başkentte Ermenilerin de yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu bilgi, Osmanlı Devleti'nin çok uluslu yapısına bu hüküm kanıt niteliğindedir. Ayrıca vakıf arazilerinin kiraya verilebildiği ve bu hususta gayrimüslimlerin de talepte bulunabildiği anlaşılmaktadır. Hüküm, hem vakıf sisteminin işleyişi hem de gayrimüslimlerin durumu için kaynak teşkil edilebilecek bir belgedir.

28 Numaralı Hüküm *“Vidin Sancağı'nda bulunan kalelerdeki faris, müstahfiz, azeb, topçu vs. neferata sancakbeyi tarafından görevleri haricinde sefer vb. hizmet teklif olunmaması” (BOA, 82 Numaralı Mühimme Defteri, 2000, s. 19)*

Bu hükümden Osmanlı Devleti'nin geniş sınırları ve sefer sisteminin işleyişi hakkında bilgi edinilebilmektedir. Ayrıca askerlik sistemi ile ilgili terimlerden askeri düzen hakkında bilgi sahibi olunabilir.

36 Numaralı Hüküm *“İstanbul zahiresi için gelen kesimlik hayvanların İskender Çelebi Çiftliği, Büyükçekmece, Silivri ve Ereğli ile civar sahillerden Anadolu taraflarına geçirildiği bildirildiğinden, buralardaki emin vs. görevlilere, İstanbul'un ihtiyacı olan kesimlik*

hayvanların Anadolu taraflarına geçirilmesine izin vermemeleri hususunda tenbihte bulunulması” (BOA, 82 Numaralı Mühimme Defteri, 2000, s. 24)

36 Numaralı hükümden İstanbul’un iâşesinin ve özellikle et ihtiyacının nasıl sağlandığı hakkında bir fikir edinilmektedir. Demek ki İstanbul’daki halkın ihtiyacı için çeşitli yerlerden hayvan temin ediliyor ve bunların dışarı çıkarılmasına izin verilmiyordu.

50 Numaralı Hüküm “*Bozüyük civarında, Vezir-i Azam Şehit Mehmet Paşa’dan oğlu sabık Bosna Beylerbeyi İbrahim’e intikal eden değirmenlerin etrafında sakin iken Celali eşkiyasından kaçıp yerlerini terk eden reayadan, şimdiki halde buraların mamur olması üzerine tekrar eski yerlerine dönmek isteyenlere kimsenin müdahale ettirilmemesi”* (BOA, 82 Numaralı Mühimme Defteri, 2000, s. 33)

206 Numaralı Hüküm “*Koçhisar köyü ahalisi, daha önce eşkiya ve Celali baskısından dolayı firar ettiklerini, Üsküdari Şeyh Mahmut tarafından, doğum yeri olması nedeniyle, hanesinde sakin olmak üzere köylerine halife gönderilmesi üzerine on-onbeş hanenin daha gelerek köyü şenelttiğini, ancak gelen-geçenlerin ve eşkiyanın zararları eksik olmadığı için kendilerini korumak maksadıyla köylerinin etrafına havlu çekmek istediklerinde ehl-i örf tarafından kendilerine engel olunduğunu bildirip bu hususta izin talep ettiklerinden, köyleri etrafına bedensiz havlu çekmelerine izin verildiği”* (BOA, 82 Numaralı Mühimme Defteri, 2000, s. 137)

Bu örnek hükümlerden Anadolu’da büyük sorunlara yol açan Celali isyanlarının halk üzerindeki tesiri hakkında bilgi edinilmektedir. XVI. Yüzyılda Bozoklu Şeyh Celal önderliğinde Osmanlı Devleti’nin idaresinden memnun olmayanlar ile Şii Türkmenlerin Safevi Devleti’nin desteği ile devlete başkaldırması ile başlayan isyanlar Anadolu’da büyük soruna yol açmıştır. Zamanla Anadolu’da devlet adamlarına, bozuk düzene, ağır vergilere karşı olan her isyana Celali İsyanı adı verilmiştir. İsyanların amacından saparak eşkiyalık faaliyetine dönüşmesi üzerine devlet bu isyanları bastırmak için askeri müdahalede bulunmak durumunda kalmıştır. İsyanlar Anadolu’da merkezi otoriteye karşı bir tehdittir. Bu dönemde Osmanlı Devleti’nde yaşanan sık padişah değişiklikleri de merkezi otoriteyi zayıflatmıştır. Yine bu belgelerden bazı devlet adamlarının isimlerine de ulaşmak mümkündür. Veziri azam şehit Mehmet Paşa’nın bu dönemlerde görev yaptığı, oğlu İbrahim Bey’in ise eski Bosna Beylerbeyi olduğu anlaşılmaktadır. Görüleceği üzere bu belgeler, adı geçen şahıslar hakkında araştırma yapanlar için çok önemli kaynaklardır.

51 Numaralı Hüküm “*Vezir Mehmet Paşa’nın, Haslar kazasının Cebeci köyü civarında çıkarttığı üç masura suyun, İstanbul’daki evine ve hayrat olarak yaptırdığı çeşmesine akıtılmak üzere Sultan Süleyman Han Camii’ne gelen su yoluna katılmasına, Süleymaniye Vakfı’na hakk-ı mecra ödenmek şartıyla izin verildiği”*

Mühimme kayıtlarında hükümle ilgili hükmün tarihi de yer almaktadır. 51 Numaralı hükümden Vezir Mehmet Paşa’nın Cebeci köyü civarında su çıkarttığı ve bu suyun hem kendi evine hem de hayratından akıtılmak için, başka bir su yolu ile birleştirildiği anlaşılmaktadır. İlgili kayıttan dönemin bir devlet adamının adı öğrenilmektedir.

Defterde 51 numaralı hükümden olduğu gibi vakıf sistemi ile ilgili çok sayıda hüküm bulunmaktadır. 32, 43, 48, 52, 66, 72, 74, 75, 76, 99,187 vd. pek çok hüküm vakıf sisteminin işleyici ya da yapılan usulsüzlükler ile ilgilidir.

70 Numaralı Hüküm, “İstanbul’da, kayıtlı mumcu taifesinin dışında kimsenin mum işlememesi ve mum yağı satına almaması hususunda Sultan I. Ahmed zamanında mumcu taifesine verilen emr-i şerifin cülus-ı hümayun münasebetiyle tecdit olunduğu”

Bu hükümden, hem cülus hem esnaflar ile ilgili bilgi edinilmektedir.

45,68,70 numaralı hükümler de padişahların tahta çıkış töreni olan cülus ile ilgilidir. Bu belgeler değerlendirildiğinde mühimme defterlerinin sosyal ve ekonomik tarihin yanında siyasi tarih araştırmalarının da önemli kaynakları arasında yer aldığı rahatlıkla söylenebilir.

SONUÇ

Mühimme defterleri Divan-ı Hümayun kayıtlarının tutulduğu defterlerdir. Defterlerden Osmanlı Devleti’nin işleyişi ile ilgili bilgiler yanında devletin iç ve dış ilişkileri, sosyal ve ekonomik hayat ile ilgili bilgilere de erişilebilir. Divan-ı Hümayun toplantılarına devletin üst düzey yöneticiler katılmaktadır. Görüşülen konular da bürokrasiyi ilgilendiren konular olması ile birinci derecede önem arz etmektedir. Bu nedenle Osmanlı tarihi araştırmaları için mutlaka yararlanılması gereken bir kaynaktır.

Devletin merkez ve taşra teşkilatında yer alan askeri ve idari organların işleyişine, devletin sosyal düzeni ve tebaa ile olan ilişkiler ile ilgili bilgilere, imar, iskan ve ekonomi politikalarına, sürdürülen savaşlar ile ilgili kayıtlara Mühimme defterlerinde yer verilmiştir. 1617-1618 yılları ile ilgili kayıtları içeren 82 Numaralı defterde I. Ahmet, I. Mustafa ve II. Osman dönemi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Defterde yer alan hükümler, Duraklama Dönemi olarak değerlendirilen bu dönemde devletin içinde bulunduğu durumun anlaşılabilmesi için önemlidir. Celali İsyanları bu dönemde devleti fazlaca meşgul etmiş, merkezi otoritenin zayıfladığının göstergesi olarak eşkıyalık faaliyetleri artmıştır. Merkezi yönetim hem dışarıda Avusturya ile savaşa devam ederken, içeride de bu durumların olumsuz etkilerinden otoriteyi ve halkı korumaya çalışmıştır.

Defterde payitahtın iaşesi için yapılan uygulamalar ile ilgili kayıtlar yanında, bireysel başvuruların da olduğu görülmektedir. Yerel idarecinin haksız bir hükmü ya da çözüme kavuşturulamamış bir konu hakkında Müslüman ya da gayrimüslim halkın divana başvuru hakkı olması ve bu konuların divanda karara bağlanması devletin hoşgörüsü ve devlet mekanizmasının anlaşılması bakımından önemlidir. Osmanlı Devleti’nin kuruluşundan itibaren geniş bir coğrafyayı egemenliğinde tutmasını sağlayan felsefesini anlamadan bu hükümler de doğru değerlendirilemeyecektir. Karşılaştığımız bir hükmü anlamlandırmak ancak genel anlayışı bilmekle mümkündür. Bu durum tarih araştırmaları için önem arz eder. Hükümler bizim için bir aracı durumdadır. 82 Numaralı defterde vakıfların işleyişi ile ilgili de çok sayıda hüküm yer almaktadır. Osmanlı Devleti bir vakıf devletidir. Eğitim, sağlık gibi meseleler devletin işi olarak görülmediğinden bu hizmetler vakıflar aracılığıyla yürütülmüştür. Ancak devlet bu konuda kontrolü elinde tutmuştur. Mühimme defterleri hem siyasi tarih hem de sosyal ve ekonomik tarih açısından çok önemli kaynaklardır. Defterlerin ihtiva ettiği hükümler dikkatle incelenirse tarih araştırmaları açısından pek çok önemli sonuca ulaşılabilecektir.

