

Adnan Menderes Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Dergisi

Haziran 2020  
Cilt: 11 Sayı: 1

June 2020  
Volume: 11 Issue: 1

EFED

EJES

Adnan Menderes University  
Faculty of Education  
Journal of Education Sciences

e-ISSN 2146-7862

**Cilt 11, Sayı 1, Haziran 2020**

**Dergi Sahibi**

ADÜ Eğitim Fakültesi Adına  
Dr. Cumali ÖKSÜZ  
Eğitim Fakültesi Dekan

**Genel Yayın Editörü**

Dr. Yaşar KUZUCU

**Editör Yardımcısı**

Dr. Erkan KIRAL

**Türkçe Dil Editörü**

Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

**İngilizce Dil Editörü**

Dr. Burcu AYDIN

**Redaksiyon**

Dr. Mehmet ALTIN  
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ  
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

**Dizgi**

Dr. Mehmet ALTIN  
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ  
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

**Grafik Tasarımı**

Dr. İbrahim GÖKDAŞ  
Dr. Mehmet ALTIN  
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ  
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

**Web Tasarımı**

Dr. Mehmet ALTIN  
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ  
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

**Sekreteryaya**

Dr. Mehmet ALTIN  
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ  
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

**İletişim**

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
efed@adu.edu.tr  
Telefon: +90 (256) 2182000/3174

**Volume 11, Issue 1, June 2020**

**Owner**

On Behalf of ADU Faculty of Education  
Cumali ÖKSÜZ, Ph.D.  
Dean of Faculty

**General Publishing Editor**

Yaşar KUZUCU, Ph.D.

**Co-Editors**

Erkan KIRAL, Ph.D.

**Turkish Language Editor**

Nuri KARASAKALOĞLU, Ph.D.

**English Language Editor**

Burcu AYDIN, Ph.D.

**Proof Reading**

Mehmet ALTIN, Ph.D.  
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.  
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

**Typesetting**

Mehmet ALTIN, Ph.D.  
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.  
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

**Graphic Design**

İbrahim GÖKDAŞ, Ph.D.  
Mehmet ALTIN, Ph.D.  
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.  
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

**Web Design**

Mehmet ALTIN, Ph.D.  
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.  
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

**Secretary**

Mehmet ALTIN, Ph.D.  
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.  
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

**Editorial Office**

Aydın Adnan Menderes University  
Faculty of Education  
efed@adu.edu.tr  
Telephone: +90 (256) 2182000/3174

**Editör**

Dr. Yaşar KUZUCU

**Editör Yardımcısı**

Dr. Erkan KIRAL

**Türkçe Dil Editörü**

Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

**İngilizce Dil Editörü**

Dr. Burcu AYDIN

**Yayın Kurulu\***

Dr. Şerife AK (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Gökhan AKSU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Vesile ALKAN (Pamukkale Üniversitesi)  
Dr. Burcu AYDIN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Sultan BAYSAN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Ahmet BİLDİREN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Fulya CENKSEVEN (Çukurova Üniversitesi)  
Dr. Deniz DERYAKULU (Ankara Üniversitesi)  
Dr. Nuri DOĞAN (Hacettepe Üniversitesi)  
Dr. Zeynep EREN UĞURLU (Sinop Üniversitesi)  
Dr. Özkan ERGENE (Sakarya Üniversitesi)  
Dr. Cevriye ERGÜL (Ankara Üniversitesi)  
Dr. Burak FEYZİOĞLU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Dr. Cem Oktay GÜZELLER (Akdeniz Üniversitesi)  
Dr. Nuri KARASAKALOĞLU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Sezai KOÇYİĞİT (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Başak KOŞAR KIRCA (Sinop Üniversitesi)  
Dr. Kadriye Funda NAYIR EKİZ (Pamukkale Üniversitesi)  
Dr. Cumali ÖKSÜZ (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Mediha SARI (Çukurova Üniversitesi)  
Dr. Sadullah Serkan ŞEKER (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Nurcan UZEL (Gazi Üniversitesi)  
Dr. Ersen YAZICI (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

\*Soyadına göre alfabetik olarak sıralanmıştır

#### AMAÇ VE KAPSAM

Eğitim Fakültemiz; eğitim-öğretim etkinliklerinin yanında, bilimsel çalışmaları kamuoyunun bilgisine ve eleştirisine sunma işlevini yerine getirmeyi amaçlamaktadır. Bu yüzden hakemli ve bilimsel bir dergi çıkarma görevi önemli bir hal almaktadır. Bilimsel dergiler, yapılan bilimsel çalışmaları, kamuoyuna açık hale getirerek, bilimin denetlenebilirlik ve tekrarlanabilirlik ilkesini yerine getirmede önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu süreçte temel vizyonumuz, ilkelerimizden ve niteliğimizden ödün vermeden eğitim araştırmaları kapsamındaki akademik çalışmaları desteklemek, gelişiminde öncülük etmektir. Ayrıca eğitim alanında ve disiplinler arası çalışmalarda yüksek akademik standartlarda bilime katkı sağlamak, evrensel bir bakış açısı ile dünyada olan gelişmeleri takip etmek, ülkemizde eğitim alanında değişimleri ve ihtiyaçları tespit etmek ve özgün çözümler üretmek, eğitim kuruluşları, meslek kuruluşları ve toplumun ulusal ve uluslararası gelişmelerine destek olmak ve bu alanlarda Türkçe ve İngilizce dillerinde hazırlanmış çalışmalara yer vererek kaynak oluşumuna destek olmayı amaçlamaktadır.

## İÇİNDEKİLER

### Araştırma Makaleleri

- Yavuz SÖKMEN, Gökhan YILDIRIM & Durmuş KILIÇ**  
**Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kavramına Yönelik Metaforlarının İncelenmesi / An Evaluation of Pre-service Primary School Teachers and Primary School Teachers' Metaphors for the Concept of Teacher** 1
- Ahmet EROL & Hülya GÜLAY OGELMAN**  
**Çocukların Saldırganlık ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeylerinin Akranları Tarafından Sevilme Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi / Predictor Effect of Children's Levels of Aggression and Peer Victimization on Their Levels of Being Liked by Peers** 14
- Nalan ALTAY**  
**Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yazılan Makalelerin Değerlendirilmesi / Evaluation of Article Written in the Area of Social Studies Education in Turkey** 22
- Funda ERYILMAZ BALLI & Sadık KARTAL**  
**Eğitimin Siyasal İşlevi; Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Örneği / Political Function of Education; Social Studies Course Book Example** 36
- Ömer ŞAHİN & Murat BAŞGÜL**  
**PISA Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Doküman Analizi İle İncelenmesi / An Examination of Postgraduate Theses on Pisa by Document Analysis** 50
- Uğur GÜLLÜ & Güldem DÖNEL AKGÜL**  
**Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Toprak ve Tarıma Yönelik Metaforik Algıları / Metaphoric Perceptions of Secondary School 8th Grade Students towards Soil and Agriculture** 67
- Fatoş Burcu ÇATALKAYA, Nazmi DURKAN & Fatma TAŞKIN EKİCİ**  
**Fen Bilimleri Dersinde Jigsaw I Tekniğinin 7. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisi / The Effect of Jigsaw I Technique on 7th Grade Students' Communication Skills** 84
- Nurgül ERBAĞCI & Özlem KAF**  
**Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile İlgili Yapılan Çalışmaların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi / An Analysis of the Studies on Social Science Course Curriculum in terms of Various Variables** 103

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kavramına Yönelik Metaforlarının İncelenmesi

Yavuz SÖKMEN<sup>1</sup> Gökhan YILDIRIM<sup>2</sup> Durmuş KILIÇ<sup>3</sup>

**Öz:** Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum ilinde görev yapan 68 sınıf öğretmeni ve 2017-2018 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören 232 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Verilerin analizinde frekans, yüzde hesaplamaları ve nitel yöntemler arasında yer alan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Veriler, katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanarak elde edilmiştir. Katılımcılardan “öğretmen... gibidir, çünkü...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ile öğretmen ve öğrencilerin öğretmen kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak 104 tane metafor elde edilmiştir. Bu metaforların 66’sı sınıf öğretmeni adaylarının, 25’i sınıf öğretmenlerinin ve 13’ü ise hem sınıf öğretmeni adaylarının hem de sınıf öğretmenlerinin ortak ürettikleri metaforlardır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramını tanımlamada en fazla “anne-baba ve mum” metaforlarını, sınıf öğretmenlerinin ise “güneş” metaforunu kullandıkları ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:**  
Metafor, Öğretmen,  
Öğretmen Adayı.

## An Evaluation of Pre-service Primary School Teachers and Primary School Teachers’ Metaphors for the Concept of Teacher

**Abstract:** In this study, it is aimed to reveal the metaphors of teacher candidates and teachers about teacher concept. The study group consisted of 68 primary school teachers working in the province of Erzurum and 232 primary school teacher candidates studying in the Basic Education Department of Atatürk University Faculty of Education in the 2017-2018 academic year. In the analysis of the data, descriptive analysis technique which is among the qualitative methods, frequency, percentage calculations are used. The data were obtained by applying semi-structured interview forms to the participants. The participants were asked to complete the sentence “Teacher is like.... because ...”. Metaphors of teachers and students about teacher concept were examined with the findings of the research. According to the analysis results, 104 different metaphors were obtained based on the perceptions of pre-service primary school teachers and primary school teachers. Of these metaphors, 66 were generated by the pre-service primary school teachers, 25 were generated by primary school teachers, and 13 were generated by both the pre-service primary school teachers and primary school teachers. It was found out that the teacher candidates who participated in the research mostly used “parents and candles” for metaphors on the other hand primary school teachers’ mostly used “sun” for metaphor when defining the teacher concept.

**Key Words:**  
Metaphor, Teacher,  
Teacher Candidate.

**Geliş Tarihi :** 25.11.2019  
**Kabul Tarihi :** 29.01.2020  
**Yayın Tarihi :** 29.06.2020

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, yavuzsokmen@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7723-0144

<sup>2</sup> Doktora öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, gokhanyildirim2751@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4290-3780

<sup>3</sup> Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, dkilic@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-002-1217-1945

## GİRİŞ

Eğitim öğretim sürecinde bireylerin, eğitim programları aracılığıyla belirlenen temel yaşam becerilerinin geliştirilmesinde, bilgi, beceri ve tutumlarının hedeflenen seviyeye gelmesinde ve böylelikle eğitim sistemlerinin amaçladığı ideal vatandaşların yetiştirilmesinde en önemli öğelerden biri eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerdir. Dilekmen'e (2008) göre bir ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan kalkınmasında ve çağdaşlaşmasında en önemli unsur, insan ve onun nitelikli olarak yetiştirilmesidir. İnsanın yetiştirilmesinde ise en önemli kişilerden biri öğretmenlerdir. Bu yönüyle öğretmenler bireyin hayatında önemli bir rol oynar (Nalçacı, 2015). Eğitim sisteminin başarısı eğitim durumlarının düzenlenmesinden ve yürütülmesinden birinci derecede sorumlu olan nitelikli olarak yetişmiş öğretmenlere bağlıdır (Dilekmen, 2008). Bu bağlamda bu görevi üstlenecek olan insan gücü Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖK) belirlediği eğitim fakültelerinde yetiştirilmektedir.

Eğitim fakültesine gelen öğretmen adayları, daha önceki öğrenim hayatlarında informal gözlemleri ve çeşitli karakteristik özelliğe sahip olan öğretmenleriyle girdikleri etkileşim ve iletişime bağlı olarak öğrenme, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin farklı tutumları da beraberinde getirmektedirler (Saban, 2004a). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik ile ilgili algılarının büyük bir çoğunluğu hizmet öncesi dönemde şekillenmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde geçirdikleri yaşantılar ve öğretmenlik kavramına ilişkin geliştirdikleri düşünceler onların gelecekte nasıl bir öğretmen olacakları hakkında ipuçları vermektedir ve onların öğretmenlik mesleğine ilişkin pozitif algıları iyi bir öğretmen olmalarını olumlu yönde etkileyecektir (Gültekin, 2013; Oğuz, 2009). Bu bağlamda öğretmen adaylarının ve hali hazırda çalışmakta olan öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin algılarını ortaya çıkarmak ve elde edilen bulgular ışığında bir takım saptamalarda bulunmak önem arz etmektedir.

Sözcük anlamı değiştirmek olan *meta* ve sözcük anlamı taşımak olan *pherein* kelimelerinden oluşan metafor Yunanca bir kelimedir (Levine, 2005). Metafor, farklı kaynaklarda ve bilim alanlarında farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Sosyoloji ve Felsefede, analogi; Edebiyat ve Dilbilim alanında, eğretileme, mecaz, ödüncleme; Eğitim Bilimleri alanında ise daha çok benzetme anlamında kullanılmaktadır (Balaban ve Yapıcı 2013). Klasik metafor teorisinde sadece şiirsel ve destansı ifadelerde kullanılan metaforların sadece dil ile yönetildiği varsayılırdı. Bu genel prensibin aksine çağdaş metafor teorisi, metaforların sadece kullanılan dil ile değil düşüncelerle de organize edildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu teoriyle birlikte metaforlar sadece şiirsel ifadeler için değil günlük hayatta kullanılan dilde de kullanılabilir (Lakoff, 1993).

Metafor, kavramları daha anlaşılır hale getirmek için kullanılan bir çağrışım, bir semboldür (Yob, 2003). Metafor, anlatımı daha da güçlendirmek, bir olay, olgu ya da kavramın niteliğini daha fazla anlatabilmek, bir şeyi başka bir şeyle karşılaştırarak ya da ilişkilendirerek anlatabilmek ve anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten yorumlar ve anlamlar çıkarabilmek için yapılan bir söz sanatı ve benzetmedir. Bireyin fikirlerini dinleyenlere anlatmak için kullandığı dil ne kadar gelişmiş de olsa metaforik ifadeler, bu tek düze ve sıkıcı ifadelerden daha renkli, daha eğlenceli ve daha etkilidir. Bir fikir anlatılırken metaforların kullanılmaması dili çok sınırlı bir hale getirerek anlatımı zayıflatır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Pratte, 1981). Genel olarak metafor, bir olgu, kavram veya terimin, daha bilindik kavramlarla ilişkilendirilerek anlatılması ve bireylerin iç dünyalarını anlamlandırarak yapılandırılmalarına yönelik güçlü bir zihinsel modelleme biçimi olarak açıklanabilir. Bu bağlamda metaforlar, bireylerin mevcut düşünme biçimlerini değiştiren ve düşünmeye farklı bir boyut kazandıran öğrenme ve düşünme aracı olarak adlandırılabilir (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Willox vd., 2010).

Lakoff ve Johnson'a (1999) göre metaforlar bireylerin yaşantılarında ve düşüncelerinde önemli bir yere sahip olduğu için bireyin kendi dünyasını anlayıp içselleştirmesi bağlamında oldukça önemlidir. Ayrıca bireylerin düşünsel mekanizmalarının doğasında metaforik düşünce yatmaktadır (Willox vd., 2010). Öte yandan metaforlar, sadece kullanılan dil ile değil düşünce ve yaşantılarla günlük yaşamda yaygın bir şekilde kullanıldığı için bireylerin zihinlerindeki nesnel gerçekliğin sürekli olarak yeniden inşa edilmesini sağlamaktadır (Cook-Sather, 2003). Erdem ve Şatır'a (2000) göre metaforların temel işlevleri, çok sayıda verinin, bilginin yakalanması, yorumlanması, nakledilmesi ve belirsizlikle başa çıkamadaki yararlarıdır.

Goodman, bir metaforun kullanılırken kavramın, geleneksel çevreden yeni bir çevreye, yeni bir dünyaya transfer edildiğini ve metaforların iletişime dahil olmasıyla kavramın/terimin yapısı ve bileşenlerinin, alışılmış kullanımlarla yönlendirilen bir yöntemle organize edildiğini ifade etmiştir (Akt., Yob, 2003). Metaforlar, sadece günlük hayatta kullanılan dili süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret değildir; onların insan hayatındaki önemi bundan çok daha fazlasını kapsar (Saban, 2008). Shuell metafor için (Akt., Saban, 2008) "*Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir. Çünkü, bir resim sadece statik bir imge sunarken, bir*

*metafor bir olgu hakkında düşünmek için 'zihinsel bir çerçeve' sunmaktadır."* ifadesiyle metaforik iletilerin insan hayatındaki önemini vurgulamıştır.

Lakoff ve Johnson (1980) metaforun, bir kavramdan yola çıkarak bir başka kavramın anlamını tahmin etme ve anlayabilme adına bilişsel bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla herhangi bir metafor ilişkisinde metaforun kaynağı, metaforun konusunu farklı bir bakış açısıyla anlamada ve açıklamada *zihinsel bir filtre ve süzgeç* görevi görür (Saban, 2008). Aynı zamanda metaforlar sadece bilişsel sürece yardım etmenin yanı sıra bireylerin gerçeklik hakkındaki algılarına göre nasıl davranacaklarını da belirleyebilir (Nikitina ve Furuoka, 2008). Ayrıca metaforlar duygu ve düşüncelerimizi ifade etmek için kullandığımız araçlardan bir tanesidir (Yıldızlı, Erdol, Baştuğ ve Bayram, 2018).

Öğretmenlerin ve eğitimcilerin son zamanlarda gittikçe artan imalı söylemlerine ve dolaylı anlatımlarına karşı eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken kullanılan görseller ve metaforlar üzerine odaklanılmalıdır. Çünkü metaforlar bireylerin kullandıkları dil ve zihinlerinde oluşturdukları kavramsal çerçeve içerisinde oldukça yaygındır (Lakoff ve Johnson, 1980). Bireyler çoğu zaman metaforların tıpkı bir inanç sistemi gibi bireylerin olayları ve karşılaştıkları yeni durumları algılayış biçimlerini şekillendirebildiğinin farkında değildir. Oysaki metaforlar bireylerin etkileşimlerini, tepkilerini, olayları algılayış biçimlerini ve mesleklerine ve yaşantılarına ilişkin algılarını etkileyebilmektedir. Örneğin, bir öğretmenin dersine girdiği sınıfı, bir işyeri ya da fabrika gibi düşünmesi, öğrencilerin derste neyi ne kadar öğrendiğinden çok onların davranışları üzerine yoğunlaşarak eğitim-öğretimin hedefine ulaşip ulaşmadığını sorgulamamasına yol açabilmektedir. Buna karşıt eğer sınıf, öğretmen tarafından öğrencilerin aktif bir şekilde öğretim sürecine dahil olduğu bir öğretim ortamı olarak kavramsallaştırılırsa derse karşı gittikçe artan bir öğrenci ilgisi ve kavram yanılgılarının düzeltildiği doğru bir anlayışla karşılaşılabilir (Marshall, 1990). Bu bağlamda bireylerin temel yaşam becerilerinin geliştirildiği ve böylelikle ileriki yaşamlarının şekillendiği ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve yükseköğretim kurumlarında pedagojik eğitimini tamamlamak üzere eğitim gören sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının onların gelecekte nasıl bir öğretmen olacakları hakkında birtakım bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **YÖNTEM**

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Nitel araştırma, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıkları, dünya bakış açılarını ve yaşantılarını nasıl yorumladığıyla ilgilenen bir desendir (Merriam, 2013). Veri analizinde ise nitel araştırma desen yaklaşımlarından betimsel analiz yaklaşımı göre gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde veriler önceden oluşturulan temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### **Katılımcılar**

Bu çalışmanın katılımcıları, Erzurum ilinde görev yapan 68 sınıf öğretmeni ve 2017-2018 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören 232 sınıf öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcıları belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinden oluşturdukları örneklemeyle ilgili demografik bilgiler şu şekildedir: 68 sınıf öğretmenin 40'ü (%58,8) kadın ve 28'i (%41,2) erkektir. Sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları örnekleme ise, 165'i (%71,1) kadın, 67'si (% 28,9) erkektir. Bu öğretmen adaylarının 56'sı (%24,1) birinci sınıf, 54'ü (%23,3) ikinci sınıf, 60'ü (%25,9) üçüncü sınıf ve 62'si (%26,7) dördüncü sınıf öğrencisidir.

### **Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada üzerinde çalışılması planlanan metaforun seçimi ile ilgili olarak sınıf öğretmenliği bilim dalında görevli üç öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarını belirlemek için bir anket formu hazırlanmıştır. Formun birinci bölümünde katılımcılara ilişkin demografik bilgiler, ikinci bölümünde ise "öğretmen ..... gibidir, çünkü....." açık uçlu cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Çalışma kapsamındaki katılımcıların metaforlar için mantıksal bir dayanak sunabilmeleri için "çünkü" kavramına yer verilmiştir. Seçilen metaforun yazılı olduğu anket formu Erzurum ili merkez ilçelere bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlere ve Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim bölümündeki sınıf öğretmenliği adaylarına verilmiş, katılımcılardan bu metafor üzerine düşünerek yaklaşık 30 dakika içinde açıklamalarını yazmaları istenmiştir.



## Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, araştırmacının verileri düzenlediği, analiz birimlerine ayırdığı, sentezlediği, biçimleri ortaya çıkardığı, önemli değişkenleri keşfettiği ve hangi bilgileri rapora yansıtacağına karar verdiği bir süreçtir. Yorumlama ise teoriler ile alakalı olan fikirleri ve açıklamaları içerir. Verilerin analizi ve yorumlanması araştırmacıların ürünlerinin betimlenmesini bir düzensiz halden çıkararak düzenli bir halde ortaya koymalarını sağlamaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu doğrultuda nitel analiz yapacak olan bir araştırmacı toplamış olduğu verilerden hareket ederek bu veriler içerisinde saklı duran bilgiyi keşfetmeye ve ortaya koymaya çaba göstermektedir.

Nitel araştırmalarda verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analiz kullanılmaktadır. Bu araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Aynı zamanda sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının geliştirdikleri metaforlar ilişkin kategoriler ilgili alan yazınında daha önce geliştirilen kategorilere göre oluşturulmuştur. Bu çalışmada veriler analiz edilirken Saban (2008) tarafından kullanılan aşamalar kullanılmıştır. Bu aşamalar (i) kodlama ve ayıklama aşaması (ii) kategori geliştirme aşaması (iii) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması (iv) nicel veri analizi için verileri SPSS paket programına aktarma aşamasıdır.

Verilerin analiz edilmesi sürekli karşılaştırma metodu (constant comparative method) ile en iyi biçimde yapılabilir. Bu yol ile toplanan verilerin analizi sonucunda ortaya koyulan bulguların yenileri ile kıyaslanmasını ve bu sayede kontrolünü sağlar. Farklılık ve benzerlikler kontrol edilir (Maykut ve Morehouse, 1994). Bu araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için sürekli karşılaştırma metodu kullanılmış, bağımsız araştırmacılar arası uyum ile iç tutarlılığın sağlandığı noktasında ortak kaniya varılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı teyidi ve uzman incelemesi gibi ek yöntemler kullanılarak geçerliğin sağlanması amaçlanmıştır.

## BULGULAR ve YORUM

Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik kavramına yönelik metafor algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada bulgular, öncelikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının algıları doğrultusunda verdikleri cevapların frekans ve yüzde ile ifade edildiği tablolar ile sunulmuştur.

Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları tarafından üretilen metaforlar 6 kategori altında toplanmıştır. Üretilen metaforların ait oldukları kategorilere Tablo 1' de yer verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Öğretmenlerin Öğretmen Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlara Ait Kategoriler*

Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Bilgi Kaynağı</i>	Derya-deniz, kitap, bilgi, hayat, baba, su, çeşme, çiçek, pedagoğ, anahtar, geleceğin kurucusu, arı, yaşam koçu	17	25
<i>Üretici ve Biçimlendirici</i>	Toprak, çiftçi, meyve veren ağaç, mimar, bahçıvan, heykeltıraş	12	17.65
<i>İyileştirici ve Onarıcı</i>	Anne-baba, sevgi ağacı, saat, itfaiyeci, sanat eseri, sevgi yüklü bilgisayar, toplumun değişim kaynağı	8	11.77
<i>Yol Gösterici ve Yönlendirici</i>	Şelale, ışık, rehber, mum, güneş	18	26.47
<i>Örnek</i>	Kılavuz, arkadaş	3	4.41
<i>Güven Verici</i>	Anne, kabuğu soyulmamış portakal, bakıcı, mevlana, gerçek dünya	10	14.71
<b>Toplam</b>		<b>68</b>	<b>100</b>

Elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin %25'nin *bilgi kaynağı* olarak *öğretmen* kategorisi; %17.65'inin *üretici ve biçimlendirici* olarak *öğretmen* kategorisi; %11.77'sinin *iyileştirici ve onarıcı* olarak *öğretmen* kategorisi; %26.47'sinin *yol gösterici ve yönlendirici* olarak *öğretmen* kategorisi; %4.41'inin *örnek* *öğretmen* kategorisi ve %14.71'inin de *güven verici* olarak *öğretmen* kategorisine yönelik metaforlar oluşturdukları görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adayları tarafından üretilen metaforlar da yine aynı 6 kategori altında toplanmıştır. Üretilen metaforların ait oldukları kategoriler Tablo 2' de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlara Ait Kategoriler*

Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Bilgi Kaynağı</i>	Ağaç, aile, derya-deniz, kitap, bilgi, hayat, eğitimci, dağ, yağmur, medyum, çakmak, kandil, Google, tatlı göl, bilgisayar, çeşme	33	14.22
<i>Üretici ve Biçimlendirici</i>	Anne-baba, toprak, çiftçi, usta, lider, filiz, sanatçı, kum saati, halı, değirmen, marangoz, kuaför, işçi, terzi, postacı, ressam, sürücü	46	19.83
<i>İyileştirici ve Onarıcı</i>	Anne, su, bahçıvan, aşk, akan bir nehir, vefakâr, sadakat, melek, tamirci, insan sarrafı, lokomotif, sabır küpü	44	18.97
<i>Yol Gösterici ve Yönlendirici</i>	Mum, güneş, pusula, ışık, rehber, kitap, yol haritası, deniz feneri, çiçek, meşale, ay, rota, lamba, yönlendirici, bilge, projektör, kalp	77	33.19
<i>Örnek</i>	Arkadaş, model, öğrenci, ayna, kılavuz, hakikat ağacının meyvesi, kültür ağacı, uzun bir yol, baba, karınca	24	10.34
<i>Güven Verici</i>	Duvar, kardelen, sırdaş, gökyüzü, ova, evliya, yorulmak bilmeyen bir at	8	3.45
<b>Toplam</b>		<b>232</b>	<b>100</b>

Sınıf öğretmeni adaylarından elde edilen verilerin analizleri sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin %14.22'sini *bilgi kaynağı* olarak *öğretmen kategorisi*; %19.83'ünün *üretici ve biçimlendirici* olarak *öğretmen kategorisi*; %18.97'sinin *iyileştirici ve onarıcı* olarak *öğretmen kategorisi*; %33.19'unun *yol gösterici ve yönlendirici* olarak *öğretmen kategorisi*; %10.34'ünün *örnek öğretmen kategorisi* ve %3.45'inin de *güven verici* olarak *öğretmen kategorisine* yönelik metaforlar oluşturdukları görülmektedir.

Bilgi kaynağı olarak öğretmen kategorisine ilişkin metaforlar karşılaştırmalı olarak Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Bilgi Kaynağı Olarak Öğretmen Kategorisine Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor Bilgi Kaynağı Olarak Öğretmen	Öğretmen Adayı		Öğretmen		Toplam
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Ağaç	7	3.02			7
Aile	5	2.16			5
Derya-deniz	5	2.16	1	1.47	6
Kitap	2	0.87	3	4.41	5
Bilgi	2	0.87	1	1.47	3
Hayat	2	0.87	1	1.47	3
Baba			2	2.94	2
Su			2	2.94	2
Eğitmen	1	0.43			1
Dağ	1	0.43			1
Yağmur	1	0.43			1
Medyum	1	0.43			1
Çakmak	1	0.43			1
Kandil	1	0.43			1
Google	1	0.43			1
Tatlı göl	1	0.43			1
Bilgisayar	1	0.43			1
Çeşme	1	0.43	1	1.47	2
Çiçek			1	1.47	1
Pedagog			1	1.47	1
Anahtar			1	1.47	1
Geleceğin kurucusu			1	1.47	1
Arı			1	1.47	1
Yaşam koçu			1	1.47	1

"Bilgi kaynağı olarak öğretmen" kategorisinde sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları tarafından toplam 24 metafor belirtilmiştir. Bu metaforların 5'i ise hem sınıf öğretmenleri hem de sınıf öğretmeni adayları tarafından ortak metaforlarla ifade edilmiştir. Bu metaforlardan ağaç, aile, derya-deniz, kitap, bilgi, hayat, eğitmen, dağ, yağmur, medyum, çakmak, google, kandil, tatlı göl, bilgisayar ve çeşme ifadeleri öğretmen adayları tarafından ifade edilirken; derya-deniz, kitap, bilgi, hayat, baba, su, çeşme, çiçek, pedagog, anahtar, geleceğin kurucusu, arı ve yaşam koçu ifadeleri de sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının en çok değiştikleri metafor ağaç; öğretmenlerin ise kitap olmuştur. Katılımcılar, bu iki metaforu bilgi, meyve ve dal gibi nedenlerle ilişkilendirmişlerdir. Bilgi kaynağı olarak öğretmen kategorisinde yer alan katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

"Öğretmen ağaç gibidir. Çünkü dallanır, budaklanır ve her dalında binlerce meyvesini öğrencilerine sunar."  
(146. Ö. A.).

"Öğretmen kitap gibidir. Çünkü etrafındakileri bilgilerle donatır." (5. S. Ö),

"Öğretmen kitap gibidir. Çünkü bilgi ile doludur, okudukça aydınlatır ve yıpranır." (66. S. Ö).

Yapılan araştırmada öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından ifade edile üretilen ve biçimlendirici olarak öğretmen kategorisine ait metaforlar Tablo 4' de sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Üretici ve Biçimlendirici Olarak Öğretmen Kategorisine Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	Öğretmen Adayı		Öğretmen		Toplam
	Üretici ve Biçimlendirici Olarak Öğretmen	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	
Anne-baba		18	7.76		18
Toprak		7	3.02	4	5.88
Çiftçi		3	1.29	1	1.47
Usta		3	1.29		3
Meyve veren ağaç				3	4.41
Lider		3	1.29		3
Mimar				2	2.94
Bahçıvan				1	1.47
Heykeltıraş				1	1.47
Filiz		1	0.43		1
Sanatçı		1	0.43		1
Kum saati		1	0.43		1
Halı		1	0.43		1
Değirmen		1	0.43		1
Marangoz		1	0.43		1
Kuaför		1	0.43		1
İşçi		1	0.43		1
Terzi		1	0.43		1
Postacı		1	0.43		1
Ressam		1	0.43		1
Sürücü		1	0.43		1

“Üretici ve biçimlendirici olarak öğretmen” kategorisinde toplam 21 metafor üretilmiştir. Bu metaforların 2 si ortak olmak üzere 4’ü öğretmenler tarafından 15’i de öğretmen adayları tarafından ortaya konulmuştur. Öğretmenler tarafından üretilen metaforlar toprak, çiftçi, meyve veren ağaç, heykeltıraş, bahçıvan ve mimar; öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar ise anne-baba, toprak, çiftçi, usta, meyve veren ağaç, lider, mimar bahçıvan, heykeltıraş, filiz, sanatçı, kum saati, halı, değirmen, marangoz, kuaför, işçi, terzi, postacı, ressam ve sürücüdür. Öğretmenler tarafından en çok toprak metaforu ifade edilirken öğretmen adayları tarafından anne-baba metaforu ifade edilmiştir. Üretilen metaforların içeriklerine bakıldığında öğretmenlerin üretici ve öğrencileri ve onların davranışlarını biçimlendirici nitelikte olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları tarafından ifade edilen bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmen anne-baba gibidir. Çünkü hayatı şekillendirmekte büyük öneme sahiptir.” (2. Ö. A.),

“Öğretmen sadece bilgi kaynağı değil, sevgiyi, saygıyı ve değerlerimiz öğretir.” (48. Ö. A.).

“Öğretmen toprak gibidir. Çünkü gelecek kuşakları yetiştirirler, öğrencinin yetişme biçimi ise milletin geleceğini şekillendirir.” (8. S. Ö.),

“Sürekli verir, buna karşılık ürünü alamadığı zamandalar da olur.” (63. S. Ö.).

İyileştirici ve onarıcı olarak öğretmen kategorisine ilişkin öğretmen ve öğretmen adayları tarafından ifade edilen metaforlara ilişkin karşılaştırmalı veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının İyileştirici ve Onarıcı Olarak Öğretmen Kategorisine Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	Öğretmen Adayı		Öğretmen		Toplam
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	
<i>İyileştirici ve Onarıcı Olarak Öğretmen</i>					
Anne	16	6.90			16
Su	12	5.17			12
Bahçıvan	5	2.16			5
Aşk	2	0.87			2
Akan bir nehir	2	0.87			2
Anne-baba			2	2.94	2
Sevgi ağacı			1	1.47	2
Saat			1	1.47	1
İtfaiyeci			1	1.47	1
Sanat eseri			1	1.47	1
Sevgi yüklü bilgisayar			1	1.47	1
Toplumun değişim kaynağı			1	1.47	1
Vefakâr	1	0.43			1
Sadakat	1	0.43			1
Melek	1	0.43			1
Tamirci	1	0.43			1
İnsan sarrafı	1	0.43			1
Lokomotif	1	0.43			1
Sabır küpü	1	0.43			1

“İyileştirici ve onarıcı olarak öğretmen” kategorisinde 7’si öğretmenler, 12’si öğretmen adayları tarafından olmak üzere toplam 19 metafor üretilmiştir. Bu kategoride öğretmen ve öğretmen adaylarının ortak olarak ifade ettikleri bir metafor üretilmemiştir. Öğretmenler en çok anne-baba metaforuna ( $n=2$ ), öğretmen adayları ise en çok anne metaforuna ( $n=16$ ) değinmişlerdir. Bu kategoride üretilen metaforlara bakıldığında öğretmenliğin gerek bilişsel davranışları gerek duyuşsal özellikleri gerekse psikomotor becerileri iyileştirici ve onarıcı olarak görüldüğünü söylemek mümkündür. Katılımcılar tarafından belirtilen ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmen, anne gibidir. Çünkü bir anne gibi korur, büyütür, öğretir ve karşılıksız-koşulsuz sevgisini ona verir.” (178. Ö. A.)

“Sadece bir anne evlatlarını benimseyip, onlara sabredip, onlarla gülüp onlarla ağlayabilir.” (204. Ö. A.)

“Öğretmen, anne-baba gibidir. Çünkü öğrencinin bütün ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır.” (13. S. Ö.)

“Öğretmen, kendi çocuklarına ayıramadığı zamani öğrencilerine ayırır.” (33. S. Ö.).

Tablo 6’da katılımcılar tarafından ifade edilen yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen kategorisine yönelik metaforlar yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Yol Gösterici ve Yönlendirici Olarak Öğretmen Kategorisine Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	Öğretmen Adayı		Öğretmen		Toplam
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	
<b>Yol Gösterici ve Yönlendirici Olarak Öğretmen</b>					
Mum	18	7.76	2	2.94	20
Güneş	13	5.60	10	14.71	23
Pusula	9	3.88			9
Işık	8	3.45	3	4.41	11
Rehber	9	3.88	2	2.94	11
Kitap	3	1.29			3
Yol haritası	3	1.29			3
Deniz feneri	2	0.87			2
Çiçek	2	0.87			2
Meşale	2	0.87			2
Ay	2	0.87			2
Şelale			1	1.47	1
Rota	1	0.43			1
Lamba	1	0.43			1
Yönlendirici	1	0.43			1
Bilge	1	0.43			1
Projektör	1	0.43			1
Kalp	1	0.43			1

"Yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen" kategorisinde 4'ü ortak olmak üzere 18 metafor üretilmiştir. Sınıf öğretmeni adayları, mum, güneş, rehber, pusula, ışık, kitap, deniz feneri, ay, yol haritası, çiçek, meşale, yönlendirici, bilge, lamba ve rota metaforlarını üretirken sınıf öğretmenleri de güneş, ışık, mum, rehber ve şelale metaforlarını üretmişlerdir. Üretilen bu metaforlardan "mum" metaforu öğretmen adaylarının en çok ifade ettiği metafordur. Öğretmenler tarafından üretilen metaforlardan en çok ifade edilen ise "güneş" metaforu olmuştur. Bu kategori altında sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları tarafından ifade edilen bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

"Öğretmen mum gibidir. Çünkü kendisi karanlıkta kalsa bile çevresindekileri ışığıyla aydınlatır." (6. Ö. A.)

"Öğretmen, etrafını aydınlatırken kendisi gerek fedakârlıklarıyla gerekse yoğun gayretiyle zamanla erimeye mahkûmdur." (43. Ö. A.)

"Öğretmen, eriyip bitmeyi göze alarak ve kendisini yakarak insanları aydınlatır." (165. Ö. A.)

"Öğretmen, kendi aydınlandıkça çevresini de aydınlatır." (144. Ö. A.)

"Öğretmen, rehber gibidir. Çünkü yeni nesle önceki zamanı, bugün için ihtiyacı olanı, yarın içinse ileri görüşlülüğü öğretir." (33. Ö. A.)

"Öğretmen, ışık gibidir. Çünkü o bildikleriyle karanlıkları aydınlatır." (188. Ö. A.)

"Öğretmen, pusula gibidir. Çünkü bireyin küçük yaşlardan itibaren sürekli doğru olanı ve doğru yönü bulmasına yardımcı olur." (121. Ö. A.)

"Öğretmen, güneş gibidir. Çünkü çevresini bilgisiyile, ahlakıyla, örnek davranışlarıyla aydınlatır." (3. S. Ö.)

"Öğretmen, bütün canlıların ihtiyaç duyduğu ısı ve ışık kaynağıdır." (41. S. Ö.)

"Öğretmen, şelale gibidir. Açtığı su yoluyla öğrencilerini yönlendirir." (1. S. Ö.)

Öğretmen ve öğretmen adaylarının örnek olarak öğretmen kategorisine ilişkin ifade ettikleri metaforlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Örnek Olarak Öğretmen Kategorisine Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	Öğretmen Adayı		Öğretmen		Toplam	
	Örnek Olarak Öğretmen	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)		Yüzde (%)
Arkadaş		7	3.02	2	2.94	9
Model		4	1.72			4
Öğrenci		3	1.29			3
Ayna		3	1.29			3
Kılavuz		2	0.87	1	1.47	3
Hakikat ağacının meyvesi		1	0.43			1
Kültür ağacı		1	0.43			1
Uzun bir yol		1	0.43			1
Baba		1	0.43			1
Karınca		1	0.43			1

“Örnek olarak öğretmen” kategorisinde 2’si ortak, 10’u öğretmen adayları ve 2’si de öğretmenler tarafından olmak üzere toplam 10 metafor üretilmiştir. Sınıf öğretmenleri bu kategoride en fazla “arkadaş” (n=2) metaforuna değinirken; öğretmen adayları da en fazla “arkadaş” (n=7) metaforuna değinmiştir. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından ifade edilen bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmen, arkadaş gibidir. Çünkü bütün öğrencileriyle tek tek iletişim kurarak onlara rol model olur.” (49. Ö. A.)

“Öğretmen, ilgilendiği çocukların seviyelerine inerek onlara güzel ve doğru davranışlarıyla örnek olur.” (222. Ö. A.)

“Öğretmen, ayna gibidir. Çünkü öğretmen öğrenciye ne aktarırsa öğrencide göreceği bunun sadece bir yansımasıdır.” (66. Ö. A.)

“Öğretmen, arkadaş gibidir. Çünkü her zaman öğrencileriyle birlikte olduğu için onları yakından tanır ve kötü model olmaktan uzak durur.” (32. S. Ö.)

“Öğretmen, karınca gibidir. Çünkü sürekli olarak başkalarına da faydalı olmak için çalışarak öğrencileri için model niteliğindedir.” (9. S. Ö.)

Öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından toplanan verilerin analizinden güven verici olarak öğretmen kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Güven Verici Olarak Öğretmen Kategorisine Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	Öğretmen Adayı		Öğretmen		Toplam	
	Güven Verici Olarak Öğretmen	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)		Yüzde (%)
Anne				6	8.82	6
Duvar		2	0.87			2
Kardelen		1	0.43			1
Sırdaş		1	0.43			1
Gökyüzü		1	0.43			1
Ova		1	0.43			1
Evliya		1	0.43			1
Yorulma bilmeyen bir at		1	0.43			1
Kabuğu soyulmamış portakal				1	1.47	1
Bakıcı				1	1.47	1
Mevlana				1	1.47	1
Gerçek dünya				1	1.47	1

“Güven verici olarak öğretmen” kategorisinde toplam 12 metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan 5’i öğretmenler tarafından üretilirken 7’si de öğretmen adayları tarafından üretilmiştir. Sınıf öğretmenleri, öğretmenliği anne, kabuğu soyulmamış portakal, Mevlana, gerçek dünya ve bakıcı kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları ise öğretmenliği, duvar, kardelen, sırdaş, gökyüzü, ova ve evliya kavramları ile ilişkilendirmişlerdir. Bu kategori de hem öğretmenler hem de öğretmen adayları tarafından ortaya konulan herhangi bir metafor bulunmamaktadır. Güven verici olarak öğretmen kategorisi altında öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından ifade edilen bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmen, duvar gibidir. Çünkü öğrencisinin her sorusuna cevap verecek kadar bilgili, her türlü karşılaştacağı durumlarda ise arkasında duracak kadar dik bir duruş sergilemelidir.” (18. Ö. A.)

“Çünkü bireyin hayatında sırtını dayayabileceği ve ona güvenebileceği ender kişilerdendir.” (14. Ö. A.).

“Öğretmen, sırdaş gibidir. Çünkü öğrenciye güven verir.” (85. Ö. A.).

“Öğretmen, gökyüzü gibidir. Çünkü o kudretli, güçlü ve uçsuz ve bucaksızdır.” (196. Ö. A.).

“Öğretmen, yorulmak bilmeyen bir at gibidir. Çünkü hayatı boyunca öğrencilerini yetiştirmek için tüm gücünü ortaya koyar.” (214. Ö. A.).

“Öğretmen, anne gibidir. Çünkü, ne kadar yorulsa da zorlansa da öğrencisinin başarısıyla gücünü yeniden toparlar ve mutlu olur.” (17. S. Ö.).

“Öğretmen, Mevlana gibidir. Çünkü öğrencinin cinsiyetine, ailesine, özelliklerine bakmaksızın onu kabul edecek engin bir yüreğe sahiptir.” (35. S. Ö.).

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak 104 tane metafor elde edilmiştir. Bu metaforların 66’sı sınıf öğretmeni adaylarının, 25’i sınıf öğretmenlerinin, 13’ü ise hem sınıf öğretmeni adaylarının hem de sınıf öğretmenlerinin ortak ürettikleri metaforlardır. Metaforların sayısının çok olması araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarındaki zihinsel imgelerin farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Çalışma sonucunda (i) bilgi kaynağı (ii) üretici ve biçimlendirici (iii) iyileştirici ve onarıcı (iv) yol gösterici ve yönlendirici (v) örnek (vi) güven verici olarak altı kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler içerisinde sınıf öğretmeni adaylarının anne-baba ve mum (n=18), sınıf öğretmenlerinin ise güneş (n=10) metaforunu kullandıkları görülmektedir.

Elde edilen kategoriler incelendiğinde hem sınıf öğretmeni adaylarının hem de sınıf öğretmenlerinin en fazla metaforun üretildiği kategori yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen kategorisidir. Yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen kategorisinde sınıf öğretmenlerinin 232 metafordan 77’ si, sınıf öğretmeni adaylarının ise 68 metafordan 18’i yer almaktadır. Yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen kategorisi incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının en fazla kullandıkları metaforların mum (n=18), güneş (n=13), pusula ve rehber (n=9) olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ise yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen kategorisinde en fazla güneş (n=10) metaforunu kullandıkları anlaşılmaktadır.

İlgili alanyazınında yapılan çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarını belirlemek için yapılan çalışmalar bakıldığında benzer sonuçlar çıktığı görülmektedir (Aydın ve Pehlivan 2010; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Ocak ve Gündüz, 2006; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013). Örneğin Ekiz ve Koçyiğit (2013) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin en çok güneş metaforunu kullandığı görülmektedir. Benzer şekilde Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının en fazla anne-baba metaforunu kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bazı çalışmalarda farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin Buaraphan (2011) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada bahçıvan metaforu en çok üretilen metafordur. Aynı şekilde Saban (2004b) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen kavramını en çok heykeltıraş metaforu ile açıkladıkları tespit edilmiştir. Nalçacı ve Bektaş (2012) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada katılımcılar tarafından en çok aile metaforu kullanıldığı görülmektedir. Yıldızlı, Erdol, Baştuğ ve Bayram (2018) Türkiye’de öğretmen üzerine yapılan metaforlara ilişkin meta-analiz çalışmasında öğretmenlerin, öğretmen kavramı için çoğunlukla ürettikleri metaforlar arasında güneş metaforu yer almaktadır. Benzer şekilde öğretmen adaylarında, öğretmen kavramı için anne-baba metaforunu sıklıkla kullanıldığı yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.



Metaforlar, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin algılarının ne olduğunu (Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013) öğretmenlerin ise öğretme süreçlerinde kendilerini görebilmesi açısından birer araç olarak kullanılabilir (Yıldızlı, Erdol, Baştuğ ve Bayram, 2018). Ayrıca eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin aynı zamanda ileride öğretmen olacak öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleği ile olumlu ya da olumsuz algılarını ortaya çıkarmak önemli olarak görülebilir. Çünkü öğretmenlik mesleğiyle ilgili algılar eğitim politikası yapanlara, akademik çalışma yapan kişilere ve yöneticilere veriler sunması açısından önemlidir. Aynı zamanda öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılması açısından iyi bir araç olduğu düşünülmektedir (Yıldızlı, Erdol, Baştuğ ve Bayram, 2018).

Sonuç olarak hem sınıf öğretmeni adaylarının hem de sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğiyle oluşturdukları metaforların genelde olumlu olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin en önemli faktörlerinden biri öğretmenlerdir (Cerit, 2008). Öğretmenlerin zihinlerindeki algıyı tespit etme açısından kullanılan metaforlar bir araç olsa da öğretmenlerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili algılarının ne olduğunu derinlemesine incelememize olanak sağlamayabilir. Bu yüzden öğretmen ve öğretmen adayları tarafından üretilen olumlu ve olumsuz metaforların daha derinlemesine incelemek öğrenmede etkili olan problemlerin çözümünde yardımcı olabilir (Yıldızlı, Erdol, Baştuğ ve Bayram, 2018). Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ürettikleri metaforların daha derinlemesine incelemek zihinlerde var olan imgeleri açığa çıkarmak için önemlidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının geliştirdikleri olumlu ve olumsuz metaforların meslek hayatına başladıklarında, zihinlerindeki algının değişip değişmediğiyle ilgili çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171), 100-108.
- Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(1), 818-842.
- Balaban, T., & Yapıcı, M. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının tasavvufa ilişkin metaforları. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 745-755.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education* (5th edition). London: Pearson.
- Buaraphan, K. (2011). Metaphorical roots of beliefs about teaching and learning science and their modifications in the standard-based science teacher preparation programme. *International Journal of Science Education*, 33(11), 1571-1595.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Cook-Sather, A. (2003). Movements of mind: The matrix, metaphors, and re-imagining education. *The Teachers College Record*, 105(6), 946-977.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 214-221.
- Ekiz, D., & Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Erdem, F., & Şatır, Ç. (2000, Mayıs). *Farklı örgütlerde kültürel yapının metaforlarla analizi*. VIII. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Erciyes Üniversitesi, Nevşehir.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. *Metaphor and Thought*, 2, 202-251.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Marshall, H. H. (1990). Metaphor as an instructional tool in encouraging student teacher reflection. *Theory into Practice*, 29(2), 128-132.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophical and Practical Guide*. London: Falmer.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nalçacı, A. (2015). *Coğrafya Öğretmen Adaylarının Prof. Dr. Hayati Doğanay'a İlişkin Algıları*. S. Zaman & O. Çoşkun (Ed.). *Coğrafya'ya Adanmış Bir Ömür Prof. Dr. Hayati Doğanay* (1. Baskı) (ss. 91-106) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239-258.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008). "A language teacher is like...": Examining Malaysian students' perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Online Submission*, 5(2), 192-205.
- Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293- 310.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre ortaöğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Milli Eğitim*, 182, 36-56.
- Pratte, R. (1981). Metaphorical models and curriculum theory. *Curriculum Inquiry*, 11(4), 307-320.
- Saban, A. (2004a). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2004b). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 617-635.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Willox, A. C., Harper, S. L., Bridger, D., Morton, S., Orbach, A., & Sarapura, S. (2010). Co-Creating metaphor in the classroom for deeper learning: Graduate student reflections. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(1), 71-79.
- Yıldızlı, H., Erdol, T. A., Baştuğ, M., & Bayram, K. (2018). Türkiye'de öğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 1-43.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22(2), 127-138.

## Çocukların Saldırganlık ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeylerinin Akranları Tarafından Sevilme Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi<sup>1</sup>

Ahmet EROL<sup>2</sup>

Hülya GÜLAY OGELMAN<sup>3</sup>

**Öz:** Araştırmanın amacı, 5-6 yaş çocuklarının saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma (AŞMK) düzeylerinin akranları tarafından sevilme (ATS) düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş arası 241 çocuk oluşturmaktadır. İlişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada veriler Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği'nin Saldırganlık Alt Ölçeği, Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, Çocuk Derecelendirmesine Dayalı Sosyometri Tekniği, Öğretmen Derecelendirmesine Dayalı Sosyometri Tekniği ile toplanmıştır. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği'nin Saldırganlık Alt Ölçeği ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, her çocuk için okul öncesi öğretmenleri tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur. Elde edilen veriler Basit Doğrusal Regresyon Analizi Tekniği ile çözümlenmiştir. Bulgulara göre, saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma (AŞMK) ile akranlar tarafından sevilme (ATS) düzeyi arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmen ve akran görüşleri sonucunda, saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma arttıkça (AŞMK), çocukların akranları tarafından sevilme (ATS) düzeylerinin azaldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen ve akran görüşlerine göre saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma (AŞMK) düzeyleri, çocukların akranları tarafından sevilme (ATS) düzeylerini anlamlı biçimde yordamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:**  
Saldırganlık,  
Akran Şiddeti,  
Akranları Tarafından  
Sevilme.

## Predictor Effect of Children's Levels of Aggression and Peer Victimization on Their Levels of Being Liked by Peers

**Abstract:** The aim of this study is to examine the predictor effect of 5-6 year-old children's levels of aggression and exposure to peer victimization (PV) on their levels of being liked by peers (BLP). The sample group of the study consisted of 241 5-6 year-old children attending preschool education in Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli province. This was a study with correlational survey model. Aggression subscale of Ladd and Profilet Child Behavior Scale, Peer Victimization Scale, Sociometric Technique Based on Child Rating, and Sociometric Technique Based on Teacher Rating were used as data collection tools in the study. Aggression subscale of Ladd and Profilet Child Behavior Scale and Peer Victimization Scale were filled by preschool teachers individually for each child. Simple Linear Regression Analysis was utilized to analyze the data. According to the results, a negative significant correlation was also found between aggression, peer victimization (PV), and level of being liked by peers (BLP). As a result of the teacher and peers views, it was revealed that as aggression and peer victimization (PV) increased, the children's levels of being liked by peers (BLP) decreased. It was concluded in the study that the preschool children's aggression and peer victimization levels were a statistically significant predictor of their levels of being liked by peers. Also, children's aggression and peer victimization (PV) levels significantly predict their levels of being liked by peers (BLP) according to peer and teacher views.

**Key Words:**  
Aggression,  
Peer Victimization, Liking  
by Their Peers.

**Geliş Tarihi :** 25.12.2019  
**Kabul Tarihi :** 17.02.2020  
**Yayın Tarihi :** 29.06.2020

<sup>1</sup> Bu araştırma, 11. Ulusal Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi'nde (Kastamonu, 27-29 Nisan 2016) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fak., Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, ahmete@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7538-952X

<sup>3</sup> Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fak., Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, hulya.ogelman@balikesir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4245-0208

## GİRİŞ

Çocukluk ve gençlik çağları bireylerin fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimi açısından önemli evreleri içermektedir. Bu süreçte bireysel gelişimin eksiksiz ve sağlıklı bir biçimde ilerlemesinde rol oynayan bazı unsurlar kritik öneme sahiptir. Sağlıklı çocukların gelişiminde akran etkileşimleri odak noktada yer almakta ve akran iletişimi ile ilgili problemler, düşük bilişsel yeterliğe sahip olma yönünde bir gösterge sayılabilmektedir (Holmes, Kim-Spoon ve Deater-Deckard, 2016).

Çocukların gelişimi için önemli olan akran ilişkileri, aynı ya da benzer yaş grubu içindeki çocukların etkileşimi olarak tanımlanabilir (Hartup'tan aktaran Pepler ve Craig, 1998). Erken yıllar, akran ilişkilerinin uzun ve kısa süreli etkileri ve ilk örneklerinin deneyimlenmesi bakımından önemlidir (Gülay, 2009). Yaşamın ilk yıllarında çocuklar doğal bir yönelimle temel özelliklerde kendileriyle benzerlik gösteren çocuklardan oluşan gruplarda yer almayı tercih edebilirler. Bu gruplara dâhil olma ve grupta bulunmayı sürdürme süreçleri, gruptaki her çocuğun davranışlarına ve elde ettiği başarılarına yansımaktadır. Akran gruplarının yapısı, büyüklüğü, devamlılıkla ilgili dinamikleri, grup oluşumundaki yönetim süreci ve var olan ilişkiler çerçevesinde sürekli değişim halindedir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003).

Okul öncesi dönem çocuklarındaki akran ilişkileri, çocukların sosyal, zihinsel, fiziksel, duygusal gelişimlerini ve psikolojik durumlarını etkileyebilir (Gülay, 2009). Sosyal ilişkiler, sosyal mesajları algılama ve davranış boyutlarında zihinsel becerilerle yakın etkileşim halindedir. Sosyal gelişimin bilişsel gelişimle sürekli ve karşılıklı etkileşimi bulunmaktadır. Düşünme becerileri açısından desteğe ihtiyaç duyabilen çocuklar; empati, duygusal düzenleme, davranış seçme, yorumlama, sosyal problemlere çözüm üretme gibi akran ilişkilerinde önem taşıyan becerilerde de problem yaşayabilmektedirler (Gülay Ogelman, 2018).

