

IJONAS



**Uluslararası Sosyal Bilgilerde
Yeni Yaklaşımlar Dergisi**

Cilt 4 / Sayı 1 / Yıl 2020



International Journal of New Approaches in Social Studies



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

ISSN: 2618-5725

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

DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER /ABSTRACTING AND INDEXING

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

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

OKUYUCU MEKTUPLARI / LETTERS

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

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

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ

ijonasstr@gmail.com

IJONASS

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 4, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2020

VOLUME: 4, ISSUE: 1, YEAR: JUNE – 2020

SAHİBİ / OWNER

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ

EDİTÖR / EDITOR

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ

SAYI EDITÖRÜ

Prof. Dr. Refik TURAN

EDİTÖR YRD / VİCE EDITOR

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI

Dr. Öğrt. Ü. F. Serkan SAY

Dr. Öğrt. Ü. Anıl KALE

Dr. Öğrt. Ü. Muhammet SAYGIN

REDAKSİYON/ REDACTION

Dr. Öğrt. Ü. F. Serkan SAY

Dr. Öğrt. Ü. Muhammet SAYGIN

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI

Prof. Dr. Halil TOCAN

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ

Doç. Dr. Yasin DOĞAN

Doç. Dr. Adnan ALTUN

İletişim / Communication

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

E-posta/email: ijonasstr@gmail.com

Basım Tarihi / Published Time: Haziran – 2020 / June – 2020

ISSN:2618-5725

Danışma Kurulu ve Hakemler Advisory Board and Referees

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

IJONASS

Uluslararası Sosyal Bilgielrde Yeni Yaklaşımlar Dergisi IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 4, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2020

VOLUME: 4, ISSUE: 1, YEAR: JUNE – 2020

Bu Sayının Hakemleri The Referees of This Issue

- Prof. Dr. Bayram TAY – Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Halil TOKCAN – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK – Adana Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU – Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. N. Emel AKHAN – Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Harun ER – Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan ALTUN – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM – Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU – Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA – Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi. Selman ABLAK – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi. Yusuf İNEL – Uşak Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi İbrahim SARI – Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Murat Bayram YILAR – Samsun 19 Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi İlker DERE – Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 4, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2020

VOLUME: 4, ISSUE: 1, YEAR: JUNE – 2020

EDİTÖRDEN...

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

Dergi ekibimiz, hakemlerimiz ve yazarlarımızın katkılarıyla 4. cilt 1. sayımızı yayımlamaktan büyük bir mutluluk duyuyoruz. Dergimizin bu sayısında 9 farklı çalışma bulunmaktadır.

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

Derginin oluşturulmasında ve gelişmesinde katkı sağlayan editör kuruluna, yazarlara ve hakemlere teşekkür ediyoruz. Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi'nin (IJONASS), hızla büyüyen sosyal bilgiler eğitimi alanına yeni bir bakış açısı getiren süreli bir yayın olması ve bu türde çalışmaların artması en büyük temennimizdir. Gelecek sayılarımızda çıkacak makale ve diğer yayınlarla daha çok yazarın katkı yapmasını bekliyoruz. Uluslararası indeksler aracılığıyla dergimizde yayınlanan çalışmaların dünyanın farklı akademik noktalarında tanınması ve duyurulması süreci de devam etmektedir.

Dergimizin bir sonraki sayısı 2020 yılı Aralık ayında yayımlanacaktır.

Saygılarımızla....

Prof. Dr. Refik TURAN

Haziran – 2020



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi - IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 4, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2020

VOLUME: 4, ISSUE: 1, YEAR: JUNE – 2020

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden... /Editor's Note

İçindekiler / Contents

1. Cemal AVCI & Hüseyin AÇIKALIN & Turgut UĞURLU (s. 1–16)
Sakarya Savaşı'nın Önemi ve Ders Kitaplarındaki Yeri Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Social Studies Teachers' Views About the Importance of The Battle of Sakarya and Its Place in the Textbooks
2. Selçuk ILGAZ & Murat ÇAYKESEN (s. 17-44)
Türkiye ve Azerbaycan'da Ortaokul 7. Sınıf Düzeylerinde Coğrafya Konularının Karşılaştırılması

Comparison of Geographical Subjects within 7th Grade of Secondary Schools in Turkey and Azerbaijan
3. Mehmet Kadir COŞKUN (s.45-61)
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul Uygulaması Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Investigation of Attitudes Toward School Practice Courses of Social Studies Teachers
4. Yıldırım KARADAĞ & Fatih ACAR (s. 62-78)
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi

An Analysis about Social Studies Prospective Teachers' Awareness Levels on Environmental Problems
5. Aytekin KARBAYAZ & Murat KURT (s.79-93)
Hayat Bilgisi Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

The Views of Classroom Teachers for Use of Out-Of-School Learning Environments In Life Science Course

6. Musa EROĞLU (s.94 - 105)
Etnik Kimlik, Savaş ve Göç Olgularının Çocuklar ve Ergenler Üzerindeki Psikolojik Etkileri
Psychological Effects of Ethnic Identity, War and Immigration Phenomenons on Children and Adolescents
7. Okan AYDOĞAN & Gülin KARABAĞ (s.106 - 130)
Eğitsel Bilgisayar Oyunu ile Desteklenmiş Tarih Öğretiminin Öğrencilerin Mekân Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerilerine Etkisi
The Effect of History Teaching Supported by Educational Computer Games On Students' Chronological Thinking And Space Perception Skills
8. Serpil DEMİREZEN & Hilal KELEŞ (s.131 - 150)
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknopedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
Examination of Social Studies Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge Competencies According to Various Variables
9. Fatih Serdar YILDIRIM & Serkan SAY (s.151 - 164)
Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Fen Eğitimi Alanında Yapılan Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi
The Investigation of Scientific Studies Regarding Problem Based Learning Approach in the Field of Science Education

Sakarya Savaşı'nın Önemi ve Ders Kitaplarındaki Yeri Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Cemal AVCI¹, Hüseyin AÇIKALIN^{2*} & Turgut UĞURLU³

Gönderilme Tarihi: 16 Kasım 2019 Kabul Tarihi: 03 Şubat 2020
DOI: 10.38015/sbyy.647634

Öz:

Tarih boyunca toplumların kaderini değiştiren önemli olaylar gerçekleşmiştir. İcatların, liderlerin ve Savaşların bazıları hem insanlık hem de milletler için olumlu ya da olumsuz büyük etki yapmışlardır. Türk tarihinde de böylesine önemli, yaşandığı dönemi etkilediği gibi günümüzü de şekillendiren gelişmeler yaşanmıştır.

Bu çalışmada Türk milletinin kaderine etki eden 5 savaştan bahsedilerek özellikle Sakarya Meydan Muharebesi ele alınmıştır. Sakarya Savaşı, Avrupalı devletlerin Türkleri Anadolu ve Balkanlardan çıkarma faaliyeti olan Şark Meselesinde gerileşimize son vermesi, Sevr Antlaşması'nı gerçekleştirmek isteyen İtilaf devletlerinin ve Yunanistan'ın faaliyetlerinin başarısız olacağını ispat etmesi, Millî mücadele hareketinin başarılı olacağına inancı perçinlemesi, Mustafa Kemal'in liderliğini içte ve dışta tartışmasız kabul ettirmesi ve uluslararası etkileri ile önemli bir dönüm noktasıdır.

Böyle önemli olayların eğitimde hak ettiği yeri bulması gerektiği gerçeğinden hareketle çalışmamızda Sakarya Savaşı'nın "8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı"nda aldığı yer ile Sakarya Savaşı'nın öğretimi hakkında öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeylerini ve görüşlerini de tespit etmeye gayret edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sakarya Savaşı, Liderlik, İnkılâp Tarihi, Ders Programı.

Abstract:

Important events that have changed the fate of societies exist throughout the history. Some of the inventions, leaders, and wars have had a great positive or a negative impact on both humanity and nations. Similarly, in Turkish history there exist important developments that have influenced the period these developments occurred and additionally shaped the present day.

In this study, the five wars that affected the fate of the Turkish nation are addressed and the Battle of Sakarya is discussed in details. The Battle of Sakarya, which had international outcomes as well, is a milestone in Turkish history for ceasing the influence of the European states in the Eastern Question that involves the activities to expel the Turks from Anatolia and the Balkans, proving the failure of the activities of the Entente States together with Greece in the enforcement of the Treaty of Sevres, solidifying the belief that the Turkish National Movement would succeed eventually and the acceptance of the indisputable leadership of Mustafa Kemal both on national and international scale.

¹Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye. [Orcid ID:](#) 0000-0001-7357-0790

²Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye. [Orcid ID:](#) 0000-0002-0959-0217

³Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye. [Orcid ID:](#) 0000-0002-0826-1876

*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): dualist25@hotmail.com

Based on the fact that important topics such as the Battle of Sakarya should find their rightful place in history education and be discussed more rigorously, we examined how the topic of the Battle of Sakarya has been covered in the “syllabus of the course Turkish Republic Revolution History and Kemalism for 8th grade” and try to identify the readiness level of the teachers in the class when they discussed the topic together with their point of views on the topic.

Keywords: The Battle of Sakarya, Leadership, History of Turkish Revolution, Curriculum.

GİRİŞ

Türk çocuğu ecdadını tanıdıkça, daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır.

Mustafa Kemal Atatürk (Kocatürk, 1999, s. 175).

Tarih boyunca savaşlar, toplumların yaşantılarına önemli etkiler yapmıştır. Bazı savaşlar ise; toplumların kaderini değiştirmiş, yeni senaryolar ortaya çıkarmış ve önceden tasarlanan hamleleri baştan başa değiştirmiş, yeni lider ve kahramanların ortaya çıkmasına zemin hazırlayarak tarihte belirleyici rol oynamıştır.

Türklerin İslamiyet'i kabul etme sürecini başlatan Talas Savaşı, Selçuklu Devleti'nin temelini atan Dandanakan Savaşı, Anadolu'nun kapısını Türklere açan Malazgirt Meydan Savaşı, Çağ açıp çağ kapatan İstanbul'un Fethi ve I. Dünya Savaşı'nın seyrini önemli ölçüde etkileyen Çanakkale Cephesi gibi savaşlar Türk tarihi açısından dönüm noktalarıdır.

Tarihi ve kökleri Milattan öncesine dayanan Türk milletinin büyük kahramanlıklar göstererek elde ettiği zaferlerden biri de Sakarya Meydan Muharebesi'dir. Sakarya Meydan Muharebesi'nin kazanılması Kurtuluş Savaşı'nın dönüm noktası olmuştur. “Hatta denilebilir ki Sakarya, yalnız Kurtuluş Savaşı'nın değil 300 yıldır süregelen bir çözülüşün de dönüm noktasını belirleyen bir ağırlıktadır” (Artuç, 1985, s. 6).

Böyle önemli ve topyekûn mücadele ile kazanılan savaşlar milletlerin birlik ve beraberlik duygusunun gelişmesine önemli katkılar sağlayabilmektedir. Bu nedenle Sakarya Meydan Muharebesi, Türk ve Türkiye tarihinde yapmış olduğu etkiler nedeniyle birlik ve beraberliğin sağlanması yönünden katkılarda bulunabilecek bir potansiyele sahiptir. Bu konuda medya organları ve diğer propaganda yöntemleri kullanılarak çalışmalar yapılabileceği gibi en önemli faaliyet yolu eğitim-öğretim alanı olmalıdır düşüncesi ile çalışmamızda Sakarya Meydan Muharebesi'nin önemi, eğitimde yer alışı şekli, birlik ve beraberliğe nasıl katkı yapılabileceği konusunda tespitlere ulaşmaya çalışılmıştır.

TÜRK MİLLETİNİN KADERİNİ DEĞİŞTİREN SAVAŞLAR

Savaşların milletler üzerinde sosyal, siyasi, ekonomik ve psikolojik gibi bir çok alanda etkisi vardır. Kısaca savaşlar tarihin akışına yön vermişlerdir. Alan yazını ve literatür incelendiğinde insanlık tarihine etki eden bir çok savaş yaşandığı görülmektedir. Biz ise bu çalışmamızda Türk tarihine etki eden 5 savaştan kısaca bahsederek özellikle Sakarya Meydan Muharebesi'nin önemi üzerine çalışma yaptık.

751 yılında Çinliler ile Abbasiler arasında yaşanan Talas Savaşı'nın, Türk-İslam dünyası üzerinde büyük etkileri olmuştur. Bu savaşa kadar farklı dinleri benimsemiş olan Türkler, Talas Savaşı ile birlikte önceleri boylar halinde İslamiyet'i kabul etmeye başlamış daha sonra ise

İslamiyet Türkler arasında en yaygın din haline gelmiştir. Türkler sadece İslamiyet'i benimsemekle kalmamış, aynı zamanda İslamiyet'in en büyük koruyucusu olmuştur. Talas Savaşı ile başlayan gelişme Türk-İslam tarihinin bir dönüm noktası olmuştur.

1040 yılında Selçuklular ile Gazneliler arasında yapılan Dandanakan Savaşı sonucunda Gazneliler yıkılma sürecine girerken, Selçuklular ise büyük bir zafer elde etmiştir. “Böylece Selçuklular, Cend şehrinden ayrıldıktan sonra girdikleri İslam aleminde Karahanlı ve Gazneliler ile giriştikleri uzun süreli çetin mücadelelerin zirvesini oluşturan Dandanakan Zaferi'nden sonra bağımsızlığını kazandılar (Tekinoğlu, 2015, s. 78). Dandanakan Savaşı ile başlayan gelişme ise; Büyük Selçuklu, Anadolu Selçuklu, Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti'ne kadar gelen bir sürecin yaşanmasını sağlamıştır.

1071 yılında Selçuklular ile Bizans arasında yaşanan Malazgirt Meydan Muharebesi'nin amacı, Selçuklular için yeni bir yurt edinme arayışı iken Bizans açısından da Türklerin ve Müslümanların Anadolu'ya girişini engellemektir. Sultan Alparslan komutasındaki Selçuklu ordusu, Bizans'a karşı büyük bir zafer elde etmiştir. “Bu büyük zafer yalnız İslam dünyasında değil, Bizans ve Avrupa ülkelerinde de dikkatle takip edildi. Zaferden birkaç yıl gibi çok kısa süre sonra Anadolu ve Suriye'de hakimiyetin Türklerin eline geçmesi sonucunda, bütün Avrupa Bizans'ı kurtarmak gayesiyle harekete geçecek ve Haçlı Seferlerinin hazırlıklarına başlayacaktır” (Tekinoğlu, 2015, s. 158). Malazgirt Meydan Muharebesi, Anadolu'nun bir Türk yurdu olmasını sağlayan sürecin temelleri atmıştır.

1453 yılında İstanbul'un Fethi ile başlayan süreç sadece Türk tarihi açısından değil dünya tarihi açısından da önemli sonuçları beraberinde getirmiştir. Şöyle ki; Fatih Sultan Mehmet “Batı'ya meydan okuyarak iki ülkeyle iki denizin: Rumeli ile Anadolu'nun, Akdeniz'le Karadeniz'in hükümdarı oluyordu (Kinross, 2008, s. 110). Böylece hem İslam dünyası hem de Batı dünyası karşısında Osmanlı Devleti'nin askeri ve moral üstünlüğü perçinlenmiş oldu.

I. Dünya Savaşı'nda vatan savunmasının sembolü niteliğinde olan ve savaştaki dengeleri önemli ölçüde etkileyip savaşın süresini uzatan Çanakkale Cephesi'nin şehit ve yaralı sayısı itibarıyla Türk halkına uzun süreç içerisinde telafisi güç kayıplar vermesine rağmen Türk tarihinin seyri açısından büyük önemi vardır. “Çanakkale Savaşlarının olumlu neticeleri arasında Mustafa Kemal'i, Türk ve dünya kamuoyuna tanıtması ve daha sonra gerçekleşecek Milli Mücadele'de moral destek sağlamasını sayabiliriz” (Yalçın vd., 2000, s. 94). Çanakkale Savaşı'nı, Milli Mücadelenin gerçekleştirilmesi için gerekli şartları sağlayan ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna ortam hazırlayan gelişmeleri kolaylaştırarak bir milletin kaderini değiştiren savaşlardan görmek gerekir.

ŞARK MESELESİ VE OSMANLI İMPARATORLUĞU'NUN ÇÖKÜŞ SÜRECİ

Avrupalı devletler, Türklerin önce Anadolu ve Balkanlara yerleşmesini önlemek istemiş ancak bu amaçlarına ulaşamayınca Türkleri, Anadolu ve Balkanlardan çıkarmayı amaçlamış ve bunu bir siyasi kavram olarak Şark Meselesi adıyla ilk kez Viyana Kongresi'nde telaffuz etmişlerdir. Oysa ilk kez Viyana Kongresi'nde dile getirilen Şark Meselesinin kökleri çok daha eskiye dayanmaktadır.

Şark Meselesini iki safhada ele almak mümkündür. Birinci safha 1071-1683 (Malazgirt Zaferi-Viyana Bozgunu) tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Avrupa için birinci safhada Şark Meselesinin hedefi Hristiyanlara meskun toprakların (Anadolu, Balkanlar vs.) Türkler

tarafından fethini engellemekti (Hourie, 2016, s. 12). Bu süreçte Avrupalılar, Türklerin Anadolu ve Balkanlara yerleşmesini önleyememiştir.

1683 yılından itibaren Şark Meselesinin ikinci safhası başlamıştır. Bu sefer Avrupalılar taarruzda, Türkler savunmadadır (Hourie, 2016, s. 12-13).

1699'da Büyük Savaşta hemen bütün Hıristiyan alemi Papa'nın yardım çağrısıyla ve teşvikiyle imparatorun etrafında Türkler aleyhine toplanmış bulunuyordu (Akçura, 2016, s. 51). 1683 yılında başlayan ve 1699 yılında imzalanan Karlofça Antlaşması ile biten bu Büyük Savaşta, Avrupalı devletlerin Türklere karşı bir çatı altında toplandığını görmekteyiz. Karlofça Antlaşması ile birlikte Osmanlı Devleti, Avrupalılar karşısında ilk büyük toprak kaybını yaşamakta ve bu durum Avrupalıları artık eskisinden daha fazla cesaretlendirmektedir.

Viyana Bozgunu'ndan başlayıp Karlofça Antlaşması ile hızlanan ve Sakarya Meydan Muharebesi'ne kadar gelişen süreçte Avrupalı devletlerin Türkleri, Balkanlar ve Anadolu'dan çıkarmak için büyük uğraşlar verdiğini görmekteyiz.

Özellikle I. Dünya Savaşı'nda Şark meselesindeki amaçlarına İtilaf Devletleri eliyle ulaşmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. "Osmanlı İmparatorluğu'nun bölünmesi ile ilgili antlaşmalar, Birinci Cihan Savaşı sırasında çeşitli devrelerde karşılıklı görüşmeler sonucu karara bağlanmış ve antlaşma konusu olmuştur" (Eroğlu, 1977, s. 49). Yaptıkları gizli antlaşmalar yoluyla Türkleri, Anadolu'dan atmak amacını yani Şark meselesini halletmeye çalışıyorlardı.

Yüzyıllar boyu Osmanlı Devleti içerisinde Türk toplumu ile uyum içerisinde yaşayan azınlıklar, milliyetçilik akımı ve Avrupalı devletlerin kendi emellerini gerçekleştirmek için yaptıkları kışkırtmaların etkisiyle Osmanlı Devleti'ne karşı cephe almışlardır. "Osmanlı Devleti içinde özellikle Ermeni ve Rum azınlık, Wilson prensiplerinden ve İtilaf Devletleri'nin sahte vaatlerinden yararlanarak Türk toplumu aleyhine harekete geçmişlerdi. 1918 sonu ile 1919 yılı başlarında hacimlerinden büyük toprak taleplerini ısrarlı bir şekilde başlatıyorlardı. Bunu yaparken de buldukları ve istedikleri bölgenin demografik, etnik, politik, ekonomik ve diğer hukuki bakımlardan haklı gerekçelere dayanıp dayanmadıklarına hiç bakmıyorlardı" (Özsoy, 1999, s. 91).

Bilakis Avrupalı devletler, I. Dünya Savaşı'nın ardından imzalanan Mondros Mütarekesi ve Sevr Barış Antlaşması ile Şark meselesini hallettiklerini düşünüyorlardı. Ancak Türk milletinin Mustafa Kemal Atatürk öncülüğünde gerçekleştirdiği Milli Mücadele ve özellikle Sakarya Meydan Muharebesi, Şark meselesi projesini tarihe gömmüştür.

MİLLİ MÜCADELE HAREKETİNİN ORTAYA ÇIKIŞI VE SAKARYA SAVAŞI'NDA MUSTAFA KEMAL'İN LİDERLİK YÖNÜ

"1335 (1919) senesi Mayıs'ın 19'uncu günü Samsun'a çıktım."

Bu cümle, büyük nutkunun ilk ve başlangıç cümlesidir. Mustafa Kemal'in yeni hayatı, yeni alemi, onun 1919 Mayıs'ın 19'uncu günü Samsun kıyısında Anadolu karasına ayak basmasıyla başlar. Yani onun zuhurunun hem kendi kaderine hem milletimizin tarihine, hem çağımızın akışına çeşitli yönlerden yön ve şekil veren safhası o gün, orada ve Mustafa Kemal'in

Samsun kıyısına ayak basmasıyla başlamıştır. Tek Adam, işte o günden sonra ve çıktığı bu yeni yolculukta zuhur edecektir (Aydemir, 2011, s. 372) ...

Mustafa Kemal Paşa, Samsun'dan sonra büyük davayı yürütmek için 25 Mayıs 1919'da Havza'ya hareket etmiştir. Kurtarıcı, milli lider ve ihtilalci Mustafa Kemal, Havza'dan verdiği emirlerle Anadolu'nun her tarafında mitingler tertip ettirmekle işe başladı (Eroğlu, 1977, s. 84).

Artık mücadele şahsi olmaktan çıkıp milletin birlik ve dayanışmasını sağlamaya yönelik olmalıydı.

“Bütün baskılara karşın, 21/22 Haziran 1919 gecesi yayımladığı Amasya Tamimi'nde “Vatanın tamamıyeti, milletin istiklali tehlikededir”. “Milletin istiklalini, yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır” ifadesiyle Kurtuluş Savaşı'nın başladığını ve artık idarenin millette olduğunu ilan etmiştir. Mustafa Kemal, Erzurum'da iken 8-9 Temmuz gecesi görevinden alındığını bildiren İstanbul Hükümeti ile yaptığı telgraf görüşmesinde resmi görevlerinden ve askerlik mesleğinden istifa ettiğini bildirmiştir. Böylece sine-i millete dönmüştür” (Avcı, 2013, s. 55).

Mustafa Kemal millet iradesinden aldığı güçle Erzurum Kongresi'ne katılmış, bu kongrede liderlik yönünü ön plana çıkararak manda ve himaye yanlısı olan delegelerin yoğun çabalarına rağmen tam bağımsızlığa aykırı olduğu için bu görüşün reddedilmesini sağlamış, Misak-ı Milli'nin temelini oluşturacak kararların alınmasında etkin rol oynamıştır.

Erzurum'dan sonra Sivas'a geçen Mustafa Kemal, ulusal nitelikli toplanan bu kongrede de ciddi bir muhalefete rağmen başkan seçilmiştir.

“Sivas Kongresi, Erzurum'da alınan kararları aynen benimsedi ve yurt ölçüsünde bir örgüt kurdu: Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti. Erzurum'da olduğu gibi yönetim kurulu işleviyle, başkanı Mustafa Kemal olan bir Heyet-i Temsiliye oluşturuldu. ARMHC seçimleri yaptırtacak, seçimlerde ağırlığını koyacak ve Mebusan Meclisi'nin toplanmasını sağlayacaktı” (Akşin, 2019, s. 139).

Sivas Kongresi'nin etkisiyle Millî Mücadele düşmanı Damat Ferit Paşa Hükümeti istifa etmek durumunda kalmış, yerine Ali Rıza Paşa Hükümeti kurulmuştu.

Ali Rıza Paşa Hükümeti adına Salih Paşa ile yapılan Amasya Görüşmeleri sonucunda Osmanlı Mebusan Meclisi'nin açılması kararlaştırıldı. Mustafa Kemal, Mebusan Meclisi'nin İstanbul'da toplanmasına sıcak bakmamış ve Meclisin Anadolu'da toplanmasını istemişti. Ancak bu isteği İstanbul Hükümeti tarafından kabul görmemiştir.

Temsil Heyeti daha güvenli olması, İstanbul'a ve Batı Cephesine yakın olması sebebiyle çalışmalarını daha etkin yürütebilmek için 27 Aralık 1919'da Ankara'ya gelmiş ve halkın sevgi gösterileriyle karşılanmıştı. Ankara'da yapılan toplantılarda Mustafa Kemal, Mebusan Meclisi'ne katılacak delegelerden Mecliste bir Müdafaa-i Hukuk grubunun kurulmasını, kendisinin Mebusan Meclisi'ne başkan seçilmesini ve Milli Kongre kararlarının kabul edilmesini istemişti. Bu istekleri gerçekleştirme konusunda Mustafa Kemal'e söz veren mebuslar sadece Misak-ı Milli kararlarının kabul edilmesini sağlamış ancak diğer istekleri gerçekleştirme konusunda tutarlı ve cesur davranamamışlardır.

12 Ocak 1920'de Padişahın beyannamesi okunarak açılan Mebusan Meclisi'ne Erzurum mebusu olarak seçilmesine rağmen güvenli olmadığı için Mustafa Kemal katılmamıştır. 28 Ocak 1920'de Son Osmanlı Mebusan Meclisi'nde kabul edilen Misak-ı Milli kararları ile Mondros Mütarekesi'nden sonra yapılan tüm işgallere karşı çıkılarak sınırlar belirlenmiş, azınlıklar ile ilgili durum karar bağlanmış, boğazlarda sadece Türk egemenliğinin olması gerektiği kararlaştırılmış, kapitülasyonlara net bir şekilde karşı çıkılmış, Osmanlı'dan kalan borçların hangi şartlar altında ödeneceği belirtilmiş ve Batı Trakya, Kars, Ardahan, Batum ile Arap ülkelerinin geleceği konusunda gerekirse halkoyuna başvurulacağı dile getirilmiştir. Özetle “Misak-ı Milli demokratik-ulusçu hareketin dünyaya duyurulan programı olmuştur” (Akşin, 2019, s. 144).

Ancak Misak-ı Milli kararlarından rahatsızlık duyan İtilaf devletleri, gerçek yüzlerini göstererek 16 Mart 1920'de İstanbul'u resmen işgal etmiş, Mebusan Meclisi'ni dağıtmış ve bazı mebusları Malta adasına sürgüne göndermişlerdi. Yaşanan bu gelişmeler Ankara'da yeni bir meclisin açılmasını zorunlu hale getirmiş ayrıca Mustafa Kemal'in, Mebusan Meclisi'nin İstanbul'da toplanmaması gerektiği düşüncesinin haklılığı ve bir lider olarak ileri görüşlülüğünün önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır. Gelişmeler Anadolu hareketinin haklılığını ortaya çıkarmıştır.

“Büyük Millet Meclisi memleketin kara günler yaşadığı bir zamanda kuruldu. Çok zayıf kuvvetlerimiz, Batı ve Güney cephelerinde çarpışıyorlardı. Batılılar, Türkiye'yi parçalamaya çalışırken içteki karışıklıklar önem kazandı. En büyük tehlike Şeyhülislam Dürrizade Mehmet Efendi'ye, düşmanların etkisi ile hazırlatılan fetvalardan geliyordu” (Belen, 2014, s. 183). Gerek İtilaf devletleri gerekse İstanbul Hükümeti'nin kışkırtmaları sonucu Anadolu'nun birçok yerinde ayaklanmalar ortaya çıkmış, azınlıkların zararlı faaliyetleri ve saldırıları günden güne daha da artmıştı.

Büyük Millet Meclisi ayaklanmalara karşı birçok tedbir almış isyan bölgelerine Kuva-i Milliye birlikleri sevk edilmişti. “Büyük bir bunalım içinde işe başlayan ve çok farklı görüşleri içinde toplayan Büyük Millet Meclisi'nin en büyük dayanağı ve birlik kaynağı “İstiklal aşkı” idi. Bu aşk onu zafere ulaştıracaktır” (Belen, 2014, s. 194).

“Yurdun birçok yerini işgal etmiş olan İngiliz, Fransız, İtalyan, Yunan ve Ermeni kuvvetlerine karşı başlangıçta milli kuvvetlerle, daha sonra teşkilatlı ordu ile karşı konuldu; sonunda Yunanlılar hariç, diğerleri ile yapılan antlaşmalarla Doğu ve Güney Cephelerinde bir dereceye kadar emniyet ve sükûnet sağlanabildi ve Misak-ı Milli hudutlarına ulaşıldı” (Görgülü, 1993, s. 197).

Ancak Batı Cephesi'nde özellikle İngiliz destekli Yunanlılara karşı yapılan mücadele daha zorlu ve uzun süreli olacaktı. I. ve II. İnönü Muharebelerinde Yunanlılar yenilgiye uğratılmış ve bu askeri başarılar beraberinde siyasi başarıları da getirmişti. İtalyanlar Anadolu'dan çekilmeye başlarken, İngilizler Malta tutuklularının bir bölümünü serbest bırakmış, Fransızlar işgal ettikleri bazı bölgelerden çekilmiş, Mustafa Kemal ve Büyük Millet Meclisi'nin uluslararası alanda etkinliği artmıştı.

SAKARYA SAVAŞI VE ÖNEMİ

Kütahya-Eskişehir Muharebeleri ve Sakarya Savaşı Öncesi Gelişmeler

I. İnönü ve II. İnönü Muharebelerinde yenilgiye uğrayan Yunan kuvvetlerine İtilaf devletlerinin duyduğu güven iyice azalmıştı. Bu koşullar altında Yunan ordusu, İtilaf devletlerinin güvenini yeniden kazanmak, Ankara'yı ele geçirip TBMM'yi dağıtmak ve Sevr Antlaşması'nı yürürlüğe koymak amacıyla 10 Temmuz 1921'de bütün cephelerdeki kuvvetleriyle saldırıya geçti.

“Yunanlılar Eskişehir, Kütahya ve Afyon'u ele geçirdiler. Mustafa Kemal, ordunun Sakarya gerisine çekilmesini uygun gördü çünkü Yunan ordusu çok daha güçlüydü. TBMM'de panik ve kızgınlık havası esiyordu. Kayseri'ye doğru bir göç dalgası başlamıştı. Bir ara devlet dairelerinin de Kayseri'ye taşınması düşünüldü. Ordu 25 Temmuz'da Sakarya'nın doğusunda yerini aldı” (Akşin, 2019, s. 162).

Kütahya-Eskişehir Muharebelerinden sonra ortaya çıkan tablo Mustafa Kemal'in hem askeri hem de siyasi yönden öngörülerinin ne kadar doğru olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çünkü ordumuzun Sakarya Irmağı'nın doğusuna çekilmesi ile Türk ordusunun daha az yıpranması sağlanırken, Yunan ordusunun da hareket üssünden uzaklaşmak durumunda kalması, kontrolü kaybetmesine neden olacaktır. Ayrıca TBMM'nin ve devlet dairelerinin Kayseri'ye taşınması fikrini reddetmesi hem ordumuzda hem de Türk milletinde yeniliyoruz, geri çekiliyoruz algısının oluşmasını önleyerek Mustafa Kemal'in liderlik vasfının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Her ne kadar ordumuzun Sakarya Irmağı'nın doğusuna çekilmesi askeri strateji olarak önemli bir taktik olsa da bu durum gerek TBMM'de gerekse ülke içinde bazı kesimleri rahatsız etmiştir. Öyle ki bu rahatsızlıklarını bazı milletvekilleri mecliste yüksek sesle dile getirmiş ve Mustafa Kemal'e karşı ağır eleştirilerde bulunmuşlardı.

“4 Ağustos'ta mecliste konuşma yapan Salahattin Bey, Mustafa Kemal Paşa'nın ülkedeki tüm askeri güçlerin başına geçmesini teklif etmişti. Mustafa Kemal Paşa'nın lehinde ve aleyhinde olan herkes bu teklife sıcak baktı. Çünkü bir sonraki savaşta da yenilgi alınırsa zanlı olarak görülen Mustafa Kemal Paşa suçlu ilan edilecek, gereken cezaya çarptırılacak böylece Paşa'nın tasfiyesi sağlanmış olacaktı” (Kurtcephe ve Beden, 2007, s. 303).

Bu koşullar altında 5 Ağustos 1921'de Meclis tarafından Mustafa Kemal'e, Başkomutanlık yetkisi verildi. Böylece Amasya Genelgesi'nden sonra askerlik görevinden ayrılan Mustafa Kemal, tekrar askerlik mesleğine dönmüş oluyordu. Başkomutanlığa getirilen Mustafa Kemal, ilk iş olarak 7-8 Ağustos 1921'de Tekalif-i Milliye emirlerini yayımlayarak ülkede bir nevi genel seferberlik ilan etmiş oldu. “Türk halkı Tekalif-i Milliye emirleriyle, fedakarlığını ve vatanı uğruna hiçbir şeyden kaçınmayacağını gösterdiğinden savaşları ordular değil, milletler yapar gerçeğini tüm dünyanın gözleri önüne sermiştir” (Kurtcephe ve Beden, 2007, s. 305). Ancak bu ağır yenilgiden kısa bir süre sonra Yunan ordusu saldırıya geçtiği için Tekalif-i Milliye emirlerinin özellikle Büyük Taarruz'da Türk ordusuna katkı sağladığını belirtmek gerekir.

Sakarya Savaşı

Kütahya-Eskişehir Savaşlarından sonra Ankara'nın Polatlı ilçesine kadar ilerlemiş olan Yunan ordusunun kendisine olan güveni artmış ve Sevr Antlaşması'nı yürürlüğe koymak için daha fazla cesaretlenmişlerdi. İtilaf devletleri ise II. İnönü Muharebesi'nden sonra başlattıkları geri çekilme sürecini durdurmuş, Yunanlılara özellikle silah desteğini arttırmış ve Sakarya Savaşı'nın sonucunu beklemeye başlamıştı. Hem İtilaf devletlerinin beklentilerini gerçekleştirmek hem de Megali İdea düşüncesini hayata geçirmek isteyen Yunan ordusu, Kütahya-Eskişehir Muharebelerinden 1 ay sonra her koldan büyük bir saldırıya geçmişlerdi.

“Anadolu'ya gelen Yunan ordusunun herhangi bir istilacı orduya benzemeyen avantajları vardı. Silah üstünlüğüne sahipti, askerler uzun harb yıllarının yorgunu değildi hem Marmara'dan hem de Ege'den ikmal yolları açıktı ve kahir ekseriyette olmasa bile, geçtikleri yerlerde onları destekleyen Helen nüfus bulunuyordu” (Ortaylı, 2019, s. 218-219).

Ancak tüm bu olumsuzluklara rağmen Kütahya-Eskişehir Muharebeleri'nin yaşandığı tarihlerde Mustafa Kemal'in, I. Maarif Kongresini toplayarak yeni kurulacak devletin eğitim politikalarını belirlemeye çalışması, Türk halkının bağımsız yaşama inancına güvenen, zafere inanmış bir liderin kararlılığının göstergesidir.

Sakarya Savaşı öncesi Türk ve Yunan ordularının askeri ve silah gücüne baktığımızda Yunan ordusunun hemen her alanda üstün olduğunu görmekteyiz.

Tablo 1. Türk ve Yunan Ordularının Askeri ve Silah Gücü

	Subay	Er	Tüfek	M. Tüfek	Top	Hayvan	Araba	Kamyon	Uçak
Türk	5401	96.326	54.572	825	169	32.137	1.284	-	2
Yunan	3.780	120.000	75.900	2.768	286	3.800	?	840	18

“Bu sayılar çok çarpıcıdır. Yunanlıların elindeki makineli tüfek sayısı Türklerinkinin 3 katı, top sayısı %59 oranından fazladır. Onlarda 84 kamyon oluşu bizde hiç olmayışı, uçak sayıları da aradaki sayı farkından öte, nitelik farkını çok iyi anlatmaktadır. Asıl çarpıcı olan er sayısıdır. Yunanistan nüfusu kabaca Türkiye'nin yarısından az olduğu halde ve Osmanlı Devleti, I. Dünya Savaşı'nda 2,5 milyon asker çıkarabilmiş iken şimdi bir ölüm kalım mücadelesinde düşman başkentini burnunun dibine gelmişken düşmandan az asker sürülebilmiştir er meydanına” (Akşin, 2019, s. 162-163).

Yunan kuvvetleri 23 Ağustos 1921 tarihinde ellerindeki tüm olanakları kullanarak saldırıya geçti. Ancak Mustafa Kemal'in önderliğinde Türk ordusu savaş tarihinde eşine az rastlanır bir savunma taktiği izlemiştir. Mustafa Kemal'in askerlerine vermiş olduğu “Hattı müdafaa yoktur, sathı müdafaa vardır. O satıl bütün vatandır, vatanın her karış toprağı vatandaşın kanı ile ıslanmadıkça düşmana terk olunamaz” emir ile Türk askerlerinden kanının son damlasına kadar vatanı için savaşmasını istemiştir. Şiddetli ve çetin mücadeleler sonucunda Türk ordusu, 10 Eylül 1921 tarihine kadar bir vatan savunması yapmış ve bu tarihten itibaren taarruz durumuna geçerek Yunan ordusunu 13 Eylül 1921 tarihine kadar tekrar Sakarya ırmağının doğusuna geri çekilmek zorunda bırakmıştır. “23 Ağustos ile 13 Eylül arası, yani 22 gün 22 gece süren savaş 900 yıllık Türkiye tarihi açısından en kanlı ve en inatçı direnişti. Fatihlerin torunları ana yurdu savunmayı da bilmişti” (Ortaylı, 2019, s. 218).

Sakarya Savaşı'nın Sonuçları ve Türk Tarihindeki Önemi

“Bugünkü Türkiye'nin doğuşu sözünü kullanmak için öteki Ağustos'u beklemiyorum. Çünkü biz Sakarya zaferi ile artık kurtulacağımıza inanmıştık. Avrupa devletleri için dahi başkent

İstanbul değil, Ankara idi” (Atay, 1980, s. 301). Sakarya Savaşı'nda gösterilen üstün başarıya ve elde edilen zafere dair Falih Rıfkı Atay'ın da belirttiği gibi Kurtuluş Savaşı ve Türk halkının geleceğini belirleyen dönüm noktası Sakarya Savaşı'dır denilebilir.