KAYNAKLAR

- Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü. (2000). *Başbakanlık Osmanlı Arşivi Rehberi*. İstanbul: Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü.
- BOA. (1994). 5 Numaralı Mühimme Defteri (973/1565-1566). *5 Numaralı Mühimme Defteri (973/1565-1566)*. Ankara: Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı.
- BOA. (2000). 82 Numaralı Mühimme Defteri (1026 - 1027/1617 - 1618). *82 Numaralı Mühimme Defteri (1026 - 1027/1617 - 1618)*. Ankara: Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Divan-ı Hümayun Sicilleri Dizisi: VI.
- Bülbül, Z. (2009). *Osmanlı Müesseseleri ve Medeniyeti Tarihi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Develioğlu, F. (2004). *Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü II*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Emecen, F. M. (2005). Osmanlı Divanının Ana Defter Serileri: Ahkam-ı Miri, Ahkam-ı Kuyud-ı Mühimme ve Ahkam-ı Şikayet. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 3(5), 107-139.
- Gökbilgin, M. T. (1992). *Osmanlı Paleografya ve Diplomatik İlmî*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Halaçoğlu, Y. (1998). *XIV. - XVII. Yüzyıllarda Osmanlılarda Devlet Teşkilatı ve Sosyal Yapı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Kılıç, M. (2003). Osmanlı Tarih Araştırmalarında Mühimme Defterlerinin Yeri ve 107 Numaralı Mühimme Defteri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, VII/2, 249-260.
- Kütükoğlu, M. S. (2006). Mühimme Defteri. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 31, 520-523. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Mumcu, A. (1994). Divan-ı Hümayun. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 9, 430-432. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Soyer, E. (2007). *XVII. yy Osmanlı Divan Bürokrasisindeki Değişimlerin Bir Örneği Olarak Mühimme Defterleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Temelkuran, T. (1975). Divan-ı Hümayun Mühimme Kalemî. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Enstitüsü Dergisi*(6), 129-175.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Muhimme books are the records of Divan-ı Hümayun records. Information about the functioning of the Ottoman Empire as well as internal and external relations of the state, social and economic life can be accessed from the books. The senior executives of the state attend the Divan-ı Hümayun meetings. The issues discussed in the Divan-ı Hümayun are of primary importance since they are issues of bureaucracy. For this reason, Muhimme Books are a must-have resource for Ottoman historical researches.

The functioning of the military and administrative organs in the central and provincial organizations of the state, the information on the social order of the state and its relations with subjects, the zoning, housing and economic policies, and the records of the wars carried out are included in the books of Muhimme. 1617-1618 records containing records related to the years I. Ahmet, I. Mustafa and information about the period of II. Osman. The provisions in the book are important for understanding the state of the state during this period, which is considered as the Pause Period. The Celali Rebellions occupied the state too much during this period, and the banditry activities increased as a sign of weakening central authority. While the central government continued to fight with Austria both outside and abroad, it tried to protect the authority and the people from the negative effects of these situations inside. In addition to individual applications, the book also covers how food and accommodation costs are covered. It is important for the Muslim or non-Muslim people to have a right to apply to the council and to decide on these issues on the unjustified decision of the local administrator or on an unresolved issue. These provisions cannot be evaluated correctly without understanding the philosophy of the Ottoman Empire which has kept a large geography under its sovereignty since its foundation. It is only possible to make sense of a provision by knowing the general understanding. This is important for historical research. The provisions are an intermediary for us. In book 82 there are many provisions in the book on the functioning of foundations. The Ottoman State is a foundation state. Since issues such as education and health are not considered as the duty of the state, these services were provided through foundations. However, the state has control over this issue. The books of Mühimme are very important sources for both political history and social and economic history. The books of Mühimme are very important sources for both political history and social and economic history. If the provisions contained in the books are examined carefully, many important conclusions can be reached in terms of historical researches.

Method

In this study, Divan-ı Hümayun and Mühimme Books are briefly given.. The Book 82 was introduced and some provisions in this book were interpreted. The correct interpretation of the provisions will contribute to the study of history.

Results

Mühimme Books are an important source for the Ottoman history researches. For this reason, the date studies for the period in which the Mühimme records are kept will be incomplete if the books are not used. The provisions of the Book 82 are also important for understanding the political and social events of the years 1617-1618.

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Çanakkale Savaşları Konusunun Öğretiminde Görsel Materyale Felton ve Allen Modeline Göre Soru Sorma ile Nichol Modeline Göre Soru Sormanın Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi**

Yaprak Yıldız Kırhan^{1*}

¹Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi: Aralık 2019

Kabul Tarihi: Aralık 2019

Öz:

Bu çalışmanın amacı; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Çanakkale Savaşları konusunun öğretiminde görsel materyale Felton ve Allen modeline göre soru sorma ile Nichol modeline göre soru sormanın akademik başarı ve kalıcılığa etkisini belirlemek ve bu uygulama ışığında hem materyal kullanımına hem de bu modellerin kullanımına ilişkin önerilerde bulunmaktır. Araştırmanın deseni olarak deneme modelleri içerisinde yaygın bir kullanıma sahip olan “Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Ankara ili, Mamak İlçesinin bir lisesinde öğrenim gören 11. Sınıf şubelerindeki 3 sınıfın öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada, veri toplama amacıyla, “Çanakkale Savaşları” konusuna ilişkin öğrenme düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından, konunun yer aldığı üniteye dayalı olarak bir başarı testi geliştirilmiş, bu test aynı zamanda kalıcılık testi olarak da kullanılmıştır. Bu çalışmada toplanan verilerin çözümlenmesinde istatistiksel yöntemler ve teknikler kullanılmış olup üç grubun kendi içindeki ön-test son- test ve son test-kalıcılık testi ortalamaları arasındaki farkın saptanması için “bağımlı örneklem t-testi” uygulanmıştır. Grupların son test ve kalıcılık testi puanlarını karşılaştırmak için ise “bağımsız örneklem t-testi” kullanılmıştır. Analiz yapılmadan önce grupların normallik varsayımına uygun olup olmadığı incelenmiş ve üç grupta normal dağılım sergilediği gözlemlenmiştir. Verilerin kodlanarak istatistiksel çözümlenmelerin yapılmasında SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma neticesinde, Çanakkale Savaşları öğretiminde kullanılan Felton ve Allen ile Nichol modelleriyle düz anlatım yöntemi arasındaki başarı ve kalıcılık verilerinde anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Felton ve Allen ile Nichol modellerinin kullanımı sonucunda akademik başarı ile kalıcılık arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu modellerle işlenen derslerin sonucunda başarı ve kalıcılığın arttığı görülmüştür. Ayrıca görsel materyale soru sorarak anlatımın yapıldığı dersler de öğrencilerin merak ve dikkatlerinin de arttığı gözlemlenmiştir. Bu durumun görsel materyallerin göze hitap etme ve ilgi çekici olmaları gibi özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. İkisi de görsel materyale soru sorma modelleri olan Felton ve Allen modeli ile Nichol modelleri arasında Felton ve Allen modelinin akademik başarı ile kalıcılığa olumlu etkisi Nichol modeline göre daha yüksek bulunmuştur. Düz anlatım yönteminden elde edilen veriler diğer modellere kıyasla akademik başarı ve kalıcılık etkisi verileri bakımından daha düşük kaldığı gözlemlenmiştir.

*Sorumlu Yazar E-mail: yaprakyildiz191@gmail.com

Orcid ID: 0000-0003-0299-4275

**Bu çalışma, Yaprak YILDIZ KIRHAN tarafından hazırlanan ve Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde sunulacak olan "T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Çanakkale Savaşları Konusunun Öğretiminde Görsel Materyale Felton ve Allen Modeline Göre Soru Sorma ile Nichol Modeline Göre Soru Sormanın Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Ortaöğretim, Çanakkale Savaşları, Görsel materyal, Felton ve Allen, Nichol, Lise

Abstract:

The aim of this study; T. C. Revolution History and Atatürkism course to determine the effect of asking questions according to Felton and Allen model and asking questions according to Nichol model on academic success and permanence in teaching of Çanakkale Wars and and to make recommendations on the use of materials and the use of these models in the light of this application. "Experimental design with pre-test post-test control group" which is widely used in experimental models, was used as the research design. The sample of the study was educated in a high school in Mamak district of Ankara. In this research, in order to collect data, a success test was developed by the researcher to determine the level of learning related to the "Çanakkale Wars" subject based on the gains in the unit, and this test was also used as a retention test. "Dependent samples t-test" was applied to determine the difference between the pre-test post-test and post-test retention averages within the three groups. In order to compare the post-test and retention test scores of the groups, "independent samples t-test" was used. Before the analysis, it was observed whether the groups were in accordance with the assumption of normality and it was observed that the three groups showed normal distribution. SPSS 22.0 package program was used for statistical analysis by coding the data. As a result of the research, a significant difference was observed in the success and retention data between Felton and Allen model, Nichol model and plain expression method used in Çanakkale Wars teaching. Using the Felton and Allen model and Nichol models, a significant relationship was observed between academic achievement and retention. As a result of the lessons taught with these models, it has been seen that success and retention increase. In addition, it was observed that students' curiosity and attention increased by asking questions to visual materials. This situation is thought to be due to features such as visual materials appealing to the eye and being interesting. Both the Felton and Allen model and Nichol models, both of which are asking questions to visual materials, have a higher positive effect of Felton and Allen model on academic achievement and retention than the Nichol model. It was observed that the data obtained from the narrative method remained lower in terms of academic achievement and retention effect data compared to other models.