Okul öncesi dönemde çocukların akranları ile etkileşimi onların akademik ve sosyal becerileri ile ilişki halindedir. Alan yazında mizaç özelliklerinin çocuklara yalnızca daha olumlu akran etkileşimi geliştirmede yardımcı olmadığı; aynı zamanda çocukluk ve gençlik dönemi arasında olumlu akran etkileşiminin oluşumunu ve sürdürülmesini sağlayan bireysel yeteneklerinin gelişimini de desteklediği belirtilmektedir. Öğretmen, çocukların mizacı ile çevresindekilerle ilişkileri arasındaki güçlü bağlantının farkında olduğu takdirde, akran gruplarında risk altında olan çocukları belirlemesi ve onlara destek sağlaması kolaylaşabilecektir (Rudasill, Niehaus, Buhs ve White, 2013).

Saldırganlık ve akran şiddeti, okul öncesi dönemde çocuk gruplarında yaşanabilecek sorunlar arasında yer almaktadır (Gülay Ogelman, 2018). Freedman, Sears ve Carlsmith'e (2003, s. 247) göre saldırganlık, başkalarını inciten ya da incitebilecek davranışlardır (Akt. Bilgin Ülken, 2011). Kirsh'de (2006, s.10) saldırganlığı bir kişinin diğerine farklı şekillerde zarar vermesi (Akt. Bilgin Ülken, 2011) olarak tanımlamaktadır. Bir kişi diğerine vurabilir, onun hakkında dedikodu yapabilir, arkadaşlık ilişkilerine zarar verebilir, ona küfür edebilir. Bu olumsuz davranışların her biri farklı bir saldırganlık türünü ifade etmektedir. Saldırganlığın çeşitlerinden biri olan akranlara şiddet uygulamada, davranışların amaçlı olması, süreklilik göstermesi ve çocuklar arasındaki güç dengesizliği gibi koşulların bulunması gerekmektedir. Akranlara şiddet uygulama, zorbalık olarak da bilinmektedir. Okul öncesi dönem çocukları arasında fiziksel, sözel ve dolaylı zorbalık türlerinin görülebildiği bilinmektedir. Bazı çocuklar, yetişkinlerin kolaylıkla göremeyeceği ortamlarda ve iyi planlanmamış zamanlarda akran şiddetini gerçekleştirebilmektedir. Bu durumu engellemede işe yarayabilecek çözüm yollarından biri, akran şiddetine maruz kalan çocuğun iyi bir arkadaşına sahip olmasıdır. Aksi halde akran şiddetine farklı rollerde (aktif, pasif, izleyici vb.) karışan her çocuk, bu durumdan olumsuz yönde etkilenecektir (Uysal ve Dinçer, 2012).

Okul öncesi dönem çocuklarında akranlarına şiddet uygulama ile akran şiddetine maruz kalma arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Şiddete maruz kalan çocuklar, diğer çocuklara şiddet gösterebilmekte; zorbalık yapan çocuklar da diğerlerinin şiddetiyle karşı karşıya kalabilmektedir (Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2016). Bu açıdan çocukların problem davranışları erken yaşlarda belirlenmeli ve okul öncesi dönem boyunca bu problemlerin çözümüne yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Başka bir açıdan ise okul öncesi öğretmenlerine sınıflarında karşılaşılabilecekleri davranış sorunları ve bu sorunlarla başa çıkma yolları hakkında eğitimler verilmelidir. Ayrıca öğretmen adaylarının lisans öğrenimi boyunca davranış bozukluklarına yönelik farklı dersleri alabilmelerinin önemli olduğu belirtilmektedir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010).

İlgili alan yazın incelendiğinde, küçük çocukların akran gruplarındaki dinamiklerine yönelik birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Lindsey ve Colwell (2003) çocukların duygusal yeterlilikleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, duygusal yeterliliğe sahip çocukların başkasına yardım amaçlı sosyal

davranışlar gösterdikleri ve akranları ile işbirliğine yönelik oyunları tercih ettikleri saptanmıştır. Salı (2014) saldırganlık, akran şiddetine maruz kalma ve akranları tarafından dışlanma arasında olumlu yönde zayıf bir ilişki olduğunu saptamıştır. Persson (2005) okul öncesi dönem çocuklarının olumlu sosyal davranışlar ile saldırgan davranışlarını üç yıl boyunca takip ettiği çalışmasında, yaşın ilerlemesiyle olumlu sosyal davranışların arttığını, saldırganlığın ise değişmediğini ortaya koymuştur.

Gülay (2011) çocukların okula alıştıkça, başarılı bir uyum gerçekleştirdikçe, akran problemlerinde azalma olduğunu, olumlu ilişkilerin ise arttığını, süreklilik gösterdiğini belirtmiştir. Seçer, Gülay Ogelman, Önder ve Berengi (2012), annelerin öz-yeterlik algıları ile çocukların diğerlerine yönelik olumsuz davranışları arasında olumsuz yönde bir ilişkiden bahsetmektedir. Yeh (2006) erkek ve kız çocuklarının akran şiddetine maruz kalma sıklıkları arasında bir fark olmadığını ancak erkek çocuklarının akran şiddetine karşı daha saldırgan davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. Hay ve Pawlby (2003) ise okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin psikolojik problemleri ile çocukların başkasına yardım amaçlı sosyal davranışları arasında ilişki olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir çalışma Dekovic ve Janssens (1992) tarafından yapılmış ve annelerin depresyon düzeyi ile çocukların saldırganlık davranışları arasında anlamlı ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerine yönelik araştırmalar çeşitlilik göstermektedir. Ancak saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalmanın hem öğretmen hem de akranların görüşüne göre akranlar tarafından sevilme düzeyleri üzerindeki etkisini ele alan çalışmaların yaygın olmadığı belirlenmiştir. Çocuklarının akran şiddetine maruz kalma ve saldırganlık düzeylerinin akranları tarafından sevilme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin belirlenmesi, akran ilişkilerini anlama ve değerlendirme adına önemli görülmektedir. Böylece küçük çocukların davranışlarının, akran ilişkilerini ne şekilde etkileyebildiği ile ilgili bilgi toplanabilecektir. Türkiye’de okul öncesi dönemdeki sosyometri çalışmalarının önemli bir bölümünün akranlarla gerçekleştirildiği ancak yurt dışında öğretmen görüşüne dayalı sosyometri çalışmalarının da yaygın olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, 5-6 yaş çocuklarının saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma (AŞMK) düzeylerinin akran (AG) ve öğretmen (ÖG) görüşlerine göre akranları tarafından sevilme (ATS) düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

- 5-6 yaş çocuklarının saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma (AŞMK) düzeyleri akran görüşüne göre akranları tarafından sevilme (ATS-AG) düzeylerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?
- 5-6 yaş çocuklarının saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma (AŞMK) düzeyleri öğretmen görüşüne göre akranları tarafından sevilme (ATS-ÖG) düzeylerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Deseni**

Bu araştırma, 5-6 yaş çocuklarının olumsuz akran ilişkileri değişkenlerinin diğer çocuklar tarafından sevimleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi amacıyla dolaylı ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden 241 çocuktan (5-6 yaş) oluşmaktadır. Çocukların 105’i (%46.6) kız, 136’sı (%56.4) erkektir. Çocukların 148’i (%61.4) 5 yaş, 93’ü (%38.6) 6 yaşındadır. Çocukların 154’ü (%63.9) ilköğretim ve ortaokullara bağlı anasınıflarına, 87’si (%36.1) ise bağımsız anaokullarına devam etmektedir. Çocukların tamamı anne-babalarıyla birlikte yaşamakta ve normal gelişim özellikleri göstermektedir. Çocuklar basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmişlerdir.

### **Veri Toplama Araçları**

#### **Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği – saldırganlık alt ölçeği**

Ladd ve Profilet (1996) tarafından öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, okul öncesi dönem çocuklarının okul yaşamında akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Ladd ve Profilet, 1996). Ölçme aracı Gülay (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçme aracı 44 maddeden oluşmakta ve “Uygun Değil”, “Bazen Uygun”, “Tamamen Uygun” şeklinde değerlendirilmektedir. Saldırganlık Alt Ölçeği’nde, yedi madde yer almaktadır. Türkçe uyarlaması sürecinde alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçeğin

toplam madde korelasyonları .49 ile .78 arasında değişmektedir (Gülay, 2008). Bu çalışma için alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .85 olarak saptanmıştır.

### **Akran şiddetine maruz kalma ölçeği**

Kochenderfer ve Ladd (1997) tarafından öğretmen görüşlerine göre çocukların akran şiddetine maruz kalma durumlarını belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek, akran saldırganlığının dört tipi (fiziksel, dolaylı, doğrudan ve genel) ile ilgili olmak üzere dört maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Gülay (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçme aracı, "Hiçbir zaman", "Bazen", ve "Her zaman" şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .72'dir (Gülay, 2008). Bu çalışma için ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .81 olduğu görülmüştür.

### **Akran derecelendirmesine dayalı sosyometri tekniği**

Bu teknikte, her çocuk sınıfındaki arkadaşlarını istenilen bir kriter açısından değerlendirmektedir. Böylece gruptaki her üye, akranları tarafından değerlendirilebilmektedir (Smith, Cowie ve Blades, 2005). Bu çalışmada, çocuklara "Fotoğraftaki arkadaşınla oyun oynamayı ne kadar seversin?" sorusu sorulmuş ve çocukların "Çok severim.", "Az severim.", "Hiç sevmem." seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. "Çok severim seçeneği 3; Az severim 2; Hiç sevmem ise 1 puan" değerindedir. Çocuklar böylece tüm akranlarını belli ölçüte göre derecelendirmişlerdir. Çocukların cevapları önceden sınıf listesi doğrultusunda hazırlanmış sosyometri puanlama tablosuna kaydedilmiştir. Çocukların akran görüşlerine göre akranları tarafından sevilme puanları kendi grupları içinde standardize edilmiştir (Z puanına dönüştürülmüştür).

### **Öğretmen derecelendirmesine dayalı sosyometri tekniği**

Öğretmenlere çocukların fotoğrafları tek tek gösterilerek "Sınıftaki çocuklar, fotoğraftaki çocukla oyun oynamayı ne kadar severler?" sorusu yöneltilmiştir. Çocuk uygulamasında olduğu gibi öğretmenin de üçlü likert türünde (Çok severler, az severler, hiç sevmeyenler) değerlendirmesi sağlanmıştır. Öğretmen sınıftaki tüm çocukları değerlendirmiştir. "Çok severler seçeneği 3; Az severler 2; Hiç sevmeyenler ise 1" puan değerindedir. Öğretmenin cevapları sosyometri puanlama tablosuna kaydedilmiştir. Çocukların öğretmen görüşlerine göre akranları tarafından sevilme puanları kendi grupları içinde standardize edilmiştir (Z puanına dönüştürülmüştür).

### **Veri Toplama Süreci**

Saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma ölçeği öğretmenler tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur. Çocuk Derecelendirmesine Dayalı Sosyometri Tekniği, çocuklarla sınıf ortamı dışındaki sessiz bir odada bireysel görüşmeler yapılarak uygulanmıştır. Öğretmen Derecelendirmesine Dayalı Sosyometri Tekniği, öğretmenlerle sınıf ortamı dışında bireysel görüşmeler yapılarak uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada değişkenlerin normal dağılım gösterme durumu Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir. Testin sonuçlarına göre saldırganlık (Ks (Z) =.325); akran şiddetine maruz kalma (Ks (Z)=.502); akran görüşüne göre akranları tarafından sevilme düzeyi (Ks (Z)=.115); öğretmen görüşüne göre akranları tarafından sevilme düzeyi (Ks (Z)=.288), değişkenlerinin normal dağıldıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda veri analizi için "Basit Doğrusal Regresyon Analizi Tekniği" kullanılmıştır.

## **BULGULAR ve YORUM**

Çalışmanın bu aşamasında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma (AŞMK) ile akranları tarafından sevilme (ATS) düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Saldırganlık, Akran Şiddetine Maruz Kalma (AŞMK) ve Akranlara Göre Akranları Tarafından Sevilme (ATS-AG)*

Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	F	Std. E.	β	t	p
Saldırganlık	.21	.04	11.02	.02	-.21	-3.32	.001*
AŞMK	.19	.03	7.79	.040	-.18	-2.79	.006**

\* $p < .001$ , \*\* $p < .005$

Tablo 1'e göre, çocukların saldırganlık düzeyleri ile ATS-AG düzeyleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $R = .21$ ,  $R^2 = .04$ ,  $F = 11.02$ ,  $p < .001$ ). Saldırganlık, ATS-AG toplam varyansının % 4'ünü açıklamaktadır. Ayrıca çocukların AŞMK düzeyleri ile ATS-AG arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ( $R = .19$ ,  $R^2 = .03$ ,  $F = 7.79$ ,  $p < .005$ ). AŞMK, ATS-AG toplam varyansının % 3'ünü açıklamaktadır.

**Tablo 2.**

*Saldırganlık, Akran Şiddetine Maruz Kalma (AŞMK) ve Öğretmenlere Göre Akranları Tarafından Sevilme (ATS-ÖG)*

Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	F	Std. E.	β	t	p
Saldırganlık	.19	.04	8.73	.019	-.19	-2.96	.003**
AŞMK	.26	.07	17.42	.040	-.26	-4.17	.000*

\* $p < .000$ , \*\* $p < .005$

Tablo 2'de, çocukların saldırganlık düzeyleri ile ATS-ÖG arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $R = .19$ ,  $R^2 = .04$ ,  $F = 8.73$ ,  $p < .005$ ). Saldırganlık, ATS-ÖG toplam varyansının % 4'ünü açıklamaktadır. Ayrıca çocukların AŞMK ile ATS-ÖG arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $R = .26$ ,  $R^2 = .07$ ,  $F = 17.42$ ,  $p < .000$ ). AŞMK, ATS-ÖG toplam varyansının % 7'sini açıklamaktadır.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Çocukların saldırganlık ve akran zorbalığında kurban rolünde olmasının, diğer çocuklar tarafından sevilme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelendiği bu çalışmada, öncelikle çocukların saldırganlık düzeylerinin ATS-AG ve ATS-ÖG üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Saldırganlık ile ATS-AG ve ATS-ÖG arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Özetle, çocuğun saldırganlık düzeyi arttıkça diğer çocuklar tarafından daha az sevilabilmektedir. Benzer şekilde de saldırganlık düzeyi azaldıkça akran grubunda daha çok sevilabilmektedirler. Çalışmada, akranlar ve öğretmenlerden elde edilen bilgiler arasında paralellik olduğu da görülmektedir. Konu ile ilgili, saldırgan davranış sergileyen çocukların akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştiremediği ve daha az arkadaşına sahip olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilen bir durumdur (Hodges ve Perry, 1999). Gülay Ogelman ve meslektaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerine göre şiddet ve saldırganlığın, sınıf ortamında en çok karşılaşılan akran ilişkisi sorunlarından olduğu ifade edilmiştir. Bu kapsamda saldırganlık üzerinde dikkatle durulması gereken bir davranış problemi olarak değerlendirilmelidir. Bu sonucu destekler yönde Monks, Ruiz ve Val (2002) de, 4-6 yaş çocuklarının saldırganlık ile ilgili rollerini incelemiş ve saldırgan davranış sergileyen çocukların sosyal açıdan reddedilmiş olduğunu saptamışlardır. Gülay (2009) sınıf ortamındaki akran grubunda popüler olan çocukların aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin düşük olabileceğini belirtmiştir. Lier, Vitaro, Wanner, Vuijk ve Crijnen (2005) yüksek düzeyde sosyal olmayan davranış sergileyen erkek çocuklarının, orta ve düşük düzeylerde sosyal olmayan davranış sergileyen hemcinslerine göre akranları tarafından reddedilme açısından dezavantajlı olabileceğini vurgulamıştır. Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti (2002) saldırganlık gösteren çocukların akran oyunlarının sürekli bozulduğunu, oyuncaklarını paylaşmadıklarını ve arkadaşlarının oyuncaklarına zarar verme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada hem akran hem de öğretmen görüşüne göre saldırganlık eğilimi gösteren çocukların akranları tarafında sevilme düzeylerinin düşük olduğu ortaya konmuştur. Peterson (2001) çocukların gözünden akranları tarafından kabul edilen çocuklar ile öğretmen

değerlendirmelerindeki akranlar tarafından kabul edilen çocuklar arasında pozitif olumlu yönde ilişki saptamıştır. Ayrıca McComas, Johnson ve Symons (2005) saldırgan davranışların olumlu yöndeki sosyal değişimleri ve dinamikleri olumsuz bir şekilde etkilediğini belirtmiştir.

Çalışmanın diğer bulgusunda, küçük çocukların akran zorbalığıyla karşılaşma düzeyleri ile diğer çocuklar tarafından seilmeleri arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca küçük çocuklar tarafından birbirlerine gösterilen zorbalığın, farklı kaynaklardan elde edilen bilgilere göre akranları tarafından seilme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Bu doğrultuda (saldırganlık bulgularında olduğu gibi) akran ve öğretmen görüşleri arasında bir tutarlılık olduğu söylenebilir. Zorbalıkla karşılaşmak küçük çocuklar üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Nitekim çocuklar okul ortamında sıklıkla bu tür problemlerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010) çocukların gerek okul ve gerekse akranlarıyla iletişime geçtikleri okul dışı ortamlarda düşük düzeyde zorbalığa maruz kalabileceğini saptamışlardır. Kochenderfer ve Ladd (1996) araştırmalarında, gözlem sonucu belirledikleri akran şiddetine maruz kalma durumu ile çocuklarla yapılan görüşmelerde ulaşılan akran şiddetine maruz kalma durum arasında olumlu bir ilişki olduğunu saptamıştır. Salı'ya (2014) göre çocuklar akran şiddetine maruz kaldıkça, akranlarına saldırganlık gösterebilmekte ve akranları tarafından dışlanmaktadır. Kochenderfer ve Ladd (1997) akran zorbalığının, okul uyumu sorunlarını arttırabildiğini, çocukları okuldan uzaklaştırdığını vurgulamıştır.

Bu doğrultuda okul öncesi eğitimi öğretmenleri, çocukların bazı davranışlarından yola çıkarak akran ilişkilerinde sorun yaşayabildiklerini anlayabilirler. Örnek olarak, çocukların akranlarına şiddet uygulayabileceğini, birtakım saldırgan davranışlarından; akran şiddetine maruz kaldığını ise çocuğun içine kapanık olması, çekingen tutumlar sergilemesi, ağlaması, okula gelmek istememesi vb. davranışlarından anlayabilirler. Unutulmalıdır ki, belirtilen durumlar her zaman saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma ile ilişkili olmayabilir. Çocukların akran gruplarındaki popülerliği de gözlemlenmelidir. Nitekim öğretmenlere göre, diğer çocukların söz konusu çocukla etkileşim halinde olması, çocuğun akranları arasında popüler olması ve gruba liderlik yapması çocuğun akranları tarafından sevildiğini ortaya koyar (Gülşay Ogelman ve ark., 2015). Öğretmenler, ailelerden aldıkları bilgilere ek olarak gözlemleriyle risk altındaki çocuklara yardım etme yönünde daha dikkatli bir yaklaşım içinde olabilirler. Öğretmenler, saldırganlık gibi davranış sorunları olan çocukların yetişkinler ve akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmeleri yönünde önlemler almalıdırlar (Rudasill ve ark., 2013).

## ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçları ve sınırlılıkları doğrultusunda sunulabilecek öneriler, sonraki çalışmalara rehberlik edebilir. Çocuklarda görülen saldırganlık davranışları ile AŞMK durumunun, ATS gibi akran ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri çocukların akran ilişkilerini geliştirici, saldırganlık davranışlarını azaltmaya yönelik etkinlikler planlamalıdırlar. Öğretmenler, çocukları yıl boyunca gözlemlmeli, sosyometri vb. tekniklerle çocuklar arasındaki ilişkileri düzenli bir şekilde takip etmelidirler. Bu çalışma ilişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Sonraki çalışmalarda çocukların akran ilişkileri boylamsal olarak izlenebilir. Çocukların saldırganlık davranışlarını azaltmaya yönelik eğitim programları hazırlanabilir. Akran zorbalığı gibi problemler ve/veya popülerlik gibi çeşitli değişkenler, kalabalık örneklem gruplarında, yaş, cinsiyet, aile, bireysel özellikler (mizaç vb.) gibi farklı değişkenler bağlamında incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Alisinanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Bilgin Ülken, F. (2011). Televizyon izlemede anne-baba aracılığı ile çocukların saldırgan davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 195-216.
- Çetinkaya Yıldız, E., & Hatipoğlu Sümer, Z. (2010). Okul öncesi çocuklar ve şiddet: Tanık ve kurban olma düzeyleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 630-642.
- Dekovic, M., & Janssens, M. A. M. (1992). Parents' child-rearing styles and child's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28(5), 925-932.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.



- Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 104-121.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Gülay, Ogelman H. (2018). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Eğiten Kitap, Ankara.
- Gülay Ogelman, H., Erol, A., Asar, H., Mumcular, F., Kırac, M. H., & Kilimlioğlu, Ç. (2015). Determination of the perceptions of preschool teachers regarding the peer relations of children. *Route Educational And Social Science Journal*, 2(3), 274-294.
- Gülay Ogelman, H., & Erten Sarıkaya, H. (2016). Beş yaş çocuklarının akran şiddetine maruz kalma ve akran şiddetini uygulama düzeylerinin izlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 187-203.
- Hay, D. F., & Pawlby, S. (2003). Prosocial development in relation to children's and mothers' psychological problems. *Child Development*, 74(5), 1314-1327.
- Hodges, E. V. E., & Perry D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685.
- Holmes, C. J., Kim-Spoon, J., & Deater-Deckard, K. (2016). Linking executive function and peer problems from early childhood through middle adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 31-42.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment?. *Child Development*, 67(4), 1305-1317.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9(1), 59-73.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: analysis of crossprevalance of victimization and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14(1), 74-96.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024.
- Lier, P., Vitaro, F., Wanner, B., Vuijk, P., & Crijnen, A. (2005). Gender differences in developmental links among antisocial behaviour, friends' antisocial behaviour and peer rejection in childhood: result from two cultures. *Child Development*, 76(4), 841-855.
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33(1), 39-53.
- Mccomas, J. J., Johnson, L., & Symons, F. J. (2005). Teacher and peer responsivity to prosocial behaviour of high aggressors in preschool. *Educational Psychology*, 25(2-3), 223-231.
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low income African- American preschool children. *Child Development*, 73(4), 1085-1100.
- Monks, C. P., Ruiz, R. O., & Val, E. T. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, 28(6), 458-476.
- Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1998). Assessing children's peer relationships. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 3, 176-182.
- Persson, G. E. B. (2005). Young children's prosocial and aggressive behaviors and their experiences of being targeted for similar behaviors by peers. *Social Development*, 14(2), 206-228.
- Peterson, M. A. (2001). *An examination aggression and self-esteem in preschoolers*. Unpublished master thesis. USA: Southern Connecticut State University.
- Rudasill, K. M., Niehaus, K., Buhs, E., & White, J. M. (2013). Temperament in early childhood and peer interactions in third grade: the role of teacher-child relationships in early elementary grades. *Journal of School Psychology*, 51(6), 701-716.
- Salı, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.
- Seçer, Z., Gülay Ogelman, H., Önder, A., & Berengi, S. (2012). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ile annelerinin ebeveynliğe yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 12(3), 1993-2008.

- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2005). *Understanding Children's Development*. USA: Blackwell Publishing.
- Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- Yeh, E. A. J. (2006). *Preschool children's and teachers' behavioral responses to physical and relational peer victimization: A short term longitudinal study* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, USA.

## Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yazılan Makalelerin Değerlendirilmesi

Nalan ALTAY<sup>1</sup>

**Öz:** Bireyin sosyal yaşama uyum sağlamasında önemli bir ders olan sosyal bilgiler sosyal bilimlere ait disiplinlerin bir arada ve belli bir plan dahilinde temel eğitimde okutulduğu bir derstir. Bu alanda yapılan araştırmalar sosyal bilgiler eğitimi için oldukça önemlidir. Bu çalışma ile alanda yazılmış makalelerin özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, Türkiye’de 2010-2019 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında yayınlanmış ULAKBİM’de taranan dergilerdeki makaleler değerlendirilmiştir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanmış olup; bir durum çalışmasıdır. Dergipark internet sitesi aracılığı ile alanda yazılmış 797 makale araştırmacı tarafından incelenmiştir. 797 makale yayınlandığı dergiler, tarandıkları dizin, yayın yılı, araştırma yöntemi, kullanılan desen, veri toplama aracı, örneklem düzeyi ve araştırma konusu olmak üzere sekiz temada değerlendirilmiştir. İçerik analizi yöntemi kullanılarak yapılan analiz sonucu ULAKBİM’de yayınlanan sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılmış makalelerin büyük bölümü nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Bu makalelerde örneklem olarak en sık ortaokul öğrencilerinin seçildiği görülmüştür. Durum çalışması ve tarama modelinde yapılan çalışmaların diğer araştırma desenlerine göre daha fazla kullanıldığı görülmüştür. En sık çalışılan konular ise öğretim yöntem ve teknikleri ile sosyal bilgiler dersi ile ilişkili konuların öğretimidir. Tüm makaleler içinde Tr dizinde yayınlanan makalelerin oranının yüksek olduğu görülmektedir.

### Anahtar Kelimeler:

Sosyal Bilgiler Eğitimi,  
Makale Değerlendirme,  
İçerik Analizi

## Evaluation of Article Written in the Area of Social Studies Education in Turkey

**Abstract:** Social studies, an important lesson for the individual to adapt to social life, is a course in which disciplines belonging to social sciences are taught together in basic education within a certain plan. Research in this area is crucial for social studies education. With this study, the features of the articles written in the field were tried to be put. For this purpose, articles published in journals scanned at ULAKBİM in social studies education in Turkey between the years 2010-2019 were evaluated. This study prepared by using qualitative research method is a case study. Through the Dergipark website, 797 research articles were examined by the researcher. 797 articles were evaluated in eight themes: the journals in which they were published, the index in which they were scanned, the year of publication, the method of research, the pattern used, the data collection tool, the level of sampling and the subject of the research. As a result of the analysis made using the content analysis method, most of the articles were made with the qualitative research method. In these articles, it is seen that the secondary school students are chosen as the sample most frequently. It is seen that studies in case study and survey model are used more than other research patterns. The most frequently studied topics are teaching methods and techniques and the teaching of subjects related to the social studies course. It is seen that the rate of articles published in Tr index among all articles is high.

### Key Words:

Social Studies Education,  
Article Evaluation,  
Content Analysis

Geliş Tarihi : 23.10.2019

Kabul Tarihi : 04.03.2020

Yayın Tarihi : 29.06.2020

<sup>1</sup> Dr. Öğrt. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Böl., Sosyal Bilgiler Öğret. ABD Dalı, nalankoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0807-7494

## GİRİŞ

Bireyin sosyal yaşama uyum sağlama becerisi kazanmasında sosyal bilgiler eğitimi önemli bir yere sahiptir. Temel eğitim çağındaki çocukların hem fiziki hem de toplumsal çevreyle etkileşimi konusunda Sosyal Bilgiler dersi önemli bir işlev üstlenmektedir (Doğanay, 2008). Sosyal bilgiler bireyin ihtiyaçları ve toplumun bireyden beklentileri arasında bir denge kurarak, bu bağlamda bireye bilgi, beceri ve değer kazandıran bir derstir (Oruç ve Ulusoy, 2008). Geniş bir konu alanına sahip, disiplinler arası bir yapısı bulunan ve içeriğindeki bilgilerin sıklıkla güncellendiği sosyal bilgiler dersi (Yıldız ve Kılıç, 2018), bireyin kendisini, değerlerini ve düşüncelerini keşfetmesi için de uygun bir ortam sağlamaktadır (Kabapınar, 2014). Ülkemizde çocukların aktif ve sorumlu bir vatandaş olarak haklarını bilerek yetişmeleri, karşılaştıkları sorunlara demokratik çözüm yolları bulmak, geçmişi öğrenip bugünü yorumlayabilmek ve geleceğe ilişkin planlar yapmak gibi birçok özelliği kazandırması bakımından sosyal bilgiler dersi önemlidir (Akdağ, 2009). Sosyal Bilgiler öğrencinin hem birey olmasına hem de toplumun bir parçası olmasına yardımcı olur (Öztürk, 2005).

Sosyal Bilgiler dersinin tarihi 20. yüzyıl başlarına kadar dayanmaktadır. İlk olarak 1916'da Amerika Birleşik Devletleri'nde bir ders olarak ortaya çıkan sosyal bilgiler (Kan, 2010), bu ülkede etkin yurttaş yetiştirmek için beşeri bilimler ile sosyal bilimlerin birleşmesi sonucu ortaya çıkan yeni bir disiplindir (İnan, 2014). Ülkemizde ise daha yakın zamanda okutulmaya başlanmış olan sosyal bilgiler dersi bu adla ilk kez 1968 öğretim programında yer almıştır (Şimşek, 2017). Günümüzde ise Sosyal Bilgiler, tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ilişkin disiplinler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konularını bütünleştirerek ele alan bir derstir. Ayrıca insanın doğal ve beşeri çevresiyle etkileşimini hem bugün hem de gelecek açısından ele alıp toplu öğretim anlayışı ile oluşturulmuş bir öğretim programıdır (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler dersinin öğretim programlarında yer alması süreci yakın zamana dayanmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan akademik çalışmalarda oldukça yenidir. Böylesine yeni bir alanda daha önce yapılmış olan bilimsel araştırmaların değerlendirildiği ve bu bağlamda ortaya konmuş çalışmaların analiz edildiği literatür araştırmaları da oldukça sınırlıdır. Ülkemizde yaklaşık 30 yıllık bir geçmişi olan sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılmış tez ve makale gibi araştırmaların değerlendirilmesi ve genel bir alanyazın taraması yapılmasına ihtiyaç duyulduğu gözlenmiştir. Çünkü sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan çalışmaların incelenmesi, analiz edilmesi ve sonuçlarının paylaşılması sosyal bilgiler eğitimi için önem taşımaktadır. Bu yüzden araştırmacıların çalıştıkları alanda daha önce yapılmış araştırmaları ortaya çıkarmaları, bu noktada eksikliklerin tespit edilmesi ve alana katkı sunulması gerekmektedir (Aydemir, 2013). Ayrıca araştırmacıların daha önce yapılan çalışmaların içeriklerini bilmeleri hem tekrardan kaçınma hem de alanda eksikliklerin giderilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle alanla ilgili alanyazın taraması niteliği taşıyan çalışmaların alana büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde Sosyal Bilgiler eğitimi alanında yapılan literatür çalışmalarının çoğunlukla doktora ve yüksek lisans tezleri üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu alandaki önemli çalışmalardan biri ülkemizde lisansüstü tezlerden rasgele seçilen 100 tezin konu dağılımlarının verildiği Oruç ve Ulusoy (2008)'a aittir. Bu çalışmada ülkemizde 2000-2007 yılları arasında yazılmış lisansüstü tezler konu edilmiştir. Bu araştırma sonucunda alanda yazılan lisansüstü tezlerde pek çok yazım hatası, anlatım bozukluğu, araştırma yöntemleri konusunda eksiklik tespit edilmiş; tez konularının özgün olmadığı da ileri sürülmüştür.

2000-2010 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılan makale, tez ve bildirilerin 8 konu başlığı altında sınıflandırılarak analiz edildiği başka bir çalışmada ise (Geçit ve Kartal, 2010), alanda yapılmış pek çok çalışmanın birçok yönden birbirine benzediği ortaya çıkmıştır. Bu alanda yapılan bir diğer çalışma Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılmış tez çalışmaları yıl, üniversite, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde okuyucuya açık olup olmama durumu ve tez temalarının yıllara dağılımı şeklinde dört değişken çerçevesinde ele alınmıştır (Şahin, Gögebakan, ve Duman, 2011). Alanda yapılan çalışmaların değerlendirildiği bir diğer makale Öner ve Öner'e aittir (2017). Bu çalışmada 2006-2017 tarihleri arasında Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında coğrafya konuları üzerine yapılmış 70 tez çalışması analiz edilmiştir. Tarman, Acun ve Yüksel'de (2010) sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezleri konu, yapılış yılı, üniversite ve kullanılan araştırma tekniğine göre sınıflamıştır.

Dilek, Baysan ve Öztürk (2018) 2010-2017 yılları arasında yazılmış 415 yüksek lisans tezinden yıl, konu, kullanılan yöntem, desen, veri toplama aracı, örneklem grubu ve veri analiz yöntemine göre analizini gerçekleştirmiştir. Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili yüksek lisans tezlerinde en fazla işlenen konunun "konu ve kavram öğretimi" olduğuna dikkat çekilmiştir. Araştırma sonucunda yüksek lisans tezlerinin dağılımında akademik kadrosu sayıca fazla, bölümün kuruluş itibarıyla eski olduğu üniversitelerin (Gazi, Marmara, Atatürk gibi) tez sayısının fazla

olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gazi Üniversitesi’nin tez sayısındaki payının yüksekliğine dikkat çekilerek, 2010 yılından itibaren tez sayısındaki artış vurgulanmıştır.

Haçat ve Demir (2018) 2002-2018 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerini yayımlandığı tarih, yapıldığı üniversite, araştırmacı cinsiyeti, araştırılan alan, anahtar kelimeler, araştırmacının örneklem grubu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, açısından değerlendirmişlerdir. Bu yıllar aralığında yazılan doktora tezlerinin tıpkı Dilek, Baysan ve Öztürk (2018)’in yüksek lisans tezleri ile ilgili yaptıkları çalışmada olduğu gibi Gazi, Marmara ve Atatürk Üniversitesinde fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde belirli aralıkları kapsayan dönemlerde lisansüstü tezlerle ilgili literatür çalışmalarına ek olarak alanda yazılmış ve çeşitli ulusal dergilerde yayınlanmış makalelerin de taranmasının alana faydalı olacağı düşünülmüştür. Bu çalışmanın amacı 2010-2019 (Haziran ayına kadar) yılları arasında ülkemizde Dergipark sisteminde yer alan ve sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılan makalelerin betimleyici özelliklerini ortaya koymaktır. Verilerin güncelliğinin sağlanması amacıyla son dokuz yıla ait çalışmalar seçilmiştir. Bu çalışma bundan sonra sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılacak araştırma makalesi ve alandaki diğer çalışmalara veri oluşturmayı hedeflemektedir. Böylelikle alandaki araştırmacılar daha önce yapılmış çalışmaların çeşitli özellikleri ve konuları hakkında fikir sahibi olacak ve yapacakları çalışmaları şekillendirme noktasında fikir edineceklerdir. Bu amaç ve hedef çerçevesinde “2010-2019 yılları arasında ULAKBİM’de taranan dergilerde sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılan makalelerin içerikleri nasıldır? sorusu bu araştırmacının problemini oluşturmaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda ilgili makalelerin

- a) Yayımlandıkları dergi,
- b) Tr dizinde taranıp taranmama,
- c) Yayın yılı,
- d) Veri toplanan alan
- e) Veri toplama aracı,
- f) Araştırma yöntemi,
- g) Kullanılan desen,
- h) Araştırmaların konusu nasıl bir dağılım göstermektedir? sorularına yanıt verilmektedir.

## **YÖNTEM**

Çalışmanın bu bölümünde araştırmacının yöntemi, modeli, veri toplama süreci, verilerin analizi, verilerin geçerliği ve güvenilirliğine ait bilgiler yer almaktadır.

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır Nitel araştırma, araştırmacının gözlem ve görüşme yoluyla elde ettiği sonuçların ortaya çıkarılmasıdır (Patton, 2014). Araştırmacının deseni durum çalışmasıdır (case study). Durum çalışması; araştırmacının zaman içinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu gözlem, görüşme, doküman, rapor gibi veri toplama araçları kullanarak derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Araştırmada verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemiyle elde edilen veriler önce kavramsallaştırılır, bu kavramlar belli bir mantık çerçevesinde düzenlenir ve verileri açıklayan temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmada Türkiye’de Sosyal Bilgiler eğitimi alanında 1 Ocak 2010 ile 30 Haziran 2019 tarihleri arasında ULAKBİM’deki dergilerde yayınlanmış tüm makalelere ulaşılmıştır. Bunun için Dergipark’da ayrıntılı arama seçeneği ile arama yapılmış; ilgili yıl aralıkları girilerek “sosyal bilgiler” başlığını taşıyan tüm makaleler PDF formatında araştırmacının bilgisayarına indirilmiştir. Toplam 797 makaleye ulaşılmıştır. Daha sonra makalelerin yayımlandığı dergiler, bu dergilerin tarandığı dizinler, yayın yılı, veri toplanan saha, veri toplama araçları, araştırma yöntemi ve desen kısımları araştırmacı tarafından makaleler incelenmek suretiyle tespit edilmiştir.

Çözümleme sürecinde yukarıda belirtilen kategorilerin oluşturulurken alanyazından yararlanılmıştır. 2010-2019 yılları arasında yer alan makaleler araştırmacı tarafından birkaç kez incelenmiş, temalara uygun alt tema (kategoriler) ortaya konmuştur. Bu alt temalara uygun kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo haline getirilmiştir. Makalelerin konularının tespit edilmesi sürecinde öncelikle makale başlığı, giriş ve anahtar kelimeler bölümleri incelenmiştir. Böylelikle birbiriyle benzerlik gösteren kavramlar kodlanmış ve bu kodlar için uygun kategoriler belirlenmiştir. Bu kategoriler ise ait oldukları tema altında toplanmıştır.

## Geçerlik-Güvenirlik

Bu araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla temaların belirlenmesinde hem literatürden yararlanılmış hem de alanda çalışan akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi 4 ay sürmüştür. Toplanan veriler konu temasına göre kategorize edilmiştir. Kategoriler oluşturulurken alanyazından faydalanılmıştır.

Özellikle analiz edilen makalelerin konu temasının kategorileri oluşturulurken tereddüt yaşanan konularda sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan iki akademisyenin görüşü alınmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla araştırmacı üçgenlemesi yapılmıştır. Araştırmacı üçgenlemesi iki veya daha fazla araştırmacının elde edilen nitel verilerin birbirlerinden bağımsız olarak analiz etmesi ve bulguların karşılaştırılmasıdır (Patton, 2014). Ayrıca nitel çalışmalarda geçerliliği arttırmak ve araştırmacının ön yargılarının araştırmaya etkisini engellemek için gözlemlerin tek bir kişi tarafından değil, daha fazla kişi tarafından yapılması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çakman, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu doğrultuda oluşturan araştırma konusu ile ilişkili kategorilerin araştırmacı dışında bir başka araştırmacı tarafından incelemesi yapılmıştır. Çalışmada veriler, iki ayrı alan uzmanı tarafından kodlanmıştır. Daha sonra yapılan kodlama sonuçları karşılaştırılarak uyum yüzdesi %81.5 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin %70 veya daha üstü olduğu durumlarda nitel araştırmalar güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Böylece hangi makalenin hangi konu başlığı altında değerlendirileceği ortaya konmuştur.

## BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, ULAKBİM’de taranan dergilerde 2010-2019 yılları arasında sosyal bilgiler eğitim ve öğretimi ile ilişkili makalelerin farklı değişkenler açısından (yayımlandığı dergiler, Tr dizinde taranma durumu, makalelerin yayın yılı, makalelerin araştırma yöntemine göre dağılımı, araştırma deseni, veri toplama araçları, araştırma sahası, araştırmaların konusu) yapılan analizler ve elde edilen bulgular bulunmaktadır. ULAKBİM’de 2010-2019 yılları arasında sosyal bilgiler eğitim öğretimi ile ilgili makalelerin yayımlandığı toplam 143 dergi bulunduğu tespit edilmiştir (Tablo 1). Bu dergilerde sosyal bilgiler eğitim öğretimi ile ilişkili toplam 797 makale olduğu tespit edilmiş, en fazla yayın yapan dergilerin sırasıyla Marmara Coğrafya Dergisi (22 makale), Kastamonu Eğitim Dergisi (21 makale), Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (19 makale) olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 1.**

*ULAKBİM’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yazılan Makalelerin Yer Aldığı Dergiler*

Sıra	Dergi Adı	Sayı	Sıra	Dergi Adı	Sayı
1	Marmara Coğrafya Dergisi	22	27	Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi	9
2	Kastamonu Eğitim Dergisi	21	28	Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	9
3	Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi	19	29	21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi	8
4	Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)	17	30	Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	8
5	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	16	31	Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	8
6	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi	16	32	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	8
7	Milli Eğitim Dergisi	16	33	MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi	8
8	Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	14	34	Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	8
9	Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	13	35	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	8
10	Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	13	36	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi	7
11	Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi	13	37	Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama	7
12	Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	13	38	Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi	7

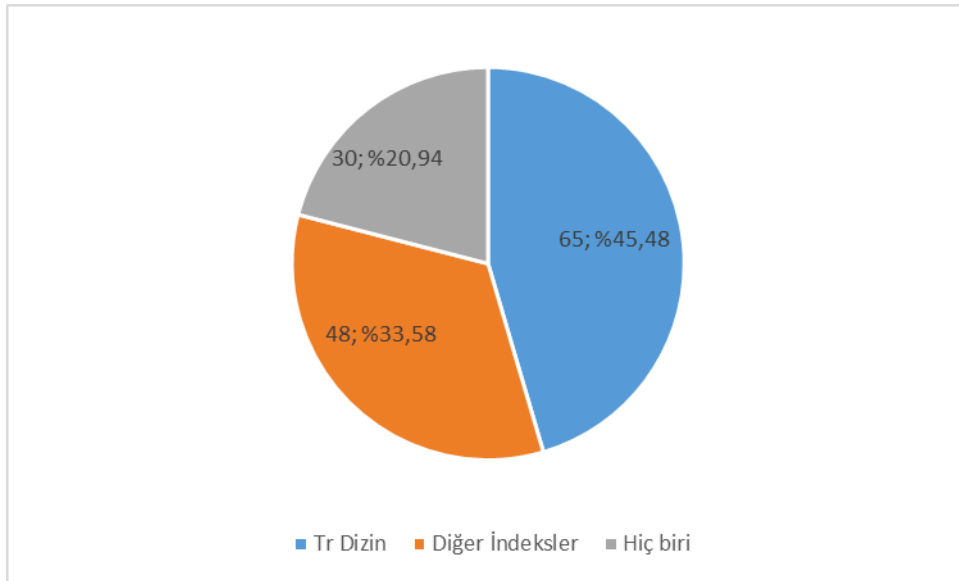
13	Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	13	39	İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	7
14	Doğu Coğrafya Dergisi	12	40	Journal of Innovative Research in Social Studies	7
15	Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	12	41	Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry	7
16	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	11	42	Turkish Studies	7
17	Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	11	43	Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi	7
18	Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi	11	44	Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi	7
19	Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi	10	45	Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi	6
20	Eğitimde Kuram ve Uygulama	10	46	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	6
21	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	10	47	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	6
22	International Journal of Social Science Research	10	48	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	6
23	Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	9	49	Sakarya University Journal of Education	6
24	Education Sciences	9	50	Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi	6
25	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi	9	51	Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi	6
26	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	9	52	Türkiye Eğitim Dergisi	6
53	Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi	6	80	Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	4
54	Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi	6	81	Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	3
55	Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	5	82	Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi	3
56	HAYEF Journal of Education	5	83	Araştırma ve Deneyim Dergisi	3
57	International Journal of Eurasian Education and Culture	5	84	Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi	3
58	Journal of Social Studies Education Research	5	85	Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi	3
59	Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi	5	86	Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi	3
60	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi	5	87	Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	3
61	Qualitative Studies	5	88	Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi	3
62	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	5	89	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	3
63	Turkish History Education Journal	5	90	Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi	3
64	Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi	5	91	Harran Maarif Dergisi	3
65	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	5	92	International Journal of Active Learning	3
66	Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi	4	93	International Journal of Social Sciences and Education Research	3
67	Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	4	94	Journal of Educational Science	3
68	Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi	4	95	International Journal of Geography and Geography Education	3
69	Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	4	96	Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi	3

70	Değerler Eğitimi Dergisi	4	97	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi	3
71	Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi	4	98	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	3
72	Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi	4	99	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3
73	Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	4	100	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi	3
74	e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi	4	101	Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	3
75	Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	4	102	Sosyal Bilimler Dergisi	3
76	International Journal of Social Science	4	103	Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi	3
77	Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	4	104	Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi	3
78	Kuramsal Eğitimbilim Dergisi	4	105	Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi	3
79	The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences	4	106	Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi	3
107	Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi	3	134	Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi	2
108	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	3	135	Belgi Dergisi	1
109	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3	136	Current Research in Education	1
110	Anadolu ve Balkan Araştırmaları Dergisi	2	137	Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi	1
111	Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi	2	138	Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
112	Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi	2	139	International Journal on Lifelong Education and Leadership	1
113	Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2	140	Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi	1
114	Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi	2	141	Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (MÜSBİD)	1
115	Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2	142	OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	1
116	Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi	2	143	Türk Kütüphaneciliği	1
117	Ege Eğitim Dergisi	2	TOPLAM		797
118	Eğitim ve Teknoloji	2			
119	Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	2			
120	İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi	2			
121	Journal of Economy Culture and Society	2			
122	Journal of Education and Future	2			
123	Journal of Multidisciplinary Studies in Education	2			
124	Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi	2			
125	Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2			
126	Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi	2			
127	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2			



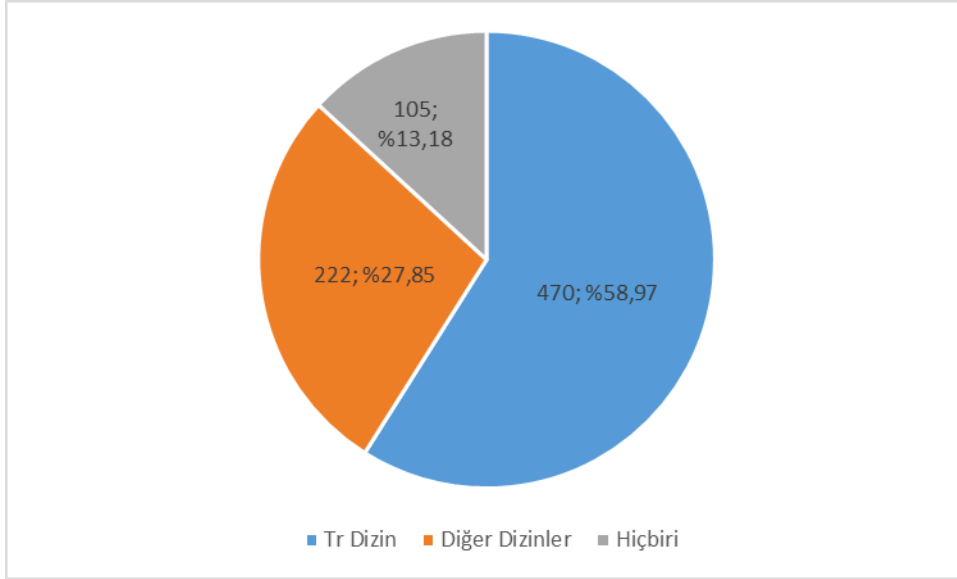
128	Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi	2
129	Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler	2
130	Erciyes Journal of Education	2
131	International Journal of Geography and Geography Education	2
132	SDU International Journal of Educational Studies	2
133	ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)	2

Bilindiği gibi ULAKBİM’de yer alan dergilerin bir kısmı TR dizinde taranırken bir kısmı Türk Eğitim Endeksi, EBSCO, Google Scholar, Araştırmaz Bilimsel Yayın İndeksi, Index Copernicus, İSAM, Eurasian Scientific Journal Index, Scientific Indexing Services, OAJI, DRJI, ASOS Index, UGEAD, Index Copernicus, J-Gate, Research Bible, DRJI, ESJI, Journals Impact Factor, Scientific Indexing Service, Open Access Journals, SOBİAD; gibi indekslerde taranmaktadır. Sosyal Bilgiler eğitim- öğretimi alanında ULAKBİM’de yer alan dergilerde yayınlanan makalelerin Tr dizin’de taranıp taranmama durumları incelendiğinde 2010-2019 yılları arasında Sosyal Bilgiler eğitim alanında yayın yapan dergilerin %45,48’i Tr dizin’de, %33,58’i diğer indekslerde ve %20,94’ü herhangi bir indekste taranmayan dergilerden oluşmaktadır (Grafik. 1).



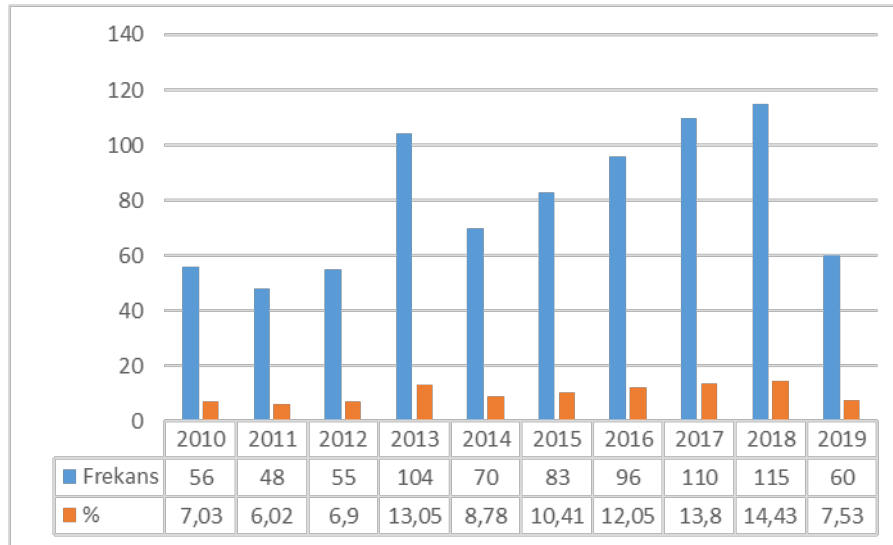
**Grafik 1.** 2009-2019 Yılları Arasında Sosyal Bilgiler Eğitim Alanında Yayın Yapan Dergilerin Tr Dizinde Taranma Durumları

Araştırma kapsamında yer alan 797 makalenin Tr Dizini’de taranıp taranmadığı incelendiğinde 470 (%58,97) makale Tr Dizini’de yer alırken, 222 makale (%27,85) diğer indekslerde taranan dergilerde yayınlanmıştır. Buna karşın 105 makale (%13,18) hiçbir indekste taranmamış dergilerde yayınlanmıştır (Grafik 2).



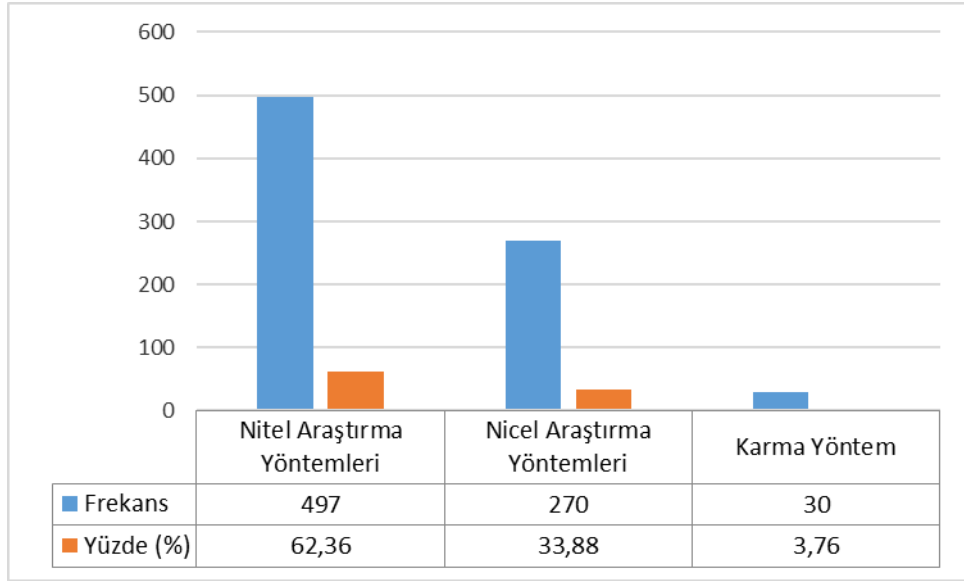
**Grafik 2.** 2009-2019 Yılları Arasında Sosyal Bilgiler Eğitim Alanında Yayınlanan Makalelerin Tr Dizinde Taranma Durumu

Sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılan makale sayısının yıllar itibarıyla arttığı görülmektedir. 2018 yılında en fazla çalışmanın yapıldığı yıl olmakla beraber, 2019 yılı Haziran ayına kadar ise 60 makale yayınlanmıştır (Şekil 3). Makale sayısının yıllar itibarıyla artmasında 2016 yılı itibarıyla akademik teşvik ödeme sisteminin başlaması ve akademik yükselme kriterleri çerçevesinde belli bir puan değerinde yayın çıkarılması zorunluluğu gösterilebilir.



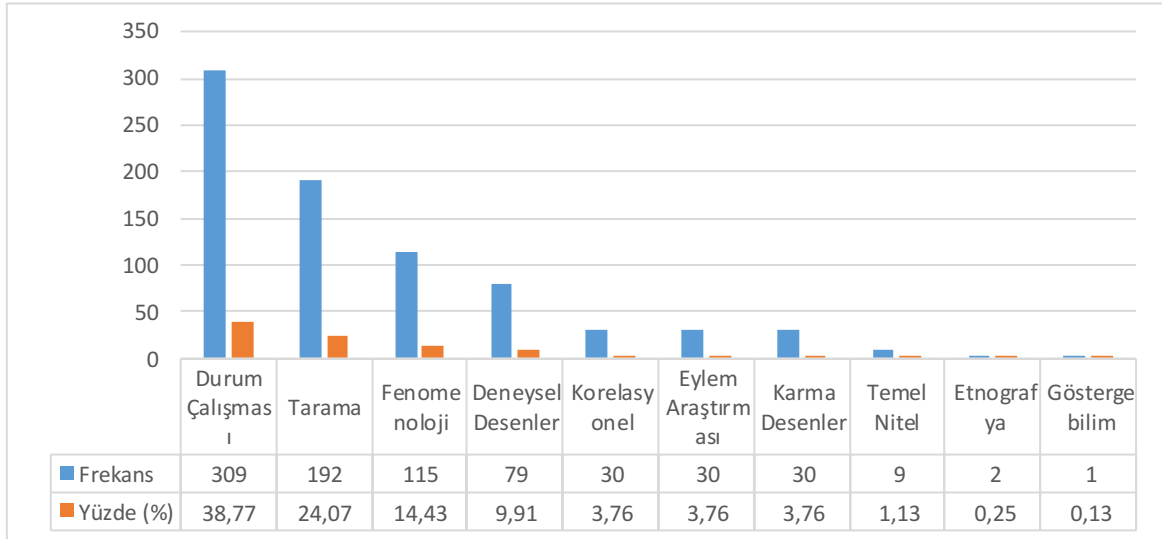
**Grafik 3.** Yayınlanan Makalelerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular (2010-2019)

Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde en fazla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle yapılan araştırma sayısı 497 olup, toplam araştırma sayısının %62.36'sıdır. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışma sayısı 274 (%34.08); tür. En az kullanılan yöntem ise 31 (%3.85) çalışma ile karma araştırma yöntemidir.