Yeni Türk devletinin kurtuluşunda siyasi, sosyal ve diğer alanlarda yaptığı etki ile büyük rol oynayan Sakarya Savaşı, Türk ordusunun büyük bir kahramanlık destanı yazdığı bunun yanında çok ciddi kayıpların da verildiği bir savaştır. Andre Mango bu kayıpları şöyl ifade etmektedir: “Türk ordusunun ciddi kaybı ise, çoğu eğitimlerini yeni tamamlamış genç subaylardı. Ordudaki toplam subay sayısı 5000'den biraz fazlaydı ve Sakarya Savaşı'nda 300'ü ölmüş, binden fazlası yaralanmıştı. Mustafa Kemal meclise bunun bir “zabit muharebesi” olduğunu söyleyecekti” (Mango, 2000, s. 312). Sakarya Savaşı'nın iç ve dış politikada çok önemli sonuçları ortaya çıkmıştır.

Sakarya Savaşı'nın Ülkedeki Etkileri

Mustafa Kemal'in Kurtuluş Savaşı'nı Türk halkının desteğiyle kazanılabileceği düşüncesine karşın İstanbul Hükümeti ve İttihatçılar bu inanaça sahip değildi. Özellikle İstanbul Hükümeti ve yandaşları manda ve himaye düşüncesine kapılarak teslimiyetçi bir tutum izlemişlerdir. Hatta İstanbul Hükümeti'nin iç işleri bakanı Ali Kemal Bey; ‘Padişah'tan sonra yegâne temsilci İngilteredir.’ sözüyle nasıl bir teslimiyetçi bir anlaştta olduğu belirtmiştir. TBMM'ye ve Mustafa Kemal'e güvenilmemiş Kurtuluş Savaşına inanılmamış tek çareyi büyük devletlerin hegemonyasına girmemiz gerektiğini dile getirmişlerdir.

“Sakarya zaferiyle dost ve düşman herkes, demokratik-ulusçu hareketin, TBMM hükümetinin gücünü anlamış oldu. Atatürk'ün önderliği de perçinlendi” (Akşin, 2019, s. 165). Kütahya-Eskişehir Muharebelerinden sonra Mustafa Kemal'e, Başkomutanlık yetkisinin verilmesini desteklerken aslında onun başarısız olacağını düşünen ve çoğunluğu ittihatçılardan oluşan muhalif kesimi de bu başarı karşısında etkisizleştirmiştir. Onlar da milli mücadele süresince Mustafa Kemal'i destekleme kararını aldılar ve Atatürk'ü birleştirici ve bütünleştirici yönüylü bir lider olarak kabul ettiler. Sakarya zaferinden sonra türk halkının TBMM'ye ve Mustafa Kemal'e olan inancı artmış, bağımsız ve özgür yaşanabilecek günlerin yakın olduğu duygusu topluma yerleşmiştir.

“Sakarya Savaşı kazanılmış, Mustafa Kemal Anadolu hareketinin lideri olduğunu iç ve dış tüm unsurlara ispat etmiştir. Enver Paşa'yı bir nevi yedek güç olarak elinde tutan Sovyetler, ondan desteklerini çekmişlerdir. Anadolu'daki İttihatçılar da artık Mustafa Kemal'le çalışmak mecburiyetini anlamışlar ve Enver Paşa'ya Anadolu'ya girmemesi için öğütler vermeye başlamışlardır” (Avcı, 2013, s. 75).

Mustafa Kemal'in Sakarya Savaşı'nda gösterdiği askeri deha ve vatan uğruna yaptığı mücadeleden dolayı TBMM tarafından, kendisine Gazilik unvanı ve Mareşallik rütbesi verilmiştir (19 Eylül 1921).

Falih Rıfkı Atay bu savaşı şöyle dile getirmiştir:

“Sakarya zaferi ile “Gazi ve Müşir” Mustafa Kemal Paşa, tam otoritesini elde etmiştir. Biraz sonra Mecliste “Müdafaa-i Hukuk” grubu adı ile kendi partisini kuracaktır. Artık bir yeni devlet vardır. Onun başında bulunan adam da Mustafa Kemal'dir. Bu olup bittiyi içlerine sindiremeyenler çoktur ve durmaksızın bozgunculuk fırsatı arayacaklardır ama Mustafa Kemal eskisinden çok daha kolayca bu muhalefetleri önleyecektir. Asıl büyük kriz atlatılmıştır” (Atay, 1980, s. 295).

Sakarya Savaşı'nın Uluslararası Sonuçları

Kütahya- Eskişehir Muharebesinden sonra itilaf devletlerinin Yunan kuvvetlerine duydukları güven artmıştı.

İngilizler, Yunanlıların artık Serv Antlaşması ile yetinmeyeceğini ifade ederek Yunan kuvvetlerine olan desteklerini iyice arttırmışlardı. Yunanlıların Türk ordusunu yeneceği umuduna kapılmışlardı. Fransızlar ise Kütahya- Eskişehir Muharebesinden sonra geri çekilmeyi durdurup TBMM hükümetiyle yapacakları antlaşmayı bir süre ertelediler. Türk ordusunun Yunan kuvvetlerini yenecek güçte olmadığını düşünüyorlardı. Bu dolayı güneyde işgal ettikleri bölgeleri terketmeyip bu bölgelerin kendilerinde kalacağını umut ediyorlardı.

İtalyanlar mültefikleriyle yaşadıkları sorunlara rağmen onlar da Kütahya- Eskişehir Muharebesinden sonra bir beklenti içerisine girerek inönü savaşlarından sonra başlattıkları geri çekilme faaliyetlerine ara vererek savaşın sonucunu beklediler. Kurtuluş savaşı süresince TBMM'yi destekleyen Sovyet Rusyası Anadolu hareketine hep bir kuşkuyla kuşkuyla bakmışlardır. Özellikle Kütahya- Eskişehir Muharebesinin kaybedilmesinden sonra bu kuşkuları artmıştır. Öyleki TBMM'ye yaptıkları yardımlar Sakarya Savaşı'na kadar çok büyük yardımlar olmamıştır.

Türk ordusunun Sakarya Savaşı'nı kazanmasından sonra itilaf devletlerinin Yunan kuvvetlerine bakışı tamamen değişmiştir. Umutlar yerini hayal kırıklıklarına bırakmıştır. İtilaf devletleri TBMM'ye karşı izledikleri politikayı değiştirmek zorunda kaldılar. Fransa ile 20 Ekim 1921'de Ankara Antlaşması imzalanmış ve Güney cephesi de resmen kapanmıştır. Fransa, TBMM Hükümeti'ni resmen tanıyıp, İngiliz-Yunan ittifakından ayrılmıştır. Bu nedenle İngiltere tarafından protesto edilmiştir. İtalyanlar Anadolu'dan tamamen çekilmiştir. İngilizler, Malta'daki tutukları serbest bırakmıştır. Ukrayna ile dostluk antlaşması imzalanmış (2 Ocak 1922) ve TBMM'nin varlığını bir devlet daha resmen tanımıştır.

Sovyetler Birliği Enver Paşaya olan umutlarını tamamen kesmiştir. TBMM'ye yaptıkları yardımları iyice artırdılar. Kendisine bağlı Gürcistan, Azerbaycan ve Ermenistan ile Kars Antlaşması imzalanmıştır (13 Ekim 1921). Bu antlaşmaya göre; Nahçıvan bölgesine muhtariyet verilmiştir. Batum, Gürcistan'a iade edilecek, Kars ve Ardahan Türkiye'de kalacaktır.

Sakarya Savaşı'nın önemine dair uluslararası alanda da bazı önemli düşünürlerin görüşlerini de şöyle ifade edebiliriz. John Denny'e göre: "Millî Mücadelenin ve Türklerin Marne'ı olan bu muharebelerin ruhu, Mustafa Kemal olmuştur" sözü ile bir Fransızın Sakarya zaferini, Fransızların I. Dünya Savaşı'nda Almanlara karşı kazandığı büyük bir savunma zaferine benzetmesi Sakarya Savaşı'nın büyüklüğünü ve önemini belirtmesi açısından dikkate değerdir. İngiliz tarihçi Arnold Toynbee'ye göre: "Sakarya Savaşı, içinde yaşadığımız yüzyıl tarihinin en büyük savaşlarından biridir" sözü ile Sakarya Savaşı'nın milletlerin kaderini değiştiren önemli savaşlardan biri olduğunu ifade etmesi açısından tarihi bir gerçekliği dile getirmiştir. Amerikalı bir gazeteci olan Clair Price'de Sakarya Savaşı için "Tarih bir gün Sakarya kıyılarında cereyan eden ve çok kimsenin bilmediği bu savaşı devrimizin en büyük olaylarından biri olarak kaydedecektir" diyerek Sakarya Savaşı'nın uluslararası alandaki önemini de ifade etmiştir (Eroğlu, 1977, s. 136).

Sakarya Savaşı ile Yunan ordusu yenilgiye uğratılmış, Yunanlılar saldırı gücünü kaybederek savunmaya çekilmek zorunda kalmıştır. Sakarya Savaşı, Şark meselesini gerçekleştireceklerini düşünen İtilaf devletlerinin hayallerinin boşa çıkması ve II. Viyana Kuşatması'ndan itibaren sürekli geri çekilen Türklerin artık taarruz durumuna geçecek olması, Yunan Megali idea

düşüncesini sona erdirmesi yanında yaratmış olduğu iç ve dış sonuçlar itibariyle Türk tarihinin önemli zaferlerinden biridir.

YÖNTEM

Sakarya Savaşı hakkında öğretmenlerimizin hazır bulunuşluk düzeylerini ve bu konunun nasıl verilmesi gerektiğini ölçen açık uçlu sorulardan oluşan bir nitel çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu Bolu ili Merkez ilçesi 15 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle sınırlıdır. Öğretmenlerin 10'u erkek 5'i kadındır.

Bu bölümde anket formundaki sorulara, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin vermiş olduğu cevaplardan sağlanan bulgular ve yorumları yer almaktadır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlerden Sağlanan Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2. 1. Soru; Sakarya Savaşı'nın Türk tarihi içerisindeki önemi nedir?

	f	%
Bir dönüm noktasıdır	7	45
II. Viyana'dan sonra geri çekilmeye son veren savaştır	5	34
Birlik ve beraberliği sağlamıştır	1	7
Psikolojik üstünlüğü sağlamıştır	1	7
Var olma savaşıdır	1	7
	15	100

Bu soruya; Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde; 7 öğretmen Sakarya Savaşı'nın bir dönüm noktası olduğunu, 5 öğretmen Sakarya Savaşı'nın Viyana Kuşatması'ndan itibaren süregelen geri çekilmeye ve savunmaya son verdiğini, 1 öğretmen Sakarya Savaşı'nın birlik ve beraberlik sağladığını, 1 öğretmen Sakarya Savaşı ile Türklerin psikolojik üstünlük sağladığını, 1 öğretmen Sakarya Savaşı'nın var olmayı sağladığını belirtmiştir. Cevaplara baktığımızda öğretmenlerin Sakarya Savaşı'nın Türk tarihi içindeki öneminin farkında oldukları görülmektedir.

Tablo 3. 2. Soru; Sakarya Savaşı'nın Sosyal Bilgiler Öğretimi açısından önemi nedir?

	f	%
Vatan ve millet sevgisi gibi milli duygular sağlamıştır	9	61
Öğrencilere vatanın kurtulmasındaki zorlukları öğretir	3	21
Geri çekilmeye son vermiştir	1	6
Sosyal Bilgiler dersini sevdirmiştir	1	6
Psikolojik üstünlüğü sağlamıştır	1	6
	15	100

Bu soruya; Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde; 9 öğretmen Sakarya Savaşı'nın vatan ve millet sevgisi gibi milli duygular sağladığını, 3 öğretmen Sakarya Savaşı'nın öğrencilere vatanın kurtulmasındaki zorlukları öğrettiğini, 1 öğretmen Sakarya Savaşı'nın geri çekilmeyi sağladığını, 1 öğretmen Sakarya Savaşı'nın Sosyal Bilgiler dersini sevdirdiği, 1 öğretmen Sakarya Savaşı ile psikolojik üstünlük sağlandığını belirtmiştir.

Tablo 4. 3.Soru; 8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde Sakarya Savaşı hakkında yeterli bilgi veriliyor mu?

	f	%
Yeterli kadar bilgi yer veriliyor	11	73
Yeterli kadar bilgi yer verilmiyor	4	27
	15	100

Bu soruya; Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde; 11 öğretmenin Sakarya Savaşı ile ilgili derslerde yeteri kadar bilgiye yer verildiğini, 4 öğretmen ise Sakarya Savaşı ile ilgili derslerde yeteri kadar bilgiye yer verilmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin cevaplarına baktığımızda Sakarya Savaşı ile ilgili derslerde bilgi verilirken daha çok kitaplardaki bilgilerle sınırlı kalındığı, bu zaferin sözlü ve yazılı eserlerle desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerimiz konuyu müze gezileriyle de zenginleştirmeliler.

Tablo 5. 4.Soru; 8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında Sakarya Savaşı'nın Türk tarihi açısından önemi yeterince vurgulanıyor mu?

	f	%
Önemi yeterince vurgulanıyor	9	60
Önemi yeterince vurgulanmıyor	5	33
Önemi kısmen vurgulanıyor	1	7
	15	100

Bu soruya; Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara incelendiğinde; 9 öğretmen Sakarya Savaşı'nın ders kitabında Türk tarihi açısından öneminin vurgulandığını, 5 öğretmen Sakarya Savaşı'nın ders kitabında Türk tarihi açısından öneminin yeteri kadar vurgulanmadığını, 1 öğretmen Sakarya Savaşı'nın ders kitabında Türk tarihi açısından öneminin kısmen vurgulandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin cevaplarına baktığımızda; öğretmenlerin büyük bir oranda fikir ayrılığı yaşadıklarını görmekteyiz.

Tablo 6. 5.Soru; Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında Türk tarihine damga vurmuş diğer savaşlar kadar Sakarya Savaşı'na önem veriliyor mu?

	f	%
Diğer önemli savaşlar kadar önemseniyor	7	47
Diğer önemli savaşlar kadar önemsenmiyor	8	53
	15	100

Bu soruya; Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara incelendiğinde; 8 öğretmen Sakarya Savaşı'nın Türk tarihindeki diğer önemli savaşlar kadar önemsenmediğini, 7 öğretmen Sakarya Savaşı'nın Türk tarihindeki diğer önemli savaşlar kadar önemsendiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin cevaplarına baktığımızda öğretmenlerin yarısına yakını Sakarya Savaşı gibi önemli bir savaş ile ilgili ders kitabındaki eksikleri görmediklerini söyleyebiliriz. Bu eksikliğin de öğretmenlerin mesleki eğitimleri sırasında konuyla ilgili yeterli donanıma sahip olmadıkları sonucunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7. 6.Soru: Sakarya Savaşı ile ilgili yeteri kadar doküman olduğunu düşünüyor musunuz?

	f	%
Dokümanların yeterlidir	5	33
Dokümanların yetersizdir	10	67
	15	100

Bu soruya; Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara incelendiğinde; 10 öğretmen dokümanların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Dokümanların yetersiz olduğunu belirten 10 öğretmenden 8

tanisi eksik olan materyalleri şöyle belirtmiştir. Görsel materyal eksikliği diyen 3 kişi, Özgün eser eksikliği diyen 2 kişi, Maneviyatı geliştiren eser eksikliği diyen 1 kişi, Sözlü tarih eksikliği diyen 1 kişi, Bilinçli öğretmen ve bilinçli öğrenci yetiştirmesini sağlayan doküman eksikliği var diyen 1 kişi bulunmaktadır. 2 öğretmen hangi dokümanların eksik olduğunu belirtmemiştir. 5 öğretmen dokümanların yeterli olduğunu belirtmiştir. Dokümanların yeterli olduğu belirten öğretmenler, dokümanlara ulaşma sorunu olduğunu da vurgulamışlardır.

Tablo 8. 7.Soru Sakarya Savaşı'nda Türk milletinin sergilediği duygu ve davranışlar öğrencilere yeteri kadar aktarılabilir mi?

	f	%
Yeteri kadar aktarıyor	2	14
Kısmen aktarıyor	2	14
Yeteri kadar aktarmıyor	11	72
	15	100

Bu soruya; Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde; 11 öğretmen duygu ve düşüncelerin yeteri kadar aktarılmadığını belirtmiştir. Duygu ve davranışların öğrencilere yeteri kadar aktarılmadığını belirten 11 öğretmenden 8 tanesi eksiklikleri şöyle belirtmiştir. Fedakarlıklar aktarılmamış diyen 4 kişi, duygu ve düşünceler daha vurgulu olmalı diyen 3 kişi, sadece bilgi düzeyinde öğrenim verilmesi diyen 1 kişi olarak belirlenmiştir. 3 öğretmen ise hangi duygu ve davranışları aktarılmadığını belirtmemiştir. Duygu ve davranışlar öğrencilere kısmen aktarılabilir diyen 2 kişidir. 2 öğretmenden 1 tanesi sınav kaygısını, 1 tanesi ise; bazı öğrencilerin duygu ve davranışı yeterince alamadığını vurgulamışlardır. Duygu ve davranışlar öğrencilere yeteri kadar aktarılıyor diyen 2 kişidir. Öğretmenlerimizin yöntem konusunda sıkıntı yaşadıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 9. 8.Soru; 8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında Sakarya Savaşı'nın sonuçlarının İtilaf devletlerinin politikalarına olan etkisi yeterince aktarılabilir mi?

	f	%
Evet	8	56
Hayır	7	44
	15	100

Bu soruya; Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara incelendiğinde; 8 öğretmen evet demişken, 7 öğretmen hayır demiştir. Evet diyen öğretmenlerden 3 tanesi İtilaf devletlerinin TBMM ile barış yapmak zorunda kaldığı vurgulamışlardır. Hayır diyen 7 öğretmenden 3 tanesi ise; İtilaf devletlerinin değişen politikaları yeterince vurgulamadığını belirtmiştir.

Tablo 10. 9.Soru; Eğer Sakarya Savaşı'na gerekli önemin verildiğini düşünüyorsanız öğrencilerde ne gibi istendik davranışlar görülebilir? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?

	f	%
Vatan ve millet sevgisi gibi milli duygular sağlar	2	13
Birlik ve beraberliği sağlar	3	20
Fedakarlık duygusunu geliştirir	1	7
Milliyetçilik duygusunu geliştirir	3	20
Tarih bilincini geliştirir	2	13
Bağımsızlık duygusunu geliştirir	1	7
İstendik davranışlar olamaz	3	20
	15	100

Bu soruya; Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara incelendiğinde; 12 öğretmen öğrencilerde istendik davranışların gelişebileceğini düşünürken 3 öğretmen ise; istendik davranışların

olamayacağını belirttiğini görmekteyiz. Olumsuz düşünen öğretmenler, öğrencilerin yaşlarının küçük olduğunu ve empati duygusunun gelişmediğini düşünmektedirler.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan çalışmada elde edilen bulgular kendi içinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeleri ışığında hem tarihi süreç hem de öğretmenlerin verdikleri cevaplar birlikte göz önüne alındığında ulaşılan sonuç: Sakarya Savaşı'nın da Çanakkale ya da Malazgirt savaşları gibi Türk tarihinin bir dönüm noktası olduğudur. Bu sonuçtan yola çıkarak, Sakarya Savaşı da milli birlik ve beraberlik duygusunun verilmesi amacı doğrultusunda ders programlarında hak ettiği yeri almalı, yeni Türk devletinin kuruluşunda ve Türk milletinin bağımsız yaşamasında en önemli aşamalardan biri olduğu vurgulanmalıdır.

Sakarya Savaşı'nın kazanılması sürecinde yaşanan olaylar ve “Hattı müdafaa yoktur sathı müdafaa vardır” aşamasına gelmesi bu aşamada yapılan milli fedakarlıklar gençlerin milli bilincinin oluşmasına önemli katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akşin, S. (2019). *Kısa Türkiye Tarihi*, 26. Basım, İstanbul.
- Akçura, Y. (2016) *Şark Meselesine Dair Ve Eski "Şuray-I Ümmet'te Çıkan Makalelerimden*. İstanbul.
- Artuç, İ. (1985). *Büyük Dönemeç Sakarya Meydan Muharebesi*. İstanbul.
- Atay, F. R. (1080). *Çankaya*. İstanbul.
- Avcı, C. (2013). *Saltanattan Cumhuriyete Demokratik Olgunlaşma Tarihi (1789-1938)*. İstanbul.
- Aydemir, Ş. S. (2011). *Tek Adam*, C. I, İstanbul.
- Belen, F. (2014). *Türk Kurtuluş Savaşı*. İstanbul.
- Eroğlu, H. (1977). *Türk Devrim Tarihi*, Ankara.
- Görgülü, İ. (1993). *On Yıllık Harbin Kadrosu 1912-1922*. Ankara.
- Hourie, P. (2016). *Türkiye Nasıl Paylaşıldı? Kaynarca Muahedesi'nden Son Felaketimize Kadar Şark Meselesi*. İstanbul.
- Kinross, L. (2008). *Osmanlı-İmparatorluğun Yükselişi ve Çöküşü*. İstanbul.
- Kocatürk, U. (1999). *Atatürk'ün Fikir Ve Düşünceleri*. Ankara.
- Kurtcephe, İ. ve Beden, A. (2007). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*, Ankara.
- Mango, A. (2000). *Atatürk*. İstanbul
- Ortaylı, İ. (2019). *Gazi Mustafa Kemal Atatürk*, 8. Baskı. İstanbul.
- Özsoy, O.(1999). *Kurtuluş Savaşı'nın Perde Arkası*. İstanbul.
- Tekinoğlu, H. (2015). *Selçuklu Tarihi*. İstanbul.
- Yalçın, D., Akbıyık, Y. ve Eraslan, C. (2000). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi-I*. Ankara, 2000.

EXTENDED ABSTRACT

Social Studies Teachers' Views About the Importance of The Battle of Sakarya and Its Place in the Textbooks

Important events that have changed the fate of societies exist throughout the history. Such events may include an invention of an inventor, birth of a leader who changed the course of the history or a great war that brought the societies to the brink of extinction. Wars have various impacts on nations in many different ways such as socially, politically, economically and psychologically. Many states that have been established since the Sumerians, which were accepted to be the first true state in history, have fought important wars. Some of those wars have had a great positive or a negative impact on both humanity and nations. Similarly, in Turkish history there exist important developments that have influenced the period these developments occurred and additionally shaped the present day. Some of the important examples are; the Battle of Talas, which started the process of conversion of the Turks to Islam, the Dandanakan War, which paved the way to the foundation of the Seljuk State, the Battle of Manzikert, which opened the door of Anatolia to Turks, the Conquest of Istanbul, which opened a new age and closed one, and the Battle of Gallipoli (Çanakkale), which significantly changed the course of the First World War.

In this study, the five battles that affected the fate of the Turkish nation are addressed and the Battle of Sakarya is discussed in details. The Battle of Sakarya, which had international outcomes as well, is a milestone in Turkish history for ceasing the influence of the European states in the Eastern Question that involves the activities to expel the Turks from Anatolia and the Balkans, proving the failure of the activities of the Entente States together with Greece in the enforcement of the Treaty of Sevres, solidifying the belief that the Turkish National Movement would succeed eventually and the acceptance of the indisputable leadership of Mustafa Kemal both on national and international scale. The wars won by such important and total struggle can make a significant contribution to the development of the sense of unity and solidarity of a nation and to the love of homeland. For these reasons, the Battle of Sakarya has significant potential contributions toward ensuring the unity and solidarity of Turks due to the enormous impacts it has made in Turkish history. Based on the fact that important topics such as the Battle of Sakarya should find their rightful place in history education and be discussed more rigorously, we examined how the topic of the Battle of Sakarya has been covered in the syllabus of the course "Turkish Republic Revolution History and Kemalism for 8th grade" and try to identify the readiness level of the teachers in the class when they discussed the topic together with their point of views on the topic.

We carried out a qualitative study consisting of 9 open-ended questions in order to identify the readiness level of teachers on the Battle of Sakarya and how the topic has been discussed. In our survey, 3 questions were opinion questions that require long answers. The remaining 6 questions needed short or one-sentence answers. The subject group was limited to 15 Social Studies teachers working in the central district of Bolu province. 10 of the teachers were male and 5 were female.

The findings obtained in the study were evaluated all together. A general comment in the light of these evaluations is that the subject teachers are aware of the historical significance of the Battle of Sakarya and its impact on the new generation to form a national identity. Contrary to this finding, we also found out that despite its importance discussed above, the Battle of Sakarya

has a limited place in the curriculum that deprived the students to gain detailed knowledge about the battle. Another important point reached in the study was that the teachers experience problems in accessing reliable resources that cover the Battle of Sakarya. We also concluded that even though some particular wars and battles that are important for Turkish history were covered in details, the Battle of Sakarya is not given the necessary attention.

Considering the outcomes of the Battle of Sakarya in the national and international arena, together with answers given by the subject teachers, we can conclude that the Battle of Sakarya is a turning point in Turkish history, such as the Battles of Manzikert and Gallipoli. Based on this, we believe that the Battle of Sakarya should take its rightful place in the curriculum in order to give a sense of national unity and solidarity, and it should be emphasized that it is one of the most important stages in the establishment of the new Turkish state and the independence of Turkish nation. The experiences gained and sacrifices made during the Battle of Sakarya together with the well-known quote stated by Atatürk that imprinted on our memories “There is no defense line, but a defense territory, and that territory is the whole of the motherland. Not even an inch of the motherland may be abandoned without being soaked in the blood of her citizens.” will contribute substantially to the formation of the national consciousness and identity in youth.

Türkiye ve Azerbaycan'da Ortaokul 7. Sınıf Düzeylerinde Coğrafya Konularının Karşılaştırılması*

Selçuk ILGAZ^{1**} & Murat ÇAYKESEN²

Gönderilme Tarihi: 22 Kasım 2019 Kabul Tarihi: 04 Mart 2020
DOI: 10.38015/sbyy.649950

Öz:

Bu araştırma Türkiye'de ortaokul 7. sınıf düzeyinde okutulan sosyal bilgiler dersi coğrafya konuları ile Azerbaycan'da aynı sınıf düzeyinde okutulan coğrafya dersinin, öğretim programları ve ders kitapları esas alınarak tarama modeli ile karşılaştırılıp benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılarak doküman analizi tekniği uygulanmıştır. Veriler bu tekniğe uygun olarak toplanmıştır. Veri toplamaya konu ile ilgili daha önce yapılmış ilgili araştırmalar incelenerek başlanmış olup, daha sonra her iki ülkede araştırmaya konu olan düzeyde ilgili derslere ait okutulmakta olan ders kitapları temin edilmiştir. Genelden özele anlayışı ile incelemeye; ülke özellikleri, eğitim sistemleri, ortaokul coğrafya müfredatları ve ders kitapları incelenerek karşılaştırma yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda; her iki ülkenin genel özelliklerinin, Türk dili temelinde incelenmesiyle kültürel olarak benzer özellikler taşıdığı görülmüştür. Eğitim sistemlerinde genel amaçlar, zorunlu eğitim ve eğitim sistemlerinin genel yapısının ana hatlarıyla benzer özellikler taşıdığı görülmüştür. Araştırmaya konu olan 7. sınıf düzeyinde Türkiye'de, tarih, coğrafya ve vatandaşlık konularının içinde yer aldığı sosyal bilgiler isimli ders okutulurken, Azerbaycan'da Türkiye'den farklı olarak coğrafya ve tarih dersleri birbirinden bağımsız olarak iki ayrı ders olarak okutulduğu tespit edilmiştir. Her iki ülkenin eğitim sistemleri Türkçe temelinde genel olarak benzer özellikler taşıdığı tespit edilmiştir. Öğretim programı yapısında Türkiye'de sosyal bilgiler içerisinde coğrafya programına daha fazla yer verilmesi dersi daha somutlaştıracaktır. Ders kitapları olarak Azerbaycan'da okutulan ders kitabının baskı kalitesinin ve görselliğinin artırılması olumlu olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, karşılaştırmalı eğitim, Azerbaycan eğitim sistemi, coğrafya.

Abstract:

The aim of this research is revealing the similarities and differences between geography lessons in Social Studies at the 7th grade level in the middle school in Turkey and Geography in Azerbaijan with comparing with curricula and textbooks based on the model. Document analysis technique was applied in the research using qualitative research methods. The data was collected according to this technique. The data collection was started by examining the related researches that was related to the topic and then, the textbooks were provided in both countries. Country characteristics, education system, secondary school Geography curricula and textbooks were examined

¹Atatürk Üniversitesi, Türkiye. [Orcid ID: 0000-0003-0441-5230](https://orcid.org/0000-0003-0441-5230)

²Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. [Orcid ID: 0000-0003-3475-5535](https://orcid.org/0000-0003-3475-5535)

* Murat Çaykesen tarafından Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapılan "Türkiye ve Azerbaycan'da Ortaokul 7. Sınıf Düzeylerinde Coğrafya Müfredatlarının Karşılaştırılması" isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

**Sorumlu Yazar (Corresponding Author): ilgaz@atauni.edu.tr

from the general to the specific. As a result of this study, it has been observed that the general characteristics of both countries have similar cultural characteristics when examined on the basis of Turkish language. It has been seen that educational systems have similarities with the general outlines of the general purpose of education systems. In Turkey, History, Geography and Citizenship subjects are in the same class but in Azerbaijan Geography and History are separated from each other. It has been determined that education systems of both countries have similar characteristic on the basis of Turkish language. Giving more place to the Geography in Social Studies will embody the lesson in Turkey. It will be better to increase the print quality and visual quality of coursebook which is taught in Azerbaijan as a textbook.

Keywords: Social studies, comparative education, Azerbaijan education system, geography.

GİRİŞ

Eğitim bireylerde “davranış değiştirme” süreci olarak tanımlanmaktadır. Süreç sonucunda eğitilen bireylerin davranışları da değişebilmektedir. Bu değişim; bireyi çevreleyen toplumsal ve ekonomik koşullara, içinde yaşanan kültüre, değer yargılarına ve eğitim biliminin gelişmişliğine bağlıdır (Türkoğlu, 2012). Eğitim süreci, bireylerin güncel ve doğru bilimsel bilgiye ulaşmasıyla başlar. Sonucunda da doğru bilgilerle donatılmış çağdaş bireylerin toplumda yer edinmesiyle; toplumsal olarak gelişim sağlanır. Bunun için ülkeler, vatandaşlarının eğitimine çok önem vermek, eğitim konusuna hassasiyetle eğilmek ve eğitim sistemlerini sürekli güncelleyerek çağdaş seviyeye yükseltmek zorundadır (Kab, 2012).

Eğitim ve öğretimin bir toplumun gelişmesinde, kalkınmasında ve bununla birlikte her alanda hayati bir önem taşıdığı bilinmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi de bireyin toplumsal, ekonomik ve kültürel alanda yaşanmakta olan değişim ve gelişimi kavramasını amaçlamıştır. Sosyal bilgilerin bir eğitim programı olarak ilk uygulandığı yer olan Amerika Birleşik Devletleri'nde 19. yüzyıl Amerikan yöneticileri, kültürleri kaynaştırmak, bir arada yaşama bilincini oluşturmak, kolektif çalışma ve ortak karar alma mekanizmalarını işletmek, kısacası “yeni Amerikan toplumu yaratmak” için eğitimi araç olarak görmüşlerdir. Böylece 1892'de Ulusal Eğitim Konseyi toplanıp Anglosakson kültür temelli milli toplum anlayışı oluşturmak üzere, sosyal bilim disiplinlerinden oluşan, sosyal bilgiler dersi öğretim programı hazırlamıştır (Bilgili, 2012; Öztürk, 2012; Tay, 2011). Safran (2008, s. 14), Türkiye'de sosyal bilgiler isminin ne zaman ve ne şekilde ortaya çıktığını şu cümlelerle belirtmektedir: “Ülkemizde sosyal bilgiler ismi, 1968-1969 öğretim yılında bütün ilkokullara, 1970-1971 öğretim yılında da deneme niteliğinde ortaokullara resmen girmiştir. Daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 9. Millî Eğitim Şûrası kararları uyarınca, 15.11.1974 tarih ve 459 sayılı kurul kararı ile temel eğitim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda sosyal bilgiler dersinin okutulmasına karar verilmiştir.” Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programları birçok değişikliğe uğramış ancak daima çağdaş eğitim hareketlerine paralel olarak yapılandırılmıştır (Öztürk, 2012). 1980 darbesi sonrası, sosyal bilgiler dersinde yine değişiklikler yapılmış ve 1985 yılında sosyal bilgiler dersi yerine Millî Coğrafya ve Millî Tarih dersleri konulmuştur (Bilgili, 2008; Uslu, 2014). 1998 yılında tekrar sosyal bilgiler adını alan ders, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2004 yılındaki tüm ilköğretim programlarındaki değişikliği ile yeniden oluşturulmuştur.

Azerbaycan'da ise sosyal bilgiler adı altında bir ders bulunmamaktadır. Sosyal bilgilere karşılık gelecek şekilde coğrafya, tarih ve vatandaşlık dersleri ayrı ayrı dersler olarak okutulmaktadır. Azerbaycan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulunun 2006 yılında onayladığı “Millî Program” devlet için çok önemli bir belge olarak kabul edilmiştir. Eğitim programları bu belgeye göre hazırlanmaya başlanmış ve devam ettirilmiştir. Ayrıca 2013 yılında Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan "Azerbaycan Cumhuriyeti'nin eğitim alanında Reform

Programı", Azerbaycan'da eğitim reformlarının hayata geçirilmesi için ilk ivme olmuştur (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı, 2013). Azerbaycan eğitim sisteminde coğrafya dersi ortaokullarda; 6, 7, 8, 9 ve 10. sınıflarda haftada 2'şer saat okutulmaktadır. Bu çalışmada ise Türkiye'de ilköğretim 7. sınıfta okutulan sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan coğrafya konuları ve Azerbaycan'da 7. sınıfta okutulan coğrafya dersinin içerikleri karşılaştırılacaktır.

Farklılıkların ortak bir paydada birleştirilmesinin çok önemli olduğunu ortaya koymak için gerekli yöntem olan karşılaştırmalı eğitimin, farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesi sonucunda benzer ve farklı yönlerin ortaya çıkarılarak ortak sorunlara çözüm üretmek için yapılan araştırmaları içeren bir çalışma alanı olduğu söylenebilir (Adıgüzel ve Tatlı, 2012). Günümüzde ülkeler eğitim ile ilgili reformlar yaparken, eğitim sorunlarını tartışırken karşılaştırmalı eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Ergün,1985). Karşılaştırmalı eğitimin farklı ülkelerde, birden fazla eğitim sisteminin benzer ve farklı yönlerini tespit edip, benzer özelliklerini ortaya koyarak insanlara farklı eğitim sistemleri konusunda yararlı teklifler sunan bir çalışma alanı olduğu söylenebilir (Türkoğlu, 2012). Karşılaştırmalı eğitimin farklı ülkelerde uygulanan eğitim sistemlerinin benzer ve farklı yönlerini açıklamaya çalışan, benzer yönleri ortaya çıkararak insanlara eğitim sistemleri konusunda yararlı teklifler getiren bir alan olmasının yanı sıra; farklı eğitim politikaları ve uygulamalarını da inceleme olanağı verdiği görülmektedir (Kızıldaş ve Küçüköğlü, 2012). Erdoğan (2006)'a göre karşılaştırmalı eğitim sayesinde; eğitim sorunlarında farklı ülkelerin nasıl çözüm ürettiği öğrenilebilir. Karşılaştırmalı eğitim, ortaya çıkardığı değişik deneyim ve yaklaşımlarla eğitim alanında en doğru kararı vermeye yardımcı olur. Bu sayede sunulan farklı örneklerle eğitim ile ulusal kalkınma arasındaki ilişkinin değişik boyutları görülebilir. Ayrıca eğitim politikalarının belirlenmesi ile geçmişten ders çıkarıp geleceğe yatırım yapılır ve başka ülkelerin eğitim sistemi ile ilgili sunduğu güvenilir bilgilerle ülkedeki eğitim sorunların çok özel olmadığını gösterir. Başka bir ülkede yapılan araştırma sayesinde kendi ülkemizde yeni teoriler üretmemizi sağlar. Eğitim bilimleri çalışmaları karşılaştırma sayesinde daha etkili bir zemine oturur.

Bu çalışmada da yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı Türkiye ve Azerbaycan eğitim sistemlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın problem cümlesini "Türkiye ve Azerbaycan'ın eğitim sistemleri ile Türkiye 7. sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konuları ve Azerbaycan 7. sınıf coğrafya dersi konularının içerik ve ders kitabı açısından benzer ve farklı yönleri var mıdır?" cümlesi oluşturmuştur. Bu problem cümlesine bağlı olarak da üç alt problem üzerinde durulmuştur. Alt problemler aşağıdaki gibi şekillenmiştir;

1. Türkiye Cumhuriyeti ve Azerbaycan Cumhuriyeti'nin eğitim sistemlerinin temel özellikleri nelerdir?
2. Türkiye'de 7. sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konuları ile Azerbaycan'da 7.sınıfta okutulan coğrafya konularının, öğrenme alanları ve üniteler açısından benzer ve farklı yönleri nelerdir?
3. Türkiye'de 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ile Azerbaycan'da 7.sınıfta okutulan coğrafya ders kitabının görsel açıdan benzer ve farklı olan özellikleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türkiye'de ilköğretim 7. sınıfta okutulan sosyal bilgiler dersi coğrafya konuları ile Azerbaycan'da aynı yaş grubuna okutulan 7. sınıf coğrafya konularının muhtevası ve ders kitaplarının şekil yönüyle benzerlik ve farklılıklarının ortaya çıkarılarak karşılaştırılması amaçlanmıştır. Birden fazla ülkenin eğitim sistemlerini karşılaştırırken tek amaç benzer ve farklı yönleri tespit etmek değildir. Asıl amaç karşılaştırılan ülkelerin eğitim sistemlerinden

elde edilen bilgilerden olumlu yönde faydalanmaktadır (Güven ve Gürdal, 2011). Karşılaştırma ile eksikimizi, fazlamızı, iyi ve kötü yönlerimizi, karşılaştırılan ülke/ülkelerin iyi ve kötü yönlerini görebiliriz. Dolayısı ile mukayese etmeden ne kendimizi ne de bir başkasını anlayabiliriz (Atik, 2014).

YÖNTEM

“Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Doküman analizi elde edilen dokümanların ayrıntılı bir şekilde incelenmesiyle gerçekleştirilir. Nitel araştırmacılar için en önemli bilgi kaynağı dokümanlardır. Araştırmacılar ilgilendikleri konuya ilişkin gereken bilgileri zamandan ve paradan tasarruf ederek doküman incelemesi yöntemiyle daha kolay elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen bu çalışmada Creswell (2013)'e göre belirli bir zaman diliminde bir veya birden fazla durumun gözlem, görüşme, doküman ve rapor gibi araçlar kullanılarak derinlemesine incelendiği bir nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması modelinin, her bir durumun tek başına bütüncül olarak ele alınıp daha sonrada birbirleriyle karşılaştırıldığı bütüncül çoklu durum deseninden faydalanılmıştır.