Keywords: History of Turkish Revolution and Atatürkism, Secondary education, Canakkale Wars, Visual material, Felton ve Allen, Nichol, High School

GİRİŞ

Geçmişe bakarken hem kendimizi hem milletimizi görürken aynı zamanda içinde bulunduğumuz zamanı ve geleceğimizi de daha iyi analiz edebilme imkânı buluruz. Tarihin en önemli amaçlarından biri de geçmişe bakarak şimdiki ve geleceği çözümleyebilmektir (Carr ve Fontana, 1992).

İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi üniversite düzeyinde "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi", ilköğretim düzeyinde ise "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" dersleri olarak verilmiştir. Bu dersin ortaya çıkışı eski bir devletten yeni bir ulus devletine geçişle paralellik gösterdiğinden yeni doğmuş bir yönetim şeklinin ve mevcut devrimlerin benimsetilmesi amacı da gütmektedir. Yapılan devrimlerin sürekliliğinin bunlara bağlı oluşu, tarih eğitimine bu hedefler çerçevesinde yön verme zorunluluğu doğurmuştur (Aslan'dan aktaran Palaz, 2010, s.22).

1925 yılında Osmanlı Devleti'nin Tanzimat fermanı ve Meşrutiyet yönetimi ilanı ile ortaya koymaya çalışıp da başaramadıkları hukuk alanında köklü değişikliklerin yapılabilmesi ve bu çalışmalarını yürütebilecek insanların yetiştirilmesi amacıyla "Ankara Adliye Hukuk Mektebi" açılmıştır. Bu bağlamda Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin tarihçesi 1925 senesine kadar dayandırılabilir. Cumhuriyetimizin önde gelen insanları bu mektebin açılmasını sağlarken Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş ve bunu koruyup toplumun her kesimine yayabilecek gençler yetiştirme amacı gütmüşlerdir (Erdaş'tan aktaran Akbaba, 2009, s. 9).

İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi milli bilincin oluşması açısından ve geçmişteki hatalardan ders çıkarıp bugün ve gelecekte o dersleri uygulama konusunda bize ışık tutması bakımından çok önemli bir ders olduğunu söyleyebiliriz. Doğru ve yerinde çıkarımlar yapmanın yolu elbette ki geçmişte yaşanan olay ve durumları iyi tahlil etmek ve objektif olarak değerlendirmekten geçmektedir. Bir başka deyişle geçmişte yaşanan sorunların ve olayların sonucu günümüzde yaşanan olayların nedeni niteliğindedir. Dolayısıyla bugün başımıza gelen veya gelecek olan vakaların yerinde ve realist bir yaklaşımla değerlendirilip tahlil edilebilmesi için geçmişin doğru anlaşılması ve günümüz üzerindeki yansımalarının doğru bir biçimde aktarılması elzemdir. Bu yükümlülüğü yerine getirebilecek olan bilim dalı da yine tarihtir. Bu bağlamda Tarih eğitiminin amaçlarının irdelenmesi büyük önem teşkil etmektedir. Kısacası geçmişi ve bugünü idrak edebilmenin yolu tarih öğretiminden geçmektedir diyebiliriz (Bingöl, 2009, s.37).

Etkili bir tarih öğretimi için yapılması gereken ilk şey aktarılacak konuların daha önce belirlenip planlanmasıdır. Önceden planlaması yapılan konuların aktarımı öğretmene kolaylık sağlayacağı gibi öğrencilerinde dersteki hazır bulunuş düzeylerini olumlu yönde etkileyecektir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bu genel planlamanın aynı zamanda bütün eğitim kurumlarında senkronizenin yakalanması açısından da önem teşkil ettiği gibi öğretmenlere yıl boyunca neyi anlatacakları ve öğrencilere neyi öğrenecekleri konusunda bir yol haritası sağlaması bakımından da önem arz etmektedir. Çanakkale Savaşları konusunun, müfredattaki yerini incelediğimizde bu konunun okullarda nasıl ele alınıp nasıl aktarıldığı konusunda da az çok bize bir ön görüş sağlamaktadır (Çoban, 2011, s.18) .

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 19.02.2018 tarihinde yürürlüğe giren ve 2018-2019 yılı itibariyle uygulamaya koyulan yeni müfredatına göre T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi sadece 12.sınıflarda haftada iki saat esas alınarak hazırlanmış ve 8 üniteden oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, s. 11).

“Lise müfredat programında Çanakkale Savaşı konusu ilk kez, 1927 yılında yapılan düzenleme ile üçüncü sınıftaki Asr-ı Hazır Tarihi bölümünün 32. maddesindeki Umumi Harp başlığında işlenmiştir.” (Tebliğler Dergisi'nden aktaran Yazıcı, 2013, s.536). “1931 yılı Tarih Dersi Müfredat Programı'nda da konu genel olarak lise üçüncü sınıf için yazdırılan Tarih III adlı kitapta İmparatorluğun İhitiyatı başlığının Cihan Harbi kısmında yer almıştır.” (Tebliğler Dergisi'nden aktaran Zeyrek, 2007, s.709)

12. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı incelendiğinde ise Çanakkale Savaşı'nın yer aldığı “20. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti ve Dünya” isimli 1. ünitenin 12 ders saati içinde işlenmesi planlanmıştır. 4 kazanımla belirlenen 1. ünite, diğer ünitelerle kıyaslandığında müfredatın %16,7'sini oluşturmakta ve bu oranla ikinci sırada yer almaktadır. 1. ünitenin 3.kazanımında yer alan Çanakkale Savaşları konusuyla ilgili açıklamalara bakılırsa Çanakkale Cephesi'ndeki deniz ve kara zaferlerine ve Mustafa Kemal'in Çanakkale cephesinde faaliyetlerinin ele alınması ve Çanakkale Cephesi'nde etkin görev alan diğer komutanlarının tanıtılması istenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018b, s. 20).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın hazırladığı müfredat programlarına göre öğretim programlarının uygulanmasında dikkat edilecekler hususu başlığı altında “derste kullanılacak olan yazılı ve görsel materyallerin (harita, resim, fotoğraf, karikatür, afiş, gazete, dergi, film, belgesel vb.) öğrenci seviyesine ve pedagojik ilkelere uygun olması gerektiği ve film, belgesel veya animasyon gibi materyaller kazanım içeriğine ve öğrenci seviyesine uygun olarak önceden hazırlanması ve ders işlenirken bu materyallerin tamamı

yerine yalnızca ilgili kısmı kullanılması” konusunda uyarılar yapılmıştır. (MEB, 2018b, s. 18). Bu bağlamda Çanakkale Savaşları konusu anlatılırken görsel materyal olarak, Çanakkale Savaşları’nın anlatımında Çanakkale cephesinin kaderini değiştiren başta Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere, Seyit Onbaşı, Yüzbaşı Hakkı bey ve Yahya Çavuş gibi kahramanların fotoğrafları gösterilerek konunun somutlaştırılması ve öğrencilere empati kurma analizde bulunma gibi becerilerin kazandırılması sağlanabilir. Aynı zamanda Çanakkale Savaşları’nın yaşandığı yerlere geziler düzenlenerek öğrencilerin o vatan savunması ve manevi değerler açısından çok önemli olan ve tarihe şahitlik eden mekânları yerinde ziyaret edip bilgi edinmesi ve Çanakkale ruhunu yerinde yaşamaları sağlanabilir (Ata 2002, s.131).

Türk eğitim sisteminin geçmişine baktığımızda, kullanılan eğitim-öğretim yöntemlerinin günümüze kıyasla ağırlıklı olarak öğretmen odaklı olduğunu ve düz anlatım yönteminin hâkim olduğu bir sistem olduğunu söyleyebiliriz. Bu anlayışın değiştirilmesinin istendiği ve eğitimde materyal kullanımına verilen önemin arttığı, eğitim sistemimizdeki 2004-2005 tarihlerinde müfredatın içeriğinde gidilen köklü değişime bakarak anlaşılmaktadır. Bu tarihlerde yapılan değişikliklerde klasik öğretmen merkezli anlayışın terk edilmesi ve müfredatın öğrenci merkezli bir hale bürünmesine yönelik gerçekleştirilen yenilikler göze çarpmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşım sistemine uygun bir şekilde gerçekleştirilen yeniliklerdeki amaç öğrencinin öğrenme sürecine daha aktif katılımını sağlamak ve bunu gerçekleştirirken de eğitim araçlarından azami ölçüde yararlanmaktır (Kablan, 2003, s. 1630).

Görsel materyal kullanımının tarih eğitimindeki yerinin önemi su götürmez bir gerçektir. Tarih öğretimi yazılı materyallerin yanı sıra görsel materyallerle sunmak da ayrı bir etki yaratmaktadır. Aynı zaman da bunu bir zorunluluk olarak da addetmek yanlış olmayacaktır. Çünkü tarih olarak kabul edilen herhangi bir olay ya da olgu anlatılırken o konuya ait mevcut olan her türlü belgenin ya da görselin de sunulması gerekmektedir. Dolayısıyla bu zorunluluk beraberinde sadece yazıyla anlatılan bir şeyin görselle anlatımında daha kalıcı hale gelmesi gibi bir avantaj da getirmektedir (Kırcı, 2006, s.35).

Görsel materyallerin tarih derslerinin aktarımında aktif hale getirilmeleri öğrencilerde tarihi olayları gözlerinde daha rahat canlanmasını sağlayacak olması ve kalıcılığı arttıracak olması da görsel malzemenin önemini göstermektedir (Ata, 2002, s. 125-126).