**Grafik 4.** Yayınlanan Makalelerde Kullanılan Araştırma Yöntemine İlişkin Bulgular

Makalelerde kullanılan desenler incelendiğinde durum çalışması 309 (%38,77) araştırmada kullanılmış olup, en sık kullanılan desendir. Tarama modeli 192 (%24,09) araştırmada kullanılmıştır. En sık kullanılan desenlerden biri de bir nitel araştırma deseni ise 115 kez (%14,43) kullanılan fenomenolojik desendir. Deneysel desenler ise 79 çalışmada kullanılmıştır. Korelasyon (nicel), karma desen ve eylem araştırma deseni (nitel) 30’ar (%3,76) kez kullanılmıştır. Temel nitel desen 9 (%1,13) araştırmada, etnografya deseni (nitel) 2 (0,25) araştırmada ve göstergibilim (nitel) desen ise 1 (%0,12) araştırmada uygulanmıştır.



**Grafik 5.** Makalelerin Araştırma Desenine İlişkin Bulgular

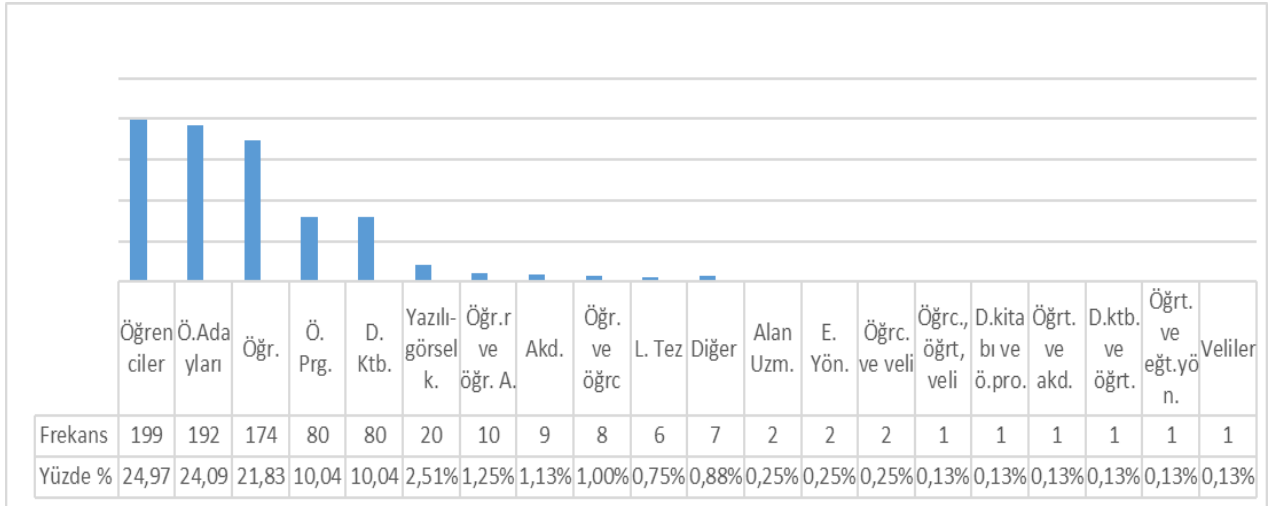
Sosyal bilgiler eğitimi alanında yayınlanan araştırmalarda, araştırmacılar en fazla nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından biri olan görüşme formları ile veri toplamışlardır; 219 araştırmada (%27,48) bu yolla veriler toplanmıştır. Çeşitli dokümanlar 198 (%24,84) araştırmacının veri toplama aracını oluştururken, tutum ölçekleri 158 (%19,82) araştırmada, başarı testleri 65 (%8,16) araştırmada, anket formları 63 (%7,90) araştırmada, tutum ölçekleri ve görüşme formlarının birlikte kullanıldığı 14 (%1,74) araştırmada, alanyazın taraması 12 (%1,49) araştırmada, metafor çalışmaları 12 (%1,37) araştırmada veri toplama aracı olarak uygulanmıştır. 54 çalışmada ise (%6,78) birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Anket ve başarı testlerinin birlikte kullanıldığı 17 (%2,13) araştırma, araştırmacı gözlem formu ve görüşme formlarının birlikte kullanıldığı 7 (%0,87) araştırma bulunmaktadır.

**Tablo 2.***Makalelerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular*

Veri Toplama Araçları	Frekans	Yüzde (%)	
1 ölçme aracı kullanılan çalışma	Görüşme	219	27,48%
	Doküman inceleme	198	24,84%
	Tutum Ölçekleri	158	19,82%
	Akademik Başarı testleri/ Öntest-son test	65	8,16%
	Anket	63	7,90%
	Alanyazın	12	1,51%
	Metafor	11	1,38%
	Odak Gurup Görüşmesi	4	0,50%
	Kelime ilişkilendirme testi	2	0,25%
	Senaryo Kitapçığı	2	0,25%
	Roman veya Seyahatname	3	0,38%
	Rubrik	2	0,25%
	Değerlendirme Formu	2	0,25%
	Gözlem Formu	1	0,13%
Belirtke Tablosu	1	0,13%	
2 ve daha fazla ölçme aracı kullanılan çalışma	Anket ve Başarı Testleri	17	2,13%
	Gözlem Formları ve Görüşme Formları	14	1,76%
	Motivasyon Ölçeği ve Başarı Testi	9	1,13%
	Görüşme formu ve diğer dokümanlar	7	0,88%
	Başarı testi ve kalıcılık testi	2	0,25%
	Başarı Testi-tutum ölçeği ve kalıcılık testi	2	0,25%
	Tutum Ölçekleri ve görüşme formları	2	0,25%
Başarı Testleri ve Görüşme Formları	1	0,13%	
<b>Toplam</b>	<b>797</b>	<b>100,00%</b>	

Yapılan çalışmalarda veri toplanan sahaya ilişkin bulgular incelendiğinde 2010-2019 yılları arasında ULAKBİM’de sosyal bilgiler eğitim alanında yayınlanan 797 makalenin 199’u (24,97’si) 4.,5.,6.,7. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Bilindiği gibi ülkemizde sosyal bilgiler dersleri ilkökul 4. sınıfta okutulmaya başlanmakta ve 7. sınıfın sonuna kadar ortaokullarda okutulmaktadır. Bu dersi ortaokul sosyal bilgiler öğretmenleri ile ilkökul öğretmenleri (4.sınıfta) okutmaktadır. Ülkemizdeki eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ve sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ile yapılan çalışma sayısı 192 (% 24,09)’dir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan çalışma sayısı 174’dür. 80 çalışma (%10,04) sosyal bilgiler öğretim programının bütün veya öğretim programının her hangi bir bileşeni baz alınarak hazırlanmıştır. Sosyal bilgiler ders kitabının doküman olarak kullanıldığı çalışma sayısı da 80 olup, tüm makaleler içinde ders kitabının çeşitli değişkenler açısından incelenme oranı %10,04’tür. Yazılı ve görsel çeşitli kaynaklardan veri toplanan çalışma sayısı 20 (%1,25), eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler eğitimi bölümlerinde görev alan akademisyenlerle yapılan çalışma sayısı ise 9 (%1,13)’dür. Alanda yazılmış lisansüstü tez çalışmalarının değerlendirildiği çalışma sayısı ise 6 (%0,75)’dir. Alan uzmanları ile 2 (0,25), eğitim yöneticileri ile 2(%0,25), veliler ile 1(%0,13) çalışma sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmıştır.

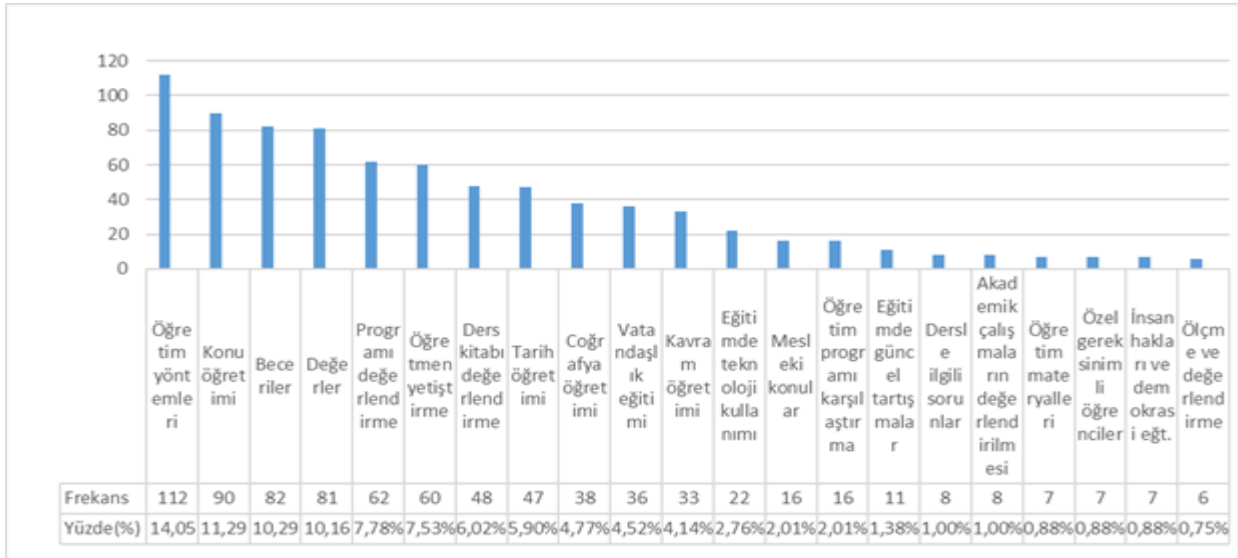
Çalışma sahası olarak birden fazla örneklem/katılımcı grup ile yapılan çalışma sayısı 25(%3,05)’dir. Bu çalışmalarını %1,25’inde öğretmen ve öğretmen adayları, %1,00’inde öğretmen ve öğrenciler %0,25’inde öğretmen ve veliler, %1,13’ünde öğrenci, öğretmen ve veliler, %0,13’ü ders kitabı ve öğretim programı,%0,13’ü öğretmen ve akademisyenler, %0,13’ü ders kitabı ve öğretmenler, %0,13’ü öğretmen ve eğitim yöneticileri oluşturmuştur.



Grafik 6. Makalelerde veri toplanan sahaya ilişkin bulgular

2010-2019 yılları arasında ULAKBİM’de taranan dergilerde sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılmış tüm makalelerin tema dağılımı şu şekildedir. En fazla çalışılan konu sosyal bilgilerde öğretim yöntem ve teknikleridir (112 %14,05). Sosyal bilgilerde konu öğretimi ve genel konularla ilişkili çalışmalar %11,29’dur. En fazla çalışılan diğer konular ders kapsamında beceriler (%10,29), değerler (%10,16), öğretim programının çeşitli bileşenleri ya da tamamına ait değerlendirme çalışmaları (%7,78) en fazla çalışılan konuları oluşturmuştur.

Öğretmen yetiştirme üzerine yapılan çalışma sayısı 60 (7,53)’dir. Sosyal bilgiler ders kitaplarının çeşitli açılardan değerlendirildiği 48 (%6,02) çalışma yer almaktadır. Bunları sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretimi (47), coğrafya öğretimi (38), vatandaşlık eğitimi (36) ve sosyal bilgiler alanındaki kavramların öğretimi ve algılanmasına ilişkin (33) temalar izlemektedir. En az çalışılan temalar ise üstün zekâli ve özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar, öğretim materyalleri ve insan hakları- demokrasi konularıdır. Bu alanda 7 (%0,88) ‘şer çalışma yapılmıştır. Bunu ölçme-değerlendirme konusunda yapılan çalışmalar takip etmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi alanında en az çalışılan konu 6 (%0,75) araştırma ile ölçme-değerlendirme temasıdır.



Grafik 7. Makalelerin Konularına İlişkin Bulgular

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Eğitim alanında ulusal düzeyde yayın yapan hakemli dergilerde yayınlanan makaleler alanda çalışan başta akademisyenler olmak üzere eğitimcilerin bakış açılarını yansıtmaları açısından önemi büyüktür. Ülkemizde sosyal bilgiler eğitimi alanında ortaya konan çalışmalar geleceğin yurttaş modelinin nasıl şekilleneceği konusunda da

dolaylı olarak fikir verebilir. Bu açıdan ortaya konmuş araştırmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi de büyük bir önem taşır. Üstelik alanyazında eksiklerin tespit edilmesi, daha önce yapılmış araştırmaların tekrarlanmaması alana yeni ve özgün çalışmaların kazandırılması bakımından daha önce yapılmış çalışmaların zaman zaman analiz edilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yüzden daha önce yapılan araştırmalarda araştırma yöntemi, araştırma deseni, veri toplama araçları, araştırma yapılan saha ve hangi konularda daha çok araştırma yapıldığı; benzer çalışmaların tekrarının önüne geçmek, çalışılmamış konuların tespit edilmesini sağlamak bakımından alana katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada, Türkiye’de sosyal bilgiler eğitim-öğretim alanında 2010-2019 yılları arasında “Sosyal Bilgiler” alanında ULAKBİM’de taranan dergilerde yayınlanmış 797 adet makale tek tek incelenmiştir. Araştırma bu makalelerle sınırlıdır. 797 makale toplam 143 dergide yayınlanmıştır. Bu dergilerin %45,48’i Tr dizinde taranırken; sosyal bilgiler eğitimi alanında yayınlanan 797 makalenin %58,97’si Tr dizinde taranan makalelerden oluşmaktadır. Atif dizinlerinin akademik yükselme açısından önemi büyüktür. Nitekim 2016’da Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Başvurularında Yer Alan "ULAKBİM tarafından taranan ulusal hakemli dergiler", "TR Dizin Dergi Listesi"nde yer alan dergiler olarak tanımlanmıştır (TrDizin, 2019). Bu durumun Tr dizinde atıf alan dergilerde yayın yapılması konusunda akademisyenleri teşvik ettiği düşünülebilir.

Bu araştırmada Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili makalelerin sayısında yıllara göre dalgalanmalar olmakla birlikte Son 3 yılda önemli artış olduğu görülmüştür. Akademik teşvik uygulamaları, yayın sayısına bağlı olarak akademik performans değerlendirmeleri, akademik yükselme gibi pek çok faktörün yayın sayısındaki artışta etkili olduğu düşünülebilir.

Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde nitel araştırma yöntemlerinin daha çok kullanıldığı; karma araştırma yöntemlerinin ise az kullanıldığı belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinin son zamanlarda öneminin arttığı bilinmektedir. Nitekim Saban, Koçkeber ve Saban (2010) da Türkiye’de eğitim bilimleri alanında nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmaların sayısının fazla olduğunu belirtmiştir. Aynı bulguya işaret eden pek çok çalışma vardır (Yıldırım, 2010; Oruç ve Ulusoy). Nitel yöntemlerle yapılan çalışmaların artışında deneysel olarak temellendirilmiş kuramların detaylı bir biçimde incelenip güçlendirilmesi, detaylı inceleme olanağı ile yeni kuram ve olguların oluşturulması; araştırma bulgularını çeşitlenmesi bakımından katılımcıların çeşitliliği; yöntem ve yaklaşım çeşitliliği (Seggie ve Bayyurt, 2015) gibi özellikleri etkili olduğu düşünülebilir.

Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan araştırmaların örneklem-katılımcı grubunun önemli kısmı öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Arık ve Türkmen’in (2009) bilimsel makaleleri incelediği çalışmalarında da en fazla öğretmen ve öğrencilerin örneklem grubu olarak seçildiği belirtilmiştir. Oysa alanda akademik çalışmalar yapan akademisyenlerin de katılımcı/örneklem olarak eklenmesi, görüşlerinin analizine yer verilen çalışmaların sayısının artırılması alandaki araştırmalara katkı sağlayabilir.

Araştırma deseni, araştırma süreci boyunca araştırmaya başlandığı andan araştırmacının bitimine kadar yöntem ve izlenen yol hakkında planlamanın yapıldığı bir modellemedir. Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan çalışmaların genellikle araştırmaya katılan katılımcılar ya da araştırmada kullanılan dokümanların genel durumunu ortaya koymaya yönelik çalışmalardan oluştuğu söylenebilir. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmalarda tarama; nitel araştırma yöntemlerinden ise en fazla durum çalışması ile fenomenoloji (olgu bilim) deseni tercih edilmiş, karma araştırma deseni kullanılan çalışmaların ise daha az olduğu görülmüştür. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile bu iki yöntemin eksiklerinin giderilmesi, tek yöntemin zayıf yanlarının güçlendirilmesi, araştırma probleminin bütün olarak görülmesi ve araştırmaların daha güvenilir sonuçlar vermesi açısından bundan sonraki çalışmalarda daha fazla tercih edilebilir.

Sosyal bilgiler ile ilgili araştırmalarda, veri toplama aracı olarak en fazla görüşme kullanılmış, onu doküman incelemesi ve ölçek uygulaması takip etmiştir. Nitel çalışmalarda görüşme ve yarı yapılandırılmış görüşme en sık kullanılan veri toplama aracı iken, içerik analizi tüm çalışmalar içinde en fazla başvurulan veri analiz yöntemi olmuştur. Birden fazla veri toplama aracı ile yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür.

Oldukça geniş bir çalışma alanı bulunan sosyal bilgiler dersi geleceğin yurttaşlarının yetişmesinde önemli bir işlev üstlendiği bilinmektedir. İyi yurttaş, yurttaş olma bilinci kazanmış birey, bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı yurttaş yetiştirmede sosyal bilgiler dersi özel bir önem taşır. Bu bağlamda ülkemizde yurttaşlık bilinci üzerine yapılan çalışmaların sosyal bilgiler eğitimi ile ilişkilendirileceği çalışmaların alana kazandırılması önerilebilir. Sosyal Bilgiler eğitimi ile ilişkili vatandaşlık hakları, insan hakları, demokrasi, öğretim materyalleri, ölçme ve değerlendirme gibi temalarda yeni ve güncel çalışmaların sayısının artırılması, genelde eğitim özelde sosyal bilgiler öğretimi açısından alana büyük katkı sağlayabilir.

## KAYNAKLAR

- Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 1-14.
- Aksoy, B., Sönmez, Ö., & Merey, Z. (2009). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapılan lisansüstü tez konularının 2005 yeni sosyal bilgiler öğretim programına göre değişiminin değerlendirilmesi*. IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, İstanbul.
- Alkan, G. (2014). Türkiye’de muhasebe alanında yapılan lisansüstü tez çalışmaları üzerine bir araştırma (1984-2012). *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 61, 41-52.
- Aydemir, A. (2013). Türkiye’de tarih öğretimi hakkında yayımlanmış makaleler: Bir bibliyografya denemesi (ilâve). *International Journal of Social Sciences*, 7(4), 113-135.
- Büyüköztürk, Ş., Çakman, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Dilek, A., Baysan, S., & Öztürk, A.A., (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 581-602.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Geçit, Y., & Kartal, A. (2010). *Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir inceleme*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Haçat, S.O., & Demir, F.B., (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerin değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 948-973.
- İnan, S. (2014). *Sosyal Bilgiler Eğitimi: Nedir, Ne Zaman ve Neden-Tanımlar, Tarihi Kökleri ve Açıklamalar*. İnan, S. (Ed.), Sosyal Bilgiler eğitimine giriş (s. 1-21) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye’de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30, 663-672.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Londra: Sage Yayıncılık.
- Oruç, Ş., & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132.
- Öner, G., & Öner, D. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlere yönelik bir analiz ve bibliyografya çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34 (2), 13-34.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: MEB yayınları.
- Saban, A., Koçbeker, N., & Saban A. (2010). Eğitim Bilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 125-142.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çeviri Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M., Gögebakan, D. Y., & Duman, R. (2011). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-121.
- Şimşek, A. (2017). *Türkiye Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi Nereye Gidiyor? Öğretim Programları Üzerinden Kısa Bir Değerlendirme*. A. Turan ve H. Akdağ (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar (s. 2-10) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Tarman, A. Acun, İ., & Yüksel, Z. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 725-796.
- TrDizin (2019). <https://trdizin.gov.tr/> adresinden alındı
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/488.pdf> sitesinden erişilmiştir.

Yıldız, V. A., & Kılıç, D. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri: bir meta-sentez çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*(Özel Sayı), 2115-2127.



## Eğitimin Siyasal İşlevi; Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Örneği

Funda ERYILMAZ BALLI <sup>1</sup> Sadık KARTAL <sup>2</sup>

**Öz:** Eğitimin önemli görevlerinden birisi rejime hizmet eden siyasal işlevidir. Çünkü her ülkenin dini, siyasi, ekonomik, askeri nitelikler taşıyan belli bir ideolojiye dayanan bir yönetim biçimi vardır ve bu yönetim biçimini eğitim kanalı ile devam ettirmek ister. Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler ders kitabını eğitimin siyasal işlevleri açısından incelemektir. Materyal olarak 6. Sınıf ders kitabının kullanıldığı araştırmada doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında eğitimin siyasal işlevlerine hizmet eden ifadelerle yönelik olarak diğer ülke/toplumlara örnek olma, dünya barışına katkıda bulunma, Müslüman ülkelerle işbirliğine katkıda bulunma, askeri güç olma, askeri gücün barış için kullanımı, Türklerin fetihlerdeki başarısı, uluslararası ticarete katkı, Türkler arasında yardımlaşma ve dayanışma, Türklerde kültür ve medeniyet zenginliği, Türklerde kadına verilen önem, Türkler arasında demokratik uygulamalar, 15 Temmuz 2016 darbe girişimi, Türkiye'nin coğrafi konumu, Türkiye'nin yer altı ve yerüstü kaynaklarının zenginliği, diğer ülkelerin Türkiye'ye karşı olumsuz uygulamaları, Millî değerlere zarar veren unsurlar, vergi verme, demokratik tutum sahibi olma, kurallara uyma, seçme seçilme hakkı, askerlik görevi, millîlik ve yerlilik şeklinde ortaya çıkmış ve bu ifadelerin eğitimin "toplumsal bütünleştirme", "iyi bir vatandaş yetiştirme", "yeniden üretim" ve "meşrulaştırma" rollerine hizmet eder yönde olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:**  
Sosyal Bilgiler Ders Kitabı,  
Eğitimin Siyasal İşlevi

## Political Function of Education; Social Studies Course Book Example

**Abstract:** One of the important duties of education is its political function serving the regime. Because every country has a form of government based on a certain ideology that has religious, political, economic and military qualities and wants to continue this form of administration through its education channel. The aim of this study is to examine the social studies in terms of political functions of education. In this research, which was used as the material of the 6th grade textbook, the data collected through document analysis were analyzed by content analysis method. As a result of the research; being an example to other countries / societies, contributing to world peace, contributing to cooperation with Muslim countries, being a military power, using military power for peace, success of Turks in conquest, contributing to international trade, helping and solidarity among Turks, richness of culture and civilization in Turks, The importance given to women in Turks, Democratic practices among Turks , July 15, 2016 attempted coup, Turkey's geographical position, Turkey's underground and richness of surface resources, negative practices against Turkey, factors undermining the national values, paying taxes, democratic attitude of the owner right to be, to follow the rules, to be elected, military service, nationality and locality have emerged for the expressions that serve the political functions of education in the 6<sup>th</sup> grade social studies textbook. And it has been identified that these statements serve the roles of "social integration", "raising a good citizen", "reproduction" and "legitimation".

**Key Words:**  
Social Studies Textbook,  
Political Functions of  
Education

**Geliş Tarihi :** 27.01.2020  
**Kabul Tarihi :** 26.03.2020  
**Yayın Tarihi :** 29.06.2020

<sup>1</sup> Arş. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, fundaballi@sdu.edu.tr, ORCID:0000-0003-4703-3945

<sup>2</sup> Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, skartal@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6049-5656

## GİRİŞ

Eğitim en genel anlamıyla bireysel ve toplumsal hayatı biçimlendiren, düzenleyen ve insanı kültürel hayata hazırlayan tüm sosyal süreçleri içerir (Guttek, 2014) Eğitimin bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevleri bulunmaktadır. Bireysel işlev bireyi bedensel, zihinsel ve duygusal özellikleri, bireysel farklılıkları, yetenek ve ihtiyaçlarıyla bir bütün olarak ele alıp, onu tanıyıp gerekli şekilde yönlendirmeyi, bireyin kendini gerçekleştirmesini amaçlar. Toplumsal işlev ise bireyin topluma uyma zorunluluğundan doğar ve toplumun kültürel birikimini, değerlerini, gelenek – göreneklerini ve normlarını bireylere aktarmayı esas alır. Eğitimin diğer bir işlevi olan ekonomik işlevin temelinde toplumun ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, kaliteli mal ve hizmet üretiminin yanı sıra bilinçli bir tüketici olabilen bireyler yetiştirmektir (Doğan, 2014; Hoşgörür ve Taştan, 2007; Kızıloluk, 2013).

Eğitimin en az diğerleri kadar önemli bir görevi de rejime hizmet eden siyasal işlevidir. Her ülkenin dini, siyasi, ekonomik, askeri nitelikler taşıyan belli bir ideolojiye dayanan bir yönetim biçimi vardır. Eğitimin devletin bir işlevi olması, eğitimin siyasal nitelik kazanmasına neden olmuştur (Şirin, 2008). Eğitim politikaları oluşturulurken siyasal sistemin, siyasal yapının ve mevcut iktidarın felsefesi belirleyici unsur niteliğindedir ve etkisi yoğun bir biçimde görülür (Usta, 2015). Sistemin gerektirdiği insan profiline uyan, siyasal ideolojiye sadık, tek tip insan yetiştirecek politikalar belirlenir. Genel olarak siyasal işlevlerin özünde bireyleri devlete karşı görev ve sorumluluklarının farkında, iyi bir vatandaş, bilinçli ve duyarlı bir seçmen, iyi ve etkili bir lider olarak yetiştirmek vardır (Kızıloluk, 2013).

Siyasal tercihlerin oluşturulması, bireylerin siyasal bilinç düzeylerini arttırması yoluyla gerçekleşir (Doğan, 2014). Demokratik toplumlarda tüm siyasal rejim ve ideolojilerin bilgisi çarpıtılmadan verilmelidir, ancak aynı zamanda mevcut rejimin devamlılığını sağlamak adına, verilecek olan eğitimin sürekli olarak denetim ve gözetim altında tutulması gerekmektedir (Kızıloluk, 2013).

Her devlet, kendi politik anlayışını yeni kuşaklara aktarmak ve benimsetmek ister. Bunu genellikle okul ve eğitim programları kanalıyla yapar. Bu bakımdan eğitim devlet ideolojisinin genç kuşaklara aktarılması olarak ifade edilebilir. Örneğin, bir ülke demokratik, laik, sosyal adaletçi, çoğulcu parlamenter sistemi savunan bir anayasaya sahip ise bunu toplumda yer alan vatandaşlara kazandırmak istiyor ise eğitim kurumlarını devreye sokar. Eğitim programının amacı, kazanımları, eğitim ve sınav durumları buna göre düzenlenir. Çünkü devletin varlığını sürdürebilmesi için bu gerekli olarak görülür (Sönmez, 1991).

Eğitim siyasal işlevi ile yeni nesillere siyasal-toplumsal düzenin temel değerleri, anlam dünyası, inançları formal (resmi) ve informal (resmi olmayan) yollarla eğitsel ortam veya dışında çeşitli etkinliklerle öğretilerek toplumsal düzenin geleceği garanti ve kontrol altına alınmaya çalışılmaktadır (Kartal, 2018; Parlak, 2005). Çağdaş toplumlarda bireylerin, siyasal yaşam konusunda bilgi sahibi olmaları; toplumsal üyeliğe hazırlanmaları; topluma adapte olmaları; siyasal tercihlerini belirlemeleri sağlanmaktadır (Altan, 2011). Yetiştirilen kuşağın toplumdaki devlet sistemine bağlılık göstermesi, topluma liderlik edebilecek bireylerin seçilmesi, bireylerin içinde yaşadıkları siyasal-politik sistemin kendilerinden beklediği vatandaşlık hak ve sorumluluklarının bilincinde olmaları amaçlanmaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Diğer bir ifadeyle, eğitimin siyasal işlevleri ile bir yandan devletini seven, devlete sadakat duygusu ile bağlı, devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilen iyi bir vatandaş olabilmek için gerekli teorik ve pratik bilgileri kazanmış insanlar yetiştirilmeye; bir yandan da, devletin benimsediği siyasi ideolojiler doğrultusunda eğitim politikaları belirlenerek eğitimin amaçları ve içeriği şekillendirilmeye çalışılmaktadır (Kızıloluk, 2013).

Toplumsal düzenin sağlanması için bireyleri etrafında toplayacak ideolojik kurgular yoluyla “biz bilinci” oluşturulmaya çalışılır. Bu yolla bir taraftan uyumlu ve tutarlı bir bütün oluşturulmak istenirken bir taraftan da “biz” in sahip olduklarının ve “biz”e sunulanların, “biz”im için yapılanların en ideal ve en uygun olduğu inancını yaratmak hedeflenir. Bireyler eğitim sayesinde toplumun bir üyesi haline gelirken, okul sayesinde toplumsal bütünleşmenin gerçekleştirilmeye çalışıldığı göz önünde bulundurulduğunda okullarda bu bütünleşmeyi gerçekleştirmeye hizmet edecek içerikte materyallerin kullanılması gereklilik dâhilindedir. Bu bağlamda ders kitapları ihtiyaç duyulan denetim ve gözetimin gerçekleştirilmesinde, resmi ideolojiye uygun bilgi ve değerlerin aktarımının sağlanmasında en etkili araçlardan biri olmuştur (İnal, 1998). Cumhuriyet dönemi değişimlerinin okul programlarına ilk yansımaları 1924 yılında ders kitaplarından Osmanlıdan kalma, Osmanlı dönemini padişahlığı ve halifeliği öven ifadelerin temizlenmesi şeklinde olması (Kartal, 2018) ve gerek 27 Mayıs 1960 gerekse 12 Eylül 1980 darbe dönemleri sonrasında bu darbeleri gerçekleştirenlerin kendi değerlerini ders kitapları yoluyla aktarmaya çalışması dahası bu değerlerin ders kitapları yoluyla yeniden üretilmesinin amaçlanması (İnal, 1998) bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Eğitsel açıdan siyasal iktidarların etkisinin en somut biçimde görüldüğü alanlardan birisi de ders kitaplarıdır. Ders kitapları siyasal iktidarın meşru gördüğü resmi bir ideoloji ve ona uygun resmi tarihin çerçevesine uygun olan bilgi ve değerlerin aktarıldığı materyallerdir. Her milli devlet ideolojisini ders kitaplarında tanımlamaya ve yaşatmaya çalışır (İnal, 2004).

Eğitim programı içinde yer alan ve resmi ideolojinin biçimlendiği alan ders kitapları yolu ile öğrencinin duyuşsal, bilişsel ve psikomotor olarak gelişimini sağladığı düşünülse de genel çerçeve toplumun mevcut kültürü ve ideolojinin belirlediği kodlar ile açıklanır.

Bu bilgiler ışığında, Türk Milli Eğitim Sistemi'nde ele alınan eğitimin genel amaçları incelendiğinde Türk Milletinin bütün fertlerinin: "Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek"; amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739). Bu amaçlar göz önüne alındığında eğitim aracılığıyla devletin, siyasal iktidarın bireylerde istendik bir vatandaşlık algısı oluşturmaya çalıştığı açık bir şekilde görülmektedir.

Türk Milli Eğitim Sistemi'nde belirtilen bu eğitsel amaçlarda eğitimin siyasal bir işleve sahip olduğu net bir şekilde dikkat çekmektedir. Bu açıdan, siyasal iktidar tarafından bireylerde istendik vatandaşlık algısı oluşturulmasında eğitimin, mevcut toplumsal düzenin korunması ve sürdürülmesinde çok önemli bir role sahip olarak görüldüğü ve siyasal iktidarın somutlaşmış bir örgütlenme biçimi olan devlet tarafından eğitimin etki ve denetim altına alınmaya çalışıldığı görülmekte, devletin eğitim üzerinde eğitsel açıdan etkisinin en somut biçimde görüldüğü alanlardan birisinin de ders kitapları olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, ders kitaplarının, her siyasal iktidarın meşru ve savunulur gördüğü söz konusu oluşturulan düzenin sürekliliğini sağlamak amacıyla gerekli bilgi ve söylemlerin aktarılmasında ve yeniden üretilmesinde önemli bir eğitsel araç olduğu belirtilmektedir (İnal, 1998; Parlak, 2005). Ders kitapları resmi ideoloji çerçevesinde ve sınırları içinde kalarak egemen değerleri işlemenin ve öğrencilere aktarmanın bir aracıdır. Müfredatın öğrenciye yansıyan kısmı olan ders kitapları, öğrencilere verileceklerin çerçevesini çizer ve öğrenmeyi kontrollü hale getirir. Tüm öğrenciler, ders kitaplarını otorite, doğru ve zorunlu olarak görürler. Ders kitapları tüm öğrenciler tarafından zorunlu olarak alınması, okunması ve okula taşınması gereken materyaller olarak geniş çaplı bir etkiye de sahiptir. İktidarlar ders kitabının geniş etkisinden dolayı sürekli denetim altında tutmayı ve tavsiye edilmeyen kitabın okunmamasını salık verirler(Kartal, 2018). Türkiye'de yazılan ders kitaplarında, vatandaşın cumhuriyetçi, toplum için çalışan, modernite projesinin simgesi olan, ulus-devlete karşı görevlerini yerine getirmeyi kendi siyasal ahlâkı olarak gören, erdemli bireyler olarak tasarlanmaktadır. Vatandaşın bazı görevleri yerine getiren bir unsur olarak kurgulandığı, itaat eden bir konumlanmanın yapıldığı vurgusu da ders kitaplarında yer alan durumlardır (Gürses, 2010). Yine Kayaalp (2015)'nin ifade ettiği gibi eğitim sisteminin en önemli materyallerinden biri olan ders kitaplarının Türkiye'de Kemalist ideolojinin vatandaşlık tasavvuruna göre şekil aldığını ifade etmiştir. Kemalist ideolojiye bağlı Türklük kimliği etrafında şekillenen ders kitaplarında, ordu-millet ülküsüne inanmış, solidarist (dayanışmacı), vatan ve bayrak sevgisini taşıyan, devletine karşı sadık ve fedakâr vatandaş yetiştirmek istendiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, tüm eğitim sistemlerinin ders kitapları üzerine temellendirilmesi ve tüm öğrenciler tarafından ders kitaplarının zorunlu olarak okunması gereken bir eğitim materyali olması bakımından geniş bir etkiye sahip olduğu göz önünde bulundurulmaktadır. Ders kitaplarında, toplumsal ilişkiler ile siyasal iktidarın devlet ve diğer örgütler aracılığıyla hayata geçirmeye çalıştığı düşünce, bilgi ve değerler her devlet tarafından kendi dünya görüşleri doğrultusunda açıkça tanımlanmaya çalışılmaktadır. Bu niteliklerinden dolayı, siyasal iktidarların ders kitaplarını kendileri yazdırmayı tercih ettikleri ya da özel bir sektöre yazdırsalar bile ders kitapları üzerinde sürekli denetim kurmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'de benimsenen devlet anlayışı çerçevesinde, ders kitaplarında her değişen sistemle bilgi ve değerlerle modernite önermelerinin, yalın ve didaktik bir biçimde yeniden üretildiği görülmüştür (İnal, 2004).

Bu bilgiler doğrultusunda, alan yazında yapılan araştırmalar sonucunda sosyal bilgiler ve tarih ders kitapları ve programlarında devletin vatandaşlık bilincini nasıl ele aldığını inceleyen çeşitli araştırmaların yapıldığı (İnal, 1998; Parlak, 2005; Kayaalp, 2015; Özyurt, 2014) görülmüştür. Devletin denetim ve gözetiminde olan, eğitimde önemli bir yere sahip ders kitaplarının devletin yetiştirmeye çalıştığı bireylere aktarmaya çalıştığı ideolojiye ve bu bireylerden beklentilerine yönelik işaretler içerdiği göz önünde bulundurulduğunda bu işaretlerin anlamlandırılması devletin eğitimden beklentilerini ve eğitimin siyasal işlevlerinin hangi yönde kullanıldığını anlamak adına önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanmış

olan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını eğitimin siyasi işlevleri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında eğitimin siyasi işlevlerine hizmet eden ifadeler nelerdir?
2. Bu ifadeler eğitimin siyasi işlevlerine hangi açılardan hizmet etmektedir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanmış olan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının eğitimin siyasi işlevi açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışma doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır.

### Örneklem

Doküman incelemesine dayalı yapılan bu araştırmada; çalışmanın amacına uygun olarak zengin bilgiye sahip olduğu ve konunun derinlemesine ele alınmasına olanak sağlayacağı düşünülen sosyal bilgiler ders kitabının örneklem olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çünkü ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan sosyal bilgiler ders kitapları; devlet politikalarını (ideolojilerini, çeşitli konulardaki algılarını, yaklaşımlarını, politikalarını vb.) ortaya koyacağı ve ideolojiye bağlı vatandaşlar yetiştirilmesi amacına bağlı olacağı düşünülmüştür. Örneklem seçimi öncesinde Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) yer alan öğrenme alanları (birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar, yerler ve çevreler bilim, teknoloji ve toplum, üretim, dağıtım ve tüketim, etkin vatandaşlık, küresel bağlantılar) ve kazanımlar incelenmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda en fazla kazanıma sahip olan Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanmış 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Belirlenen bu ölçütlere bağlı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca 2019 - 2020 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl boyunca ders kitabı olarak okutulması kabul edilen Sosyal Bilgiler 6. Sınıf ders kitabı<sup>3</sup> incelenmiştir. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı içeriğinin resmi ideolojiyi ele alması, devletin vatandaş yetiştirme eğilimlerini ortaya koyması ve ders içeriği ile ilgili çeşitli çıkarımlarda bulunması bakımından önem teşkil edeceği alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Materyal olarak seçilen 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabıyla önce ön okuma gerçekleştirilmiş sonra araştırmanın amacı doğrultusunda kitap incelenmeye başlanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı eğitimin siyasi işlevleri açısından ayrıntılı olarak incelenmiştir. Eğitimin siyasal işlevinin içeriğine yani bireyleri devletine karşı görev ve sorumluluklarının farkında, iyi bir vatandaş, bilinçli ve duyarlı bir seçmen, iyi ve etkili bir lider olarak yetiştirmek için gerekli temel kazanımlar açısından eğitimin siyasi işlevlerine hizmet eden ifadeler tespit edilmiş, bunlara uygun kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerin sıklık düzeyleri sayısallaştırılarak buna göre yorumlamada bulunulmuştur.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirlik kavramları çoğunlukla nicel araştırmalarda kullanılırken nitel araştırmalarda inandırıcılık (iç geçerlik yerine), transfer edilebilirlik (dış geçerlik yerine), değişmezlik / tutarlık (iç güvenilirlik yerine) ve teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik yerine) olmak üzere dört prensip önerilmektedir (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993'den Akt. Yıldırım & Şimşek, 2018). Elde edilen verilerin ayrıntılı olarak raporlanması ve yapılan alıntılarının orijinal hallerine yer verilmesi nitel araştırmalarda geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bunun yanında gerçekleştirilen analizin detaylarıyla açıklanması inandırıcılığın ortaya konmasını sağlamakta ve başka araştırmacıların değerlendirmelerine imkân sağlamaktadır (Arastaman, Fidan & Fidan, 2018; Başkale, 2016). Ayrıca ayrıntılı betimleme ve teorik – amaçlı örnekleme transfer edilebilirliğin sağlanmasında etkili faktörlerdir (Guba ve Lincoln, 1982). Materyalin amaçlı örnekleme yoluyla belirlendiği bu çalışmada raporlama ayrıntılı bir biçimde yapılmaya çalışılmış ve kitapta yer alan ifadelere olduğu gibi yer verilmek suretiyle araştırmanın inandırıcılığı ve transfer edilebilirliği yani geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından incelenmiş, kararsızlık yaşanan durumlarda bir uzmana danışılmış ve tüm görüşler değerlendirildikten sonra ortak bir karara varılmıştır. Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü (Güvenirlik

<sup>3</sup> Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H., Yılmaz, M. (2019). *MEB 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

= Görüş Birliği x100 / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak görüş birliği ve görüş ayrılığının, araştırmanın güvenilirliğine etkisi hesaplanmıştır. Sonuçta %98 düzeyinde bir ortak görüş mevcudiyeti tespit edilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmada eğitimin siyasal işlevlerine hizmet eden ifadelerle göre, ortak kategoriler tespit edilmiş ve Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*6. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabında Siyasal İşlevlere Yönelik Kategoriler*

Kategoriler	Tekrar Sayısı
Diğer ülke/toplumlarına örnek olma	11
Dünya barışına katkıda bulunma	14
Müslüman ülkelerle iş birliğine katkıda bulunma	20
Askeri güç olma	20
Türklerin fetihlerdeki başarısı	3
Askeri gücün barış için kullanımı	3
Uluslararası ticarete katkı	3
Türkler arasında yardımlaşma ve dayanışma	6
Türklerde kültür ve medeniyet zenginliği	4
Türklerde kadına verilen önem	11
Türkler arasında demokratik uygulamalar	1
15 Temmuz 2016 darbe girişimi	11
Türkiye’nin coğrafi konumu	9
Türkiye’nin yer altı ve yerüstü kaynaklarının zenginliği	8
Diğer ülkelerin Türkiye’ye karşı olumsuz uygulamaları	2
Millî değerlere zarar veren unsurlar	5
Seçme seçilme hakkı	1
Milli ve yerli üretim	7
<i>Vatandaşlık Görevi</i>	
Vergi verme	7
Demokratik tutum sahibi olma	1
Kurallara uyma	4
Askerlik görevi	2

Tablo 1 incelendiğinde siyasal işlevlere hizmet eden ifadelerin; diğer ülke/toplumlarına örnek olma, Dünya barışına katkıda bulunma, Müslüman ülkelerle işbirliğine katkıda bulunma, askeri güç olma, askeri gücün barış için kullanımı, Türklerin fetihlerdeki başarısı, uluslararası ticarete katkı, Türkler arasında yardımlaşma ve dayanışma, Türklerde kültür ve medeniyet zenginliği, Türklerde kadına verilen önem, Türkler arasında demokratik uygulamalar, 15 Temmuz 2016 darbe girişimi, Türkiye’nin coğrafi konumu, Türkiye’nin yer altı ve yerüstü kaynaklarının zenginliği, diğer ülkelerin Türkiye’ye karşı olumsuz uygulamaları, millî değerlere zarar veren unsurlar, vergi verme, demokratik tutum sahibi olma, kurallara uyma, seçme seçilme hakkı, askerlik görevi ile millîlik ve yerlilik olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler ders kitabında Müslüman ülkelerle iş birliğine katkıda bulunma ve askeri güç olma kategorisinin diğer kategorilere göre daha fazla sıklıkla yer aldığı görülmektedir. En az düzeyde ele alınan kategori ise bir

vatandaşlık görevi olarak tanımlanan demokratik turum sahibi olma ve seçme/seçilme hakkıdır. Oluşturulan kategoriler ile ilgili açıklamalar ve örnek alıntılar her kategori başlığı altında bundan sonraki kısımda ele alınmıştır.

### **Diğer Ülke/Toplumlara Örnek Olma**

Bu kategoriye dair ifadelerde Türklerin gerek tarihte gerekse günümüzde gerçekleştirdiği ve sonuçları diğer devletleri de etkileyen önemli olay ve durumlar yer almaktadır. Türklerin diğer ülkelere öncülük etmesine, bazı konularda diğerlerinden önde olmasına, diğer uluslara yol göstermesine, uluslararası başarılarına ve dünya için önemine bir üstünlük havası ile vurgu yapılmaktadır. Özellikle dünyanın birçok yerine adalet ve medeniyet götürmeleri, birçok devletin kurulmasına öncelik etmesi, Türk alfabesi olan Uygur Alfabesini Türk devletlerinin, Arapların ve Avrupalıların da öğrenmesini sağladıkları belirtilmektedir.

*“Türk milleti dünya tarihine damgasını vurmuş şanlı bir millettir. Asırlar boyunca üç kıtada güçlü devletler kurmuş, ayak bastığı her yere barış, adalet ve medeniyet götürmüş, dünya milletlerine örnek olmuştur.”*

*“... Avrupa’ya uzanan Türk göçleri sayesinde kavimler göçü (375) başlamış ve bugünkü Avrupa devletlerinin temelleri atılmıştır.”*

Türklerin dünya ticaretine katkıları ve doğal kaynakların zenginliği *“Tüccarları yolculukları boyunca rahat ettirmek ve her türlü tehlikeden korumak için önlemler aldılar”* ve *“Ülkemiz bor rezervi bakımından dünyada birinci sıradadır.”* ifadeleri ile anlatılmaktadır.

### **Dünya Barışına Katkı**

Özellikle Mustafa Kemal Atatürk’ün, tarihsel misyonu ile uyguladığı topyekûn barış anlayışı sayesinde Türkiye’nin bulunduğu bölgeye ve dolayısı ile dünya barışına katkıda bulunduğu bu kategoride vurgulanan konulardır. Tarihsel arka planın günümüzde de bir istikrar halinde devam ettiği cumhuriyetin temeli ve devamı mesajı ile öğrenciye aktarılmaktadır Tarihi perspektifte Türkiye’nin diğer ülkelerle yaşadığı sorunların barışın simgeleri olan dostluk, kardeşlik ve işbirliği ile çözülmeye çalışıldığı ortaya konmaktadır.

*“Türkiye, Atatürk Dönemi’nde “Yurtta barış dünyada barış!” ilkesini esas alan barışçı bir politika izlemiştir. Günümüzde de bu politikanın devamı olacak şekilde komşularıyla iyi ilişkiler kuran, dünya barışına önem veren ve birçok yönden gelişmeye açık bir dış politika izlenmektedir.”*

Türkiye’nin barışın tesisi ve idamesi için maddi olarak ilgili uluslararası kuruluşlara yardımda bulunması ve barış gücü operasyonlarına desteği öğrenciye aktarılamaya çalışılan konulardır

*“Türkiye, dünya ülkeleri arasında millî gelire oranla en fazla yardım yapan ülkedir. Örnek olarak Türkiye savaş nedeniyle yıkıma uğramış Afganistan’da yaşama hakkı gibi birtakım özgürlüklere saygılı yeni bir düzen oluşturulmasında aktif rol almıştır”*

*“...Türkiye’nin NATO ve BM gibi örgütlerle iş birliği yaparak barış gücü operasyonlarında görev alması.”*

Türklerin yurt edindikleri Anadolu’da toplumsal kesimin her alanında iç huzur ve barışın tesisinde ve bunların uygulamalarına örnek teşkil ettiği de bir mesaj olarak ders kitabında yer almaktadır

*“Anadolu’ya gelen Türkler Anadolu’da birçok sosyal ve kültürel teşkilatlar kurmuştur. Bunlardan biri de çeşitli meslek gruplarını bir araya getiren ve bir esnaf teşkilatı olan Ahi Teşkilatı’dır. Ahi Evran ve kurmuş olduğu Ahi Teşkilatı, Anadolu toprakları üzerinde barış ve huzurun tesisinde önemli roller üstlenmiştir.”*

### **Müslüman Ülkelerle İşbirliğine Katkıda Bulunma**

Sosyal bilgiler ders kitabında İslam dinine mensup ülkelerle iş birliğine Türkiye’nin öncü olması ve bu iş birliğine katkıda bulunması bir gelişmişlik duygusu içinde öğrenciye verilmektedir. Türkiye’nin uluslararası alanda üstlendiği siyasi rolün bir sonucu olarak anlatılan bu durum değişik tarih ve yerlerdeki toplantı ve görüşmeler ile anlatılmaktadır. Türkiye’nin Müslümanlar arası yardımlaşma ve dayanışma konusunda öncülük yapması ve aktif rol alması ile ilgili düz metinden sonra verilen pekiştirme sorularında konuyla ilgili değişik tarihlerde yapılan etkinlikler soru olarak sorulmakta ve metnin vermek istediği mesaj öğrenciden istenmektedir. Bu kategori ile ilgili kitapta şöyle bir ifade yer almaktadır.

*“Türkiye’nin Müslümanlar arası yardımlaşma ve dayanışma konusunda öncülük yapması*

*da gelişmişlik düzeyinin bir sonucudur.”*

Türklerin İslam'ı yaymadaki başarılarının yanı sıra diğer dinsel gruplara karşı inancı koruma ve üstünlük sağlamadaki önceliği de sıkça ele alınmaktadır.

*“Ben Eyyubi Devleti'nin kurucusu Selahaddin Eyyubi. Kudüs'ü geri almak için Hittin Savaşı'nı yaptım ve Allah'ın izniyle amacıma ulaşarak Kudüs'ü Haçlılardan kurtardım.”*

Sosyal bilgiler ders kitabında Türk kahramanlarının ve Türk toplumunun günümüzde olduğu gibi geçmişte de İslam'ın yayılmasındaki öncü rolü okuma metinlerinde olaylar hikayeleştirilerek anlatılmaktadır. Bu öncü olma ve katkının yanında Türk milletinin tarih boyunca kurduğu devletlerin bünyesinde farklı dinleri, mezhepleri ve etnik kökenleri barındırdığı bir hoşgörü dili ile anlatılmaktadır. Türk ve İslam geleneklerinin kaynaşması ile Türk-İslam medeniyetinin oluştuğu bu kültürün yaygınlaşmasına da Türklerin katkıda buldukları ifade edilmektedir. Ayrıca Türk kelimesi her daim basta olmak üzere Türk ve İslam medeniyetlerinin eşit oranda birbirlerini etkileyerek ortaya Türk ve İslam sentezinin çıktığı kitabın metinlerinden anlaşılmaktadır.

*“Türkler kendi zengin kültür ve medeniyetlerini İslamiyet ile harmanlayarak Türk-İslam medeniyetini oluşturdular.”*

*“İlk Türk-İslam devletleri eğitim ve bilimin gelişmesi için gayret göstermişlerdir. Anadolu'yu imar eden beylikler, Türk İslam kültürünü Anadolu'ya taşımışlar ve yaptıkları mimari eserlerle Anadolu'nun Türkleşmesine ve İslamlaşmasına katkıda bulunmuşlardır.”*

*“Türklerde yasak olan hırsızlık, yalan söyleme, zina vb. olumsuz davranışların İslam dininde de haram sayılması.”*

*“... Kendi kralları tarafından kaderlerine terk edilmiş ve dindaşları olan Bizanslı halktan da yardım görememiş olan Haçlıların, Selçuklulardan gördüğü bu davranış karşısında, aralarından tam 3 bin kişi Müslümanlığı seçerek Selçuklu saflarına katıldı”.*

### **Askeri Güç Olma**

Bu kategoride dair ifadeler Türklerin geçmişten günümüze göstermiş olduğu askeri başarılarla, kazanılan zaferlere, nicel ve nitel üstünlüğe, şehitliğin önemine, diğer ülkelere askeri destek ve katkılara vurgu yapılmakta, Türkler askeri güçleri yönünden övülmekte ve yüceltilmektedir. Ayrıca Türkiye siyasi gücün yanı sıra sahip olduğu askerî güç ile de uluslararası alanda önemli bir yere sahip olduğu didaktik bir dille sunulmaktadır. Kitapta Türklerde askerliğin bir meslek olarak görülmediği, ordu-millet anlayışıyla hareket edildiği belirtilerek militer yaşam tarzı bir nevi özendirilmekte ve önemsenmektedir;

*“Türkiye siyasi gücün yanı sıra sahip olduğu askerî güç ile de uluslararası alanda önemli bir role sahiptir.”*

*“Türklerde asker ve askerlik her zaman önemli olmuş, askerlik bir meslek olarak görülmemiş, ordu-millet anlayışıyla hareket edilmiştir. Millet savaşlara topyekûn katılmıştır.”*

### **Türklerin Fetihlerdeki Başarısı**

Türklerin yeni fetihler veya yurt edinmedeki başarıları askeri bir başarı olarak değil yukarıda ifade edilen ordu millet birlikteliğinin sonucu olarak tüm topluma mal edilen bir söylemle ele alınmaktadır.

*“26 Ağustos 1071, Türklerin Anadolu'ya geliş tarihi değil; Türklerin Anadolu'ya hâkim oluş tarihidir.”*

*“Bizans'ın savunmaya, Türklerin taarruza geçtiği zaferin ardından Avrupalılar artık Anadolu'ya Türkiye demeye başladı.”*

Türklerin bireysel olarak askerlik alanında yetenekli ve askerlikteki başarılarının toplumsal yönü olduğu kadar manevi yönünün ağırlığı ve bilinci ile hareket edildiği şehitlik ve ölümsüzlük dili ile anlatılmaktadır.

*“Bir Türk öldüğünde o kişi cesursa ve birini öldürdüyse öldürdüğü her kişi için bir insan tasviri oyulup, mezarı üstüne yerleştirilir. Bunlar ona cennette hizmet edecek kişilerdir.”*

*“Türkler, askerî yeteneklerinden dolayı Abbasi ordusunda önemli görevler üstlenmişlerdir.”*

### Askeri Gücün Barış İçin Kullanımı

Türkler askeri güçlerini her daim geçmişte de bugün de barış unsuru olarak kullandıkları ders kitabında ele alınmaktadır. Kitapta konunun önemi metinlerle ele alındığı gibi görsel materyallerle doğrudan sunulduğu görülmektedir.

*“Türkiye, askerî gücünü başarıya çeviren devletlerden birisidir.”*

*“TSK birlikleri, Somali’den Gürcistan’a, Bosna-Hersek’ten Kosova’ya, Afganistan’dan Lübnan’a kadar dünyanın dört bir yanında barış gücü operasyonlarında görev almıştır.”*

### Uluslararası Ticarete Katkı

Bu kategori altında tarihte Türklerin ticaretin ve tüccarın güvenliğinin sağlanmasında dolayısı ile gelişmesinde ve global anlamda yayılmasında katkıları tarihten örneklerle anlatılmaktadır.

*“Bu kervansaraylarda kalan tüccarların dinlenme, beslenme, sağlık ve temizlik ihtiyaçları üç gün boyunca ücretsiz olarak karşılanırdı.”*

### Türkler Arasında Yardımlaşma ve Dayanışma

Türklerin tarihleri boyunca yardımlaşma ve dayanışmanın en güzel örneklerini sergiledikleri atasözleri ve özdeyişlerle metinler süslenerek aktarılmaktadır. Bu birlik ve dayanışma örneklerinin bayram etkinlikleri, dernek ve vakıflarla hayata geçirildiği gibi, uygulamanın sonucunda zaferlerin kazanıldığı belirtilmektedir. Başarının zafer ile sürekli taçlandırılması kitapta görülen dikkate değer bir saptamadır.