Bütün bunlara ek olarak araştırmada, iki ülkenin öğretim programlarının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutlarının incelenmesini ve bunların karşılaştırılmasını amaçlandığından çalışmada karşılaştırmalı eğitimde kullanılan yatay yaklaşım esas alınmıştır. Yatay yaklaşımda sistemlerin birbirinden bağımsız ve bir arada bütün etkenleri incelenir (Ültanır, 2000).

Örneklem

Nitel araştırma yöntemlerinde daha çok kullanılan, geniş bir içeriğe sahip olan konuların detaylı bir şekilde araştırılmasına imkân tanıyan ve amaçlı örnekleme çeşitlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu çeşit örnekleme araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran, araştırmacının yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiği, çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle araştırmanın örneklemini Azerbaycan Cumhuriyeti'nde 2016-2017 eğitim öğretim yılında uygulanan 7. sınıf coğrafya dersi öğretim programı ve ders kitabı ile Türkiye Cumhuriyeti'nde 2016-2017 eğitim öğretim yılında uygulanan 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitabı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılarak Azerbaycan'da 7. sınıf düzeyinde okutulan coğrafya ders kitabı ve öğretim programı ile Türkiye'de 7. sınıflara okutulan sosyal bilgiler ders kitabı ve öğretim programı incelenmiştir. Bu araştırmada doküman incelemesi, Azerbaycan ve Türk öğretim programları ve ders kitapları olmak üzere araştırma kapsamındaki yazılı materyallerin çeşitli ölçütler ekseninde derinlemesine incelenmesi, tasnif edilmesi ve bütüncül şekilde ortaya konmasına dair izlenen süreçte kullanılmıştır.

Çalışma için öncelikle her iki ülkenin eğitim sistemlerine ilişkin bilgiler basılı kaynaklardan ve Azerbaycan Millî Eğitim Bakanlığı resmi internet sayfasından faydalanılarak incelenmiş ve karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Ardından Türkiye'de 7. sınıf sosyal bilgiler dersi

coğrafya konuları ile Azerbaycan 7. sınıf coğrafya dersinin öğrenme alanları ve kazanımlar açısından benzer ve farklı yönlerini belirlemek için her iki ülkenin öğretim programları incelenmiştir. Son olarak Türkiye'de 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ile Azerbaycan 7. sınıf coğrafya ders kitabının incelenmesi için ders kitapları temin edilip, fiziksel ve eğitsel özellikleri; baskı kalitesi, bilginin sunumu, görsel öğeler ve ölçme değerlendirme açısından karşılaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma da yazılı bir araç olan ders kitabı üzerinde çalışıldığı için değerlendirme de nitel bir veri toplama yöntemi olan doküman analizinin veriyi analiz etme yolu üzerinden yapılmıştır. Dokümanların tek başına bir araştırmanın veri setini oluşturduğu durumlarda, araştırmacılar dokümanları analiz ederken; eldeki verilerden örneklem belirleme, kategori oluşturma, analizin birimini tespit etme ve son olarak sonucu nicel hale getirme şeklinde basamak haline getirebilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmamızda Türkiye ve Azerbaycan ile ilgili, resmi internet siteleri ve basılı kaynaklardan elde edilen veriler sınıflandırılarak benzer ve farklı yönler tespit edilmiştir. Bu verilere dayalı olarak ilk önce her iki ülkenin eğitim sistemlerine ilişkin veriler toplanarak karşılaştırılmıştır. Daha sonra Türkiye'de 7. sınıfta okutulan sosyal bilgiler dersi coğrafya konuları ile Azerbaycan'da aynı sınıf düzeyinde okutulan coğrafya derslerinin öğrenme alanlarına ait veriler ile adı geçen derslere ait ders kitaplarının görsel açıdan incelenmesi sonucu ulaşılan veriler tespit edilmiştir. Tespit edilen veriler karşılaştırılarak ulaşılan sonuçlar çoğunlukla nitel olmak üzere nicel olarak da rapor edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Türkiye Cumhuriyeti ve Azerbaycan Cumhuriyeti'nin genel özellikleri

Türkiye Cumhuriyeti'nin genel özellikleri

Türkiye Cumhuriyeti, Kuzey Yarımkürede yer alan Anadolu ve Trakya toprakları aracılığıyla Avrupa ve Asya kıtalarını birleştiren bir konumda kurulmuştur. Kuzeyinde Karadeniz, batısında Ege ve güneyinde Akdeniz olmak üzere üç tarafı denizlerle çevrilidir. Ayrıca İstanbul ve Çanakkale boğazları arasında kalan Marmara denizi de önemli bir geçiş noktasıdır. Çok eski çağlardan itibaren önemli ticaret yolları üzerinde bulunması, verimli arazileri ve yeterli su kaynakları nedeniyle Anadolu coğrafyası birçok medeniyet tarafından tercih edilmiştir.

TÜİK verilerine göre Türkiye nüfusu 31 Aralık 2018 tarihi itibarıyla 82 milyon 3 bin 882 kişi olmuştur. Türkiye'de ikamet eden nüfus 2018 yılında, bir önceki yıla göre 1 milyon 193 bin 357 kişi artmıştır. Erkek nüfusun oranı %50,2 (41 milyon 139 bin 980 kişi), kadın nüfusun oranı ise %49,8 (40 milyon 863 bin 902 kişi) olarak gerçekleşmiştir. Yıllık nüfus artış hızı 2017 yılında %12,4 iken, 2018 yılında %14,7 olmuştur. Ülke nüfusunun %92,3'lik büyük bir kesimi il ve ilçe merkezlerinde yaşarken %7,7'lük kesim kırsal alanda yaşamaktadır. (Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2018). Türkiye'de yaşayan etnik gruplarla ilgili yapılan araştırmalara göre ülkemizde Arnavut, Azeri, Arap, Boşnak, Çerkez, Çingene, Gürcü, Hemşinli, Laz, Pomak, Süryani ve Zaza gibi pek çok etnik grup yaşamaktadır.

Türkiye, özel sektörün etkili olduğu, devletin ise kontrol mekanizması olduğu, bir serbest piyasa ekonomisine sahiptir. Türkiye ekonomisindeki gelişmeyi dört önemli avantaja borçludur; ülkemizin alanının büyüklüğü, farklı iklim özellikleri ve buna bağlı olarak ürün çeşitliliği, ülke nüfusunun fazla olması ve ulaşımın gelişmesi, bu dört önemli unsur olarak gösterilebilir (Doğanay ve Çavuş, 2013). Türkiye ekonomisinde başta turizm ve madencilik

olmak üzere tarım ve hayvancılıkta önemli bir paya sahiptir. Enerji ihtiyacının büyük bir kısmını komşularından ithal etmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasasına göre; Türkiye'nin yönetim biçimi cumhuriyettir. Türkiye Cumhuriyeti, Mustafa Kemal Atatürk liderliğinde 1923 yılında kurulmuştur. Resmi dili Türkçe olan laik, demokratik, sosyal bir hukuk devletidir. Güçler ayrılığı ilkesi esastır. Türkiye, 1937 yılında anayasaya dâhil ettiği laiklik ilkesi gereğince din ve devlet işlerini birbirinde ayırmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında dini propaganda yapılarak isyan hareketlerinin yaşanması dinin devlet kontrolünde olması gerektiğini kanıtlamış, bu nedenle dini kuruluşların devlet kontrolünde olmasına karar verilmiştir. Dini yapı konusunda en somut bilgi; Diyanet İşleri Başkanlığının TÜİK'e yaptırdığı araştırmadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; Türkiye'de yaşayanların yüzde 99,2'si kendisini Müslüman olarak tanımlamaktadır. Ayrıca binde 4'ü başka bir din mensubu, binde 5'i ise bu soruya yanıt vermemiştir (Türkiye'de Dini Hayat Araştırması, 2014).

Azerbaycan Cumhuriyeti'nin genel özellikleri

Azerbaycan, 18 Ekim 1991 senesinde bağımsızlığını kazanmıştır. Güneydoğu Kafkasya'da yerleşen Azerbaycan Cumhuriyeti'nin yüz ölçümü 86,6 bin km², Nahçıvan 5.500 km² ve Dağlık Karabağ 4.400 km² dir. Başkenti Bakü'dür. Ülkenin 2018 verilerine göre nüfusu 9 milyon 898 bindir (Azerbaycan Devlet İstatistik Komitesi, 2018). Ülkede Azeriler dışında Rus, Ermeni, Dağıstanlı, Tatar, Ukraynalı, vb topluluklar da yaşamaktadır. Azerbaycan'ın en önemli şehirleri ise; Bakü, Sumgait, Mingeçaur, Lenkeran, Astara, Akdam, Şuşa ve Nahçıvan'dır (Oğan, 1992). Sınır komşuları İran, Rusya Federasyonu, Ermenistan, Türkiye ve Gürcistan'dır.

Azerbaycan demokratik, laik ve üniter bir yapıya sahiptir. Ülkeyi cumhurbaşkanı yönetmektedir. Mevcut para birimi yeni manattır. Azerbaycan petrol, doğal gaz, kurşun, çinko, bakır ve demir gibi doğal kaynaklara, buğday üzüm, pamuk, tütün, çay, sebze ve meyve gibi tarımsal ürünlere sahiptir (TİKA, Azerbaycan ülke raporu, 1993).

Ülkenin en önemli gelir kaynaklarını petrol ve tarım oluşturur. Azerbaycan'da iklim şartlarının elverişli olması tarım ürünlerinde çeşitliliğin artmasına neden olmuştur. Ayrıca nehirler üzerine yapılan barajlar ve sulama kanalları, tarım alanlarının genişlemesini sağlamıştır. Azerbaycan yer altı kaynakları bakımından çok zengin bir ülkedir. Ülkenin en büyük zenginliğini petrol ve doğalgaz oluşturur. Petrol ve doğalgazın haricinde demir, bakır, kurşun ve kaya tuzu da ülkenin önemli madenlerindedir. Özellikle SSCB'nin dağılmasından sonra petrol alanındaki çalışmalar hız kazanmış ve şu an çok önemli bir seviyeye ulaşmıştır. Azerbaycan ürettiği petrolün %70'ini ihraç etmektedir. (Özey, 2010).

Anayasa'ya göre Azerbaycan devleti demokratik, laik ve üniter bir Cumhuriyettir. Güçler ayrılığı ilkesi benimsenmiştir. Azerbaycan Anayasası "Başkanlık" sisteminin özelliklerini taşımaktadır. Yasama yetkisi Milli Meclis'e, yürütme yetkisi Cumhurbaşkanıya, yargı yetkisi mahkemelere verilmiştir. Cumhurbaşkanı hem devletin hem de yürütmenin başıdır. Ayrıca "Ferman" adı verilen hukuki kararlar verme yetkisine sahiptir (Türkoğlu, 2015). 1995 tarihli Azerbaycan Anayasası'nda devletin "dünyeviliği" esastır ve 18. maddesine göre de; din ve devlet işleri birbirinden ayrıdır. Bütün dinî inançlar kanun karşısında eşittir. Bu ilke, devletin dini konularında esas kabul edilmiştir. Ayrıca devlet vatandaşın dini konulardaki sorun ve taleplerine karşı ilgili kurumlar aracılığıyla çözüm noktasında ilgilenmektedir. Farklı inanç ve etnik grupların var olduğu Azerbaycan'da, din ve vicdan hürriyetinin çok önemli bir yeri vardır. Azerbaycan nüfusunun yaklaşık %96'sı İslam dininin mensubudur. İslam dini Azerbaycan'da

hem Sünnilik hem de Şiilik olarak temsil olunmaktadır. Ülkede yaşayan Müslümanların %65'i Şii, %35'i ise Sünnidir. Şiiler yoğunluklu olarak Bakü etrafındaki köylerde ve ülkenin güneyindeki İran'la sınır olan bölgelerde yaşamaktadırlar. Sünniler ise ağırlıklı olarak ülkenin orta ve kuzey kısımlarında yerleşmişlerdir (Musayev, 2010).

Türkiye Cumhuriyeti Ve Azerbaycan Cumhuriyeti'nin Eğitim Sistemlerinin Temel Özellikleri

Türkiye Cumhuriyeti'nin Eğitim Sisteminin Yapısı

Türk eğitim sisteminde, merkezi sistem mevcuttur. Eğitim ve öğretim faaliyetleri devletin izni ve kontrolü altında yapılmaktadır. Bu yetki devlet adına Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetimindedir. Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim ile ilgili bütün hizmetleri gerçekleştirir (Tatlı, 2010). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitim Sistemi, Örgün ve Yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır.

Örgün eğitim

Örgün eğitim; belli bir yaş grubunda bulunan bireylere, belli bir amaç doğrultusunda hazırlanan programlarla, okullarda düzenli olarak yapılan eğitim faaliyetidir. Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, ortaöğretim(lise) ve yükseköğretim kurumlarından oluşmaktadır.

Okulöncesi Eğitim: İsteğe bağlı olarak 3 yaş, 4 yaş ve 5 yaş seviyesindeki çocukları kapsamaktadır. Okul öncesi kurumlar bağımsız anaokulları olarak açılabilirler gibi, ihtiyaç halinde ilköğretime bağlı ana sınıfı olarak da açılabilirler (MEB İstatistikleri, 2015-2016). Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini sağlayarak iyi alışkanlıklar kazandırmak, onları ilköğretime hazırlamak, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için fırsat eşitliği sağlamak, Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır (Gedikoğlu, 2005, s. 71). 2011 yılında okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmiş ve bu durum öğrenci sayısının artmasına neden olmuştur. Ancak 2012 yılında okul öncesi eğitim zorunlu olmaktan çıkarılmış isteğe bağlı hale getirilmiştir. Buna bağlı olarak öğrenci sayısında düşüş yaşanmıştır. Son yıllarda artan ihtiyaca bağlı olarak 2017-2018 eğitim öğretim yılında 22 ilde pilot olarak uygulanacak olan zorunlu okul öncesi eğitimin 2019 yılında tüm ülkeye yayılması hedeflenmektedir.

İlköğretim (ilkokul-ortaokul): MEB Okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliğine göre; zorunlu ilköğretim çağı 6 yaş ve 13 yaş arasındaki çocukları kapsamaktadır. İlköğretimin (ilkokul-ortaokul) amacı; her Türk çocuğunun, millî ahlak anlayışına bağlı, gerekli bilgi ve becerilere sahip bir vatandaş olarak yetişmesini sağlayarak üst öğrenim kurumlarına hazırlamaktır. İlköğretimde eğitim yılının 180 günden az olmaması esastır (Tatlı, 2010). İlköğretim kurumları; 1997-1998 öğretim yılından 2011-2012 eğitim öğretim yılına kadar ilköğretim adı altında 8 yıllık mecburi eğitim olarak uygulanmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren ise dörder yıl süreli ve zorunlu ilköğretim ile ortaokullardan oluşmaktadır. Ayrıca ortaokullarda öğrencilerin kendilerini geliştirebileceği, ortaöğretime destekleyebilecek şekilde seçmeli ders uygulaması bulunmaktadır.

Ortaöğretim: Ortaöğretim; ortaokula dayalı, en az dört yıllık zorunlu eğitim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarından oluşmaktadır. Ortaöğretimde en az dört yıl devam eden, zorunlu eğitim veren akademik eğitimle yükseköğretime hazırlayan "Genel Ortaöğretim", yükseköğretimin yanı sıra belirli bir mesleğe yönelik eğitim veren "Mesleki ve Teknik Ortaöğretim" ve örgün eğitime devam edemeyip öğrenim çağı dışına çıkan öğrenciler için

uzaktan eğitim yoluyla yapılan “Açık Öğretim Lisesi” türlerinde eğitim verilmektedir. Türkiye’de öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda 8. sınıf sonunda yapılan sınav sonucuna göre yerleştikleri ortaöğretim kademesinde faaliyet gösteren liseler; Anadolu lisesi, Fen lisesi, Sosyal bilimler lisesi, Güzel sanatlar lisesi, Spor lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ve Meslek liseleri olarak türlere ayrılmıştır

Yükseköğretim: Yükseköğretim kurumları ülkelerin gelişip büyümesi için bilimsel faaliyetlerin yapıldığı ve nitelikli insanların yetiştirildiği kurumlar haline gelmiştir. Bu yüzden de üniversiteler, ülkelerin geleceğine yön veren önemli kuruluşlar arasında yer almaktadır (Gedikoğlu, 2005). Yükseköğretim; ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar.

Yaygın eğitim

MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği’ne (2010) göre; Yaygın eğitim, örgün eğitimle beraber veya örgün eğitimin dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar. Türkiye’de faaliyet gösteren bazı yaygın eğitim kurumları aşağıdaki listede gösterildiği gibidir.

- a. Meslek Eğitim Merkezi
- b. Kız Teknik Olgunlaşma Enstitüsü
- c. Halk Eğitim Merkezi
- d. Turizm Eğitim Merkezi
- e. Bilim Sanat Merkezi
- f. Rehberlik Araştırma Merkezi
- g. Meslek Kursları
- h. Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi
- i. Özel Öğretim Kursları
- j. Motorlu Taşıt Sürücüler Kursu
- k. Muhtelif Kurslar
- l. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
- m. Özel Eğitim Okulu
- n. Özel Etüt Eğitim Merkezi

Azerbaycan Cumhuriyeti’nin Eğitim Sisteminin Yapısı

Eğitimin basamakları ve düzeyleri arasında eğitim programlarının (kurikulumlarının) yerine getirilmesi süreci "Eğitim Hakkında Azerbaycan Cumhuriyeti Kanunu"na göre hazırlanmıştır. Kanunun 9. maddesine göre eğitim, “her türlü bilgi, beceri ve sorumluluk duygusu kazandıran, ileri uygarlığa, gelişmiş dünya görüşüne ulaştıran, Azerbaycan’ın özgürlüğü ve bağımsızlığı için çalışan, halkın milli, ahlaki, hümanist, maddi ve manevi değerlerine bağlı, onları koruyan ve geliştiren, insan haklarına saygılı bireyler yetiştirme eylemi” olarak ifade edilmiştir (Akkuş ve Seferov, 2005). Azerbaycan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulunun 2010 yılı 4 Haziran tarihli 104 numaralı kararı ile onaylandığı Eğitim Kanunu’nun 17. maddesi gereğince Eğitim Sisteminin yapısı Tablo 2’de görüldüğü gibi belirlenmiştir;

Tablo 11. Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Sistemi

I. Örgün Eğitim	
1. Okul Öncesi Eğitim	
2. Genel Eğitim	a. İlköğretim-4 yıl (I-IV sınıflar) b. Genel orta öğretim-5 yıl (V-IX sınıflar) c. Tam orta öğretim-2 yıl (X-XI sınıflar)
3. İlk Peşe İhtisas Eğitimi	
4. Orta İhtisas Eğitimi	
5. Yükseköğretim	a. Bakalavriyat (Lisans) b. Fen c. Doktora
II. Yaygın Eğitim	
1. Mektebdenkenar Eğitim	a. Çocuk yaratıcılık merkezi b. Teknik yaratıcılık merkezi c. Çevresel Terbiye ve Tecrübecilik Merkezi d. Genç Turistler ve Diyarşünaslık Merkezi (Turizm ve Etnoğrafya Merkezi) e. Mektebdenkenar Terbiye İşi Merkezi f. Çocuk-gençlik fiziksel hazırlık kulübü g. Estetik Terbiye Merkezi h. Çocuk-Gençler Satranç Okulu i. Çocuk-Gençlik Spor Okulu

Örgün eğitim

Okul öncesi eğitim: Azerbaycan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulunun 2010 yılı 4 Haziran tarihli 104 numaralı kararına göre; bu aşamada eğitim süresi 3 yıldır. 5 yaştan 6 yaşa kadar olan süre okula hazırlık aşaması olarak kabul edilir. Eğitim kanunu temelinde, okul öncesi eğitim öğrencilere basit iş alışkanlıklarını öğretir, zihinsel ve fiziksel gelişimleriyle ilgilenir, yetenek ve becerilerini ortaya çıkarır, estetik açıdan yetişmesini sağlayarak onları okula hazırlar (Türkoğlu, 2015). Azerbaycan Cumhuriyeti'nde okul öncesi eğitimde okula hazırlığın düzenleme kuralları ilgili yönetim kurumu tarafından belirlenir. Okulöncesi eğitim; çocukların ev işleri, cengâverlik, kahramanlık, vatanseverlik, koro şeklinde şarkı söyleme, Azericeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlama, halk edebiyatından şiirler okuma, özel metotlarla yabancı dilleri öğrenme, resim, müzik, iş becerisi, dans etme, yüzme, gibi çeşitli etkinliklerin de içinde bulunduğu, çocukların eğitimini kapsayan faaliyetler bütünüdür (Sadıgov, 2009).

Genel eğitim: Azerbaycan Cumhuriyeti'nde Genel Eğitimle ilgili (umumi tahsil) düzenlemeler Eğitim Kanunu'nun 19. maddesinde belirtilmiştir. Bu maddeye göre Azerbaycan Cumhuriyeti'nde genel eğitim 3 kademe verilmektedir; Bunlar ilkokul-4 yıl (I-IV sınıflar), genel orta öğretim-5 yıl (V-IX sınıflar) ve tam orta öğretim-2 yıl (X-XI sınıflar) şeklindedir.

İlkokul: Azerbaycan'da ilkokula başlama yaşı 6'dır. İlkokul kademesi 1-4. Sınıfları kapsamaktadır ve zorunludur. Genellikle İlkokula alınırken öğrencilerin ilgileri, hobileri, sevdikleri ve sevmedikleriyle ilgili form doldurularak kayıtları yapılmaktadır. İlkokuldaki derslerin çoğu tek öğretmen tarafından verilmektedir. Sadece müzik, yabancı dil ve resim dersleri farklı öğretmenler tarafından verilmektedir (Mammadov, 2008).

Genel orta öğretim: Azerbaycan'da ortaokul kademesi 5-9. sınıfları kapsamaktadır. Azerbaycan vatandaşlarının bu eğitimi alması zorunludur. Genel orta eğitimin amacı; eğitim alanların sözlü konuşma ve yazma becerisini, iletişim yetisini, eğitim programına dâhil olan konularda ve ayrıca dünya uygarlığının gelişimi hakkında yeterli bilgi ve becerilerini, modern

bilgi ve iletişimden yararlanma kabiliyetini, olayları değerlendirme ve kendi geleceğine yön verme yeteneğini temin etmektir (Azerbaycan Eğitim Bakanlığı, Eğitim Kanunu, 2010). Ortaokulu bitiren öğrenciler eğitimlerine lise de devam edebilecekleri gibi belirli sınavlarla güzel sanatlar okulunda, meslek okullarında ve meslek liselerinde de eğitimlerine devam edebilmektedirler. Sınavların yapılış şekil ve kuralları okulların yönetmenliği doğrultusunda belirlenmektedir (Azerbaycan Eğitim Bakanlığı, Eğitim Kanunu, 2010).

Tam orta öğretim: Azerbaycan'da ortaöğretim 10–11. sınıfları kapsar. Ortaöğretimini tamamlamış olan öğrenciler yükseköğrenimine devam edebilirler. Liseyi bitiren öğrencilere “Ortaöğretim Diploması” verilir. Bu diplomaya Azerbaycan'da “Atestat” denilir (Akkuş ve Seferov, 2005). Tam orta eğitim seviyesinde, eğitim alanların yeteneğinin geliştirilmesi, bağımsız yaşama ve meslek seçimine hazırlanması, aktif vatandaş olması, ulusal ve evrensel değerlere, insan haklarına ve özgürlüklerine saygılı bireyler olması, modern bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanabilmesi, ekonomik bilgilerin esaslarına sahip olması ve yabancı dillerden en az birinde iletişim kurabilmesi amaçlanır (Azerbaycan Eğitim Bakanlığı, Eğitim Kanunu, 2009). Tam orta eğitim belgesi eğitimin bir sonraki basamakta sürdürülmesi için esas kabul edilir.

İlk peşe ihtisas-orta ihtisas eğitimi (meslek liseleri, meslek okulları): Sovyetler döneminden günümüze teknik meslek eğitim hep kendi önemi korumuştur. Ülkedeki endüstriyel ve üretim alanları için mesleki eğitim mezunları her zaman büyük potansiyel oluşturmuşlardır (Mammadov, 2008). Azerbaycan'da genel eğitim zorunludur. Temel eğitim ve lise düzeyinden mezun olanlar mesleki okul seçme hakkına sahiptirler (Türkoğlu, 2015). Bu okullara zorunlu eğitimi bitiren sanata ilgili bireyler ile herhangi bir sanat icra edenlerden ihtisasını artırmak isteyenler veya değiştirmek isteyen öğrenciler kabul edilmektedir (Zamanov, 2014). Azerbaycan eğitim kanununa (2009) göre; İlk peşe-ihtisas eğitimi işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun olarak, genel orta öğretim ve tam orta eğitim tabanında çeşitli sanatlar ve toplu meslekler üzere ihtisaslı işçi kadroların hazırlanmasını sağlar. Azerbaycan'da faaliyet gösteren İlk Peşe İhtisas eğitimi meslek lisesi düzeyinde, Orta İhtisas Eğitimi ise 2 yıllık Meslek Yüksek Okulu düzeyinde eğitim vermektedir.

Yüksek öğretim (Ali mektepler): Azerbaycan'da yükseköğretimin amacı; ülkenin ihtiyacı doğrultusunda, çeşitli alanlardan olmak üzere, ilmi ve pedagojik seviyesi yüksek kadrolar yetiştirmek, bilimsel araştırmalar yapmak, bilgi ve yeteneklerini üretim alanlarında uygulamayı başarabilen, dış ilişkilerde aktif, kendilerine verilecek her türlü görevi üstlenebilecek yüksek ihtisaslı kadrolar yetiştirmektir (Sadıgov, 2009). Azerbaycan'da faaliyet gösteren yükseköğretim kurumları arasında; Akademi, Üniversite, Fakülte, Enstitü, Konservatuar, Meslek Yüksek Okulu ve İlmi Araştırma Kurumları bulunmaktadır. Yüksek düzeyde uzmanlaşmış bilimsel pedagojik kadro, toplumun ve iş pazarının ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yükseköğretimde eğitilir (Türkoğlu, 2015).

Bakalavriat eğitim seviyesinde tam orta eğitim ve orta ihtisas eğitimi alanına ayrı ayrı ihtisasların eğitim programları üzerine yüksek eğitimli uzmanlar hazırlanır. Bakalavriyatı bitiren mezunlara “lisans” yüksek meslek-ihtisas derecesi verilir. Bakalavriat eğitimi almış mezunların bilimsel araştırma ve çalışmalar yapabilmesi için ikinci kademe olan yüksek lisans eğitimine devam etmesi gerekmektedir.

Yüksek lisans eğitimi, İki kademeli eğitim kurumlarında “bakalavr” derecesi almış olan uzmanlardan başarılı olanlar arasından sınavla “magistratura” (yüksek lisans) öğrencisi alınır.

Fakülte yönetim kurulunun kararı ile verilen, ikinci bilimsel derece, ihtisas derecesidir. Yüksek lisans eğitimi, öğrencilere herhangi bir ihtisas alanında bilimsel araştırma ve kendini geliştirme hakkı verir. Yüksek lisans eğitiminin içeriği, düzenlenmesi ve "master" derecelerinin belirlenmesi ilgili yönetim organı tarafından belirlenir.

Doktora, üçüncü kademedeki gerekli sınavlardan sonra "magistir" unvanı olanlar doktora için bilimsel çalışmalarına devam ederler. Hazırladıkları tezleri kabul edilenlere fakülte yönetim kurulunca "doktor" ve "ilimler namzedi" (adayı) unvanı verilir. Tüm bunlar akademik unvanına erişilinceye kadar devam eder. Yükseköğretim kurumlarında, akademisyenlere bilimsel çalışmaları sonucunda doçent ve profesör gibi bilimsel unvanlar verilir. Azerbaycan'da şu an 53 adet Üniversite faaliyet göstermektedir.

Yaygın eğitim

Milli Eğitim Sisteminin özü olup, çocuk ve gençlerin ilgi, yetenek ve entelektüel seviyelerinin fiziki ve manevi yönden geliştirilmesi amacıyla belli plan ve programlar çerçevesinde yapılan bir eğitim faaliyetidir. Yaşam boyu öğrenme herkes için önemlidir. Azerbaycan'da eğitimin yeniden düzenlenmesine uygun olarak yaşam boyu kavramı milli uzmanlar tarafından geliştirilip eğitim bakanlığı tarafından uygulanmıştır (Türkoğlu, 2015).

Mektebdenkenar eğitim (okul dışı eğitim): Azerbaycan'da yaygın eğitim, aileler, diğer örgün eğitim kurumları, çeşitli kurumlar ve ayrıca münferit vatandaşların katkılarıyla yürütülen geniş çaplı bir eğitim faaliyetleri kategorisinde yer almaktadır. Eğitim Kanununa (2009) göre Azerbaycan'da faaliyet gösteren yaygın eğitimin özel amacı; milletimizin kaybolmaya yüz tutmuş, sanat ve mesleklerini yaşatmaya dönük bilgi ve becerilerini geliştirmek, hızla gelişen teknolojiye ayak uydurabilecek insan gücü yetiştirmek, ülkeyi ekonomik ve teknolojik bakımdan ileriye götürebilecek bilgi ve tecrübeyi kazandırmak, vatandaşlara boş vakitlerini uygun bir şekilde değerlendirme beceri ve alışkanlıkları kazandırmaktır.

Azerbaycan'da faaliyet gösteren; Çocuk Yaratıcılık Merkezi, Teknik Yaratıcılık Merkezi, Çevresel Terbiye ve Tecrübecilik Merkezi, Genç Turistler ve Diyarşünaslık Merkezi (Turizm ve Etnoğrafya Merkezi), Mektebdenkenar Terbiye İşleri Merkezi, Çocuk-Gençlik Fiziksel Hazırlık Kulübü, Estetik Terbiye Merkezi, Çocuk-Gençler Satranç Okulu ve Çocuk-Gençlik Spor Okulu yaygın eğitim kurumları arasında sayılabilir

Türkiye'de 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi ile Azerbaycan'da 7.Sınıfta Okutulan Coğrafya Dersinin Öğrenme Alanları ve Üniteler Açısından Benzer ve Farklı Yönleri

Türkiye'de 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Programın ünite yapısı, konuları ve kazanımları Sosyal bilgiler öğretim programı (2005) ve Ders kitabına göre şu şekildedir:

1. Ünite: İletişim ve İnsan İlişkileri

Konuları:

- A. Bir arada yaşamının temeli: İletişim
- B. Kitle iletişimin hızı baş döndürüyor
- C. Doğru bilgi almak hepimizin hakkı
- D. Bana "özel", başkalarına "gizli"
- E. Anadolu'dan haber var

“Kazanımlar:

I.İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır.

II.İnsanlar arasında kurulan olumlu ilişkilerde iletişimin önemini fark eder.

III.İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır.

IV.Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder.

V.Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar.

VI.Atatürk'ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterir.”

Birinci ünite genel olarak insan ilişkileri ve iletişim konusu çerçevesinde ele alınmış olup genel olarak iletişim, kitle iletişim araçları, doğru bilgi alma hakkı, özel hayatın gizliliği ve Milli mücadele döneminde iletişim araçları ve önemi gibi konular işlenmiş coğrafya konularına bu ünite de yer verilmemiştir.

2. Ünite: Ülkemizde Nüfus

Konuları:

- A. Nüfusumuzun dağılışı
- B. Nüfusumuzun özellikleri
- C. Eğitim ve çalışma hakkı
- D. Nedenleri ve sonuçları ile göç
- E. Yerleşme ve seyahat özgürlüğü

“Kazanımları:

I.Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye’de nüfusun dağılışının neden ve sonuçlarını tartışır.

II.Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.

III.Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir.

IV. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.

V.Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.”

İkinci ünite de coğrafya konusu olarak nüfus ve göç konuları işlenmiş Türkiye Nüfus ve göçün özellikleri anlatılmış, vatandaşlık konusu olarak da eğitim ve çalışma hakkı ile yerleşme ve seyahat özgürlüğü konularına yer verilmiş.

3. Ünite: Türk Tarihinde Yolculuk

Konuları:

- A. Anadolu'nun Türk yurdu oluşu
- B. Osmanlı Devletinin kuruluşu
- C. Osmanlı Devletinin yükselişi
- D. Osmanlı'da hoşgörü ve birlikte yaşama kültürü
- E. Osmanlı'nın ilk başkenti: Bursa
- F. Osmanlı-Avrupa etkileşimi
- G. Seyahatnamelerde Osmanlı kültürü

H. Osmanlı Devletinde toplumsal ve ekonomik değişim

“Kazanımları:

I. Türkiye Selçuklulari döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu'nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir.

II. Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasal güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.

III. Osmanlı Devleti'nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir.

IV. Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.

V. Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.

VI. Osmanlı- Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder.

VII. Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir.

VIII. Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.”

Üçüncü ünite, tamamen tarih konularından oluşmaktadır. Bu üniteye Türklerin Anadolu'ya gelişi ve devamında Anadolu'da kurulan beylikler, Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ve yükselişi, hoşgörü politikası, kültürü ve gerilme döneminde Avrupa ile etkileşim konuları işlenip coğrafya konularına yer verilmemiştir.

4. Ünite: Zaman İçinde Bilim

Konuları:

A. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler nasıl başladı

B. Geçmişten günümüze yazı

C. Türk İslam uygarlığının bilimsel birikime katkıları

D. Avrupa uygarlığının bilimsel birikime katkıları

“Kazanımları:

I. İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarını örnekler verir.

II. İlk yazı örneklerinden yola çıkarak yazının kullanım alanlarını ve bilgi aktarımındaki önemini fark eder.

III. Türk ve İslam devletlerinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını değerlendirir.

IV. 15-19. yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini fark eder.

V. Tarihsel süreçte düşüncüyü ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.”

Dördüncü ünite, bilim ve gelişim konusu çerçevesinde yazının gelişimi, Türk İslam uygarlığı ve Avrupa uygarlığının bilime katkıları ile düşünce özgürlüğü gibi tarih konularından oluşmaktadır.

5. Ünite: Ekonomi ve Sosyal Hayat

Konuları:

A. Üretimde ve yönetimde toprak

B. Zenginlik kaynakları

- C. Tarihten günümüze üretim araçları
- D. Vakıf medeniyeti
- E. Nasıl meslek edindiler
- F. Mesleğimi seçiyorum

“Kazanımları:

- I. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini tarihten örneklerle açıklar.*
- II. Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir.*
- III. Tarihten ve günümüzden örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.*
- IV. Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.*
- V. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.*
- VI. Eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslekî tercihlerine yönelik planlama yapar.”*

Beşinci ünite, ağırlıklı olarak tarih konularından oluşmaktadır. Tarih konuları dışında vakıf kültürü ve meslek seçimi gibi vatandaşlık konularına da yer verilmiştir.

6. Ünite: Yaşayan Demokrasi

Konuları:

- A. Türklerde yönetim ve egemenlik
- B. Anayasadan gelen güç
- C. Yönetimin gücü
- D. Yönetime etki eden güçler
- E. Okulda demokrasi

“Kazanımları:

- I. Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.*
- II. Anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin nitelikleri ile ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir.*
- III. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder.*
- IV. Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.*
- V. İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.”*

Altıncı ünite, tarih konusuyla başlayıp vatandaşlık konuları ile devam etmiş; Türklerde yönetim ve egemenlik anlayışı ile anayasa, güçler ayrılığı ve okulda demokrasi konularına yer verilmiştir.

7. Ünite: Ülkeler Arası Köprüler

Konuları:

- A. I. Dünya Savaşı
- B. Dünya alarm veriyor

C. Küresel sorunlara bireysel çözüm

D. Ortak mirasın nöbetçileri

“Kazanımları:

I.20. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasi ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.

II. Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.

III. Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.

IV. Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.”

Yedinci ve son ünite, tarih konusu olan 1. Dünya Savaşı konusuyla başlayıp küresel sorunlar, bireysel sorumluluklar ve ortak mirasın korunmasının önemi konularına yer verilmiştir.

Genel olarak 7. sınıf sosyal bilgiler programında ağırlıklı olarak tarih konuları yer almış, coğrafya konularının tüm kazanımlar içerisindeki oranı %23,07 dir.

Azerbaycan'da 7. Sınıf Coğrafya Öğretim Programı

Azerbaycan'da 7. sınıf coğrafya dersi tamamen coğrafya konularından oluşmaktadır. 7. sınıf coğrafya dersi programı; Azerbaycan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu'nun 2006 tarihli, 233 numaralı kararı ile "Azerbaycan Cumhuriyeti'nde genel eğitimin konsepti (Milli Program-Müfredat) ismiyle hazırlanan belgeye dayalı olarak Coğrafya öğretim programında güncelleme yapılmıştır. Azerbaycan coğrafya öğretim programında sınıflar düzeyinde önce genel kazanımlar daha sonra ise alt kazanım diye adlandırabileceğimiz kazanımlar verilirken, “Coğrafi Mekân”, “Doğa” ve “Toplum” konularından oluşan üç içerik esası dikkate alınarak kazanım listesi şu şekilde oluşturulmuştur; (Azerbaycan Cumhuriyeti Coğrafya Eğitim Programı, 2013)

Coğrafi Mekân; Coğrafya eğitiminde “coğrafi mekân” öğrencilerde küresel, bölgesel ve yerel ölçekte mekân anlayışını oluşturarak Güneş sisteminde Dünya'nın konumu ve ilgili olayların tahlilinin yapılmasına olanak sağlanılmaktadır. Öğrencilerin coğrafi koordinat sistemini iyi öğrenerek Dünya üzerindeki konumunu veya farklı bir noktanın konumunu tespit edebilmesi beklenilmektedir.

Doğa; Ortaokullarda "doğa" içeriği öğrencilerin yer küreyi doğal sistem olarak kavrayıp, doğa olaylarının gelişim aşamalarını anlamasına olanak sağlar. Öğrenciler doğal süreçlerin nedenlerini analiz eder, sonuçlarını açıklar, gelecekte yaşanabilecek doğa olaylarına ilişkin varsayımlarda bulunurlar.