Fotoğraf, minyatür, gravür, karikatür gibi görsel materyallerin kullanımı öğrenciler ile geçmiş arasında bir köprü vazifesi görmeleri açısından önemlidir. Bu tür materyallerle işlenen derslerde öğrenciler dersi daha basit kavrama, geçmişle bugünü karşılaştırma gibi fırsatlara sahip olacaktır. Bu gibi fırsatların olumlu dönütlerini akademik başarı ve kalıcılık gibi durumların üzerinde görmek mümkündür (Demircioğlu, 2014, s. 6).

Tarih derslerinin öğretiminde kullanılabilecek görsel materyallerden biri olan minyatür, yazımı elle gerçekleştirilmiş kitapların süslemesini gerçekleştirmek amacıyla çizilen resimlere atfedilen bir tanım olmakla birlikte İtalyanca minyatüre sözcüğünden alıntı bir tabirdir. Bizim dilimizde minyatür sözcüğünün yerine kullanılabilecek bir sözcük olmamakla birlikte, tarihimizde minyatür sözcüğüne karşılık gelen sözcük olarak nakış sözcüğü kullanılmıştır. Bu sanatı icra edene de nakkaş adı verilmiştir. Nakkaş kelimesi aynı zamanda boyalarla resim çizenlere de atfedilmiş bir sözcük olarak da karşımıza çıkmaktadır. Tanzimat döneminden sonra ise resim yapanlara nakkaş yerine ressam denilmeye başlandığını görmekteyiz (Binark, 1978, s.271).

Minyatür tekniği bir suluboya-guvaj tekniğidir. Fırça olarak kedi tüylü fırça kullanıldığını, resim yapılacak kâğıdın üzerine bir yapıştırıcı madde ile birleştirilmiş olan kurşun karbonatı sürüldüğünü, bu işlemin devamında ince tüy kalemle resmin motifinin çizildiğini söylemektedir. Ayrıca minyatürlerde bir eşyanın gerçek rengi sürüldüğünde ışık ve gölgenin etkisinin bu işlemde yer almadığını, minyatür sanatı icra edilirken süs desenlerinin detaylarının değiştirilmeden işlendiğinden ve perspektifin hesaba katılmamıştır (Turani, 1975, s. 91).

Minyatürler yapılan arkeolojik çalışmalar sonucunda ilk olarak Orta Asya’da belirli kentlerde ve Sasaniler ile karşımıza çıkmaktadır. Daha sonraları İrlanda’ya ve oradan da Avrupa’ya yayılmıştır (Turani, 1995, s. 90).

Osmanlılar devrinden günümüze ulaşan eserler Fâtih Sultan Mehmet zamanından olan eserlerdir. Minyatür sanatının Osmanlıdaki gelişimine bakmaya devam ettiğimizde bu sanatın Kanunî devrinde daha da geliştiğini görmek mümkündür. Bunun en büyük kanıtı Kmcı Mahmut, İbrahim Celebi, Nigârî (Haydar Reis), Nakkaş Osman, Mehmet Bey ve Kefeli Hasan Çelebi gibi büyük üstatların Kanuni döneminde yetişmiş olmasıdır. III. Ahmet döneminde ise en çarpıcı isim Levni’dir (Binark, 1978, s. 277).

Minyatür sanatının icracıları, sanatlarını icra ederken gördüklerini doğrudan ve objektif bir perspektifle minyatüre yansıtırlar. Bu durum minyatürlerin tarihi anlatırken bir avantaj özelliği taşımalarını sağlamaktadır. Bu avantaj doğrultusunda, Osmanlı tarihinden kalan minyatürlerin, gerek saray yaşantısını, gerek savaş karelerini ve gerekse Osmanlı kentleri ile kentlerde bulunan sur vb. gibi obje ve olayları doğrudan yansıtma bakımından olsun hepsi önemli birer tarihi kanıt niteliğindedirler. Tüm bunların sonucunda minyatürler tarih öğretiminde kullanılabilirler üzere bizlere oldukça nitelikli bir görsel materyal arşivi sağlamakta ve bu nitelikli arşivden ders kitaplarında da faydalanılmaktadır. Fakat ders kitaplarında yer alan minyatür baskılarının istenilen netliklerde olmaması ve öğretmenlerin bu konudaki eğitimlerinin yeterli olmaması gibi problemler, minyatürlerin tarih eğitiminde gerektiği gibi kullanılmasında karşımıza birer sorun olarak çıkmaktadır (Ata, 2002, s. 129).

Görsel materyallerden biri de gravürdür. Kazıma resim sanatı anlamına gelen Gravür Fransızca ‘‘Graver’’ sözcüğünden alınmıştır. Bakır, çinko, tahta, muşamba gibi plakaların üstlerine kazıma materyalleri ile bir motifin oyulması sonucunda kalıp üzerinde oluşan oyuklara boya aktarılıp daha sonra baskı yöntemi ile o motifin başka bir düzleme taşınması veya kâğıtlara basılıp çoğaltılmasıyla oluşan bir nevi kazıma yoluyla yapılan resim sanatına gravür denir (Küçüköner,2004, s.58).

1714 yılında Fransız Kraliyet ressamı Baptiste Van Mour uzun yıllar boyunca İstanbul’da yaşayarak gözlemleri ve bilgileri ışığında hazırladığı gravürlerden oluşan ‘‘Osmanlı Kıyafet Albümü’’ bastırmıştır. (Küçüköner, 2012, s.53) Bu albüm Osmanlıdaki meslek sahiplerinin kıyafet kültürünü aktarması yönüyle önemli olmakla birlikte, öğrencilerde o dönemle bu dönemi mukayese etme fırsatı tanınması açısından ve o dönemde kullanılan kavuk, kallavi gibi kıyafet terimlerine ilişkin bilgi sağlayacaktır (Ata, 2002, s.129) .

Tarih derslerinin öğretiminde kullanılabilir bir diğer görsel materyal çeşidi de karikatürlerdir. İtalyanca caricare sözcüğünden gelen karikatür Fransızca caricatura İngilizcede ise cartoon olarak telaffuz edilmektedir. (Koçoğlu,2012, s.72). Türk Dil Kurumu’na bakacak olursak orada karikatürü (Fransızca caricature): ‘‘İnsan ve toplumla ilgili her tür olayı

konu olarak abartılı bir biçimde veren, düşündürücü ve güldürücü resim.” olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

Bir diğer anlatımla Karikatür; bütün varlıkların ve yaşantıların olağan sayılamayacak kısımlarının komik tarafları yakalanarak bunları gerek yazıyla gerek resimlerle ortaya koymak ve bunu yaparken çokça mübalağadan yararlanılarak, bunları güldürücü bir şekilde ifade etme sanatıdır (Alsaç'tan aktaran Özer, 2004, s. 246).

Karikatür Türkiye’de ilk defa Tanzimat döneminde karşımıza çıkmaktadır. (Öngören’den aktaran Gündüz, 2009, s.16). Türk tarihinde ilk karikatür örnekleri 1867 yılında ‘‘İstanbul’’ adlı dergide yayınlanan karikatürlerdir. Türk karikatürünün önde gelen ilk ismi de Ali Fuat Bey’dir. Bu ismi Rum ve Ermeni kökenli Osmanlılar ve Cemil Cem’in takip ettiğini söyleyebiliriz.(Özer, 2004, s.247) Karikatür sanatının bu denli sevilmesini de kültürümüzdeki mizah anlayışına dayandırmak mümkündür (Öngören’den aktaran Gündüz, 2009, s. 16).

Kurtuluş savaşı dönemini karikatürlerin kullanılması bakımından inceleyecek olursak karikatürlerin o dönemde de kullanımlarının önem teşkil ettiğini görüyoruz. Özellikle halkın motivasyon seviyesini yukarı çekmek amacıyla kullanılan karikatürlerin bu açıdan savaş döneminde önemli bir rolleri bulunduğunu söylemek mümkündür (Okay, 2004, s.6).

Tarihimizin en şanlı kesitlerinden biri olan Kurtuluş Savaşı ile bu şanlı mücadelenin doğurduğu Cumhuriyetin ilk dönemleri olan ve tarihimizin dönüm noktaları olarak nitelendirilebilecek zamanlara, yani bir devlet ile bir milletin küllerinden yeniden doğuşuna görgü şahitliği etmiş olan karikatür icracıları, zengin perspektifleriyle ortaya koymuş oldukları karikatürler adeta birer kalıttır ve tarih eğitiminde mutlaka yerlerini almalıdırlar (Akbaba, 2009, s.112).

Son olarak bir eğitimci eğer karikatürü ders aracı olarak kullanacaksa o karikatürün öğrenci tarafından doğru yorumlanmasını da öğrenciye öğretmek durumundadır. Bu öğretilerin sonucunda karikatürün öğretmen ve öğrenci arasında olumlu ve doğru iletişim kurulması yönünde de bir rol üstleneceğini unutmamak gerekir (Durualp, 2006, s. 61).

Fotoğraf, görme duyusuna hitap etmesi bakımından görsel bir üstün yaratıcılıktır. Orada vaktin duruyor olması, fotoğrafı diğer sanatlardan ayıran önemli unsurdur. Fakat fotoğrafın ana amacı, olanı gözlemleyip başkaları tarafından da gözlenmesini sağlamaktır (Çizgen’den aktaran Özdemir, 2014, s. 65).