*“- atalarımız, düşmanlarına karşı birlik ve beraberlik içerisinde hareket etmişlerdir. Birlik olmayı başardıkları zaman hep zaferler kazanıp güçlü devletler kurmuşlardır.”*

Belirtilen yardımlaşma ve dayanışmanın İslamiyet’te var olan aynı duygu ile birleşince daha da kuvvetlendiği İslami metinlerdeki alıntılar, zekât, sadaka, aşevi ve vakıflar kanalıyla hayat bulduğu öğrenciye aktarılmaktadır.

*“İslamiyet ile birlikte yardımlaşma ve dayanışma duygumuz daha da pekişmiştir.”*

*“Mevlânâ Celâleddini Rûmî, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre vb. sufiler ile Ahi Evran ve Nasreddin Hoca gibi düşünürler Anadolu Türklüğünün Moğol istilası nedeniyle zor günler geçirdiği dönemde eserleri ve samimi sohbetleriyle halka yol gösterdiler. İslam dininin özünü Anadolu insanına aktararak milletimizin birliğini ve bütünlüğünü korumasında önemli rol oynadılar”.*

### Türklerde Kültür ve Medeniyet Zenginliği

Sosyal bilgiler ders kitabında “Anadolu” kavramı etrafında Türklerin yaşadıkları yerleri sahip oldukları birikimleri ile kültürel anlamda zenginleştirdikleri ve medeniyet ortamı haline getirdikleri ele alınmaktadır. Anadolu’nun bir Türk ve İslam ülkesi olması ile bu coğrafyanın kültürel anlamda bir zenginlik kazandığı örneklerle ifade edilmektedir.

*“Türkiye Selçuklularının XII. Yüzyılın ortalarından itibaren Anadolu’da oluşturdukları güven ortamı, Anadolu’yu kültür ve medeniyet merkezi hâline getirmiştir.”*

*“Türkiye Selçuklu yöneticileri bilim ve kültürün gelişmesi için gayret göstermiştir. Bu amaçla Selçuklu sultanları, vezir ve emirleri birçok medrese inşa ettirmiştir.”*

### Türklerde Kadına Verilen Önem

İncelenen ders kitabında Osmanlı öncesi özellikle de İslamiyet’in kabulünden önceki dönemde Türklerde kadının konumu sosyal, siyasi ve ekonomik alandaki aktifliği çeşitli örneklerle ve övücü ifadelerle öğrenciye anlatılmaktadır. Osmanlı atlanarak orta Asya kökeni referans gösterilerek anlatılan metinlerde günümüz anlayışıyla örtecek şekilde kadın erkek eşitliğinin kökensel olarak “biz” e ait olduğu belirtilmektedir.

*“Hatta öyle ki kağanın emirnameleri sadece “Hakan ve Hatun buyuruyor ki!” ifadesiyle başlamışsa geçerli olmuştur. Hakan ve hatun, elçileri beraber kabul etmişlerdir.”*

*“İslam öncesi Türklerde kadına verilen önemle ilgili başka örnekler de verilebilir. Kök Türk abidelerinde Bilge Kağan sözlerine “Sizler anam hatun, büyük annelerim, hala ve teyzelerim...” diye başlamaktadır.”*



Kadının toplumdaki yerini ifade eden Osmanlı ve kısmen İslamiyet dönemini atlayarak Osmanlı öncesi ve sonrasını önemseyen cumhuriyetin tarih eğitimi anlayışı ile örtüşen bu bakış açısının sonucu olarak cumhuriyetin kuruluşunda ve devamında yeni rejimin kazanımları kadına verilen önem kategorisinde ele alınan konulardandır. Türk kadınının Kurtuluş savaşındaki kahramanlıkları analık rolü ile birlikte okuma metinlerinde yer alırken Cumhuriyetin kadına kazandırdıkları kronolojik olarak kitapta yer almaktadır.

*“Millî Mücadele yıllarında, erkeği cepheye giden Türk kadını, çocuğunu yetiştirmiş ve evinin geçimini sağlamıştır. Hatta silah ve cephane taşıyarak savaşa katılmıştır.”*

*“İsviçre ve Fransa gibi Avrupa ülkelerinde dahi kadınlar, seçme ve seçilme hakkını Türk kadınından sonra elde etmişlerdir. 1934 ‘te dünya genelinde kadınların milletvekili seçme ve seçilme hakkının bulunduğu ülke sayısının 28 olduğu düşünülürse Mustafa Kemal Atatürk’ün Türk kadınına verdiği değer daha iyi anlaşılacaktır.”*

*“Mustafa Kemal’le birlikte Türk kadını eğitim, hukuk, çalışma, toplumsal yaşam ve aile yaşamında eşit haklara sahip olarak yerini almıştır.”*

Belirtilen tarihsel süreçteki kazanımlardan sonra günümüzde kadının toplumun her alanındaki rolü ile aktif hale geldiği de örneklerle öğrenciye anlatılmaktadır.

*“Manş Denizi’ni yüzerek geçen ilk Türk kadını Nesrin Olgun Arslan, o günden bu güne Türk kadını dünyalarında temsil etmenin gururunu yaşıyor. İngiltere ile Fransa arasında Manş Denizi’ni, 1979 yılında 15 saat 47 dakikada yüzerek geçen ve bunu başaran ilk Türk kadını unvanını alan Arslan, uluslararası yarışmalara katılarak, Türk kadınının övünç kaynağı oldu. kariyerinde birçok ilki gerçekleştiren ve rekor kıran millî yüzücü, dünyanın farklı sularında kulaç atarak Türk kadınına ilham kaynağı olmaya devam ediyor.”*

### **Türkler Arasında Demokratik Uygulamalar**

Günümüzün en çok siyasi malzeme konusu olan demokratik tutum sahibi olma kategorisinde sosyal bilgiler ders kitabında *“tarih boyunca Türk devletlerinde demokratik uygulamaların zaten var olduğu”* şeklinde ele alınmıştır. Yöneticilerin yanında bir danışma kurulunun bulunması, insanların değerli ve eşit görülmesi bu kategoride verilen örnekler arasındadır.

### **15 Temmuz 2016 Darbe Girişimi**

15 Temmuz 2016 darbe girişimi temalı başlıkta darbe kelimesi kavram olarak illegal grupların millet iradesine karşı girişimi olarak tanımlanmaktadır Yapılan bu harekâta karşı vatandaşın demokrasiyi koruma anlayışıyla, her yaş grubundan insanların katılımıyla seçilen yöneticilerle birlikte darbenin engellendiği anlatılmaktadır. 15 Temmuz 2016 darbe girişimi ile ilgili konular darbeyi engelleyen kişilerin kahramanlıkları kitapta yer almaktadır.

*“15 Temmuz gecesinde yediden yetmişe çocuğu, genci, yaşlısı, kadını ve erkeğiyle vatanını savunan aziz milletimiz demokrasi etrafında birleşmiştir. Türk milletini vatansız, bayraksız, devletsiz bırakmak niyetiyle başlatılan bu hain darbe girişimi, kendi seçtiği yöneticileriyle el ele veren milletin iradesi ve kararlılığı karşısında başarısız olmuştur.”*

### **Coğrafi Konum**

Bu kategoriye dair ifadelerde Türkiye’nin hem coğrafi hem de jeopolitik konumu sayesinde sahip olduğu pozitif değerlere değinilmiş, konumu sayesinde diğer ülkelerden daha ön plana çıktığı ve sahip olduğu öneme vurgu yapılmıştır.

*“Ülkemiz, coğrafi konumu itibariyle, tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmış bir ülkedir. Bu nedenle Anadolu’ya medeniyetlerin beşiği denilmiştir. Bu durum yurdumuzun; Asya ile Avrupa’yı birbirine bağlaması, ulaşım ve ticaret yolları üzerinde bulunması, farklı iklim özelliklerine ve verimli topraklara sahip olması vb. özelliklerle açıklanabilir. Bu özellikleri düşündüğümüzde ülkemizin dünyada önemli bir yere sahip olduğunu anlayabiliriz.”*

Türkiye’nin coğrafi ve jeopolitik konumunun sağladığı avantajlar yanında kıtalar arası pazarlama olanağı sağlaması doğal kaynaklara sahip ülkeler ile tüketici pazarları arasında bir köprü görevi yapması diğer ülkelere göre bir artı değer olarak öğrenciye sunulmaktadır

*“Ülkemiz bulunduğu konum itibariyle petrol ve doğal gaz zengini Orta Doğu ülkeleri ile Avrupa’daki tüketici pazarları arasında stratejik bir konuma sahiptir. Türkiye enerji ihracatı yapan doğu ülkeleri*

*ile ithalatçı batı ülkelerinin enerji yollarının kesişim noktasında yer almaktadır. Türkiye, uluslararası boru hatları ile enerji ihtiyacını karşılayarak gelir sağlamakla birlikte kaynakların taşınmasına aracılık ederek stratejik önemini arttırmaktadır”*

### **Türkiye'nin Yeraltı ve Yer Üstü Kaynaklarının Zenginliği**

Türkiye'nin sahip olduğu yer altı ve yer üstü kaynaklarının yeterliliği ve çeşitliliğinin “biz” e özgü olması yine “biz” ifadesi ile anlatılmaktadır. Kaynakların zenginliği ülkeyi dünyada ekonomik anlamda önemli bir konuma taşıdığı ve sanayileşmeyi sağladığı belirtilmektedir.

*“Ülkemiz gerek yer altı gerekse yer üstü kaynakları bakımından zengin bir ülkedir. Bu durum sanayimizin hızla gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca sahip olduğumuz bu özellikler ülkemizin dünyada önemli bir yere gelmesinde etkili olmuştur. . . Yer altı ve yer üstü kaynaklarının bir arada olduğu dünyadaki nadir ülkelerden biridir. Bu durum ülkemizin içinde bulunduğu coğrafyada ekonomik bakımdan hızla ilerleyen büyük bir ülke olmasını sağlamıştır.”*

*“Ülkemizin çeşitli yer şekillerine sahip olması; iklim tipleri, bitki toplulukları ve tarım ürünleri bakımından zengin olmasını sağlamıştır. Üç tarafı denizlerle çevrili olan yurdumuzun doğal ve tarihî güzellikleri turizm potansiyelini daha da artırmaktadır.”*

### **Diğer Ülkelerin Türkiye'ye Karşı Olumsuz Uygulamaları**

Diğer ülkelerin olumsuz uygulamaları kategorisinde olumsuz uygulamalara ait ifadeler diğer ulus, devlet, yapılanma ya da örgütlerin neden oldukları kötü durum ve de olumsuz sonuçları ve bunların Türklere yansımaları ele alınmaktadır.

*“Emeviler, kendilerini üstün görüp aşırı Arap milliyetçisi bir politika izliyorlardı. Onların bu anlayışları Türklerin Müslüman olmasını geciktirmiş ve devletin yıkılmasını hızlandırmıştır.”*

Türklerin ustun değerleri ile kabul ettikleri değerlerin(özellikle İslam dininin) uyuşumu öğrenciye bir farklılık olarak anlatılmaktadır.

*“İslamiyet öncesinde kız çocuklarına değer verilmez, köleleştirilen insanlar bir mal gibi alınıp satılırdı. Kendi elleriyle yaptıkları putlara taparlardı.”*

### **Milli Değerlere Zararlı Unsurlar**

Bu kategoriye dair ifadelerde milli iradeye ve vatandaşların hak ve özgürlüklerine karşı gerçekleştirilen eylemlere, milli kültüre zarar verebilecek etmenlere vurgu yapılmıştır. Yabancı kültürlerin medya araçları yoluyla kültür ve özellikle Türk örf ve adetlerine, aile yaşantısına ve milliliğe zarar verdiği belirtilmektedir. Tarihi kimliği olan Türk kahramanlarının figürlerinin yerini milli olmayanların aldığı da eklenmektedir.

*“Sonuç olarak popüler kültürün bizi olumsuz yönde etkilemesinin önüne geçmenin yolu iyi bir medya okuryazarı olmak ve bizi “biz” yapan kültürel değerlerimize sahip çıkıp onları yaşamaktır. Popüler kültürün sanal ve gelip geçici, millî kültürümüzün ise gerçek ve kalıcı olduğu bilincinde bireyler olarak hayata katılmamız gerekmektedir.”*

### **Vatandaşlık Görevleri**

İncelenen Sosyal Bilgiler ders kitabında “iyi bir vatandaş olmak” için gerçekleştirilmesi gereken görevlere yer verilmiştir. Ders kitabında “iyi vatandaş” olmanın yolunun bu görevlerin yerine getirilmesinden geçtiği sıklıkla belirtilmiştir. Vatandaşlık görevleri ana kategorisi altında vergi verme, demokratik tutum sahibi olma, kurallara uyma ve askerlik görevi alt kategorilerine ait ders kitabında yer alan ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

#### **Vergi Verme**

Ders kitabında vergi konusu ele alınırken bir vatandaşlık görevi olması hasebiyle tarihi motiflerle ve kamu hizmetinin iyiliği için yerine getirilmesi gereken bir ödev olarak öğrenciye anlatılmaktadır. Bir başka anlatımla vergi geçmişten ataların bıraktığı kutsal bir miras olarak milli bir görev, yasal arka planı olduğu için bir hak ve geleceğimiz için de bir teminat olarak ele alınmaktadır.

*“Osmanlı Dönemi'nde de Osman Gazi “Her kim pazarda satış yapıp para kazanırsa bunun iki akçasını versin, satamazsa bir şey vermesin...” fermanıyla ilk vergi uygulamasını başlatmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Dönemi'nde de 23 Nisan 1920'de açılan TBMM'de kabul edilen ilk kanun, vergi kanunu*

*olmuştur. Geçmişten günümüze vergi, tarihimizde güçlü bir ekonomi ve güçlü bir devlet için önemli bir unsurdur. Vergi vermek bir vatandaşlık görevidir.”*

### **Demokratik Tutum Sahibi Olma**

Cumhuriyet tarihi süresince demokratik tutumlara sahip toplum oluşturmanın yolu olarak okul görülmüştür. İncelenen sosyal bilgiler ders kitabında da aynı anlayıştan hareketle demokratik tutum kavramı hak, saygı ve sorumluluk ekseninde ele alınarak bunların okulda edinileceği ifade edilmektedir.

*“İnsanların sıraya girmesi aile ve okulda yeterli derecede demokratik tutum kazanmış olması nedeniyledir. Nitekim toplum hayatı diğerlerinin haklarına saygıyı ve kendi sorumluluklarımızı yerine getirmeyi gerektirir.”*

### **Kurallara Uyma**

Kurallara uyma devletin ortaya koyduğu kanunlara uyma, haklara saygı ve sorumluluk kavramları üzerinde tanımlanmakta ve kişinin bunlara uygun davranması vatandaşlık görevi olarak belirtilmektedir.

*“Her insanın yaşadığı toplumun bir üyesi olarak uyması gereken kurallar vardır. Kanunlara uyma, başkalarının haklarına saygılı olma, üzerine düşen sorumlulukları zamanında ve en iyi şekilde yerine getirme her vatandaşın uyması gereken temel kurallardır.”*

### **Askerlik Görevi**

Sosyal bilgiler ders kitabında askerlik görevi vatan hizmeti anlayışıyla ödenmesi gereken bir borç yükü ancak bu yükün kutsallığı toprak, bayrak, bağımsızlık ve kişi özgürlüğü anlamında öğrenciye sunulmaktadır. (Vatandaş) askerlik görevini yapar, yurt savunmasında üzerine düşen görevleri yerine getirir.

### **Seçme ve Seçilme Hakkı**

Seçme ve seçilme hakkı vatandaşın yerine getirmesi gereken sorumluluğu ve ülke yönetimine katılım olarak ders kitabında ele alınmaktadır.

*“Vatandaş olma bilincine sahip insanlar sorumluluklarının farkındadırlar. Seçme ve seçilme hakkını kullanarak ülke yönetimine katılırlar.”*

### **Milli ve Yerli Üretim**

Bu kategoriye dair ifadelerde teknolojik, bilimsel, ekonomik ve toplumsal kalkınma için devletin verdiği desteğe ve devletin vatandaşlarının refahı için gerçekleştirdiği uygulamalara ve yasal düzenlemeler millilik vurgusu ve sıfatı ile anlatılmaktadır.

*“Millî, yerli otomobil projesini yürütecek firmalar açıklandı. Aracın ticari satışına yakın zamanda başlanacağı belirtildi. Yerli otomobili üretecek firmalar, “Millî göreve hazırız.” açıklamasını yaptı.”*

*“...Millî Tren Projesi” kapsamında üretilen yeni nesil millî yük vagonlarının bu hatta kullanılması ise yük taşımacılığının daha etkin ve verimli yapılmasını sağlamaktadır.”*

## **SONUÇ ve TARTIŞMA**

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı’na hazırlanmış olan 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabını eğitimin siyasi işlevleri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı’na hazırlanan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında eğitimin siyasi işlevlerine hizmet eden ifadeler nelerdir? Bu ifadeler eğitimin siyasi işlevlerine hangi açılardan hizmet etmektedir, sorularına cevap aranmıştır. Araştırma sonucunda 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında eğitimin siyasi işlevlerine hizmet eden ifadelere yönelik olarak diğer ülke/toplumlara örnek olma, dünya barışına katkıda bulunma, Müslüman ülkelerle işbirliğine katkıda bulunma, askeri güç olma, Askeri gücün barış için kullanımı, Türklerin fetihlerdeki başarısı, uluslararası ticarete katkı, Türkler arasında yardımlaşma ve dayanışma, Türklerde kültür ve medeniyet zenginliği, Türklerde kadına verilen önem, Türkler arasında demokratik uygulamalar, 15 Temmuz 2016 darbe girişimi, Türkiye’nin coğrafi konumu, Türkiye’nin yer altı ve yerüstü kaynaklarının zenginliği, diğer ülkelerin Türkiye’ye karşı olumsuz uygulamaları, Millî değerlere zarar veren unsurlar, vergi verme, demokratik tutum sahibi olma, kurallara uyma, seçme seçilme hakkı, askerlik görevi, millîlik ve yerlilik olarak ortaya çıkmıştır.

Sosyal Bilgiler ders kitabında Müslüman ülkelerle işbirliğine katkıda bulunma ve askeri güç olma kategorisinin diğer kategorilere göre daha fazla sıklıkla yer aldığı görülmektedir. En az düzeyde ele alınan kategoriler ise bir vatandaşlık görevi olarak tanımlanan demokratik turum sahibi olma ve seçme/seçilme hakkıdır.

Araştırma sonucunda eğitimin “toplumsal bütünleştirme”, “iyi bir vatandaş yetiştirme”, “yeniden üretim” ve “meşrulaştırma” rollerine hizmet eder yönde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre milliyetçilik Türklerin / Türk devletlerinin önemi (biz vurgusu) kategorisinde Türklere, daha önceden kurulmuş Türk Devletlerine, Türkiye’ye yönelik farklı açılardan yüceltmeleri, beğeni ve övgüler yer almaktadır. Bu kategorideki ifadeler yoluyla Türklerin gerek tarihte gerekse günümüzde gerçekleştirdiği ve sonuçları diğer devletleri de etkileyen önemli olay ve durumlara, Türklerin diğer ülkelere öncülük etmesine, bazı konularda diğerlerinden önde olmasına, diğer uluslara yol göstermesine, uluslararası başarılarına ve dünya için önemine, geçmişten günümüze göstermiş olduğu askeri başarılarına, kazanılan zaferlere, şehitliğin önemi ve değerine, diğer ülkelere askeri destek ve katkılarına, vatan ve millet sevgisine, milli değerlerine bağlılığına, bireye, kadına ve mazluma verdiği değere, birlik beraberliğine, hoşgörülü – yardımsever ve anlayışlı oluşlarına vurgu yapmak suretiyle Türk milletinin olumlu yönleri ortaya koyulmakta ve övülmektedir. Türkiye’nin hem coğrafi hem de jeopolitik konumu sayesinde sahip olduğu pozitif değerler, konumu sayesinde diğer ülkelerden daha ön plana çıktığı noktalara ve sahip olduğu önem vurgulanmaktadır. Bunların yanında diğer ulus ya da devletlerin olumsuz uygulamalarına ve bunların Türklere yansımalarına, milli iradeye ve vatandaşların hak ve özgürlüklerine karşı gerçekleştirilen eylemlere, milli kültüre zarar verebilecek etmenler yoluyla “diğerleri” diye nitelendirilen karşıt gruplara yer verilmiş ve bunların “biz” için nasıl bir tehlike olduğu ve bunlara karşı nasıl “birlik” olunması gerektiğine yer verilmiştir. Bu yolla “toplumsal bütünleştirme” yi sağlamak amaçlanmıştır.

Türklerin vatan ve milleti sevgisine, milli değerlerine bağlılığına, değerlerini koruyup kolladığına, savunduğuna; bireye, kadına ve mazluma verdiği değere, birlik beraberliğine, hoşgörülü – yardımsever ve anlayışlı oluşlarına vurgu yapmaktadır. Türklerin bireysel ve toplumsal karakteristiklerinin İslam dini ile uyduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabındaki bu milliyetçi söylemler göz önünde bulundurulduğunda cumhuriyetin kuruluşunun akabinde farklı grupları bir arada tutup bütünleştirmek amacıyla “Türkçülük” ve “millicilik” vurgusuyla yeni bir nesil yetiştirme çabalarının (Kartal, 2018) günümüzde de kendini gösterdiği söylenebilir. Ulus devletlerin kurulmasıyla ön plana çıkan milliyetçi tarih yazımının (Wolf, 1996’dan akt. İnal, 1998) etkilerinin araştırmada incelenen 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının özellikle tarihle ilgili ünitelerinde de yer aldığını söylemek mümkündür. Ayrıca “biz” ve “diğerleri”, “biz”in üstünlüğü vurgusunun yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda Alman milliyetçiliğine (Bora, 2003’ten akt. Parlak, 2005) daha yakın bir milliyetçilik anlayışının hâkim olduğundan söz edilebilir. Bu bağlamda 1936 yılında ilkökul programına dâhil edilen CHP’nin parti prensiplerinden (Duruhan, 1996) biri olan milliyetçiliğin kuvvetli etkisinin günümüz programında da kendini gösterdiğini ve ders kitaplarında büyük bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın diğer sonuçlarında iyi bir vatandaş olmak için gerçekleştirilmesi gereken görev ve sorumluluklara ve bunların yanında vatandaşların sahip oldukları haklara yer verilerek “iyi bir vatandaş yetiştirme” yi, halka hizmet kategorisinde teknolojik, bilimsel, ekonomik ve toplumsal kalkınma için devletin verdiği desteğe ve devletin vatandaşlarının refahı için gerçekleştirdiği uygulamalara vurgu yapılmıştır. Bu yolla ve “meşrulaştırma” ve “yeniden üretim” i sağlamak amaçlanmıştır. Bireylerin devlet ve toplum için gerçekleştirmesi gerekenlere ve devletin bireyler için gerçekleştirdiklerine birbirine yakın vurgular yapılması, eğitimin bir taraftan bireyin devletine ve yaşadığı topluma katkı sağlamasını hedeflerken diğer taraftan her bir birey için en iyi imkân ve şartların sağlanmasına çabalamasını; yani 1739 sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu”nun “birey - toplum dengesi”ni gözetken yapısının (Duruhan, 1996) ders kitaplarında somutlaşmış halini gözler önüne sermektedir.

Eğitim politikaların özünde mevcut iktidarın ya da siyasal yapının felsefesi ve bilhassa ideolojisi bulunmaktadır ve bu politikalar eğitim programlarındaki yansımalarıyla somutlaşan eğitim felsefesine temel teşkil eder (Usta, 2015). Resmî ideolojiye uygun bilgi ve değerlerin aktarımını sağlamada en etkili araçlardan biri olan ders kitapları (İnal, 1998) eğitim programlarının amacına ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. Özellikle önemli değişim ve dönüşümlerin yaşandığı dönemlerde, örneğin Cumhuriyet’in kuruluşu, 27 Mayıs 1960 ve 12 Eylül 1980 Darbeleri sonrası ders kitaplarının bu misyonu etkili bir biçimde kullanılmıştır (İnal, 1998). Bu durumun en yakın zamanlı örneklerinden biri 15 Temmuz’un ders kitaplarında yer almasıdır. Millet iradesine yapılmaya çalışılan müdahale sürecinin ve sonuçlarının kitapta yer alması bireylerin henüz küçük yaşlarda bu ve benzeri olumsuz uygulamalara karşı belli bir ideolojiyi edinmelerine yönelik önemli bir etkidir.

Bütün olarak incelendiğinde 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının bireyleri toplumsallaştırma ve toplumsal düzenin devamlılığını sağlama yönündeki içerikleri bakımından İşlevselci Paradigmaya, diğer taraftan ideolojiyi "ikna" ya dayalı olarak aktarmaya çalışma yönündeki ifadeleri ile Marxist Çatışmacı Paradigmaya hizmet eder bir nitelikte olduğu söylenebilir.

Uygulamada öğrenci andının okunması ve okul forması giyilmesi zorunluluğu gibi yeniden üretim aracı olan birleştirici ritüeller (Meşeci, 2007) konusunda esneklik sağlanmış olsa da, önemli üretim aracı olan ders kitaplarının ideolojiye hizmetinin işlevsel olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Farklı araştırma yöntem ve yaklaşımları kullanılarak kitabın içeriğinin öğrenciler üzerindeki etkisi ve mevcut yaşantılarına yansımaları incelenebilir. Farklı seviyelerdeki sosyal bilgiler ders kitapları ile eğitimin siyasal işlevine hizmet eden diğer ders kitapları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Altan, C. (2011). Eğitim-siyasal eğilim ilişkisi: Mersin Örneği., *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(1), 313-329.
- Arastaman, G., Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Doğan, S. (2014). *Eğitimin İşlevleri*. Uğurlu, C. (Ed.) Eğitim Bilimine Giriş (s. 39-53) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Duruhan, K. (1996). *Çağdaş Türk eğitiminde bireycilik ve toplumculuk*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252.
- Gutok, G. L. (2014). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Nesrin Kale (Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gürses, F. (2010). *Türkiye'de ders kitaplarında yurttaşlık: Cumhuriyet'in kuruluş yıllarından bugüne kavramsal dönüşüm* (Yayımlanmamış doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hoşgörür, V., & Taştan, N. (2007). *Eğitimin İşlevleri*. Demirel, Ö. & Kaya, Z. (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş (s. 281-316) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- İnal, K. (1998). *Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler-27 Mayıs ve 12 Eylül askeri müdahale dönemlerine ilişkin bir inceleme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Kartal, S. (2018). *İktidardaki Okul; Eğitimin Politik İşlevi*. İstanbul: Pales Yayıncılık.
- Kayaalp, F. (2015). *İdeoloji - vatandaşlık ilişkisi bağlamında 1923 - 1950 Türkiye'sinde sosyal bilgiler kapsamındaki ders kitaplarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kızıloluk, H. (2013). *Eğitimin Toplumsal Temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>.
- Meşeci, F. (2007). *Cumhuriyet sonrası Türk eğitim sisteminde ritüeller: Kuramsal bir çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özyurt, E. (2014). *Ortaöğretimde vatandaşlık bilincinin oluşmasında TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim, Ankara.
- Parlak, İ. (2005). *Türkiye'de ideoloji-eğitim ilişkisi: Erken cumhuriyet dönemi tarih ve yurt bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (1991). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Şirin, H. (2008). *Eğitimin siyasal işlevleri ve Türkiye'deki sivil toplum örgütlerinin bu işlevlere yönelik görüşlerinin analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). *Eğitim Ve Okul Yönetimi. Eğitim Kurumları Yönetici Adayları Seçme Sınavlarına Hazırlık ve Yetiştirme El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Usta, M. E. (2015). Siyasi parti programlarına göre eğitim politikaları. *TYB Akademi Dergisi*, 13, 48-60.

Yıldırım A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H., & Yılmaz, M. (2019). *MEB 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

## PISA Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Doküman Analizi ile İncelenmesi<sup>1</sup>

Ömer ŞAHİN<sup>2</sup>

Murat BAŞGÖL<sup>3</sup>

**Öz:** Bu çalışmanın amacı Türkiye’de PISA sınavı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerini ortaya koymaktır. Çalışmanın amacı doğrultusunda 2003-2018 yılları arasında yürütülmüş olan toplam 109 lisansüstü tez incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri analiz yöntemi olarak nitel veri analiz tekniklerinden olan betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. PISA üzerine yapılan tezlerin incelenmesinde; araştırmacılar tarafından ilgili literatürden yararlanılarak geliştirilen Yayın İnceleme Formu kullanılmıştır. Yayın inceleme formu; araştırmanın künyesi, araştırmanın alanı, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örnekleme, veri analiz teknikleri gibi alt başlıklardan oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre PISA ile ilgili en fazla tezin 2015 yılında yapıldığı ve üniversite bazında en çok tezin Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi’nde yayınlandığı görülmektedir. Tezler araştırma konularına göre incelendiğinde en çok matematik okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığını etkileyen faktörlerin ele alındığı ve daha çok nicel araştırma yöntemlerinin benimsendiği anlaşılmıştır. En çok tercih edilen veri toplama aracının ikincil veri toplama araçları olduğu ve tezlerde genel olarak nicel veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Çalışma sonunda gelecek araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:**  
PISA, Eğilim,  
Doküman Analizi.

### An Examination of Postgraduate Theses on Pisa by Document Analysis

**Abstract:** The purpose of this research is to reveal trends conducted postgraduate thesis on the PISA exam in Turkey. In line with the aim of the study, a total of 109 graduate theses, which were conducted between 2003-2018, were examined. Document analysis method which is one of the qualitative research methods was used in the research. In the examination of theses on PISA; Publication Examination Form which was developed by the researchers by using the related literature was used. Publication Examination Form is composed of subheadings like; the subject of research, the field of research, subject, method, data collection tools, sample and data analysis techniques. According to the research findings, it is seen that the most thesis about PISA was carried out in 2015 and most thesis was published in Hacettepe University and Ankara University. When the theses were examined according to the research subjects, it was understood that the most factors affecting mathematics literacy and mathematics literacy were discussed and more quantitative research methods were preferred. It has been found that the most preferred data collection tool is secondary data collection tools and the quantitative data analysis methods are generally used in theses. At the end of the study, suggestions for future research are included.

**Key Words:**  
PISA, Trend,  
Document Analysis.

**Geliş Tarihi :** 26.02.2020  
**Kabul Tarihi :** 10.04.2020  
**Yayın Tarihi :** 29.06.2020

<sup>1</sup> Bu çalışma “28th International Conference on Educational Sciences (ICES-UEBK 2019)” da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, mersahin60@gmail.com, ORCID:0000-0001-7449-3627

<sup>3</sup> Araş. Gör., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, muratbasgul60@gmail.com, ORCID:0000-0002-7366-0427

## GİRİŞ

Ülkeler eğitim programlarını çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde yenileme ihtiyacı duymaktadır. Bu noktada ülkeler kendi eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme açısından kimi zaman uluslararası etkinlikleri baz alabilmektedir (Anıl, 2010). PISA (Programme for International Student Assessment) uluslararası platformda en yaygın katılımın olduğu etkinlikler arasındadır. Düzenli aralıklarla gerçekleştirilen bu sınavlara ülkeler katılım göstererek bir bakıma eğitim programlarının ve politikalarının sonuçlarını görme şansı elde etmektedir. 2015'te yapılan PISA sınavına 72 ülkeden yaklaşık 540000 (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016) öğrencinin katıldığı göz önünde bulundurulduğunda PISA etkinliğinin Türkiye açısından eğitim programının diğer ülkelerle karşılaştırması bağlamında önemli bir fırsat olduğu anlaşılmaktadır (Özenç ve Arslanhan, 2010; Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016).

PISA etkinliği ülkemizin de üye olduğu OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) organizasyonu tarafından 15 yaş grubu öğrencilerin matematik, okuma ve fen bilgisi alanında başarılarını değerlendirmek amacıyla üç yılda bir düzenli olarak gerçekleştirilmektedir (OECD, 2018). Ülkemizin PISA sonuçlarına bakıldığında genel olarak hedeflen durumun çok gerisinde olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 2016). PISA sonuçları "1" en düşük; "6" en yüksek olacak şekilde değerlendirilmekte, 2003 ve 2009 sonuçlarında Türkiye'nin tüm alanlarda ikinci seviyede yer aldığı görülmektedir (Özenç ve Arslanhan, 2010). Dolayısıyla Türkiye'nin PISA sınavında başarısız performans sergilediği anlaşılmaktadır. Bu başarısızlık araştırmacıların PISA ile ilgili çalışmalara yönelmesine ve bu durumun altında yatan sebepleri araştırmalarına neden olmuştur. Literatür incelendiğinde, PISA'nın 2003 yılından itibaren Türkiye'de yapılan tez ve makalelere konu olmaya başladığı görülmektedir (Anıl, 2010; Ayan, 2011; Aydın, Sarier ve Uysal, 2012; Eraslan, 2009; Erbaş, 2005; İskenderoğlu ve Baki, 2011). Bu çalışmaların doküman analizi yoluyla genel eğilimlerinin belirlenmesinin konu ile ilgili yapılması planlanan gelecek araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmaların bir sentezi olan doküman analizi, araştırma bilgisini genişleterek belli bir konu alanı ile ilgili gelecekteki araştırmaların şekillenmesinde önemli bir rol üstlenmektedir (Chang, Chang ve Tseng, 2010; Suri ve Clarke, 2009). Doküman analizi yoluyla nitel ve nicel araştırmaların genel eğilimlerinin incelenmesi ve araştırmacılara kendi araştırmalarını planlarken rehber olması amaçlanmaktadır (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014). Araştırmacıların ortaya koydukları eğilimleri belirlemek amacıyla ilgili literatürde birçok doküman analizi çalışması yer almaktadır (Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012; Kutluca, Birgin ve Gürbüz, 2018; Selçuk ve ark., 2014; Turhan Türkkkan ve Arslan Namli, 2018; Yaşar ve Papatğa, 2015). Bu araştırmalardan birinde Çiltaş ve diğerleri (2012), matematik eğitimi ile ilgili 1987–2009 yılları arasında 32 farklı uluslararası dergide yayınlanan ve Türk araştırmacılar tarafından yürütülen toplam 359 makale incelemiştir. Bulguların grafik, frekans/yüzde tabloları ile yansıtıldığı çalışmada Türkiye'deki matematik eğitimi ile ilgili çalışmaların 2002 yılından itibaren arttığı daha çok nicel araştırmalara ağırlık verildiği, araştırma konusu olarak öğrenme çalışmalarının tercih edildiği ve veri analiz yöntemi olarak yüzde/frekans tablolarının kullanıldığı anlaşılmıştır. Başka bir çalışmada Selçuk ve diğerleri (2014), Eğitim ve Bilim Dergisi'ndeki araştırmaların eğilimlerini ortaya koymak amacıyla, 2007–2013 yılları arasında yayınlanan 492 makaleyi doküman analizi yoluyla incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre bu dergide en çok çalışma Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi gibi büyük üniversitelerde görev yapan bilim insanları tarafından yayınlanmıştır. Bunun yanında en fazla yayının, eğitim programları ve öğretimi, eğitim yönetimi, matematik eğitimi ve fen bilimleri eğitimi alanlarında olduğu ve en fazla nicel ve betimsel araştırma türlerinin tercih edildiği ortaya konulmuştur. Görüldüğü üzere doküman analizi ile belli bir kapsamdaki bilimsel araştırmaların yöntem, konu alanı, örneklem ve analiz yöntemi gibi birçok faktör açısından incelenerek genel eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

PISA sınavına yönelik ülkemizde birçok çalışma yürütüldüğü ve bu çalışmaların yöntem, örneklem grubu, veri toplama aracı, veri analizi, konu alanı gibi birçok yönden birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Alanyazında birçok farklı alanda araştırmacıların eğilimlerini ortaya koymaya yönelik birçok doküman analizi çalışması yer almaktadır (Göktaş ve ark., 2012; Kutluca ve ark., 2018; Turhan Türkkkan ve Arslan Namli, 2018; Yaşar ve Papatğa, 2015). Fakat ilgili literatürde ülkemizde PISA sınavı üzerine yapılan çalışmaların eğilimini ortaya koymaya yönelik herhangi bir doküman analiz çalışmasının olmaması, bu çalışmayı gerekli ve önemli kılan unsurlardan biridir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı PISA sınavı üzerine yapılan çalışmaların farklı değişkenler açısından nasıl bir eğilime sahip olduğunu belirlemektir. Bu araştırmanın amacı kapsamında cevap aranacak sorulara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir:

- PISA sınavına yönelik 2003–2018 yılları arasında yapılan tezlerin;  
a) yıllara göre,  
b) üniversitelere göre,



- c) yayın diline göre,
- d) PISA disiplinlerine göre,
- e) ele alınan PISA sınavlarına göre,
- f) araştırma konularına göre,
- g) araştırma yöntem ve desenlerine göre,
- h) örneklem türü ve büyüklüğüne göre,
- i) veri toplama araçlarına göre,
- i) veri analiz tekniklerine göre,
- j) bulguları sunma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?

## YÖNTEM

Bu çalışmada Türkiye’de PISA sınavı üzerine yapılan lisansüstü tezlerde yer alan eğilimi ortaya koymak için nitel araştırma yaklaşımları esas alınmıştır. Nitel araştırmalar araştırmacılara bir olguyu, olayı, kişileri, kurumları, dokümanları derinlemesine ve bütüncül olarak inceleme fırsatı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizinde; araştırmacının amacı kapsamında ele alınan problem durumuyla ilgili yazılı (kitap, dergi, mektup,...) ve görsel medya (fotoğraf, video,..) unsurlarında yer alan bilgi ve içeriklerin analiz edilmesine olanak sağlar (Ary, Jacobs ve Sorensen, 2010). Bu doğrultuda çalışmada, ilgili literatürde 2003-2018 yılları arasında PISA sınavı üzerine yapılan lisansüstü tezlerde yer alan eğilimi ortaya koymak amacıyla doküman analizi tercih edilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Bu çalışmada incelenen tezlerin elde edilmesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi’ nin web sitesinden yararlanılmıştır. Bu çalışma kapsamında 2003 yılından 2018 yılına kadar Türkiye’de yer alan üniversitelerde yazılan 83 yüksek lisans ve 26 doktora tezi olmak üzere toplam 109 lisansüstü tez incelenmiştir. PISA sınavını konu edinen ilk tez 2003 yılında yayınlandığı için 2003 yılından itibaren PISA sınavı üzerine gerçekleşen tüm tezler incelenmiştir. Yüksek lisans tezlerinin dokuzu; doktora tezlerinin ise üçü erişime kapalı olduğu için bu araştırmaların veri analiz ve bulguların sunum yöntemlerine dair verilere yer verilmemiştir.

**Tablo 1.**

#### Tezlerin Erişim Durumu

Erişim Durumu	Yüksek Lisans	Doktora	İncelenen Değişkenler
Erişime Açık	74	23	Tüm değişkenler açısından incelenmiştir.
Erişime Kapalı	9	3	“Veri Analiz Teknikleri” ve “Bulguların Sunulması” değişkenleri dikkate alınmamıştır.
Toplam	83	26	

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada PISA sınavı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Bu araştırmada PISA sınavı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesinde; araştırmacılar tarafından ilgili literatürden (Çiltas ve ark., 2012; Göktaş ve ark., 2012; Kutluca ve ark., 2018) yararlanılarak geliştirilen “Yayın İnceleme Formu” kullanılmıştır. Yayın inceleme formu; tezin yılı, yayınlandığı üniversite, yayın dili, ele alınan disiplin, ölçüt alınan PISA sınavı, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örnekleme, veri analiz teknikleri, bulguları sunum yöntemleri gibi alt başlıklardan oluşmaktadır. Veri analiz sürecinde, yayın formunda yer alan kodlar dışında ortaya çıkabilecek durumları ifade etmek için her ana başlığın içinde “diğer” ifadesi şeklinde bir bölüme yer verilmiştir.

PISA sınavı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analiz sürecinde bazı değişkenler açısından ortaya çıkan toplam frekans değerinin toplam tez sayısından daha fazla olma durumu ortaya çıkmıştır. Örneğin Tepehan (2011) tez çalışmasında bulguların sunulmasında aynı anda; tablo, grafik ve modeller olmak üzere üç farklı temsilden

yararlanmıştır. Dolayısıyla bu durumda bir tezden birden çok kod ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunun neticesi olarak da frekans değerlerinin toplamının incelenen toplam tez sayısından fazla olabilmektedir. Ayrıca yüksek lisans tezlerinin frekansları  $n_V$  sembolü, doktora tezlerinin frekanslarını  $n_D$  sembolü, toplam tez sayısı ise  $n_T$  sembolü ile gösterilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, toplamda 83 tane yüksek lisans tezi olmasına rağmen frekans değerleri toplamının 121 olduğu görülmektedir. Örneğin Usta (2014) doktora tezinde hem PISA 2003 hem de PISA 2012 sınav verilerini kullanmıştır.

Bu çalışmada, PISA sınavı üzerine yapılan lisansüstü tezler “*Yayın İnceleme Formu*” yardımıyla iki araştırmacı tarafından analiz edildiği için, çalışmanın güvenilirliğini kontrol etmek için kodlama güvenilirlik yüzdesi hesaplanmıştır. Çünkü birden fazla araştırmacının kodlama/puanlama yaptığı durumlarda kodlama güvenilirliğinin incelenmesi gerekmektedir. Bu durumda araştırmacılar ilk olarak aynı veri setini birbirinden bağımsız olarak kodlarlar. Daha sonra yapılan kodlamaların benzerliklerini ve farklılıklarını sayısal olarak karşılaştırarak güvenilirlik yüzdesi belirlenir. Bu tür çalışmalarda kodlama güvenilirlik yüzdesinin en az %70 seviyesinde olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kodlamanın güvenilirliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994)’ ün [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılmıştır. Bu amaçla PISA üzerine yapılan tezler iki araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve kodlama güvenilirlik yüzdesi %97 olarak bulunmuştur. Farklılık olan kodlar üzerinde iki araştırmacı uzlaşmaya vardıldıktan sonra veri analiz süreci tamamlanmıştır.

## BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde; PISA sınavı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yıl, tezlerin yapıldığı üniversite, yayın dili, ele alınan disiplinler, ele alınan PISA sınavı, araştırma konusu, araştırma yöntemi, örneklem, veri toplama aracı, veri analizi ve bulguları sunma yöntemleri gibi farklı değişkenler açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgular tablolar ve grafikler yardımıyla sunulmuştur.

### Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Tablo 2’de incelen lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2.**

*PISA Üzerine Yapılan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Yıllar	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
2003	1	-	1
2004	-	-	-
2005	1	-	1
2006	3	2	5
2007	-	-	-
2008	2	1	3
2009	5	1	6
2010	7	2	9
2011	5	1	6
2012	7	3	10
2013	4	4	8
2014	8	1	9
2015	7	2	9
2016	9	3	12
2017	15	4	19
2018	9	2	11
Toplam	83	26	109

Tablo 2’de görüldüğü üzere, 2003-2018 yılları arasında PISA üzerine en fazla tez ( $n_V=15$ ,  $n_D=4$ ) 2017 yılında yapılmıştır. Buna karşın 2004 ve 2007 yıllarında PISA sınavına yönelik herhangi bir lisansüstü çalışmanın yer almadığı görülmektedir. Ayrıca Tablo 2’ de görüldüğü üzere yıllara göre PISA üzerine yapılan çalışmaların sayısı arasında doğru orantılı bir artış olmadığı söylenebilir.

### Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Tablo 3'te incelen lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımına ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 3.**

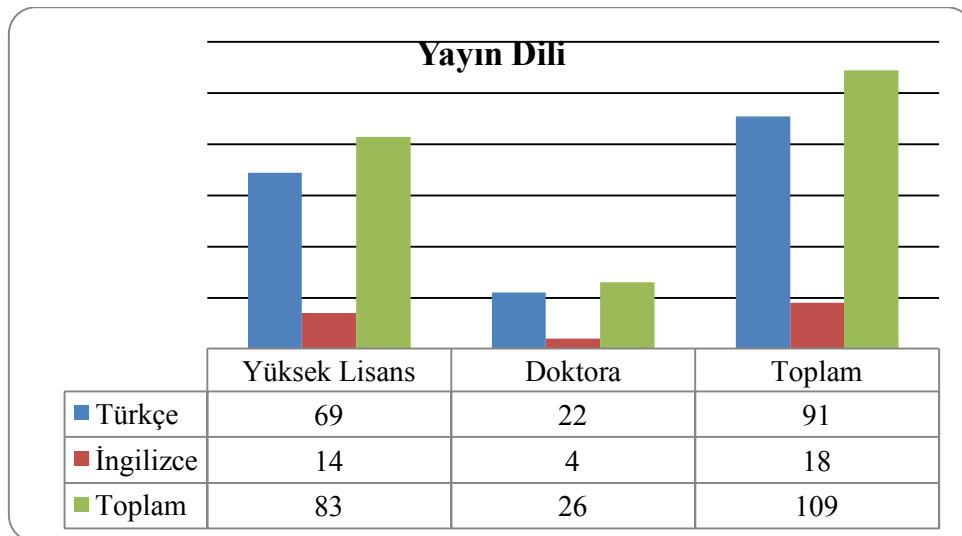
*PISA Üzerine Yapılan Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversite	Y. Lisans	Doktora	Toplam	Enstitü	Y.Lisans	Doktora	Toplam
Abant İzzet Baysal	4	-	4	Hacettepe	20	8	28
Ağrı İbrahim Çeçen	1	-	1	İstanbul Aydın	2	-	2
Akdeniz	6	-	6	K.Maraş Sütçü İmam	1	-	1
Aksaray	1	-	1	Kırıkkale	1	-	1
Ankara	8	10	18	Marmara	-	2	2
Atatürk	1	1	2	Burdur M.A.Ersoy	1	-	1
Balıkesir	3	-	3	Mersin	1	-	1
Bilkent	8	-	8	Muğla Sıtkı Koçman	1	-	1
Boğaziçi	2	-	2	ODTÜ	4	4	8
Çanakkale 18 Mart	4	-	4	Sakarya	1	-	1
Erciyes	2	-	2	Uludağ	1	-	1
G.Antep	3	-	3	Uşak	1	-	1
Gazi	5	1	6	Yeditepe	1	-	1
Toplam	48	12	60	Toplam	35	14	49

Tablo 3'ten, 26 üniversitede PISA üzerine lisansüstü tezlerinin hazırlandığı görülmektedir. Ayrıca bu 26 üniversitenin 25'inde yüksek lisans tezi hazırlanmışken, doktora tezi ise sadece altı üniversitede hazırlanmıştır. PISA üzerine en fazla yüksek lisans tezi hazırlayan üniversiteler Hacettepe ( $n_Y=20$ ), Ankara ( $n_Y=8$ ) ve Bilkent ( $n_Y=8$ ) üniversiteleridir. PISA üzerine en fazla doktora tezi yapan üniversiteler ise sırasıyla Ankara ( $n_D=10$ ), Hacettepe ( $n_D=8$ ) ve ODTÜ'nün ( $n_D=4$ ) olduğu görülmektedir. Toplamda ise en fazla tez Ankara ( $n_T=18$ ) ve Hacettepe ( $n_T=28$ ) üniversiteleri tarafından hazırlanmıştır.

### Tezlerin Yayın Diline Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Şekil 1'de incelen lisansüstü tezlerin yayın diline göre dağılımına ait bulgulara yer verilmiştir.

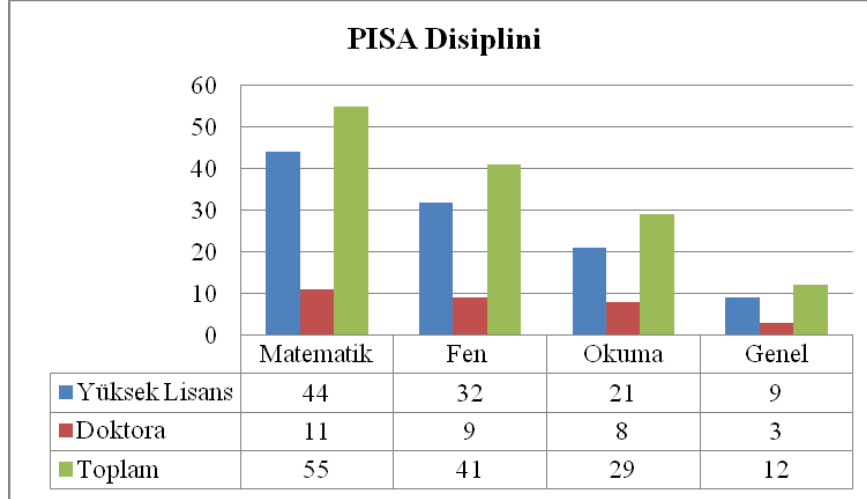


**Şekil 1.** PISA Üzerine Yapılan Tezlerin Yayın Dillerine Göre Dağılımı

Şekil 1’de görüldüğü üzere, PISA üzerine yazılan tezlerin büyük çoğunluğunda yayın dili olarak Türkçe’nin ( $n_Y=69$ ,  $n_D=22$ ) tercih edildiği görülmektedir. Yayın dili olarak İngilizce’nin tercih edildiği tezler ( $n_Y=14$ ,  $n_D=4$ ) ise sadece eğitim dili İngilizce olan Bilkent, Boğaziçi ve ODTÜ üniversitelerinde yer almaktadır.

#### Tezlerin PISA Disiplinlerine Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Şekil 2’de incelen lisansüstü tezlerin PISA disiplinlerine göre dağılımına ait bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 2. PISA Üzerine Yapılan Disiplinlere Göre Dağılımı

Şekil 2’de görüldüğü üzere, PISA üzerine yapılan lisansüstü tezlerde en çok ele alınan disiplinin matematik ( $n_Y=44$ ,  $n_D=11$ ) olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı çalışmalarda ise PISA sınavının genel yapısının ( $n_Y=9$ ,  $n_D=3$ ) incelendiği herhangi bir disipline odaklanılmadığı görülmüştür. PISA’nın genel yapısının incelendiği tezlerde; PISA’nın tanıtılması, ekonomik gelişimle PISA başarısı arasındaki ilişki, ülkelerin öğretim programlarının ve öğretmen yetiştirme sistemlerinin PISA bağlamında analizi gibi problem durumları ele alınmıştır. Örneğin Durman (2017) PISA sınavındaki başarı ile ülkelerin sürdürülebilir ekonomik büyümeleri ve nitelik emek arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Dolayısıyla Durman (2017) yaptığı çalışmada, PISA sınavında yer alan herhangi bir disipline odaklanmadan sadece PISA sınavının genel yapısını ele almıştır.

#### Tezlerin Ele Aldığı PISA Sınavına Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Tablo 4’te incelen lisansüstü tezlerin ele alınan PISA sınavına göre dağılımına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.

PISA Üzerine Yapılan Tezlerin Ele Alınan PISA Sınavlarına Göre Dağılımı

PISA Sınavı	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
PISA 2000	3	-	3
PISA 2003	22	5	27
PISA 2006	22	7	29
PISA 2009	25	5	30
PISA 2012	28	7	35
PISA 2015	10	1	11
Herhangi bir sınav incelenmemiş	11	4	15

Tablo 4’te görüldüğü üzere, PISA üzerine yapılan tezlerde en az sayıda ele alınan PISA sınavının PISA 2000 ( $n_Y=3$ ) sınavının olduğu görülmektedir. Türkiye’ nin PISA katılımının ilk olarak 2003 yılında gerçekleştiğinden dolayı (Anıl, Özer Özkan, & Demir, 2015) PISA 2003 ve sonraki yıllarda yapılan sınavlara yönelik daha fazla tez üretildiği görülmektedir. PISA 2003, PISA 2006, PISA 2009 ve PISA 2012 sınavlarına yönelik yapılan çalışma sayısının ise birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca bazı çalışmalarda ise herhangi bir PISA sınavına odaklanılmadığı ( $n_Y=11$ ,

$n_D=4$ ) belirlenmiştir. Örneğin Yelken (2016) doktora tez çalışmasında PISA'nın bağlamını, kapsamını ve ülkelere olan etkilerini inceleyen bir derleme yapmıştır.

#### Tezlerin Ele Aldığı Araştırma Konularına Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Tablo 5'te incelen lisansüstü tezlerin ele alınan araştırma konularına göre dağılımına ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 5.**

*PISA Üzerine Yapılan Tezlerin Ele Alınan Araştırma Konularına Göre Dağılımı*

Konu	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	Konu	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Matematik Okur Yazarlığını Etkileyen Faktörler	28	7	35	Ekonomik-Politik-Sosyal	3	1	4
Uluslararası Karşılaştırma	19	9	28	Öğretim Programı	2	1	3
Test İstatistikleri	14	13	27	PISA ile Diğer Sınavların Karşılaştırılması	3	-	3
Fen Okur Yazarlığını Etkileyen Faktörler	21	4	25	Eğitim Teknolojileri	2	-	2
Okuma Becerisini Etkileyen Faktörler	15	4	19	Matematiksel Modelleme	1	-	1
Eğitim Sistemi	13	5	18	Ders Kitabı İncelemesi	1	-	1
Duyuşsal Özellikler	5	1	6	Öğrenme Modelleri	1	-	1
Problem Çözme Becerisi	4	-	4				

Tablo 5'te görüldüğü üzere, PISA üzerine yapılan tezlerde en fazla çalışmanın matematik okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığını etkileyen faktörler ( $n_T=35$ ) üzerine olduğu görülmektedir. Matematik okuryazarlığından sonra en fazla yer verilen konular ise sırasıyla; ülkelerin PISA bağlamında uluslararası karşılaştırılması ( $n_T=28$ ), test istatistikleri ( $n_T=27$ ) ve fen okuryazarlığını etkileyen faktörler ( $n_T=25$ ) takip etmektedir. Test istatistiklerini konu edinen çalışmalarda değişen madde fonksiyonlarının incelenmesi, CHAID analizi, yapay sinir ağı modeli, ölçme değişmezliği, veri zarflama yöntemi ve madde yanlılığının incelenmesi gibi konular yer almaktadır. Örneğin Sırgancı (2012), PISA 2006 öğrenci anketi madde yanlılığının sıralı lojistik regresyon ve Poly-Sibtest teknikleri ile analiz edilmesini konu edinmiştir. Bunlar ek olarak PISA üzerine yapılan tezlerde; okuma becerisini etkileyen faktörler, eğitim sistemlerinin incelenmesi, öğrencilerin duyuşsal özellikleri, ülkelerin ekonomik-politik-sosyal özellikleri, problem çözme becerisi ve PISA ile diğer uluslararası sınavların (TIMSS) karşılaştırılması gibi konulara da yer verilmiştir. Yüksek lisans tezlerinde en fazla çalışılan konular sırasıyla matematik okuryazarlığı ( $n_V=28$ ), fen okur yazarlığı ( $n_V=21$ ) ve uluslararası karşılaştırma ( $n_V=19$ ) iken doktora tezlerinde ise test istatistikleri ( $n_D=13$ ), uluslararası karşılaştırma ( $n_D=9$ ) ve matematik okuryazarlığıdır ( $n_D=7$ ).