Toplum; Ortaokullarda “toplum” içeriği ile öğrencilerin, dünya nüfusunun ırk, milli, dini, etnik yapısının çeşitliliğini anlamasına, diğer halkların yaşam tarzlarını tanımalarına olanak tanır. Bu bilgiler onlarda halkların gelenek ve göreneklerine, kendine has özelliklerine hoşgörülü yaklaşım hissini yaratır ve onun esasında milli şuuru şekillendirir. Öğrenciler, ulusal ve uluslararası siyasi-ekonomik ilişkilerin insanların hayat seviyesine etkisini anlayıp, ekonomik gelişmenin yarattığı çevresel sorunların oluşum nedenlerini belirleyerek, doğal dengenin sürdürülmesinde küresel projelerin uygulamasında her bir bireyin katılımının önemini, dünyada

çatışma bölgelerinin varoluş nedenlerini ve bunların çözümünde uluslararası kurumların rolünü değerlendirir.

Bu içerik esaslarına göre 7. sınıf coğrafya dersinin genel kazanımları şu şekildedir:

- a. Dünya ile ilgili yeni keşiflere dair bilgiler toplar ve bu keşiflerin coğrafya biliminin gelişimindeki rolünü analiz eder;
- b. Kartografik çizimler üzerinde çeşitli hesaplama çalışmaları yapar, bilgiler toplar, onları pratik olarak uygular
- c. Gökyüzü cisimlerinin karşılıklı etkileşimini ve bu etkileşimin coğrafi sonuçlarını ilişkilendirir;
- d. Coğrafi tabakada meydana gelen olay ve süreçleri ilişkilendirir.
- e. Dünya nüfusunun dağılımını inceleyerek ülkeleri büyüklüğüne göre gruplandırır
- f. Dünya ekonomisinin modern modelini ülkeler bazında ayırır.

Ortaokul 7. sınıf coğrafya dersinin alt kazanımları olarak içerik esasına göre kazanımlar ise şu şekildedir.

Coğrafi Mekân içerikli kazanımları:

- A. Coğrafi keşifler sonucunda toplumda ve haritada meydana gelen değişimlere ait bilgi ve becerilere sahiptir.
 - a. Keşif ve araştırma sonuçlarını harita üzerinde değerlendirir.
- B. Dünya'nın Güneş sistemindeki konumu ve hareketlerine ilişkin bilgi ve becerilere sahiptir.
 - a. Gök cisimlerinin birbirine etkisini ve coğrafi sonuçlarını ilişkilendirir.
 - b. Yer kürenin hareketinin sonuçlarına dair basit hesaplamalar yapar.
- C. Kartografik çizimler üzerinde bilgi ve becerilere sahiptir.
 - a. Kartografik öğeleri ayırır.
 - b. Kartografik öğelere göre basit hesaplamalar yapar.

Doğa içerikli kazanımlar:

- A. Coğrafi tabakada meydana gelen olayların eko-coğrafi sonuçlarını benimsediğini göstermektedir.
 - a. Yer yüzeyinde depremlerin varoluş nedenlerini yorumlar.
 - b. Fiziki haritaları analiz eder.
 - c. Atmosferde meydana gelen olay ve gelişmelerin anakara ve okyanuslara etkisini yorumlar.
 - d. Hava öğelerine dair basit hesaplamalar yapar.
 - e. Dünya Okyanusu ve kara sularının fiziksel-coğrafi özelliklerini yorumlar.
 - f. Haritada dünya okyanusunun bölümlerini kaydeder.
 - g. Biyosferin iç bileşenlerinin karşılıklı ilişkisini anlatır.
 - h. Toprak tiplerini harita üzerinde analiz eder.

Toplum içerikli kazanımlar:

- A. Dünya nüfusunun çeşitliliğinin nedenlerine dair bilgi ve beceriler kazandığını göstermektedir.
 - a. Nüfusun bölgeler bazında dağılımını yorumlar.
 - b. Haritada insanların sık yerleştiği arazileri belirtir.
- B. Toplumla ekonominin karşılıklı ilişkisine ait bilgi ve beceriler kazandığını göstermektedir.
 - a. Ülkeleri toplumsal özelliklerine göre analiz eder.
 - b. Harita üzerinde ülkeleri toplumsal özelliklerine göre gruplandırır.
 - c. Dünya ekonomisine etki eden doğal ve ekonomik faktörleri yorumlar.
 - d. Dünya ekonomisinin modern modelinin şemasını hazırlar.
 - e. Doğanın bilinçsizce kullanılması sonucunda ekolojik sıkıntı yaşayan bölgelerinin listesini düzenler.

Azerbaycan 7. Sınıf Coğrafya dersi programı ve ders kitabına göre; dersin içeriğinde bulunan bölümler ve konular ise şu şekildedir:

Giriş:

- Kıtalar ve okyanuslar coğrafyası.
- Yer kürenin öğrenilmesinin aşamaları.
- Kıtaların haritaları.

1. Bölüm:

- Dünyanın Özellikleri
- Dünya güneş sisteminin gezegenidir.
- Dünyanın kendi eksenini ve güneşin etrafındaki hareketi
 - Yer Kabuğu ve Dağlar
- Litosfer ve oluşumu
- Yerin yapısı
- Dünyanın en büyük dağları
 - Atmosfer ve İklim
- Atmosfer ve önemi. Güneş radyasyonu
- Yeryüzünde hava sıcaklığının ve atmosfer basıncının dağıtılması ve daimi rüzgârlar.
- Yeryüzünde yağışların dağılışı
- İklimi oluşturan faktörler
 - Dünya Okyanusları
- Dünya okyanusu
- Sakin okyanus
- Atlantik okyanusu
- Hint okyanusu
- Kuzey buz okyanusu
 - Coğrafi Tabaka
- Coğrafi tabaka
- Doğal bölgeler

2. Bölüm:

- Kıtalar
- Avrasya
 - a. Avrasya kıtasının coğrafi konumu
 - b. Avrasya kıtasının kıyı hatları ve onu çevreleyen okyanus ve denizler
 - c. Avrasya kıtasının incelemesi
 - d. Avrasya kıtasının jeolojik oluşumu
 - e. Avrasya kıtasının arazi yapısı ve madenleri
 - f. Avrasya kıtasının iklimi
 - g. Avrasya kıtasının iklim kuşakları ve iklim tipleri
 - h. İç suları
 - i. Doğal bölgeleri
- Avrupa
 - a. Coğrafi konumu ve kıyı hatları
 - b. Batı Avrupa
 - c. Doğu Avrupa
- Asya
 - a. Coğrafi konumu kıyı hatları, Doğu Asya
 - b. Güneydoğu ve Güney Asya
 - c. Güneybatı Asya
 - d. Merkezi ve Kuzey Asya
- Kuzey Amerika
 - a. Coğrafi konumu ve sahil hatları
 - b. Arazi yapısı ve madenleri
 - c. İklimi
 - d. İç suları
 - e. Doğal bölgeleri
 - f. Toplumsal ve siyasi haritası
- Güney Amerika
 - a. Coğrafi konumu ve sahil hatları
 - b. Arazi yapısı ve madenleri
 - c. İklimi
 - d. İç suları
 - e. Doğal bölgeleri
 - f. Toplumsal ve siyasi haritası
- Afrika
 - a. Coğrafi konumu ve sahil hatları
 - b. Arazi yapısı ve madenleri
 - c. İklimi
 - d. İç suları
 - e. Doğal bölgeleri
 - f. Toplumsal ve siyasi haritası
- Avustralya ve Okyanusya
 - a. Coğrafi konumu, bulunuş (keşif) tarihi, arazi yapısı ve madenleri
 - b. İklimi ve iç suları
 - c. Doğal bölgeleri ve organik dünyası
 - d. Okyanusya
- Antarktika

- a. Coğrafi konumu, keşfi ve incelemesi
- b. Doğal düzeni organik dünyası

Görüldüğü üzere Azerbaycan'da 7. sınıf coğrafya müfredatında ayrıntılı bir şekilde dünyanın oluşumu, yer kürenin özellikleri, atmosfer ve iklimin yanı sıra kıtalar ve okyanuslar işlenmektedir.

Türkiye'de 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ile Azerbaycan'da 7.Sınıfta Okutulan Coğrafya Ders Kitabının Görsel Açından Benzer ve Farklı Olan Özellikleri

Türkiye'de 7. Sınıfta Okutulan Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Görsel Açından Fiziksel ve Eğitsel Özellikleri

Kapak tasarımı; ön dış kapakta açık mavi zemin üzerinde, dersin adı sınıf düzeyi ve orta kısımda arka kapaktan bağımsız bir şekilde, her biri farklı bir renkte olan insan figürleri ve onların üzerinde yine figürlerle aynı renkte içi boş konuşma balonları bulunmaktadır. Kapağın alt bölümünde ise yayınevinin adı ve amblemi yer almaktadır. Sırt yazısı; kitapta sırt yazısı olarak ders adı ve sınıf düzeyi yazmaktadır. Kitap boyutu; kitap (27,5 x 19,5) cm ebatlarındadır. Kitap cildi; Kapak ve sayfalar tutkal kullanılarak birleştirilmiş, kapak sayfası kalın karton kâğıttan malzeme kullanılarak basılmıştır.

Baskı kalitesi; kitabın baskısında ve sayfalarda kir ve leke bulunmamaktadır. Kapak kalın karton kâğıda basılmış iç sayfalar kalın kâğıda basıldığı görülmektedir. Baskı kalitesi ve ciltleme ve iç sayfalarda kullanılan yazı ve resim kalitesi açısından kaliteli bir basım olduğu söylenebilir; tutkalla birleştirilen sayfalar sağlam yapıldığı için kolaylıkla birbirinden ve kapaktan ayrılmamaktadır.

Kitap toplamda 208 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın, 3. sayfasında Türk Bayrağı ve İstiklal Marşı, 4. sayfasında Mustafa Kemal Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi, 5. sayfasında Mustafa Kemal Atatürk'ün portresi, 6 ve 7. sayfalarında içindekiler bölümü, 8 ve 9. sayfalarda kitabın kullanımına dair tanıtım şeması, 10 ile 185. sayfalar arasında üniteler, 186 ile 191. sayfalar arasında sözlük, 192 ile 201. sayfalar arasında kaynakça, 202 ile 203. sayfalarda öğrenci çalışma kitabı kaynakçası, 204 ile 206. sayfalar arasında kronoloji bölümü, 207. sayfada Türkiye idari haritası ve son sayfa olan 208. sayfada Türk Dünyası haritası bulunmaktadır. Kitabın içeriğinde yer alan konular Sosyal Bilgiler dersi adı altında; Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi konularından oluşmaktadır. Kitabın sayfa yapısında; sağ, sol, alt ve üst kenar boşlukları hemen hemen her sayfa için aynı oranda düzenlenerek sayfa bütünlüğü korunmuştur. Genel olarak; üst boşluk 2.8 cm, sağ ve sol boşluk 2.4 cm ve alt kenar boşluğu olarak 1.6 cm bırakılmıştır. Sayfa numaraları sağ ve sol alt köşelerde yer almaktadır. Ayrıca sayfaların sağ alt kenarlarında o sayfada geçen konu ile alakalı öğrenci çalışma kitabında yer alan çalışmanın bulunduğu sayfa numarası belirtilmektedir.

Görsel öge olarak ünite ve konuların içeriği ile alakalı çok sayıda harita, resim, şekil, grafik ve görsel paragraflar ile bir bütünlük içerisinde kullanılmıştır. Ölçme ve değerlendirme olarak; her konunun başında dikkat çekici ve öğrenciyi düşünmeye sevk edecek bir soru ve konu içerisinde öğrencinin düşüncesini ortaya koyabileceği sorular yer almaktadır. Ayrıca her ünitenin sonunda ünite değerlendirme çalışması bulunmaktadır. Bu çalışma içerisinde; çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış etkinliği, eşleştirme etkinliği ve birkaç cümle ile cevaplanabilecek klasik sorular yer almaktadır

Azerbaycan'da 7. Sınıfta Okutulan Coğrafya Ders Kitabının Görsel Açından Fiziksel ve Eğitsel Özellikleri

Kapak tasarımı; Azerbaycan'da okutulan 7. sınıf coğrafya ders kitabı ön dış kapakta mavi zemin üzerine; ders adı, sınıf düzeyi ve arka kapakla bir bütün halinde yer alan bir dünya haritası bulunmaktadır. Kitap cildi; Kapak ve sayfalar tutkal kullanılarak birleştirilmiş, kapak sayfası kalın kuşe kâğıttan malzeme kullanılarak basılmıştır. Baskı kalitesi; kitabın baskısında ve sayfalarda kir ve leke bulunmamaktadır. Kapak kalın kuşe kâğıda basılmış iç sayfalar ise ince kâğıda basıldığı için ışığa tutulduğunda arka sayfanın baskısı görülmektedir. Baskı kalitesi ve ciltleme açısından çok kaliteli bir basım olduğu söylenemez; tutkalla birleştirilen sayfalar kolaylıkla birbirinden ve kapaktan ayrılmaktadır.

Kitap toplamda 240 sayfadan oluşmaktadır. İlk sayfalarında 3. sayfa ile 18. sayfa arasında "giriş" bölümü, 19. sayfa ile 79. sayfa arasında "I. Bölüm", 80. sayfa ile 224. sayfa arasında ise "II. Bölüm" bulunmaktadır. Kitabın son kısımlarında ise; 225 ve 232. sayfalar arasında ekler başlığı altında; dünyanın yüksek dağları, düzlükleri, denizleri, körfezleri, boğazları, adaları, nehirleri ve gölleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. 233-235. sayfalarda sözlük bölümü bulunmaktadır. 236-237. Sayfalarda ise kitapta yer alan konulara ayrılacak ders saatlerini içeren bir plan yer almaktadır. 238-239. sayfalarda içindekiler bölümü bulunurken, 240. ve son sayfada üst kısımda kitap yazarlarının isimleri, kitap künyesi, teknik ekipte yer alanların isimleri ve görevleri, alt kısımda ise kitabın basımı ile ilgili teknik bilgiler ile yayınevini adresi yer almaktadır. Kitabın içeriğinde yer alan konular tamamen coğrafya konularından oluşmaktadır.

Kitabın sayfa yapısında; sağ, sol, alt ve üst kenarlardan bırakılan boşluklar hemen hemen her sayfa için aynı oranda düzenlenmiştir. Genellikle üst, sağ ve sol boşluk olarak 2 cm, alt boşluk olarak ise 3 cm boşluk bırakılarak sayfa yapısı konusunda bütünlük oluşturulmuştur. Sayfa numaraları sağ ve sol alt kenarlarda mavi şerit içerisinde yer almaktadır. Görsel öge olarak ünite ve konuların içeriği ile alakalı çok sayıda harita, resim, şekil, grafik ve görsel paragraflar ile bir bütünlük içerisinde kullanılmıştır. Ölçme ve değerlendirme açısından, konu anlatılırken konu içerisinde yer yer düşünmeye ve tartışmaya dayalı soru kutucukları kullanılmıştır. Ayrıca konu sonlarında birkaç kısa soru ile ölçme değerlendirme yapılmıştır. Bunun dışında ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlik veya değerlendirme çalışması yer almamaktadır.

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

İki Ülkenin Eğitim Sistemleri ile İlgili Ulaşılan Sonuçlar

Her iki ülkenin eğitim tarihinde bağımsızlık yılları önemli dönüm noktası olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin 29 Ekim 1923'te kuruluşu ile Azerbaycan Cumhuriyeti'nin 1991'de bağımsızlığını kazanması eğitim sistemlerinde değişime gidilmesi ile sonuçlanmıştır. Türk eğitim sistemi Selçuklu ve Osmanlı Devletleri zamanında Türk-İslam kültürü çerçevesinde şekillenmiş, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile milli kimliğini koruyarak bazı değişikliklere uğramıştır. Bu değişikliklerinin en önemlisi Osmanlıca harflerin kullanımının kaldırılarak latin harflerine geçilmesi olmuştur.

Azerbaycan eğitim sistemi ise daha köklü değişikliklere uğramıştır. 1830'lu yıllarda Rusların Azerbaycan'ı işgali üzerine Azerbaycan'da eğitim sisteminde Rus kültürü ve Hıristiyanlık etkili olmaya başlamıştır. Bu baskı 1991'de Azerbaycan'ın bağımsızlığını ilan etmesine kadar devam etmiş, bağımsızlığın ilanı sonrasında ise köklü değişiklikler yapılarak Azerbaycan eğitim sistemi millileşmeye başlamıştır.

Her iki ülkenin eğitim sistemi genel amaçlar yönüyle hemen hemen aynı özellikleri barındırmaktadır. Fırsat eşitliği, etkin vatandaşlar yetiştirme, yöneltme ve çağdaş eğitim gibi amaçlar her iki ülkenin genel amaçları arasında yer almaktadır. İki ülkenin eğitim sistemleri, kendi anayasaları ve uluslararası hukuk çerçevesinde güvence altına alınmıştır. Her iki ülkede de bu görev devlet tarafından üstlenilmiştir.

Her iki ülkenin eğitim dili Türk dilidir. Ancak Azerbaycan'da halkın %10'u azınlıklardan oluşmaktadır ve Türkiye'nin aksine anayasalarında belirtilen devlet standartları, Türk dili ve edebiyatı, Azerbaycan tarihi ve Azerbaycan coğrafyası öğretimi şartlarına bağlı olarak kendi dillerinde eğitim görebilirler. Türkiye Cumhuriyeti'nde ise 1982 Anayasası'nın 42. maddesine göre eğitimde Türkçeden başka hiçbir dil ana dil olarak okutulamaz ve öğretilemez. Ancak son yıllarda bu konuda seçmeli dersler adı altında yerel ağız ve lehçelerin okullarda öğretilmesine geçilmiş birçok ağız ve lehçe bu şekilde vatandaşlara istekleri doğrultusunda öğretilmeye başlanmıştır. İki ülkenin eğitim sistemlerinin yapısal düzenlemeleri çıkarılan kanunlarla düzenlenmiştir. İki ülkenin eğitim yapısı genel olarak; örgün eğitim ve yaygın eğitim temelinde oluşturulmuş ve sistem içerisinde hem devlet hem de özel sektör yer almıştır.

Okul öncesi eğitim her iki ülkede de ilkokula hazırlık anlamında değerlendirilmiştir. Azerbaycan'da okul öncesi eğitim 3 yaşından itibaren başlar ve 5 yaşına kadar devam eder. Öğrenciler 5 yaşına geldiklerinde ise okula hazırlık adı altında zorunlu olarak devamları istenir. Türkiye'de ise okul öncesi eğitim 3 yaş ile 5 yaşın sonuna kadar devam eder. Türkiye'de okul öncesi eğitim, 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla, 5 yaşında zorunlu hale getirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitim kademesi olarak Azerbaycan'da Türkiye'den farklı olarak; genel eğitim (Umumi Tahsil) adı altında 3 kademe yer almaktadır. İlkokul (I ve IV. sınıflar), 6 yaşında başlar, 4 yıl süreli ve zorunludur. Genel orta öğretim (V ve IX. sınıflar), 5 yıl süreli ve zorunludur. Tam orta öğretim (X ve XI. sınıflar), 2 yıl süreli ve zorunludur. Genel eğitimde ilk 11 yıl zorunludur, eğitim her yıl 1 Ekim'de başlar ve 31 Mayıs'ta sona erer. İki yarıyıl olarak planlanmıştır. Ders yılı içerisinde; 5 gün sonbahar (16-20 Kasım), 5 gün kış (27-31 Ocak) ve 5 gün de ek (1-5 Mayıs) tatil yapılır. Ders süreleri 30 dakika tenefüsler ise 10 dakikadır. Bazı derslerde 3 dakika ek dinlenme süresi daha verilir. Genel olarak ev ödevi verilmez ve sınıf mevcutları 30 kişiyi geçmemektedir.

Türkiye'de ise eğitim yapısı, İlkokul (I ve IV. sınıflar) 4 yıl sürelidir, 6 yaşında başlar ve zorunludur. Ortaokul (V. VIII. sınıflar), 4 yıl süreli ve zorunludur. Ortaöğretim (IX ve XII. sınıflar) 4 yıl süreli ve zorunludur. Bir başka deyişle Türkiye'de örgün eğitimin ilk 12 yılı zorunludur. Eğitim öğretim takvimi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bir önceki eğitim öğretim yılında belirlenir ve ilan edilir. Genel olarak 2 yarıyıl şeklinde eylül ayının 3. haftası başında başlar, haziran ayının 2. haftası sonunda biter. Ders yılı içerisinde 1. dönem genel olarak ocak ayının son haftası sona erer ve 15 günlük tatilin ardından 2. dönem başlar. Ders süreleri ilk ve ortaokullarda 40 dakika, tenefüsler 10 dakika, ortaöğretimde ise ders süresi 45 dakika tenefüsler ise 10 dakika olarak belirlenmiştir. Ev ödevi her kademedeki etkinlik, proje görevi vb. isimler altında verilmektedir. Türkiye'de Azerbaycan'a oranla nüfus miktarının fazla olması ve adrese dayalı nüfus kayıt sistemi uygulaması nedeniyle sınıf mevcudunda herhangi bir sınırlamaya gidilememektedir. Ancak sınıf mevcutları ortalama olarak 30 öğrenci sayısında tutulmaya çalışılrsa da bazı bölgelerde yine de 40'ı aşmaktadır.

Her iki ülke de hem anayasalarında hem de eğitim sistemlerinde laiklik ilkesini benimsemişlerdir. Fakat Türkiye'nin aksine Azerbaycan'ın dini yapısı nedeniyle okullarda bağımsız din dersi okutulmamaktadır.

Yüksek öğretim kademesindeki uygulama biçimi her iki ülkede de benzer özellikler taşımaktadır. Azerbaycan'da günümüzde 53 adet üniversite faaliyet gösterirken Türkiye'de 193 üniversite faaliyettedir.

Yaygın eğitim olarak Azerbaycan'da Mektebdenkenar (okul dışı) eğitim adı altında çocuk, genç ve yetişkin kademelerinde tamamlayıcı ve destekleyici kurslar düzenlenmektedir. Türkiye'de ise yaygın eğitim resmi ve özel kuruluşlar aracılığıyla yürütülmektedir. Hali hazırda Azerbaycan'da 368, Türkiye'de ise 12,194 yaygın eğitim kuruluşu bulunmaktadır. Türkiye'nin yaygın eğitim konusunda daha etkili olduğu görülmektedir.

Türkiye'de 7. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretimi ve Azerbaycan 7. Sınıf Coğrafya Öğretimi ile İlgili Ulaşılan Sonuçlar

Türkiye'de 7. sınıf düzeyinde uygulanan sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya ve vatandaşlık konularını içermektedir. Dersin öğrenme alanları ve kazanımlarında ağırlıklı olarak tarih ve vatandaşlık konuları yer alırken coğrafya konularına ait kazanım oranı tüm kazanımlar içerisinde %23.07'dir. Azerbaycan'da ise 7. sınıf düzeyinde tarih ve coğrafya konuları birbirinden bağımsız bir şekilde iki ayrı ders olarak okutulmaktadır. Karşılaştırmaya esas alınan 7. sınıf coğrafya dersi tamamen coğrafya konularından oluşmaktadır.

Öğretim programı ve ders kitabı düzenlenirken Türkiye'de ilk düzey olarak "Öğrenme Alanı" ardından ise "Ünite" başlıklarının altında konular yer almaktadır. Kazanımlar ise her öğrenme alanı için ayrı ayrı şekilde konular bazında hazırlanmıştır. Azerbaycan'da ise öğretim programı kapsamında konu düzeni ilk olarak "Bölgümlere" ardından da "Alt Başlıklara" ayrılmaktadır. Kazanımlar ise sınıflar bazında her sınıf düzeyinde, her ders için "Coğrafî Mekân", "Doğa" ve "Toplum" başlıklarından oluşturulmuş ve ayrıntıya girilmemiştir.

Türkiye'de 7. sınıf sosyal bilgiler dersi haftada 3 saat olarak okutulmakta iken Azerbaycan 7. sınıf coğrafya dersi haftada 2 saat olarak okutulmaktadır. Türkiye'de 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle öğrenci merkezli bir tutumla öğrencinin bilgileye ulaşması hedeflenmiştir. Azerbaycan coğrafya ders kitaplarının ise bilgiyi çok yoğun bir şekilde içerdiği görülmüştür. Bilgi verici metinler öğrencilerin kendi fikirlerini oluşturmalarını güçleştirebilir, var olan bilgiyi sorgulamadan kabul etmesine neden olabilir. Azerbaycan 7. sınıf coğrafya dersi konularını Türkiye'de öğrenciler 9 ve 10 sınıf düzeyinde görmektedir.

Türkiye'de 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ve Azerbaycan 7. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı İncelemesi ile Ulaşılan Sonuçlar

Türkiye 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içeriği disiplinler arası bir yaklaşımla tarih, coğrafya ve vatandaşlık konularından oluşmaktadır. Ülke genelinde Millî Eğitim Bakanlığı'nın izni ile birkaç yayınevinin ders kitabı, öğrenim alanları ve kazanımlara bağlı kalmak şartı ile kullanılabilir. Azerbaycan 7. sınıf coğrafya ders kitabı ise tamamen coğrafya konularından oluşmaktadır. Azerbaycan'da ülke genelinde coğrafya ders kitabı olarak Eğitim Bakanlığı'nın izin verdiği tek bir kitap kullanılmaktadır.

Türkiye 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında konuların sunumu sırasında kaynak sorgulanması öğrenciler açısından kaynakça kullanımı konusunda olumlu bir etki oluşturmaktadır.

Azerbaycan 7. sınıf coğrafya ders kitabında ise kaynakça bulunmaması kaynak sorgulanması konusunda öğrenciler açısından olumsuz bir durum oluşturmaktadır.

Her iki kitapta, sayfalarda konu ile ilgili resim, grafik, şekil ve fotoğraflar bütünlük içerisinde yer almıştır. Türkiye 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında; her konunun başında dikkat çekici ve öğrenciyi düşünmeye sevk edecek bir soru ve konu içerisinde öğrencinin düşüncesini ortaya koyabileceği sorular yer almaktadır. Ayrıca her ünitenin sonunda ünite değerlendirme çalışması bulunmaktadır. Bu çalışma içerisinde; çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış etkinliği, eşleştirme etkinliği ve birkaç cümle ile cevaplanabilecek açık uçlu sorular yer almaktadır. Azerbaycan 7. sınıf coğrafya ders kitabında ise; konu anlatılırken konu içerisinde yer yer düşünmeye ve tartışmaya dayalı soru kutucukları kullanılmıştır. Ayrıca konu sonlarında birkaç kısa soru ile ölçme değerlendirme yapılmıştır. Bunun dışında ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlik veya değerlendirme çalışması yer almamaktadır.

Türkiye 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının boyutları (27,5 x 19,5) cm ebatlarındadır. Azerbaycan 7. sınıf coğrafya ders kitabı ise (23,8 x 16,5) cm ebatlarındadır. Türkiye 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı 208 sayfadan oluşurken, Azerbaycan 7. sınıf coğrafya ders kitabı 240 sayfadan oluşmaktadır.

Her iki ülkenin ders kitapları baskı kalitesi olarak incelendiğinde; Türkiye 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının baskısında ve sayfalarında kir ve leke bulunmamaktadır. Kitabın kapağı kalın karton kâğıda, iç sayfalarda yine kalın kâğıda basılmıştır. Baskı kalitesi, ciltleme ve iç sayfalarda kullanılan yazı ve resim kalitesi açısından kaliteli bir basım olduğu söylenebilir; tutkalla birleştirilen sayfalar sağlam yapıldığı için kolaylıkla birbirinden ve kapaktan ayrılmamaktadır. Azerbaycan 7. sınıf coğrafya ders kitabının baskısında ve sayfalarda kir ve leke bulunmamaktadır. Kapak kalın kuşe kâğıda basılmış iç sayfalar ise ince kâğıda basıldığı için ışığa tutulduğunda arka sayfanın baskısı görülmektedir. Baskı kalitesi ve ciltleme açısından çok kaliteli bir basım olduğu söylenemez; tutkalla birleştirilen sayfalar kolaylıkla birbirinden ve kapaktan ayrılabilir. Türkiye'de kullanılan ders kitabının Azerbaycan'da kullanılan ders kitabına göre daha iyi baskı kalitesine sahip olduğu görülmektedir.

Öneriler

Türkiye'de eğitim ile ilgili sorunların daha net bir şekilde görülmesi ve bu sorunların çözümü için farklı ülkelerin bakış açılarının öğrenilip uygulanması, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının artırılmasına bağlıdır. Bu nedenle karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının sayısının artırılması gerekmektedir. Türkiye'de ortaokul sosyal bilgiler öğretim programında coğrafya konularına daha fazla yer verilerek hem tarih, coğrafya ve vatandaşlık dengesi sağlanabilir hem de bu sayede sosyal bilgiler dersi içerisinde somut konular artırılmış olabilir. Türkiye'de ortaokul seviyesinde öğrencilerin coğrafya konusunda bilgi düzeyinin artırılması için seçmeli dersler içerisinde coğrafya dersine de yer verilebilir. Bu sayede ortaöğretime giderken öğrenciler temel coğrafi becerilere sahip olabilirler.

Türkiye'de ortaokul seviyesinde 40 dakika olarak uygulanan 1 ders saatinin, pedagojik standartlara uygun bir şekilde kısaltılması uygun olabilir. Azerbaycan coğrafya ders kitabının baskı kalitesi artırılıp konular içerisine görseli bol olan ölçme değerlendirme etkinlikleri eklenerek kitap daha ilgi çekici bir hale getirilebilir. Azerbaycan coğrafya ders kitabı sonunda kaynakça yer almamaktadır. Bilimsellik adına Azerbaycan coğrafya ders kitaplarının sonunda kaynakça bulunması doğru olacaktır. Azerbaycan 7. sınıf coğrafya müfredatındaki bilgi yoğunluğu azaltılarak yapılandırmacı yaklaşımla, öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayacak bir

program hazırlanabilir. Türkiye, Azerbaycan ve diğer Orta Asya Türk Cumhuriyetlerini de içine alacak şekilde, Türk dili temelinde ve Türk kültürünü konu alacak bir ders konularak aynı anda tüm Türk Cumhuriyetlerinde ortak bir değer oluşturulabilir. Araştırmacılar, karşılaştırmalı eğitim alanında genellikle gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerini incelemenin yanı sıra ortak bir kültüre sahip olduğumuz ülkelerin eğitim sistemlerini de inceleyerek ortak kültürümüzün yaşatılmasına destek olabilirler.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları ülkeler arası benzerlik ve farklılıkların ortaya konulup eksikliklerin giderilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Bu tür çalışmaların desteklenmesi ve araştırmacıların işlerinin kolaylaştırılması, çalışma sayısını artıracaktır. Bu konuda bakanlık birimlerinin bu çalışmalar sırasında gerekli bilgi ve materyallere ulaşma noktasında araştırmacılara destek sağlaması ve bürokratik engelleri ortadan kaldırması karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının sayısını artırabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O.C., & Tatlı, S. (2012). Türkiye'deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), s. 143-150.
- Atik, K. (2014). Tarih araştırmalarında yeni bir yöntem: karşılaştırmalı tarih. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), s. 272-291.
- Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası (1995). <http://www.anayasa.gen.tr/azerbaycan-aleskerli.htm> adresinden edinilmiştir.
- Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı (2011). *Azerbaycan cumhuriyeti genel eğitim okulları için coğrafya dersi müfredatı*. <http://www.muallim.edu.az/www.old/arxiv/2011/02/32.htm> adresinden edinilmiştir
- Azerbaycan Milli Kütüphanesi (2013). *Azerbaycan cumhuriyeti genel eğitim mektepleri için coğrafya bilimi üzerine eğitim programı*. <http://anl.az/down/meqale/ayna/2011/yanvar/150595.htm> adresinden edinilmiştir
- Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı (2009). *Azerbaycan cumhuriyeti eğitim kanunu*. <http://edu.gov.az/az/page/451/302> adresinden edinilmiştir
- Azerbaycan Devlet İstatistik Komitesi, (2016). *Eğitim istatistikleri (2000-2016)*. <http://www.stat.gov.az/source/education/source/education/>adresinden edinilmiştir
- Azerbaycan Devlet İstatistik Komitesi, (2018). *Azerbaycan nüfus istatistikleri*. <https://www.stat.gov.az/source/demography/ap/> adresinden edinilmiştir.
- Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı, (2016). *Azerbaycan tedris planına dair esaslar*. <http://edu.gov.az/upload/file/emre-elave/2016/614/614-sayli-emre-elave2.pdf> adresinden edinilmiştir
- Bilgili, A.S. (2012). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* [e-kitap sürümü]. https://kupdf.net/download/john-w-creswell-nitel-aratirma-yntemleripdf_5ad301dde2b6f5b9349ed763_pdf adresinden edinilmiştir.
- Doğanay, H. Çavuş, A. (2013). *Türkiye ekonomik coğrafyası*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2006). *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı eğitim*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), s. 66-80.
- Güven, İ. Gürdal, A. (2011). Türkiye ile Kanada fen eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), s. 89-110.

- Kab, İ. (2012). *Türkiye'deki sosyal bilgiler ders kitaplarının Almanya'daki tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarıyla karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 320401)
- Kızıлтаş, E. Küçükoğlu, A. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırması. *İlköğretim Online Dergisi*, 11/3, s. 660-670.
- Mammadov, J. (2008). *Bağımsızlık sonrası Azerbaycan eğitim sistemindeki değişim ve gelişmeler* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 261838)
- Musayev, İ. (2010). *Azerbaycan'da ailede din eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 262900)
- Müseyibovun, M. (Ed.) (2009). *7. sınıf coğrafya ders kitabı*. Bakü: Tahsil Yayıncılık
- Oğan, S. (1992). *Azerbaycan*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Özey, R. (2010). *Türkiye ve komşu ülkeler coğrafyası*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Sadıgov, İ. (2009). *Azerbaycan ve Türkiye'de ortaöğretim coğrafya eğitim ve öğretiminin müfredatlar, metotlar ve kullanılan araç gereçler açısından değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 250885)
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay, A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 1-19). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Seferov, R. Akkuş, A. (2005). Azerbaycan nüfusunun eğitim açısından analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, s. 335-355.
- Tatlı, S. (2010). *Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 265729)
- Tay, B. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. R. Turan, K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde, (ss. 2-16). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- TİKA. (1993). *Azerbaycan ülke raporu*. Ankara: TİKA Ajansı Yayınları
- TÜİK, (2018). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları*. <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21507> adresinden edinilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden edinilmiştir
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). *Sosyal bilgiler 5., 6. ve 7. sınıf öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden edinilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, (2016). *İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesi (2015-2016)*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7/1/> adresinden edinilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, (2016). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim (2015-2016)*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf adresinden edinilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazetesi, (2017). *Türkiye Cumhuriyeti anayasasında değişiklik yapılmasına dair kanun*, Tarih: 11.02.2017 S. 29976
- Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazetesi, (2017). *Türkiye Cumhuriyeti anayasasında değişiklik yapılmasına dair kanun*, Tarih; 21.01.2017 S. 6771
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2016). *Türkiye örgün eğitim kurumları istatistikleri*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden edinilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Diyanet İşleri Başkanlığı, (2014). *Türkiye'de dini hayat araştırması*. <http://www2.diyanet.gov.tr/StratejiGelistirme/Afisanlari/dinihayat.pdf> adresinden edinilmiştir.

- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı eğitim nedir. Songül Aynal (Ed.) *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları* içinde (ss. 1-22). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Türkoğlu, A. (Editör), (2015). *Karşılaştırmalı eğitim, dünya ülkelerinden örneklerle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uslu, S. (2014), Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi, (Doktora Tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 354686)
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi kuram ve teknikler*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Yıldırım, A. Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zamanov, E. (2014). *Sovyetler döneminde Azerbaycan'da eğitim hareketleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 364906)

EXTENDED ABSTRACT

Comparison of Geographical Subjects within 7th Grade of Secondary Schools in Turkey and Azerbaijan

Introduction

When comparing the educational systems of different countries, the only purpose is not to identify similar and different aspects. The main purpose is to take advantage of the information obtained from the educational systems of the countries being compared. To examine and compare the education systems of the two countries, which are very similar to the historical, cultural, geographical, economic and political structure are also important for these two countries to get to know each other.

The aim of this research is revealing the similarities and differences between geography lessons in Social Studies at the 7th grade level in the middle school in Turkey and Geography in Azerbaijan with comparing with curricula and textbooks based on the model.

Method

Qualitative research observation can be defined as the study in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and a qualitative process intended for that perceptions and events are put in a realistic and holistic way in natural environment is followed.

Document analysis technique was applied in the research using qualitative research methods. The data was collected according to this technique. The data collection was started by examining the related researches that was related to the topic and then, the textbooks were provided in both countries. Country characteristics, education system, secondary school Geography curricula and textbooks were examined from the general to the specific.

Result

As a result of this study, it has been observed that the general characteristics of both countries have similar cultural characteristics when examined on the basis of Turkish language. It has been seen that educational systems have similarities with the general outlines of the general purpose of education systems. In Turkey, History, Geography and Citizenship subjects are in the same class but in Azerbaijan Geography and History are separated from each other.

Also as a textbook, in the content of social studies textbooks used in Turkey, it has been seen that the topics like History, Geography and Citizenship Study under the name of Social Studies course take part, the print quality is well, lots of maps, images, figures, graphics and the visual related to the content of the unit and subjects as visual element are used in the coherent with paragraphs, the sufficient measurement and evaluation study evlautaing functions are taken part.

The geography textbook used in Azerbaijan has been detected that it is entirely formed of the subjects of geography; the visual quality is not very well, lots of maps, images, figures, graphics and the visual related to the content of the unit and subjects as visual element are used in the

coherent with paragraphs, the sufficient measurement and evaluation study evaluating functions are not taken part.

Discussion

Radical changes in the educational history of both countries played an important role in determining the educational policies. It has been determined that this situation, which has similar characteristics as general language of education, general laws of education and general structure of education system, will provide significant easiness in common culture studies. In terms of department training, in Azerbaijan more place and time are given to geography department in the same educational level but in Turkey the geography department is given part in Social Studies course as a function.

It has been determined that education systems of both countries have similar characteristic on the basis of Turkish language. Giving more place to the Geography in Social Studies will embody the lesson in Turkey. It will be better to increase the print quality and visual quality of coursebook which is taught in Azerbaijan as a textbook.

In Turkey, that issues related education are seen more clearly and, that different countries' perspectives are learned and practised for the solution of these issues depend on increasing comparative education studies. In this reason, the number of comparative educational studies should be increased.

In the name of development common culture between Turkey and Azerbaijan, as the studies such as Erasmus and similar projects implemented by European countries are done, students and teachers can be exchanged mutually and cultural activities can be organized through on-site examinations

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul Uygulaması Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Mehmet Kadir COŞKUN^{1*}

Gönderilme Tarihi: 30 Aralık 2019 Kabul Tarihi: 08 Mart 2020
DOI: 10.38015/sbyy.667685

Öz:

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik tutumlarını; içinde buldukları bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları çerçevesinde tespit etmektir.