Fotoğraflar, ihtiva ettiği şeylerin daha rahat bir şekilde hatırlanmalarını sağlarlar ve onu görenlerin zihinsel dünyalarında uyanan etkinin daha fazla kalıcı olmasına katkıda bulunurlar. Zira göze hitap eden bilgiler, metin halindeki bilgilere nazaran bilgilere kıyasla daha çok hatırlanma özelliğine sahiptir (Gezgin, 1994, s. 31).

1839 yılında Louis Jacques Mande Daguerre ve Joseph Nicephore Niepce tarafından daguerreotype tekniği ile icat edilmiş olan ilk fotoğrafın işlem tekniği, gümüş iyodürlü bir metal levhanın kaplanması, akabinde bu levhanın ışığa tutulması şeklindedir. Daha sonra plaka bir cıva buharına doğru tutulup ardından bir tuz çözeltisi ile sabitlenmiştir. Yaklaşık bir zamanda İngiltere’de ise William Henry ‘‘Fox Talbot calotype’’ denen bir başka fotoğraf tekniği geliştirmiştir. Bu teknikte ise gümüş klorürle kaplanmış bir kâğıt karanlık bir ortamda ışığa maruz bırakılarak negatif bir görüntü elde edilmiş ve daha kısa sürede görüntünün oluşması için gallik asidi kullanılmıştır. Bu teknikleri yaş koleksiyonu adında başka bir teknik takip etmiş,

kuru plakaların keşfedilmesiyle de daha az zamanda daha ekonomik ve daha basit fotoğraflar alınabilmeye başlanmıştır. Bütün bunların ardından “Kodak” marka kameraların sahibi olan George Eastman şeffaf ve esnek filmleri ile piyasada yerini almıştır. George Eastman’ın bir diğer buluşu da büyük ve taşınmaz fotoğraf makinalarının tarihe karışmasına neden olacak olan hafif ve rahatça taşınabilecek türde olan “Brownie” adlı fotoğraf makinasını piyasaya sürüştür. Bu tarihten sonra fotoğraf çekme faaliyetlerinde büyük bir artış meydana gelmiştir. 1900’lü yıllara gelindiğinde ise renkli fotoğraflar gelişmiştir (Sieber, 2012, s.17).

Fotoğrafların birçok alanda kullanım yerleri ve etkili olma özellikleri vardır. Her meslekten insan fotoğrafı farklı yerlerde farklı amaçlarla kullanılabilir. Reklamcı reklamını yapmak istediği ürüne talebi attırmak için fotoğrafı kullanırken, emlakçı ise satmak istediği evi çekici hale getirmek, bir gazete yazarı verdiği habere kanıt oluşturmak bir televizyon kanalı ise kamuoyu oluşturmak için kullanılabilir (Kyvig ve Marty, 2000, s. 80).

Tarihsel fotoğrafların tarihimizin büyük bir bölümünü oluşturan Osmanlı imparatorluğunun aktarımı konusunda ele alacak olursak, bizlere Osmanlı Devleti’nin özellikle başkenti olan İstanbul’un o dönemdeki şehir karakterini ve yöneticilerin toplumla ilgili tutumları konusunda ışık tutmaktadır. Osmanlı’da fotoğraf kullanımı 19. yy ’da Kırım savaşına tekabül etmektedir (Faroqhi, 1999, s.142).

Tarih eğitiminde çokça faydalanabileceğimiz ve oldukça kabarık olduğunu söyleyebileceğimiz fotoğraf arşivimizi ders anlatımında kullanmamız; gerek Cumhuriyet tarihimizin gerekse de Osmanlı tarihimizin öğrenciler açısından daha kolay anlaşılıp zihinlerinde canlanmasına olanak sağlayacaktır. Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş döneminin anlatıldığı Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinde varlığından yararlanabileceğimiz hazine değerinde ve çok sayıda fotoğraf mevcuttur. Bu arşivin öğrencilerle buluşturulması Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretimine büyük bir yarar ve zenginlik katacaktır (Akbaba, 2009, s.108).

Bir fotoğrafı anlayabilmek ve çıkarılan anlamı aktarabilmek ciddi bir çalışma gerektirir. Sieber(2012)’e göre bunları gerçekleştirebilmek ise fotoğrafla ilgili belli unsurların gözden geçirilmesiyle mümkündür. Bu unsurlar;

- 1.) Zaman: Bu unsur fotoğrafın çekildiği tarihi, senesini kısacası her türlü anını ve bu anların herhangi birinin özel bir önemi olup olmadığını içerir. Tarihte yapılan herhangi bir savaş olayı gibi tarihi olan bir durumun tarihi mi? Fotoğrafta yer alan insanlar bakımından onlar için özel anlam ifade eden bir gün mü?
- 2.) Yer: Bir fotoğrafın çekiminin gerçekleştiği mekân büyük bir alanı teşkil eder. Bu yer ülke de olsa köy de olsa ya da bir oda da olsa bunların hepsi yorumlanma bakımından ayrı bir öneme sahip olacaktır.
- 3.) Konu: Kimi fotoğraflar ihtiva ettikleri karede yalnızca anlıktan ibaret olan bir gerçekliği yansıtır. Zira çekilen karenin fotoğrafçının kendi seçimiyle oluşturulduğu ve ona göre de o fotoğrafa zemin hazırlanmış oluşu, görünmesini istemediği şeyleri devre dışı bırakmış oluşu devreye girecektir.
- 4.) Fotoğrafçı: Fotoğrafi etkileyecek diğer unsurlar da fotoğrafçının aldığı eğitim, mensubu olduğu milletin kültürü ve deneyimler olacaktır. Bu unsurların hepsi çekilen fotoğrafa yansiyacaktır. Dolayısıyla fotoğraf farklı kültürden insanları içeriyorsa o fotoğraf karşımıza fotoğrafçının kültürünü yansıtmış bir şekilde çıkabilir.
- 5.) Amaç: Bütün fotoğrafların ortaya çıkmalarında belirli bir sebep vardır. Kimi fotoğrafların ortaya çıkış amacı mühim olan vakaları ortaya sermekten kimilerinin

amacı bir sanatı ortaya koymak içindir. Fotoğrafların yorumlanmasında bu amaçların bilinmesi kolaylık sağlayacaktır.

- 6.) Teknolojisi: Fotoğrafçılık 160 yıllık bir geçmişe sahiptir ve bu yıllar içinde gelişim ve değişime uğramıştır. İlk fotoğrafların çekilmesi oldukça zaman alırken günümüzde bu süre minimuma inmiştir. Fotoğraf çekmenin sadece süresi kısalmamış aynı zamanda fotoğraflar, üzerinde oynanabilir hale de gelmiştir. Ve üzerinde oynanmış bir fotoğraf gerçek konusu ve amacından tamamen uzaklaşır. İşte bundan dolayı fotoğraf teknolojisinin ve gelişiminin iyi bilinmesi, bir fotoğrafın üzerinde oynama olup olmadığını anlayabilmemiz açısından önemlidir (Sieber, 2012, s.15)

Tarih eğitiminde öğrenciler, tarihi gerçek kaynaklardan öğrenme fırsatına sahip olduklarında derse olan ilgi ve motivasyonları artmakta ve gizli bir şeyi ortaya dökme ya da öğrenme heyecanı ile de araştırma yapmaya merak duyarak kendi yeteneklerinin de farkına varmaktadırlar (Sieber, 2012, s.15)

Öğretmenin görsel malzeme konusunda doğru tercihler yaptığı takdirde, her bir görselin onlarca sözcükten daha kalıcı olduğu bilinen bir durumken, fotoğraf, gravür gibi materyallerin eğitim dışı bırakılması kabul edilemez bir durumdur. Aynı zamanda kullanılacak tarihi görsel materyallerin öğrencilere bu görsel materyalleri anlamlandırma, yorumlama, sonuca varma gibi bir sürü beceri de katacağı hesaba katıldığında, görsellerin ne kadar önemli oldukları bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Tüm bunların yanı sıra fotoğraflar kitaplarda yer alan yazılı bilgilerin anlamlandırılmasına da katkı sağlayarak bir anahtar rolü de üstlenirler. Her ne kadar kitaplardaki fotoğraflar çoğu zaman görsel estetiği arttırmak amacıyla kullanılsalar da bu fotoğraflar, öğrencilere yazıları anlama da oldukça kolaylık sağlamaktadır (Felton ve Allen, 1990, s. 84-87).

Fotoğrafları çözümlerken adeta bir dedektif havası takınılarak yaklaşırsa, o fotoğrafla ilgili doğru bir analiz yapmaya da o kadar yaklaşmış olunur. Bu casusluğa en iyi hizmet edecek teknik ise, Ne, Niçin, Nerede, Ne Zaman, Nasıl, Kim? sorularını içeren ve 5N/1K olarak adlandırılan soru tekniğidir (Danacıoğlu, 2001, s. 92).

Fotoğrafçı fotoğrafı çekerken ne gördü? Fotoğrafta görmemiş olabileceği ne ya da neler vardı? Amacı neydi? Taraflı olduğu şeyler neydi? İnsanlara neden belirli bir şekilde poz verdirdi? Fotoğrafın çekildiği şartlar fotoğrafçının seçimlerini nasıl sınırladı? (Kyvig ve Marty, 2000, s. 81).

Pek çok yabancı tarih eğitimcisi fotoğrafları kullanma etkinlikleri üzerinde durmuş, fotoğrafın nasıl analiz edileceği ve fotoğrafa dayalı nasıl soru sorulacağına ilişkin modeller geliştirmiştir (Aris,1993;Gunning,1978'den Aktaran Ata, 2002, s.133).