#### Tezlerin Ele Aldığı Araştırma Yöntem ve Desenlerine Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Tablo 6'da incelen lisansüstü tezlerin ele alınan araştırma yöntem ve desenlerine göre dağılımına ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 6.***PISA Üzerine Yapılan Tezlerin Yöntem ve Desenlerine Göre Dağılımı*

Yöntem	Desen		Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Nicel	Deneysel	Yarı deneysel	1	-	1
		Korelasyonel	28	7	35
	Deneysel	Tarama	12	4	16
	Olmayan	Betimsel	13	8	21
		Karşılaştırmalı	4	1	5
		Desen belirtilmemiş	-	1	1
	Toplam		58	21	79
Nitel	Doküman analizi		9	-	9
	Betimsel		3	-	3
	Derleme		1	-	1
	Toplam		13	-	13
Karma	Çeşitleme		1	2	3
	Açıklayıcı		3	-	3
	Toplam		4	2	6
Yöntem belirtilmemiş	Toplam		8	3	11
	Toplam		83	26	109

Tablo 6’da, PISA üzerine yapılan tezlerde araştırmacıların genel olarak nicel araştırma yöntemleri ( $n_V=58$ ,  $n_D=21$ ) tercih ettikleri görülmektedir. PISA üzerine yapılan tezlerde araştırmacıların nicel araştırma yöntemlerinde en çok tercih ettikleri araştırman deseninin korelasyonel desen ( $n_V=28$ ,  $n_D=7$ ) olduğu belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemini tercih eden araştırmacılar ise en fazla doküman analizi desenini ( $n_V=9$ ) kullanmışlardır. PISA üzerine yapılan çok az sayıda tezde ise karma araştırma deseni ( $n_V=4$ ,  $n_D=2$ ) kullanılmıştır. Bunlara ek olarak, bazı çalışmalarda herhangi bir yöntem belirtilmezken bazı çalışmalarda ise araştırma yöntemi belirtilmesine rağmen araştırma deseni hakkında herhangi bir bilgi verilmemiştir.

#### Tezlerin Ele Aldığı Örneklem Türü ve Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Tablo 7’de incelen lisansüstü tezlerin ele alınan örneklem türü ve büyüklüğüne göre dağılımına ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 7.***PISA Üzerine Yapılan Tezlerin Örneklem Türü ve Büyüklüğüne Göre Dağılımı*

Örneklem Türü	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	Örneklem Büyüklüğü	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Öğrenci	64	22	86	1-10 arası	7	-	7
Öğretmen	7	2	9	11-30 arası	3	3	6
Öğretmen adayı	3	-	3	31-100 arası	5	-	5
Yönetici	3	4	7	101-300 arası	7	2	9
Veliler	1	1	2	301-1000 arası	4	1	5
Ülkeler	6	-	6	1000’den fazla	58	23	81
Örneklem yok/ belirtilmemiş	8	-	8				

Tablo 7’de, PISA üzerine yapılan tezlerin büyük çoğunluğunda örneklem grubu olarak öğrencilerin ( $n_V=64$ ,  $n_D=22$ ) tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca bazı tezlerde ise öğretmenler, öğretmen adayları, yöneticiler, veliler ve ülkeler de örneklem grubu olarak tercih edilmiştir. Bazı araştırmacılar ise aynı andan farklı grupları örneklemelerine dahil etmişlerdir. Örneğin Coşkun (2014) örneklem grubuna öğretmenleri ve yöneticileri dahil ederken, Çirçi (2009) ise örneklem grubunu öğrenci ve öğretmenlerden oluşturmuştur. Araştırmacılar genellikle PISA sınavı sonucu elde edilen ikincil verileri kullandıkları için örneklem büyüklüklerinin genel olarak 1000’den fazla ( $n_V=58$ ,  $n_D=23$ ) olduğu görülmektedir. Örneğin Aksu (2018) yaptığı çalışmada örneklem grubunu 15 yaş grubu 5895 öğrenci olarak ifade etmiştir.

### Tezlerin Ele Aldığı Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Tablo 8’de incelen lisansüstü tezlerin ele alınan veri toplama araçlarına göre dağılımına ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 8.**

*PISA Üzerine Yapılan Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı*

Veri toplama aracı	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
İkincil veriler	59	21	80
Dokümanlar	17	2	19
Anket	4	4	8
Başarı Testi	8	2	10
Ölçek	3	-	3
Gözlem	1	-	-
Görüşme	5	1	6

Tablo 8’de, PISA üzerine yapılan tezlerin büyük çoğunluğunda veri toplama aracı olarak ikincil verilerin ( $n_V=59$ ,  $n_D=21$ ) tercih edildiği görülmektedir. İkincil verileri kullanmayı tercih eden araştırmacıların verilerini Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD)’nün web sitesinde yer alan PISA veri tabanından elde ettikleri görülmektedir. Araştırmacılar ikincil verilerden sonra sırasıyla dokümanlar, başarı testi, anket, görüşme ve gözlem yöntemlerini tercih etmişlerdir. Ayrıca bazı araştırmacılar aynı anda birden çok veri toplama aracı kullanmışlardır. Örneğin, Bardakçioğlu (2016) PISA 2012 sorularının değerlendirilmesinde dokümanlardan ve görüşme tekniğinden veri toplama aracı olarak yararlanmışlardır.

### Tezlerin Ele Aldığı Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Tablo 9’da incelen lisansüstü tezlerin ele alınan veri analiz yöntemlerine göre dağılımına ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 9.**

*PISA Üzerine Yapılan Tezlerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı*

Veri analiz yöntemi	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	
Nicel Veri Analizi	Betimsel	60	22	82
	Kestirimsel	57	20	77
Nitel Veri Analizi	Betimsel analiz	6	-	6
	İçerik analizi	9	2	11
Belirtilmemiş	6	3	9	

Tablo 9’da PISA üzerine yapılan lisansüstü tezlerde daha çok nicel veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. PISA üzerine yapılan lisansüstü tezlerde araştırmacıların birçoğu nicel betimsel veri analiz yöntemlerinden ( $n_V=60$ ,  $n_D=22$ ) frekans-yüzde dağılımı, ortalama, mod, medyan, basıklık, çarpıklık, standart sapma gibi istatistikleri kullanmıştır. Nicel kestirimsel veri analiz yöntemlerini ( $n_V=57$ ,  $n_D=20$ ) kullanan araştırmacılar ise t-testleri, ki-kare testi, korelasyon, regresyon, ANOVA, ANCOVA, faktör analizi, yapısal eşitlik modeli, non-parametrik testlerin yanı sıra ileri düzeyde istatistik bilgi gerektiren lineer hiyerarşik modelleme, Mantel-Haenszel yöntemi, veri zarflama analizi, SIBTEST, Madde Tepki Kuramı Olabilirlik Oran Analizi vb. veri analiz tekniklerini kullandıkları görülmüştür. Ayrıca az sayıda araştırmacı ise nitel veri analiz tekniklerinden betimsel ( $n_V=6$ ) ve içerik analiz tekniklerini ( $n_V=9$ ,  $n_D=2$ ) tercih etmişlerdir. Bunlara ek olarak bazı araştırmacılar ise kullandıkları veri analiz yöntemlerini ifade etmemişlerdir ( $n_V=6$ ,  $n_D=3$ ).

### Tezlerin kullanılan bulgu sunma yöntemlerine göre dağılımı

Aşağıda yer alan Tablo 10’da incelen lisansüstü tezlerin kullanılan bulgu sunma yöntemlerine göre dağılımına ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 10.**

*PISA Üzerine Yapılan Tezlerin Bulguların Sunulmasında Kullanılan Temsiller*

Bulguların Sunulma Yöntemleri	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Tablo	70	22	92
Grafik	28	10	38
Model	15	5	20
Doğrudan Alıntılar	19	7	26

Tablo 10' da PISA üzerine yapılan lisansüstü tezlerde araştırmacıların büyük çoğunluğunun bulguları sunmak amacıyla tablo ( $n_Y=70$ ,  $n_D=22$ ) kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. PISA üzerine yapılan lisansüstü tezlerde araştırmacılar grafik ( $n_Y=28$ ,  $n_D=10$ ), model ( $n_Y=15$ ,  $n_D=5$ ) ve doğrudan alıntılarını ( $n_Y=19$ ,  $n_D=7$ ) da bulguları sunmak amacıyla kullanmışlardır. Ayrıca bulguların sunulma yöntemlerinin frekansları toplandığı zaman toplam tez sayısından oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bunun gerekçesi de PISA üzerine yapılan tezlerde bulguların sunulmasında tek bir temsil yerine farklı temsillere aynı anda yer verilmesidir. Örneğin, Çoşkun (2014) bulguların sunulmasında tablo, grafik ve doğrudan alıntılardan yararlanırken, Tepehan (2011) ise tablo, grafik ve modellerden yararlanmıştır.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada 2003-2018 yılları arasında PISA sınavı üzerine Türkiye'de yer alan üniversitelerde yapılan lisansüstü tezlerdeki genel eğilimi ortaya koymak için 83 yüksek lisans ve 26 doktora tezi olmak üzere toplam 109 tez incelenmiştir. PISA sınavı üzerine yapılan tezler; tezin yılı, yayınlandığı üniversite, yayın dili, ele alınan disiplin, ölçüt alınan PISA sınavı, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örnekleme, veri analiz teknikleri ve bulguları sunum yöntemleri gibi faktörler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Çalışma sonunda; 2003-2018 yılları arasında PISA sınavı üzerine en fazla lisansüstü tezin 2017 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Buna karşın 2004 ve 2007 yıllarında PISA sınavına yönelik herhangi bir lisansüstü tezin yapılmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Ayrıca PISA sınavı üzerine yapılan çalışmaların sayısında yıllara göre doğru orantılı bir artış olmadığı da söylenebilir. İlgili literatürde yapılan doküman analizi çalışmalarında da yıl değişkeni açısından farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak Güven ve Özçelik (2017) ilköğretim matematik dersine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmada, tez sayısının yıllara göre orantılı bir artış göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın aksine Kutluca ve diğerleri (2018) ise Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi'nde 2009 yılında dergide yer alan makale sayısı en az iken, son üç yılda önceki yıllara kıyasla ciddi bir artış olduğu gözlemlendiğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada, PISA sınavı üzerine birçok üniversitenin farklı enstitülerinde lisansüstü tezlerin üretildiği görülmüştür. Bu üniversiteler arasında en fazla çalışma yapan kurumların ise sırasıyla Hacettepe ve Ankara üniversitelerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca PISA üzerine yapılan tezlerin büyük çoğunluğunun üniversitelerin *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı*'nda gerçekleştirilmiştir. Benzer şekilde Şenyurt ve Özkan (2017) eğitimde ölçme-değerlendirme üzerine en fazla yüksek lisans tezinin sırasıyla Hacettepe ve Ankara üniversitelerinde üretildiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Güven ve Özçelik (2017), Yaşar ve Papatğa (2015) ilköğretim matematik dersine yönelik; Yücedağ (2010) ise matematik eğitime yönelik en fazla tezin Gazi Üniversitesi'nde gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bir alanda lisansüstü tez üretebilme potansiyeli o üniversitelerde o alanda uzman öğretim üyelerinin sayısına bağlıdır. Bundan dolayı farklı üniversiteler farklı konularda ön plana çıkabilmektedir.

Bu çalışma sonucunda, 2003-2018 yılları arasında PISA üzerine yazılan tezlerin büyük çoğunluğunun yayın dilinin Türkçe olduğu, bazı çalışmalarda ise yayın dili olarak İngilizce'nin tercih edildiği belirlenmiştir. Ayrıca yayın dili olarak İngilizce'nin tercih edildiği tezler ise sadece ODTÜ, Bilkent ve Boğaziçi üniversitelerinde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca ilgili literatürde yer alan doküman analizi çalışmalarında ülkemizde yapılan tezlerde genellikle yayın dili olarak Türkçe'nin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Öngöz, Aydın ve Aksoy, 2016; Yücedağ, 2010). Yücedağ (2010) matematik eğitimi üzerine yapılan tezlerin büyük çoğunluğunun yayın dilinin Türkçe olduğunu ifade etmiştir. Öngöz, Aydın ve Aksoy (2016) ise eğitim bilimlerinde çoklu ortamlara yönelik yapılan tezlerin de çok büyük bir bölümünün yayın dilinin Türkçe olduğunu belirtmiştir.

PISA üzerine yapılan lisansüstü tezlerde en çok ele alınan disiplinlerin sırasıyla Matematik, Fen ve Okuma disiplinleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bazı lisansüstü tezlerde ise PISA sınavının genel yapısının incelendiği, herhangi bir disipline odaklanılmadığı görülmüştür. Örneğin Yıldırım (2017) okuma becerilerine, Öztaşlan (2017) matematik okuryazarlığına, Ayan (2011) ise fen okuryazarlığına yer verirken, Özbay (2015) ise



yaptığı çalışmada matematik, fen ve okuma disiplinlerinin tamamına yer vermiştir. Durman (2017) PISA sınavındaki başarı ile ülkelerin sürdürülebilir ekonomik büyümeleri ve nitelik emek arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Taştekin (2018) ise PISA sınavında başarılı ülkeler ile Türkiye'nin öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarını karşılaştırmıştır. Dolayısıyla Durman (2017) ve Taştekin (2018) ise yaptıkları çalışmalarda, PISA sınavında yer alan herhangi bir disipline odaklanmadan sadece PISA sınavının genel yapısını ele almıştır. Bunlara ek olarak bu çalışma sonucunda; PISA üzerine yapılan lisansüstü tezlerde en az sayıda PISA 2000 sınavının ele alındığı görülmektedir. PISA 2003, PISA 2006, PISA 2009 ve PISA 2012 sınavlarına yönelik yapılan çalışma sayısının ise birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca bazı çalışmalarda ise herhangi bir PISA sınavına odaklanılmadığı belirlenmiştir.

PISA üzerine yapılan tezlerde en fazla çalışmanın matematik okuryazarlığı üzerine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Matematik okuryazarlığından sonra en fazla yer verilen konular ise sırasıyla; ülkelerin PISA bağlamında uluslararası karşılaştırılması, test istatistikleri ve fen okuryazarlığı takip etmektedir. Test istatistiğini konu edinen çalışmalarda değişen madde fonksiyonlarının incelenmesi, CHAID analizi, yapay sinir ağı modeli, ölçme değişmezliği, veri zarflama yöntemi ve madde yanlılığının incelenmesi gibi konular yer almaktadır. Bunlar ek olarak PISA üzerine yapılan tezlerde; okuma becerisi, eğitim sistemlerinin incelenmesi, öğrencilerin duyuşsal özellikleri, ülkelerin ekonomik-politik-sosyal özellikleri, problem çözme ve PISA ile diğer uluslararası sınavların karşılaştırılması gibi konulara da yer verilmiştir.

Bu çalışma sonucunda, PISA üzerine yapılan tezlerde araştırmacıların genel olarak nicel araştırma yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir. PISA üzerine yapılan tezlerde araştırmacıların nicel araştırma yöntemlerinden en çok tercih ettikleri araştırma deseninin ise korelasyonel desen olduğu belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemini tercih eden araştırmacılar ise en fazla doküman analizi deseni kullanılmıştır. PISA üzerine yapılan çok az sayıda tezde ise karma araştırma deseni kullanılmıştır. Bunlara ek olarak, bazı çalışmalarda herhangi bir yöntem belirtilmezken bazı çalışmalarda ise araştırma yöntemi belirtilmesine rağmen araştırma deseni hakkında herhangi bir bilgi verilmemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde; Özenç ve Özenç (2013) Türkiye' de üstün yetenekli eğitimi konu edinen araştırmalarda, Yaşar ve Papatğa (2015) ilkökul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerde, Turhan Türkkan ve Arslan Namı (2018) ise matematik öğretiminde bilgisayar yazılımı kullanmaya yönelik tezlerde araştırmacıların büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmaların aksine; Kutluca ve diğerleri (2018) TÜRKİLMAT dergisinde yayınlanan makalelerde nitel araştırma yöntemlerinin (%44,4), nicel araştırma yaklaşımlarına oranla (%31,9) daha çok tercih edildiği, buna karşın karma yöntemlerin (%9,3) ise çok az sayıda çalışmada kullanıldığını belirlemişlerdir. Yetkiner, Acar Erdol ve Ünlü (2019) ise öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan tezlerde araştırmacıların büyük çoğunluğunun karma araştırma desenlerini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

PISA üzerine yapılan tezlerin büyük çoğunluğunda örneklem grubu olarak öğrencilerin tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca bazı tezlerde ise öğretmenler, öğretmen adayları, yöneticiler, veliler ve ülkeler de örneklem grubu olarak tercih edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarının ilgili literatürde yer alan eğilim (trend) araştırmalarının (Özenç ve Özenç, 2013; Şimşek ve Yaşar, 2019) sonuçlarıyla uyum sağladığı görülmektedir. Bu çalışmanın aksine, Yenilmez ve Sölpük (2014) matematik dersi öğretim programına yönelik yapılan lisansüstü tezlerde örneklem grubunun daha çok öğretmenlerden oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar genellikle PISA sınavı sonucunda elde edilen ikincil verileri kullandıkları için örneklem büyüklüklerinin genel olarak 1000'den fazla olduğu görülmektedir. Örneğin Aksu (2018), yaptığı çalışmada örneklem grubunu 15 yaş grubu 5895 öğrenci olarak ifade etmiştir. PISA üzerine yapılan tezlerdeki eğilimin aksine ilgili literatürde yer alan araştırmalarda (Çiltaş ve ark., 2012; Göktaş ve ark., 2012; Kutluca ve ark., 2018; Özenç ve Özenç, 2013) örneklem büyüklüğünün genelde 100' den az olduğu ve en az tercih edilen örneklem büyüklüğünün ise 1000 ve üzeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma sonucunda, PISA üzerine yapılan tezlerde araştırmacıların büyük çoğunluğunda veri toplama aracı olarak ikincil verileri tercih ettikleri görülmektedir. İkincil verileri kullanmayı tercih eden araştırmacıların verilerini Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD)' nün web sitesinde yer alan PISA veri tabanından elde ettikleri görülmektedir. Örneğin Aksu (2018) PISA 2015 verilerini 2017 yılında erişime açılan <http://www.oecd.org/pisa/data/2015database/> linkinden elde ettiğini ifade etmiştir. Araştırmacılar ikincil verilerden sonra sırasıyla dokümanlar, başarı testi, anket, görüşme ve gözlem yöntemlerini tercih etmişlerdir. Bu çalışmanın aksine ilgili literatürde yer alan çalışmalarda testlerin (Selçuk ve ark., 2014; Şimşek ve Yaşar, 2019; Turhan Türkkan ve Arslan Namı, 2018; Yaşar ve Papatğa, 2015), anketlerin (Çiltaş ve ark., 2012; Göktaş ve ark., 2012; Yetkiner, Acar Erdol ve Ünlü, 2019) ve ölçeklerin (Özenç ve Özenç, 2013; Şenyurt ve Özkan, 2017) araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen veri toplama araçları oldukları ifade edilmiştir.

PISA üzerine yapılan lisansüstü tezlerde araştırmacıların birçoğunun nicel veri analiz yöntemlerini kullandıkları

sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacıların genellikle betimsel ve kestirimsel istatistikleri bir arada kullandıkları görülmüştür. Bunlara ek olarak, az sayıda araştırmacı ise nitel veri analiz tekniklerinden betimsel ve içerik analiz tekniklerini tercih ederken, bazı araştırmacıların ise kullandıkları veri analiz yöntemlerine ilişkin herhangi bir açıklama yapmadıkları görülmektedir. Bu çalışmaya paralel olarak ilgili literatürde yer alan çalışmalarda (Küçüköğlü ve Ozan, 2013; Şenyurt ve Özkan, 2017; Şimşek ve Yaşar, 2019; Turhan Türkkan ve Arslan Namlı, 2018; Yaşar ve Papatğa, 2015) araştırmacıların en fazla tercih ettikleri veri analiz yöntemlerinin nicel veri analiz yöntemleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşar ve Papatğa (2015) ilkökul matematik derslerine yönelik yapılan tezlerde, Turhan Türkkan ve Arslan Namlı (2018) ise matematik öğretiminde bilgisayar yazılımları üzerine yapılan çalışmalarda en çok kestirimsel analiz yöntemlerinden t testinin kullanıldığı tespit etmişlerdir. Şimşek ve Yaşar (2019) ise GeoGebra ile ilgili lisansüstü tezlerde araştırmacıların en çok nicel betimsel istatistikleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. PISA üzerine yapılan lisansüstü tezlerde araştırmacıların büyük çoğunluğunun bulguları sunmak amacıyla tablo kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. PISA üzerine yapılan lisansüstü tezlerde araştırmacılar tablolardan sonra sırasıyla en çok grafik, doğrudan alıntılar ve modelleri de bulguları sunmak amacıyla kullanmışlardır.

PISA üzerine yapılan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun ikincil verilerin kullanmasına dayalı olduğu görülmüştür. Bunun aksine öğrencilerin PISA başarısının artırılmasına yönelik yapılması gerekenlerin belirlenmesine yönelik ise yeterli çalışma olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar ülkemizde PISA örneklem grubunda yer alan öğrencilerin matematik, fen ve okuma alanlarındaki başarılarının artırılmasına yönelik öğretim ortamlarının tasarlanmasına yönelik yarı deneysel çalışmalar yapabilirler. PISA üzerine yapılan lisansüstü tezlerde öğretmenlerin, velilerin ve yöneticilerin görüşlerine yönelik yeterince çalışma olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin PISA başarısının artırılmasında öğretmenlerin rolü düşünüldüğünde, öğretmelere yönelik hizmet içi eğitim ortamları tasarlanmasına yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca PISA üzerine yapılan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun nicel yöntemlere dayalı olduğu görülmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda araştırmacılar nitel veya karma yöntemler kullanarak problem durumlarına yönelik derinlemesine çıkarımlarda bulunabilirler.

## KAYNAKLAR

- Aksu, G. (2018). *PISA başarısını tahmin etmede kullanılan veri madenciliği yöntemlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anıl, D. (2010). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Anıl, D., Özer Özkan, Y., & Demir, E. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: İşkur Matbaacılık.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (8th ed.). California: Thomson Wadsworth.
- Ayan, C. (2011). *PISA 2009 fen okuryazarlığı alt testinin değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 20-30.
- Bardakçioğlu, P. (2016). *PISA 2012 matematik sorularının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Chang, Y. H., Chang, C. Y., & Tseng, Y. H. (2010). Trends of science education research: An automatic content analysis. *Journal of Science Education and Technology*, 19(4), 315-331.
- Coşkun, İ. (2014). *Türkiye'de eğitim başarısındaki eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çıtaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Çirci, R. (2009). *A study on construct validity of science items in PISA 2006: The case of Turkey* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durman, Ö. (2017). *Sürdürülebilir ekonomik büyüme ve nitelikli emek: PISA sınavları üzerine bir değerlendirme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-248.

- Erbaş, K. C. (2005). *Factors affecting scientific literacy of students in Turkey in Programme for International Student Assessment (PISA)* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University Graduate School of Natural and Applied Sciences , Ankara.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Güven, B., & Özçelik, Ç. (2017). İlkokul matematik dersine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarına ilişkin bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 693-714.
- İskenderoğlu, T., & Baki, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 287-301.
- Kutluca, T., Birgin, O., & Gündüz, S. (2018). Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi’nde yayımlanmış makalelerin içerik analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education* 9(2), 390-412.
- Küçüköğlü, A., & Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB) (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *PISA 2015 results in focus*. PISA, OECD Publishing.
- Öngöz, S., Aydın, Ş., & Aksoy, D. (2016). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılan çoklu ortam konulu lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 5(1), 45-58.
- Özaslan, N. (2017). *Türkiye’deki öğrenci başarılarının PISA 2003 - 2012 matematik okuryazarlığı testlerinde yer alan farklı soru türlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Özbay, C. (2015). *Investigation of Turkish students’ performance in mathematics, reading, and science literacy in PISA 2012 data* (Unpublished master’s thesis). Bilkent University Graduate School of Education, Ankara.
- Özenç, B., & Arslanhan, S. (2010). PISA 2009 sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme. *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı*.
- Özenç, E. G., & Özenç, M. (2013). Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 13-28.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & DüNDAR, H. (2014). Tendencies of the researches published in education and science journal: Content analysis. *Education and Science*, 39(173), 428-449.
- Sırgancı, G. (2012). *PISA 2006 öğrenci anketi madde yanlılığının sıralı lojistik regresyon ve poly-sıbtest teknikleri ile test edilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Suri, H., & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430
- Şenyurt, S., & Özkan, Y. Ö. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 628-653.
- Şimşek, N., & Yaşar, A. (2019). GeoGebra ile ilgili lisansüstü tezlerin tematik ve yönlemsel eğilimleri: bir içerik analizi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 290-313.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). PISA 2015 ulusal raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Taştekin, S. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından PISA’da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye’nin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tepahan, T. (2011). *Türk öğrencilerinin PISA başarılarının yordanmasında yapay sinir ağı ve lojistik regresyon modeli performanslarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turhan Türkkkan, B., & Arslan Namlı, N. (2018). Matematik öğretiminde bilgisayar yazılımı kullanmaya yönelik lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 10(4), 38-62.
- Usta, H.G. (2014). *PISA 2003 ve PISA 2012 Matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yaşar, Ş., & Papatğa, E. (2015). İlkokul Matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2)*, 113-124.
- Yelken, E. (2016). *Eğitimi uluslararası sınavlarla yeniden düzenlemek: bağlamı, kapsamı ve dönüştürücü gücüyle PISA* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yenilmez, K., & Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(2)*, 33-42.
- Yetkiner, A., Acar, Erdol, T., & Ünlü, Ş. (2019). Content analysis of phd dissertations on curriculum evaluation (1996-2017). *Erzincan University Journal of Education Faculty, 21(1)*, 247-269.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2017). *PISA 2009 okuma becerileri alanındaki maddelerin tek değişkenli ve çok değişkenli eşleştirme yöntemi ile değişen madde fonksiyonlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yücedağ, T. (2010). *2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye’de yapılan çalışmalarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

**Ek1: Araştırma Kapsamında İncelenen Tezler**

Yıl	Tez Adı
2003	A cross-cultural comparison of factors affecting mathematical literacy of students in programme for international student assessment (pisa)
2005	Factors affecting scientific literacy of students in Turkey in Programme for International Student Assessment (PISA)
2006	A multivariate analysis in detecting differentially functioning items through the use of programme for international student assessment (PISA) 2003
2006	PISA 2003 sınavı matematik alt testi sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin başarılarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi
2006	A cross-cultural comparison of the impact of human and physical resource allocations on students' mathematical literacy skills in the programme for international student assessment (PISA) 2003
2006	Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA)'nda Türk öğrencilerin fen bilgisi başarılarını etkileyen faktörler
2006	Uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programı (PISA)'nın Türkiye'deki öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen faktörler
2008	Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak PISA 2006 sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi
2008	The impact of school and student related factors on scientific literacy skills in the programme for international student assessment-PISA 2006
2008	PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözmeye etkisi
2009	Öz-yeterlik, motivasyon ve PISA 2003 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya
2009	PISA 2006 sınavı sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin fen başarılarını etkileyen bazı faktörler
2009	A study on construct validity of science items in PISA 2006: The case of Turkey
2009	Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) verilerine göre Türk öğrencilerin matematik ve fen bilimleri başarıları ile ilişkili faktörler
2009	PISA 2006 sınavı sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin fen okuryazarlığını etkileyen faktörler
2009	Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) 2006 yılı verilerine göre Türkiye'de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler
2010	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2006 öğrenci anketinin kültürler arası eşdeğerliğinin incelenmesi
2010	PISA 2006 öğrenci anketinde yer alan tutum maddelerinin değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi
2010	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'na katılan Türk öğrencilerin 2003 ve 2006 yıllarındaki matematik ve fen bilimleri başarılarının incelenmesi
2010	A cross-cultural comparison of the effect of human and physical resources on students' scientific literacy skills in the Programme for International Student Assessment (PISA) 2006
2010	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) bilişsel alan testlerinde yer alan soru tiplerine göre Türkiye'de öğrenci başarıları
2010	Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2006 matematik alt testindeki düşünme süreçlerine ilişkin puan dağılımları
2010	PISA 2003'de genel lise öğrencileri ve Kanuni Lisesi öğrencilerinin matematik başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi
2010	PISA matematik alt test sorularına verilen cevapların bazı faktörlere göre incelenmesi(Kocaeli-Kartepe örneği)
2010	The comparison of PISA and TIMSS for framework and achievement
2011	PISA 2009 fen okuryazarlığı alt testinin değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi
2011	6.-8. sınıf matematik ders kitaplarının PISA 2003 Belirsizlik Ölçeği'ne göre incelenmesi
2011	Türk öğrencilerinin PISA 2009 okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin CHAID analizi ile belirlenmesi
2011	Türk öğrencilerinin PISA başarılarının yordanmasında yapay sinir ağı ve lojistik regresyon modeli performanslarının karşılaştırılması
2011	PISA 2009 Türkiye örneğinde öğrenme stratejileri modelinin farklı gruplarda ölçme değişmezliğinin incelenmesi
2011	Türk öğrencilerin PISA başarı düzeylerinin veri zarflama analizi ile yıllara göre karşılaştırılması
2012	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (PISA 2009) göre Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi
2012	PISA 2009 sonuçlarına göre Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okuma becerileri alanındaki başarılarının değerlendirilmesi
2012	PISA 2003 matematik okuryazarlığı soruları bağlamında 15 yaş grubu öğrencilerinin matematik okuryazarlığı ve tutumlarının incelenmesi
2012	Sosyo-kültürel değişkenlerin PISA fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi

2012	PISA 2009-Türkiye verilerine dayanarak okuma becerileri alanında başarılı okullar ile başarısız okulları ayırt eden okul içi etmenler ve sosyo-ekonomik faktörler
2012	PISA 2003, 2006 ve 2009 Türkiye uygulaması matematik ortak maddelerindeki başarıların incelenmesi
2012	Orta Öğretim Kurumları Sınavı (OKS) ve Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 8. sınıf fen alt testlerindeki maddelerin Uluslararası Öğrenci değerlendirme Programı (PISA) yeterli düzeylerine göre dağılımlarının incelenmesi
2012	PISA 2006 öğrenci anketi madde yanlılığının sıralı lojistik regresyon ve Poly-SIBTEST yöntemleri ile test edilmesi
2012	PISA 2006 fen okuryazarlığı testindeki maddelerin yanlılık bakımından araştırılması
2012	Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi: PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye karşılaştırması
2013	PISA 2009 okuma becerileri açık uçlu sorularının puanlanmasında genellenebilirlik kuramındaki farklı desenlerin karşılaştırılması
2013	PISA 2006 fen başarı testinin madde yanlılığının kültür ve dil açısından incelenmesi
2013	Uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programı (PISA) 2009 uygulaması okuma becerileri okuryazarlığını etkileyen faktörler
2013	PISA 2009 matematik okuryazarlığı alt testinde bulunan maddelerinin Mantel-Haenszel, SIBTEST ve Lojistik Regresyon yöntemleri ile değişen madde fonksiyonunun incelenmesi
2013	Aile ve okul özelliklerinin pisa okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi
2013	PISA 2009 okuma becerileri testi maddelerinin yanlılık açısından Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık uygulamalarında karşılaştırılması
2013	8.sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançları ile pisa başarıları ve fen ve teknoloji okuryazarlığı
2013	Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu
2014	PISA, TIMSS ve PIRLS sonuçlarının değerlendirilmesi
2014	PISA 2003 ve PISA 2012 sınav sonuçlarının problem çözme becerilerine yönelik değişkenlerinin Türkiye açısından incelenmesi
2014	9. sınıf öğrencilerinin PISA Matematik testi başarı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi
2014	Türkiye'de eğitim başarısındaki eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara örneği
2014	PISA matematik okuryazarlık öğretiminin PISA sorusu yazma ve matematik okuryazarlık düzeyleri üzerine etkisi
2014	PISA 2009 uygulamasına katılan ülkelerin okuma becerileri alt test sonuçlarının profil analizi ile değerlendirilmesi
2014	PISA başarısına göre TALIS verilerine dayalı olarak bazı öğretmen özelliklerinin karşılaştırılması
2014	PISA 2003 ve PISA 2012 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya
2014	İlköğretim matematik öğretmen adaylarının PISA'da tanımlanan problem çözme süreç yeterliliklerinin belirlenmesi
2015	Sosyokültürel ve sosyoekonomik değişkenlerin PISA fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi
2015	PISA 2012 matematik okuryazarlığı ile öğrenme ve öğretme süreci değişkenleri arasındaki ilişkiler
2015	PISA 2012 sonuçlarına göre okul liderliği ve okul özerkliğinin öğrenci başarısına etkisi
2015	PISA 2012 matematik öğrenme modelinin kültürlere ve cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi: Türkiye - Çin (Şangay) - Endonezya örneği
2015	Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA Projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması
2015	Investigation of Turkish students' performance in mathematics, reading and science literacy in the PISA 2012 data
2015	PISA 2003 ve PISA 2012 matematik okuryazarlığı testlerinin madde yanlılığı bakımından Türkiye ve Kore uygulamalarında karşılaştırılması
2015	Effects of the quality of educational environments on student literacy results based on PISA 2012
2015	Exploring the relationship between students' mathematics literacy and their access to and use of information and communication technologies (ICT): Using PISA 2012 data
2016	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA-2012) okuryazarlık testlerinin ölçme değişmezliğinin incelenmesi
2016	PISA 2012 matematik okuryazarlığı testinin ölçme değişmezliğinin incelenmesi
2016	Matematiksel modelleme etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin PISA matematik başarı düzeylerine etkisi
2016	PISA 2012 matematik sorularının değerlendirilmesi
2016	PISA 2012'deki matematiğe yönelik duyuşsal özelliklerin bölge, okul türü ve cinsiyete göre sınıflama doğruluğunun incelenmesi
2016	Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programı'nda (PISA) yoklanan 'Okuma becerileri' açısından analizi (Zonguldak örneği)
2016	PISA'da başarı gösteren Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin (Şangay) okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasının Türkiye ile karşılaştırılması
2016	Differences between school types in reading related factors based on 2009 cycle of PISA
2016	PISA matematik okuryazarlığı maddelerine ilişkin yeterlilik şemasıyla elde edilen ölçümlerin güvenilirliğinin genellenebilirlik ve Klasik Test Kuramına dayalı olarak karşılaştırılması

2016	The relationship between student and teacher related factors and students' problem solving skill throughout turkey and across school types: PISA 2012 analysis
2016	Eğitimi uluslararası sınavlarla yeniden düzenlemek: Bağlamı, kapsamı ve dönüştürücü gücüyle PISA
2016	PISA sınavlarında başarılı ilk beş ülkenin öğretmen yetiştirme ve istihdamı sistemleri ile Türkiye'nin öğretmen yetiştirme ve istihdam sisteminin karşılaştırılması
2017	Explaining the factors associated with the likelihood of academic resilience in science and mathematics literacies in PISA 2012
2017	PISA sınavları bağlamında öğretmen yetiştirme ve istihdam sistemleri: Karşılaştırılmalı bir analiz
2017	Madde tepki kuramına dayalı test eşitleme yöntemlerinin karşılaştırılması: PISA 2012 fen testi örneği
2017	Gender and student achievement in Turkey: School types and regional differences based on PISA 2012 data
2017	Türkiye ve PISA da başarılı olan ülkelerin (Finlandiya, Güney Kore, Singapur) anadili öğretim programlarının incelenmesi
2017	Şangay'ın (Çin) PISA başarısını sağlayan unsurlara ilişkin Türk öğretmen görüşlerinin incelenmesi
2017	Sürdürülebilir ekonomik büyüme ve nitelikli emek: PISA sınavları üzerine bir değerlendirme
2017	PISA araştırmaları temelinde Türkiye ve Uzakdoğu ülkelerinin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması
2017	PISA 2012 Türkiye örneğinde matematiğe yönelik motivasyon ve öz-inanç yapılarının ölçme değişmezliğinin incelenmesi
2017	Pisa sınav sonuçlarının ülkelerin gelişmişlik derecesi ve kalkınmışlık ölçütleri açısından değerlendirilmesi
2017	Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri başarısına etki eden faktörlerin yıllara göre incelenmesi
2017	Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı'na (PISA) göre öğrencilerin matematik başarıları ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi
2017	Türkiye'deki öğrenci başarılarının PISA 2003-2012 matematik okuryazarlığı testlerinde yer alan farklı soru türlerine göre değerlendirilmesi
2017	Tekli ve çoklu aracılık modellerinde aracı değişken etkisinin BK, Sobel, Bootstrap yöntemleriyle karşılaştırılması (PISA 2012 matematik okuryazarlığı)
2017	Factors affecting mathematics literacy of students based on PISA 2012: A cross-cultural examination
2017	PISA 2015 Türkiye verilerine göre bazı değişkenlerin fen testi başarı puanına etkisinin kantil regresyon yöntemi ile incelenmesi
2017	Yapay sinir ağı, karar ağaçları ve ayırma analizi yöntemleri ile PISA 2012 matematik başarılarının sınıflandırılma performanslarının karşılaştırılması
2017	PISA 2009 okuma becerileri alanındaki maddelerin tek değişkenli ve çok değişkenli eşleştirme yöntemi ile değişen madde fonksiyonlarının incelenmesi
2017	Eğitim denetimi sistemleri bakımından Türkiye ile PISA'da başarı gösteren bazı ülkelerin karşılaştırılması
2018	PISA başarısını tahmin etmede kullanılan veri madenciliği yöntemlerinin incelenmesi
2018	PISA 2012 bağlamında 9.sınıf öğrencilerinin matematiksel okuryazarlığının incelenmesi
2018	Closer look to Turkish students' scientific literacy: What do PISA 2015 results tell us?
2018	Bazı değişkenlerin fen başarı puanına etkisi: PISA 2015 Türkiye, Singapur ve Almanya örneği
2018	Öğrencilerin PISA matematik başarılarının yordanmasında veri madenciliği yöntemlerinin karşılaştırılması
2018	Türkiye'de PISA uygulamasına katılan öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimlerinin PISA sonuçlarını yordama düzeyleri
2018	PISA 2012'de yer alan duyuşsal özelliklerin matematik başarısını sınıflama doğruluğunun incelenmesi: Şangay, İspanya ve Peru örneği
2018	Using PISA 2015 data to analyze how the scientific literacy of students from different socioeconomic levels can be predicted by environmental awareness and by environmental optimism
2018	Fen bilimleri dersi sınav soruları ve merkezi sınav sorularının yenilenmiş BLOOM taksonomisi, TIMMS ve PISA açısından analizi (Kırıkkale ili örneği)
2018	Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından PISA'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması

## Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Toprak ve Tarıma Yönelik Metaforik Algıları<sup>1</sup>

Uğur GÜLLÜ<sup>2</sup>

Güldem DÖNEL AKGÜL<sup>3</sup>

**Öz:** Çevre sorunlarının giderek arttığı dünyamızda, en çok zararlardan birini, şüphesiz toprak görmektedir. Yaşamak için toprak olmazsa olmazlarımızdandır. Gelecek nesillerin toprak ve işleme alanı olan tarıma bakış açıları nelerdir? Bu soruya cevap alabilmek amacıyla yapılan çalışmada, sekizinci sınıf öğrencilerine "Toprak" ve "Tarım" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar sorulmuştur. Araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinde bulunan Pirreis Ortaokulu ve Muhittin Develi Ortaokullarında öğrenim gören 531 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış anket formu yoluyla elde edilmiştir. Açık uçlu anket soruları "Toprak ..... 'ya benzer/gibidir. Çünkü ..... sorusu ile Tarım ..... 'ya benzer/ gibidir. Çünkü ....." formatındadır. Toplanan verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrenciler toprak kavramı için 93 metafor üretmişlerdir. Toprak için üretilen metaforların yüzde olarak en fazla olan metaforların insan, hayat ve anne olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler tarım kavramına yönelik 84 metafor üretmişlerdir. Üretilen metaforların emek ve hayat kavramlarının en fazla üretilen metaforlar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin oluşturdukları metaforların daha farklı boyutlarının incelenmesi için, öğrenciler ile mülakatlar yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:**  
8. Sınıf Öğrencileri,  
Metafor, Tarım,  
Toprak.

## Metaphoric Perceptions of Secondary School 8th Grade Students towards Soil and Agriculture

**Abstract:** In our world, where environmental problems are gradually increasing, one of the most damages is undoubtedly the land. Soil is a must for living. What are the perspectives of future generations on agriculture, which is the land and cultivation area? In the study carried out to answer this question, eighth grade students were asked about their metaphors about the concept of "Soil" and "Agriculture". 531 students from Pirreis Secondary School and Muhittin Develi Secondary School in Mersin participated in the study in the 2018-2019 academic year. The research data were obtained through a semi-structured questionnaire. Open-ended questionnaire questions are in "Soil is similar to/is like ....., because....." and "Agriculture is similar to/is like ....., because....." format. Content<sup>1</sup> analysis method was used to analyze and interpret the collected data. According to the findings; students produced 93 metaphors for the concept of soil. It was determined that the most metaphors produced for soil were human, life and mother. Students produced 84 metaphors for the concept of agriculture. It is seen that the concepts of labor and life are the most produced metaphors. Interviews can be conducted with students to examine the different dimensions of the metaphors created by students.

**Key Words:**  
8th Grade Students,  
Metaphors, Agriculture,  
Soil.

**Geliş Tarihi :** 12.12.2019  
**Kabul Tarihi :** 23.04.2020  
**Yayın Tarihi :** 29.06.2020

<sup>1</sup> Bu çalışma, ilk yazarın Prof. Dr. Güldem Dönel Akgül danışmanlığında yürütülmüş olan yüksek lisans tezinin özetidir.

<sup>2</sup> Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Eğitimi ABD.  
ugurgullu3324@gmail.com , ORCID:0000-0003-4790-9206

<sup>3</sup> Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitim B.lümü Fen Bilgisi Eğitimi ABD.,  
gdonel@erzincan.edu.tr , ORCID:0000-0003-4853-0855



## GİRİŞ

Toprak, gezegenimizi oluşturan hava, su ve kara bileşenleri arasında yer alan ve insan ve diğer canlıların yaşamında temel teşkil eden çok önemli bir kaynaktır (Karaca ve Turgay, 2012). İnsanoğlu için topraksız bir yaşam düşünülemez. Toprak; besin, su ve barınma ihtiyacının karşılandığı önemli çevresel unsurlardan biridir. Yer kürede her geçen gün çevresel hassasiyetin artması gerekliliği kaçınılmaz bir gerçektir. Ne yazık ki insanoğlu kendi gereksinimleri için toprağa geri dönüşümü çok zor olan zararlar vermektedir. Toprağın en aktif işletim alanı hiç şüphesiz tarımdır. Tarım ile insanoğlu toprağı işler ve gerekli çoğu öğeyi topraktan bu sayede alır.

Nüfustaki hızlı artış, iyi beslenmeyi sağlayacak besinlerin azalması, mevsimlerdeki değişim ve çevremizde gelişen pek çok olumsuz faktör, günlük yaşamımızda tarıma daha çok önem vermeyi gerektirir niteliktedir (Akgül ve Macaroğlu Akgül, 2010). Tarım, ülkelerin ekonomilerinin kalkınmasında, kaynakların bilinçli ve etkin kullanımında, sürdürülebilir çevre eğilimlerinde önemli bir unsurdur. Her geçen gün değeri ve önemi artan bu unsurun, insanoğlu tarafından daha iyi ve doğru bir şekilde kullanılmasında şüphesiz eğitimin payı büyüktür.

Türkiye’de ilk tarım eğitim-öğretimi, 1846 yılında İstanbul-Yeşilköy’de bulunan Ayamama Çiftliği’nde, kurulan Ziraat Mektebi’nde başlamıştır. Sonraki yıllarda ülkede tarımsal faaliyetlerin geliştirilmesi için tarım eğitimi görmüş gençlerin yetiştirilmesinin gereği anlaşılmıştır. Böylece 1891 yılında “Halkalı Yüksek Ziraat Mektebi” eğitim-öğretime başlamış ve 37 yıl başarı ile faaliyetini sürdürmüştür. Cumhuriyet dönemi ile birlikte tarımsal eğitim konusuna ayrı bir önem verilmiştir. Bu yıllarda Ankara başta olmak üzere Kastamonu, Sivas, İzmir, Balıkesir, Erzincan, Edirne, Erzurum ve Çorum’da zamanına göre modern, aynı karakter gösteren ve uygulama ağırlıklı Ziraat Mekteplerinin kurulduğu görülmektedir (Eriş, 2004).

Özellikle Cumhuriyet döneminde Köy Enstitüleri ile tarım eğitimine önemli katkılar sağlandığı görülmektedir. Köy Enstitülerine ait program incelendiğinde kültür ve meslek bilgisi derslerinin yanında köyün kalkınmasına katkıda bulunacak köylünün bilimsel esaslara uygun tarımsal faaliyette bulunması için ziraat ve teknik dersler okutulmuştur. Bir diğer dikkat çekici ders ise zirai işletmeler ekonomisi ve kooperatifçilik gibi köylünün üretim dallarında örgütlenmesi ve kooperatifçilik gibi çağdaş bir kalkınma anlayışının öğretmen adaylarına kazandırılmasıdır (Kartal, 2008). Köy Enstitüleri kanununun altıncı maddesinde öğretmenin tayin oldukları köylerde köylünün her türlü eğitim, öğretim işlerini görecekları, tarımsal işlerin bilimsel usullere göre yapılması için bizzat yapılacak örnek tarla, bağ, bahçe ve atölye gibi köylüye rehberlik edeceği ve köylünün buralardan faydalanacağı belirtilmiştir (Erçelebi, 1991).

İlerleyen yıllarda Ziraat Fakülteleri, Meslek Yüksek Okulları ve Tarım Liseleri bünyesinde öğretim faaliyetlerinin içine tarım eğitimlerinin yerleştirildiği görülmektedir. Tarım potansiyeli çok yüksek olan ülkemizde, genç yaşlarda doğru bir tarım bilinci kazanılması yaşam kalitesini büyük ölçüde artıracaktır (Haşiloğlu, Kocaman ve Aydın, 2011).

Dünya da tarım eğitime yönelik farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Fritz ve Moody (1997) “Nebraska’daki ilköğretim ve ortaöğretimdeki Tarım Eğitimi Programlarının Değerlendirmesinde Neden okullarımıza (6–8. sınıflara) tarım eğitimini getirmeliyiz?” sorusunu sormuş ve öğrencilere tarım okuryazarlığı kazandırmak, tarıma yönelik mesleki ilgi alanlarını keşfetmek, deneysel öğrenme teorisinden yararlanmak gibi konuları içeren cevaplara ulaşmışlardır. Fritz ve Moody’nin savunduğu en güçlü noktalardan biri ise öğrencilerin bu programı bitirdikten sonra, tarım alanında bir mesleğe sahip olmasalar bile, geleceğin politikacısı olarak ulusun karar mekanizmasında yer alan kişiler olma olasılıklarının olmasıdır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde Okullardaki tarım eğitime yönelik önemli yasalardan biri 1917 yılında çıkartılan “Smith-Hughes Mesleki Eğitim” yasasıdır. Bu yasaya dayanarak 1990’lı yılların başında tarım eğitimi programı geliştirme çalışmasına fon ayrılmış ve tarım eğitimi programı geliştirilmiştir (Gadell, 1972). Program, özünde mesleki olarak kalsa da, diğer tarım ticareti programlarını da kapsamaktadır (Moore ve Bourne, 1986). Tarım eğitimi sadece devlet okullarında değil özel okullarda da günlük öğretim programının bir parçası olarak verilmeye başlanmıştır (Moore, 1987).

Knobloch ve Martin (2002), pek çok eğitim araştırmacısının tarım konusunun ilköğretimde öğretilmesini önerdiğini vurgulamaktadırlar. Bu öneri, Dewey’in 1938 de ortaya koyduğu, günlük yaşam deneyimlerinin matematik, tarih, coğrafya ve doğa bilimleri öğretim materyallerinin oluşturulmasında kullanılması felsefesine de uygundur.

Tarım konusunun ilköğretim çağında, günlük yaşamla ilişkilendirilerek ve diğer alanlarla entegre edilerek öğretilmesi, günümüz bilimsel, ekonomik ve endüstriyel problemlerinin daha iyi anlaşılmasında doğrudan etkili olacaktır. Knobloch'a (2008) göre ilköğretim öğrencilerinin sınıf ortamında öğrenilen besin, tarım ve doğal kaynak konularının hayata geçirilmesinde otantik öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin bu konuyla ilgili otantik öğrenme ortamlarını oluşturabilmek için çok iyi bilgilendirilmiş ve donanımlı olmaları gerekmektedir. Bireylerin felsefelerinin ve epistemolojilerinin sınıf içi uygulamaları ve tutumlarına yansıyan inanış ve zihinsel imajlarını etkilediği de yadsınamaz bir gerçektir.

Mabie ve Baker (1996) yaptıkları araştırmada, tarım derslerinde, tarımsal ve çevresel araştırmalar ya da problem merkezli öğrenme içerisinde yer alan öğrenciler, problem çözme ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Trexler ve Suvedi (1998), Michigan'daki ilköğretim öğretmenlerinin, fen ve sosyal bilgiler derslerinde, konu alanı olarak tarımı kullanmada ve bu derslerin öğretimini toplumsal problemlerle bağdaştırmada herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin, tarım konuları aracılığıyla fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerini etkili bir biçimde öğretebileceğini vurgulamışlardır.

Balschweid Thompson, ve Cole (1998), K-12 öğretmenleri ve öğrencilerinin gıda işleme teknolojilerine karşı oldukça ilgili olduklarını tespit etmiştir. Tarım öğretimi konusunda hizmet içi eğitim alan ilköğretim öğretmenlerinin tarımsal kavramların anlaşılmasında daha başarılı olduğu sonucuna varmışlardır. Ulusal Araştırma Meclisi "okul öncesinden başlayarak 12. Sınıfa kadar devam eden öğrencilerin tarım hakkında sistematik bir eğitim almaları" gerektiğini belirtmektedir (National Research Council, 1998). Hubert, Frank ve Igo (2000) çalışmalarında, ülkeler geliştikçe ve şehirleşme arttıkça, bireylerin tarım, doğal çevre ve ilgili sistemler hakkındaki bilgilerinin gittikçe kaybolduğunu belirtmişlerdir. Bellah ve Dyer (2006), tarım eğitiminde tarımsal okuryazarlık konusunda yapılan araştırma çalışmalarını incelemiş ve odak noktalarına göre sınıflandırmıştır. Bu araştırmacılara göre; bazı araştırmalar öğretmen ve öğrencilerin bilgi ve tutumlarını ölçmeye, bazıları ise öğretmen yetiştirme ve profesyonel gelişimine, son olarak bazı araştırmalar ise tarım ile ilgili müfredatın uygulanmasında karşılaşılan zorluk ve engellere odaklandığını tespit etmişlerdir.

Ülkemizde Tarım ve Orman Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğrencilere çeşitli projeler ile tarım eğitimi verilmektedir. Bu eğitimlere örnek olarak 2013 yılında Gıda Tarım ve Hayvancılık Samsun İl Müdürlüğü "İyi Tarım Uygulamaları" kapsamında örnek çiftçi yetiştirmek gayesi ile ilköğretim öğrencilerine yönelik eğitim çalışması başlatmıştır (Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı 2013 Faaliyet Raporu, 2013). 2016 Yozgat İl Gıda, Tarım ve Hayvancılık İl Müdürlüğü tarafından Fatma Temel İlköğretim Okulu öğrencilerine organik tarım eğitimi verilmiştir (Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı 2016 Faaliyet Raporu, 2016). Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Muğla İl Tarım ve Orman Müdürlüğü ortak çalışması ile 2018 yılında "Çocuk Gözüyle Tarım Projesi" gerçekleştirilmiştir (Tarım ve Orman Bakanlığı 2018 Faaliyet Raporu, 2018) . 2018 yılında Van Büyükşehir Belediyesi Tarımsal Hizmetler Dairesi Başkanlığı tarafından belirlenen 9 ilkokulda öğrencilere yönelik 'Tarımsal eğitim' semineri düzenlenmiştir (Tarım ve Orman Bakanlığı 2018 Yılı Faaliyet Raporu, 2018). Öğrencilere tarımı tanıtmak, doğa bilinci oluşturmak, tarladan sofraya gıda güvenliğini anlatmak, gittikçe topraktan ve doğadan uzaklaşan yeni neslin tekrar toprağa dokunmasını, sahiplenmesini ve korumasını sağlamak amacıyla bu eğitimlerin verilmesi önemlidir.

Öğrenci zihninde toprak ve tarım kavramlarının nasıl yer aldığı ortaya konulması, özellikle bu alanda uygulanacak eğitim süreçleri açısından önem arz etmektedir. Doğa kavramına yönelik ilk okul ve ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları metaforik analizlere yönelik bazı çalışmalar literatürde mevcuttur (Deniş, Çeliker ve Akar, 2015; Kahyaoğlu, 2015; Doğan, 2017). Metafor bu amaçla etkin olarak kullanılabilir. Metafor ne bir sözü farklı anlatma sanatı denecek kadar sınırlı, ne de bir kavramı farklı açıklamak kadar basittir. Metaforlar günlük hayatta kullandığımız dili sadece süslemeye yönelik bir söz sanatı da değildir. Metaforların insan hayatındaki önemi bundan çok daha fazlasını kapsar (Saban, 2008). "Metaforlar, kişilerin algılarını açığa çıkartmada ve anlamada paha biçilmez araçlardır" (Hansen, 2004). "Bir metafor, bir olguda neyi ayırt etmemiz gerektiğini saptar ve eş zamanlı bir şekilde bu olguyu daha geniş açıdan görmemizi sağlar" (Arnett, 1999).

Metaforun esası bir şeyi başka bir şeyin bakış açısı ile anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff ve Johnson, 2005). Saban (2004), bir çalışmada Boostrom'un "öğretim hakkında bir metafor kullanmak, mutlaka öğretimi o metaforun öngördüğü şekilde gerçekleştirmek değil, öğretim hakkında tartışmak olarak düşünülmelidir" sözünden hareketle, öğretmenlik mesleğini başka mesleklerle karşılaştırmanın veya öğretmenlerin rollerini profesyonellerin rolleriyle kıyaslamının öğretmenlik mesleğini daha iyi anlamak için fayda sağladığını düşünmektedir.