Çalışmada karma araştırma yöntemi desenlerinden biri olan çeşitleme deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem yöntemine başvurulmuştur. Bu nedenle çalışmanın nicel örneklemini sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden 46 erkek ve 58 kadın olmak üzere toplam 104 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın nitel örneklemini ise 11 sosya bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirme anketi ile öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerini tespit etmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklere yer verilirken nitel veri analizinde ise belirlenen temalara yönelik betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir.

Verilerin analiz sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama dersi için ayrılan toplam sürenin dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olmadığı ayrıca üniversite-uygulama okulu, üniversite-öğretmen adayı ve uygulama okulu-öğretmen adayı arsında iletişim problemlerin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretmen adayı, öğretmenlik uygulaması.

Abstract:

The aim of this study is the attitudes of social studies teacher candidates towards teaching practice lesson; to determine the context, input, process and product dimensions they are in.

In the study, a diversity pattern, one of the mixed research method patterns, was used. Purposeful sampling method was used while creating the working group. Therefore, the quantitative sample of the study consists of a total of 104 pre-service teachers, including 46 men and 58 women attending the social studies teaching program. The qualitative sample of the study consists of 11 social studies prospective teachers.

As a data collection tool, a semi-structured interview form was used to determine the opinions of teacher candidates about teaching practice and the teaching practice course evaluation questionnaire. While descriptive statistics are used in the analysis of quantitative data, descriptive analysis method for the determined themes is preferred in qualitative data analysis. As a result of the analysis of the data, it has been determined that the total time allocated for the teacher practice course of the teacher candidates is not sufficient to achieve the objectives of the course, as well as there are communication

¹Atatürk Üniversitesi, Türkiye. [Orcid ID: 0000-0002-8094-5041](https://orcid.org/0000-0002-8094-5041)

*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): mkadircoskun@gmail.com

problems between the university-practice school, the university-teacher candidate and the practice school-teacher candidate.

Keywords: *Social studies, student teacher, teaching practice.*

GİRİŞ

Küreselleşmedeki yoğun ve hızlı gelişmeler fikirlerde, kültürlerde ve diğer birçok alanda olduğu gibi eğitim – öğretim kurum ve kuruluşlarını da önemli ölçüde etkilemektedir. Bu gelişmeler eğitim ve öğretimin doğasına etki ederek eğitim kurumlarının evrensel değerlere açık, bilgiyi etkili ve yaratıcı biçimde kullanabilen nitelikli insan yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir (Love, 2009). Şüphesiz nitelikli bir eğitim sistemi oluşturmanın ön koşulu nitelikli öğretmenlerden geçmektedir çünkü eğitim sisteminin ana ögesi olan öğretmen hem sistemi etkileyen hem de sistemden etkilenen önemli bir unsurdur. Bu nedenle öğretmenlik mesleğine hak edilen değerin verilmesi toplumun gelişmesine, kalkınmasına ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Her ne kadar eğitim bilimciler eğitim ve öğretim konusunda farklı düşüncelere sahip olsalar da eğitim sisteminin en önemli ögesinin eğitimci olduğu konusunda hem fikir olduğu görülmektedir. Bu fikir temasının altında yatan temel kabul ise geçerli ve yetkin bir eğitimi ancak nitelikli eğitimcilerin yapabileceği kanaatidir (Aras & Sözen, 2012; Özoglu, 2010). Bu nedenle Yükseköğretim Kurumu, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik olarak edindikleri bilgi ve becerileri, tutum ve değerleri mesleki ortamlarda kullanma olanağı sağlamak ve öğretmen adaylarının kişisel ve kariyer gelişimine katkıda bulunmak amacı ile eğitim- öğretim yılının 7. ve 8. Yarıyılında öğretmenlik uygulaması dersinin verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Özkan, Ramazan & Yılmaz, 2017; YÖK 2018). Bu şekilde öğretmen adayları eğitimin sisteminin içerisinde aktif bir şekilde yer alarak mesleğine yönelik uyumluluk sürecini kısaltmış olacak (Akpınar, Çolak & Yiğit, 2012) ayrıca bu süreçte düzeylerini sorgulayarak eksiklerini tespit etmiş olacaklardır (Baran, Yaşar & Maskan, 2015; Başal, Kahraman, Rabia, Tabak & Turan, 2017; Öksüz & Coşkun, 2012; Yalın Uçar, 2012; Yenilmez & Ata, 2012; Yıldırım, Akamca, Ellez, Karabekmez & Üner, 2019). Nitekim öğretmenlik uygulaması dersinin amaca uygunluğunu değerlendiren çalışmalarda öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersinde geçirilen sürenin kısıtlı olmasından dolayı ilgili derslere yönelik etkinlikleri yerine getiremedikleri ve derslerin verimliliği konusunda problemlerin olduğu yönündedir (Aslan & Sağlam, 2018; Bay, Şeker & Alisinanoğlu, 2020; Başal, Bağçeli Kahraman, Özen Uyar, Tabak & Turan, 2017; Gürbüz Türk & Çalış 2019; Kirksekiz, Uysal, Isbulan, Akgün, Kiyici, & Horzum, 2015; Gürbüz Türk & Çalış 2019; Tosun, 2019; Yıldız Altan, Ulutaş & Demiriz, 2018; Yılmaz & Özçakmak, 2015). Bu kapsamdan da anlaşılacağı üzere öğretmen adayları teorik bilgilerini geliştirme ve bunları kullanma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik tutumlarını tespit etmek ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunmaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik tutumlarını incelenmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlik uygulamasına yönelik tek bir araştırma yöntemine dayanan geniş ölçekli çalışmalar bulunmakla birlikte, bu çalışma öğretmenlik uygulamasına yönelik farklı araştırma yöntemlerin güçlü yönlerini bir araya getirerek araştırma problemini en iyi şekilde açıklanmak ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen yetiştirme programının revize edilmesine yönelik önerilerde bulunmaktır

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan problemlere cevap aranmıştır.

- Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin bağlam boyutuna ilişkin tutumları nelerdir?
- Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin girdi boyutuna ilişkin tutumları nelerdir?
- Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin süreç boyutuna ilişkin tutumları nelerdir?
- Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin ürün boyutuna ilişkin tutumları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma araştırma modeli araştırmacı veya araştırma ekibinin, doğrulamanın genişliği ve derinliğini tespit etmek amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının kombinasyonunun yapıldığı araştırma türüdür (Dede & Demir 2018). Karma yöntem araştırmalarda araştırma alanına göre farklı karma yöntem desenleri kullanılabilir. Bu çalışmada çeşitleme deseni kullanılmıştır. Çeşitleme deseni farklı yöntemlerin güçlü yönlerini bir araya getirerek araştırma problemini en iyi şekilde anlamak ve geçerliliği arttırmaktır (Dede & Demir 2018). Bu kapsamda çalışmada nitel ve nicel veriler bağımsız olarak toplanıp ve bağımsız analiz edildiği ve daha sonra verilerin yorumlama aşamasında karşılaştırılıp mukayese edildiği çeşitleme deseni modellerinden teyit etme modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Nicel veri toplamaya, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı 4. sınıfta öğrenim gören 46 erkek ve 58 kadın olmak üzere toplam 104 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma ise toplam 11 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken zengin veriye sahip olduğu kanısında bulunan durumların ayrıntılı araştırılmasına olanak sağlayan amaçlı örneklem yöntemine başvurulmuştur (Patton, 2018).

Veri Toplama Araçları

Nicel veri toplama aşamasında, Aslan ve Sağlam (2018), tarafından geliştirilen program değerlendirme modeli olan Stufflebeam'ın Bağlam Girdi Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli (CIIP) kullanılmıştır. Bu desen, personelleri, proje ve programları ve materyalleri teyit etmekten ziyade değerlendirilmesi ve geliştirilmesini hedefleyen değerlendirme desendir (Stufflebeam, Madaus & Kellaghan, 2002. akt. Aslan & Sağlam 2018). Aslan ve Sağlam (2018), Değerlendirme Modelinin (CIIP) güvenilirliğini (Cr Alpha=.975) olarak belirlerken, araştırmacının yapmış olduğu analiz sonucunda anketin güvenilirliğini (Cr Alpha=.928) olarak belirlenmiştir. Nitel veri toplama aracı olarak ta sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması yönelik tutumlarını tespit etmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel veriler betimsel veri analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmada, araştırma sorularından hareketle bir çerçeve oluşturulmuş ve bu çerçeve doğrultusunda veriler anlamlı

şekilde bir araya getirilmiş ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Çözümleme yapılırken öğretmen adayları ÖA1, ÖA2, ÖA3...ÖA9, ÖA10, ÖA11 gibi kodlar ile temsil edilmiştir. Bu şekilde bulgular araştırma soruları doğrultusunda açıklanmış, neden sonuç ilişkisi irdelenmiş ve diğer sonuçlar ile birleştirilerek yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek 2005). Nicel verilerin analizinde ise betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Elde edilen ortalamalar aşağıda belirtilen değer aralıklarına göre değerlendirilmiştir.

- 1.00-1.80 = “Hiç Katılmıyorum”
 1.81-2.60 = “Çoğunlukla Katılmıyorum”
 2.61-3.40 = “Orta Derecede Katılıyorum”
 3.41-4.20 = “Çoğunlukla Katılıyorum”
 4.21-5.00 = “Tamamen Katılıyorum”

BULGULAR

Şekil 1. Öğretmen Adaylarının Bağlam Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel Değerler

Maddeler	N	\bar{X}	Ss
1. ÖUD (Öğretmenlik Uygulaması Dersi) tüm öğretmenlik eğitimi programlarında olması gereken bir derstir	104	4,5673	,76023
2. ÖUD öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki kuramsal dersleri destekleyici bir derstir	104	4,2981	,90178
3. ÖUD öğretmen adaylarının öğrendiklerini okul ortamında uygulama fırsatı veren bir derstir.	104	4,2981	,96421
4. ÖUD öğretmen adaylarının öğretme öğrenme süreci ile ilgili becerilerini geliştirmek için önemli bir derstir.	104	4,2885	1,01132
5. ÖUD öğretmen yetiştirme politikası içerisinde önemli bir yere sahiptir.	104	4,0962	1,11929
6. ÖUD'nin öğretmen eğitiminin son yılında verilmesi doğru bir tercihtir.	104	3,3558	3,36146
7. ÖUD için ayrılan toplam süre dersin amaçlarının gerçekleştirilmesi için yeterlidir.	104	3,0481	1,32474
8. ÖUD'nin sağlam bir felsefi temeli bulunmaktadır.	104	3,4135	1,06680
9. ÖUD'nin fakülte ve okul işbirliğindeki paydaşlarının görev ve sorumlulukları ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır.	104	3,6731	3,08910
10. ÖUD'nin öğretme-öğrenme sürecinin yürütülme ilkeleri açıkça tanımlanmıştır.	104	3,6923	2,13649
11. ÖUD'nin değerlendirme sürecine ilişkin yeterli açıklama vardır.	104	3,3942	1,05590
12. ÖUD programında geliştirilmesi amaçlanan beceriler (dersi planlama, sınıf yönetimi vb.) iyi dengelenmiştir	104	3,3942	1,05590
13. ÖUD'nin verimli olması için uygulama okullarında gerekli koşullar mevcuttur.	104	3,5096	4,00726

Şekil 1’de görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Bağlam Boyutuna yönelik maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalaması 3,0481 (Orta Derecede Katılıyorum) ile 4,5673 (Tamamen Katılıyorum) arasında değişmektedir.

Bağlam Boyutunda ortalaması en yüksek olan maddeler; ÖUD (Öğretmenlik Uygulaması Dersi) tüm öğretmenlik eğitimi programlarında olması gereken bir derstir (X= 4,5673-Tamamen Katılıyorum), ÖUD öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki kuramsal dersleri destekleyici bir derstir (X= 4,2981-Tamamen Katılıyorum), ÖUD öğretmen adaylarının öğrendiklerini okul ortamında uygulama fırsatı veren bir derstir (X=4,2981-Tamamen Katılıyorum) ve ÖUD öğretmen adaylarının öğretme öğrenme süreci ile ilgili becerilerini geliştirmek için önemli bir derstir (X= 4,2885-Tamamen Katılıyorum) maddeleridir. Bağlam Boyutunda ortalaması en düşük olan maddeler ise; ÖUD için ayrılan toplam süre dersin amaçlarının gerçekleştirilmesi için yeterlidir (X= 3,0481-Orta Derecede Katılıyorum), ÖUD’nin öğretmen eğitiminin son yılında verilmesi doğru bir tercihtir (X= 3,3558-Orta Derecede Katılıyorum), ÖUD’nin değerlendirme sürecine ilişkin yeterli açıklama vardır (X= 3,3942-Orta Derecede Katılıyorum), ÖUD programında geliştirilmesi amaçlanan beceriler (dersi planlama, sınıf yönetimi vb.) iyi dengelenmiştir (X= 3,3942-Orta Derecede Katılıyorum) maddeleridir.

“Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Eğitiminde Yer Alması Gerektiği” Sorusuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Katılımcılar çoğunlukla öğretmenlik uygulamasının bilgi, beceri ve deneyimlerini arttırdığını belirtmişlerdir bu nedenle öğretmenlik uygulamasının öğretmen eğitiminde yoğun bir şekilde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir: ÖA1 kodlu öğretmen adayı “...öğretmenlik uygulaması dersinin yoğun bir şekilde olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü okul ortamında uygulamalı dersin olması; okulun işleniş hakkında bilgi sahibi olmamız bakımından çok önemlidir. Çocuklara nasıl davranılır, ders anlatılır, okul ortamı nasıldır? Gibi sorulara uygulamada bunları çok rahat bir şekilde öğrenebiliriz. Bu şekilde okulda öğrendiğimiz teorik bilgileri pratiğe dönüştürmüş oluruz...”. ÖA2 kodlu öğretmen adayı “...öğretmenlik uygulaması olması gereken bir derstir çünkü mutfağa girmeden yemek yapmayı öğrenemeyiz. Bizim içinde mutfak uygulama okullarıdır...”. ÖA3 kodlu öğretmen adayı ise “...ben öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen eğitiminde yoğun bir şekilde yer alması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu uygulama bize bir nevi meslek yaşamına alıştıırıp oradaki görev ve zorluklara karşı deneyim kazanmamıza olanak sunmaktadır...” şeklinde ifade etmişlerdir.

“Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Ne Zaman/ Hangi Dönem Başlaması ve Ne Kadar Süre İle Verilmesi Gerektiği?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Öğretmen adaylar öğretmenlik uygulamasının lisans döneminin ilk iki dönemden itibaren verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Çünkü öğretmenlik uygulamasının teoriye ait verileri kullanmanın ve mesleği yakından tanımak için önemli bir safha olduğunu bu nedenle pratikle yapılan işlerin unutulmasının daha zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir: ÖA1 kodlu öğretmen adayı “Öğretmenlik uygulaması 1. Sınıftan itibaren verilmesi gerekiyor. Çünkü teorik eğitim okuyarak öğrenilebilir fakat öğretmenlik öğrenilmez olunur...” ÖA1 kodlu öğretmen adayı “Öğretmenlik uygulaması sadece 4. Sınıfta verilmemeli. Bu uygulama için çok kısıtlı bir süre oluyor bu süre zarfında yeterli verim alamıyoruz. Öğretmenlik uygulaması 3 ve 4. Sınıflarda verilmeli eğer son sınıfta verilmek isteniyorsa o zaman 4. Sınıfta sadece staj olmalıdır. Dersler 4. Sınıfta kadar bitirilmeli ve sadece 4. Sınıf sadece staja harcanmalı...”. ÖA4 kodlu öğretmen adayı “ ...öğretmenlik

uygulaması 1. Sınıftan itibaren başlamalı çünkü ilk başta bu mesleğin bize uygun olup olmadığını anlamış oluruz...”. ÖA8 kodlu öğretmen adayı “...öğretmenlik uygulaması bence 8 dönemde de verilmeli çünkü öğrendiğimiz teorik bilgileri unutmadan pratiğe dönüştürme imkânı buluruz...”. ÖA10 kodlu öğretmen adayı “...Öğretmenlik uygulaması dersi 2. Sınıfın ilk döneminden itibaren başlamalıdır. İlk sene teorik bilgiler verilmeli ve 2. Sınıfın ilk dönemlerinden itibaren teori ve pratiğin bir arada işlenmesi bizim için daha verimli olacağını düşünüyorum...”. ÖA11 kodlu öğretmen adayı ise “...öğretmenlik uygulaması 2. Sınıfta başlamalı ve 6 dönem verilmeli çünkü öğretmenin uygulama alanı okullardır. Doktor için hastane neyse öğretmen içinde okul da aynı öneme sahiptir...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Şekil 2. Öğretmen Adaylarının Girdi Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel Değerler

Maddeler	N	\bar{X}	Ss
1. ÖUD'nin amaçları/kazanımları açık ve anlaşılır biçimde tanımlanmıştır.	104	3,4327	1,18866
2. ÖUD'nin amaçları/kazanımları öğretmen adaylarının yetişme gereksinimlerine cevap vermektedir.	104	3,2981	1,18141
3. ÖUD'nin amaçları/kazanımları davranışa dönüştürülebilir niteliktedir.	104	3,3654	1,13255
4. ÖUD'nin içeriği amaçlara uygun olarak hazırlanmıştır.	104	3,4327	1,12141
5. ÖUD'nin içeriği öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını karşılamada yeterlidir.	104	3,2308	1,15103
6. ÖUD kapsamında yapılacak etkinlikler ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır.	104	3,3269	1,14436
7. ÖUD'nde yapılması planlanan etkinlikler dersin amaçlarıyla tutarlıdır.	104	3,4327	3,6250
8. ÖUD'nde dersin amaçlarına uygun ölçme değerlendirme çalışmaları belirlenmiştir.	104	3,4423	,98362
9. ÖUD'ni yürüten öğretim elemanları gerekli yeterliklere sahiptir.	104	3,2500	1,15540
10. ÖUD'nin uygulama öğretmenleri gerekli yeterliklere sahiptir.	104	3,1827	1,16389
11. ÖUD için seçilen okulların yöneticileri süreci destekleyici özelliklere sahiptir.	104	3,1058	1,14839
12. ÖUD'ne öğretmen adayları gerekli ön bilgilere sahip olarak başlamaktadırlar.	104	3,3365	1,24332
13. ÖUD'nde bir öğretmenin sorumlu olduğu öğretmen adayı sayısı uygundur.	104	3,3173	1,28671
14. ÖUD'nde bir öğretim elemanının sorumlu olduğu öğretmen adayı sayısı uygundur.	104	3,1442	1,33960
15. ÖUD için seçilen okulların koşulları (fiziksel, öğretim kadrosu, donanım vb.) ihtiyaca cevap vermektedir.	104	3,0192	1,19042
16. ÖUD'ne başlarken öğretmen adaylarına gerekli materyal verilmektedir.	104	2,6731	1,25754
17. ÖUD için hazırlanan materyallerde yer alan bilgiler/açıklamalar yeterlidir.	104	3,1346	1,30017

Şekil 2’de görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Girdi Boyutunda yer alan maddelere yönelik verdikleri cevapların aritmetik ortalaması 2, 6731 (Orta Derecede Katılıyorum) ile 3, 4423 (Çoğunlukla Katılıyorum) arasında değişmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, Girdi Boyutunda ortalaması en yüksek olan maddeler, ÖUD’nde dersin amaçlarına uygun ölçme değerlendirme çalışmaları belirlenmiştir ($X= 3, 4423$ -Çoğunlukla Katılıyorum), ÖUD’nde yapılması planlanan etkinlikler dersin amaçlarıyla tutarlıdır ($X= 3, 4327$ -Çoğunlukla Katılıyorum), ÖUD’nin içeriği amaçlara uygun olarak hazırlanmıştır ($X= 3,$

4327- Çoğunlukla Katılıyorum) maddeleridir. Girdi Boyutunda ortalaması en düşük olan maddeler ise, ÖUD'ne başlarken öğretmen adaylarına gerekli materyal verilmektedir (X= 2, 6731-Orta Derecede Katılıyorum), ÖUD için seçilen okulların yöneticileri süreci destekleyici özelliklere sahiptir (X= 3, 1058-Orta Derecede Katılıyorum), ÖUD için seçilen okulların koşulları (fiziksel, öğretim kadrosu, donanım vb.) ihtiyaca cevap vermektedir (X= 3, 0192-Orta Derecede Katılıyorum) maddeleridir.

“Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Amaçları Neler Olması Gerekir? Sorusuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Öğretmen adayları *Öğretmenlik uygulaması dersinin amaçlarının öğretmen adayına teorik bilgilerin pratiğe çevirme imkanı tanınması, öğrenci psikolojisini tanıma, öğretmenlik mesleğini ve sosyal bilgiler bölümünü yakından tanıma olarak belirtmişlerdir.* Çünkü öğretmenlikte önemli olan bilgilerin aktarılması olduğu için öğretmen yetiştirilmesinde uygulamanın öncelikte olması gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda görüş belirten öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir: ÖA2 kodlu öğretmen adayı “...*öğretmenlik uygulaması dersinin amacı, öğretmen adayının teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmesini sağlayarak mesleki deneyim kazanması bu dersin amacı olmalıdır...*”. ÖA4 kodlu öğretmen adayı “...*öğretmenlik uygulaması dersinin amacı, öğrenci psikolojisini tanıma, öğretmenlik mesleğini tanıma ve sosyal bilgiler bölümünü yakından tanımak olmalıdır...*”. ÖA5 kodlu öğretmen adayı “...*öğretmenlik uygulaması dersinin amacı, teoriden çok pratikle bilgileri pekiştirmek olmalıdır. Bu şekilde öğretmen adayı bu mesleğin kendisine uygun olup olmadığını anlama fırsatı verilmelidir...*”. ÖA10 kodlu öğretmen adayı ise “...*öğretmenlik uygulaması dersinin amacı, öğretmen adaylarına deneyim kazandırmak ve mesleki yaşantılara kolaylık sağlaması bu dersin amaçlarını oluşturmalıdır...*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Şekil 3. Öğretmen Adaylarının Süreç Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel Değerler

Maddeler	N	\bar{X}	Ss
1. ÖÜS'nde (Öğretmenlik Uygulaması Süreci) dersin etkinlikleri amaçlar doğrultusunda yürütülmektedir.	104	3,4135	1,14579
2. ÖÜS'nde dersin etkinliklerine yeterli süre verilmektedir.	104	3,1058	1,16518
3. ÖÜS'nde iki saatlik seminer dersi düzenli olarak yapılmaktadır	104	2,8462	1,25233
4. Öğretmen adayları ÖUD (dersin amaçları, etkinlikler, uygulama okulları vb.) hakkında bilgilendirilmektedir.	104	3,0769	1,25947
5. Öğretmen adayları ÖÜS'nde sınıf içinde düzenli gözlem yapmaktadırlar.	104	3,4615	1,21418
6. Öğretmen adayları ÖÜS'nde öğretmenin dersi nasıl işlediğini gözlemlemektedirler	104	3,8173	1,05907

7. Öğretmen adayları ÖUS'nde uygulama öğretmenlerinin sınıfı nasıl yönettiğini gözlemlemektedirler.	104	4,0865	3,13796
8. Öğretmen adayları ÖUS'nde uygulama öğretmenlerinin gün boyunca neler yaptığını gözlemlemektedirler.	104	3,5481	1,11373
9. Öğretmen adayları ÖUS'nde öğrencileri sınıf içinde ve dışında gözlemlemektedirler.	104	3,5096	1,16582
10. Öğretmen adayları ÖUS'nde alanlarının öğretim programını incelemektedirler.	104	3,5673	1,07725
11. Öğretmen adayları ÖUS'nde okulda alanlarına ilişkin kullanılan öğretim materyallerini incelemektedirler.	104	3,5096	1,07933
12. Öğretmen adayları ÖUS'nde uygulama öğretmenlerinin hazırladığı ders planlarını incelemektedirler.	104	3,3365	,99133
13. Öğretmen adayları ÖUS'nde ders planları hazırlamaktadırlar.	104	3,1923	1,22337
14. Öğretmen adayları ÖUS'nde hazırladıkları ders planlarını uygulama öğretmenleri ile incelemektedirler.	104	2,9904	1,15326
15. Öğretmen adayları ÖUS'nde hazırladıkları ders planlarını öğretim elemanı ile incelemektedirler	104	3,0962	1,25813
16. Öğretmen adayları ÖUS'nde uygulama öğretmenleri gözetiminde düzenli olarak ders işlemektedirler.	104	3,5385	1,15685
17. Öğretmen adayları ÖUS'nde işledikleri dersleri uygulama öğretmenleri ile değerlendirmektedirler.	104	3,5481	1,10497
18. Öğretmen adayları ÖUS'nde öğretim elemanlarının gözetiminde ders işlemektedirler.	104	3,3558	1,26888
19. Öğretmen adayları ÖUS'nde işledikleri dersleri öğretim elemanları ile değerlendirmektedirler.	104	3,3269	1,21033
20. Öğretmen adayları ÖUS'nde grup arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmaktadırlar.	104	3,5385	1,14843
21. Öğretmen adayları ÖUS'nde grup arkadaşlarını ders işlerken gözlemlemektedirler.	104	3,7500	1,12991
22. Öğretmen adayları ÖUS'nde işledikleri dersleri grup arkadaşlarıyla değerlendirmektedirler.	104	3,5577	1,05965
23. Öğretmen adayları ÖUS'nde ders işlerken gerekli öğretim teknolojilerini kullanmaktadırlar.	104	3,4615	1,12278
24. Öğretmen adayları ÖUS'nde ders işlerken farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaktadırlar.	104	3,5769	1,22032

25. Öğretmen adayları ÖUS'nde işleyecekleri dersler için öğretim materyali geliştirmektedirler.	104	3,4327	1,22089
26. Öğretmen adayları ÖUS'nde öğrencileri ölçme ve değerlendirmeye dönük çalışmalar (sınav sorusu hazırlama, sınav kâğıdı değerlendirme vb.) yapmaktadırlar	104	3,6058	1,06505
27. Uygulama öğretmenleri ÖUS'nde öğretmen adaylarına sürekli yardımcı olmaktadırlar.	104	3,5288	1,16550
28. ÖUD için gidilen okuldaki diğer öğretmenler de öğretmen adaylarına yardımcı olmaktadırlar.	104	3,2692	1,20863
29. Öğretim elemanları ÖUS'nde öğretmen adaylarına sürekli yardımcı olmaktadırlar.	104	3,2692	1,21664
30. Okul yönetimleri ÖUS'nde öğretmen adaylarına yardımcı olmaktadırlar.	104	3,3077	1,22337
31. Öğretmen adayları ÖUS'nde sorumlu öğretim elemanları ile düzenli iletişim kurmaktadırlar.	104	3,3942	1,41708
32. Öğretmen adayları ÖUS'nde uygulama okulunda eğitim gören öğrencilerle iyi iletişim kurmaktadırlar	104	3,6346	1,07989
33. Uygulama öğretmenleri ÖUS'nde öğretmen adayları için iyi model olmaktadırlar.	104	3,5000	1,16586
34. Öğretmen adayları ÖUS'nde yararlı bir ürün dosyası hazırlamaktadırlar.	104	3,5962	1,11058
35. ÖUS'nde öğretmen adaylarının başarısının belirlenmesinde süreç ve ürün değerlendirmesi yapılmaktadır.	104	3,4519	1,23760

Şekil 3'te görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Süreç Boyutunda yer alan maddelere yönelik verdikleri cevapların aritmetik ortalaması 2, 8462 ile 4, 0865 arasında değişmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, Süreç Boyutunda ortalaması en yüksek olan maddeler; Öğretmen adayları ÖUS'de uygulama öğretmenlerinin sınıfı nasıl yönettiğini gözlemlemektedir (X= 4, 0865-Çoğunlukla Katılıyorum), Öğretmen adayları ÖUS'nde öğretmenin dersi nasıl işlediğini gözlemlemektedir (X= 3, 8173-Çoğunlukla Katılıyorum) ve Öğretmen adayları ÖUS'nde grup arkadaşlarını ders işlerken gözlemlemektedirler (X= 3, 7500 -Çoğunlukla Katılıyorum) maddeleridir. Süreç boyutunda ortalaması en düşük olan maddeler ise, ÖUS'nde iki saatlik seminer dersi düzenli olarak yapılmaktadır (X= 2, 8462-Çoğunlukla Katılmıyorum), Öğretmen adayları ÖUS'nde hazırladıkları ders planlarını uygulama öğretmenleri ile incelemektedirler (X= 2, 9904-Orta Derecede Katılıyorum) ve Öğretmen adayları ÖUD (dersin amaçları, etkinlikler, uygulama okulları vb.) hakkında bilgilendirilmektedir (X= 3, 0769-Orta Derecede Katılıyorum) maddeleridir.

“Öğretmenlik Uygulamasında Etkinlikler Nasıl Yürütülmelidir” Sorusuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Katılımcılar Öğretmenlik Uygulamasında Etkinlikler daha çok bilgi, beceri, kazanım ve değer çerçevesinde yürütülerek planlı ve programlı ve denetim olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir: ÖA1 kodlu öğretmen adayı “...uygulama öğretmenin gözetiminde yürütülmelidir fakat öğretmen adayları bu

aşamada daha etkin olmalıdır...”. ÖA2 kodlu öğretmen adayı “...etkinlikler planlı ve programlı ve denetim olmalıdır. Bu etkinlikler doğrultusunda etkinlikler yürütülmelidir. Etkinlikler beceri, kazanım ve değer çerçevesinde yürütülmelidir...”. ÖA9 kodlu öğretmen adayı “...etkinlikler öğretmen adayının akıllı tahta kullanma ve yeniliklerden haberdar olmasına yönelik olmalı...” şeklinde belirtmişlerdir.

Şekil 4: Öğretmen Adaylarının Ürün Boyutunda Yer Alan Maddelere Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel Değerler

Maddeler	N	\bar{X}	Ss
1. ÖUD ile öğretmen adayları kendi alanlarını daha yakından tanıdılar.	104	4,0577	1,00317
2. ÖUD ile öğretmen adayları kendi alanlarının önemini daha iyi anladılar.	104	3,9327	,96808
3. ÖUD ile öğretmen adayları okulda uygulanan öğretim programlarını daha yakından tanıdılar.	104	3,8269	1,08335
4. ÖUD ile öğretmen adaylarının ders planı hazırlama/dersi planlama becerileri gelişti.	104	3,7596	1,12772
5. ÖUD ile öğretmen adaylarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma becerileri gelişti.	104	3,8365	1,18330
6. ÖUD ile öğretmen adaylarının öğrencilerin hazırbulunuşluklarını belirleme becerileri gelişti	104	3,7981	1,16902
7. ÖUD ile öğretmen adaylarının derse daha etkili başlama becerileri gelişti.	104	3,8365	1,30056
8. ÖUD ile öğretmen adaylarının farklı öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanma becerileri gelişti	104	3,7981	1,06470
9. ÖUD ile öğretmen adaylarının ders işlerken öğretim teknolojilerini kullanma becerileri gelişti.	104	3,7692	1,04492
10. ÖUD ile öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerileri gelişti.	104	3,8173	1,08623
11. ÖUD ile öğretmen adaylarının ders işlerken zamanı verimli kullanma/zaman yönetimi becerileri gelişti.	104	3,9904	3,08298
12. ÖUD ile öğretmen adaylarının sınıfta ortaya çıkan sorunları çözme becerileri gelişti.	104	3,7885	1,01132
13. ÖUD ile öğretmen adaylarının öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme becerileri gelişti.	104	3,6635	1,18740
14. ÖUD ile öğretmen adaylarının derste kullanılması gereken materyalleri hazırlama becerileri gelişti.	104	3,7981	1,08279
15. ÖUD ile öğretmen adaylarının dersi işlerken öğrencilerle etkili iletişim kurma becerileri gelişti.	104	3,8462	1,07730
16. ÖUD ile öğretmen adaylarının dersi işlerken öğrencilerin aktif katılımını sağlama becerileri gelişti.	104	3,8365	1,04380
17. ÖUD ile öğretmen adaylarının dersi işlerken öğrencilere etkili dönüt/düzeltilme verme becerileri gelişti	104	2,2308	1,11678

18. ÖUD ile öğretmen adaylarının dersi işlerken öğrencilere pekiştirecek verme becerileri gelişti	104	2,2019	1,10936
19. ÖUD ile öğretmen adaylarının dersi işlerken öğrencileri derse güdüleme becerileri gelişti.	104	2,3462	1,19683
20. ÖUD ile öğretmen adaylarının kendi alanlarıyla ilgili özel öğretim yöntemlerini kullanma becerileri gelişti	104	2,2500	1,16377
21. ÖUD ile öğretmen adaylarının dersi işlerken öğrencilere yönerge verme/açıklama yapma becerileri gelişti	104	2,2212	1,17380
22. ÖUD öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutum geliştirmelerini sağladı.	104	2,1635	1,09819

Şekil 4'te görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Ürün Boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalaması 2, 0577 ile 4, 0577 arasında değişmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, Ürün Boyutunda ortalaması en yüksek olan maddeler; ÖUD ile öğretmen adayları kendi alanlarını daha yakından tanıdılar ($X= 4, 0577$ -Çoğunlukla Katılıyorum), ÖUD ile öğretmen adayları kendi alanlarının önemini daha iyi anladılar ($X= 3, 9327$ -Çoğunlukla Katılıyorum) ve ÖUD ile öğretmen adaylarının ders işlerken zamanı verimli kullanma/zaman yönetimi becerileri gelişti ($X= 3, 9904$ -Çoğunlukla Katılıyorum) maddeleridir. Ürün boyutunda ortalaması en düşük olan maddeler ise; ÖUD öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini daha iyi tanımalarına yardımcı oldu ($X= 2, 0577$ -Çoğunlukla Katılmıyorum), ÖUD öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutum geliştirmelerini sağladı ($X= 2, 1635$ -Orta Derecede Katılıyorum) ve ÖUD ile öğretmen adaylarının dersi işlerken öğrencilere pekiştirecek verme becerileri gelişti ($X= 2, 2019$ -Orta Derecede Katılıyorum) maddeleridir.

“Öğretmenlik Dersi Uygulamasının Faydası Oldu Mu?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Öğretmen adayları öğretmenlik dersi uygulamasının teorik bilgilerini uygulama fırsatlarını elde ettiklerini ve bu deneyimin mezuniyet sonrasında da faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, uygulama aşamasındaki deneyimlerinin mesleğe uyumluluk sürecini kısaltacağını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir: ÖA1 kodlu öğretmen adayı “...öğretmenlik uygulaması, sınıf yönetimi konusunda tecrübe kazandırıyor böylece zaman ilerledikçe uygulamanın yapıldığı sınıfta heyecan ve acemiliklerimiz ortadan kalkıyor ya da azalıyor...”. ÖA8 kodlu öğretmen adayı “...öğretmenlik uygulaması tecrübe edindiğim bir uygulama idi. Bu uygulamanın bir öğretmen adayını tamamı ile öğretmenliğe hazırladığı kanaatinde değilim fakat az da olsa hazırladığını söyleyebilirim...”. ÖA10 kodlu öğretmen adayı ise “...öğretmenlik uygulaması ile okulda öğretilen bilginin sadece teoride kaldığı görmüş oldum. Örneğin, çocuklara nasıl yaklaşıldığı ile alakalı birkaç dersin uygulamada etkisiz olduğunu lakin bazılarının da etkili olduğunu gördüm. Yaşadığım tecrübe bana öğretmenlik mesleğinin tadını verdi. Yararı şu ki, okuldaki öğrenilenlerin gerçekte çocuklar üzerinde etkisi olmadığını anlamama yardımcı olmasaydı. Fakat sürenin kısıtlı olması bir dezavantaj olarak görüyorum...” şeklinde belirtmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin tutumları; içinde buldukları bağlam/ortam, girdi, süreç, ürün boyutları çerçevesinde ortaya konulmaya çalışılmış ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir. Sosyal bilgiler

öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin bağlam boyutuna ilişkin tutumları incelendiğinde; öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersinin önemli ve gerekli olduğunu farkında olmalarına rağmen öğretmenlik uygulaması dersine ayrılan toplam sürenin dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olmadığını ve öğretmenlik uygulama süresinin teorik bilgiler ile birlikte ve bir yıldan fazla verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları, sınıf yönetimlerinde, derslerin verimliliği ve etkililiğini konusunda problemlerin yaşadıklarını belirtmiş bunun deneyimden kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Nitel verilerde bu sonuçları destekler niteliktedir. Benzer şekilde, alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlik uygulamasında geçirilen sürenin yeterli olmadığı ve uygulamanın birden fazla güne yayılması gerektiği yönündedir (Altıntaş & Gorgen 2014; Aslan, 2018; Başal, Kahraman, Tabak & Turan, 2017; Bay, 2020; Karasu- Avcı & İbret 2016; Özdaş 2018; Selvi, 2017; Tosun 2019; Yıldız Altan, 2018; Yılmaz & Özçakmak, 2015).

Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin girdi boyutuna ilişkin tutumları incelendiğinde, öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersine sürecinde eğitim kurumlarının fiziksel, donanım vb. koşulların koşullarının ihtiyaca cevap verir nitelikte olmadığını belirtmişlerdir bu nedenle işlenen derslerin verimliliğinin düştüğünü belirtmişlerdir. Nitekim Aslan, 2018; Gürbüz Türk, 2019; Selvi, Doğru, Gencosman ve Saka, 2017; Taşdere 2014; Yıldırım, Akamca, Ellez, Karabekmez ve Üner, 2019, yapmış oldukları çalışmalarda öğretmen adayları benzer güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin süreç boyutuna ilişkin tutumları incelendiğinde; uygulama okullarının ve üniversitenin öğretmenlik uygulamasına gereken önemin vermediği yönündedir. Üniversite ile uygulama okulları arasındaki iş birliğinin güçlü bir etkileşim ile yürütülmesinden ziyade daha çok görev ve sorumluluklarını yerine getirme odaklı olarak yürütülmesinden kaynaklandığı yönündedir. Ayrıca öğretmen adayları bu süreçte öğretim elemanlarından yeterli desteğini alamadıklarını ve iletişim problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Başal vd. 2017; Yılmaz & Özçakmak 2015; Kırksekiz vd. 2015; Köse 2014; Çepni ve Aydın 2015, yapmış oldukları araştırma sonucunda okul- üniversite iletişiminin de problemlerin olduğu ve iletişimin artırılması gerektiği yönündedir. Akpınar vd., 2012; Aslan, 2018; Gürbüz Türk, 2019; Tepeli ve Caner, 2014; Topkaya, Tokcan ve Kara, 2012; Yıldırım & Özyılmaz Akamca vd., 2019 yapmış oldukları çalışmalar da öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması hakkında yeterli bilgilendirme ve rehberlik yapmadıkları sonucuna ulaştırılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin ürün boyutuna ilişkin tutumları incelendiğinde; öğretmen adaylarının genel anlamda öğretmenlik uygulaması dersi ile alanlarını yakından tanıma fırsatını elde ettiklerini ve dersi işlerken süreyi verimli kullanma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, öğretmenlik uygulamasının mesleğe yönelik bakış açılarını olumlu yönde etkileyerek mesleğin gerekleri konusunda fikirlerinin değiştiği ve kendilerini mesleğe hazırlamada yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde Avcı ve İbret 2016 yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenlik mesleğini yakından tanıma ve sınıf yönetimi deneyimi edindirmesi ifade etmişlerdir. Benzer şekilde alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama dersinin mesleki gelişim ve deneyim yönünden olumlu etki yaptığı yönündedir (Aslan & Sağlam, 2018; Avcı & İbret, 2016; Baran, Yaşar vd., 2015; Başal, Kahraman, vd., 2107 Kuzu & Yenen, 2015; Kılınç, Kılcan & Çepni, 2018; Nayır & Çinkır, 2015; Oğuz & Avcı 2014; Özdaş & Çakmak, 2018; Selvi, Doğru, Gencosman & Saka, 2017; Şimşek vd., 2013; Topkaya, vd. 2012; Yalın Uçar,

2012; Yenilmez & Ata 2012; Yıldırım vd., 2019; Yıldız Altan, 2018; Yılmaz& Özçakmak, 2015). Bütün bu araştırma sonuçları göz önüne alındığında öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde uygulama okullarından kaynaklı donanımın eksikliği, uygulama süresinin kısıtlı olması ve üniversite- okul iş birliğinde birçok sorun olmasına rağmen öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki gelişim açısından önemli katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden daha fazla istifade edilebilmeleri için fakülte danışmanları ile okuldaki öğretmenler arasındaki iş birliği ve iletişim artırılmalıdır.
- Öğretmen adaylarının mesleki gelişiminin artırılması için öğretmenlik uygulamasının zamana yayılması ve uygulama süresinin artırılması önerilmektedir.
- Öğretim elemanları ile öğretmen adayları iletişimi artırılmalı tespit edilen sorunlar üzerinde çözümler üretilmelidir.
- Öğretmenlik uygulamasına yönelik farklı örneklemeler üzerinde araştırmaların yapılmalı ve tespit edilen sorunlar doğrultusunda dersin revize edilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, M., Çolak, K., & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 41-67.
- Altıntaş, S., Görgen, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 9(8), 197-208
- Aras, S. & Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Niğde Üniversitesi.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi.
- Avcı, K, E. ve İbret, Ü, B. (2016). Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536
- Baran, M., Yaşar, Ş., & Maskan, A. (2015). Fizik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 230-248.
- Başal, H. A., Kahraman, P. B., Rabia, Ö., Tabak, D., & Turan, N. (2017) Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri, öğretim elemanları ve uygulama okulu yöneticilerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 389-417.
- Bay, D. N., Şeker, P. T., & Alisinanoğlu, F. (2020) Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *TSA*, Yıl: 19, Sayı: 2, 285-304.
- Dede, Y., & Demir, B. S. (2014). Karma Yöntem Araştırmaları, Tasarım ve Yönetilmesi. *İstanbul: Anı Yayıncılık*.
- Gürbüz Türk, O., & Çalış, N. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlar (İnönü Üniversitesi Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 108-122.

- Karasu-Avcı, E. ve İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536.
- Kazu, İ, Y. ve Yenen, E, T. (2015). Öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlik uygulamalarının temel alındığı bir model önerisi. *Researcher: Social Science Studies*, 3(2), 26-34.
- Kılınç, A. Ç., Kılcan, B. ve Çepni, O. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin incelenmesi: Fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 113-132.
- Kirksekiz, A., Uysal, M., Isbulan, O., Akgün, Ö. E., Kiyici, M., & Horzum, M. B. (2015). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Eleştirel Bir Bakış: Problemler, Beklentiler ve Çözüm Önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 433.
- Köse, E.Ö. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik öğrenci ve öğretmen öğretim elemanı tutumları (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-17.
- Love, D.M. (2009). Thinking on their feet: guiding teacher candidates to intuitive action. Dissertation Doctor of Philosophy. Capella University. Marshall.
- Nayır, F., & Çinkır, Ş. (2015). Uygulama öğretmenleri, yöneticileri ve pedagojik formasyon öğrencilerinin okullarda öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7), 72-86.
- Oğuz, S. & Avcı, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine yönelik görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(3), 40-53.
- Öksüz, Y. & Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (13), 131-155
- Özdaş, F., & Çakmak, M. (2018). öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2747-2766.
- Özkan, H. H., Albayrak, M., & Berber K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 168.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17(26), 131-155.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Selvi, M., Doğru, M., Gencosman, T., & Saka, D. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 175-194.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2002). Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation. Dordrechts: Springer.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1477-1497
- Topkaya, Y., Tokcan, H., & Kara, C. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi hakkında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 663-678
- Tosun, F. Ç. Öğretmenlik Uygulamasının Süre Açısından İncelenmesi ve Bir Çözüm Önerisi 2109. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 839-869.
- Yalın Uçar, M. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637-2660.
- Yenilmez, K. & Ata, A. (2012). Matematik öğretmen adaylarının okul deneyimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 55-63.
- Yıldırım, R. G., Akamca, G. Ö., Ellez, A. M., Karabekmez, S., & Üner, A. N. B. (2019). A Study of Preschool Teacher Candidates’ Opinions on School Experience and Teaching Practice. *Journal of Higher Education and Science*, 9(2), 306-316.

- Yıldız Altan, R., Ulutaş, İ., & Demiriz, S. (2018). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan "Öğretmenlik Uygulaması" Dersine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(3).
- Yılmaz, M., & Özçakmak, H. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 127-136.
- YÖK. (2018). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>.15.12.2019 tarihinde alınmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation of Attitudes Toward School Practice Courses of Social Studies Teachers

Introduction

Intense and rapid developments in globalization affect education and training institutions significantly, as in ideas, cultures and many other fields. Naturally, the missions and visions of the existing teachers in these institutions change. For this reason, teacher education should be comprehensively addressed and redesigned. As a matter of fact, in many of the studies, it has been determined that there are many problems in the education of prospective teachers. One of these problems is the inability to put theoretical knowledge into practice. To be understood from this scope, school experience course is important for the development of prospective teachers. Therefore, the main purpose of this study is to determine the attitudes of social studies teacher candidates towards teaching practice.

This research program teaching social studies teacher candidate of their attitudes towards teaching practice aims to examine the different variables.

The following questions have been asked by this purpose:

- What are the attitudes of social studies teacher candidates regarding the context dimension of teaching practice course?
- What are the attitudes of social studies teacher candidates regarding the input size of the teaching practice course?
- What are the attitudes of social studies teacher candidates regarding the process dimension of teaching practice course?
- Social application of the teacher the Teacher candidates for the size of the sequence is what are the positions of the product?

Method

In this research, a mixed research model was used to determine the attitudes of prospective teachers towards teaching practice. The mixed research model is a type of research in which the researcher or research team combines qualitative and quantitative research approaches in order to determine the width and depth of verification. In mixed method researches, although different mixed method patterns can be used according to the research area, in this research, diversity pattern has been used. The purpose of the diversity pattern is to combine the strengths of different methods to understand the research problem in the best way and to increase the validity. In addition, a model of confirmation was used from the diversity pattern models, where qualitative and quantitative data related to the same case were collected and analyzed independently, and then the data were compared and compared at the interpretation stage.

To quantitative data collection, in the 2017-2018 academic year, Faculty of Education Social Studies teaching program 4. there were a total of 104 teacher candidates, 46 of whom were male and 58 female. The qualitative research was conducted with a total of 11 teacher candidates. During the determination of the Working Group, the intended sampling method was applied.

In the quantitative data collection phase, the Context Input Process and Product Evaluation Model (CIIP) of Stufflebeam, the program evaluation model developed by Aslan and Sağlam 2018, was used.

This pattern is the evaluation pattern that aims to evaluate and develop staff, projects and programs and materials rather than confirm. While Aslan and Sağlam 2018 determined the reliability of the Evaluation Model (CIIP) as (Cr Alpha = .975), the reliability of the survey was determined as (Cr Alpha = .928) as a result of the analysis conducted by the researcher. As a qualitative data collection tool, a semi-structured interview form was used to determine the attitudes of social studies teacher candidates towards teaching practice.

Qualitative data were analyzed by descriptive data analysis method. In the research, a framework was created based on the research questions, and in line with this framework, the data were gathered together in a meaningful way and supported by direct quotations where necessary. While analyzing, teacher candidates were represented with codes such as ÖA1, ÖA2, ÖA3... Ö99, ÖA10, ÖA11. In this way, the findings were explained in line with the research questions, the cause-effect relationship was examined and combined with other results.

Discussion and Result

In this research, social studies teacher candidates' attitudes towards teaching practice courses; In the context of the context / environment, input, process and product dimensions, they were tried to be presented and suggestions were given in line with these results.

When the attitudes of the social studies teacher candidates towards the context dimension of the teaching practice course are examined, it is necessary that the total time allocated to the teaching practice course is not sufficient to achieve the objectives of the course and the teaching practice time should be given together with the theoretical information and more than a year. When the attitudes of the teacher candidates about social studies, the input dimension of the teaching practice course is examined, the pre-service teachers stated that the physical and hardware conditions of the educational institutions did not respond to the need during the teaching practice course, and accordingly, it was concluded that the courses in the practice schools did not lead to effective and efficient processing. When the attitudes of the Social Studies teacher candidates towards the process dimension of the teaching practice course are examined; It is in the direction that the practice schools and the university do not attach importance to teaching practice. It is that the cooperation between the university and the schools of practice is caused by a strong interaction rather than a focus on fulfilling its duties and responsibilities. In addition, it was concluded that pre-service teachers did not get enough support from the instructors in this process and that they had communication problems, therefore, sufficient feedback was not taken for the procedures.

When the social studies teacher candidates' attitudes towards the product dimension of the teaching practice course are examined; It was concluded that the pre-service teachers had the opportunity to get to know their fields closely with the teaching practice lesson in general and their skills to use the time efficiently while processing the lesson.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi*

Yıldıray KARADAĞ^{1**} & Fatih ACAR²

Gönderilme Tarihi:25 Şubat 2020 Kabul Tarihi: 29 Nisan 2020
DOI: 10.38015/sbyy.693956

Öz:

Çevre içinde insanın veya herhangi bir canlının yaşadığı, hayati bir ilişki ile bağlı olduğu yerdir. Fakat özellikle son yüzyılda, insanoğlunun farklı beşerî ve ekonomik etkinliklerine dayalı olarak doğal çevreyi tahrip etmesi ve kirletmesi sonucunda çevre sorunları çok boyutlu ve karmaşık bir hal almıştır. Çevre sorunlarının azaltılması için ise birçok ülke tarafından farklı uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamaların en önemlilerinden biride eğitimler aracılığıyla bireylerin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının artırılmasıdır. Bu kapsamda ülkemizde ilköğretim kademesinde yer alan sosyal bilgiler dersi, gelecek nesillerin çevre sorunlarına yönelik yeterli bilgiye sahip olabilmesi ve çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerinin artırılması açısından önemli bir yere sahiptir. Kuşkusuz ilköğretim kademesinde yer alan öğrencilerimize bu bilgilerin aktırılması veya çevre sorunlarına yönelik farkındalığın kazandırılması için öncelikle öğretmenlerimizin ve öğretmen adaylarımızın çevre konularında bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 güz döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 240 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından geliştirilen “Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşadığı yerde çevre sorunu olma durumu ve çevre sorunlarına yönelik ders alma durumu değişkenlere göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik seminer, toplantı veya kongrelere katılma durumu değişkenine göre ise seminer, toplantı veya kongrelere katılan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda seminer, toplantı veya kongrelere katılan öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde çevre sorunlarına yönelik farkındalığa sahip olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çevre sorunları, çevre eğitimi, farkındalık, sosyal bilgiler öğretmen adayları.

¹Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye. [Orcid ID: 0000-0002-0336-7815](https://orcid.org/0000-0002-0336-7815)

²Kastamonu Üniversitesi, Türkiye. [Orcid ID: 0000-0002-8694-4883](https://orcid.org/0000-0002-8694-4883)

*Bu makalenin bir kısmı, II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Sorumlu Yazar (Corresponding Author): yildiray.karadag@omu.edu.tr

Abstract:

The environment is a system in which people and other living things live and with which they establish a vital connection. However, human and economic activities especially in the last century have been damaging the environment, making environmental issues more multidimensional and complicated. Many countries implement a variety of policy interventions to resolve environmental issues. One of the most important of those interventions is to raise people's awareness of environmental issues through education. The primary social studies course in Turkey plays a key role in informing future generations about environmental issues and raising their awareness of them. Teachers and preservice teachers should first possess environmental competence to be able to inform students about environmental issues and raise their awareness of them. The aim of this study was to determine preservice social studies teachers' awareness of environmental issues. Screening model, which is a quantitative research method, was used. The study sample consisted of 240 social studies students of the Education Faculties of Ondokuz Mayıs University and Kastamonu University in the 2019-2020 fall semester. Data were collected using the Scale of Awareness of Environmental Issues developed by Güven and Aydoğdu (2012). Data were analyzed using frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, and Mann Whitney-U and Kruskal Wallis tests. Results showed that participants were highly aware of environmental issues and that their level of awareness did not differ by gender, grade level, experiencing environmental issues where they live, and having taken courses on environmental issues. However, participants who attended seminars, meetings or conferences were more aware of environmental issues than those who did not.

Keywords: Environmental problems, environmental education, awareness, preservice social studies teachers.

GİRİŞ

Canlı yaşamı için en önemli kavramlardan biri olan çevre; içinde insanın veya herhangi bir canlının yaşadığı, bu canlıların hayati bir ilişki ile bağlı olduğu, farklı şekillerde etkilediği ve etkilendiği bir yer olarak ifade edilebilir (Özey, 2001; Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2005). Bu ortak yaşantıya ve canlı yaşamına zarar veren, doğal dengeyi bozan her türden problemler ise çevre sorunları olarak adlandırılabilir. Çevre sorunları özellikle son yüzyılda, insanoğlunun farklı beşeri ve ekonomik etkinliklere dayalı olarak doğal çevreyi tahrip etmesi, kirletmesi hatta doğal çevrenin yapısını bozarak yeni yapay alanlar oluşturması nedeniyle çok boyutlu ve karmaşık bir hal almıştır (Atasoy, 2006). Dünya bu zaman diliminde, her yıl yüzlerce hayvan ve bitki türünün neslinin tükendiği, açlık veya elverişsiz sağlık koşulları yüzünden her yıl yaklaşık 13,5 milyon çocuğun öldüğü, yeryüzünde yaşayan toplam nüfusun yarısının içme suyu bulma konusunda zorluk yaşadığı, iklim değişikliklerinin bir sonucu olarak birçok kara parçasının su altında kalma tehlikesi geçirdiği, tropikal ormanların yok olduğu ve çölleşmenin arttığı bir yere dönüşmüştür (Özey, 2001). Bütün bu nedenlerden dolayı yerküre son yüzyılda tarihte hiç olmadığı kadar kirlenmiş ve çevre sorunları küresel bir hal almıştır (Köylü, 2011; Özey, 2001b).

Çevre sorunları ile başı dertte olan ülkeler ise çevre sorunları konusunda büyük bir çıkmazın içerisine sürüklenmiştir (Özey, 2001). Yaşanan olumsuz gelişmeler neticesinde 1970'li yıllarda dünyanın siyaset, eğitim ve bilim gibi alanlarının önde gelen isimleri çevre sorunlarının çözümüne önem vermeye başlamış ve çeşitli adımlar atmışlardır (Balkan Kıyıcı, 2009). Bu adımların ilki 1970 yılının çevre sorunlarının artışına dikkat çekmek için doğa koruma yılı olarak kabul edilmesidir. Ardından Birleşmiş Milletler tarafından 1972 yılında ilk Uluslararası Çevre Konferansı ve 1977 yılında Hükümetler Arası Çevre Eğitimi Konferansları düzenlenmiştir. Daha sonra 1979'da Birleşmiş Milletler I. Dünya İklim Konferansı, 1982 yılında ise Kenya-Nairobi'de Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı düzenlenmiştir. 1987'de ise "Ortak Geleceğimiz" isimli Brundland Raporu yayınlanmış ve 1990'da II. Dünya İklim Konferansı yapılmıştır. Devam eden yıllarda 1992'de Brezilya-Rio de Jenerio'da, 1997'de Japonya-Kyoto'da, 2000'de Hollanda-Lahey'de benzer nitelikte

konferanslar ve toplantılar yapılmıştır. 2002 yılında da Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı düzenlenmiştir (Karatekin, Kuş ve Merey, 2014; Özey, 2001; Yıldız ve ark., 2005). Yapılan bu toplantılar, konferanslar veya anlaşmalar neticesinde çevre sorunlarını önlemek ve çözmek için birçok karar alınmış ve raporlar yayınlanmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin çevre sorunlarına yönelik ilk çözüm arayışları da bu gelişmelere paralel olarak 1970'li yıllara kadar uzanmaktadır. Zira Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin üzerinde bulunduğu coğrafyada yaşadığı çevre sorunları diğer ülkelerden farklı değildir. Özellikle büyük şehirler olan İstanbul, Ankara, İzmir, Adana, Bursa, gibi illerdeki hava kirliliği oranlarının yüksekliği (Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği Çevre Mühendisleri Odası, 2018), bilinçsiz ve yanlış kullanım nedeniyle tarım arazilerinin erozyon tehlikesi altında olması, denizlerin ve tatlı su kaynaklarının büyük bir kısmının evsel veya sanayi atıkları, çöpleri ve yanlış kullanımlar nedeniyle kirlenmesi Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin karşı karşıya kaldığı en büyük çevre sorunları arasında yer almaktadır (Özey, 2001b). Bütün bu sorunların varlığı nedeniyle Türkiye Cumhuriyeti Devleti 1970'li yıllarda uluslararası alanda gerçekleştirilen birçok konferansa katılmış ve çevre sorunlarına yönelik anlaşmalarda taraflar arasında yer almıştır. Bunun yanında 1982 Anayasa'sınının 56. maddesinde çevre sorunlarını önlemenin vatandaşların ve devletin sorumluluğunda olduğu ve tüm bireylerin sağlıklı, dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahip olduğu vurgulanmıştır (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 1982). Bu madde ışığında ülkemizde çevre koruma adına sıfır atık projesi, çevre dostu projesi, emisyon kontrolünün geliştirilmesi, binalarda enerji kimlik belgesi, atık yönetim uygulaması, çevre referans laboratuvarı gibi projeler ve uygulamalar gerçekleştirilmektedir (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2018).

Türkiye'de ve birçok ülkede bu uygulamaların yanında çevre sorunlarının çözümü için alternatif arayışlarda devam etmektedir. Bunlardan bazıları para cezaları, çevre koruma örgütlerinin kurulması, koruyucu ve caydırıcı önlemler, alternatif enerji kaynaklarıdır. Fakat bu tedbirlerden hiçbiri çevre sorunlarının gerçek çözümü olan çevreye karşı duyarlı insanlar yetiştirmek kadar önemli değildir (Özey, 2001). Çünkü yaşanılabilir bir çevre oluşturmak için öncelikle o toplumda yaşayan bireylerin çevresel farkındalıklarının geliştirilmesi gerekir. Bu sağlandıktan sonra bireylerin çevre sorunlarına yönelik önlemler alması olanaklı bir hale dönüşecektir. Özellikle de gençlerin çevreyi koruma konusunda bilinçlendirilmesi sürdürülebilir bir gelecek için büyük öneme sahiptir (Özbebek Tunç, Akdemir Ömür ve Düren, 2012). Bu amaçlar doğrultusunda çevre eğitimi insanlarda gerekli biliş, duyuş ve davranış değiştirmenin başlıca yolu olarak gitgide önem kazanmaktadır (Özdemir, 2007).

Çevre eğitimi, insanoğlunun kültürü ve biyofiziksel çevresi arasındaki ilişkiyi anlaması ve değerlendirmesi için gerekli olan beceri, tutum ve değerleri kazandırma sürecidir. Çevre eğitimi sayesinde bireyler çevrenin korunması için önemli önlemler alabilir ve kararlar alabilir (IUCN, 1970). Çevre eğitimi ayrıca bireylerin çevre sorunlarını fark etmelerine yardımcı olarak sorunlara yönelik eleştirel bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir. Çevre eğitimi sonunda bireyler sadece çevre konularını daha iyi anlamakla kalmaz çevreyi korur ve çevreyi geliştirmek için gereken tutum, bilinç ve davranışları kazanarak sorumlu bir vatandaş olarak yetiştirilebilir (Frantz ve Mayer, 2014; United States Environmental Protection Agency, 2019). Çevre eğitimi sağlıklı ve sürdürülebilir bir yaşamın ve küresel barışın teminatı olarak görülmektedir. Bu eğitim sayesinde farklı seviye ve karakterdeki çevresel bilgilerinin edinilmesi ve hayat boyu savunulmasıyla bireylerin yaşadığı çevre, bölge, ülke ve hatta tüm gezegen ve evren için bir sorumluluk duygusu kazanması kaçınılmazdır. Bu sayede çevresel sorumluluk bilincine sahip

olan ve çevreyi korumayı yaşam felsefesi haline getiren dünya vatandaşları yetiştirilebilir (Atasoy, 2006).

Türkiye’de çevre eğitimi ilk olarak 1991 yılında örgün eğitim sisteminde kendine yer edinmiştir. Ardından 2000 ve 2004 yıllarında yenilenen ilköğretim programlarında da çevre konularına önem verilmiştir (Yıldırım, Bacanak ve Özsoy, 2012). Benzer şekilde 2018 öğretim programlarında da çevre eğitime büyük bir vurgu yapılmaktadır. Özellikle ilköğretim basamağında yer alan sosyal bilgiler dersinin özel amaçları incelendiğinde öğrencilerin sürdürülebilir bir çevre anlayışına ve çevre duyarlılığına sahip olarak yaşadığı çevreyi ve dünyayı daha iyi tanıyan, insanla çevre etkileşimi anlamlandıran bireyler olarak yetiştirmeleri hedeflenmiştir. Benzer şekilde sosyal bilgiler öğretim programındaki insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanından öğrencilerin coğrafyaya odaklanarak çevrelerini ve etkileşimde buldukları nesnelere daha yakından tanımaları, çevre sorunları konularında çeşitli beceri ve değerleri geliştirmeleri, gelecek yıllara yönelik bir bakış açısı kazanmaları amaçlanmıştır. Bu öğrenme alanı kapsamında tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin mekân algılama, çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama becerilerini kazanmasını amaçlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Benzer şekilde sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programları incelendiğinde de çevre eğitime veya çevre sorunlarına yönelik seçmeli alan eğitimi dersleri olan “Çevre Eğitimi, Günümüz Dünya Sorunları” derslerinin programda yer aldığı görülmektedir. Derslerin içerikleri incelendiğinde ise küresel çevre sorunları olan iklim değişikliği, insanlığın geleceği, ekonomik faaliyetlerin doğal ve beşeri çevreye olan zararları, nüfus artışı, erozyon, su, toprak ve hava kirliliği gibi birçok çevre problemlerine yer verildiği görülmektedir (Yükseköğretim Kurumu, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri incelendiğinde de öğretmenlerin doğal çevrenin korunmasına duyarlı bireyler olması beklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017).

İlgili alan yazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarını (Arslan ve Kızıldağ, 2018; Çabuk ve Karacaoğlu, 2003), çeşitli branşlarda öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik duyarlılıklarını (Ercengiz, Keçeci Kurt ve Polat, 2014; Yıldırım ve ark., 2012), farkındalıklarını (Aydede Yalçın ve Çaycı, 2018; Köse, 2019; Özdemir ve Yapıcı, 2010; Yenice ve Alpak Tunç, 2018), tutumlarını (Gül, Çobanoğlu, Aydoğmuş ve Türk, 2018; Kahyaoğlu, Daban ve Yangın, 2008; Kahyaoğlu ve Özgen, 2011; Özgen, 2012; Polat ve Kırpık, 2013; Yılmaz, 2019) belirlemeye çalışan araştırmalara ulaşılmıştır. Ayrıca doğrudan sosyal bilgiler öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının çevre duyarlılıklarının (Erdoğan, 2016), çevre ile ilgili görüşlerinin (Bülbül ve Yılmaz, 2019), çevre okuryazarlık düzeylerinin (Artun, Uzunöz ve Akbaş, 2013), çevre sorunlarına yönelik sosyal katılımlarının (Karatekin ve ark., 2014), çevre sorunlarına yönelik tutumlarının (Kayalı, 2010; Öcal, 2013) ve algılarının (Kaya, 2014) incelendiği çalışmalara da rastlanmıştır. Ancak doğrudan sosyal bilgiler lisans öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının incelendiği bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu doğrultuda ileriki yıllarda sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev alacak olan ve yetiyecek yeni nesillerin çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutum, davranış ve farkındalıklarını etkileyebileceği düşünülen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını incelemek önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri nedir?
 - 1.1. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.2. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.3. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları yaşadığı yerde çevre sorunu olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.4. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları çevre sorunlarına yönelik ders alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.5. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları çevre sorunlarına yönelik seminer, toplantı veya kongrelere katılma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli işe koşulmuştur. Tarama modelinde, katılımcıların görüşleri, ilgi, beceri veya yetenek gibi özellikleri belirlenebilir ve bu model görece daha büyük örneklem grupları üzerinde araştırma yapılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Ayrıca araştırmaya dahil olan bireyleri, nesnelere veya olayları kendi mevcut yapısı içinde herhangi bir değiştirme veya etkileme çabası olmadan var olduğu gibi betimleme olanağı sağlar (Karasar, 2015). Bu kapsamda araştırmada öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını etkileme olasılık ve çabasından uzak bir şekilde, var olduğu gibi betimlemek amacıyla bu modelin kullanılması uygun görülmüştür.

Örneklem

Araştırmanın genel evreni, Türkiye'deki devlet üniversitelerinde eğitim alan tüm sosyal bilgiler öğretmen adaylarıdır. Çalışma evreni ise 2019-2020 eğitim-öğretim dönemi güz yarıyılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde eğitim alan tüm sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada belirlenen çalışma evrenine ulaşmanın mümkün olması sebebiyle örneklem alma yoluna gidilmemiş ve ilgili bölümlerde öğrenim gören tüm öğretmen adaylarına veri toplama aracı dağıtılmıştır. Bu kapsamda 263 öğretmen adayından dönüt alınmıştır. Fakat eksik yanıtlar içeren veya samimi yanıt verilmediği tespit edilen 23 ölçek formu araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuç olarak 240 öğretmen adayından elde edilen veriler analiz işlemine tabi tutulmuştur. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin kişisel özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	162	67.5
Erkek	78	32.5
Sınıf düzeyi		
1. Sınıf	66	27.5
2. sınıf	55	22.9
3. sınıf	55	22.9
4. sınıf	64	26.7
Yaşadığı yerde çevre sorunu olma durumu		
Evet	151	62.9
Hayır	38	15.8
Fikrim yok	49	20.4
Kayıp veri	2	0.8
Çevre sorunlarına yönelik ders alma durumu		
Evet	126	52.5
Hayır	114	47.5
Çevre sorunlarına yönelik seminer, toplantı veya kongrelere katılma durumu		
Katıldım	103	42.9
Katılmadım	137	57.1
Toplam	240	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %67,5'ini kadın, %32,5'ini ise erkek öğretmen adaylarının oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf düzeyleri incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin %27,5'lik, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin %22,9'luk ve dördüncü sınıf öğrencilerinin %26,7'lik bir dağılım yüzdesine sahip olduğu söylenebilir. Katılımcıların %62,9'u yaşadığı yerde çevre sorunu olduğu düşünürken, %15,8'i yaşadığı yerde çevre sorunu olmadığını düşünmektedir. Katılımcıların %20,4'ü ise yaşadığı yerde çevre sorunu olup olmadığı konusunda fikri olmadığını ifade etmiştir. Bu soruya cevap vermeyenlerin oranı ise 0.8'dir. Katılımcılardan %52,5'i çevre sorunlarına yönelik ders almış, %47,5'i ise ders almamıştır. Çevre sorunlarına yönelik seminer, toplantı veya kongrelere katılan öğretmen adaylarının oranı %42,9'u iken, katılmayanların oranı ise %57,1'dir.

Veri Toplama Yöntemleri

Araştırma kapsamında veriler, iki ayrı kısımdan oluşan bir veri toplama aracı vasıtasıyla elde edilmiştir. Birinci kısımda öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını etkileyebileceği varsayılan cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşadığı yerde çevre sorunu olma durumu, çevre sorunlarına yönelik ders alma ve çevre sorunlarına yönelik seminer, toplantı veya kongrelere katılma durumu değişkenlerine ait kişisel bilgiler yer almıştır.

İkinci kısımda ise asıl veri toplama aracı olan Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından geliştirilen "Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği (ÇSYFÖ)" yer almıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinden önce çevre ve çevre bilimi ders kitapları ve literatürde yer alan farkındalık ölçekleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde ilk aşama oluşturulmuş ve öğretmen adaylarından evreni temsil edebilecek 24 kişilik bir örneklem grubu belirlenmiştir. Belirlenen örneklem grubundaki öğrencilerin çevre sorunları ile ilgili farkındalıklarını ortaya koyabilecekleri bir çalışma kağıdı verilerek kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyon neticesinde elde edilen ifadeler için içerik analizi yapılmış ve bunun neticesinde 87 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise maddelerin hem olumlu hem de olumsuz ifadelerden oluşmasına özen gösterilmiş ve ölçek 3'lü likert tipinde "evet=2 puan", "fikrim yok=1 puan", "hayır=0 puan" hazırlanmıştır. Üçüncü ve dördüncü aşamalarda ölçeğin içerik

geçerliliği, kapsam geçerliliğini ve dilbilgisi açısından uygunluğunu sınamak adına uzman görüşleri alınmış ve bu aşamada neticesinde madde sayısı 67'ye düşürülmüştür. Beşinci ve altıncı aşamalarda taslak ölçek 4. Sınıf düzeyinde 203 fen bilgisi öğretmen adayına uygulanmış ve KMO değeri .82 olarak bulunmuştur. Yedinci ve sekizinci aşamalarda ise faktör analizine ilişkin sınamalar yapılmış ve faktörler altında toplanmayan bazı maddeler atılarak altı faktör ve 44 madde ile faktör analizi sonlandırılmıştır. Ölçekteki altı faktör toplam varyansın %63'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin ayırt edicilik indeksinin ise .21 ile .66 arasında değiştiği bulunmuştur. Faktörlerin madde dağılımları incelendiğinde ise Bloom Taksonomisi'ne uygun olarak bilgi (8), kavrama (9), uygulama (6), analiz (8), sentez (7) ve değerlendirme (7) şeklinde dağıldığı bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek adına iç tutarlılıkla gerekli analizler yapılmış ve ölçeğin toplamında Cronbach Alfa değeri .90 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarda Cronbach Alfa değeri ise sırasıyla .95, .95, .91, .90, .75 ve .71 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 88'iken, minimum puan ise 0'dır. Bu kapsamda ölçeğin puanlamasında 0-29 arası düşük, 30-59 arası orta ve 60-88 arası yüksek düzey farkındalık puanı olarak kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında öncelikle elde edilen verilerin toplam puanları alınmıştır. Ardından verilerin normal dağılımı karşılama durumlarını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları, Kolmogorov-Smirnov değerleri, Q-Q grafiği, kutu-çizgi grafiği, normal dağılım eğrisinin çizdirildiği histogram incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım özelliği göstermediği ve non-parametrik istatistiksel tekniklerin kullanılacağı saptanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalama gibi tanımlayıcı testler ve gruplar arası karşılaştırmalar için ilişkisiz örneklemeler Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Araştırmada tüm istatistiksel analiz işlemleri için SPSS 17 paket programı ile yapılmıştır. Testlerde gruplar arası anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeğine verdikleri cevaplar neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri aktarılmış. Ardından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşadığı yerde çevre sorunu olma durumu, çevre sorunlarına yönelik ders alma durumu ve çevre sorunlarına yönelik seminer, toplantı veya kongrelere katılma durumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular sunulmuştur.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Düzeyleri

Öğretmen adaylarının ÇSYFÖ'den elde ettikleri puanlarının genel dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Puanlarının Genel Dağılımı

ÇSYFÖ	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	\bar{x}	Ss
	240	55	79	67.01	.309

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçeğin genelinden aldığı minimum puanın 55, maksimum puanın ise 79 olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinden alınan puanların aritmetik ortalaması ise 67,01 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak

sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Cinsiyet

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÇSYFÖ'den elde ettikleri puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

ÇSYFÖ	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	Kadın	162	117.48	19031.00	5828.000	.330
	Erkek	78	126.78	9889.00		

Tablo 3'teki analiz sonuçlarına göre erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Fakat bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç ortaya çıkarmamaktadır ($U=5828.000$; $p>.05$). Bu bulgulardan yola çıkarak cinsiyet değişkeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Sınıf Düzeyi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÇSYFÖ'den elde ettikleri puanlar arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

ÇSYFÖ	Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
	1.Sınıf	66	126.95	3	4.436	.218
	2.Sınıf	55	103.76			
	3.Sınıf	55	127.89			
	4.Sınıf	64	121.88			

Tablo 4'teki analiz sonuçlarının incelendiğinde 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının en yüksek (127,89) sıra ortalamasına sahip oldukları, 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ise en düşük (103,76) sıra ortalamalarına sahip oldukları bulunmuştur. Fakat sınıf düzeyleri arasında ortaya çıkan bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\chi^2(3)=4.436$; $p>.05$). Bu bulgulardan hareketle sınıf düzeyi değişkeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Yaşadığı Yerde Çevre Sorunu Olma Durumu

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÇSYFÖ'den elde ettikleri puanlar arasında yaşadığı yerde çevre sorunu olma durumlarına göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Puanlarının Yaşadığı Yerde Çevre Sorunu Olma Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

ÇSYFÖ	Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
	Evet	151	120.91	2	.212	.899
	Hayır	38	118.71			
	Fikrim yok	49	115.78			

Tablo 5'teki analiz sonuçları incelendiğinde, yaşadığı yerde çevre sorunu olan öğretmen adaylarının (120.91), yaşadığı yerde çevre sorunu olmayan (118.71) ve yaşadığı yerde çevre sorunu olup olmadığı konusunda fikri olmayan (115.71) öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olduğu bulunmuştur. Fakat yaşadığı yerde çevre sorunu olma durumlarına göre elde edilen sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($\chi^2(3) = .212$; $p > .05$). Bu bulgulardan hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının yaşadığı yerde çevre sorunu olma durumlarına göre değişmediği söylenebilir.

Çevre Sorunlarına Yönelik Ders Alma Durumu

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÇSYFÖ'den elde ettikleri puanlar arasında çevre sorunlarına yönelik ders alma durumuna göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Puanlarının Çevre Sorunlarına Yönelik Ders Alma Durumlarına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

ÇSYFÖ	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	Evet	126	117.54	14810.00	6809.000	.486
	Hayır	114	123.77	14110.00		

Tablo 6'daki analiz sonuçları incelendiğinde, çevre sorunlarına yönelik ders almayan (123.77) öğretmen adaylarının ders alan (117.54) öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamalarına sahip oldukları bulunmuştur. Ancak çevre sorunlarına yönelik ders alma durumlarına göre elde edilen sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır ($U=6809.000$; $p > .05$). Bu bulgulardan yola çıkarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik ders alma durumlarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını etkilemediği söylenebilir.