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, hem tarihimiz hem de müfredattaki yeri bakımından özel bir yer teşkil etmesi, bu dersin anlatımına ayrı bir özen gösterilmesi gerekliliğinin göstergesidir. Dersin anlatımı ışığında faydalanabileceğimiz fotoğraflardan, daha etkili sonuçlar elde edebilme adına, fotoğrafları kullanırken, değişik tekniklere başvurulması gerektiğini söyleyebiliriz. Bu durumda bize yardımcı olacak modellerden biri tarihi fotoğraflara soru sorma modeli olan ve 8 adet sorudan meydana gelen Felton ve Allen modelidir (Ata, 2001, s.8).

Felton ve Allen modelinde yer alan soru tipleri şunlardır:

- 1) Fotoğrafın Sunumu: Öğrencilere fotoğrafın çekildiği tarihi ortama ve zamana ilişkin bilgiler verilerek fotoğrafın geri planı aktarılır. Örneğin; “Şu anda Çanakkale muharebeleri esnasında çekilmiş bir fotoğrafı analiz edeceğiz. Görmekte olduğunuz fotoğraf, 100 yaşındadır. Şimdi fotoğrafı dikkatlice inceleyip kilit sorulara cevap veriniz”.
- 2) Anahtar Soru Yönelme: Burada öğrencilere kilit sorular yöneltilir. Örneğin, resimde gördüğünüz bu adamlar kimdir ve orada ne yapıyorlar? Bu fotoğraf sizce nerede çekilmiş? İnsanlar ne yapıyor? Bu fotoğrafın hangi yerde çekildiğini düşünüyorsunuz? Fotoğraf size Çanakkale savaşına ilişkin neler anlatmaktadır? Hakkında ne söylemektedir? Öğretmen öğrencilerin fotoğrafa ilişkin varsayımlarını sınıf ortamında bulunan tahtaya yazar
- 3) Öğrencilerden Kişileri ve Nesnelere Tanımlamalarını İstenilmesi: Öğrenciler iyice gözlem yaptıktan sonra, gördükleri her şeyi etiketlendirir.
- 4) Öğrencilere Fotoğrafta Gördüklerini Betimleme: Öğrencilerden, fotoğrafta gördükleri şeyleri mukayese etmeleri ve neleri mukayese ettiklerinin tasvir etmeleri istenir. Örneğin; fotoğraftaki insanların kıyafetleri nasıldır? Günümüzdeki kıyafetlerle aralarındaki farklar nelerdir? Fotoğrafta gördüğünüz araç ya da aletler nelerdir? Günümüzde bu araçlar halen kullanılmakta mıdır? gibi sorular sorulur.
- 5) Öğrencilere Çıkarım Yapmaya Yöneltecek Sorular Sorma: Öğrenciler, gördüklerinden daha fazlasını ve gördüklerini birleştirerek gördüklerini bir araya getirerek, belirtilere ulaşmak için gözlemlerinden yararlanırlar. Öğrencilere; askerlerin ne yaptıkları konusunda bu fotoğraf sana ne gibi belirtiler veriyor? Bu askerler ne tür bir işle ilgileniyor? Bu gördüğünüz gemi ne tür bir gemidir? Bu adamın taşımış olduğu şey hakkında neler söyleye bilirsiniz? Bu mermi kaç kilodur? Barakanın yapıldığı yer ve sıcaklık hakkında ne söyleyebilirsiniz? gibi sorular yöneltilir.
- 6) Öğrencilerden Hipotezlerini Değiştirme, Doğrulama ve Atma İhtiyaçlarının Olup Olmadığını Sorma: Öğrenciler başlangıçta yaptıkları varsayımları destekleyen ve değiştiren çıkarımlara yönelirken gözlemlerine yönelirler. Örneğin; Fotoğrafta gördüğünüz bu insanlarla ilgili önceden söylediklerinizi ya da tahtaya not aldığımız herhangi bir ipucunu terk etmek ister misiniz? Neden? Gibi sorular sorulur.
- 7) Hipotezleri Desteklemede Ders Kitabı ve Diğer Materyallerin Kullanılması: Öğretmen, öğrencilerin önsezilerini değiştirmek ya da onaylamak adına daha fazla bilgi toplayabilecekleri kaynaklar tavsiye eder. Konuya ilişkin daha fazla bilgi bulmaları için kaynaklar önerir.
- 8) Düşünmeyi Gözden Geçirme: Öğretmen, öğrencileri süreci gözden geçirmeye yönlendirir. Sorulara ve düşünme becerilerine odaklanırlar (Felton ve Allen, 1990, s. 84-87).

Bizlere tarihi fotoğrafları ders anlatımında kullanmaya yardımcı olabilecek bir diğer model Nichol modelidir. Bu modelde tarihsel belge niteliğindeki resimlere yoneltilebilecek 12 adet soru tipi bulunmaktadır. Bu sorular aşağıda belirtilen soru türleridir:

- 1- Veri anımsama sorusu: Öğrencilerin eski bilgilerini yoklayıp anımsamalarına yarayacak türden sorular olmalıdır. Örneğin; "Çanakkale Zaferi hangi tarihte meydana gelmiştir? " gibi sorular sorulur.
- 2- Adlandırma sorusu: Öğrencilere fotoğrafta yer alan objelerin ismi sorulur. "Fotoğrafta gördüğünüz insanların başlarına takmış oldukları şeyin ismi nedir? " Gibi sorulardır.

- 3- Gözlem sorusu: Fotoğraftaki durumu kavramaya yarayacak türden sorulardır. " Bu fotoğrafta neden bahsediliyor? " Gibi sorulardır.
- 4- Mantık sorusu: Fotoğraftaki durumu; öğrencinin doğru şekilde akıl yürüterek izah etmesini sağlayan sorulardır. " Bu fotoğraf erlerin nasıl savaştığına dair bize ne gibi ipuçları veriyor?" Tarzında sorulardır.
- 5- Kuramsal soru: Fotoğraftaki olgudan sonra oluşabilecek durumları söyleme sorusudur. " Fotoğraftaki hadiseden sonra ortaya ne gibi durumlar çıkmış olabilir? " Türünden sorulardır.
- 6- Empati sorusu: Fotoğrafta bulunanların duygularını, buldukları durumu anlamak ve içselleştirmeye yönelik sorulardır. "Seyit Onbaşının yerinde sen olsaydın sen nasıl hareket ederdin? " Şeklinde uygulanabilir.
- 7- Hipotez oluşturma sorusu: Resimdeki durumun nedenlerine yönelik fikir yürütmeye yönelik sorulardır. Olayın sebep ve sonucuna ilişkin düşünmeyi gerektiren sorudur. "İtilaf devletlerinin Çanakkale Cephesini açmaktaki nedenler nelerdir? "
- 8- Problem çözme sorusu: Fotoğrafı çözümlenmeye yönelik sorulardır. "Fotoğraf kendi içinde Türk askerlerinin ruh haline yönelik neler barındırıyor?" Tazında kullanılabilir.
- 9- Kanıtı sorgulama sorusu: Fotoğrafın hakikati yansıtıp yansıtmadığına yönelik sorulardır. "Bu Fotoğraf bizlere Çanakkale kara savaşlarını ne derece yansıtmaktadır?"
- 10- Sentez sorusu: Fotoğrafta başka bir kişinin görüş açısıyla olaya yönelik bir birleşim yapma sorusudur. "Anzak askerlerinin bu savaşa yönelik düşünceleri nelerdir?"
- 11- Kontrol sorusu: Sınıf içerisinde kontrolü sağlamaya yönelik sorudur. Örneğin; " Mehmet yerine oturur musun?"
- 12- Kapalı Soru: Öğrencinin öğretmenin zihninden geçen ve istediği yanıtı elde etmeye yönelik klasik öğretmen sorusudur. Örneğin; " Çanakkale savaşlarının Atatürk'ün askeri yaşantısındaki önemi nedir?" (Ata, 2002, s. 136).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Çanakkale Savaşları konusunun öğretiminde görsel materyale Felton ve Allen modeline göre soru sorma ile Nichol modeline göre soru sormanın akademik başarı ve kalıcılığa etkisini belirlemek ve bu uygulama ışığında hem materyal kullanımına hem de bu modellerin kullanımına ilişkin önerilerde bulunmaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1.) Çanakkale Savaşlarını fotoğraf kullanılmadan anlatım (düz) yöntemiyle işleyen kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2.) Çanakkale Savaşlarının, fotoğrafa Felton ve Allen modeline göre soru sorarak anlatıldığı deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3.) Çanakkale Savaşlarının, fotoğrafa Nichol modeline göre soru sorarak anlatıldığı deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4.) Çanakkale Savaşlarının düz anlatım yöntemiyle işleyen kontrol grubu, Felton ve Allen modeline göre işleyen deney grubu ve Nichol modeline göre işleyen üçüncü deney grubunun son test başarı puan ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5.) Çanakkale Savaşlarını fotoğraf kullanılmadan (düz anlatım) anlatım yöntemiyle işleyen kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- 6.) Çanakkale Savaşlarını Felton-Allen modeline göre işleyen kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7.) Çanakkale Savaşlarını Nichol modeline göre işleyen kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 8.) Çanakkale Savaşlarını fotoğraf kullanılmadan (düz anlatım) anlatım yöntemiyle işleyen kontrol grubu, Felton-Allen modeline göre işleyen ikinci deney grubunun ve Nichol modeline göre işleyen üçüncü grubunun kalıcılık testi başarı puan ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem seçimi deney deseni, veri toplama araçları, verilerin toplanması, işlem basamakları, verilerin çözümü ve yorumu ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, 11. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Çanakkale Savaşları konusunun öğretiminde görsel materyale Felton ve Allen Modeline göre soru sorma ile Nichol Modeline göre soru sormanın akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini öğrenmek amacıyla deney deseni olarak, deneme modelleri içerisinde yaygın bir kullanıma sahip olan “Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Uygulamada kullanılan deneysel desen şeması ise Tablo 1’ deki gibidir.