Metaforlar sayesinde beyin imgelemede zorluk yaşadığı birçok kavramı kolaylıkla anlatabilir. Metafor bir şeyin ya da görüşün olması mümkün olmayan başka bir şeye bağlanması ile oluşur, böylelikle iki düşünce tarzı yer değiştirebilir. Metaforlar, sol beynin doğrusal işlevlerinin göz ardı ettiği ardışık düşünme olasılıklarının kullanılıp, sağ beyinde fikirlerin sentezlenmesini sağlarlar (Heidorn, 2001).

Bu çalışma ile çevre konuları içinde önemli bir yere sahip olan, tarım ve toprak kavramları için öğrencilerin sahip oldukları metaforların ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğrenci zihninde bu kavramların nasıl yer aldığı ortaya konulması, özellikle bu alanda uygulanacak eğitim süreçleri açısından önem arz etmektedir. Öğrencilerin zihinlerinde tarım ve toprağa yönelik yanlış kodlamalar varsa bu ve benzeri çalışmaların tespiti ile mümkün olacaktır. Yapılan bu çalışma ile ilerleyen süreçlerde öğretim programlarında yer alması düşünülen, tarım eğitiminin çerçevesinin oluşumuna da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Amaç

Bu araştırmanın amacı sürekli bir şekilde önemi ve değeri artan toprak ve bunun işlenme alanı olan tarım hakkında öğrencilerin metaforik algılarını ortaya koymaktır. Çalışmanın problem cümlesi "8. Sınıf öğrencilerinin toprak ve tarım kavramları hakkında sahip oldukları metaforlar nelerdir?" şeklindedir. Araştırmada problem cümlesi dikkate alınarak şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. 8. sınıf öğrencileri *toprak* kavramına ilişkin sahip oldukları algılarını hangi metaforlar yoluyla açıklamaktadırlar?
2. 8. sınıf öğrencilerinin *torak* kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforlar, ortak özellikleri dikkate alındığında hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?
3. 8. sınıf öğrencileri *tarım* kavramlarına ilişkin sahip oldukları algılarını hangi metaforlar yoluyla açıklamaktadırlar?
4. 8. sınıf öğrencilerinin *tarım* kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforlar, ortak özellikleri dikkate alındığında hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

Bu araştırma öğrencilerin toprak ve tarım kavramlarını zihinlerinde nasıl yapılandığı ve yanlış kodlamalar varsa tespitini mümkün kılacaktır. Ayrıca güncel olayların algılarını nasıl etkilediğini ortaya koyacaktır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji /phenomology) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, diğer adıyla Fenomenoloji'yi araştıran bir yöntemdir (Balcı, 2016). Olgubilim deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Ancak bu tanışıklık olguları tam olarak anladığımız manasına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### Çalışma Grubu

Araştırma amacı doğrultusunda evrene yönelik istatistiksel çıkarım yapılabilecek olasılıklı örneklem seçimi yerine, en iyi bilgilerin elde edilebileceği çalışma grubu (amaçlı örneklem) seçimi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinde bulunan Pirireis Ortaokulu ve Muhittin Develi Ortaokullarında öğrenim görmekte toplam 531 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin, % 51'i (n=269) kız ve % 49'u (n=262) erkektir. Çalışma grubuna ilişkin demografik veriler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.***Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete göre Frekans ve Oransal Dağılımı*

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	262	49
Kız	269	51
Toplam	531	100

**Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Anket formu iki alan uzmanı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmaya katılan, öğrencilerinin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla her birinden “ Toprak.....benzer, çünkü .....” kalıp cümlesi ile “Tarım .....benzer, çünkü..... “ kalıp cümlesinden oluşan yarı yapılandırılmış anketi tamamlamaları istenilmiştir. Bu form da “.....benzer” kelimesi ile metaforun konusu ile kaynağı arasında bağlantı kurulması sağlanmış, “çünkü” ile de bu durum gerekçelendirilmiştir. Anket Mersin ili Pirireis Ortaokulu ve Muhittin Develi Ortaokullarında 2019 yılı Şubat-Nisan aylarında uygulanmıştır.

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine metafor tanımı yapıldıktan sonra, form verilmiş ve onlardan verilen cümleleri tamamlayarak özgün düşüncelerini dile getirmeleri istenilmiştir. İlgili metaforları oluşturabilmeleri için herhangi bir zaman kısıtlaması yapılmamakla birlikte bir ders saati içerisinde formları tamamlayarak teslim ettikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları bu metaforlar araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

**Veri Analizi**

Metaforların analizinde ve çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Balcı (2016) içerik analizini; insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak nicelleştirilmesi-sayısallaştırılması süreci olarak açıklar. Asıl amaç, benzer verileri daha anlaşılır olması için tasnifleyerek sayısallaştırıp yorumlamaktır. İçerik analizi genel anlamda herhangi bir metinde yer alan belli kavram/kelime sıklığının ölçülmesiyle gerçekleştirilir (Cohen ve Manion, 1994).

Bu araştırmanın içerik analizi yapılırken Creswell (2017)'in kitabında yöntem olarak basamaklandığı, Sezgin, Koşar, Koşar ve Er (2016) tarafından yapılan çalışmalarda uyarlanarak kullanılan beş aşamalı değerlendirme süreci dikkate alınmıştır. Bunlar sırasıyla:

1. Adlandırma ve Eleme Aşaması,
2. Tasnif Etme Aşaması,
3. Kategori Geliştirme Aşaması,
4. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması,
5. Nicel Veri Analizi için Verilerin Düzenlenmesi Aşamasıdır.

**Adlandırma ve eleme aşaması**

Bu aşamada öğrenciler tarafından üretilen metaforların geçici alfabetik listesi yapılmıştır. Çalışmanın amaçlarına uygun olarak öğrencilerin ürettiği metaforların net bir şekilde ifade edilip edilmediğine bakılmıştır. Herhangi bir metaforun tanımlanmadığı ve yanlış tanımlamaların yer aldığı 112 tarım formu ve 38 toprak formu araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Toplam tarım için 363 form ve toprak için 472 form üzerinden çalışma yürütülmüştür. Değerlendirmeye alınan metaforlara ait formlar numaralandırılmıştır. Değerlendirilmeye alınarak numaralandırılan formlar MS excel programına aktarılmıştır. (Örneğin; Toprak Anket 1, kısaltılarak TO1; Tarım Anket 1, kısaltılarak TA1 şeklinde anketlere numaralandırma yapılmıştır.)

### **Tasnif etme aşaması**

Bu aşamada içerik analizi kullanılarak, her metafor içerdiği ana düşünce baz alınarak zihinsel imgelere ayrılmış ve diğer metaforlarla olan benzerlikleri ve ortak özellikleri bakımından analiz edilmiştir. Bu amaç için öğrencilerin yazdığı metaforlar tekrar tek tek okunup gözden geçirilmiştir.

### **Kategori geliştirme aşaması**

Bu aşamada öğrenciler tarafından yazılan metaforlar ortak özellikleri bakımından bir araya getirilerek farklı kategori altında toplanılmıştır. Alan uzmanları tarafından oluşturulan kategoriler tekrar tasnif edilmiş, ortak başlıklar altında toplanmıştır. Araştırmacı tarafından toprak için 13, tarım için 12 kategori geliştirilmiştir.

### **Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması**

Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle çalışmanın geçerliğini sağlamak için, çalışmada elde edilen kavramsal kategorinin altında belirtilen metafor imgelerinin söz konusu olan kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için, ayıklama işlemi yapıldıktan sonra, öncelikle metaforlar iki araştırmacı tarafından kavramsal kategoriler ile eşleştirilmiştir. Bu eşleştirme yapılırken, metaforlar araştırmayı yürüten araştırmacılardan biri tarafından sesli olarak okunmuş, ardından diğer araştırmacı ile hangi kategori altında yer alması gerektiği ile ilgili fikir birliğine varılarak frekans tablosu oluşturulmuştur. Alan uzmanı bir araştırmacıdan, aynı metaforları hiçbir metafor dışarıda bırakılmayacak biçimde kavramsal kategorileri ile eşleştirmesi istenmiştir. Daha sonra, uzmanın yapmış olduğu eşleştirmeler araştırmacıların yapmış olduğu eşleştirmeler ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada görüş birliği ve görüş ayrılığı frekansları belirlenerek araştırmacının güvenilirliği sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmaktadır (Saban, 2008). Araştırmacının güvenilirliği; Miles ve Huberman'ın (1994) formülü [Güvenirlik: Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] kullanılarak hesaplanmıştır. Toprak metaforu için güvenilirlik (150/163 x 100=) % 92 oran ile sağlanmıştır. Tarım metaforu için güvenilirlik (156/160 x 100=) % 97,5 oran ile sağlanmıştır.

### **Nitel veri analizi için verilerin düzenlenmesi**

Metaforun tanımlanmasından ve bu metaforların oluşturduğu kavramsal kategoriden sonra, elde edilen verilerin frekansları (*f*) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.

## **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin "Toprak" ve "Tarım" kavramına yönelik sahip oldukları zihinsel imgelerden oluşan bulgular yer almaktadır. Bulgular, çalışmanın amaç kısmında ifade edilen araştırma sorularına göre başlıklar halinde analiz edilerek yorumlama yoluna gidilmiştir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin "Toprak.....ya benzer/ gibidir. Çünkü....." şeklindeki açık uçlu soruya verdikleri cevaplar ve oluşturulan metaforların frekans ve yüzdelerine göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

“Toprak.....’ ya benzer/ gibidir. Çünkü.....” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Metafor Sırası	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (100)	Metafor Sırası	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (100)
1.	Ağaç	5	5,4	48.	Kağıt	2	2,2
2.	Ana (Anne)	40	43	49.	Kahve	2	2,2
3.	Anadolu	2	2,2	50.	Kalp	3	3,2
4.	Altın	3	3,2	51.	Karanlık	2	2,2
5.	Arazi	1	1,1	52.	Kum	6	6,5
6.	Arsa	2	2,2	53.	Maden	1	1,1
7.	Asker	1	1,1	54.	Meyve	2	2,2
8.	Aşk	1	1,1	55.	Mezar	2	2,2
9.	Ayna	1	1,1	56.	Mutluluk	1	1,1
10.	Ayrıştırıcı	4	4,3	57.	Nefes	3	3,2
11.	Bebek	2	2,2	58.	Oksijen	1	1,1
12.	Bereket	5	5,4	59.	Organ	1	1,1
13.	Besin kaynağı	1	1,1	60.	Öğrenci	2	2,2
14.	Beyin	4	4,3	61.	Ölü	1	1,1
15.	Bitki	8	8,6	62.	Ölüm	7	7,6
16.	Buğday	2	2,2	63.	Ömür	1	1,1
17.	Bulgur	1	1,1	64.	Örtü	3	3,2
18.	Can	10	11	65.	Özgürlük	3	3,2
19.	Canlılar	4	4,3	66.	Para	3	3,2
20.	Canlılık	1	1,1	67.	Perde	2	2,2
21.	Cennet yolu	1	1,1	68.	Ruh	1	1,1
22.	Çamur	4	4,3	69.	Sebze	2	2,2
23.	Çikolata	4	4,3	70.	Servet	2	2,2
24.	Çocuk	3	3,2	71.	Sera	1	1,1
25.	Çöp	1	1,1	72.	Su	13	14
26.	Dikdörtgen	1	1,1	73.	Süpermarket	1	1,1
27.	Doğa	14	15	74.	Şehit	8	8,6
28.	Dost	3	3,2	75.	Tanrı	1	1,1
29.	Dünya	11	12	76.	Tarım	9	9,7
30.	Ekin	1	1,1	77.	Tarla	5	5,4
31.	Emek	4	4,3	78.	Taş	2	2,2
32.	Ev	1	1,1	79.	Tavuk	1	2,2
33.	Faiz	2	2,2	80.	Teknoloji	2	2,2
34.	Fırın	1	1,1	81.	Türkiye	4	4,3
35.	Fotosentez ve döngüler	1	1,1	82.	Tohum	4	4,3
36.	Gelecek	1	1,1	83.	Ülke	4	4,3
37.	Gelenek	1	1,1	84.	Ürün	2	2,2
38.	Gübre	8	8,6	85.	Vatan	9	9,7
39.	Güneş	2	2,2	86.	Verim	1	1,1
40.	Hayat	41	44	87.	Vitamin	1	1,1
41.	Hazine	1	1,1	88.	Vücut	1	1,1
42.	Huzur	3	3,2	89.	Yaşam	22	24
43.	İlaç	3	3,2	90.	Yaşam kaynağı	10	11
44.	İnşaat	1	1,1	91.	Yaşam parçası	1	1,1
45.	İnsan	27	29	92.	Yatırım	2	2,2
46.	İstiklal Marşı	1	1,1	93.	Yemek	4	4,3
47.	İyilik	1	1,1				
<b>Toplam</b>						399	100

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin Toprak kavramını en fazla “hayat” kavramı ile açıkladıkları görülmektedir. “Yaşam” metaforunu 41 kişi kullanmış, bu toplam yüzdenin 44’ünü oluşturmuştur. Toprağı “anne” metaforuna benzetenlerin oranı % 43’tür. Ayrıca “arazi”, “asker”, “aşk”, “ayna”, “maden”, “mutluluk”, “oksijen”, “organ”, “bulgur”, “canlılık”, “cennet”, “çöp”, “dikdörtgen”, “ölü”, “ömür”, “ruh”, “sera”, “süpermarket”, “tanrı”, “ekim”, “ev”, “fırın”, “fotosentez ve döngüler”, “gelecek”, “gelenek”, “tavuk”, “inşaat”, “istiklal marşı”, “iyilik”, “verim”, “vitamin”, “vücut” ve “yaşam parçası” metaforları birer öğrenci tarafından ifade edilmiştir.

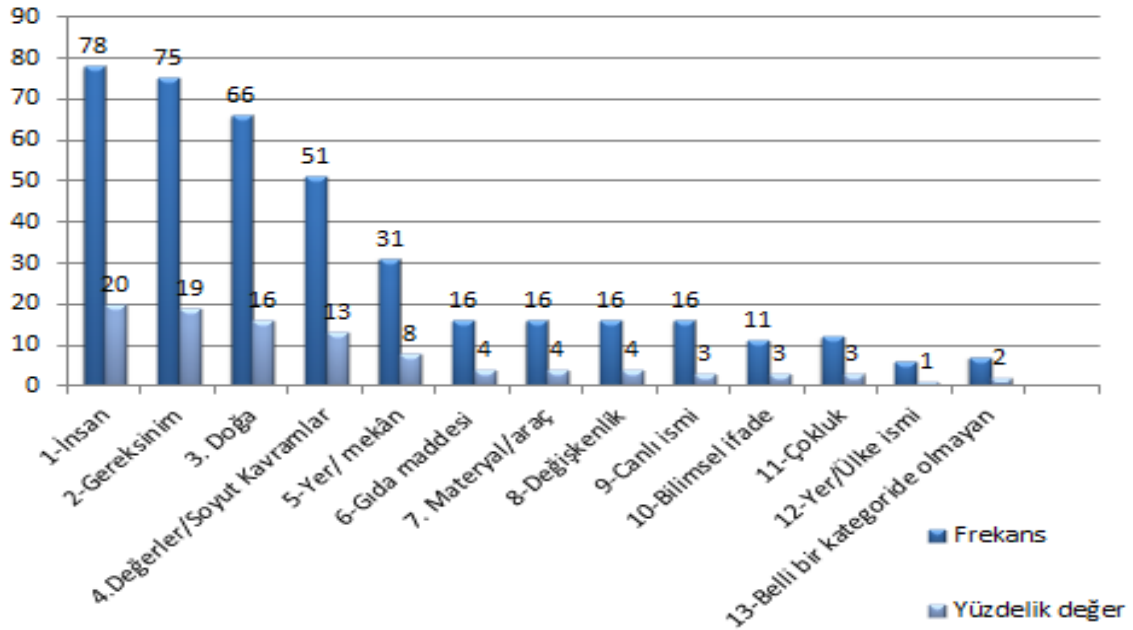
Öğrencilerin "Toprak" kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar yüzde, frekans ve metafor sayılarına göre Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.**

*Toprak Kavramına İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategoriler*

Kategoriler	Metaforlar	Metafor sayısı	Frekans	%
1. İnsan	Bebek, Ana (Anne), Asker, Çocuk, Öğrenci, İnsan, Dost	7	78	20
2. Gereksinim	Kalp, Oksijen, Nefes, Organ, Beyin, Hayat, Yaşam	7	75	19
3. Doğa	Sera, Su, Doğa, Tarla, Taş, Ekin, Güneş, Tohum, İlaç, Gübre, Çamur, Tarım	12	66	16
4. Değerler/Soyut Kavramlar	Aşk, Bereket, Can, Cennet yolu, Emek, Gelecek, Gelenek, Huzur, İstiklal Marşı, İyilik, Tanrı, Şehit, Ruh, Özgürlük, Ömür, Ölüm, Ölü, Mutluluk	18	51	13
5. Yer/ mekân	Arazi, Arsa, Mezar, Maden, Dünya, Ülke, Vatan, Süpermarket	8	31	8
6. Gıda maddesi	Besin kaynağı, Bulgur, Kahve, Meyve, Sebze, Çikolata, Yemek	7	16	4
7. Materyal/araç	Altın, Kâğıt, Ayna, Fırın, Para, Perde, Ev, Örtü	8	16	4
8. Değişkenlik	Ayrıştırıcı, Fotosentez ve döngüler, Yaşam kaynağı, Yaşam parçası	4	16	4
9. Canlı ismi	Buğday, Bitki, Ağaç, Tavuk	4	16	3
10. Bilimsel ifade	Canlılık, Dikdörtgen, Teknoloji, Vitamin, Ürün, Verim, Faiz, Vücut	8	11	3
11. Çokluk	Kum, Canlılar, Hazine, Çöp	4	12	3
12. Yer/Ülke ismi	Anadolu, Türkiye	2	6	1
13. Belli bir kategoride olmayan	İnşaat, Servet, Yatırım, Karanlık	4	7	2
<b>Toplam</b>		<b>93</b>	<b>401</b>	<b>100</b>

Tabloda 93 farklı metafor, 401 kez tekrarlanmıştır. Metaforlar, 13 kavramsal kategoride ele alınmıştır. Kategoriler oluşturulurken metaforlar kadar gerekçeleri de dikkate alınmıştır. Oluşturulan kategoriler frekans ve yüzdelik dağılımlarına göre Şekil 1'de gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Öğrencilerin 'Toprak' Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metafor Kategorilerinin Yüzdellik Dağılımı

Öğrencilerin insan kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: "Toprak anne gibidir. Çünkü her şeye can verir." (TO34). "Toprak anneye benzer. Çünkü bize iyilik ve yiyecek verir." (TO87). "Toprak insan gibidir. Çünkü insanlar topraklardan yaratılmıştır." (TO13). "Toprak sadık bir dost gibidir. Çünkü gerekenleri verdiğimizde bize asla ihanet etmez ve emeklerimizin karşılığını kat kat verir." (TO69)

Öğrencilerin gereksinim kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: "Toprak hayata benzer. Çünkü toprak olmaz ise besin elde edilemez. Besinler olmaz ise yaşam olmaz." (TO92). "Toprak yaşama benzer. Çünkü toprağın üzerinde birçok hayat yaşıyor ve onun mutluluğuna veya üzüntülerine şahitlik ediyor." (TO87). "Toprak beyine benzer. Çünkü kullanırsak verimli olur, kullanmazsak boş gelip gider." (TO3)

Öğrencilerin Doğa kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: "Toprak doğaya benzer. Çünkü doğadaki birçok şey topraktan elde ediliyor." (TO4). "Toprak su gibidir. Çünkü su olmadan yaşayamayız, toprak olmadan da yaşayamayız çünkü toprak sayesinde besin üretilir. Besinsizde canlılar yaşayamaz." (TO98). "Toprak tarım gibidir. Çünkü hepsinin döngüsü birbirine bağlıdır." (TO127). "Toprak gübre gibidir. Çünkü dış görünüşü ona benziyor." (TO90)

Öğrencilerin Değerler kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: "Toprak can gibidir. Çünkü toprak can verir hayat verir." (TO195). "Toprak şehitlere benzer. Çünkü Çanakkale'de her ilden toprağa dökülen kanlar vardı." (TO225). "Toprak tanrıya benzer. Çünkü bir üründen bir sürü besin verir." (TO312)

Öğrencilerin Yer/Mekan kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: "Toprak dünya gibidir. Çünkü toprak dünya gibi büyük alana sahiptir." (TO18). "Toprak dünya gibidir. Çünkü dolaşırsın, dolaşırsın bitiremezsin." (TO263). "Toprak vatan gibidir. Çünkü bitkilerin vatani da topraktır." (TO78). "Toprak ülkeye benzer. Çünkü bu vatanın toprakları birçok insanın savaşması sonucu alınmıştır." (TO84). "Toprak mezarı çağırıyor gibidir. Çünkü insanlar ölünce toprağın altına giriyor." (TO116)

Öğrencilerin gıda maddesi için oluşturdukları kategorilere ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: "Toprak çikolata gibidir. Çünkü rengi olsun, yapısı olsun çok benziyor." (TO163). "Toprak yemek gibidir. Çünkü yemek malzemelerinden geliyor." (TO89). "Toprak kahve gibidir. Çünkü tane tanedir ve az olduğunda üstündekiler besinsiz tatsız çok olgun fazla besinli ama yine sağlıksız olur." (TO236)

Öğrencilerin materyal/araç kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: "Toprak altın gibidir. Çünkü çok değerlidir, yaşam kaynağımızdır." (TO91). "Toprak para gibidir.



“Çünkü dünyada en değerli şey topraktır.” (TO63). “Toprak örtüye benzer. Çünkü toprak dünyamızı örter ve korur.” (TO126).

Öğrencilerin değişkenlik kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: “Toprak ayrıştırıcılar gibidir. Çünkü toprakta ayrıştırıcılar vardır.” (TO127). “Toprak benim zihnimde fotosentezi ve döngüleri çağrıştırıyor gibidir. Çünkü toprak olmasa döngüler gerçekleşmez.” (TO86)

Öğrencilerin ‘Canlı ismi’ kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: “Toprak yetişen yeşil bitkiler gibidir. Çünkü toprakta yeşil bitkiler ve çiçekler bulunur.” (TO236). “Toprak ağaç gibidir. Çünkü toprak olmazsa ağaç olmaz. Bu durumda yeşil bir ortamda olmaz.” (TO167). “Toprak buğdaya benzer. Çünkü çiçekler büyüyemez ekmek yapılmaz.” (TO85).

Öğrencilerin ‘Bilimsel ifade’ kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: “Toprak ürün, ağaç, tohum gibidir. Çünkü toprak anaya benzer. Ağaçlar ve toprak olmazsa hayat olmaz.” (TO76). “Toprak faize benzer. Çünkü bir kere ekersin bin kere alırsın.” (TO134). “Toprak teknoloji gibidir. Çünkü eski adamlar onu şimdi ki teknoloji gibi kullandı.” (TO93).

Öğrencilerin ‘Çokluk’ Kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: “Toprak kinetik kuma benzer. Çünkü toprağı da, kinetik kumu da elimde aldığım da elimde dağılıyor.” (TO310). “Toprak canlılar gibidir. Çünkü toprak deyince aklıma yer altı canlıları geliyor.” (TO63). “Toprak hazine gibidir. Çünkü toprak olmasa birçok şey olmaz.” (TO53).

Öğrencilerin ‘Yer/Ülke ismi’ kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: “Toprak Türkiye gibidir. Çünkü dışarıdan görüntüsü ve kokusu güzeldir. Fakat içinde milyonlarca ölü yatar.” (TO18). “Toprak Anadolu’ya benzer. Çünkü güzeldir toprağından ayrılamazsın.” (TO15).

Öğrencilerin belli bir kategoride olmayan bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: “Toprak karanlık bir oda gibidir. Çünkü her canlının yaşamı orada son bulacaktır.” (TO18). “Toprak servet gibidir. Çünkü topraklar olmasaydı bitkiler olmazdı.” (TO59). “Toprak yatırıma benzer. Çünkü üzerinde emekler ve işlemler vardır ve sonucunda bir şeyler elde ederiz.” (TO306).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin “Tarım.....ya benzer/ gibidir. Çünkü.....” şeklindeki açık uçlu soruya verdikleri cevaplar ve oluşturulan metaforların frekans ve yüzdelerine göre dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

"Tarım.....' ya benzer/ gibidir. Çünkü....." Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Metafor Sırası	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)	Metafor Sırası	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.	Ağaç	3	3,9	47.	Kağıt	1	1,3
2.	Alın teri	5	6,5	48.	Kalp	3	3,9
3.	Altın	3	3,9	49.	Kazanç	1	1,3
5.	Anne Sütü	5	6,5	50.	Meyve	10	13
6.	Aşk	2	2,6	51.	Mutluluk	2	2,6
7.	Atatürk	1	1,3	52.	Mücevher	1	1,3
8.	Baba/aile reisi	11	14	53.	Nefes	1	1,3
9.	Banka	1	1,3	54.	Oksijen	1	1,3
10.	Bebek	3	3,9	55.	Okul	1	1,3
11.	Bereket/Bolluk	2	2,6	56.	Organ	1	1,3
12.	Besin	14	18	57.	Orman	3	3,9
13.	Bitki	3	3,9	57.	Öğretmen	2	2,6
14.	Buğday	7	9,1	58.	Ölümsüzlük	1	1,3
15.	Büyümek	2	2,6	59.	Ömür	2	2,6
16.	Canlı	2	2,6	60.	Para	8	10
17.	Cankurtaran	1	1,3	61.	Pil	1	1,3
18.	Çeşitlilik	1	1,3	62.	Saç	1	1,3
19.	Çocuk	9	12	63.	Sanat	1	1,3
20.	Çiçek	3	3,9	64.	Sebze	11	14
21.	Çiftçilik	2	2,6	65.	Sevgi	3	3,9
22.	Doğa	1	1,3	66.	Sınav	1	1,3
23.	Doğal besin/ ürün	2	2,6	67.	Sorumluluk	1	1,3
24.	Doktor	2	2,6	68.	Su	2	2,6
25.	Dünya	6	7,8	69.	Süpermarket	2	2,6
27.	Ekmek	2	2,6	71.	Tarla	2	2,6
28.	Ekin	1	1,3	72.	Ticaret	1	1,3
30.	Emek	23	30	73.	Tohum	1	1,3
31.	Evlad	1	1,3	74.	Toprak	13	17
32.	Fabrika	3	3,9	75.	Türkiye	1	1,3
33.	Fener	1	1,3	76.	Umut	1	1,3
34.	Filiz	1	1,3	77.	Üretim	1	1,3
35.	Gelecek	4	5,2	78.	Ürün	3	3,9
36.	Gelir	1	1,3	79.	Vatandaş	1	1,3
37.	Gübre	1	1,3	80.	Yaşam	4	5,2
38.	Güneş	1	1,3	81.	Yaşam kaynağı	1	1,3
39.	Hayat	20	26	82.	Yemek	7	9,1
40.	Hayvan	2	2,6	83.	Yeniden doğuş	3	3,9
44.	İnşaat	1	1,3	84.	Yıkanmak	1	1,3
46.	İthalat	2	2,6				
<b>Toplam</b>						<b>77</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin Tarım kavramını en fazla "emek" kavramı ile açıkladıkları görülmektedir. Emek metaforunu 23 kişi kullanmış, bu toplam yüzdenin 30'unu oluşturmuştur. Tarımı hayat'a benzeten 20 öğrenci olup toplam yüzdenin 26'sını oluşturarak 2. sırada yer alır. Diğer metaforlara göre daha az ifade edilenler, "sanat", "saç", "pil", "çeşitlilik", "cankurtaran", "banka", "nefes", "oksijen", "okul", "organ", "ölümsüzlük", "doğa", "sınav", "ekin", "evlat", "fener", "filiz", "üretim", "umut", "Türkiye", "tohum", "ticaret", "sorumluluk", "gübre", "güneş", "inşaat", "yıkanmak", "yaşam kaynağı", "vatandaş" ve "gelir" metaforlarıdır.

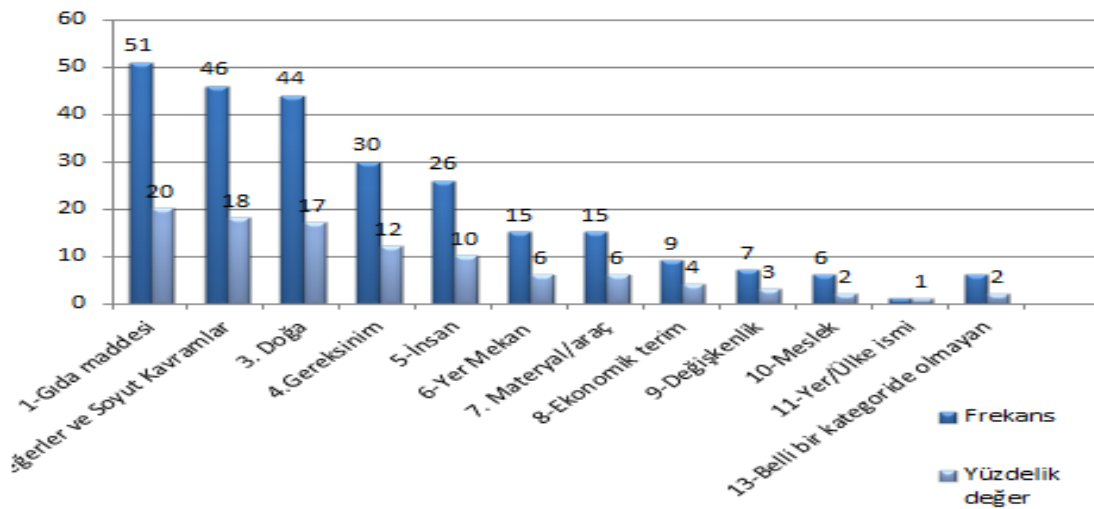
Öğrencilerin "Tarım" kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar yüzde, frekans ve metafor sayılarına göre Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.**

*Tarım Kavramına İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategoriler*

Kategoriler	Metaforlar	Metafor sayısı	Frekans	Yüzdellik değer
1.Gıda maddesi	Anne sütü, Besin, Doğal besin, Ekmek, Meyve, Sebze, Yemek	7	51	20
2.Değerler/Soyut Kavramlar	Alın teri, Aşk, Bereket, Emek, Gelecek, Ömür, Ölümsüzlük, Mutluluk, Sevgi, Umut, Sorumluluk	11	46	18
3. Doğa	Ağaç, Bitki, Buğday, Doğa, Ekin, Filiz, Gübre, Su, Orman, Tohum, Toprak, Güneş, Hayvan, Çiçek, Canlı	15	44	16
4.Gereksinim	Kalp, Oksijen, Nefes, Organ, Hayat, Yaşam	6	30	12
5.İnsan	Atatürk, Bebek, Baba, Çocuk, Evlat, Vatandaş	6	26	10
6.Yer/ mekân	Banka, Okul, Dünya, Fabrika, Süpermarket, Tarla	6	15	6
7. Materyal/araç	Altın, Kâğıt, Para, Pil, Mücevher, Fener	6	15	6
8.ekonomik terim	Gelir, İthalat, Kazanç, Ticaret, Üretim, Ürün	6	9	4
9.Değişkenlik	Çeşitlilik, Büyüme, Yeniden doğuş, Yaşam kaynağı	4	7	3
10.Meslek	Çiftçi, Doktor, Öğretmen	3	6	2
11.Yer/Ülke ismi	Türkiye	1	1	1
12.Belli bir kategoride olmayan	İnşaat, Cankurtaran, Saç, Sanat, Sınav, Yıkılmak	6	6	2
<b>Toplam</b>		<b>77</b>	<b>256</b>	<b>100</b>

Tablo 5'te görüldüğü gibi 77 farklı metafor, 256 kez tekrarlanmıştır. Metaforlar, 12 kavramsal kategoride ele alınmıştır. Kategoriler oluşturulurken metaforlar kadar gerekçeleri de dikkate alınmıştır. Oluşturulan kategoriler frekans ve yüzdellik dağılımlarına göre Şekil 2'de gösterilmiştir.



**Şekil 2.** Öğrencilerin 'Tarım' Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metafor Kategorilerinin Yüzdellik Dağılımı

Öğrencilerin 'Gıda Maddesi' Kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: "Tarım besin gibidir. Çünkü besinlerin üretimini ve yetişmesini sağlar." (TA24). "Tarım sebze benzer. Çünkü sebzeyi tarım yapmadan bulamazsınız." (TA65). "Tarım anne sütü gibidir. Çünkü anne sütünün çocuğunu beslemesi gibi toprakta bizi tarım aracılığıyla besler." (TA 83). "Tarım ekmek gibidir. Çünkü yıllarca bununla gelir elde ettik. Hala da bizim için vazgeçilmez bir şey." (TA61).

Öğrencilerin 'Değerler ve Soyut Kavramlar' kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: *"Tarım emek sarf ederek ürün almak gibidir. Çünkü emek sarf etmezsek tarım gerçekleşmez."* (TA78). *"Tarım alın terine benzer. Çünkü çok meşakkatli bir iştir. Emek ister, bakım ister ve en önemlisi sabır ister. Alın teri olmadan da emek olmaz."* (TA33). *"Tarım geleceğe benzer. Çünkü gelecekte en çok fayda ve kar getiren iş tarım olacaktır."* (TA61). *"Tarım sevgi gibidir. Çünkü dünyada sevgi olmazsa bir kargaşa olur. Eğer tarımda olmasa dünyada yine kargaşa ve savaş olur."* (TA13).

Öğrencilerin 'Doğa' kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: *"Tarım toprak üstünde kendi besin ürünlerini üretmek için yapılan tanım gibidir. Çünkü toprak tarım yapmak için vardır."* (TA14). *"Tarım buğday gibidir. Çünkü tarım olmasa buğday olmaz, buğday olmasa ekmek olmaz."* (TA63).

Öğrencilerin 'Gereksinim' kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: *"Tarım hayat gibidir. Çünkü ekilir olgunlaşır ve kesilir hayatta da doğar büyür ölürsün."* (TA39). *"Tarım kalp gibidir. Çünkü bütün ülke tarım sayesinde beslenir. Organlarımızda kalp sayesinde beslenir."* (TA22).

Öğrencilerin 'İnsan' kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: *"Tarım babaya benzer. Çünkü babanın ellerinden geçen her şey güzeldir."* (TA37). *"Tarım çocuğa benzer. Çünkü ne kadar iyi yetiştirirsen o kadar iyi olur."* (TA96). *"Tarım çocuk gibidir. Çünkü ne ekerseniz onu biçersiniz."* (TA201). *"Tarım bebek gibidir. Çünkü her zaman bakıma muhtaç olsa da sonunda seni hep mutlu eder."* (TA156). *"Tarım Atatürk gibidir. Çünkü tarımı Atatürk geliştirdi."* (TA87).

Öğrencilerin 'Yer/Mekân' kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: *"Tarım dünya gibidir. Çünkü tarımı yok etmek hayatı yok etmeye benzer."* (TA 31). *"Tarım fabrikaya benzer. Çünkü her şey üretilir."* (TA13).

Öğrencilerin 'Materyal/Araç' kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: *"Tarım insanların birçok alanda para kazanmasına benzer. Çünkü çiftçiler ve tarımcılar emeğinin karşılığını tarımdan karşılarlar."* (TA39). *"Tarım altın gibidir. Çünkü çok değerlidir."* (TA15). *"Tarım kâğıt gibidir. Çünkü yukarıdan baktığımızda kâğıda benzer."* (TA78). *"Tarım pil gibidir. Çünkü ne kadar çok kullanırsan o kadar çok azalır."* (TA84).

Öğrencilerin 'Ekonomik Terim' kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: *"Tarım aldığımız ürünler gibidir. Çünkü tarım sayesinde insanlar geçinir. İnsanlar tarım sayesinde beslenir."* (TA26). *"Tarım ithalat gibidir. Çünkü ülkemiz tarım alanında ihracattan çok ithalat yapmaktadır."* (TA126). *"Tarım topraktan elde edilen kazanç gibidir. Çünkü topraksız tarım olmaz."* (TA93).

Öğrencilerin 'Değişkenlik' kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: *"Tarım yeniden doğuşa benzer. Çünkü bomboş bir yerden bambaşka ürünler çıkar."* (TA24). *"Tarım çeşitlilik gibidir. Çünkü türdeki canlılık gibi onda da var."* (TA147).

Öğrencilerin 'Meslek' kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: *"Tarım öğretmene benzer. Çünkü öğretmen öğrenciyi yetiştirir. Tarımda ürün yetiştirir."* (TA63). *"Tarım doktor gibidir. Çünkü tarım toprağın olumlu yönde kullanılmasını sağlar."* (TA97).

Öğrencilerin 'Yer/Ülke' kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: *"Tarım Türkiye gibidir. Çünkü tarımın asıl yeri Türkiye'dir."* (TA87).

Öğrencilerin belli bir kategoride olmayan bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir: *"Tarım sanata benzer. Çünkü sanat ve tarım çeşit çeşittir. Sanattaki çeşit ve renkler tarımdaki meyveler ve sebzelere eşittir"* (TA78). *"Tarım saçta benzer. Çünkü güzel bakar sabırla bakarsan sana sağlıklı dönüş yapar fakat vakit ayırmazsan kendi haline bırakırsan dolaşır, kırılır o şekilde kalır."* (TA81).

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Çevresel sorunlar, İkinci Dünya Savaşı sonrası yoğun tarımsal faaliyetler sonucunda, insan ve doğa arasındaki dengenin giderek doğa aleyhine bozulmasıyla bütün ülkelerde önem kazanmaya ve tartışılmaya başlanmıştır (Tıraş, 2012). Teknolojinin gelişmesi, değişen yaşam koşulları, tüketimin artması, çevre sorunları, gıda ihtiyacının her geçen gün artması toprağa ve tarım sektörüne daha fazla önem verilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Toprağın doğru işlenmesi, ürün veriminin artırılması, zararsız ve doğru tarımın yapılması ile mümkün olacaktır. Eğitim her alanda etken ve önemli bir güçtür.

Bu araştırmada metaforlar aracılığıyla sekizinci sınıf öğrencilerinin toprak ve tarıma ilişkin algıları ortaya konulmaya ve belli kavramsal kategoriler altında toplanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın; katılımcıların ürettikleri metaforlar yardımıyla toprak ve tarıma yönelik düşüncelerini anlamamıza, aynı zamanda öğrencilere ait metaforlar ile farklı açıdan bakabilmemize de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu toprak kavramı ile ilgili olarak; “hayat”, “evimiz”, “cennet”, “insan”, “anne”, “yaşam” “çöp (çöplük)” gibi birbirinden farklı metaforlar üretmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, farklı kavramlar için yapılan birçok araştırmanın sonuçları ile desteklenmektedir (Deniş, Çeliker ve Akar, 2015; Kahyaoğlu, 2015; Doğan, 2017).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin toprak kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlarda öğrencilerin “Toprak” kavramını en fazla “hayat” kavramı ile açıkladıkları görülmektedir. Hayat metaforu 41 kişi tarafından kullanılmış, bu toplam yüzdenin 44’ünü oluşturmuştur. Öğrencilerin toprak kavramını hayat ile ilişkilendirmeleri ona verilen önemden kaynaklanmaktadır. Araştırmanın yapıldığı öğrenci grubunun yaşadığı çevrede öğrencilerin ailelerinin çiftçi olmaları ve toprakla yoğun bir şekilde uğraşmaları toprağı onlar için vazgeçilmez bir unsur haline dönüştürmektedir. Türkiye ekonomisinde toprağın büyük bir paya sahip olması öğrencilerin ülke geleceğı ve kendi gelecekleri açısından toprağı önemli bir geçim kaynağı olarak görmelerinde etkili olmuştur. Ekonomik faktörler hayatın her alanında önemli olduğu için öğrencilerin toprağı hayat metaforuna benzetmeleri doğaldır.

Toprağı “anne” metaforuna 40 öğrencinin benzettiğı görülmektedir. Bu sayı toplam yüzdenin 43’ünü oluşturmuştur. Toplum toprak figürü ile anne metaforunu geçmişten günümüze kadar özdeşleştirmiştir. Bu özdeşleşmede kültürün, edebiyatın, sinemanın etkisi büyüktür. “Toprak ana” isminde sinema filmleri çekilmiş ve edebiyat eserleri ortaya konmuştur. Öğrencilerin yüksek oranda toprak ifadesini anne metaforuyla bağdaştırmaları beklenen sonuçlar içindedir. Toprak üreten, karşılıksız veren, fedakar, sabırlı, koruyucu ve insanoğluna karşı her zaman cömerttir. Toprak ana deyimi de bu özelliklerinden dolayı ortaya çıkmaktadır.

“Anne” metaforundan sonra en fazla frekansa sahip metafor 27 kişi ile “insan”dır. Toprağı insana benzetenlerin yüzdelik oranı 29’dur. İnsan doğan, büyüyen gelişen ve ölen bir varlıktır. Diğer canlılardan farklı olarak bütün sistemlerin içinde varlığını sürdürebilir. Bu özelliğı toprağın her yerde var olması ile bağdaşmaktadır. Ayrıca dini literatürlerde insanın yaradılışında toprağın bir etken olduğu bilinmektedir. Bu öğrenciler açısından toprağı insan ile özdeşleştirmelerine bir neden olarak sunulabilir. Toprağı ne ekersen onu biçersen atasözümüzden yola çıkarak toprağı insan metaforuna benzetmişlerdir. Öğrenciler için de insan metaforu sürekli gelişebilen, öğrenebilen, değişim gösterebilir. İnsan öğrendikçe yeni fikirlere ve davranışlara sahip olur. Bu sebepten çıkarım yapılarak öğrenciler toprağı insan metaforuna benzetmişlerdir.

Toprağı Yaşam’a benzeten 22 öğrenci bulunmaktadır. Bu metafor toplam yüzdenin 23’ünü oluşturmaktadır. Öğrenciler toprağın varlığını devam ettirebilmesi için toprağın işlenmesine, sulanmasına, havalandırılmasına, güneşe ihtiyacının olduğunu bilmektedirler. Yaşamımız da bir döngü içerisindedir. Yaşamın devam edebilmesi içinde güneş, beslenme, uyku, dinlenme gibi temel gereksinimler vardır. Öğrenciler toprağı bebek metaforuna benzetmişlerdir. Bebek metaforunun temelinde gelecek umudu olabilir. Öğrenciler bebeklerin büyümesi gelişmesi ile toprağı özdeşleştirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin toprağı yine hayatın önemli parçası olan ‘su’, ‘dünya’, ‘can’ ve ‘yaşam kaynağı’ olarak belirttikleri de görülmektedir. Bu durum öğrencilerin toprağı verdikleri önemden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin toprağı; ölü, ölüm metaforlarına benzettikleri görülmektedir. Kültürel ve inanç bazında ölümlerin toprağı gömülmesi bu metaforun oluşumuna katkı sağladığı düşünülebilir. Öğrencilerden 8 kişinin toprağı ‘Şehit’ metaforuna benzettikleri görülmektedir. Bu metaforun oluşumunda aynı şekilde kültürel ve inançsal alt yapıların olduğu ileri sürülebilir. 9 öğrencinin toprağı ‘Vatan’ metaforuna özdeşleştirdikleri belirlenmiştir. Toprak ve vatan ifadeleri birçok ulusun eşdeğer kabul ettikleri unsurlarıdır. Türkiye Cumhuriyeti’nde de bu iki öge çoğunlukla eş değer görülmektedir. Öğrencilerin bu metaforu oluştururken bu değerlerden etkilendikleri düşünülmektedir.

Öğrencilerin Tarım kavramını en fazla ‘emek’ metaforu ile açıkladıkları görülmektedir. Emek metaforunu 23 kişi kullanmış, bu toplam yüzdenin 30’ünü oluşturmuştur. Tarım ekonomiye katkısı büyük olan önemli sektörlerden biridir. Bu sektör büyük zahmet ve emek gerektirir. Ürünün ekiminden elde edilmesine kadar geçen her aşamada, bu sektörün işletmecileri olan çiftçiler büyük bir özveride bulunurlar. Çalışma grubunun yer aldığı Mersin İli tarımsal faaliyetleri ile öne çıkmaktadır. Bu bölgede bulunan halkın büyük bir kısmı çiftçilik ile uğraşmaktadır. Öğrencilerin tarımı emek metaforu ile birleştirmelerinde yaşanan ilin etkili olduğu düşünülmektedir. Levine’ye (2005) göre metaforlar kişinin tecrübelerini, o anlık fikirlerini ve hayallerini yansıtabilmektedir.

Tarımı 'hayat'a benzeten 20 öğrenci olup toplam yüzdenin 26'sını oluşturarak 2. sırada yer alır. Toprak kavramında da hayat metaforunun yüksek oranda çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin iki kavram arasında (toprak ve tarım) hayat metaforunu ortak olarak düşünmeleri şaşırtıcı değildir. Tarımı 'besin'e benzetenlerin yüzdelik oranı 18'dir. Elde edilen besinlerin tarım ile oluşması bu metaforu güçlendirmektedir. Ayrıca tarım kavramı; meyve (10 kişi), buğday (7 kişi), sebze (11 kişi), ekmek (2 kişi) metaforları ile de açıklanmıştır. Bu öğelerin hepsi tarım yoluyla elde edildiği için öğrenciler tarafından bu şekilde ortaya konulmuş olabilir.

Tarım kavramını toprağa benzeten 13 öğrenci bulunmaktadır. Toprak ve tarımın bağımsız düşünülmemesi bu iki kavramın birlikte açıklanmasını gerektirir. İlginç olan nokta, tarım toprak metaforu 13 kişi; toprak için tarım metaforu 9 kişi ile açıklanmıştır. Öğrencilerin her iki kavram için aynı ifadeleri metafor olarak kullandıkları görülmektedir. Frekans dağılımlarına göre 5. sırada 11'er kişinin oluşturduğu 'baba' metaforu tarım için kullanılmıştır. Toprak kavramı anne, tarım kavramı baba metaforu ile açıklanmıştır. Bu ayrımda emek ve hayat metaforlarının etkisi olduğu düşünülebilir. Babam eve ekmek getiren geçimi sağlayan bir unsur olduğu için öğrenci zihninde tarım baba metaforu ile özdeşleştirilmiştir. Öğrencilerin %10'u tarımı 'para' metaforu ile açıklamıştır. Elde edilen tarımsal ürünler için çiftçi elde ettiği mahsulü paraya dönüştürdüğü ölçüde kazanç elde eder. Öğrencilerin yaşam ortamlarında bu durumdan etkilendiği metaforu yüksek oranda çıkması için bir faktör olarak düşünülebilir. Gelecek metaforu 4 öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Bu metafora verilen cevapların oranında aynı şekilde geçim kaynağı olarak tarımın ön plana çıkması düşünülmektedir.

Sonuç olarak; metaforik düşünme, bireylerin içinde buldukları şartlardan, bilişsel durumlarından ve sahip oldukları deneyimlerinden oluşmakta (Lakoff ve Johnson, 2003) ve her metaforun farklı algılamaların ortaya koyduğu bilişsel ve duyuşsal ürünler olduğu bilinmektedir.

## ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ışığında bazı öneriler sunulmuştur.

- Toprak ve Tarım konusunda öğrencin oluşturdukları metaforlara ait daha derin incelemeler için öğrenciler ile görüşmeler yapılabilir.
- Örgün eğitimin farklı kademelerinde toprak ve tarım konusuna daha fazla yer verilmesi olumlu sonuçlar verebilir.
- Bu çalışmanın periyodik aralıklarla tekrarlanarak yaşanan değişimlerin gözlemlenmesi önerilebilir.
- Benzer çalışmanın ortaöğretim ile üniversitelerin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerle de yapılarak bütüncül bir bakış açısı kazanılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akgül, H., C., & Macaroğlu Akgül, E. (2010). Fen eğitiminde yeni bir kavram: tarımsal farkındalık ilköğretim öğretmen adaylarının genel, fen bilgisi öğretmen adaylarının özel durumu. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 15-25.
- Arnett, R. C. (1999). Metaphorical guidance: administration as building and renovation. *Journal of Educational Administration*, 37(1), 80-89.
- Balçı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balschweid, M. A., Thompson, G. W., & Cole, R. L., (1998). The effects of an agricultural literacy treatment on participating K-12 teachers and their curricula, *Journal of Agricultural Education*, 39(4), 1-10.
- Bellah, K. A., & Dyer, J.E. (2006). Attitudes and Stages of Concern of Elementary Teachers Toward Agriculture as a Context for Teaching Across Grade Level Content Area Standards. *Journal of Agricultural Education*, 47(4), 12-26.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994) *Research Methods in Education* (4th ed.). London: Routledge.
- Deniş Çeliker, H., & Akar, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 101-119.
- Doğan, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevre kavramına ilişkin sezgisel algıları: bir metafor analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 721-740.

- Erçelebi, H. (1991). Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri ve Türk eğitim sistemine katkıları (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eriş, A. (2004). Türkiye’de ve Dünya’da Üniversite Tarım Eğitimi. *I. Ulusal Ziraat Fakültesi Öğrencileri Kongresi*, İzmir.
- Fritz, S., & Moody, L., (1997). “Assessment of junior high/middle school agricultural education programs in Nebraska”, *Journal of Agriculture Education*, 38(1), 61-65.
- Gadell, J. (1972). “Charles Allen Prosser”: *His Work in Vocational and General Education* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Washington University, USA.
- Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı 2013 Faaliyet Raporu, Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı, (2013).. s.133. Erişim Adresi. [https://www.tarimorman.gov.tr/SGB/Belgeler/Bakanl%C4%B1k\\_Faaliyet\\_Raporlar%C4%B1/2013%20YILI.pdf](https://www.tarimorman.gov.tr/SGB/Belgeler/Bakanl%C4%B1k_Faaliyet_Raporlar%C4%B1/2013%20YILI.pdf)
- Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı 2016 Faaliyet Raporu, Gıda Tarım ve Orman Bakanlığı, (2016).. s. 240. Erişim Adresi. [https://www.tarimorman.gov.tr/SGB/Belgeler/Bakanl%C4%B1k\\_Faaliyet\\_Raporlar%C4%B1/2016%20YILI%20BAKANLIK%20FAAL%C4%B0YET%20RAPORU.pdf](https://www.tarimorman.gov.tr/SGB/Belgeler/Bakanl%C4%B1k_Faaliyet_Raporlar%C4%B1/2016%20YILI%20BAKANLIK%20FAAL%C4%B0YET%20RAPORU.pdf)
- Hansen, D. T. (2004). A poetics of teaching. *Educational Theory*. 54(2), 119-142.
- Haşiloğlu, M.A., Kocaman, S., & Aydın, S. (2011). Tarım okuryazarlığı ve tarım eğitimine bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 619-629.
- Heidorn, K. C. (2001). Expanding the mind – The Metaphor, Erişim Adresi: <http://members.shaw.ca/keithheidorn/lgqarticles/metaphor.htm> adresinden alınmıştır.
- Hubert, D., Frank, A., & Igo, C. (2000). Environmental and agricultural literacy education. *Water, Air and Soil Pollution*, 123, 525-532.
- Kahyaoğlu, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 831-846.
- Karaca, A., & Turgay, O.C. (2012). Toprak kirliliği. *Toprak Bilimi ve Bitki Besleme Dergisi*. 1(1), 13- 19.
- Kartal, S., (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: Köy enstitüleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 23-36.
- Knobloch, N.A., & Martin R.A. (2002). Teachers characteristics explaining the extent of agricultural awareness activities integrated into the elementary curriculum. *Journal of Agricultural Education*, 43(4), 12-23.
- Knobloch, N.A. (2008). Factors of teacher beliefs related to integrating agriculture into elementary school classrooms. *Agricultural Human Values*, 25, 529-539.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: hayat, anlam ve dil*. (G. Y. Demir, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Mabie, R., & Baker, M., (1996). The influence of experiential instruction on urban elementary students’ knowledge of the food and fiber system. *Journal of Extension*, 34(6). [online]. Available: <http://www.joe.org/joe/1996december/rb1.html> [15 January, 2019].
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moore, E. A., (1987). “The Potential for Agriculture in the Classroom as an Integral Part of Agricultural Education”. Staff Study. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Moore, G. E., & Bourne, C. (1986). The secondary vocational agricultural curriculum from 1890 to 1980. *The Journal of the Association of Teacher Educators in Agriculture*, 27(3), 8–19.
- National Research Council (NRC), (1998). Agriculture’s Role in K-12 Education. Washington. D.C.: National Academy Press. s. 24-29.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 459-496.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., & Er, E. (2016). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 600-611.
- Tıraş, H.H. (2012). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre: teorik bir inceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 57-73.

Tarım ve Orman Bakanlığı 2018 Yılı Faaliyet Raporu, Tarım ve Orman Bakanlığı, (2018), s.416.  
ErişimAdresi:[https://www.tarimorman.gov.tr/SGB/Belgeler/Bakanl%C4%B1k\\_Faaliyet\\_Raporlar%C4%B1/2018%20FAAL%C4%B0YET%20RAPORU.pdf](https://www.tarimorman.gov.tr/SGB/Belgeler/Bakanl%C4%B1k_Faaliyet_Raporlar%C4%B1/2018%20FAAL%C4%B0YET%20RAPORU.pdf)

Trexler, C. J., & Suvedi, M. (1998). Perception of Agriculture as a Context for Elementary Science Teaching A Case of Change in Sanilac County, Michigan, *Journal of Agricultural Education*, 39(4), 28-36.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Fen Bilimleri Dersinde Jigsaw I Tekniğinin 7. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisi<sup>1</sup>

Fatoş Burcu ÇATALKAYA<sup>2</sup> Nazmi DURKAN<sup>3</sup> Fatma TAŞKIN EKİCİ<sup>4</sup>

**Öz:** Bu çalışmada, yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinin evsel atıklar, geri dönüşüm ve kimya endüstrisi konularının öğretiminde uygulanan Jigsaw I tekniğinin öğrencilerin iletişim becerilerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada iki haftalık uygulama ile nicel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada kullanılan yöntem ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Araştırma Şanlıurfa ili, Viranşehir ilçesinde bir devlet ortaokulunda 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde yedinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Deney grubunda Jigsaw I tekniği, kontrol grubunda 5E öğretim modeli uygulanmıştır. Araştırmanın verileri İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) ile toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımlı gruplar t testi ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Jigsaw I tekniğinin, 5E öğrenme modeline göre, öğrencilerin iletişim becerilerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında Jigsaw I öğrenme tekniği ile ilgili ileride yapılabilecek bilimsel araştırmalara dair Fen Bilimleri dersinin başka konularında, daha uzun süre ile yapılabileceği önerilerinde bulunulmuştur. Araştırmanın yapılacak olan yeni çalışmalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

### Anahtar Kelimeler:

Jigsaw I Tekniği,  
5E Modeli, İletişim  
Becerileri.