Çevre Sorunlarına Yönelik Seminer, Toplantı veya Kongrelere Katılma Durumu

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÇSYFÖ'den elde ettikleri puanlar arasında çevre sorunlarına yönelik seminer, toplantı veya kongrelere katılma durumuna göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Puanlarının Çevre Sorunlarına Yönelik Seminer, Toplantı veya Kongrelere Katılma Durumlarına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

ÇSYFÖ	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	Katıldım	103	131.71	13566.00	5901.000	.030
	Katılmadım	137	112.07	15354.00		

Tablo 7'deki analiz sonuçları incelendiğinde, çevre sorunlarına yönelik seminer, toplantı veya kongrelere katılan (131.71) öğretmen adaylarının katılmayan (112.07) öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Yapılan Mann Whitney-U

testi sonucunda bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (U=5901.000; p<.05). Bu bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik seminer, toplantı veya kongrelere katılmalarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını etkilediği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşadığı yerde çevre sorunu olma, çevre sorunlarına yönelik ders alma ve çevre sorunlarına yönelik seminer, toplantı veya kongrelere katılma durumlarına göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmaların bu sonucuyla benzerlik gösteren araştırmalara ulaşılmıştır. Örneğin Öcal (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Kaya'nın (2014) metaforlar aracılığıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algıları belirlediği araştırmada, öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlardan çevre sorunlarının doğal dengeyi açacak oranda arttığını anlamaları ve bu artışın insan yaşamını olumsuz bir biçimde etkilemesini düşünmeleri öğretmen adaylarının yüksek düzeyde farkındalık ve tutuma sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bülbül ve Yılmaz'ın (2019) araştırmasında da öğretmen adaylarının kendilerini çevresel vatandaş olarak algıladıkları bulunmuştur. Çeşitli branşlarda öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını inceleyen bazı araştırmalarda da (Köse, 2019; Özdemir ve Yapıcı, 2010; Yenice ve Alpak Tunç, 2018) öğretmen adaylarının yüksek düzeyde veya olumlu düzeyde çevre sorunlarına yönelik farkındalıklara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçların aksine ise alan yazında çeşitli branşlarda öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ve çevre sorunlarına karşı duyarlılıklarının orta düzeyde (Kahyaoğlu ve Özgen, 2011; Yıldırım ve ark., 2012) veya düşük düzeyde bulunduğu (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003; Karatekin ve ark., 2004) araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Çabuk ve Karacaoğlu (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin çoğunun çevre sorunlarını azaltma konusunda ortak düşüncelere sahip oldukları fakat çevre sorunlarını azaltmak için gerekli uygulamaları yapma noktasında yeterli duyarlılığı göstermedikleri bulunmuştur. Karatekin ve arkadaşlarının (2014) yaptığı çalışmada da öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik kaygılarının yüksek olmasına rağmen kaygılarını giderecek davranışlar içerisine girmedikleri ve çevre sorunlarını çözme noktasında sosyal katılım göstermedikleri bulunmuştur. Ayrıca bu araştırmada öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı farkındalık, ilgi, bilgi ve bilişsel beceri düzeylerinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde farkındalık puanlarına sahip olduğu fakat bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç ortaya çıkarmadığı tespit edilmiştir. İlgili alan yazında çeşitli branşlarda öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlılıklarının (Arslan ve Kızıldağ, 2018; Ercengiz ve ark., 2014; Yıldırım ve ark., 2012), farkındalıkların (Köse, 2019), tutumlarının (Kahyaoğlu ve ark., 2008; Polat ve Kırpık, 2013) ve çevre okuryazarlık düzeylerinin (Artun ve ark., 2013) incelendiği araştırmalarda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu sonuçlar araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu sonuçların aksine ise cinsiyet değişkeninin çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları (Aydede Yalçın ve Çaycı, 2018), tutumları (Kahyaoğlu ve Özgen, 2011; Kayalı, 2010; Öcal, 2013; Özgen, 2012;)

ve duyarlılıkları (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003) kadın öğretmen adayları lehine etkilediği kimi araştırmalara da ulaşılmıştır. Örneğin Aydede Yalçın ve Çaycı'nın (2018) öğretmen adaylarının çevresel farkındalıklarını incelediği araştırmada kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde Kayalı (2010) tarafından yapılan araştırmada da kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Son olarak Öcal'ın (2013) yaptığı araştırmada kadın öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu ve bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Araştırmada 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının en yüksek farkındalık puanına sahip olduğu, 2. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının ise en düşük farkındalık puanına sahip olduğu belirlenmiştir. Fakat yapılan analizler neticesinde sınıf düzeyi değişkeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilemediği tespit edilmiştir. İlgili literatürde araştırmanın bu sonuçları ile benzerlik gösteren kimi araştırmalara ulaşılmıştır. Örneğin öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre çevre sorunlarına yönelik duyarlılık puanlarında (Ercengiz ve arkadaşları, 2014) ve çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarında (Güven, Yurdatapan, Benzer ve Şahin, 2010; Özgen, 2012) anlamlı bir farklılığın olmadığı araştırmalar bulunmaktadır. Bu sonuçların aksine ise Çabuk ve Karacaoğlu (2003) tarafından eğitim bilimleri fakültesi öğrencilerinin çevre duyarlılığına ilişkin görüşlerini incelendiği çalışmada 4. sınıf öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde çevre duyarlılığına sahip olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Yıldırım ve arkadaşları (2012) tarafından çeşitli branşlarda öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlılıklarının incelediği araştırmada 4. sınıf öğretmen adayları ile 2. sınıf öğretmen adayları arasında 4. sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada yaşadığı yerde çevre sorunu olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının diğerlerine göre daha yüksek farkındalık puanlarına sahip olduğu fakat bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç ortaya çıkarmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak yaşadığı yerde çevre sorunu olma durumu değişkeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını etkilemediği söylenebilir. İlgili alan yazında araştırmanın bu bulgusunun aksine sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılıklarının üzerinde etkili olan etmenlerden birinin yaşamış oldukları çevre sorunları olduğu tespit edilmiştir (Erdoğan, 2016). Bu sonuçların farklılık göstermesinin Erdoğan (2016) tarafından yapılan çalışmanın nitel araştırma desenleri ile işe koşulmasının ve araştırmaya dahil edilen katılımcı grubunun en az 5 yıllık deneyime sahip olan öğretmenlerden oluşmasının neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada çevre sorunlarına yönelik ders almayan öğretmen adaylarının ders alan öğretmen adaylarına göre daha yüksek farkındalık puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Fakat yapılan analizler neticesinde çevre sorunlarına yönelik ders alma değişkeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürde araştırmanın bu sonuçlarına benzer olarak Aydede Yalçın ve Çaycı (2018) tarafından öğretmen adaylarının çevresel farkındalıklarının incelendiği araştırmada öğretmen adaylarının çevre dersi alma durumlarının çevresel farkındalıklarını etkilemediği bulunmuştur. Kahyaoğlu ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan araştırma da tutum puanlarının öğretmen adaylarının üniversitede çevre dersini alıp almama durumlarına göre değişmediği ve istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç ortaya koymadığı tespit edilmiştir. Son olarak Çabuk ve Karacaoğlu'nun (2003) çalışmasında ise öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitede hava, su, toprak ve ekolojik denge konularında

farkındalıklarını artırabilecek bir eğitimin olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Bu sonuçların aksine ise Kayalı (2010) tarafından sosyal bilgiler, Türkçe ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarında çevre sorunları ile ilgili ders alan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Yine Erdoğan'ın (2016) sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılıklarını nitel araştırma yöntemleri ile incelediği çalışmada çevre duyarlılığı ile çevre eğitime ilişkin algılarında bir paralellik bulunmuş ve çevre eğitiminin çok önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak Gül, Aydoğmuş, Çobanoğlu ve Türk (2018b) tarafından üniversite öğrencilerinin çevre bilinçlerinin incelendiği çalışmada çevre eğitimi dersini alan öğrencilerin çevre bilinç düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu ve çevre yönelik bilinç düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürdeki araştırma sonuçlarının farklılık göstermesinin temel sebebinin araştırmaların yapıldığı üniversitelerde çevre eğitimi dersini veren öğretim üyelerinin veya öğrenci yeterliklerinin farklı olmasının, kullanılan araştırma yöntemi ve veri toplama araçlarının kapsamlarının farklılık göstermesi olduğu düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik seminer, toplantı veya kongrelere katılma durumlarına göre çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları incelendiğinde, seminer, toplantı veya kongrelere katılan öğretmen adaylarının katılmayanlara göre daha yüksek düzeyde çevre sorunlarına yönelik farkındalık puan ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler neticesinde bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik seminer, toplantı ve kongrelere katılmasının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını olumlu yönde arttırdığı söylenebilir. Arslan ve Kızıldağ (2018) tarafından öğretmen adaylarının çevre duyarlılıklarının incelendiği çalışmada ise öğrencilerin geçmiş deneyimlerinin ders almaları, katıldıkları bir etkinlik, okudukları kitaplar, izledikleri filmlere göre çevre bilinçlerinde de anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu iki araştırmanın sonuçların farklılık göstermesinin nedeninin ise Arslan ve Kızıldağ'ın (2018) çalışmasında bu boyut kapsamında yer alan ders alma, etkinliklere katılma, okudukları kitaplar vb. gibi birçok faktörü geçmiş deneyimler olarak bütünleştirilmesinin neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşadığı yerde çevre sorunu olma durumu, çevre sorunlarına yönelik ders alma durumu değişkenlerine göre çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak bazı yorumlar ve öneriler yapılabilir. Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında çevre eğitimi veya çevre sorunlarına yönelik birçok ders yer almasına rağmen öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının artmaması araştırmanın ilginç sonuçlarından biridir. Ayrıca çevre sorunlarına yönelik ders alma değişkeninde ders alan öğretmen adaylarının ders almayan öğretmen adaylarına göre herhangi bir farklılığa sahip olmaması da bir noktada sınıf düzeyi değişkeninin sonuçlarını doğrulamaktadır. Bu doğrultuda ileriki yıllarda öğrencilerine çevre konularında bakış açısı kazandırması olası görülen öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı farkındalık düzeylerinin artırılması için lisans ders içeriklerinin gözden geçirilmesi önerilebilir. Araştırmanın şaşırtıcı sonuçlarından biri de yaşadığı yerde çevre sorunu olan öğretmen adaylarının çevre sorunu olmayan öğretmen adaylarına göre bir farkındalığa sahip olmamasıdır. Buradan hareketle öğretmen adaylarının yaşadıkları yerde bir çevre sorunu olsa dahi buna kayıtsız kaldığı veya bu konu hakkında bir farkındalığa tam anlamıyla sahip olmadığı söylenebilir. Bu doğrultuda lisans düzeyinde çevre sorunları veya çevre eğitimi ile ilgili verilen

derslerde ülke genelindeki çevre sorunları öğrencilere daha kapsamlı bir şekilde aktarılabilir. Öte yandan araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik seminer, toplantı veya kongrelere katılmalarının farkındalıklarını etkilediği tespit edilmiştir. Bu kapsamda üniversiteler, belediyeler veya sivil toplum örgütleri tarafından çevre sorunlarına yönelik seminer, toplantı veya kongrelerinin düzenlenme sıklığı artırılabilir ve öğretmen adaylarının bu yerlere katılımı için destekler sağlanabilir. Son olarak gelecek araştırmalarda öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını derinlemesine inceleyen nitel araştırmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca ilgili alan yazında karma araştırma yöntemleri ile öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda geliştirilecek ders içerikleri ile karma yöntem ile işe koşulan araştırmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Arslan, K. ve Kızıldağ, H. A. (2018). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Buca Eğitim Fakültesi örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(84), 175-192. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14455>
- Artun, H., Uzunöz, A. ve Akbaş, Y. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okur-yazarlık düzeylerine etki eden faktörlerin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 1-14. Erişim adresi: http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1550975017_1.pdf
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim: Çocuk doğa etkileşimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Aydede Yalçın, M. N. ve Çaycı, B. (2018). Öğretmen adaylarının çevresel farkındalıklarının sosyo-demografik özellikleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(3), 578-590. Doi: 10.24315/trkefd.316242
- Balkan Kıyıcı, F. (2009). *Çevre eğitimi*. Sevinç, V. (Ed.), Eğitim fakülteleri için genel çevre bilimi içinde (s. 173-183). Ankara: Maya Akedemi.
- Bülbül, Y. ve Yılmaz, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre, çevre eğitim ve çevresel vatandaşlık kavramlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-183. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/868832>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri (19. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/141/1005.pdf>
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. (2018). Projeler. 14 Ekim 2019 tarihinde <https://csb.gov.tr/uygulamalar>, adresinden edinilmiştir.
- Ercengiz, M., Keçeci Kurt, S. ve Polat, S. (2014). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik duyarlılıklarının incelenmesi (Ağrı ili örneği). *Ekev Akademi Dergisi*, 18 (59), 119-132. Erişim adresi: [http://www.ekevakademi.org/Makaleler/912891929_08%20Mustafa%20ERCENGIZ-Soncul%20KECECI%20KURT%20-%20Suat%20POLAT%20\(1\).pdf](http://www.ekevakademi.org/Makaleler/912891929_08%20Mustafa%20ERCENGIZ-Soncul%20KECECI%20KURT%20-%20Suat%20POLAT%20(1).pdf)
- Erdoğan, M. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi: Fethiye örneği*. (Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Frantz, C. M. & Mayer, F. S. (2014). The importance of connection to nature in assessing environmental education programs. *Studies in Educational Evaluation*, 41, 85-89. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.001>
- Gül, İ., Çobanoğlu, İ. H., Aydoğmuş, M. ve Türk, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi: Samsun ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 139-157. DOI: 10.7822/omuefd.427161

- Gül, S., Aydoğmuş, M., Çobanoğlu, İ. H. ve Türk, H. (2018b). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinçlerinin incelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 13-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/584049>
- Güven, E. ve Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 185-202. Erişim adresi: <http://www.jtee.org/document/issue2/2mak.pdf>
- Güven, İ., Yurdatapan, M., Benzer, E. ve Şahin, F. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ile sağlıklı yaşama yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1431-1448. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209968>
- International Union for Conservation of Nature and Natural Resources (1970). Final Report: International working meeting on environmental education in the school curriculum. Retrieved October 15, 2019, from <https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/Rep-1970-001.pdf>
- Kahyaoglu, M. ve Özgen, N. (2011). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(2), 171-185. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304187>
- Kahyoğlu, M., Daban, Ş. ve Yangın, S. (2008). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 42-52. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787154>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karatekin, K., Kuş, Z. ve Merey, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde sosyal katılımları. *İlköğretim Online*, 13(2), 345-361. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/312631430_Sosyal_Bilgiler_Ogretmen_Adaylarinin_Cevre_Sorunlarinin_Cozumunde_Sosyal_Katilimlari
- Kaya, M. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Turkish Studies*, 9(2), 917-931. Erişim adresi: http://www.turkishstudies.net/Makaleler/2020509839_52KayaMehmetFatih-sos-917-931.pdf?
- Kayalı, H. (2010). Sosyal bilgiler, Türkçe ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 258-268. Erişim adresi: <http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/2582/630-1219-1SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Köse, N. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına ilişkin farkındalık ve tutum düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Köylü, M. (2011). Çevre sorunlarından çevre eğitimine. *Eskiyeni*, 21, 56-64. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/482323>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmen mesleği genel yeterlikleri. 14 Ekim 2019 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf, adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). 14 Ekim 2019 tarihinde, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%4%BOLG%4%BOLER%20C3%96%4%9ERET%4%BOM%20PROGRAMI%20.pdf>, adresinden edinilmiştir.
- Öcal, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 333-352. Erişim adresi: <http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/2702/754-1467-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Özbebek Tunç, A., Akdemir Ömür, G. ve Düren, A. Z. (2012). Çevresel farkındalık. *İstanbul Üniversitesi Siyasi Bilimler Fakültesi Dergisi*, 47, 227-246. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/5698>

- Özdemir, A. ve Yapıcı, E. (2010). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve ilgi düzeylerinin karşılaştırılması. *Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi*, 1(1), 48-56. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/9281541-Ogretmen-adaylarinin-cevre-sorunlarina-yonelik-farkindalik-ve-ilgi-duzeylerinin-karsilastirilmesi.html>
- Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: “Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim”. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-39. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/813/166>
- Özey, R. (2001). *Çevre sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özey, R. (2001b). *Günümüz dünya sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 403-422. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/806951>
- Polat, S. ve Kırpık, C. (2013). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 205-227. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43571>
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. 16 Ekim 2019 tarihinde, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf> adresinden edinilmiştir.
- United States Environmental Protection Agency. (2019). What is environmental education? Retrieved October 17, 2019, from <https://www.epa.gov/education/what-environmental-education>
- Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği Çevre Mühendisleri Odası (2018). *Hava Kirliliği Raporu 2018*. Erişim adresi: http://cmo.org.tr/resimler/ekler/9d62b3a2bb620a4_ek.pdf
- Yenice, N. ve Alpak Tunç, G. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları ile yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 207-222. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/517814>
- Yıldırım, C., Bacanak, A. ve Özsoy, S. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 121-134. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/48696/619513>
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2005). *Çevre bilimi ve eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2019). *Fen bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ve çevreye dair davranış ve tutumlarının çok boyutlu incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kurumu. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı. 18 Ekim 2019 tarihinde, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf, adresinden edinilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

An Analysis About Social Studies Prospective Teachers' Awareness Levels on Environmental Problems

Introduction

The environment is of paramount importance for living things. They live in it, establish a connection with it, and affect and are affected by it in numerous ways. Problems that harm living things and disrupt the natural balance are referred to as environmental issues. However, human and economic activities especially in the last century have been damaging the environment and disrupting its balance to create new artificial environments, making environmental issues more multidimensional and complicated. Countries dealing with environmental issues have found themselves in a tight corner. In the 1970s, politicians, educators, and scientists started to focus on finding solutions to environmental issues and took several steps such as imposing fines, setting up environmental protection organizations, taking protective and deterrent measures, and discovering alternative energy sources. However, none of those measures is as effective in solving environmental issues as raising people's environmental awareness because unless we do it, we cannot create a habitable environment. Only if we raise people's environmental awareness, we can adopt policies and measures to resolve those issues. Raising young people's environmental awareness is of key importance for a sustainable future. The objective of the primary school social studies course in Turkey is to transform students into individuals who know about their immediate surroundings and the general geographical characteristics of the world, recognize the interaction between human and environment, and the limitations of the environment and natural resources, and have environmental awareness and a clear understanding of a sustainable environment. The course informs students about environmental issues and raises their environmental awareness and helps them develop skills. However, this can only be achieved by teachers who themselves have environmental awareness.

The aim of this study was to determine preservice social studies teachers' awareness of environmental issues. To that end, the study sought answers to the following questions:

1. How aware are social studies preservice teachers of environmental issues?
 - 1.1. Does social studies preservice teachers' awareness of environmental issues differ by gender?
 - 1.2. Does social studies preservice teachers' awareness of environmental issues differ by grade level?
 - 1.3. Does social studies preservice teachers' awareness of environmental issues differ by experiencing environmental issues where they live?
 - 1.4. Does social studies preservice teachers' awareness of environmental issues differ by having taken courses on environmental issues?
 - 1.5. Does social studies preservice teachers' awareness of environmental issues differ by having attended seminars, meetings or conferences on environmental issues?

Method

Screening model, which is a quantitative research method, was used. The study sample consisted of 240 social studies students of the Education Faculties of Ondokuz Mayıs

University and Kastamonu University in the 2019-2020 fall semester. Data were collected in two stages. In the first stage, data on variables that might affect preservice teachers' awareness of environmental issues were collected. In the second stage, the main data were collected using the Scale of Awareness of Environmental Issues (SAEI) developed by Güven and Aydoğdu (2012). SAEI consists of 44 items and six subscales: knowledge (eight items), understanding (nine items), application (six items), analysis (eight items), synthesis (seven items), and evaluation (seven items). The total scale has a Cronbach's alpha of .90 while the subscales "knowledge," "understanding," "application," "analysis," "synthesis," and "evaluation" have a Cronbach's alpha of .95, .95, .91, .90, .75, and .71, respectively. The total scale score ranges from 0 to 88, with 0-29 indicating low awareness, 30-59 moderate awareness, and 60-88 high awareness.

For analysis, first, total scores were calculated, and then, statistical analyses were performed for normality testing. The data were not normally distributed, and therefore, non-parametric tests were used for analysis. Frequency, percentage, standard deviation, and arithmetic mean were used for descriptive characteristics. Independent samples Mann Whitney-U and Kruskal Wallis tests were used for between-group comparisons. Data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS v. 17) at a significance level of .05.

Result and Discussion

The results showed that participants were highly aware of environmental issues, which has been reported by previous studies as well (Öcal, 2013; Bülbül & Yılmaz, 2019). Participants' level of awareness did not significantly differ by gender, grade level, experiencing environmental issues where they live, and having taken courses on environmental issues. However, participants who attended seminars, meetings or conferences had a significantly higher SAEI score than those who did not. This shows that participants who attended seminars, meetings or conferences were more aware of environmental issues than those who did not, indicating that such events are instrumental in raising social studies preservice teachers' environmental awareness.

Hayat Bilgisi Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Aytekin KARBAYAZ^{1*} & Murat KURT²

Gönderilme Tarihi:6 Nisan 2020 Kabul Tarihi: 15 Haziran 2020
DOI: 10.38015/sbyy.715208

Öz:

Sürekli değişimin yaşandığı 21. yüzyılda eğitim öğretimin de bu değişimden etkilenmesi kaçınılmazdır. Eğitimciler sınıfta gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin tamamlayıcısı olan başka arayışlara gitmişler ve bunlardan biri de okul dışı öğrenme ortamlarıdır.

Bu çalışmada amaç; ilkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat” ünitesinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada betimsel tarama metodu kullanılmıştır. Katılımcılar amaçlı örneklem seçme yöntemi içerisinde bulunan ölçüt örneklem yöntemi ile 2019-2020 öğretim dönemi Sivas 'ın Yıldızeli ilçesinde devlet okulunda görevli, sınıfını genel meslek yaşantısı içerisinde son beş yılda en az bir kez okul dışı öğrenme ortamlarına götürmüş sınıf öğretmenleri ölçüt olarak belirlenerek aralarından 10 kişi seçilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde kullanılan betimsel analiz yönteminden yararlanılarak önceden belirlenen temalar çerçevesinde yorumlanmıştır.

Yapılan araştırma ile sınıf öğretmenlerinin elde edilen görüşlere göre ile; öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı, öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğu ve okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin sınıfta yapılan öğretimin tamamlayıcısı olduğu, Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat” ünitesi kazanımlarının okul dışı ortamlarda işlenmesinin en fazla Fen Bilgisi dersine katkı sağladığı düşündükleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre dayalı olarak okul dışı ortamlarında görevli rehber personele pedagojik eğitimlerin verilebileceği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme, hayat bilgisi, kalıcılık.

Abstract:

In the 21st century, where continuous change is experienced, it is inevitable that education and training will be affected by this change. The educators have gone to other searches that are complementary to the educational activities carried out in the classroom, and one of them is out-of-school learning environments.

In this study, the opinions of the classroom teachers about the use of out-of-school learning environments in 'the life in nature unit' of primary school 3rd grade life studies course were investigated. Descriptive scanning method was used in the study. With the criterion sampling method in the sample selection method for the participants 2019-2020 academic year, working in public school in Yıldızeli district of Sivas, 10 teachers were selected from among the class teachers who took their class to out-of-school learning environments at least once in the last five years within their general

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-1483-5581

²Amasya Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-1155-9339

*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): aytekinarbeyaz@hotmail.com

general professional life. The data were obtained through a semi-structured interview form created by the researchers. Descriptive analysis was used in the study.

According to the opinions of classroom teachers; ; provides students to learn by living through activities carried out in out-of-school learning environments, that the information learned is more permanent and the activities carried out in out-of-school learning environments are complementary to the teaching in the classroom, It was concluded that the process of Life Studies "Life in Nature" unit contributes to the Science lesson at most, Based on the results of the study, suggestions such as pedagogical training can be given to the guiding staff in out-of-school settings.

Keywords: Out-of-school learning, life studies course, permanence.

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda sürekli bir gelişim ve değişim yaşanmaktadır. Bu değişimde okulların önemli bir etkisi olmakla birlikte ilkokullarda okutulan Hayat Bilgisi dersinin rolü de yadsınamaz. Hayat bilgisi dersi kişinin toplum hayatına adapte olmasını sağlayan bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir derstir (Gündoğan ve Gültekin, 2018). İlkokulda verilen Hayat Bilgisi dersi ile öğrenci kendisini gerçek yaşama hazırlamakta, hayatını programlayabilmekte ve karşılaştıkları problemlere çözüm getirebilmektedir (Gündoğan ve Gültekin, 2018). Ek olarak Hayat Bilgisi, Sosyal Bilimler ile Fen Bilimleri dersine temel teşkil etmesi açısından da önemli görülebilmektedir. Hayat Bilgisi dersi Fen ve Sosyal bilimler dersine temel oluşturmaktadır (Baysal, Tezcan ve Araç, 2018). Böyle olunca önceki sınıflarda oluşabilecek bir öğrenme eksikliği nedeniyle öğrenci ileriki sınıflarda hazırbulunuşluk açısından yetersiz kalabilmektedir. Özellikle de yapılandırmacı anlayışın hâkim olduğu okullarda yapılan eğitim ilk elden gerçekleştirilmektedir. Bu yönden incelendiğinde öğrencilere yaşam becerilerini, bilime dönük ilgi, tutum gibi birden çok farklı yönlerin sadece kitap ve öğretim programları aracılığı ile kazandırılması yeterli olmamaktadır (Şen, 2019). Eğitimciler bu nedenle karmaşık bir yapıya sahip olan öğrencilere bir dersin kazanımlarını öğretmek için farklı arayışlara gitmiştir. Bu duruma okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinlikler örnek olarak gösterilebilir. Bilhassa Hayat Bilgisi ders programının bazı kazanımları, sınıf içerisinde etkili bir şekilde öğrenilmesini zorlaştıran yapısından dolayı eğitimcileri okul dışı ortamlara yöneltmektedir.

Bireylere özellikle de içinde buldukları 21. yüzyılda değişen koşullara ayak uydurmaları için bazı temel becerilerin kazandırılması istenmektedir (Çepni ve Ormancı, 2018). Öğrencilere bireysel farklılıkları, deneyimleri, yaşam becerileri, plan yapma, karar verme gibi üst düzey becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Çepni ve Ormancı, 2018). Problem çözme, iletişim teknolojilerini kullanma, sağlıklı iletişim kurma, yaratıcı olma gibi becerilerin geleneksel yaklaşımın hâkim olduğu okullarımızda kazandırılması güç olmaktadır. Bu durum eğitimcileri eğitim anlamında farklı arayışlara götürmüştür. Çocuklar açısından düşünüldüğünde okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan eğitimin daha eğlenceli ve daha kalıcı olması yüksek olasılıktadır. Bu nedenle yapılan bu çalışma ile Milli Eğitim Bakanlığının 2023 Vizyonunda okul dışı öğrenme ortamları (ODÖO) ile ilgili vurgu yapıldığı göz önüne alınarak bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İnsanoğlu değişen dünya koşullarına sürekli kendisini yenileme ve geliştirme mecburiyetindedir. Okul öncesinden üniversiteye kadar öğrencilerin sayısal-sözel yeterliliklerinin yanında eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme gibi becerilere de sahip olması istenmektedir (Çepni ve Ormancı, 2018). Bu da her yaşta bireyin özellikle de geleceğimiz olan öğrencilerin iyi bir eğitim almasını zorunlu kılmaktadır. Bir milletin

geleceğinden emin olması o milleti oluşturan ulusa bağlıdır (Yağcı, 1998). Böyle olunca bu gelişimin tesadüflere bırakılması düşünülemez. Bu da eğitim sayesinde ve okullar aracılığıyla gerçekleştirilmesi olması gereken bir durumdur. Okullarda verilen eğitim dört duvar içerisinde belli bir program ve mekânda gerçekleştirilmektedir (Şen, 2019). Eğitim; kişinin davranışında kişinin yaşantıları neticesinde kasıtlı olarak ve istendik yönde meydana gelen değişimdir (Ertürk, 1988). Şuan ki anlayış gereği öğretim faaliyetleri öğrenci merkezli olması gerekmektedir. Öğretme ve öğrenme kendiliğinden, doğal olarak gerçekleşen öğrenci merkezli bir faaliyettir (Claiborne, Morrel, Bandy ve Bruff, 2019). Okullarda verilen eğitim öğretim çeşitli dersler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu dersler içerisinde Hayat Bilgisi önemli bir yere sahiptir. Hayat bilgisi dersi; kazanımsal yapısından dolayı yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayan etkinlikler aracılığıyla verilebilir. Bu etkinliklere okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen faaliyetler örnek olarak gösterilebilir.

Okul dışı öğrenme; okulun dışında gerçekleşen ve gönüllülük ilkesi gözetilerek yapılan bir öğrenme şekli olmakla birlikte bu ortamlarda Dewey'in yaparak-yaşayarak öğrenmesi kendini göstermektedir (Şen, 2019). Okul dışı öğrenme okul dışında deneyime dayalı olarak gerçekleştirilen bir öğrenme çeşididir (Holm, 2017). Öğrenci bu ortamlarda bilgiyi kendisi keşfetmekte, yorumlamakta ve nihayetinde bilgiyi yapılandırmaktadır. Sınıf içerisinde yapılan dersin çoğunluğu teoriktir ancak; okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin görerek, dinleyerek, dokunarak çeşitli etkinlikleri gerçekleştirildiği yerlerdir. Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan eğitimlerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarına pozitif etkisi olmaktadır (Şen, 2019).

Literatür incelendiğinde okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmıştır ve şu şekildedir:

Bu yönde yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre; ODÖO'nun öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kazanımlarının verilebileceği uygun bir ortam olduğu (Topçu, 2017), bu ortamlarda; öğrencilerin gerçek yaşamla karşı karşıya kaldığı (Armağan, 2015), bireysel yetenekleri, öğrenci başarısını arttırdığı (Kaya, 2020; Ok ve Aslan, 2020), öğrencinin dikkatini çektiği bilhassa dikkati zayıf öğrencilerin konuya odaklanmasına yardımcı olduğu (Özdemir, 2019) ve bilginin uzun süre unutulmadığı anlaşılmıştır (Armağan, 2015; Bakioğlu, Karamustafaoğlu, Karamustafaoğlu ve Yapıcı, 2018; Karamustafaoğlu ve Ermiş, 2020; Kaya, 2020). Yapılan bir araştırmada non-formal ortamlara yapılan gezilerin bilginin kalıcılığı üzerine olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır (Kaya, 2020). Ayrıca yapılan bir araştırmada "Okul dışı öğrenme deyince aklınıza ne geliyor?" sorusuna müze, tarihi yer, doğal yerler, okul bahçesi, kurum yerleri olduğu, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenmeyi desteklediği ortaya çıkmıştır (Armağan, 2015; Topçu, 2017). Yapılan başka araştırmalarda öğrencilerin; okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin duyuşsal özelliklerine olumlu yönde katkısının olduğu, öğrenci motivasyonunu arttırdığı (Özdemir, 2019; Karamustafaoğlu ve Ermiş, 2020; Ok ve Aslan, 2020), öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğu (Özdemir, 2019), konuları daha iyi kavratıldığı, bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin ilgisini çektiği, bilişsel, duyuşsal ve fiziksel yönden öğrencileri geliştirdiği sonucuna varılmıştır (Kırıkaş ve Eslek, 2017; Yıldırım, 2018). Diğer bir araştırmada okul dışı ortamlarda yapılan STEM aktivitelerinin, öğrenciler üzerinde STEM alanındaki kariyer bilincinin gelişmesine pozitif etkisinin olduğu, öğrencilerin ilgisini çektiği, öğrencilerin uygulamada mutlu olduğu, işbirliğini, problem çözme becerisini, yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği sonucuna varılmıştır (Altan, Üçüncüoğlu ve Öztürk, 2019). Ancak; yapılan diğer bir araştırmada katılımcılar okul dışı öğrenmeler için ekonomik sebepler, hazırlıksızlık, izinlerin alınması, öğrenci sayısının çok olması, öğrencilerin güvenli

yolculuğu gibi nedenlerle bu ortamlara gitmeyi zorlaştırdığı sonucuna varılmıştır (Topçu, 2017). Okullar, müze gezisine bürokratik işlemlerin fazlalığı nedeniyle sıcak bakmamaktadır (Kartal ve Şeyihoğlu, 2020). Araştırma konusuyla ilgili literature taraması yapılmış ancak; aynı konuya sahip bir çalışmaya rastlanmamıştır. MEB'in 2023 Vizyonun'da ODÖÖ'nün öneminden bahsetmesi ile bu ortamları önemsendiğinin kanıtıdır. Böylece yapılan bu çalışmanın literature katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın problem cümlesi; ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersi "Doğada Hayat" ünitesinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı: ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersi "Doğada Hayat" ünitesinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Bu çalışmada amaç; sınıfını okul dışı öğrenme ortamlarına götüren sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili düşüncelerini belirlemektir. Araştırmacılar tarafından yöntem olarak; sınıfını son beş yılda okul dışı öğrenme ortamına götüren sınıf öğretmenlerinin bu uygulamaya dönük düşünceleri araştırıldığından betimsel araştırma kullanılmıştır. Betimsel araştırma; Evrende yetenekler, inançlar, görüşler ve/veya bilgi gibi özellikleri tespit etmek için verilerin toplanmasıdır (Selçuk, 2019). Betimsel çalışmada örneklemin tutum, görüş, davranış ya da özellikleri betimlenir (Creswell, 2012; akt. Selçuk, 2019).

Katılımcılar

Bu çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde bulunan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmada cevap aranan sorulara yanıt olacak zengin durumlara odaklanmaktadır (Bilici, 2019). Ölçüt örnekleme yöntemi araştırmada belli ölçütleri karşılayan bireylerin seçilmesidir (Bilici, 2019). Örnekleme oluşturacak katılımcılar belirlenirken ölçüt olarak kamuda çalışan son beş yılda sınıfını en az bir defa müze, hayvanat bahçesi, oyun parkı gibi okul dışı öğrenme ortamlarına gezen götüren sınıf öğretmenlerine dikkat edilmiştir. Sivas İlinin Yıldızeli ilçesinde bulunan sınıf öğretmenlerine dönük yapılan bu çalışmada, bir öğretmen sınıfını bir gezi etkinliğine götürmek istediğinde öncelikle okul idaresinden izin alması gerektiği ve bu idare de bilgi amaçlı bağlı olduğu Milli Eğitim Müdürlüğüne bildirmesi gerektiği göz önüne alınarak gerekli bilgiler bu Milli Eğitim Müdürlüğünden sağlanmıştır. Ardından 10 katılımcı belirlenmiştir. Katılımcıların demografik durumu tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgisi

Cinsiyet	F	%
Erkek	2	20
Kadın	8	80
Görev Yapılan Yer		
İlçe Merkezi	3	30
Köy	7	70
Katılımcıların Hizmet Süresi		
1-5 Yıl	1	10
5-10 Yıl	7	70
10-15 Yıl	1	10
15 Yıl ve üstü	1	10
Okul Türü		
Birleştirilmiş Sınıflı İlkokul	6	60
Müstakil Sınıflı İlkokul	4	40
Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili Eğitim Alma Durumu		
Evet	0	0
Hayır	10	100
Sınıfını Okul Dışı Ortama Götürme Sıklığı (2018, 2019)		
1 ya da 2	4	40
5 ya da 6	3	30
7 ve üstü	3	30

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların hiçbirinin okul dışı ortamlarla ilgili eğitim almadığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme sorularının olduğu form kullanılmıştır. Görüşme belli bir konu ile ilgili iki kişi ve daha fazla bireyle yapılan ve sözlü olarak gerçekleştirilen iletişim sürecidir (Aktaş, 2019). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmanın hedefi doğrultusunda bilgiler elde etmek amacıyla birtakım soruların oluşturduğu görüşme formundan yararlanılmakta ve bu form sayesinde elde edilen bilgiler çerçevesinde bilgiler arasındaki benzerlik ile farklılıklar tespit edilmektedir (Aktaş, 2019). Konu ile ilgili alanyazın taraması yapıp alanında uzman iki öğretim üyesinin de görüşleri alınarak görüşme formu oluşturulmuştur (Ek). Form soruların anlaşılabilirliği ile ilgili sınıf öğretmenine okutulduktan sonra nihai hali verilmiştir. Araştırmacılar tarafından örneklem belirlendikten sonra araştırma izni ile okul müdürlüklerinden görüşme isteğinde bulunmuştur. Bu şekilde toplam 10 öğretmen ile birer kez yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiş olmakla beraber her bir görüşme yaklaşık olarak 30 dk sürmüştür. Araştırma 2019 öğretim yılının sonbahar döneminde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada nitel verilerin analiz edilmesinde yararlanılan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz daha önceden tespit edilen kategori veya boyutlar göz önüne alınarak veriler özetlenir ve yorumlanır, temalar haricinde olan veriler dikkate alınmaz (Akbulut, 2012). Araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın gözden geçirilip katılımcıların yanıtları da incelendikten sonra betimsel analiz için temalar belirlenmiştir. Ardından alanında uzman iki öğretim üyesine temalar gösterilmiş ve bunlara son hali verilmiştir. Öğretmenlerin okul dışı öğretime dair düşünceleri şu temalar çerçevesinde kodlanmıştır:

“Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının (ODÖO) faydaları”, ODÖO tamamlayıcı”, “Etkili ODÖO” “Disipliner bağlantılar”, ODÖO’rında hazırlık süreci”, “ODÖO’nda riskler” ODÖO’da uygulama süreci” şeklindedir.