Tablo 1. Ön Test, Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Şeması

SINIF		ÖN TEST	DENEYSEL İŞLEM	SON TEST	KALICILIK TESTİ
1	R	O1	DÜZ ANLATIM	O4	O7
2	R	O2	FELTON-ALLEN	O5	O8
3	R	O3	NİCHOL	O6	O9

Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen Tablo 1’de sembollerle gösterilmiştir. 1 Düz anlatım modeliyle ders işlenen sınıfı; R, deneklerin yansız atandığını; O1 ve O4, 1 grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O2 ve O5, 2 grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O3 ve O6, 3 grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O4 ve O7, 1 grubunun son test ve kalıcılık testi ölçümlerini; O5 ve O8, 2 grubunun son test ve kalıcılık testi ölçümlerini; O6 ve O9, 3 grubunun son test ve kalıcılık testi ölçümlerini göstermektedir (Karasar, 2009, s. 97).

Örneklem

Araştırma, Ankara ili, Mamak İlçesinin, bir lisesinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini, bu lisenin 11.Sınıf şubelerindeki 3 sınıfın öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada, ilk grupta 21, ikinci grubunda 22 ve üçüncü grupta da 20 öğrenci olmak üzere toplam 63 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada 3 ayrı şubenin 1.sine düz anlatım modeliyle, 2.sine Felton-Allen modeliyle, 3.süne de Nichol Modeline göre Çanakkale Savaşları konusu araştırmacı tarafından işlenmiştir. Konu anlatılmadan önce ön test, anlatıldıktan sonra son test ve bir ay sonra kalıcılık testi yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama amacıyla, “Çanakkale Savaşları” konusuna ilişkin öğrenme düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından, uzman görüşü alınarak ve konunun yer aldığı

ünitedeki kazanımlara dayalı olarak toplam 20 sorudan oluşan bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu test aynı zamanda kalıcılık testi olarak da kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanan verilerin çözümlenmesinde istatistiksel yöntemler ve teknikler kullanılmış olup üç grubun son test başarı düzeylerini belirlemek amacıyla frekans analizi uygulanmıştır. Üç grubun kendi içindeki ön-test son- test ve son test-kalıcılık testi ortalamaları arasındaki farkın saptanması için “bağımlı örneklem t-testi” uygulanmıştır. Grupların son test ve kalıcılık testi puanlarını karşılaştırmak için ise “bağımsız örneklem t-testi” kullanılmıştır. Analiz yapılmadan önce grupların normallik varsayımına uygun olup olmadığı incelenmiş ve üç grupta normal dağılım sergilediği gözlemlenmiştir. Verilerin kodlanarak istatistiksel çözümlenmelerin yapılmasında SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Bu bölümde daha önce belirtilen hipotezler ile ilgili olarak veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler ve bu verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır.

Normallik Analizi

Tablo 2. Verilerin Normallik Analizi Sonuçları

Testler-Modeller	Kolmogorov Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
Ön Test Düz	,114	21	,200	,966	21	,650
Son Test Düz	,147	21	,200	,925	21	,108
Kalıcılık Düz	,119	21	,200	,968	21	,688
Ön Test Nichol	,127	20	,200	,953	20	,417
Son Test Nichol	,248	20	,082	,904	20	,048
Kalıcılık Nichol	,207	20	,094	,918	20	,092
Ön Test Felton-Allen	,123	22	,200	,955	22	,388
Son Test Felton-Allen	,167	22	,114	,951	22	,327
Kalıcılık Felton-Allen	,181	22	,060	,965	22	,601

Tablo 2 incelendiğinde bütün değişkenler için p değerleri kesme değeri olan 0.05'ten büyük olduğundan verilerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla verilerin analizinde parametrik teknikler kullanılacaktır.

Frekans Analizleri

Tablo 3. Ön Test Başarı Düzeyleri

Testler-Modeller	n	Minimum	Maximum	Mean	SS
Ön Test Düz	21	2,50	12,50	7,5750	2,88952
Ön Test Nichol	20	-1,25	12,50	6,4881	3,70006
Ön Test Felton-Allen	22	1,25	13,75	7,2727	3,39897

Tablo 3 incelendiğinde düz anlatım yoluyla ders işlenen sınıfın ön test ortalamasının 7.57 olduğu, Nichol modeliyle ders işlenen sınıfın ön test ortalamasının 6.48 olduğu ve Felton-Allen modeliyle ders işlenen sınıfın son test ortalamasının 7.27 olduğu görülmektedir. Bulgular üç sınıfta ders işlenmeden önceki durumları arasında bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 4. Son Test Başarı Düzeyleri

Testler-Modeller	n	Minimum	Maximum	Mean	SS
Son Test Düz	21	5,00	16,25	10,41	3,77
Son Test Nichol	20	6,25	16,25	12,37	2,65
Son Test Felton-Allen	22	10,00	18,75	14,26	2,13

Tablo 4 incelendiğinde düz anlatım modeliyle ders işlenen sınıfın son test ortalamasının 10.41 olduğu, Nichol modeliyle ders işlenen sınıfın son test ortalamasının 12.37 olduğu ve Felton-Allen modeliyle ders işlenen sınıfın son test ortalamasının 14.26 olduğu görülmektedir. Bulgular Felton-Allen modelinin, düz anlatım yöntemi ve Nichol modeline göre daha etkili olduğunu göstermektedir

Tablo 5. Kalıcılık Testi Başarı Düzeyleri

Testler-Modeller	n	Minimum	Maximum	Mean	SS
Kalıcılık Test Düz	21	-1,25	13,75	6,4881	4,21343
Kalıcılık Test Nichol	20	2,50	16,25	9,5000	3,20362
Kalıcılık Test Felton-Allen	22	5,00	16,25	11,7045	2,92631

Tablo 5 incelendiğinde düz anlatım yoluyla ders işlenen sınıfın kalıcılık test ortalamasının 6.48 olduğu, Nichol modeliyle ders işlenen sınıfın kalıcılık test ortalamasının 9.50 olduğu ve Felton-Allen modeliyle ders işlenen sınıfın kalıcılık test ortalamasının 11.70 olduğu görülmektedir. Bulgular Felton-Allen modelinin düz anlatım yöntemi ve Nichol modeline göre daha kalıcı olduğunu göstermektedir.

Bağımlı Örneklem t Testi.

Kullanılan Yöntemlerin Ön Test-Son Test Karşılaştırmaları

Tablo 6. Düz Anlatım Yöntemi Ön Test-Son Test Sonuçları

Model	TEST	n	X	SS	T	P
DÜZ ANLATIM	ÖN TEST	21	6,4881	3,70006	-6,360	.000
	SON TEST	21	10,4167	3,77768		

Düz anlatım yönteminin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Tablo 6 incelendiğinde ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p < .05$)

Tablo 7. Nichol Modeli Ön Test-Son Test Sonuçları

Model	TEST	n	X	SS	T	P
NİCHOL	ÖN TEST	20	7,5750	2,88952	-7,477	.000
	SON TEST	20	12,3755	2,65657		

Nichol modelinin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Tablo 7 incelendiğinde ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p < .05$)

Tablo 8. Felton-Allen Modeli Ön Test-Son Test Sonuçları

Model	TEST	n	X	SS	T	P
FELTON-ALLEN	ÖN TEST	22	7,2727	3,39897	-11,001	.000
	SON TEST	22	14,2614	2,13597		

Felton-Allen modeliyle anlatım yönteminin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Tablo 8 incelendiğinde ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p < .05$)

Kullanılan Yöntemlerin Son-Test Kalıcılık Testi Karşılaştırmaları

Tablo 9. Düz Anlatım Yöntemi Son Test- Kalıcılık Testi Sonuçları

Model	TEST	n	X	SS	T	P
DÜZ ANLATIM	SON TEST	21	10,4167	3,77768	5,725	.000
	KALICILIK TESTİ	21	6,4881	4,21343		

Düz anlatım yönteminin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Tablo 9 incelendiğinde son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p < .05$)

Tablo 10. Nichol Modeli Son Test- Kalıcılık Testi Sonuçları

Model	TEST	n	X	SS	T	P
NİCHOL	SON TEST	20	12,3755	2,65657	3,658	.002
	KALICILIK TESTİ	20	9,5000	3,20362		

Nichol modelinin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Tablo 12 incelendiğinde son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p < .05$)

Tablo 11. Felton-Allen Modeli Son Test- Kalıcılık Testi Sonuçları

Model	TEST	n	X	SS	T	P
FELTON-ALLEN	SON TEST	22	14,2614	2,13597	4,465	.000
	KALICILIK TESTİ	22	11,7045	2,92631		

Felton-Allen modelinin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Tablo 13 incelendiğinde son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p < .05$)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Yapılan araştırmaya dayalı olarak elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir;

Araştırmadan edilen sonuçlara göre, uygulama öncesinde düz anlatım yönteminin uygulandığı grup ile Nichol modeli ve Felton-Allen modeli uygulanan gruplarının ön- test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Buna göre gruplar uygulama öncesi benzer yapıdadır.