## The Effect of Jigsaw I Technique on 7th Grade Students' Communication Skills

**Abstract:** In this study, it is aimed to investigate the effects of Jigsaw I technique applied to seventh grade students' science course on domestic wastes, recycling and chemistry industry on communication skills of students. In this research, a quantitative study was conducted with two weeks of practice. The method used in the research is a semi-experimental pattern with pretest-posttest control groups. The research was carried out with seventh grade students in the second term of 2017-2018 academic year in a public secondary school in Viranşehir district of Şanlıurfa province. Jigsaw I technique in the experimental group and 5E teaching model in the control group were applied. The data of the study were collected with the Communication Skills Evaluation Scale (CSES). Dependent groups t test and independent groups t test were used in the analysis of the data. At the end of the study, it was concluded that the Jigsaw I technique was more effective in the communication skills of the students in comparison with the 5E learning model. In the light of the obtained results, some suggestions about future scientific research related to Jigsaw I were made that it can be conducted for a longer period of time in other subjects of Science course. It is thought that the research will guide new studies to be conducted.<sup>1</sup>

### Key Words:

Jigsaw I Technique,  
5E Model,  
Communication Skills.

**Geliş Tarihi :** 12.12.2019  
**Kabul Tarihi :** 14.05.2020  
**Yayın Tarihi :** 29.06.2020

<sup>1</sup> Bu makale, ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümünü kapsamaktadır.

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı.

burcu\_ky89@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9816-5310.

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Eğitimi ABD.,  
ndurkan@pamukkale.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9370-2129.

<sup>4</sup> Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Eğitimi ABD.,  
fekici@pamukkale.edu.tr, ORCID:0000-0001-7798-6021.

## GİRİŞ

Bilimin, teknolojinin hızla değişmesi, bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarını da değiştirmiştir. Bu değişiklikler bilgiyi oluşturan, yaşamında bu bilgileri değerlendiren, soruna çözüm getiren, eleştirel düşünen, iletişim becerilerine sahip, empati kurabilen, topluma fayda sağlayan vb. niteliklerdeki bireyi tanımlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] öğretim programı, 2018). Bu niteliklere sahip insanı yetiştirmede en önemli ders fen bilimleri dersidir.

Günlük yaşamın parçası olan fen, özellikle 6-14 yaşlarındaki çocukların en çok merak ettikleri konuları oluşturmaktadır. Çocuklar neyin nasıl olduğunu anlamak isterler, çevreye karşı doğuştan gelen merakları vardır. Çocuklar fen sorunlarına çözüm getirdikçe yaratıcılıkları artacak çevreyle iletişim kurmaları, hayatımızdaki sorunlara çözüm bulmaları kolaylaşacaktır. Aynı zamanda kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sağlayacaktır (Gürdal, 1992).

Kişilerin *öğrenmeyi öğrenmelerini* sağlayabilmeleri için, tüm eğitim faaliyetlerinde; öğretim, yöntem, araç ve gereçlerinde farklı yaklaşımlar benimsemeleri gerekmektedir (Özer, 1998). Bu yaklaşımlardan biri Yapılandırmacı Yaklaşımdır. Yapılandırmacı Yaklaşımına dayalı, birçok öğretim yöntem ve tekniği bulunmaktadır. Bu yöntemlerden biri de İşbirlikli Öğrenme Model'idir (Bostan, 2018).

İşbirlikli öğrenme, bireylerin hedefleri doğrultusunda bir araya gelerek küçük gruplar oluşturdukları, bu gruplarda cinsiyet, sosyal beceri, zekâ düzeyleri ile ilgili gruplara dağılıp öğrenmeyi sağladıkları bir süreçtir (Açıkgöz, 1992).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin önemli öğelerinden biri sosyal becerilerdir. Nitekim bu yöntemde öğrenmenin gerçekleşebilmesinin temel koşulu, öğrencilerin birlikte çalışarak sürekli birbirleriyle etkileşim halinde olmalarıdır. Bu sebeple öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine özellikle dikkat edilmeli, öğrencilere kişilerarası ilişkilerin nasıl olması gerektiği öğretilmelidir (Lew ve diğerlerinden aktaran Açıkgöz, 1992). İşbirlikli öğrenme modelinin birçok teknikleri vardır bunlardan biri de Jigsaw I tekniğidir (Sucuoğlu, 2003).

Jigsaw I tekniğinin diğer adı Birleştirme I Tekniği'dir. 1978 yılında Eliot Aranson ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Açıkgöz, 1992; De Baz, 2001; Hedeem, 2003). Jigsaw I, ilk bulunan işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerindedir. Açıkgöz (1992), De Baz (2001) ve Hedeem (2003)'e göre Jigsaw I tekniğinin dört temel aşaması vardır:

1. Asıl Grupların Belirlenmesi: En az üç, en fazla altı kişilik heterojen gruplar oluşturulur.
2. Konuların Paylaştırılması: Öğrenilecek konular gruplardaki öğrenciler sayısınca bölümlere ayrılarak öğrencilere dağıtılır. Her öğrenci sadece kendi konusuna hazırlanır. Hazırladıkları konuları arkadaşlarına anlatırlar.
3. Uzman Grupların Belirlenmesi: Farklı gruplarda aynı konulara hazırlık yapan öğrenciler, bir araya gelerek uzman grupları oluşturur. Tüm öğrenciler hazırladıkları konuları hakkında bilgiler verir ve tartışır. Hazırladıkları konularla ilgili eksikler giderilir ve en yetkin hale getirilir.
4. Asıl Gruplara Geri Dönülmesi ve Grup İçi Öğretim Yapılması: Öğrenciler uzmanlık grubunda en yetkin hale getirdikleri konularını asıl gruplarına dönerek anlatır. Daha önce anlattıkları konuların kısa özetini yaparak uzman grupta öğrendikleri yeni bilgileri diğer grup arkadaşlarına sunar. Çalışmanın sonunda anlatılan konunun tamamından bireysel sınav olur.

Jigsaw I tekniğinde öğrenciler kendi başarılarını artırmak için grup arkadaşlarıyla işbirliği içinde çaba gösterirler. Jigsaw I bulmaca çözmeye benzer. Herkes üzerine düşen görevleri yerine getirdiğinde istenilen ürün meydana gelir. Her öğrencinin çalışmaya faydalı olması önemlidir. Sorumluluğunu yerine getirmeyen öğrencinin görevi eksik kalır (Aranson, 2002).

Jigsaw I tekniği, daha sonra yapılan çalışmalarda yeniden düzenlenmiş ve bazı yenilikler getirilmiştir. Jigsaw tekniği modelleri ve özelliklerine Tablo 1'de yer verilmiştir (Aslan, 2012; akt. Yazman, 2013).

**Tablo 1.***Jigsaw Modelleri ve Özellikleri*

Jigsaw Modelleri	Ortaya Çıkışı	Geliştiren	Temel Özelliği	Değerlendirme
Jigsaw I	1978	Arosun vd.	Asıl ve uzmanlık Grupları	Bireysel
Jigsaw II	1980	Slavin	Konu seçiminde Serbestlik - ödül	Bireysel – Grup
Jigsaw III	1994	Stahl	Gözden geçirme	Bireysel
Jigsaw IV	2002	Holliday	Uzman gruba ölçme - tekrar	Bireysel

Bunların dışında konu Jigsaw I ve ters Jigsaw tekniklerinin oldukça fazla kullanıldığı görülmektedir (Doğan, Uygur, Doymuş, Karaçöp, 2010; akt. Yazman, 2013).

Çevre insanların ortak varlığını meydana getiren değerler bütünüdür. Hava, su, toprak gibi yaşam ortamları, yaşam ortamlarını insanlarla paylaşan bitki ve hayvan toplulukları, insanların tarih boyunca meydana getirdiği medeniyet ve bunun örnekleri ayrı birer çevresel değerdir (Keleş, Metin ve Özcan Sancak, 2005). İnsanlar tarih boyunca daima çevreyi etkilemişler ya da çevreden etkilenmişlerdir. İçinde yaşadıkları çevre insanlar için her zaman önemli olmuştur. Ancak her zaman insanlar çevreyi koruyabilmiş midir? Koruyabilmekte midir? Nasıl ve ne şekilde korumak gerektiğini bilmekte midir? Bu sorulara cevap aramak gereklidir. İnsanoğlu bu soruların cevapları üzerinde düşünmeli, çevre konusunda daha duyarlı olmalıdır (Yalçınkaya, 2012). Bu sebeple araştırmada evsel atıklar, geri dönüşüm ve kimya endüstrisi konuları seçilmiştir.

**Araştırmanın Önemi**

Günümüzde gelişen bilim ve teknoloji ışığında etkin, bilgiyi üreten, nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumda eğitim - öğretimde geleneksel yaklaşımın etkisinin giderek azaldığı görülmektedir. Yenilenen öğretim programlarında çağdaş öğretim yaklaşımlarına yer verilmektedir. Bu çağdaş yaklaşımlardan biri yapılandırmacılıktır.

Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi nesnel olmayıp öznelidir. Çünkü öğrenen bilgiyi, yaparak yaşayarak kendisi oluşturur. Bu durum bilginin öğrenenden bağımsız olmadığını göstermektedir. Bu yaklaşımda öğrenen etkin, keşfeden, araştıran, bilgiyi aktaran, sorgulayandır. Öğretmen burada öğrenene kılavuzluk yapandır. Yani rehber pozisyonunda, öğrencilerin yaptığı çalışmalara yön vermektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenme modeli, öğrenciyi merkeze alarak ortak hedefler doğrultusunda öğrencilerin gruplara ayrıldığı yöntemdir. Bu yöntemin tekniklerden biri Jigsaw I tekniğidir. Jigsaw I araştıran, yaratıcı, etkili iletişim becerileri özelliklerine sahip bireyler yetişmesi bakımından etkili olan tekniklerden biridir. Bu teknikte öğrenciler daha fazla sorumluluk üstlenerek bilgiyi öğreticiden hazır olarak almak yerine, bilgiye kendisi ulaşır. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarını ve bilgi kalıcılıklarını olumlu yönde etkilemesini sağlayacaktır. Bu bağlamda jigsaw tekniğinin etkisinin araştırıldığı birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların çoğu öğrencilerin jigsaw tekniğinin geleneksel yöntemle karşılaştırıldığı (Aydın ve Kömürkaraoğlu, 2016; Buzludağ, 2010; Kılınc ve Güven Yıldırım, 2015; Özçelik, 2007; Yıldız, Şimşek ve Ağdaş, 2017) ve öğrencilerin akademik başarıları ve bilgi kalıcılığıyla ilgili çalışmalardır. Alan yazın incelendiğinde başka yöntemlerle desteklenen bu tekniğin geleneksel yöntemle karşılaştırıldığı çalışmalara da rastlanmıştır (Fırat, 2014). Ayrıca jigsaw tekniğinin başka yöntemlerle karşılaştırıldığı çalışmalarda vardır (Kılınc Uyar, 2017; Yazman, 2013). İlgili alan yazın incelendiğinde Jigsaw I tekniğinin fen dersinde öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış, yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun akademik başarı ve bilginin kalıcılığına etkisinin incelendiği çalışmalar olduğu görülmüştür.

Bilindiği üzere dil sınıf içerisinde iletişimin anahtarıdır ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayan en önemli araçtır. İletişim sosyalliği arttırarak öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip olmalarını, farklı düşüncelere saygı duymalarını ve farklı düşüncelerden faydalanmalarını sağlar. Dilin çok önemli olması bazı ülkelerinde, dilin öğrenciye uygunluğunun düzenlenmesi amacıyla ulusal politikalar meydana getirmelerini sağlamıştır (Okebukola, Onafowokan ve Owolabi, 2013). Bu durumda öğrencilere etkili bir iletişimin, kişiler arası ilişkilerin nasıl olması gerektiği öğretilerek bunları kullanmaları için teşvik edilmesi gerekir. (Açıkgöz, 2003). İçeriği ne olursa olsun, problemi çözmek amacıyla bireylerin fikir alışverişinde bulunmaları, yani iletişim kurmaları

gerekmektedir. Uygarca konuşma ve tartışma becerisinin geliştirilmemiş olduğu toplumda, bir problemi çözmek amacıyla başlatılan etkileşim, kısa sürede uzlaşmazlığa ve çatışmaya dönüşür. Böylece var olan problemi çözmek isterken, probleme yeni problemler eklenir. Dünyanın pek çok ülkesinde görülen kanlı çatışmaların temelinde bilinçsiz koşullar altında oluşturulan sosyal ortamdaki iletişim düzensizliği vardır (Cüceloğlu, 2006). Bu bakımdan iletişim becerileri son derece önemlidir.

Bireylerin en önemli ihtiyaçlarından olan iletişimi, nasıl ve hangi yollarla karşısındaki bireylere aktarabileceği iletişim becerilerine bağlıdır. Korkut (1996) etkili dinlemeye dayalı olarak etkili sözel tepki verebilme becerileri ve özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- "Aktif dinleme,
- Aktif geri dönüt sağlama,
- Asgari düzeyde teşvik, soru sormak,
- Duyguların kişileştirilmesi,
- Ben dilinin kullanılmasıdır" (Korkut, 1996 s.19).

İletişim becerilerinin gelişmesinde kullanılabilecek yöntemlerden olan işbirliğine dayalı öğrenmenin başarısı için, liderlik, karar verme, iletişim, karşılıklı güven oluşturma, anlaşmazlığı çözmek gibi beceriler öğretmen tarafından aynı akademik beceriler gibi amaçlı, açık bir şekilde öğrencilere kazandırılmalıdır (Saban, 2002). İşbirlikli öğrenme uygulamaları kız ve erkek öğrencilerin liderlik yeteneklerini artırır (Bean, 1996; akt. Karadeniz, 2012). Bu yöntem öğrencilerin hem bireysel hem de sınıf ortamlarında daha iyi iletişim becerileri geliştirmelerine, akademik ilişkiler kurmalarına imkân sağlar (Tinto, 1997; akt. Karadeniz, 2012).

İşbirlikli öğrenme yöntemine dayanan Jigsaw I tekniğinde öğrenciler birbirlerine öğretirken iletişim halinde olacaklarından öğrencilerin iletişim becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle yapılan çalışma, Jigsaw I tekniğinin derslerde nasıl kullanılacağını, fen bilimleri konularında iletişim becerilerine katkı sağlayıp sağlamayacağını ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir.

### Tanımlar

*İşbirlikli Öğrenme:* Bireylerin, hedefleri doğrultusunda toplanarak, gruplar oluşturdukları, bu gruplarda cinsiyet, sosyal beceri, zekâ düzeyleriyle ilgili gruplara dağılıp öğrenmeyi sağladıkları bir süreçtir (Açıkgöz,1992).

*Jigsaw I Tekniği:* Öğrencilerin asıl gruplarından ayrılıp aynı konu üzerinde çalışan diğer öğrencilerle bir araya gelerek uzman gruplar oluşturduğu, burada çalışmalar gerçekleştirdikleri konuları tekrar bir önceki gruplarına dönerek, gruptaki diğer öğrencilere öğrettikleri işbirlikli öğrenme tekniğidir (Açıkgöz, 2004).

*5E Öğretim Modeli:* Bireyin bilgiyi öğrenmeye başladığında zihninin tamamen boş olmadığını, yeni öğrendiği konu veya kavramla ilişkili olarak kendi zihninde oluşan yapıları aktif hale getiren, kendi bilgisiyle ilişkilendirilebildiklerini özellikle seçip öğrenmeye yatkın olduğunu ayrıca öğrendiği yeni bilgileri zihinde etkin olarak kendisinin yeniden yapılandırıldığını savunan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ortaya koyduğu unsurlar üzerine kurulmuş bir modeldir (Bybee, 2000).

*Evsel Atıklar ve Geri dönüşüm, Kimya Endüstrisi:* Günlük hareketler sonunda evde oluşabilecek atıklara evsel atıklar denir. Kullanılmış ambalajların, değerlendirilebilir atıkların çöpten ayrı ve temiz olarak toplanıp ekonomiye kazandırılmasına geri dönüşüm denir. Kimya biliminden yararlanarak çeşitli hammaddelerin belirli işlemlerden geçirilmesiyle yeni maddelerin üretimini sağlayan sektöre kimya sektörü denir (Tuncel, 2017).

*İletişim Becerileri:* "Kişinin gönderdiği mesajları doğru biçimde kodlaması, düşüncelerini, duygularını, taleplerini düzenli ve kültürlerine has bir şekilde ifade etmesi, alınan mesajların yanlışsız bir şekilde adlandırmasını sağlayan etkin tepki verme ile aktif dinleme özelliğinin tümüne İletişim Becerileri denir" (Deniz, 2003, s.8; Ömeroğlu ve Kandir, 2007 s.137).

### Amaç

Araştırmanın amacı, *Evsel Atıklar, Geri Dönüşüm ve Kimya Endüstrisi* konularında Jigsaw I tekniğinin yedinci sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisini araştırmaktır.

Bu amaçla aşağıda ana problem ile alt problemler belirlenmiş ve bu problemlere cevap aranmıştır.

Fen bilimleri dersi evsel atıklar, geri dönüşüm ve kimya endüstrisi konularının öğretiminde uygulanan Jigsaw I tekniğinin yedinci sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisi var mıdır? Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerileri değerlendirme ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin iletişim becerileri değerlendirme ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerileri değerlendirme ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin iletişim becerileri değerlendirme ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmak için kullanılır (Büyüköztürk, 2009). Yarı deneysel desen ile deneysel desenin amacı aynıdır. Aralarındaki farklılık, yarı deneysel desende kontrol grupları ve deney gruplarının tesadüfi değil ölçümlerle oluşturulmasıdır (Ekiz, 2003; Karasar, 2006). Çalışmada yarı deneysel desenlerden olan eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. "Eşleştirilen desende gruplar belirli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanır" (Büyüköztürk, 2009, s.210). Araştırmada gruplar oluştururken öğrencilerin birinci dönem genel not ortalamalarına göre eşleştirme yapılmış; yüksek, orta ve düşük not ortalamalarına göre şubeler eşleştirilmiştir. Eşleştirilen şubeler seçkisiz olarak gruplara atanarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur.

Kontrol grubuna, fen bilimleri öğretim programının önerdiği *5E öğretim modeli* uygulanırken deney grubundaki öğrencilere işbirlikli öğretim yöntemlerinden *Jigsaw I tekniği* uygulanarak ders işlenmiştir. Uygulanan işlemler ve testler Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2.

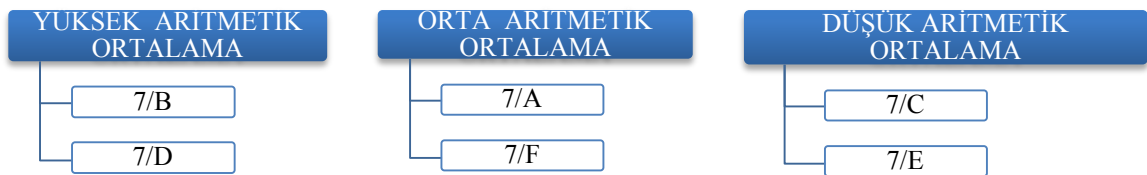
Uygulanan İşlemler ve Testler

Grup	Ön test	İşlem	Son test
Deney Grubu	$T_1$	Jigsaw I Tekniği	$T_2$
Kontrol Grubu	$T_1$	Fen Bilimleri Öğretim Programı Yöntem, Teknik Ve Uygulamaları (5E Öğretim Modeli)	

$T_1$ : İletişim Becerileri Değerlendirme Ön Testi  
 $T_2$ : İletişim Becerileri Değerlendirme Son Testi

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa İli Viranşehir ilçesindeki devlet ortaokulunda yedinci sınıfta öğrenim görmekte toplam 215 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama, 2017-2018 eğitim - öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. 1. dönem sonu genel başarı ortalamaları birbirine yakın olan altı şube belirlenmiştir (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Sınıf Şubeleri ve Aritmetik Ortalamaları

Eşleştirilen bu şubeler seçkisiz olarak gruplara atanmış deney, kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu şubelerden 7/B, 7/C, 7/F şubeleri deney grubunu 7/A, 7/D, 7/E şubeleri ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu, kümelere ayırma yoluyla seçilmiştir. Kümelere ayırmada "Rastgele olarak evrenin içinden okullar seçilir ve seçilen okullardaki bütün öğrenciler örnekleme oluşturur"(Çepni, 2010, s.47). Araştırmada Viranşehir ilçesinde bulunan ortaokullardan biri seçilmiş ve bu okulun yedinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerin tamamı çalışmaya dâhil edilmiştir. Yedinci sınıf öğrencilerinden toplam 108 öğrenci, Jigsaw I tekniğinin uygulandığı deney grubunu, 107 öğrenci ise 5E öğrenme modelinin uygulandığı kontrol grubunu oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) uygulanmıştır. Bu ölçme aracına yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir.

### İletişim becerileri değerlendirme ölçeği (İBDÖ)

Bu ölçek Korkut (1996) tarafından geliştirilmiş, Her Zamandan Hiçbir Zaman'a kadar derecelendirilmiş, beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Bireylerden ölçekteki maddelerin karşısında yer alan 4 her zaman, 3 sıklıkla, 2 bazen, 1 nadiren, 0 hiçbir zaman seçeneklerinden birisini seçmeleri istenmektedir. Ancak yapılan araştırmada 5 her zaman, 4 sıklıkla, 3 bazen, 2 nadiren, 1 hiçbir zaman seçeneklerinden birisini seçmeleri istenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125 en düşük puan ise 25'tir. Ölçek, lise ve üniversite düzeyinde olduğundan yedinci sınıf öğrencileri üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. 2017-2018 Eğitim - Öğretim yılının ikinci döneminde Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde bulunan araştırmanın yapıldığı okuldan farklı devlet Ortaokulu'nda bulunan toplam 218 yedinci sınıf öğrencisine bir ders saatinde 10 dakika zaman verilerek uygulanmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha katsayısına, madde analizine, iki yarı test güvenilirliğine bakılmış, yapı geçerliliği içinse faktör analizi yapılmıştır.

İBDÖ Cronbach Alpha katsayısı Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*İBDÖ Güvenilirlik Analizi*

Cronbach Alpha	N
.996	25

Tablo 3 incelendiğinde 25 maddeden oluşan İBDÖ güvenilirlik analizi yapılarak Cronbach Alpha değeri .996 bulunmuştur. Cronbach Alpha değerinin 1'e yakın olması ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

İBDÖ'nün madde istatistikleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.***İBDÖ Madde İstatistikleri*

Madde No	Madde Silinmesi Durumunda Ölçek Anlamlılığı	$r_{\phi}$ (Madde Toplam Korelasyonu)	$t$ (Alt %27-Üst %27) <sup>2</sup>
1	88.9633	.979	-30.998
2	89.0183	.981	-29.294
3	88.9862	.943	-24.620
4	88.9495	.965	-25.571
5	88.9083	.944	-24.768
6	88.0046	.966	-29.344
7	88.9450	.932	-23.409
8	88.7936	.840	-16.747
9	88.9541	.964	-30.998
10	88.9633	.968	-30.998
11	89.0505	.957	-30.464
12	88.8945	.928	-21.866
13	88.9404	.952	-23.512
14	88.9862	.997	-31.643
15	88.8945	.902	-19.519
16	88.9495	.948	-23.989
17	89.0138	.982	-31.643
18	89.0000	.988	-31.643
19	88.9037	.929	-23.319
20	88.9725	.976	-27.330
21	88.9771	.989	-30.998
22	88.9404	.963	-27.611
23	88.9404	.932	-21.788
24	88.8899	.901	-19.400
25	88.0138	.931	-26.222

Ölçeğin madde seçiminde maddenin silinmesi durumunda ölçek anlamlılığına, madde toplam korelasyonuna ve test toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ile üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için bağımsız gruplar t testine bakılmıştır. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında değeri .30 ve üzerinde olan maddeler ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2004). Tablo 4 incelendiğinde ölçekte yer alan tüm maddeler için toplam korelasyonların, .840 ile .997 arasında değiştiği ve  $t$  değerlerinin anlamlı  $p < .05$  olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ölçekteki maddelerin geçerliliğinin yüksek olduğu, iletişim becerileri bakımından öğrencileri ayırt ettiği ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları şeklinde yorumlanabilir.

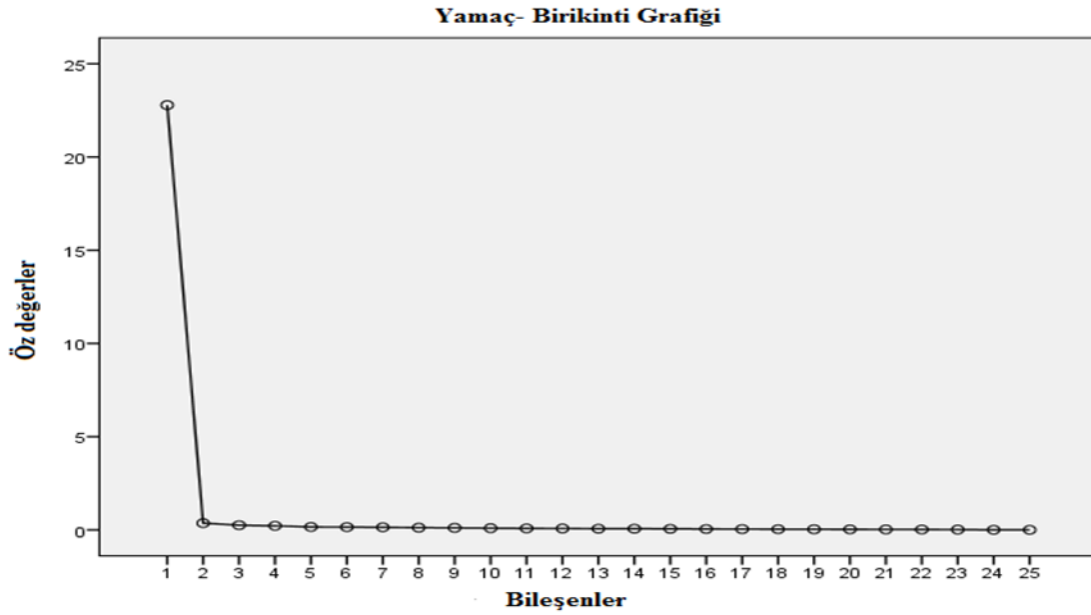
İBDÖ iki yarı test güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.***İBDÖ İki Yarı Test Güvenilirlik Analizi Sonuçları*

Cronbach's Alpha	Part 1	Değer	.992
		Madde Sayısı	13 <sup>a</sup>
	Part 2	Değer	.992
		Madde Sayısı	12 <sup>b</sup>
	Toplam Madde	25	
Formlar arası korelasyon			.990
Spearman- Brown Coefficient	Equal Length		.995
	Unequal Length		.995
Guttman Split-Half Coefficient			.994
a.Maddeler: 1-13			
b.Maddeler: 13-25			

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemede iki yarı güvenilirlik analizi yapılmıştır. Tablo 5 incelendiğinde 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13. sorular part 1' de olup alpha değeri .992 iken 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21.,

22., 23., 24.,25. sorular part 2'de alpha değeri .992 olarak bulunmuştur. Spearman- Brown katsayısı .995 ve Guttman split half kat sayısı ise .994 dür. Bu veriler gösteriyor ki genel olarak ölçeğin iç tutarlılığı yüksektir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla, açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin örneklem büyüklüğünü test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. KMO değeri .983 olarak bulunmuştur. Bu değer .70'den büyük olması sebebiyle faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Kalaycı, 2005). İkinci olarak Barlett Küresellik Testine bakılarak ( $\chi^2 = 13747.017$ ;  $p < .05$ ) verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda öz değeri 1'in üzerinde olan, toplam varyansın % 91.130 'unu açıklayan 1 faktör elde edilmiştir. Faktör sayısını belirlemek için kullanılan diğer yöntem ise yamaç-birikinti grafiğidir. Cattell (1966) tarafından açıklanan yöntem öz değer grafiğini temel alır. Grafikte dikey eksen Y eksenini öz değerleri, yatay eksen X eksenini bileşenleri gösterir (bkz. şekil 2.)



**Şekil 2.** İBDÖ Yamaç - Birikinti grafiği.

Şekil 2'ye baktığımızda ölçeğin tek boyutlu olduğu görülmektedir. Sonuç olarak İBDÖ ön test ve son test olacak şekilde deney ve kontrol gruplarında uygulanmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına yapılan uygulamalar, araştırmada yanlılığı önlemek amacıyla okulda görevli fen bilimleri öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. İki gruba da aynı fen bilimleri öğretmeni uygulama gerçekleştirmiştir. Uygulayıcı öğretmene araştırmacı tarafından Jigsaw I öğretim tekniği ve 5E öğretim modeliyle ilgili bilgiler verilmiştir. Yanlılığı önlemek adına araştırmacının amacıyla ilgili bir bilgi verilmemiştir. Araştırmacı deney ve kontrol grubuna yapılan uygulamalara gözlemci olarak katılmıştır. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin birinci dönem genel not ortalamalarına göre eşleştirme yapılmış; yüksek, orta ve düşük not ortalamalarına göre şubeler eşleştirilmiştir. Eşleştirilen bu şubeler seçkisiz olarak gruplara atanarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur.

Deney grubunda Jigsaw I tekniğine uygun olarak hazırlanan ders planları kullanılarak fen bilimleri öğretimi yapılırken, kontrol grubunda 5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan ders planları kullanılarak öğretim yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön test olarak İBDÖ uygulayıcı öğretmen tarafından uygulanmıştır.

### **Deney grubundaki veri toplama süreci (Jigsaw I tekniği)**

Uygulamada sorunla karşılaşmamak için uygulayıcı öğretmene Jigsaw I tekniğinin işleyişiyle ilgili 2 ders saati bilgi verilmiştir. Uygulama yapılmadan önce Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan



iki öğretim üyesi tarafından uygulanması uygun görülen İBDÖ, uygulayıcı öğretmen tarafından deney gruplarına İBDÖ ön test olarak uygulanmıştır. Veriler araştırmacıya teslim edilmiştir.

2017-2018 eğitim - öğretim yılı yedinci sınıf yıllık planında evsel atıklar ve geri dönüşüm, kimya endüstrisi konularının kazanımları incelenerek konunun hedefleri, davranışlar, öğretimsel işlem basamakları ve değerlendirmeye ilgili bilgiler bulunan Jigsaw I ders planı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Fen bilimleri yedinci sınıf ders kitabı, internet, fen bilimleri öğretmenin görüşleri ve bilimsel dergilerden yararlanılarak araştırmacı tarafından çalışma kartları oluşturulmuştur (Çatalkaya, 2019).

Jigsaw I ders planı ve çalışma kartları, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan bir öğretim üyesi ve bir fen bilimleri öğretmeni olmak üzere iki uzman tarafından incelenmiş ve uzman görüşleri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çalışma kartları beş adettir. Sekiz ders saatinde kullanılmıştır.

Öğrenciler birinci dönem sonu genel not ortalamaları dikkate alınarak heterojen gruplara ayrılmıştır. Grupların kendi içinde heterojen olmasına, gruplar arasındaysa homojen (grup içindeki her öğrencinin genel not ortalamaları toplamının diğer gruptaki öğrencilerle benzer) olmasına dikkat edilmiştir. Konu başlıkları beş adet olduğundan gruplar beşer kişilik oluşturulmuştur.

Sınıf grup çalışması yapılacak şekilde düzenlenmiştir. Her grup liderlik özelliği olan bir başkan, grup içerisindeki olumsuz davranışları önleyen başkan yardımcısı seçmiştir. Ayrıca gruplar kendilerine grup ismi belirlemiştir. 7/B sınıfındaki gruplar isimlerini, Tosunlar, Çukur, Kanarya, Aslanlar, Fantastik Beşler, Zekiler olarak, 7/C sınıfındaki gruplar isimlerini, Başarılılar, Yıldızlar, Dâhiler, Fen Düşleri, Çılgın Yediler, Fenciler olarak, 7/F sınıfındaki gruplar isimlerini, Şampiyonlar, Çiçekler, Çok Hücreliler, Suskunlar, Matraklar, Kahramanlar olarak ifade etmişlerdir.

Gruplara Jigsaw çalışma rehberi dağıtılmıştır. Bu çalışma rehberi ilgili literatür incelenerek araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Gruplardaki üyelere *evsel atıklar, sıvı evsel atıklar ve atık suları arıtımı, geri dönüşümün önemi, atık kontrolü sorumluluğu ve kimya endüstrisi* alt konularından oluşan 5 adet çalışma kartı verilmiştir.

Konuyu alan gruplardaki öğrenciler konuyu farklı kaynaklardan, ders kitaplarından, gazetelerden, internette geniş çaplı araştırmışlardır. Gruplardaki öğrenciler kendilerine verilen konuyla ilgili araştırmalarını yaptıktan sonra, aynı çalışma kartını alan öğrenciler bir araya gelerek uzman grupları oluşturmuşlardır. Uzman gruplardaki öğrencilerin konularıyla ilgili uzmanlaşması sağlanmıştır.

**Çalışma Kartı 1:** Evsel atıklar konusunu alan öğrencilere, Çöp - Atık miktarını azaltmak için ne yapılabilir? Sorusu cevaplandırılmıştır. Sorunun cevabına yönelik öğrencilere cam (şişe olabilir), kâğıt, plastik, metal kaşık, piller, diğer atıklar getirmeleri istenmiştir. Viranşehir belediyesi tarafından verilen geri dönüşüm kutularına getirilenlerle birlikte bir kaç gün boyunca sınıfta oluşan atıkların atıldığını gösteren uygulama gerçekleştirmeleri ve atıkların farklı kutular yerine aynı kutu içerisinde toplansaydı ne olabileceğiyle ilgili arkadaşlarıyla tartışmaları sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerden okullarında ne tip atıkların çıktığını, ne kadar çıktığını bulmaları bunlardan hangilerini değerlendirebileceklerini araştırmaları sağlanmıştır.

**Çalışma Kartı 2:** Sıvı evsel atıklar ve su arıtımı konusunu alan öğrencilerin evde, okulda, bahçede suyun israfını önlemek için nelerin yapılması gerektiğini öğrenmeleri, suyun tasarruflu kullanımını anlatan poster tasarımları sağlanmıştır. Öğrencilere,

1. Okulunuzda bozuk musluklar bulunmakta mıdır?
2. Okulun bahçe sulaması sistemi var mıdır? Varsa nasıl çalışmaktadır?
3. Okuldaki kişiler *öğrenci, öğretmen, görevli, idareci* suyu dikkatli kullanmaya özen gösteriyor mu?
4. Muslukların açık bırakıldığı oluyor mu?
5. Okulun temizliği sağlanırken su tasarrufuna dikkat ediliyor mu? sorularının cevaplarını bulmaları ve rapor hazırlamaları sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerden atık suların arıtılmasında yapılan işlemlerin neler olduğunu araştırmaları istenmiştir.

**Çalışma Kartı 3:** Geri Dönüşümün Önemi konusunu alan öğrencilere, gazete haberi okutturularak geri dönüşümün önemiyle ilgili haberleri araştırmaları, bu haberlerden oluşan bir poster tasarımları sağlanmıştır.

**Çalışma Kartı 4:** Atık Kontrolü Sorumluluğu konusunu alan öğrencilerin, oyuncak, kitap, kıyafet, eşya gibi işlerine yaramayan ancak başkalarının işine yarayabilecek eşyalarını sınıfa getirmeleri sağlanmıştır. Eşyalar öğrenciler

tarafından poşetlere yerleştirilmiştir. Eşyaların isimleri, sayıları rapor edilerek eşyalar, araştırmacı tarafından tespit edilen ekonomik durumu düşük öğrencilere verilmiştir. Eşyaları bu şekilde kullanmanın çevreye, kişilere faydalarının neler olduğunun öğrenciler tarafından araştırılması sağlanmıştır.

**Çalışma Kartı 5:** Kimya Endüstrisi konusunu alan öğrencilerin, pek çok ürünü, meslek dalı olan kimya sektörünün topluma, ülke ekonomisine katkısını araştırmaları sağlanmıştır. Uzman gruplardaki öğrenciler çalışmalarını tamandıktan sonra asıl öğrenme gruplarına dönmüş, asıl gruplardaki öğrenciler kendi uzmanlık konusunu grup arkadaşlarına öğretmiştir.

Çalışmanın sonunda gruplar sunum yapmıştır. Çalışmalarını başarıyla gerçekleştiren gruplara, araştırmacı tarafından hazırlanan başarı belgesi verilmiştir. Uygulama sonrasında uygulayıcı öğretmen tarafından İBDÖ son test olarak uygulanmıştır. Veriler araştırmacıya teslim edilmiştir.

Araştırmada ele alınan konuların kazanımları, tarihleri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Kazanımlar ve Tarihleri*

Tarih	Kazanımlar	Ders saati
19.02.2018-23.02.2018	7.3.5. EVSEL ATIKLAR VE GERİ DÖNÜŞÜM 7.3.5.1. Evsel atıklarda geri dönüştürülebilir ve dönüştürülemeyen maddeleri ayırt eder. 7.3.5.2. Evsel katı ve sıvı atıkların geri dönüşümüne ilişkin proje tasarlar. 7.3.5.3. Geri dönüşümü, kaynakların etkili kullanımı açısından sorgular. 7.3.5.4. Yakın çevresinde atık kontrolü sorumluluğunu geliştirir. 7.3.5.5. Atık suların arıtımına yönelik model oluşturur ve sunar.	4 saat
Tarih	Kazanımlar	Ders saati
26.02.2018-02.03.2018	7.3.5.6. Geri dönüşüm tesislerinin ekonomiye katkısını tartışır. 7.3.5.7. Yeniden kullanılabilir eşyalarını, ihtiyacı olanlara iletmeye yönelik proje geliştirir. 7.3.6. KİMYA ENDÜSTRİSİ 7.3.6.1. Yakın çevresindeki kimya endüstrisi alanındaki işletmelerin, toplum ve ülke ekonomisine katkılarını fark eder.	4 saat

### **Kontrol grubundaki veri toplama süreci (5E öğrenme modeli)**

Kontrol grubuna 5E öğrenme modelinin işleyişiyle ilgili 2 ders saati bilgi verilmiştir. Uygulama yapılmadan önce Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan iki öğretim üyesi tarafından uygulanması uygun görülen İBDÖ, uygulama öncesinde uygulayıcı öğretmen tarafından kontrol gruplarına İBDÖ ön test olarak uygulanmıştır. Veriler araştırmacıya teslim edilmiştir.

2017-2018 eğitim - öğretim yılı yedinci sınıf yıllık planında evsel atıklar, geri dönüşüm, kimya endüstrisi konularının kazanımları incelenerek ders saati, kazanımlar, giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme, değerlendirmeye ilgili bilgiler bulunan 5E ders planları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Fen bilimleri yedinci sınıf ders kitabı, internet, öğretmen görüşleri, bilimsel dergilerden yararlanılarak araştırmacı tarafından etkinlikler oluşturulmuştur (Çatalkaya, 2019).

Ders planları ve etkinlikler, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan bir öğretim üyesi ve bir Fen Bilimleri öğretmeni olmak üzere iki uzman tarafından incelenmiş, uzman görüşleri dikkate alınarak düzeltmeler yapılmıştır. 5E ders planları 4 adettir. 8 ders saatinde kullanılmıştır.

Öğrenciler birinci dönem sonu genel not ortalamaları dikkate alınarak heterojen gruplara ayrılmıştır. Grupların kendi içinde heterojen olmasına, gruplar arasında homojen (grup içindeki her öğrencinin genel not ortalamaları toplamının diğer gruptaki öğrencilerle benzer) olmasına dikkat edilmiştir. Gruplar beşer kişilik oluşturulmuştur. Sınıf grup çalışması yapılacak şekilde düzenlenmiştir. Her grup liderlik özelliği olan bir başkan, grup içerisindeki olumsuz davranışları önleyen başkan yardımcısı seçmiştir.

Gruplar kendilerine grup ismi belirlemiştir. 7/A sınıfındaki gruplar isimlerini, Daltonlar, Bizimkiler, Yaratıcılar, Canavarlar, Yaratıklar, Bilim Adamları olarak, 7/D sınıfındaki gruplar, Astronotlar, Uzaylılar, Dostlar, Uyanıklar, Güller, Dahi Beyinler olarak, 7/E sınıfındaki gruplarsa, Fen Severler, Gezegenler, Organlar, Bilim, Genler, Fenerliler olarak ifade etmişlerdir.

Öğrencilere; hazırlanan 5E ders planlarında, ders planı 1’de *Eysel Atıklar*, ders planı 2’de *Geri Dönüşümün Önemi* ders planı 3’de *Haber Etkinlik 2 Atık Su Arıtımı Atık Su Kontrolü* ders planı 4’de *Kimya Endüstrisi ve Kimya Endüstrisinin Çevreye Verdiği Zarar* etkinleri yaptırılmıştır. Uygulamadan sonra uygulayıcı öğretmen tarafından öğrencilere İBDÖ son test olarak uygulanmıştır. Veriler araştırmacıya teslim edilmiştir.

### Verilerin Analizi

İBDÖ deney ve kontrol gruplarına uygulanmış, araştırmadan nicel veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi araştırmacı tarafından standart sapma, ortalama puanlar bağımlı gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi istatistiksel teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

### Verilerin analizi için kullanılan istatistiksel teknikler

Deney ve Kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanan İBDÖ ön testi puanları bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş grupların ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Deney ve Kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanan İBDÖ son test puanları bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş grupların son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Deney ve Kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanan İBDÖ ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır.

Verilerin analizi için uygulanan testler Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Verilerin Analizi ve Yapılan Testler*

Sıra No	Araştırma Sorusu	Normallik Testi	Karşılaştırma Testi
1	Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerileri değerlendirme ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Kolmogorov-Smirnov test istatistiği	Bağımsız gruplar t testi
2	Deney grubu öğrencilerinin iletişim becerileri değerlendirme ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Kolmogorov-Smirnow test istatistiği	Bağımlı gruplar t testi
3	Kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerileri değerlendirme ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Kolmogorov-Smirnov	Bağımlı gruplar t testi
4	Kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin iletişim becerileri değerlendirme ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Kolmogorov-Smirnov	Bağımsız gruplar t testi

Bu işlemler sonucunda elde edilen veriler normal dağılıma uygunluk açısından Kolmogorov-Smirnov testiyle test edilmiştir. “Kolmogorov-Smirnov testi, gruplardaki katılımcıların elliden daha fazla olduğu durumlarda puanların normalliğe uygunluğunun incelenmesinde kullanılan bir testtir” (Büyüköztürk 2009, s.42). Bunun için  $p$  değerinin hesaplanınca, .05’den büyük çıkar ise, puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Çalışmada deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin sayısı sırasıyla 108 ve 107 olduğundan, verilere ait dağılımların normal olup olmadığının belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov normallik analizi uygulanmıştır. Her iki gruptan elde edilen verilerin normallik dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*İBDÖ Verilerinin Normalliğine Dair Bulgular*

Kolmogorov-Smirnov Test İstatistiği	<i>p</i>
Deney Grubu İBDÖ Ön Test	.056*
Kontrol İBDÖ Ön Test	.054*
Deney Grubu İBDÖ Son Test	.073*
Kontrol İBDÖ Son Test	.054*

\* $p > .05$

Tablo 8'i incelediğimizde yapılan testler sonucunda dağılımların .05 anlamlılık düzeyinde normal dağılıma sahip olduğu saptanmış, elde edilen ön test ve son test verilerinin normal dağılıma uygun oldukları görülmüştür. Bu sebeple verilerin analizi için istatistiksel yöntemlerden parametrik test tekniklerinden bağımlı gruplar t testi ile bağımsız gruplar t testi kullanılması kararlaştırılmıştır. Bağımsız gruplar t testiyle analiz edilmiş grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin ön test ile ön test, ön test ile son test ve son test ile son test puanlarına ilişkin t-testi uygulanmasıyla elde edilen sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2009).

## **BULGULAR ve YORUM**

Ölçümler arasındaki puan farklılıkları analiz etmeden önce deney grubuna uygulanan İBDÖ ön test verilerinin normalliğine bakılmıştır. Normallik testinden elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.**

*Deney Grubu İBDÖ Ön Test Normalliğine Dair Bulgular*

	<i>N</i>	<i>Test İstatistiği</i>	<i>p</i>
Deney Grubu Ön Test	108	.084	.056*

\* $p > .05$

Analizin sonucunda ön test  $p = .056$  ve test istatistiği .084 olarak bulunmuştur.  $p$  değeri .05 ten büyüktür. Verilerin normaldir.

Kontrol grubuna uygulanan İBDÖ ön test verilerinin normalliğine bakılmıştır. Normallik testinden elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Kontrol Grubu İBDÖ Ön Test Normalliğine Dair Bulgular*

	<i>N</i>	<i>Test İstatistiği</i>	<i>p</i>
Kontrol Grubu Ön Test	107	.085	.054*

\* $p > .05$

Analizin sonucunda ön test  $p = .054$  ve test istatistiği .085 olarak bulunmuştur.  $p$  değeri .05 ten büyüktür. Veriler normaldir.

Deney ve kontrol grubuna uygulanan İBDÖ ön test verilerinin varyansına bakılmıştır. Levene testinden elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11.***İBDÖ Ön Test Levene Testine Dair Bulgular*

Levene Statistic	df1	df2	p
5.240	1	213	.023*

\* $p < .05$ 

Tablo 11'i incelediğimizde  $p = .023$  olduğu görülmektedir. Bu durumda varyanslarımız homojen değildir. Varyanslar homojense kendi hizasındaki  $p$  değeri, değilse hemen alt sırada yer alan  $p$  değeri tercih edilerek ortalamalar karşılaştırılır (Kul, 2014).

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilere uygulanan İBDÖ ön test puanları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12.***İBDÖ Ön Test – Ön Test Bağımsız Gruplar t Testi Bulguları*

Gruplar	N	X	Sd	t	p
Kontrol Grubu Ön Test	10	91.0748	205.827	-.865	.388*
Deney Grubu Ön Test	108	92.9537			

\* $p > .05$ 

Tablo 12'yi incelediğimizde deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İBDÖ ön test puanlarına uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t(205.827) = -.865$  ve  $p > .05$ ).

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları 91.0748, Deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ise 92.9537 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın bulgularına dayanarak uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinin birbirlerine yakın olduğunu söylemek mümkündür.

Deney grubuna uygulanan İBDÖ son test verilerinin normalliğine bakılmıştır. Normallik testinden elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13.***Deney Grubu İBDÖ Son Test Normalliğine Dair Bulguları*

	N	Test İstatistiği	p
Deney Grubu Son Test	108	.082	.073*

\* $p > .05$ 

Yapılan analizler sonucunda son test  $p = .073$  ve test istatistiği .082 olarak bulunmuştur.  $P$  değeri .05 ten büyüktür. Veriler normaldir.

Deney grubundaki öğrencilere uygulanan İBDÖ ön test - son test puanları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14.***Deney Grubu İBDÖ Verilerinin Bağımlı Gruplar t Testi Bulguları*

Gruplar	N	X	Sd	t	p
Deney Grubu Ön Test	108	92.9537	107	-7.289	.000*
Deney Grubu Son Test	108	105.0278			

\* $p < .05$ 

Tablo 14'ü incelediğimizde deney grubunda bulunan öğrencilerin İBDÖ ön test - son test puanlarına uygulanan bağımlı gruplar t testi sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t(107) = -7.289$  ve  $p < .05$ ). Bu sonuç pratik veya uygulama açısından yeteri kadar önem arz etmeyebilir. Farkın büyüklüğünü anlamak için istatistiksel anlamlılığın yanında Etki Büyüklüğü'nün değerlendirilmesi gerekir. Etki büyüklüğü için hesaplama yöntemleri mevcuttur. Bunlardan biri Cohen formülüdür. Bu formül temelde iki örneklem grubunun ortalamaları farkının standart sapmaya bölümü olarak ifade edilir (Cohen, 1988). Cohen (1988) etki büyüklüğü değerlerini yorumlamada kolaylık sağlama amacıyla geliştirdiği modelde etki büyüklüğü değerlerinin anlamlılık derecelerini sınıflandırmıştır. Buna göre her biri yaklaşık değerler olmak üzere  $0,2 < d$  değerleri küçük,  $0,2 < d < 0,8$  değerleri orta  $d > 0,8$  ise büyük etki değerine sahiptir (Aydın, 2006). Etki büyüklüğü  $d = 0,904$  bulunmuştur. Büyük bir etki değerine sahip olduğu söylenebilir. Veriler incelendiğinde deney grubu son test puanlarının aritmetik ortalamalarının, deney grubu ön test puanlarının aritmetik ortalamalarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın sonunda deney grubunda iletişim becerileri anlamlı bir artış göstermiştir. Bu durum da Jigsaw tekniğinin öğrencilerin iletişim becerilerini artırmada olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Kontrol grubuna uygulanan İBDÖ son test verilerinin normalliğine bakılmıştır. Normallik testinden elde edilen bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15.***Kontrol Grubu İBDÖ Son Test Normallik Testi Bulguları*

	N	Test İstatistiği	p
Kontrol Grubu Son Test	107	.085	.054*

\* $p > .05$ 

Analizin sonucunda son test  $p = .054$  ve test istatistiği 0.085 olarak bulunmuştur.  $P$  değeri .05 ten büyüktür. Veriler normaldir.

Kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan İBDÖ ön test – son test puanları arasında istatistiksel bir fark olup olmadığını incelemek için bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16.***Kontrol Grubu İBDÖ Verilerinin Bağımlı Gruplar t Testi Bulguları*

Gruplar	N	X	Sd	t	p
Kontrol Grubu Ön Test	107	91.0748	106	-4.067	.000*
Kontrol Grubu Son Test	107	99.5327			

\* $p < .05$ 

Tablo 16'yı incelediğimizde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İBDÖ ön test - son test puanları için uygulanan bağımlı gruplar t testi sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t(106) = -4.067$  ve  $p < .05$ ). Kontrol grubu son test puanlarının aritmetik ortalamalarının, ön test puanlarının aritmetik ortalamalarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca etki büyüklüğü ölçülmüştür. Etki büyüklüğü  $d = 0,669$  bulunmuştur. Orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonunda kontrol grubunun

iletişim becerilerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Bu durumda 5E öğrenme modelinin öğrencilerin iletişim becerilerini artırmada olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubuna uygulanan İBDÖ son test verilerinin varyansına bakılmıştır. Levene testinden elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17.**

*İBDÖ Son Test Levene Testi Bulguları*

Levene Statistic	df1	df2	p
9.505	1	213	.002*

\* $p < .05$

Tablo 17’yi incelediğimizde  $p = .002$  olduğu görülmektedir. Bu durumda varyanslarımız homojen değildir. Varyanslar homojen olmadığı için alt sırada yer alan  $p$  değeri tercih edilerek ortalamalar karşılaştırılır.

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilere uygulanan İBDÖ son test puanları arasında istatistiksel bir fark olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18.**

*İBDÖ Son Test – Son Test Bağımsız Gruplar t Testi Bulguları*

Gruplar	N	X	Sd	t	p
Kontrol Grubu Son Test	107	99.5327	198.073	-2.445	.015*
Deney Grubu Son Test	108	105.0278			

\* $p < .05$

Tablo 18’de görüldüğü gibi deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İBDÖ son test puanları için uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (  $t$  (198.073) = -2.445 ve  $p < .05$ ). Kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamaları 99.5327 Deney grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamaları ise 105.0278 olarak bulunmuştur. Deney grubu son test puanlarının aritmetik ortalamalarının, kontrol grubu son test puanlarının aritmetik ortalamalarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sürecinde yapılan uygulamalardan sonra deney grubu öğrencilerinin iletişim becerileri kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerilerine oranla anlamlı bir artış göstermiştir. Bu durumda Jigsaw I tekniğinin öğrencilerin iletişim becerilerini artırmada olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırmada veri kaybı bulunmamaktadır. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırmada etki büyüklüğü  $d = 0,236$  bulunmuştur. Bu durumda küçük bir etki değerine sahip olduğunu göstermektedir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

İBDÖ uygulanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığının araştırıldığı çalışmanın analizi yapılarak kontrol grubu ve deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları birbirlerine yakın bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan ölçeğin ön test puanlarına uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, uygulama öncesinde grupların iletişim becerilerinin yaklaşık olarak birbirine eşit olduğunu ve yapılan araştırmanın iletişim becerileri bakımından denk iki gruba yapıldığını göstermektedir. Buna neden olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin birinci dönemdeki genel not ortalamalarının temel alınarak grupların birbirlerine yaklaşık olarak denk olacak şekilde oluşturulmuş olması gösterilebilir. Bu bulgular, Jigsaw I tekniği kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini ölçmede daha güvenilir sonuçlara ulaşılması bakımından önemlidir. İlgili alan yazın incelendiğinde, araştırmada uygulanan Jigsaw I tekniğinin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisiyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple farklı tekniklerin uygulandığı, öğrencilerin sosyal becerilerinin ölçüldüğü, farklı sınıf düzeylerinde iletişim becerileri ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Yıldız, Şimşek ve Ağdaş (2017) tarafından yapılan Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler konusunun eğitsel oyun entegre edilmiş işbirlikli öğrenme modeliyle öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerine etkisinin incelendiği araştırmada deney grubuna eğitsel oyun

entegre edilmiş işbirlikli öğrenme modeli uygulanmış, kontrol grubunaysa MEB tarafından önerilen program uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Beceri Ölçeği uygulanmıştır. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde sosyal becerilerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Jigsaw I tekniği kullanılarak öğrenim gören deney grubunda bulunan öğrencilerin İBDÖ ön test - son test puanlarına uygulanan bağımlı gruplar t testi sonuçlarında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha fazla olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara göre, Jigsaw I tekniği ile yapılan öğretimin öğrencilerin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde, Yıldız, Şimşek ve Yüksel (2016) tarafından jigsaw entegre edilmiş probleme dayalı öğrenme yöntemi ve probleme dayalı öğrenme ile öğretilmesinin sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yapılan çalışmada deney grubuna sosyal beceri ölçeği uygulanarak ön test puanı ile son test puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış, son test puanı lehine sonucun olduğu görülmektedir. Bu sonuçların yapılan çalışma ile benzer olduğu görülmektedir. Jigsaw I tekniğinin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisinin incelendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Bu sebeple farklı teknik ve yöntemlerin uygulandığı, öğrencilerin sosyal becerilerinin ölçüldüğü ve farklı sınıf düzeylerinde iletişim becerileri ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Sugito, Susilowati, Hartono, ve Supartono (2017) tarafından yapılan çalışmada problem kurma ve sunum yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerini nasıl geliştirdiği araştırılmıştır. Yapılan çalışmada deney grubunun son test puanı lehine sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmanın alan yazına katkı sağlaması ve sonuçlarının olumlu olması açısından önemli olduğu söylenebilir.

5E öğretim modelinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin İBDÖ ön test - son test puanlarına uygulanan bağımlı t testi sonuçlarında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarına göre daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara göre, 5E öğretim modeli ile yapılan öğretimin öğrencilerin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre 5E öğretim modelinin iletişim becerilerini geliştirmede yapılan grup çalışmalarının etkisi olduğunu göstermektedir. Bu duruma sebep olarak 5E modelindeki grup çalışmasında aktif, çalışma boyunca öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmaları gösterilebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde, jigsaw tekniğinin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisinin incelendiği çalışmalardaki kontrol gruplarında, geleneksel yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Bu sebeple kontrol gruplarında geleneksel yöntem yerine öğretim programlarının önerdiği çağdaş yöntemlerin uygulandığı çalışmalara bakılmıştır. Görgülü (2009) tarafında eğitimde drama destekli işbirlikli öğrenme etkinliklerinin 5 - 6 yaş öğrencilerinin iletişim becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada kontrol grubunda okul öncesi öğretim programına göre dersler işlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin iletişim becerilerine bakıldığında ön test ve son test puanlarının ortalamalarının birbirine yakın değerler olduğu görülmüştür. Bu durum yapılan çalışma ile farklılık göstermektedir. Yıldız ve ark. (2017) tarafından yapılan çalışmada kontrol grubunda MEB tarafından önerilen programa dayalı öğretim uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal becerilerine bakıldığında ön test ve son test puanlarının ortalamalarının birbirine yakın değerler olduğu görülmüştür. Bu durum yapılan çalışma ile farklılık göstermektedir. Bu farklılığın sebebi araştırmada kontrol grubuna uygulanan 5E modelinde grup çalışmasının olması ve öğrencilerin aktif, birbirleriyle etkileşim halinde olmaları gösterilebilir.

Deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İBDÖ son test puanları için uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular Jigsaw I tekniği ile yapılan öğretimin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisi bakımından 5E öğretim modeli ile yapılan öğretimden daha fazla etkili olduğu sonucunu verir. Bu durumun sebebi olarak Jigsaw I Tekniğinin uygulandığı öğrencilerin 5E öğretim modelinin uygulandığı öğrencilere göre derslerde daha aktif olmaları, birbirleriyle etkileşimlerinin daha fazla olması ve paylaşımcı davranışları daha sık sergilemelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu sonuçlara göre ilgili alan yazın incelendiğinde araştırmada uygulanan Jigsaw I tekniğinin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisinin incelendiği kontrol gruplu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple farklı tekniklerin uygulandığı, öğrencilerin sosyal becerilerinin ölçüldüğü ve farklı sınıf düzeylerinde iletişim becerileri ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Buradan yola çıkarak ve Yıldız ve ark. (2017) taraflarından gerçekleştirilen çalışmada *Sosyal Beceri Ölçeği* uygulanarak deney grubu lehine sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Görgülü (2009) tarafından yapılan çalışmaya baktığımızda İletişim Becerileri Ölçeği ön



test - son test olarak verilmiş, deney grubu lehine sonuçların ortaya konulduğu görülmüştür. Sugito ve ark. (2017) tarafından yapılan çalışmaya baktığımızda sosyal beceri ölçeğinde deney grubu sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu durum uygulanan farklı tekniklerin iletişim becerisi üzerinde etkisinin olabileceğini ve farklı yaş seviyelerinde de iletişim becerilerinin gelişebileceğini göstermektedir. Yapılan çalışmanın ise ilgili alan yazında bulunmaması, olumlu yönde sonuçlanması ve iletişim becerilerinin kazanımının bireylerin gerek okul yaşamında gerekse çalışma hayatında önemli bir unsur olmasından dolayı önemli olduğu söylenebilir.

## ÖNERİLER

Bu çalışmada uygulamaya yönelik şu öneriler getirilebilir: Öğretmenlerle veya program geliştirme uzmanlarıyla işbirliği yapılarak Fen Bilimleri dersinde Jigsaw I tekniğinin kullanımının etkin hale getirilmesi sağlanmalıdır. Etkinliklerin gerçekleştiği sınıflar grup çalışmalarına uygun olacak şekilde düzenlenmelidir. Grup içerisinde öğrencilerin birbirleriyle işbirliği halinde olmalarına dikkat edilmelidir. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için Jigsaw I tekniği kullanılmalıdır.

Sonraki araştırmalarla ilgili ise şu öneriler getirilebilir: Araştırma farklı konular ve yaş gruplarında yapılabilir. İşbirliğine dayalı öğretim teknikleri ile farklı öğretim yaklaşımlarının (çoklu zekâ, probleme dayalı öğrenme, 7E öğrenme modeli vb.) öğrencilerin iletişim becerilerine etkisi karşılaştırılabilir. Aynı konu üzerinde farklı tekniklerin kullanıldığı yeni araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme-kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme* (4. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aranson, J. (2002). *Improving academic achievement. impact of psychological factors on education*. New York: Academic Press.
- Aydın, A., & Kömürkaraoğlu, S. (2016). Işık ve ses ünitesinin öğretiminde jigsaw tekniğinin bilgilerin kalıcılık düzeylerine etkisinin incelenmesi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 335-352. <https://dergipark.org.tr/kefdergi/issue/22606/241608> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, E. (2006). Etki Büyüklüğü Kavramı ve Matematik Eğitimi Araştırmalarında Uygulanması. Yazılı Bildiri. *Marmara Üniversitesi Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK) 15. İstatistik Araştırma Sempozyumu Bildirisi*, 380-388
- Bostan, A. H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri (Konya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Buzludağ, P. (2010). *6.Sınıf fen ve teknoloji dersi "Canlılar da üreme, büyüme ve gelişme" ünitesinin işbirlikli öğrenmeyle (jigsaw tekniği) öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 259185).
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Deneysel Desenler: Öntest Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bybee, J. (2000). *The phonology of the lexicon: Evidence from lexical diffusion*. In M. Barlow, & S. Kemmer (Ed.), *Usage-based Models Of Language*, (s. 65-85) içinde, Stanford: CSLI Publications.
- Cattell R. B. (1966). The Scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245–276.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cüceloğlu, D. (2006). *Başarıya Götüren Aile*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çatalkaya, F. B. (2019). *Jigsaw I tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin çevresel farkındalıklarına, iletişim becerilerine ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 562333).
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. İstanbul: Pegem Yayıncılık
- De Baz, T. (2001). The effectiveness of the Jigsaw cooperative learning on students' achievement and attitudes toward science. *Science Education International*. 12 (4), 6–11.

- Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 133989).
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma ve Yöntem Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri* (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fırat, M. (2014). *Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin öğretiminde iki farklı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve epistemolojik tutumları üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No.381617).
- Görgülü, F. (2009). *Drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 240706).
- Gürdal, A. (1992). İlköğretim okullarında fen bilgisinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8); 185. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/88301> sayfasından erişilmiştir.
- Hedeen, T. (2003). The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 31(3), 325-332. doi: 10.2307 / 3211330
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karadeniz, Y. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu yöntemi sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: İğdir il örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No.319650).
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi; Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Keleş, İ., Metin, H., & Özcan Sancak, H. (2005). *Çevre Kalkınma ve Etik*. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Kılıç Uyar, E. (2017). *Ortaokul fen bilimleri dersinde Jigsaw I ve kavram haritası destekli jigsaw I tekniği kullanmanın başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A., & Güven Yıldırım, E. (2015). Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 37, 421-431.
- Korkut, F. (1996). *İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7); 18-23. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/iletisim-becerilerini-degerlendirme-olcegi-toad.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kul, S. (2014). *SPSS ile istatistik veri analizi*. <http://www.p005.net/studentttesti> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı, ilköğretim 8. sınıf. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program> sayfasından erişilmiştir.
- Okebukola, F., Owolabi, T., & Onafowokan, B. O. (2013). An assessment of the reading motivation skills of Nigerian primary school teachers: Implications for language and science education. *Reading & Writing-Journal of the Reading Association of South Africa*, 4(1), 1-12.
- Ömeroğlu, E., & Kandır, A. (2007). *Bilişsel Gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özçelik, A. (2007). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin, fen bilgisi dersinde başarı tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özer, B. (1998). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Ayhan Hakan (Ed.), Öğrenmeyi Öğretme (s: 147-162) içinde, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımları üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 128146).
- Sugito, S., Susilowati, S. M. E., Hartono, H., & Supartono, S. (2017). Enhancing Students' Communication Skills through Problem Posing and Presentation. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 6(1), 17-22.
- Tuncel, E. (2017). *Ortaokul Fen Bilimleri 7 Ders Kitabı*. Ankara: Mevsim Yayıncılık.
- Yalçınkaya, E. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (25), 137-151.

- Yazman, İ. (2013). *İşbirlikli Jigsaw tekniği ve 5E modeliyle öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi'nde 'yayları tanıyalım' ile 'iş ve enerji' konularındaki başarılarına ve kalıcılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Ağdaş, H. (2017). Eğitsel oyun entegre edilmiş işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları ve sosyal becerileri üzerine etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18 (2), 37-54.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Yüksel, F. (2016) Jigsaw Entegre Edilmiş Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Fen Motivasyonu, Sosyal Beceri ve Okula Karşı Tutumlarına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1957-1978. <https://dergipark.org.tr/kefdergi/issue/31226/342927> sayfasından erişilmiştir.

## Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı İle İlgili Yapılan Çalışmaların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Nurgül ERBAĞCI<sup>1</sup>

Özlem KAF<sup>2</sup>

**Öz:** Günümüzde eğitim programlarının uygulama sürecindeki eksikliklerini belirlemek ve bu programları güncelleştirmek için birçok araştırma yürütülmektedir. Bu çalışmada ise 2005 – 2019 yılları arasında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan araştırmaların, araştırmanın hazırlandığı üniversiteler, makaleyi hazırlayan yazar sayısı, araştırmalarda kullanılan yöntemler, veri toplamada kullanılan araçlar ve araştırmaya dâhil edilen çalışma grubu \ örneklem, araştırmaların ele aldıkları program öğeleri, üzerinde çalışılan öğretim programı ve sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından dağılımının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda online tarama yapılarak ölçütlere uyan 32 makale ve 20 teze ulaşılmıştır. Bu makale ve tezlerden elde edilen araştırma verileri, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, analiz edilen makale ve tezlerde çoğunlukla nicel araştırma yöntemi uygulandığı ve veri toplama aracı olarak ise anket kullanıldığı; çalışma grubu \ örnekleminin öğretmenlerden oluşturulduğu; eğitim programının tüm öğelerinin birlikte ele alındığı; 2005 ve 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programları üzerinde çalışıldığı; 1. 2. ve 3. sınıf düzeylerini birlikte ele aldığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:**  
Hayat Bilgisi Öğretim Programı, Hayat Bilgisi Dersi, Doküman İnceleme.

### An Analysis of the Studies on Social Science Course Curriculum in terms of Various Variables

**Abstract:** Nowadays, many studies are carried out in order to determine deficiencies in the implementation of training programs and to update these programs. In this study, it is aimed to investigate the distribution of articles and theses related to the Social Science Curriculum between 2005 and 2019 in terms of variables such as university, number of authors, method, study group, data collection tools, curriculum examined, education programs and grade level. In accordance with this purpose, 32 articles and 20 dissertations were obtained by using computer assisted scanning method. The research data obtained from these articles and theses were analyzed by descriptive analysis method. At the end of the research it is revealed that most of the articles and theses used quantitative research method; and applied questionnaire as data collection tool; ; focused on teachers as a study group; considered all the elements of the education program together; focused on 2005 and 2009 Social Science Curriculum; took into consideration with the 1st, 2nd and 3rd grade levels together.

**Key Words:**  
Social Science Curriculum, Social Science Course, Document Review.

**Geliş Tarihi :** 28.11.2019

**Kabul Tarihi :** 18.05.2020

**Yayın Tarihi :** 29.06.2020

<sup>1</sup> Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD,  
nurgul.erbagci@hku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7411-6781

<sup>2</sup> Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD,  
ozlemkaf@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1955-2986

## GİRİŞ

Bireyler doğdukları andan itibaren yaşam boyu devam edecek olan bir eğitim sürecinin içerisinde yer alırlar. Bu eğitim süreci, yaklaşık olarak beş yaşına kadar bireylerin anne-baba ve yakın çevresi tarafından plansız olarak yürütülür. Beş yaşından sonra ise plansız eğitimin yanı sıra belirli bir hedefe yönelik olarak, kademeler halinde düzenlenmiş planlı bir eğitim süreci başlar. Ülkemizde, okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve orta öğretim kademelerinden oluşan eğitimin en son noktasındaki amaç bilimsel süreç becerilerine sahip, bilime ve sanata önem veren, sosyal ve ekonomik alanlarda sorumluluklarını yerine getirebilen milli, manevi ve kültürel değerlere sahip bireyler yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşılabilmesi için tüm kademelerde eğitimin uyumlu bir şekilde yürütülmesi gerekir. Bu ise eğitim programları ile mümkün olur (Bobbitt, 2017).

Eğitim programı kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin birbirleriyle uyumlu bir şekilde planlanmasını kapsar. Kazanım ögesi, süreç sonunda bireye kazandırılması planlanan istendik davranışlardır. İçerik ögesi kazanımlara uygun biçimde belirlenen konular bütünüdür. Öğrenme öğretme süreci, kazanımlara ulaşmak için uygulanan öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntem ve tekniklerini kapsar. Ölçme değerlendirme ögesi ise öğrenme-öğretme süreci sonunda hedeflenen davranışların test edilerek, ne kadarına ulaşıldığının belirlenmesini ve eğitimin kalite kontrolünün yapılmasını içerir (Demirel, 2012). Eğitim programını oluşturan dört temel öğe, sistematik bir bütünü oluşturur. Bu bütünü oluşturan öğelerin toplamından farklı olsa da öğelerin birinde ortaya çıkan sorunun diğer öğeleri de etkilemesinin bir sonucu olarak işlevini yitirebilmektedir (Gültekin, 2017). Eğitim programı, birey, toplum, konu alanı temel alınarak, gereksinimler doğrultusunda ve dört temel öğenin (amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme) birbirleriyle uyumu göz önüne bulundurulmuş geliştirilir. Gültekin (2017)'nin Hauenstein'dan aktardığına göre program geliştirme eğitimin nihai hedeflerine ulaşmak üzere öğretim süreci boyunca işe koşulan amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin ve bu öğeler arasındaki dinamik ilişkilerin araştırılması, düzenlenmesi ve düzeltilmesi işidir.

Araştırma ve değerlendirme, program geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Araştırma, program geliştirme ve değerlendirme süreçleri arasında doğal ve döngüsel bir ilişki vardır (Wiles ve Bondi, 1979). Eğitimde program değerlendirme, amaç, içerik, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve öğretmenin rolüne ilişkin kararların alınmasını sağlar. Böylece değerlendirme sonuçları, program geliştirme uzmanlarına, programa devam etme, programı gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçmeye ilişkin bilgi verir (Demirel, 2012; Kara ve Akdağ, 2017).

Ülkemizdeki program değerlendirme çalışmaları iki düzeyde gerçekleşmektedir. Bunlardan biri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Temel Eğitim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri ile Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı aracılığıyla resmi olarak gerçekleştirilen çalışmalar, diğeri ise araştırmacılar tarafından yapılan ve lisansüstü tez, makale ve bildiri olarak sunulan bilimsel çalışmalardır (Özdemir, 2009).

Ülkemizde Eğitim Programlarında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1926 yılından itibaren, değişen hedef ve kaynaklara paralel olarak zaman zaman değişiklikler yapılmıştır. 2005 yılında ise öğretmen merkezli eğitimden, öğrenci merkezli eğitimin benimsendiği yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilerek köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Eğitimin tüm kademelerinde yapılan bu değişikliklerin etkileri, ilköğretim kademesinin en temel derslerinden biri olan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına da yansımıştır. 2005 yılından sonra genel olarak hayat bilgisi dersinin amacı “temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek.” (MEB, 2017) olarak belirtilmiştir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda 2005 yılında yapılan köklü değişiklikten sonra, yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda 2009, 2013, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında tekrar güncellenmiştir. Birey, toplum ve doğa olmak üzere üç öğrenme alanı toplu öğretim yaklaşımı benimsenerek 2005 ve 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında ele alınmış ve bu öğrenme alanlarını kapsayan üç tema belirlenmiştir. Ünite temelli yaklaşım ise 2013 yılından sonra benimsenmiş ve öğrenme alanları altı ünite altında ele alınmıştır. 2013 ve 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında bu üniteler “Ben ve Okulum”, “Ailem ve Evim”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemi Seviyorum” ve “Doğa ve Çevre” olarak adlandırılırken 2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında bu ünitelerin bazılarının isimleri değiştirilmiştir. Ayrıca toplumdaki gelişmelere paralel olarak öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler de güncellenmiştir. 2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan temel becerilere, 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında “Yetkinlikler” başlığı altında yer verilmiştir.

Program değerlendirme çalışmalarının diğer bir düzeyi olan bilimsel çalışmalar ise, eğitime yönelik yapılan faaliyetlerin değerlendirilmesini sağlamakta, böylece sonraki dönemlerde yapılacak olan eğitim faaliyetlerinin planlanmasına ışık tutmaktadır. Günümüzde üniversite sayısının ve lisansüstü eğitime verilen önemin artması ile birlikte eğitim alanında yapılan bilimsel araştırma sayısında önemli bir artış gerçekleşmiştir. Araştırma sayısındaki bu artış, çalışmaların birbirinden kopuk ve dağınık olmasına neden olabilmektedir. Bu durum, araştırmaları bir araya getiren ve araştırmaların eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir (Özenç ve Özenç, 2013; Yaşar ve Papatğa, 2015). Araştırma eğilimi, bilimsel çalışmaların zaman içerisinde gösterdikleri değişimi ve bu değişiminin yönünü ifade etmektedir. Araştırma eğiliminin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmalarda, ele alınan zaman aralığında elde edilen veriler doğrultusunda, araştırılan konunun geçmişteki durumun tahmin edilmesi ya da gelecekteki durumun öngörülmesi amaçlanır. Chang, Chang ve Tseng (2010) da araştırma eğilimlerinin belirlenmeye yönelik çalışmaların yapılmasının gelecekteki çalışmalara rehber olacağını belirtmiştir.

Alan yazında eğitim programları alanında yapılan çalışmaların, araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Koç, 2015; Ozan ve Köse, 2014; Özdemir, 2009; Yenilmez ve Sölpük, 2014). Benzer bir şekilde eğitim alanındaki çalışmaları ele alan birçok çalışma bulunmaktadır (Akaydın ve Kaya, 2015; Bıkmaç, Aksoy, Tatar ve Altinyüzük, 2013; Demir ve Ekici, 2015; Özenç ve Özenç, 2013; Polat, 2017). Bu çalışmada farklı olarak, Türkiye’de sadece Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını ele alan makale ve tezler incelenmiştir. Bu alanda yapılan araştırmaların incelenmesinin, çalışmaların amaç ve yöntemlerinin eğilimlerini ortaya çıkararak eksikliklerin belirlenmesini ve gelecek çalışmalara yön vermesini sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı, 2005 – 2019 (Eylül) yılları arasında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan çalışmaları çeşitli değişkenlere (hazırladığı üniversite, yazar sayısı, araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, çalışma grubu/örneklem, ele alınan öğretim programları, programın öğeleri ve sınıf düzeyi) göre incelemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmalar, hazırlandığı üniversiteye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Makaleler, yazar sayısına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Araştırmalar, araştırma yöntemi, veri toplama aracı, çalışma grubu/örneklemine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Araştırmalar, ele alınan program öğelerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Araştırmalar, ele alınan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları’na (2005, 2009, 2015 ve 2017) göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Araştırmalar, ele alınan sınıf düzeyine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

### **YÖNTEM**

Bu araştırma Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan ve Türkiye’de, 2005 yılı ve sonrasında yayımlanan makale ve lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler bakımından dağılımının incelenmesi amacıyla betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma verileri, doküman incelemesi yoluyla edinilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Doküman incelemesi yapılırken bir dizi aşama takip edilir. Bu aşamalar dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olarak sıralanabilir (Forster, 1995; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın veri kaynağı, makale ve tezlerden oluşmaktadır. Bu çalışmalar online tarama yapılarak edinilmiştir. İncelenen makaleler öncelikle “Google Akademik” ve “Ebschost” veri tabanları, tezler ise Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)’ün tez arama sayfası kullanılarak temin edilmiştir. Tarama yapılırken “Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı” ve “hayat bilgisi dersi” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Yapılan tarama sonucunda Türkiye’de, 2005-2019 yılları arasında Hayat Bilgisi Öğretim Programına ile ilgili yayınlanmış 57 çalışmaya ulaşılmıştır. Alan yazın taramasında ulaşılan çalışmalardan üçünün lisansüstü tezinden üretildiği tespit edilmiş, bu çalışmaların sadece makaleleri araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmaların ikisi ise kuramsal çalışma olması nedeniyle araştırmadan çıkarılmıştır. Böylece araştırmaya 52 çalışma ile devam edilmiştir. Bu çalışmalara ait yayın türü ve yayın yılı bilgileri Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya dahil edilen çalışmaların 32’si makale, 20’si lisansüstü tezdur. Lisansüstü tezlerin iki tanesi doktora düzeyinde, 18 tanesi ise yüksek lisans düzeyinde hazırlanmıştır. Çalışmalar 2005-2019 yılları arasında yayınlanmıştır. 2008, 2010 ve 2014

yıllarında yayınlanmış herhangi bir makaleye ulaşılammıştır. Araştırmaya 2005 yılından itibaren yayınlanan çalışmaların dahil edilmesinin nedeni 2005 yılında yapılandırmacılık anlayışı ile yeni öğretim programlarının uygulanmaya başlanmasıdır.

Tablo 1.

Araştırmalara ait Bilgiler

	Makale		Tez				TOPLAM	
	f	%	Doktora		Yüksel Lisans		f	%
			f	%	f	%		
2005	1	1.92	-	-	-	-	1	1.92
2006	2	3.85	-	-	1	1.92	3	5.77
2007	1	1.92	1	1.92	3	5.77	5	9.61
2008	-	-	-	-	1	1.92	1	1.92
2009	1	1.92	1	1.92	2	3.85	4	7.69
2010	-	-	-	-	3	5.77	3	5.77
2011	4	7.69	-	-	1	1.92	5	9.61
2012	3	5.77	-	-	1	1.92	4	7.69
2013	4	7.69	-	-	2	3.85	6	11.54
2014	-	-	-	-	-	-	-	-
2015	1	1.92	-	-	-	-	1	1.92
2016	4	7.69	-	-	1	1.92	5	9.61
2017	2	3.85	-	-	2	3.85	4	7.69
2018	6	11.54	-	-	1	1.92	7	11.54
2019	3	5.77	-	-	-	-	3	5.77
<b>TOPLAM</b>	<b>32</b>	<b>61.54</b>	<b>2</b>	<b>3.85</b>	<b>18</b>	<b>34.51</b>	<b>52</b>	<b>100</b>

Yapılan tarama sonunda toplanan makale ve tezler öncelikle, iki araştırmacı tarafından genel olarak okunmuştur. Daha sonra araştırmacılar tarafından makale\tez inceleme formu oluşturulmuştur. Bu form, çalışmanın adı, yazar, yıl, çalışmanın amacı ve alt amaçlar, yöntem (araştırmanın deseni, araştırma grubu\örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi) bulgular-sonuç-tartışma, öneriler başlıklarını içermektedir. Bu form araştırmacılar tarafından her bir çalışma için doldurulmuştur.

Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz yönteminde, elde edilen veriler, araştırmacı tarafından önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da araştırma amacı doğrultusunda çalışmaların hazırlandığı üniversite, makalelerin yazar sayısı, çalışmaların araştırma yöntemi, veri toplama araçları, çalışma grubu\örneklemi, çalışmalarda ele alınan program öğeleri, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları, sınıf düzeyi olmak üzere yedi tema ve bu temaların içerdiği kategoriler belirlenmiştir. Araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak toplanan verileri inceleyerek kodlamıştır. Kodlanan veriler karşılaştırılarak araştırmacılar arasında görüş birliğine varılmıştır. Son olarak düzenlenen veriler sayısallaştırılarak tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili 2005 – 2019 yılları arasında Türkiye’de yayınlanan 32 makale ve 20 lisansüstü tezin, hazırlandığı üniversite, makalelerin yazar sayısı, araştırmalarda kullanılan yöntem, veri toplama aracı ve çalışma grubu\örneklemi, araştırmaların ele aldıkları program öğeleri, öğretim programı ve sınıf düzeyine göre dağılımları tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaların hazırlandığı üniversiteye göre dağılımı incelendiğinde Tablo 2’de görüldüğü üzere, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yönelik en fazla Afyon Kocatepe Üniversitesi (%7.69), İnönü Üniversitesi (%7.69) ve Selçuk Üniversitesi’nde (%7.69) çalışma hazırlanmıştır. Ayrıca Kafkas Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesi; Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi; Fırat Üniversitesi ve Dicle Üniversitesinden araştırmacılar ortak çalışma yürütmüştür.

**Tablo 2.***Araştırmaların Hazırlanıldığı Üniversiteye göre Dağılımı*

Üniversite Adı	Makale		Tez		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	3.85	2	3.85	4	7.69
İnönü Üniversitesi	2	3.85	2	3.85	4	7.69
Selçuk Üniversitesi	2	3.85	2	3.85	4	7.69
Muğla Üniversitesi	2	3.85	1	1.92	3	5.77
Ordu Üniversitesi	2	3.85	1	1.92	3	5.77
Anadolu Üniversitesi	1	1.92	1	1.92	2	3.85
Bingöl Üniversitesi	2	3.85	-	-	2	3.85
Fırat Üniversitesi	1	1.92	1	1.92	2	3.85
Kafkas Üniversitesi-Atatürk Üniversitesi	1	1.92	1	1.92	2	3.85
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	-	-	2	3.85	2	3.85
Sakarya Üniversitesi	2	3.85	-	-	2	3.85
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	-	-	1	1.92	1	1.92
Abant İzzet Baysal Üniversitesi- Kastamonu Üniversitesi-Kocaeli Üniversitesi	1	1.92	-	-	1	1.92
Adnan Menderes Üniversitesi	-	-	1	1.92	1	1.92
Afyon Kocatepe Üniversitesi- Gazi Üniversitesi	1	1.92	-	-	1	1.92
Ahi Evran Üniversitesi	1	1.92	-	-	1	1.92
Ankara Üniversitesi	-	-	1	1.92	1	1.92
Adnan Menderes Üniversitesi	-	-	1	1.92	1	1.92
Balıkesir Üniversitesi	-	-	1	1.92	1	1.92
Bursa Uludağ Üniversitesi	1	1.92	-	-	1	1.92
Bülent Ecevit Üniversitesi	1	1.92	-	-	1	1.92
Cumhuriyet Üniversitesi	-	-	1	1.92	1	1.92
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	1.92	-	-	1	1.92
Erzincan Üniversitesi	-	-	1	1.92	1	1.92
Fırat Üniversitesi-Dicle Üniversitesi	1	1.92	-	-	1	1.92
Gazi Üniversitesi	1	1.92	-	-	1	1.92
Gaziantep Üniversitesi	1	1.92	-	-	1	1.92
İstanbul Üniversitesi	1	1.92	-	-	1	1.92
Kastamonu Üniversitesi	1	1.92	-	-	1	1.92
Kırıkkale Üniversitesi	1	1.92	-	-	1	1.92
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	1.92	-	-	1	1.92
Rize Üniversitesi	1	1.92	-	-	1	1.92
Sinop Üniversitesi	1	1.92	-	-	1	1.923

Makalelerin yazar sayısına göre dağılımı incelendiğinde Tablo 3'te görüldüğü gibi makalelerin %50.00'si iki yazarlı, %40.62'si tek yazarlı olarak yazılmıştır.

**Tablo 3.***Makalelerin Yazar Sayılarına göre Dağılımı*

Yazar Sayısı	Makale	
	f	%
İki Yazarlı	16	50.00
Tek yazarlı	13	40.62
Üç Yazarlı	3	9.38

Araştırmaların yöntemi ve veri toplama aracına göre dağılımı incelendiğinde Tablo 4'de görüldüğü gibi, çalışmalarda en fazla nitel araştırma yöntemi (%50.00) ve veri toplama aracı olarak en fazla anket (%26.92) kullanılmıştır. Makalelerde en fazla nitel araştırma yöntemi benimsenerek doküman incelemesi (%25.00) uygulanırken, tezlerde en fazla nicel araştırma yöntemi benimsenerek anket tekniği (%13.46) uygulanmıştır.



**Tablo 4.***Araştırmaların Yöntemi ve Veri Toplama Araçlarına göre Dağılımı*

Yöntem-Veri Toplama Araçları	Makale		Tez		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Nitel Yöntem</b>	<b>22</b>	<b>42.31</b>	<b>4</b>	<b>7.69</b>	<b>26</b>	<b>50.00</b>
Doküman İncelemesi	13	25.00	-	-	13	25.00
Görüşme	7	13.46	3	5.77	10	19.23
Anket (Açık Uçlu Sorular)	1	1.92	-	-	2	3.85
Doküman İncelemesi-Görüşme	-	-	1	1.92	1	1.92
Doküman İncelemesi- (Açık Uçlu Sorular)	Anket 1	1.92	-	-	1	1.92
<b>Nicel Yöntem</b>	<b>8</b>	<b>15.38</b>	<b>12</b>		<b>20</b>	<b>38.46</b>
Anket	7	13.46	7	13.46	14	26.92
Ölçek	1	1.92	5	9.61	6	11.54
<b>Karma Yöntem</b>	<b>2</b>	<b>3.85</b>	<b>4</b>	<b>7.69</b>	<b>6</b>	<b>11.54</b>
Anket-Görüşme	1	1.92	3	5.77	4	7.69
Anket-Görüşme-Gözlem	-	-	1	1.92	1	1.92
Anket (Açık Uçlu ve Likert Tipi Sorular)	1	1.92	-	-	1	1.92

Araştırmaların çalışma grubu\örnekleme göre dağılımı incelendiğinde, Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmalar en fazla sınıf öğretmenleri (%56.61) ile yürütülmüştür. Makalelerin 15'i (%28.85) sınıf öğretmenleriyle yürütülürken, Tezlerin 16'sı (%30.77) sınıf öğretmenleriyle yürütülmüştür. Bununla birlikte makalelerin 13'ünde (%25.00) veriler dokümanlardan edinilmiştir. Bu makalelerde kullanılan dokümanlar, hayat bilgisi dersi öğretim programlarından oluşmaktadır. Tezlerin ikisinin (%3.85) öğrencilerle yürütüldüğü görülmektedir. Öğrenci velileriyle sadece bir makale bulunmaktadır.

**Tablo 5.***Araştırmaların Çalışma Grubu\Örnekleme göre Dağılımı*

Çalışma Grubu\Örnekleme	Makale		Tez		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmeni	15	28.85	16	30.77	31	56.61
Doküman	13	25.00	-	-	13	25.00
Sınıf Öğretmeni Adayı	2	3.85	-	-	2	3.85
Öğrenci	-	-	2	3.85	2	3.85
Sınıf Öğretmeni-Doküman	1	1.92	1	1.92	2	3.85
Sınıf Öğretmeni-Öğrenci	-	-	1	1.92	1	1.92
Öğrenci velisi	1	1.92	-	-	1	1.92

Araştırmaların ele aldıkları program öğelerine göre dağılımı incelendiğinde Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmalarda en fazla Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının bütün öğeleri birlikte (%44.23) incelenmiştir. Ayrıca tek bir program öğesinin ele alındığı araştırmalarda en fazla kazanım öğesine (%30.77) yönelik çalışma yapıldığı görülmektedir. Araştırmaların %7.69'unda ise kazanım ve öğrenme öğretme süreci birlikte ele alınmıştır.

**Tablo 6.**

Araştırmaların Ele Aldıkları Program Öğelerine göre Dağılımı

Programın öğeleri	Makale		Tez		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kazanım-İçerik-Öğrenme Öğretme Süreci-Değerlendirme	13	25.00	10	19.23	23	44.23
Kazanım	11	21.15	5	9.61	16	30.77
Öğrenme Öğretme Süreci	1	1.92	3	5.77	4	7.69
Kazanım-Öğrenme Öğretme Süreci	2	3.85	2	3.85	4	7.69
İçerik	2	3.85	-	-	2	3.85
Değerlendirme	1	1.92	-	-	1	1.92
Kazanım-İçerik-Değerlendirme	1	1.92	-	-	1	1.92
Kazanım-İçerik	1	1.92	-	-	1	1.92

Araştırmaların ele aldıkları Hayat Bilgisi Öğretim Programlarına göre dağılımı incelendiğinde Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmalar en fazla 2005 (%32.69) ve 2009 (%34.61) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları üzerine yoğunlaşmıştır. Makalelerin ikisinde (%3.85) 1998 ve 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları birlikte ele alınmıştır.

**Tablo 7.**

Araştırmaların Ele Aldıkları Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarına göre Dağılımı

Üniversite Adı	Makale		Tez		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
2005	6	11.54	11	21.15	17	32.69
2009	11	21.15	7	13.46	18	34.61
2017	2	3.85	1	1.92	3	5.77
2015	1	1.92	1	1.92	2	3.85
2018	2	3.85	-	-	2	3.85
1998-2005	2	3.85	-	-	2	3.85
1998	1	1.92	-	-	1	1.92
1926-1930-1948-1968-1995-1998-2005	1	1.92	-	-	1	1.92
1926-1936-1948-1968-1998-2005-2009-2015-2017-2018	1	1.92	-	-	1	1.92
1936-1948-1968-1998-2005-2009-2015-2017-2018	1	1.92	-	-	1	1.92
1968-1998-2005-2015	1	1.92	-	-	1	1.92
2005 taslak program	1	1.92	-	-	1	1.92
2009-2015	1	1.92	-	-	1	1.92
2009-2015-2017	1	1.92	-	-	1	1.92

Araştırmalarda ele alınan sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmalar en fazla ilkököl 1. 2. ve 3. sınıflarının tümünde (88.46) yürütülmüştür. Sadece 1. sınıf düzeyinde yürütülen iki (%3.85) makale bulunurken, 3. sınıf düzeyinde yürütülen bir (%1.92) makale ve bir (%1.92) tez bulunmaktadır. Tezlerin birinde (%1.92) ise 2. ve 3. sınıf düzeyi birlikte ele alınmıştır.

**Tablo 8.**

Araştırmaların ele alınan sınıf düzeyine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	Makale		Tez		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1. 2. ve 3. Sınıf	28	53.85	18	34.61	46	88.46
1. Sınıf	2	3.85	-	-	2	3.85
3. Sınıf	1	1.92	1	1.92	2	3.85
2. Sınıf	1	1.92	-	-	1	1.92
2. ve 3. Sınıf	-	-	1	1.92	1	1.92

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada 2005-2019 yılları arasında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan çalışmaların, çeşitli değişkenler bakımından dağılımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik, bilgisayar destekli tarama yöntemi ile 32 makale ve 20 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerin ikisi doktora 18'i yüksek lisans tezidir. Doktora tezlerinin oldukça az sayıda olması dikkat çekici bir sonuçtur. Hayat bilgisi alanında yapılan çalışmaların incelendiği çeşitli çalışmalarda da doktora tezlerinin azlığı vurgulanmıştır (Bektaş ve Karadağ, 2013; Demir ve Ekici, 2015; Güven ve Ayyayla Püsküllü, 2017; Polat, 2017; Ütkür, 2018). Demir ve Ekici (2015)'e göre, bu durumun nedeni yüksek lisans sonra doktora az sayıda kişinin devam etmesi ve doktora öğrencilerinin farklı alanlara yönelmesi olabilir.

Araştırmada incelenen lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde 32 makalenin 26 üniversitede, 20 lisansüstü tezin ise 16 üniversitede yürütüldüğü; toplamda 42 üniversitede konuya ilişkin çalışmanın yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu üniversitelerde en fazla dört çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de 78 vakıf, 129 devlet üniversitesi olmak üzere toplam 207 üniversite bulunmakta ve bu üniversitelerin bünyesinde toplam 93 eğitim fakültesi bulunmaktadır ([www.istatistik.yok.gov.tr](http://www.istatistik.yok.gov.tr)). Türkiye'de bulunan 93 eğitim fakültesinden 42'sinde Hayat Bilgisi Öğretim Programına yönelik çalışmanın yürütülmesi olumlu yönde yorumlanabilir. Buna karşı üniversitelerde en fazla 4 çalışmanın olması ve üniversitelerin çoğunda sadece bir çalışmanın yapılmasının yetersiz olduğu söylenebilir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yönelik daha fazla üniversitede çalışma yapılması, çok kültürlü bir yapıya sahip olan ülkemizde daha geniş alanlarda veri toplanarak, tüm bölgelerdeki bireylerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini ve bu doğrultuda program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının devam edilmesini sağlayacaktır.

Araştırmada makalelerin yazar sayısına göre dağılımı incelendiğinde, makalelerin daha çok tek ya da iki yazarlı yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca üç yazarlı yürütülen sadece üç makale bulunurken, üçten daha fazla yazarın yürüttüğü herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Türkiye'de akademik olarak yükselme ve atama kriterleri incelendiğinde, tek ya da iki yazarlı makalelerin çoklu yazarlarla yapılan çalışmalardan daha çok puan getirdiği görülmektedir (Arık ve Türkmen, 2009; Ozan ve Köse, 2014). Bu nedenle incelenen araştırmaların daha çok tek ya da iki yazarlı olması, araştırmacıların daha fazla puan alabilme beklentileri ile açıklanabilir.

Araştırmanın yöntemi bakımından incelenen makalelerin çoğunda nitel araştırma yöntemi uygulanırken, tezlerin çoğunda nicel araştırma yönteminin uygulandığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte araştırmada kullanılan veri toplama araçları bakımından nitel araştırma yöntemi uygulanan çalışmalarda en fazla doküman incelemesi tekniği kullanılırken, nicel araştırma yöntemi uygulanan çalışmalarda en fazla anket tekniği kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yer alan benzer çalışmalarda da eğitim ve program geliştirme alanlarına yönelik yapılan çalışmaların nicel araştırma yöntemi benimsenerek desenlendiği belirtilmiştir (Koç, 2015; Ozan ve Köse, 2014; Yaşar ve Papatğa, 2015). Karma yöntemin sınırlı sayıda çalışmada kullanılması nitel ve nicel araştırma yöntemlerini tek başına kullanmanın getirdiği sınırlılıklardan kurtulamamasına neden olabilir (Küçüköğlü ve Ozan, 2013; Ozan ve Köse, 2014). Bu nedenle Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yönelik karma yöntemin uygulandığı çalışmaların artırılması gerektiği söylenebilir. Burada dikkat çeken bir diğer bulgu makalelerde en çok nitel araştırma yöntemi ve veri toplama aracı olarak doküman incelemesi ve görüşme teknikleri kullanılırken, lisansüstü tezlerde en çok nicel araştırma yönteminin ve veri toplama aracı olarak da anketin tercih edilmesidir. Benzer bir şekilde alan yazında lisansüstü tezlerin ele alındığı araştırmalarda nicel yöntemin ağırlıklı olduğu belirtilmektedir (Bektaş ve Karadağ, 2013; Bıkmaz vd., 2013; Cansız Aktaş, 2013; Polat, 2017; Şahin, Calp, Bulut ve Kuştimur, 2013). Bu farklılığın nedeni çalışmalarda doküman incelemesi tekniğinin kullanılmasının hem süre hem de maddi bakımdan ekonomik olması, buna karşın lisansüstü tezlerde sadece doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmasının yeterli görülmemesi olabilir. Ayrıca Chen ve Hirschheim'e (2004) göre araştırmacılar nitel araştırma yöntemini, nicel araştırma yöntemine göre daha çok zaman aldığı için tercih etmiyor olabilir.

İncelenen çalışmaların çalışma grubunu örneklemi en fazla öğretmenler oluşturmaktadır. Çeşitli disiplinlerde öğretim programlarının ele alındığı çalışmaların incelendiği bazı araştırmalarda da en çok başvurulan örneklem grubunun öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bıkmaz vd., 2013; Cansız Aktaş, 2013; Dönmez ve Gündoğdu, 2016; Ozan ve Köse, 2014; Yenilmez ve Sölpük, 2014). Öğretmenlerin seçilmesinin nedeni olarak, öğretim programının uygulayıcısı olmaları ve program hakkında en fazla bilgiye sahip olan grubu oluşturmaları gösterilebilir. Aynı şekilde öğrencilere ve velilere ulaşmak için gereken izin işlemleri, küçük yaşlardaki öğrencilerden veri toplama sürecinde zorluklarla karşılaşılması ve velilere ulaşmanın daha çok zaman ve emek gerektirmesi, araştırmacıların bu örneklem grubunu tercih etmemesinin bir nedeni olabilir. Buna karşın eğitim

programları hem ülkenin, hem de bölgenin, okulun, öğrencinin, velinin vb. ihtiyaç ve isteklerine uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Yüksel, 1998). Bu nedenle öğrenciler, veliler, okul yöneticileri gibi eğitim sisteminde yer alan bireylerle yürütülen araştırmaların artırılmasına ihtiyaç vardır.

Araştırmalarda ele alınan programın öğeleri bakımından, incelenen çalışmaların çoğunda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının tüm öğelerini birlikte ele alındığı görülmüştür. Demirel'e (2012) göre eğitim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme öğeleri arasında dinamik bir ilişki vardır ve öğeler birbirini etkilemektedir. Bu bağlamda araştırmalarda, öğelerin bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesi amacıyla programın tüm öğeleri birlikte ele alınmış olabilir. İncelenen araştırmalarda, tüm öğelerin ele alındığı çalışmalar dışında en çok programın kazanım boyutu ele alınmıştır. Benzer bir şekilde Polat (2017), program alanında yapılan çalışmalarda en çok kazanım boyutunun incelendiğini belirtmiştir. Bu durumun nedeni eğitim programlarının kazanımlardan yola çıkarak şekillenmesi ve bu alanda yapılan çalışmaların daha kolay uygulanabilmesi olabilir. Bu araştırmada içerik ya da ölçme değerlendirme öğelerinden sadece bir ya da ikisini ele alan sınırlı sayıda çalışma bulunmuştur. Bıkmaz ve arkadaşlarının (2013) doktora düzeyinde yapılan tezlerin içerik analizine ilişkin yürüttüğü araştırmada da programın bir öğesi olarak içerik seçimi ve düzenlenmesi ile ölçme ve değerlendirme gibi konuların yeterince ya da hiç çalışılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerine yönelik yapılan çalışmalarda, ölçme değerlendirme ile ilgili çalışmaların program değerlendirme sürecine önemli ölçüde katkı sağlayacağı ve öğretim programının niteliğini artıracığı belirtilmiştir (Kabapınar, 2010; Karakuş, 2010; Öztürk, Yalvaç ve Demir, 2013). Bununla birlikte Coşkun (2011)'a göre eğitim bilimi alan yazınında içerik düzenleme ile ilgili çalışmaların çok az olduğu bunun sonucu olarak da içeriğin düzenlenmesi ile ilgili sınırlı bir şekilde bilgi oluşturulabildiği, içeriğin öğretim için düzenlenebilmesi için ayrıntılı açıklamalara ve sınırlı sayıda örneğe yer veren kaynakların azlığı, ayrıca ders kitaplarında kavramların ele alınış biçimleri, öğretmenlerin ders kitaplarından ve kılavuz kitaplardan yararlanma şekilleri de bu konuda yapılan çalışmaların yeterince olmamasına etki etmektedir.

Araştırmada ele alınan öğretim programları incelendiğinde ise araştırmaların, 2005 ve 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları üzerinde yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedeni 2005 yılında öğretim programlarında köklü bir değişikliğe gidilmesi, dolayısıyla bu yıllarda araştırma ihtiyacının artması olabilir. Yenilmez ve Sölpük'ün (2014) çalışmasında da 2004 yılında başlayan köklü bir değişim sonunda, eğitim programına yönelik çalışmaların arttığı, 2012 yılından sonra ise eğitim sisteminin değişmesiyle öğretim programlarında yapılması beklenen güncelleme çalışmaları nedeniyle eğitim programlarına yönelik çalışmaların sayısında bir azalmanın yaşandığını belirtmiştir. Buna karşın Koç'un (2015) belirttiği gibi ihtiyaçlara cevap verebilen, güncel ve geçerli bir programın geliştirilebilmesi için program değerlendirme çalışmalarının sürekli bir şekilde yürütülmesi ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda programların gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Çalışmalar ele alınan sınıf düzeyi bakımından incelendiğinde, çalışmaların çoğunun tüm sınıf düzeyleriyle (1., 2. ve 3. sınıf) yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Güven ve Ayyayla Püsküllü'nün (2017) çalışmasında da araştırmalarının çoğunluğunun 1. 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarını birlikte ele aldığını belirtmiştir. Bu sonucun nedeni olarak araştırmalarda veri toplama aracı olarak en fazla anket ve doküman incelemesinin kullanıldığı ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının bütüncül bir bakış açısıyla incelendiği gösterilebilir. Çalışmaların en fazla 3. sınıf düzeyinde yürütüldüğü sonucuna ulaşan Ütkür (2018), araştırmasında hayat bilgisi dersinde kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik çalışmaları incelemiş ve araştırmalarda en fazla deneysel yöntemin kullanıldığını belirtmiştir. Kara ve Akdağ (2017) da program değerlendirme çalışmalarının tüm eğitim kademelerini kapsayacak şekilde geniş olabileceği gibi sadece belirli bir sınıf düzeyi için hazırlanmış bir ders kitabının incelenmesi gibi dar kapsamda da olabileceğini belirtmiştir. Programın tüm sınıf düzeylerinde ele alınması bütün bir şekilde değerlendirmesini sağlaması bakımından olumlu olarak yorumlanabilir. Buna karşın, özellikle birinci sınıfta öğrencilerin okuma yazma bilmemesi gibi özel durumlar eğitim öğretim sürecini farklılaştıracağı düşünülürse, tek bir sınıf düzeyinde çalışmaların az olması da önemli bir yetersizlik olarak görülebilir.

Sonuç olarak bu çalışmada Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını ele alan araştırmalar amaç ve yöntemleri bakımından niceliksel olarak incelenmiştir. Daha sonraki çalışmalarda bu araştırmaların niteliksel olarak incelenmesi önerilebilir. Bununla birlikte elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ya da ölçme değerlendirme öğelerinden sadece birinin ele alındığı, özellikle içerik ile ilgili çalışmaların azlığı göz önünde bulundurulursa içerik öğesine yoğunlaşılması, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili karma yöntem uygulandığı ve farklı örneklem grubunu (öğrenci, veli, okul yöneticileri vb.) içine alan çeşitli araştırmaların yapılması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

(\* Araştırmaya dahil edilen çalışmalar)

- Akaydın, B. B., & Kaya, S. (2015). Türkiye’de ilkököl hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanında yapılan ve ulusal indeksli dergilerde yayınlanan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 251-264.
- \*Aktaş, N. (2011). İlköğretim 1-3. sınıf hayat bilgisi ders programının besin ve beslenme ile ilgili kazanım ve etkinlikler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 23-31.
- \*Alak, G. & Nalçacı, A. (2012). Hayat Bilgisi Öğretim Programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 36-51.
- Arık, R. S., & Türkmen, M. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi*. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Antalya.
- \*Aydemir, H., Karalı, Y., & Çelik, Ö. (2018). Hayat Bilgisi 2. sınıf dersinde yer alan dün, bugün, yarın temasında geçen kazanımların gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 2(1), 6-21.
- \*Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- \*Bahar, M., Erdaş, E., & Özel, R. (2013). İlköğretim hayat bilgisi programında çevre eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-25.
- \*Bahçe, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- \*Bektaş, M. (2013). Birinci sınıf hayat bilgisi dersindeki demokratik hayata hazırlayıcı kavramlara yönelik öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(4), 2419-2433
- Bektaş, M., & Karadağ, B. (2013). Hayat bilgisi öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerinin eğilimleri ve değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 113-129.
- \*Bektaş, M., Sellum, F. S., & Polat, D. (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 129-147.
- Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö., & Altınyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 288-303.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim Programı* (M. E. Rüzgar, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cansız Aktaş, M. (2013). Yeni matematik öğretim programları ile ilgili araştırmalar için 5n-1k: Lisansüstü tezler. *Millî Eğitim Dergisi*, 43(197), 209-227.
- Chang, Y. H., Chang, C. Y., & Tseng, Y. H. (2010). Trends of science education research: An automatic content analysis. *Journal of Science Education and Technology*, 19(4), 315-331.
- Chen, W., & Hirschheim, R. (2004). A paradigmatic and methodological examination of information systems research from 1991 to 2001. *Information System Journal*, 14, 197-235.
- Coşkun, M. K. (2011). *Kavram Öğretimi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- \*Çakır, G. (2007). *Yeni Hayat Bilgisi Programında yer alan kazanımların önerilen etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirilebilir düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- \*Çaycı, B. (2018). 2017 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğretmen aday görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 3(6), 74-98.
- \*Çelik, Ö. (2017). *2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- \*Demir Baysal, E. (2008). *2005 ilköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki öğrenci etkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- \*Demir, M. K. (2016). Hayat bilgisi öğretim programının değiştirilmesi gerekçelerine dair öğretmen aday görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 157-171.
- Demir, M. K., & Ekici, B. (2015). Hayat bilgisi eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(5), 47-65.

- \*Demir, S. (2007). *İlköğretim okulu Hayat Bilgisi Dersi Programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Kayseri ili örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dönmez, B., & Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 2109-2125.
- \*Duran, M., & Solak, E. (2018). Hayat bilgisi dersi 1. sınıf öğretim programındaki kazanımların değerler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1345-1360.
- \*Dündar, H., & Hareket, E. (2016). Türkiye’de ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 85-103.
- \*Esemen, A., & Sadioğlu, Ö. (2019). 2018 Tarihinde Yenilenen Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanımlarında Ulusal Değerler. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(1), 14-27.
- \*Geçit, Y. & Gençer, G. (2011). Hayat bilgisi dersinde kazandırılması beklenen değerlere ilişkin veli görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 78-90.
- \*Gömleksiz, N. M. & Bulut, İ. (2007). Yeni Hayat Bilgisi Öğretim Programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 67-88.
- \*Gözel, Ü. (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- \*Gülener, S. (2010). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’na ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Şanlıurfa örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Gültekin, M. (2017). *Program Geliştirmeye İlişkin Temel Kavramlar*. B. Oral & T. Yazar (Ed.). Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme (s. 1-37) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- \*Gümüş, M., & Aykaç, N. (2012). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 59-68.
- \*Güven, S. (2010). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının girişimcilik özellikleri açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 5(1), 49-57.
- Güven, S., & Ayyayla Püsküllü, M. (2017). Hayat bilgisi ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 75-86.
- \*Hızlı Alkan, S. (2016). *Uygulanan Hayat Bilgisi Öğretim Programının Yerelleşmesine yönelik ihtiyaç analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun
- Kabapınar, Y. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler (4-5. sınıf) programları’ndaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 776-791.
- \*Kalafatçı, Ö. (2017). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Ordu ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi., Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Kara, A., & Akdağ, M. (2017). *Program Değerlendirme Modelleri*. B. Oral & T. Yazar (Ed.). Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme (s. 469-489) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- \*Karaman, P. (2019). Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki öğelerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İğdır University Journal of Social Sciences*, (17), 347-367.
- \*Karasu Avcı, E., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Journal of Values Education*, 16(35), 27-56.
- \*Kaya, S. (2009). *Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki duyuşsal yoğunluklu kazanımların değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- \*Kayalar, D. (2007). *İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi Ders Programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- \*Kazu, H., & Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yönelik görüşlerinin incelenmesi (nitel bir araştırma). *Turkish Studies*, 7(2), 693-706.

- \*Kılınç, M., & Ersoy, A. (2013). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının etik bilinç geliştirme açısından öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2) 109-126.
- Koç, E. S. (2016). Türkiye’de ilköğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2005–2014). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 198-216.
- \*Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431.
- \*Kırşun, A. (2013). *Hayat Bilgisi Dersi Programının araştırma becerilerine ulaşabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Nitel bir araştırma)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Küçüköğlü, A., & Ozan C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2013(12), 27-47.
- MEB. (2017). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- \*Narin, D. (2007). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- \*Ocak, G., & Beydoğan, H. (2005). İlköğretim okulları 3. sınıf hayat bilgisi ders içeriğinin amaçlarla tutarlılık ve öğrenci seviyesine uygunluk açısından yeterlilik düzeyi (standart belirleme-Erzurum il örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 109-132.
- \*Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). 1998-2005 Hayat Bilgisi Ders Programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar il Örneği). *Milli Eğitim Dergisi* 172, 40-54.
- \*Ocak, G., & Yıldız, S. Ş. (2011). 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Nitel bir araştırma). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 861-879.
- \*Orhan, A. (2013). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının karakter eğitimi açısından öğretmen ve öğrenci perspektiflerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Özenç, M., & Özenç, E. G. (2013). Sınıf öğretmenleri ile yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yöntem bölümü açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13 (1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1500/18155>
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- \*Özkan, E. (2012). *2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Piaget’in çocukta anamizm (canlandırıcılık) olgusuna uygunluğu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- \*Öztürk, A. (2017). Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında çocukların katılım hakkı: tarihsel bir analiz. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 864-890.
- Öztürk, N., Yalvaç, H. G., & Demir, R. (2013). İlköğretim 4-5. Sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 25-36.
- \*Öztürk, T. (2015). Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki temel becerileri kazanmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 271-292.
- \*Öztürk, T., & Kalafatçı, Ö. (2006). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 58-74.
- Polat, H. (2017). Türkiye’de 2005-2017 tarihleri arasında hayat bilgisi dersi ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 337-360.
- \*Sıcak, A., & Eker, C. (2016). Hayat Bilgisi Öğretim Programı kazanımlarının öz düzenleme becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 129-145.
- Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P., & Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(3), 187-205.

- \*Tunalı, F. (2009). *Yeni ilköğretim 1., 2., ve 3. sınıf Hayat Bilgisi Programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- \*Tuncer, Ö. (2009). *İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- \*Türkyılmaz, A. (2011). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Balıkesir ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- \*Uçuş Gündal, Ş., & Demirbaş, İ. (2017). 2009, 2015 ve 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programının yaratıcı düşünme açısından karşılaştırılması. *Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 969-990.
- \*Uğur, T. (2006). *2005 ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Uşak ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- \*Uysal, A. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında belirtilen strateji, yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Ütkür, N. (2018). Hayat bilgisi derslerinde kullanılan yöntem ve etkinliklerin tespiti: Lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 101-122.
- Wiles, J., & Bondi, J. (1979). *Curriculum development: A guide to practice*. Ohio: Bell and Howell Company.
- [www.istatistik.yok.gov.tr](http://www.istatistik.yok.gov.tr)
- Yaşar, Ş., & Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- \*Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 849-858.
- \*Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretim programlarında değerler: Hayat Bilgisi dersi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 725-733.
- Yenilmez, K., & Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-42.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 513-525.