Araştırmadan edilen sonuçlara göre, uygulama öncesinde düz anlatım yönteminin uygulandığı grup ile Nichol modeli ve Felton-Allen modeli uygulanan gruplarının son- test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre Nichol modeliyle ders işlemenin düz anlatımdan daha etkili olduğu ve Felton-Allen modeliyle ders işlemenin ise diğer iki yöntemden de daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmadan edilen sonuçlara göre, uygulama öncesinde düz anlatım yönteminin uygulandığı grup ile Nichol modeli ve Felton-Allen modeli uygulanan gruplarının kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre Nichol modeliyle ders işlemenin düz anlatımdan daha kalıcı olduğu ve Felton-Allen modeliyle ders işlemenin ise diğer iki yöntemden de daha kalıcı olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, düz anlatım yönteminin uygulandığı grubun uygulamadan önceki başarı durumu ile uygulama sonrası başarı durumunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu durum, kullanılan düz anlatım yönteminin söz konusu grupta başarıyı arttırdığını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Nichol modelinin uygulandığı grubunun uygulamadan önceki başarı durumu ile uygulama sonrası başarı durumunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu durum, kullanılan Nichol modelinin söz konusu grupta başarıyı arttırdığını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Felton-Allen modelinin uygulandığı grubun uygulamadan önceki başarı durumu ile uygulama sonrası başarı durumunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu durum, kullanılan Felton-Allen modelinin söz konusu grupta başarıyı arttırdığını göstermektedir.

Özetle, bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında, “Çanakkale savaşları” öğretiminde kullanılan Nichol modelinin düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu, Felton-Allen modelinin ise düz anlatım yöntemi ve Nichol anlatım modeline göre daha etkili bir model olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan bilgilerin kalıcılık düzeylerini arttırmada ise Nichol modelinin düz anlatıma göre daha etkili olduğu, Felton-Allen modelinin ise düz anlatım yöntemi ve Nichol modeline göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Araştırma verileri, araştırma grubunda, görsel materyallerden biri olan fotoğrafa soru sorma modellerinin kullanımıyla akademik başarı ve kalıcılığın artabileceğini göstermiştir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak ulusal literatürde gerçekleştirilecek olan çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

- 1) Üniversitelerin hem tarih öğretmeni hem Sosyal Bilgiler öğretmeni yetiştiren lisans, yüksek lisans ve doktora programları da bu araştırmadan faydalanılabilir.
- 2) Araştırma Felton ve Allen modeli ile Nichol modeli haricinde başka modeller ile yinelenabilir
- 3) Araştırma ortaokul düzeyinde T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi gören 8. Sınıflar üzerinde gerçekleştirilerek yeni bir çalışma yapılabilir.
- 4) Bu araştırmayı daha fazla detaylandırabilmek adına, Çanakkale savaşları fotoğraflar ve bu modeller eşliğinde kullanıldıktan sonra gruplara görüşme formları hazırlanarak, öğrencilerin görüşlerinin öğrenilmesine katkı sağlayacak nitel bir araştırma yapılabilir.
- 5) Bu araştırma mesleki ve teknik lisesi ile sınırlı tutulmuştur. Bu liselere sağlık lisesi, ticaret lisesi Anadolu lisesi, fen lisesi ve imam hatip lisesi de eklenebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, B. (2009). *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ata, B. (2001). Çanakkale savaşlarını nasıl öğreteceğiz. *Türk Yurdu*, 164 (23-29).
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin "müze eğitimine" ilişkin görüşleri*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Binark, İ. (1978). Türkler' de resim ve minyatür sanatı. *Vakıflar Dergisi* 271-277
- Bingöl, M. (2009). *İlköğretim II. kademe 8. sınıfta okutulan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretimi, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Ağrı örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Carr, E. H., & J. Fontana (1992). *Tarih yazımında nesnellik ve yanlılık* (Ö. Ozankaya, Çev.) Ankara: İmge.
- Çoban, F. E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin Çanakkale Savaşları ve öğretimine ilişkin biliş ve algılama düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Danacıoğlu, E. (2001). *Geçmişin izleri*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Demircioğlu, H. (Ed.). (2014). *Tarih öğretimi teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara, Pegem Akademi
- Durualp, E. (2006). *İlköğretimde sosyal bilgiler öğretiminde karikatür kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Faroqhi, S. (2001). *Osmanlı tarihi nasıl incelenir?* (Zeynep Altok Çev.), İstanbul : Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Felton, R. G. & Allen, R. F. (1990). Using visual materials as historical sources: A model for studying state and local history. *The Social Studies*, 81(2), 84-87.
- Gezgin, S. (1994). *Basında fotoğrafçılık*. İstanbul: Der Yayınları.
- Gündüz, Pelin (2009). *Cumhuriyet dönemi mizah dergilerinden Akbaba'da edebiyat ve karikatür ilişkisi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kablan, Z. Topan, B. & Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Nobel. Ankara
- Kırcı, K. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin tarih öğrenme beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Küçüköner, H. (2012). *Gravür Sanatı Tarihi Ve Modern Uygulamalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Küçüköner, M. (2004). *İmge ve Çoğaltma*. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Anasanat Dalı, İstanbul.
- Kyvig, D. E. & Marty, M. A. (2011). *Yanbaşımızdaki tarih*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- MEB. (2018a). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018b). *Türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı (12.sınıf)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Okay, C. (2004). *Dönemin mizah dergilerinde Millî Mücadele karikatürleri 1919-1922*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Özdemir, K. (2014). *Ortaöğretim tarih derslerinde kullanılan görsel materyallerin öğrenci akademik başarı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özer, A. (2004). Karikatür, popüler kültür ve popüler karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 57, 246-249.

- Palaz, T. (2010). *İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde karikatür kullanmanın öğrenci başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sieber, E. (2001). *Teaching with objects and photographs: Supporting and Enhancing Your Curriculum. A Guide for Teachers*.
- Türk Dil Kurumu. (2019). Türkçe sözlük. Ankara: TDK <https://sozluk.gov.tr/>. adresinden 10 Ekim 2019 tarihinde alınmıştır.
- Turani, A. (1975). *Sanat terimleri sözlüğü*. 3. baskı. Ankara: Toplum
- Yazıcı, N. (2013). Lise müfredat programlarında ve ders kitaplarında Çanakkale Savaşı'nın öğretimi üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2), 535-550.
- Zeyrek, Ş. (2007). Liselerde okutulan Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük adlı ders kitaplarında Çanakkale Savaşları. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 10(40), 707-721.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The importance of the Çanakkale Wars for Turkish history is an indisputable issue. The fact that these victories are the breaking point of the fate of the Turkish nation and the fact that these victories have a great effect on Atatürk being the protagonist of the War of Independence are the factors that play a role in the importance of these wars. The value deserved by these wars, which are of such great importance, is also seen in the curriculum of T.C Revolution History and Atatürkism course of all school levels. When the school programs are scrutinized, it is seen that the Çanakkale Wars have an important place in the program from primary to higher education (Ata, 2001, s.5).

When the sources of Çanakkale Wars are examined, it is possible to come across many visual materials that can be used to explain the course. The most important of these is the photographs of the Çanakkale Wars. However, it is not enough to bring such pictorial evidence to the class and show it to the students simply. There is a need for a narrative that involves the use of techniques that require asking questions to the photographs in order to better analyze these photographs. Felton and Allen and Nichol models are models that use evidential photographs to meet this need (Ata, 2001, s.9).

The aim of this study; T. C. Revolution History and Atatürkism course to determine the effect of asking questions according to Felton and Allen model and asking questions according to Nichol model on academic success and permanence in teaching of Çanakkale Wars and and to make recommendations on the use of materials and the use of these models in the light of this application

In the literature review carried out within the framework of the research, the importance and place of the use of photography from visual materials in history teaching was emphasized, suggestions that these models can be used but It has been found that there is no study on the effects of using these models. This research is important in terms of reinforcing the importance of the use of photography in the narration of the Çanakkale Wars and revealing the usability of Felton-Allen and Nichol models.

Method

“Experimental design with pre-test post-test control group” which is widely used in experimental models, was used as the research design

The study groups consisted of students from 3 classes in 11th grade branches in a vocational high school in Ankara. In the study, there were 21 students in the first group, 22 students in the second group and 20 students in the third group

In this research, an achievement test was developed by the researcher in order to determine the learning levels of “Çanakkale Wars” in order to collect data. The same test was used to measure persistence levels. In order to measure the reliability of the test, “Cronbach Alpha Coefficient” analysis was performed.

In this study, statistical methods and techniques were used to analyze the collected data and frequency analysis was applied to determine the post-test success levels of the three groups. “Dependent samples t-test” was applied to determine the difference between the pre-test post-test and post-test-retention test means within the three groups. In order to compare the post-test and retention test scores of the groups, “independent samples t-test” was used. Before the analysis, it was examined whether the groups were in accordance with the assumption of normality and it was observed that the three groups exhibited normal distribution. SPSS 22.0 package program was used for statistical analysis by coding the data.

Results and Discussion

The results obtained based on the research can be summarized as follows;

According to the results of the study, it was observed that there was no significant difference between the pre-test scores of Nichol model, Felton-Allen model groups and traditional method. Accordingly, the groups have similar structure before application

According to the results of the study, there was a significant difference between the post-test scores of the traditional method and the Nichol model and Felton-Allen model. Accordingly, it can be said that Nichol model is more effective than traditional method and Felton-Allen model is more effective than the other two methods.

According to the results of the study, there was a significant difference between the retention test scores of the traditional method and the Nichol model and Felton-Allen model. Accordingly, it can be said that Nichol model is more permanent than traditional method and Felton-Allen model is more permanent than the other two methods.

In summary, in the light of the findings obtained in this study, Nichol model used in the teaching of “Çanakkale Wars” was more effective than the traditional method, The Felton-Allen model is a more effective model than the traditional method and Nichol model. On the other hand, it was found that Nichol model was more effective than traditional method and Felton-Allen model was more effective than traditional method and Nichol model in increasing the retention level of information.