Ayrıca katılımcılar “K” harfi ile gösterilmiştir. Örneğin birinci katılımcı “K1” şeklinde ifade edilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Bir çalışmada geçerlilik; araştırmacının elde ettiği verileri ayrıntılı olarak açıklaması, araştırmacının sonuçları nasıl elde ettiğini anlatması, katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılar şeklinde yer vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada tüm katılımcılarla yüz yüze görüşmeye geçilmeden önce kısa bir sohbet yapılmış, sonrasında tüm katılımcılarla yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Sorular sorulup cevaplar alındıktan sonra yanıtlar değiştirilmeden araştırmacılar tarafından forma yazılmıştır. Her bir katılımcı ile yaklaşık olarak 30 dk ve birere kez görüşme yapılmıştır. Güvenirlikte; nitel araştırmada güvenirlilik gerçeklerin bireylere ve ortama göre değiştiği, araştırmacının benzer gruplara tekrarlandığında benzer neticelere ulaşmanın mümkün olmadığı, aynı verilerin iki araştırmacı tarafından farklı yorumlanabileceği göz ardı edilememektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme ile gelen veriler alanında uzman iki öğretim üyesine gösterilmiş ve onların birlikte mutabık oldukları temalar, çözümlemeler araştırmada yerini almıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada ilkököl 3. sınıf hayat bilgisi dersi “Doğada Hayat” ünitesinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların araştırma sorusuna yönelik verdiği yanıtlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Hayat Bilgisi Dersinin Okul Dışı Ortamlarda Öğretilmesi ile ilgili görüşleri

Sıra	Temalar	Doğrudan Alıntılar	f	%
1	“ODÖO’nın faydaları”	“Evet faydalı olduğunu düşünüyorum. Doğada Hayat Ünitesinin” kazanımlarını öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine katkı sağlar.” (K 1) “2. sınıf öğretmeniym ama 2. sınıf Hayat Bilgisi ünitelerinde de “Doğada Hayat” var. Okul dışı ortamlarda bu kazanımlar verilmelidir. Gerçek öğrenme ortamlarında çok daha kalıcı ve derinlemesine bir eğitim söz konusudur.” (K8) “Evet vardır. Öğrenci resimlerden, videolardan ya da yazılardan öğrenmek yerine dokunarak, tadarak, hissederek öğrenirse bu tam öğrenme olur. Biz okul ortamında çocuklara en fazla gülü öğretiriz ama gülün nasıl koktuğunu koklamadan bilemezler” (K8) Öğrenmelerin yaparak yaşayarak gerçekleştirilen uygulamalarda daha kalıcı olduğu bilinmektedir. Özellikle Hayat Bilgisi dersi konuları itibariyle günlük yaşamı içermektedir. Bu sebeple Hayat Bilgisi dersinde ODÖO’nun kullanılması öğrenciler için faydalı olmaktadır...Öğrencilerin bitkilere dokunması ve yaşam ortamlarını görmeleri gerekir. Hayvanların insanlar için önemini fark etmeleri, insanların hayatındaki yerini bilmeleri için en etkili yöntem okul dışı etkinliklerdir. Çevreyi keşfedebilmeleri ancak çevrenin ve doğanın içinde bulunarak mümkün olabilmektedir.” (K5)	10	100
2	“ODÖO tamamlayıcı”	“...Okul içi ve okul dışı öğrenme birbirini desteklemelidir. Fakat okullarda yeteri kadar öğrenmeyi destekleyen araç-gereç belki atolye tarsi ortamların da olması gereklidir” (K 4)	8	80

- “Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat” ünitesi kazanımlarına bakıldığında öğrenciler için ön bilgiler gereklidir. Konular hakkında teorik bilgi olmadan uygulamaların yapılması hedeflenen öğrenmeyi gerçekleştirilmede yetersiz kalabilir. Örneğin üniteye yer alan yön bulma konusunda Doğadan yararlanarak yönleri bulur.” kazanımı bulunmaktadır. Doğada yön bulma yöntemleri olan Güneş’in, karınca yuvalarının ve ağaçları yosun tutan kısımlarının yön bulmada yararlandığımız yöntemler olduklarını önceden bilmeleri gerekir. Çünkü doğaya gidildiğinde nelere bakarak yönlerini bulabileceklerini öğrendikleri bilgilere bakarak anlayabilecekleridir. (K 5)
- “Yeterli olmayabilir. Teoride kalan genel bilgilerle desteklenebilir. Ayrıca doğada elde edilen çıktılar yorumlanıp sonuna bağlanması, fikir alışverişinde bulunup beyin fırtınasıyla öğrenmelerin değerlendirilmesi gerekir.” (K10)
- 3 “Etkili ODÖO” “Doğal sit alanları ve öğren yerleri, bilim merkezleri gibi ODÖO’nun daha etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu öğrenme ortamlarında bitki ve hayvan gözlemleme, güneş, ay ve yıldızları araştırabilmesine daha uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Botanik bahçeleri, hayvanat bahçelerini de ekleyebilirsiniz.” (K 6)
- ” Gezi, gözlem, inceleme için park, orman hayvanat bahçesi gibi doğal ortamlar etkilidir” (K 8)
- “3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat” ünitesindeki konuları için pek çok ODÖO bulunmaktadır. “Bitki ve Hayvanlar” konusu için öğrencilerle birlikte hayvanat bahçesine gidilebilir. Çevre koşullarına göre hayvanların bulunduğu uygun alanlara gidilebilir. Yine çevreye bakıldığında birçok bitki çeşidi bulunmaktadır. En yakından başlanarak çevredeki bitkiler incelenebilir. “Meyve ve Sebze Yetiştiriciliği” konusu için öncelikli olarak bahçeleri bulunan öğrencilerin bahçelerine gidilebilir. Orada öğrencinin arkadaşlarına bilgi vermesi akran öğretimi ile öğrenmeyi sağlar. Yine fırsat eşitliği sağlanarak kalıcı öğrenme sağlanmış olur. Yönleri bulma konusunda öğrencileri okula yakın bir alanda öğrendiklerini uygulama fırsatı verilebilir. Bir karınca yuvası bulunarak yönün nasıl belirlendiği uygulayarak gösterilebilir. Öncelikli olarak öğrencinin yakın çevresinden başlayarak çevrenin değişimi üzerine incelemelerde bulunulabilir. İnsanların çevreye etkisi ile nelerin değiştiği gözlemlenir. Olumlu ve olumsuz değişimler üzerinde durulur. Olumsuz etkilerin nasıl azaltılabileceği yine uygulamalarla anlatılabilir. Örneğin çevrenin temiz tutulması için insanların bilinçlendirilmesi gerektiği anlatılır. Ağaç dikilmesinin öneminden bahsedilir. Öğrencilerle birlikte yakın çevreden başlanarak ağaç dikimi gerçekleştirilebilir...” (K5)
- 4 “Disipliner bağlantılar” “Fen Bilimleri dersine daha çok katkısı olur. Çünkü konular birbirine daha yakın. Kazanımları ODÖO’na daha uygundur. Bu yerlerde Fen Bilimleri dersinin işlenmesinde daha eğlenceli, daha etkili öğrenme olacağını düşünüyorum. Bir de öğrenci öğrendiğini unutmayacaktır.” (K 7)
- ”ODÖO’nun tüm derslere katkı sağlayacağı düşünmekle birlikte “Doğada Hayat” ünitesinin okul dışında verilmesinin en çok Fen Bilimleri dersine katkı sağlayacağını düşünüyorum. Çünkü 3. sınıf Fen Bilimleri dersinde “Canlılar Dünyasına Yolculuk” gibi “Doğada Hayat” ünitesiyle ilişkilendirilecek üniteler mevcut.” (K1)
- “3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat” ünitesinin ODÖO’nda verilmesi daha çok Fen Bilimleri dersine katkıda bulunmaktadır. Fen Bilimleri dersinde “Canlılar Dünyası” ünitesi ile Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat” ünitesinde yer alan konular birbirine benzemektedir. İki ünite birbirini tamamlamaktadır. Disiplinler arası ilişkilendirme ile Hayat Bilgisi dersi Fen Bilimleri dersine katkı sağlamaktadır.” (K5)

5	“ODÖO’rında hazırlık süreci”	“Fen Bilimleri dersine daha faydalı olacaktır. Çünkü Hayat Bilgisi dersi ile paralellik gösterdiği konular daha fazladır.” (K 3) “Amaca hizmet etmesine, öğrenciyi sürece dâhil etmeye dikkat edilmelidir. Maddi imkânları zorlamadan ulaşılabilecek güvenli ortamlar seçilmelidir. Kalabalık sınıflarda güvenliği sağlama kaygısı verimliliği düşürebilir...” (K 10) “Öncelikle çocukların güvenliğine dikkat edilmesi gerekir. Güvenlik her şeyden önemlidir...”, K 8: Sınıf dışı etkinliklerin çocukların dikkatini konuya odaklamak daha zor olması bir problemdir. Ayrıca güvenlik sorunları ortaya çıkar.” (K 2) “Öğretmen uygun içeriğin nasıl bir ortamda, hangi yöntemi kullanarak öğreteceğini önceden planlamış, kendi rolünü benimsemiş ve öğretim sürecini tasarlamış olması gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin ODÖO ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmaları gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenme başarılı olamayacaktır.” (K6)	10	100
6	“ODÖO’nda riskler”	“Kalabalık sınıflarda dersi işleme verimli olmaz. Öğrencilerin derse odaklanmasını güçleştirebilir. Çünkü her kafadan bir ses yükselir. Doğada uyarıcıların fazla olması dikkat dağınıklığı yaratabilir.” (K 10) “Dikkat süreleri kısa olduğu için farklı uyaranlara odaklanıp hedeften uzaklaşabilirler.” (K 3) “Kalabalık sınıflarda güvenliği sağlama kaygısı verimliliği düşürebilir. Doğada uyarıcıların fazla olması dikkat dağınıklığı yaratabilir.” (K 10) “Sınıf dışı etkinliklerin çocukların dikkatini konuya odaklamak bir problemdir. Ayrıca çocuklar fiziksel ihtiyaçları konusu ve güvenlik sorunları ortaya çıkar.” (K8)	7	70
7	“ODÖO’da uygulama süreci”	“Öğrenci gruplarının sayıları az olabilir, çevreden ya da velilerden yardım alınabilir.” (K 3) “Bunların çözümü için müfredatın zamana uyarlanması gerekir. Daha çok vakit ayrılmalıdır. MEB’in buna yönelik bütçe oluşturması gerekir. Güvenlik sorunları için çocukları yanına fazladan öğretmen verilebilir. Ya da görevli kişiler verilebilir. ODÖO’larında güvenliğin de sağlanması gerekir.” (K7) “Okul dışı öğrenme yapmaya karar verildiği takdirde iyi bir planlama yapılması gerekmektedir. Bütün tedbirler alınmalı, öğrenciler bilgilendirilmelidir. Öğrencilerde sağlık problem olanlar (alerji, devamlı ilaç kullanma gibi) tespit edilmelidir.” (K 2) “ODÖO’na çıkılmadan önce öğrencilerin gerekli disiplin kurallarını uygulayabileceklerinden emin olmak gerekir. Bunun için önceden sınıfta bu konu hakkında bilgi verilmelidir. Gidilecek yerlerde kurallara uyulmadığında hangi olumsuzlukların yaşanabileceği anlatılmalıdır. Bu konuda dikkat edilmesi gereken öğrenciler gözlem altında tutulmalıdır.” (K5)	6	60

Tablo 2.’de sunulan veriler incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin şu yönde görüşler belirttiği görülmektedir;

3.sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin ODÖO’nda verilmesinin yaparak yaşayarak öğrenmeye faydasının olduğu,

3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” kazanımlarının ODÖO’nda verilmesi, sınıfta yapılan faaliyetlerin tamamlayıcısı olduğu,

3.sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” kazanımlarının doğal alanlar ve hayvanat bahçesinde işlenmesinin diğer ODÖO’na nazaran daha faydalı olduğu,

3.sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” kazanımlarının ODÖO’nda verilmesinde özellikle fen bilimleri dersine katkısının daha fazla olduğu,

3.sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin ODÖO’nda verilmesine yönelik en fazla ODÖO’nda güvenliğe dikkat edilmesi gerektiği,

3.sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin ODÖO’nda verilmesinde öğrenci dikkatinin dağılması ve öğrenci güvenliğine dikkat edilmesi gerektiği,

3.sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin ODÖO’nda işlenmesinde ortaya çıkabilecek problemlerin önceden iyi bir planlama yapılması ile üstesinden gelinebileceği yanıtları verilmiştir.

Araştırmadan gelen bulgular yorumlandığında; ODÖO’nda gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin yaparak yaşayarak deneyim kazanmasını sağladığı ve bu şekilde bilginin daha kalıcı olduğu, okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen etkinliklerin tek başına konuların kavratılmasında yeterli olamayacağı teorik bilgi ile desteklenmesi gerektiği, katılımcılar tarafından en çok “Doğal Ortamlar ve Hayvanat Bahçelerinin” ODÖO olarak bilindiği, Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat” ünitesi kazanımlarının ODÖO’nda verilmesinin en çok Fen Bilimleri dersi kazanımlarına katkı sağladığı, bu ortamlarda en fazla öğrencilerin güvenlik önlemlerinin alınması gerektiği ve dikkatlerinin dağıtılmamasına önem gösterilmesi gerektiği, bu sorunların iyi bir planlamayı yapılması ile üstesinden gelinebileceği ortaya çıkmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Çalışmanın birinci sorusu; “3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin ODÖO’nda verilmesinin öğrenci açısından sizce faydası var mıdır? Neden?” şeklindedir. Katılımcıların yanıtları incelendiğinde; ODÖO’nda gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat verdiği, bilgiyi kendilerinin yapılandığı, öğrendikleri konuların daha kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar alanyazında mevcut birçok çalışma ile de paralellik göstermektedir. Öğrenciler okul dışında yaparak yaşayarak öğrenmekte, bu ortamlar onların dikkatini çekmekte, öğrenme isteyerek gerçekleşmekte ve öğrenilen bilgiler daha kalıcı olmaktadır (Keskin ve Rennie, Feher, Dierking ve Falk, 2003; Kaplan, 2012; Kardemir, 2013; Armağan, 2015; Sonay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016; Kiriktaş ve Eslek, 2017; Sarioğlan ve Küçüközer, 2017; Topçu, 2017; Bakioğlu, Karamustafaoğlu, Karamustafaoğlu ve Yapıcı, 2018; Çebi, 2018; Gürsoy, 2018; Yıldırım, 2018; Altan, Üçüncüoğlu ve Öztürk, 2019; Can, 2019). Ancak Tablo 1’de katılımcıların çoğunluğu Köy’de görev yapması öğrencilerini ODÖO’na götürmeyi biraz daha zorlaştırabilmektedir ki öğrenci velilerinin maddi durumlarının yetersiz olması yüksek muhtemeldir. Bu da fırsat eşitliği noktasında problemlere neden olabilir.

Çalışmanın ikinci sorusu; “Sizce Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin kazanımlarının sadece ODÖO’nda yapılması yeterli midir?” şeklindedir. Katılımcıların yanıtları incelendiğinde; Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat” ünitesinin sadece ODÖO’nda yapılması yeterli olmadığı sonucu elde edilmiştir. Çünkü öğrenciler öncelikle teorik bilgiyle donatılıp sonrasında bu etkinliklere götürülebilir. Sadece uygulamalı etkinlikler yetmemekte ayrıca teorik bilgi de gerekmektedir (Topçu, 2017).

Çalışmanın üçüncü sorusu; “3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin ODÖO’nda verilmesinde hangi tür ODÖO’nda daha etkilidir? Neden?” Katılımcıların yanıtları incelendiğinde; katılımcılar “Doğada Hayat” ünitesinin “Doğal Ortamlarda ve Hayvanat Bahçeleri” nde verilmesinin daha etkili olabileceğini ifade etmiştir. Fen Bilgisi dersi için en uygun ODÖO “Doğal Alanlar ve Hayvanat Bahçeleri” dir (Gürsoy, 2018). Buna karşın ODÖO olarak katılımcılar en az park, doğal yerler, müze olarak belirtilmiştir (Sarıoğlan ve Küçüközer, 2017). Bu durum araştırmanın yapıldığı bölgedeki ODÖO’nun varlığından ya da katılımcıların konu ile ilgili yeterince bilgilerinin olmamasından kaynaklanabilir. Tablo 1 incelendiğinde katılımcılardan hiçbirinin okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili bir eğitim almadıkları görülmektedir.

Çalışmanın dördüncü sorusu; “3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin ODÖO’nda verilmesinde özellikle hangi derse daha fazla katkısı olmaktadır? Neden?” Katılımcıların yanıtları incelendiğinde; “Doğada Hayat” ünitesi kazanımlarının ODÖO’nda verilmesinin özellikle Fen Bilimleri dersi kazanımlarının öğrenilmesini sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın beşinci sorusu; “3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin ODÖO’nda verilmesine yönelik en fazla nelere dikkat edilmelidir? Neden?” Katılımcıların yanıtları incelendiğinde; bir etkinliğin ODÖO’nda gerçekleştirilmesinde güvenlik tedbirlerinin alınması ve öğrenci dikkatini dağıtacak etkenlerin önemsenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. ODÖO’nda özellikle öğrencilerin kontrollerini sağlamak zordur (Sarıoğlan ve Küçüközer, 2017).

Çalışmanın altıncı sorusu; “3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin ODÖO’nda verilmesinde hangi problemlerin ortaya çıkması yüksek olasılıktadır? Neden?” Katılımcıların yanıtları incelendiğinde; ODÖO’ya yapılan gezilerde güvenlik ve öğrenci izinlerinin alınmasının problemlerin ortaya çıkabileceği sonucuna varılmıştır. Gezi ile ilgili öğrenci izin ve güvenliği problem olarak görülebilir (Topçu, 2017). Katılımcılar ODÖO’nda gerçekleştirilen faaliyetlerin iyi bir planlama yapılması ile ortaya çıkabilecek olumsuzlukların en aza indirilebileceğini ifade etmiştir ama; Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların ODÖO ile ilgili hiçbir eğitim almadıkları görülmüştür. Bu da iyi bir planlamanın gerçekleştirilmesinin önüne engel olarak görülebilir.

Çalışmanın yedinci sorusu “3. sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin ODÖO’nda verilmesinde ortaya çıkması yüksek olasılıktaki problemlere yönelik çözüm öneriniz nelerdir?” şeklindedir. Katılımcıların yanıtları incelendiğinde; geziye çıkılmadan önce iyi bir planlama yapılması ile ortaya çıkabilecek problemlerin en aza indirilebileceği sonucuna varılmıştır. Gezinin iyi bir şekilde gerçekleşmesi için öncelikle iyi bir planlama yapılmalı ve sonrasında gezi ile ilgili öğrencilere hayati sorular sorulup onların kazandıkları muhtemel bilgiler sorgulanmalıdır (Uitto, Juuti, Lavonen, & Meisalo, 2006; Keskin ve Kaplan, 2012).

Bu çalışmadan gelen veriler çerçevesinde; ODÖO’nun öğrencilerin yaparak-yaşayarak bilgiyi ilk elden kazandırdığı ve bunun neticesi olarak da öğrenilen bilginin daha kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak eğitimin sadece ODÖO’nda gerçekleştirilmesinin tek başına konuların kavratılmasında yeterli olamayacağı bunun sınıfta verilen teorik bilgi ile desteklenmesi gerektiği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca katılımcıların gezi öncesi, gezi anı ve gezi sonrası uygulamalarında yeterince bilgilerinin olmaması onların ODÖO ile ilgili bir eğitim almadıklarından kaynaklandığı sonucuna varılabilmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıda bulunan öneriler getirilebilir:

1. Derslerin kazanımları baz alınarak öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarına gitmeden öncesi, gezi anını ve gezi sonrasını nasıl verimli geçirebilecekleri konusunda eğitimler verilip, sonrasında sınava tabi tutularak sinavi geçen öğretmenlerin gezi masrafları karşılanabilir.
2. Okul dışı öğrenme ortamlarında bulunan rehberlere pedagojik eğitimler verilebilir.
3. Okul dışı ortamlar öğrenmeyi kolaylaştırması bakımından uzman görüşleri doğrultusunda yeniden dizayn edilebilir.
4. Okul bahçesi uygun olan sınıflar bu üniteyi bahçede işleyebilir.
5. Tüm derslerin uygun olan kazanımları okul dışı öğrenme ortamlarında işlenebilir.
6. Bu çalışma literature sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi için görüşlerini sunmuştur. Bu yönde çalışma yapacak diğer araştırmacılar farklı branşlardan örneklem grubu olarak farklı derslerden çalışabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2012). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (Ed. Ali Şimşek). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aktaş, M. C. (2019). Nitel veri toplama teknikleri (Ed. Haluk Özmen ve Orhan Karamustafaoğlu, 2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri (114-135)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Altan, E. B. Üçüncüoğlu, İ. ve Öztürk, N. (2019). Preparation of out-of-school learning environment based on science, technology, engineering, and mathematics education and investigating its effects. *Science Education International*, 30(2), 138-148.
- Armağan, B. (2015). *İlkokul 4. sınıf fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: bir eylem araştırması (Yüksek Lisans Tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir.
- Bakioğlu, B., Karamustafaoğlu, O. ve Yapıcı, Ş. (2018). The effects of out-of-school learning settings science activities on 5th graders' academic achievement. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 451 - 464.
- Baysal, Z. N., Tezcan, Ö. ve Araç, K. E. (2018). Türkiye ve Almanya-Hamburg hayat bilgisi dersinin karşılaştırılması: Genel bir bakış. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 117-134.
- Bilici, S. C. (2019). Örneklem yöntemleri (Ed. Haluk Özmen ve Orhan Karamustafaoğlu, 2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, N. S. (2019). *Geri dönüşüm ve çevreye etkileri konusunda okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinde farklı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Erzincan.
- Claiborne, L., Morrel, J., Bandy, J. ve Bruff, D. (2019). Teaching outside the classroom. *Bu kaynağa 14.12.2019 tarihinde <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-outside-the-classroom/> internet adresinden ulaşılmıştır.*
- Çebi, H. (2018). *Farklı okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ilgi ve tutumlarına etkisi (Yüksek Lisans Tezi)*. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı, İstanbul.
- Çepni, S. ve Ormancı, Ü. (2018). Geleceğin dünyası (Ed. Salih Çepni, 2018). *Kuramdan uygulamaya STEM Eğitimi (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 3, 11-16.

- Gündoğan, A. Ve Gültekin, M. (2018). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi “okul heyecanı” temasındaki kavramlara ilişkin bilişsel yapıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 233-247.
- Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Turkish Studies*, 13(11), 623-649.
- Holm, T. (2017). Out of box – environmental outdoor education in Finland. *Bu kaynağa 14.12.2019 tarihinde <https://epale.ec.europa.eu/en/content/out-box-environmental-outdoor-education-finland> adresinden ulaşılmıştır.*
- Kartal, A. ve Şeyihoğlu, A. (2020). Öğrenci bakış açısıyla sosyal bilgilerde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında “Müzeler”. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 128-146.
- Karamustafaoğlu, O. ve Ermiş, M. (2020). Biyoteknoloji konusunun okul dışı fen ortamında öğretimine yönelik öğrenci görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi*, 5(1), 92-114).
- Kaya, D. M. (2020). *Non-formal öğrenme ortamlarının epizodik belleğe ve öğrenci başarısına etkisinin araştırılması: enerji parki (Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Programı, Ankara.
- Kiriktaş, H. ve Eslek, S. (2017). The experience of assessing out-of-school learning environments. *Universal Journal of Educational Research* 5(8): 1410-1424.
- Ok, Z. ve Aslan, O. (2020). Konya bilim merkezinde gerçekleştirilen atölye çalışmalarının ilkökul ve ortaokul öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education – Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 28-45.
- Özdemir, L. A. (2019). *Views of pre-service science teachers about informal learning environments before and after science and technology museum visit (graduate)*. The Graduate School Of Natural And Applied Sciences Of Middle East Technical University, Ankara.
- Rennie, L. J., Feher, E., Dierking, L.D. ve Falk, J. H. (2003). Toward an agenda for advancing research on science learning in out-of-school settings. *Journal Of Research In Science Teaching*, 40(2), 112–120.
- Sarioğlu, A. B. ve Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *Informal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 2(1), 1-15.
- Selçuk, G. S. (2019). Tarama yöntemi (Ed. Haluk Özmen ve Orhan Karamustafaoğlu, 2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri (140-161)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Şen, A.İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir? (Ed. Ahmet İlhan Şen, 2019). *Okul dışı öğrenme ortamları (2-18)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Topçu, E. (2017). Out of school learning environments in social studies education: a phenomenological research with teacher candidates. *International Education Studies*; 10(20), ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039 *Published by Canadian Center of Science and Education*.
- Uitto, A., Juuti, K., Lavonen, J. & Meisalo, V. (2006). Students' interest in biology and their out-of-school experiences. *Journal of Biological Education*, 40(3), 124-129.
- Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 15 -22.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

EK:

Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu çalışmanın amacı: İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersi “Doğada Hayat” ünitesinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. Bu amaç doğrultusunda toplanan veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup sizi belirtecek herhangi bir kişisel bilgi istenmeyecektir.

Aytekin KARBEYAZ
A Ü Sınıf Eğt. Dok. Öğrencisi

Cinsiyetiniz

a) Erkek b) Kadın

Hizmet Süresi

a)1-5 yıl b) 5-10 yıl c) 10-15 yıl
d) 15 yıl ve üstü

Görev Yaptığınız Okul Türü

a) Birleştirilmiş Sınıflı b) Müstakil

Görev Yaptığınız Yer

a) İlçe Merkezi b) Belde c) Köy

Okul Dışı Öğrenme Ortamı İle İlgili Bir Eğitim Aldınız mı?

a) Evet b) Hayır

Mesleğiniz boyunca sınıfınızı Okul Dışı

Öğrenme Ortamına Götürme Sıklığı

a)1-2 b) 3-4 c) 5-6 d) 7 ve yukarı

SORULAR

- 3.sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin okul dışı öğrenme ortamlarında verilmesinin sizce faydası var mıdır? Neden?
- Sizce Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin kazanımlarının sadece okul dışında yapılması yeterli midir?
- 3.sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin okul dışı öğrenme ortamlarında verilmesinde hangi tür okul dışı öğrenme ortamı daha etkilidir? Neden?
- 3.sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin okul dışı öğrenme ortamlarında verilmesinde özellikle hangi derse daha fazla katkısı olmaktadır? Neden?
- 3.sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin okul dışı öğrenme ortamlarında verilmesine yönelik en fazla nelere dikkat edilmelidir? Neden?
- 3.sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin okul dışı öğrenme ortamlarında verilmesinde hangi problemlerin ortaya çıkması yüksek olasılıktadır? Neden?
- 3.sınıf Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat Ünitesi” nin okul dışı öğrenme ortamlarında verilmesinde ortaya çıkması yüksek olasılıktaki probleme yönelik çözüm öneriniz nelerdir?

EXTENDED ABSTRACT

The Views of Classroom Teachers for Use of Out-Of-School Learning Environments In Life Studies Course

Introduction

There is a continuous development and change in the 21st century we are in. Although this change has a significant impact on schools, the role of the Life Studies course taught in primary schools cannot be denied. Life Studies course aims to gain knowledge, skills and values that enable the individual to adapt to community life (Gündoğan & Gültekin, 2018). With the Life Studies course given in primary school, the student can prepare himself / herself for real life, program his / her life and bring solutions to the problems they face (Gündoğan & Gültekin, 2018). In addition, Life Studies can be seen as important in terms of being the basis of Social Sciences and Science course. Life Studies course constitutes the basis of Science and Social Studies course (Baysal, Tezcan and Araç, 2018). As a result, the student may be inadequate in future classes due to a lack of learning in the previous classes. Especially in schools where constructivist understanding prevails, education is provided first hand. When examined in this respect, it is not enough to provide students with multiple different aspects such as life skills, interest in science and attitudes through books and teaching programs (Şen, 2019). Educators therefore went on different quests to teach the students of a complex structure the achievements of a course. This can be cited as an example of activities carried out in out-of-school learning environments. In particular, it encourages educators to out-of-school settings due to the nature of some of the gains that make it difficult to learn effectively in the classroom. Out-of-school learning is a kind of learning based on experience outside the school (Holm, 2017). In these environments, the student discovers, interprets, and ultimately constructs information. The majority of the course is theoretical; Out-of-school learning environments are the places where students can see, listen, and touch. Trainings conducted in out-of-school learning environments have positive effects on students' cognitive, affective and dynamic domains (Şen, 2019).

Method

As a method by researchers; descriptive research has been used since the class teachers who have taken their class to the out-of-school learning environment in the last five years have been investigated their thoughts on this practice. Descriptive research; It is the collection of data to identify features such as talents, beliefs, opinions and / or knowledge in the universe (Selçuk, 2019). In the descriptive study, the characteristics of the sample attitude, opinion, and behavior are described (Creswell, 2012; quoted. Selçuk, 2019).

Findings, Result ve Discussion

From this study; Third grade Life Studies course “Life in Nature” has a positive effect on “Learning by living “Life in Nature Unit Hayat is the s1 Complementary of My Education in the Class”. It would be more effective to provide the Hayat Life in Nature i course in the 3rd year Life Studies course in the ”Zoo and Natural Areas dış out-of-school learning environments, 3rd grade Life Studies course has more contribution to the discipline of olduğ Science veril especially in the delivery of ada Life in Nature Unit inda in out-of-school learning environments, Safety and Student Distractions fazla should be taken into consideration in order to give Hayat Life in Nature Unit i in 3rd grade Life Studies course in out-of-school learning

environments, 3. Security and Distraction of Students olduğu is an important problem in the delivery of Hayat Life in Nature i course in 3rd grade Life Studies course in out-of-school learning environments, “Making a Good Planning yönelik for the problem that is most likely to arise in the delivery of the Hayat Life in Nature Unit 3. in the 3rd year Life Studies course in out-of-school learning environments has been given answers that problems can be overcome or solved.

Within the framework of the data from this study; It has been concluded that Out-of-School Learning Environments provide students first-hand knowledge by doing-living, and as a result, the learned knowledge is more permanent. However, it was concluded that it would not be sufficient to comprehend the subjects alone in the realization of the education outside the school environment and this should be supported with the theoretical knowledge given in the classroom. In addition, it is concluded that the lack of sufficient knowledge of the participants in the pre-trip, trip moment and post-trip applications stemmed from the fact that they did not receive any training on Out-of-School Learning Environments.

Suggestion

In the light of the results obtained in this study, the following suggestions can be made:

1. Based on the outcomes of the lessons, teachers will be able to, the education expenses of the teachers who passed the exam can be met by giving trainings on how to spend the time of the trip and the post-trip efficiently.
2. Pedagogical trainings can be given to guides in out-of-school learning environments.
3. Out-of-school environments can be redesigned in line with expert opinions in order to facilitate learning.
4. Classrooms where the school garden is suitable can process this unit in the garden.
5. The appropriate outcomes of all courses can be taught in out-of-school learning environments.
6. Other researchers who will study in this direction can take a sample group from different branches and study from different courses.

Etnik Kimlik, Savaş ve Göç Olgularının Çocuklar ve Ergenler Üzerindeki Psikolojik Etkileri

Musa EROĞLU^{1*}

Gönderilme Tarihi: 17 Nisan 2020 Kabul Tarihi: 16 Haziran 2020
DOI: 10.38015/sbyy.721964

Öz:

Savaş ve çatışmalarda en fazla zarar gören ve bir o kadar da masum olanlar hiç şüphesiz çocuklardır. Yüzyıllardır dünyada milyonlarca çocuk savaşların çatışmaların ve terör eylemlerinin etkisiyle mağdur olmaktadır. Bu savaş ve çatışmaların çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri; sakat kalma, öldürülme, ebeveynlerin yada yakınlarının yaralanması veya öldürülmesi olarak ele alınabilir. Bunun yanında fiziksel, psikolojik ve cinsel şiddet görme, asker olarak çatışmalarda kullanılma, zorunlu bir göçe maruz kalma, göç edilen bölgelerde kötü muamele görme, dışlanma, ötekileştirilme, aşırı politik ve milliyetçi eğilimlere sahip olma, hastalık, yoksulluk, yeteri kadar beslenememe de savaş ve çatışmaların çocuklar üzerindeki diğer etkileri olarak sıralanabilir. Göç yaşayan çocukların ev ve okul ortamına uyumlarında problem yaşamaları da olasıdır. Bu çalışmada etnik kimlik sorunları savaşa ve zorunlu göçe maruz kalmış çocukların neler yaşayabileceği dile getirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmayla savaşa maruz kalmış ve göçe zorlanmış çocukların yaşayacakları problemlerin topluma anlatılarak toplumun bilinçlendirilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Savaş ve çocuklar, savaş ve göç, zorunlu göç, etnik kimlik.

Abstract:

Without any doubt, children are the most innocent and also the most disadvantaged ones, suffering in wars and clashes Millions of children have been becoming victims of wars, fights and terrorist attacks. The negative effects of these war and clashes on children can be said to be death, disabilities, losing their parents or injury the parents, physical, psychological and sexual violence, being forced to fight as a soldier, obligatory immigration and insufficient conditions in the new living area, sickness, poverty and facing malnutrition. Also there may be adjustment problems in the social and school life of the immigrant children. In this research, it is aimed to explain the problems of the children, who suffer from ethnical identity problems and face the obligatory migration and war conditions. It is also aimed to make people aware of the problems that children can experience due to wars and obligatory immigration.

Keywords: Wars and children, wars and migration, forced migration, ethnic identity

¹Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-7588-6385

*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): eroglumusa33@gmail.com

GİRİŞ

Çocukluk dönemi insanların yaşamında çok önemli bir yere sahiptir. Çocukluk dönemi kendisinden sonra gelen dönemlere de şekil veren bir dönem olarak da değerlendirilebilir. Çünkü bu dönem gerek aile içerisindeki ve gerekse aile dışındaki ilişkilerimizi belirleyen, sevgi ve nefret gibi duyguların oluştuğu meslek seçiminin belirlendiği etrafımızdaki insanlar hakkında ve kendi hakkımızda kararlar verdiğimiz bir süreçtir. Bu sebeple, suç işlemeye itilen, yasadışı olaylara karışan çocukların neredeyse tamamının geçmişlerine bakıldığında acı olayların izleri olduğu görülecektir. Bu gün dünyada milyonlarca çocuk, bir şekilde doğrudan veya dolaylı olarak, savaş ve terör olaylarına maruz kalıp bu olayların kurbanı durumuna gelmektedir. Hakları ve ihtiyaçları savaş ihtiyaçlarından daha önemsiz görülen bu sessiz ve masum grup hiçbir şekilde anlam verilemeyen bir yıkımın ve yıkıcılığın getirmiş olduğu yok olma tehdidiyle karşı karşıyadır. Ülkeler arasındaki siyasi ve politik çatışmalar, ülkelerin kendi içlerindeki hesaplaşmaları ve terör eylemleri çocukların ölmelerine neden olmakta, çocuklarda fiziksel ve ruhsal hasar bırakabilmektedir. Bu durumlarda yüz binlerce çocuk anne babasını ve yakınlarını kaybetmekte, bunun yanısıra fiziksel, duygusal yada cinsel istismara maruz kalmaktadırlar (Erden ve Gürdil,2009). Savaş kaynaklı ortaya çıkan mecburi göç, işkence gibi bireye zarar veren ve bireyde tahribat yaratan bir etkiye sahip olabilmektedir. Bu tahribatların etkisi göç yaşamak zorunda kalan bireyin göç sırasında kendisine ya da sevdiği kişilere yönelik maddi veya manevi değerleri sarsıcı bir tehdit veya eylem olduğunda fazlasıyla artış göstermektedir. Göç esnasında eziyetle birlikte, fiziksel ya da ruhsal birçok travmatik tecrübe de yaşanabilmektedir. Travma sayısı arttıkça, tepkiler ve buna bağlı olarak özellikle anksiyete bozuklukları çok fazla artmaktadır. Zorunlu göçemaruz kalmış mağdurlarla ilgili yapılan araştırmalarda, (Baş ve Molu,2017, Akıllı ve Dirikoç,2015) yaşam şartlarının değişmesinden en çok etkilenenlerin kadın ve çocuklar olduğu tespit edilmiştir. Göç sonrası ailelerde çocuklar ve kadınlar hayatlarını devam ettirebilmek için çalışmak mecburiyetinde kalırken, kadınların büyük çoğunluğunun göç sebebiyle sosyal çevrelerini kaybettiklerinden, aile ve akrabalarından uzak kaldıklarından şikâyetçi oldukları, ileri ve orta yaşlı kadınların yeni yerleştikleri yerlere uyum konusunda güçlük çektikleri, psikolojik sorunlarında artış olduğu, daha gergin ve stresli oldukları ve sıklıkla baş ağrısı sorunu, yaşadıkları görülmektedir. Göç eden topluluklar içinde yalnızca iş hayatına atılmış genç kızların yeni yaşam şartlarına adapte olmadıkları bireylere oranla başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Bilgin,2014).

Diğer yandan etnik kimlik kavramında savaş ve göç olgusu içerisinde çok önemli bir konudur. Çocuk psikolojisi etnik bilincin nasıl geliştiğini anlayabilmek için başvurulabilecek en güvenilir ve en doğru kaynaktır. Çocukta “ben” ve “diğerleri” ya da “öteki” kavramlarının nasıl bir gelişim gösterdiğinin bilinmesi bu konuda bize ışık tutacaktır. Tarihi olaylar ve kırgınlıklar etnik kimliğin biçimlenmesinde ve bu etnik kümeler arasındaki ilişkilerin canlılığında önemli bir yere sahiptir. Birbirine yakın grupların psikolojisinde insanları “biz” ve “onlar” diye ayıran bir ayrım dürtüsünün insanlık tarihinin başlangıç döneminde bile var olduğu bilinmektedir. Etnik kimlik bilinci ve kişinin kendi kimliğinin farkına varması, nesilden nesile taşınan kültürel mirasın zamanla yoğrulmasıyla oluşur. Günümüzde etnik kimlik bireysel kimliğin temel yapı taşı oluşturmaktadır. Birbirleriyle kaynaşan bütün bu bir bütünün ayrılmaz özellikleri olmuşturlar (Çevik, 2008).

YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırmanın konusu ve kapsamı gereği “yayınlanmış” veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Araştırmanın durum çalışması saptamasına yönelik nitel boyutunda doküman analizi tekniğinden, yararlanılmıştır. Konuyla ilgili olarak yayınlanan İngilizce yazılmış, İngilizceden Türkçeye çevrilmiş kaynaklardan yararlanılmış ve bu araştırmada doküman analizi modeli kullanılmıştır.

Doküman analizi, araştırmacının çalıştığı konuyla ilgili kişi veya kurumlara doğrudan ulaşamayacağı durumlarda önemli bir bilgi toplama yöntemi olarak karşımıza çıkar. Tarihsel olay, olgu, kültür veya geleneklere ilişkin dokümanlar kadar, yaşadığımız zamana ait dokümanlar, kaynağı belli olmayan anonim dokümanlar veya kaynağı belli olan ilgili dokümanlar bir veri kaynağı oluşturur. Diğer nitel veri toplama yöntemleriyle karşılaştırıldığında doküman analizi, görüşme ve gözlem gibi çalışmalarda karşımıza çıkan denek veya ‘katılımcı tepkiselliği’ sorununa yol açmaz. Araştırmacı ve araştırmaya katılan bireyler arasında doğrudan fiziksel, davranışsal ve duygusal etkileşimler olmaz. Doküman analizi tıpkı gözlem yöntemi gibi, uzun süreli araştırmalarda etkili olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1982).

Gözlem yöntemine benzer olarak, doküman analizi bireye özgü davranış ve duyguların, araştırmacının belirlediği bir zamanda kaydedilmesi yerine, oluştuğu anda ve bireyin kendisi tarafından özgün bir şekilde kaydedilmesi temeline dayanır (Forster,1994).

Doküman incelemesi yaparken izlenebilecek bir dizi aşama vardır. Her araştırmacı bu aşamaları araştırma probleminin niteliğine, doküman incelemesi sonucunda elde etmeyi hedeflediği veriye veya dokümanları ne kadar kapsamlı ve derinlemesine incelemesine bağlı olarak yeniden yorumlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

BULGULAR

Etnik Kimlik

Kimlik konusu ilk olarak bireyin seçimlerini yapabilen bir birey olarak kabul edilmesini gerekli kıldığı için bireyselleşmeye yönelik bir takımteorik bilgileri vurgulamak yararlı olacaktır. Batı ülkelerinde Ortaçağın bitimiyle başlayan Yeniçağ beraberinde günümüze kadar ilerleyişini güçlü bir şekilde devam ettiren; özgür, kendi kendine yetebilen ve değerlerini kendi belirleyen bir birey anlayışını getirmiştir. Dumont, yaşadığı toplumdan önemli ölçüde ayrı, atomist bir birey tipinin tarihte görülmemiş bir şey olduğu fakat modern zamanlarda ortaya çıkan özelliklerde ahlaki bir kavram olduğu kanaatindedir. Öyle ki günümüzde doğanın ve toplumun hakları ikinci planda kalırken bireyin temel hakları bu haklardan üstün tutulmuştur (Özcan, 2012).

Ortak düşmana sahip olmak yada ortak bir düşman yaratmak etnik ve dini kimliğin oluşmasında kuşkusuz en önemli faktörlerdir. Gallner pozitif ve negatif iki etkinin grupların-milletlerin oluşmasındaki öneminden özellikle bahseder. İlkidayanışma, gönüllülük, özdeşleşme ve irade gibi pozitif duygular. İkincisi ise zorlama, mecburiyet ve korkugibi negatif etkenlerdir. Fakat bu iki etkeni yan yana getirebilen gruplar uzun ömürlü ve sağlam gruplar meydana getirebilir. Renan buna “birlikte acı çekmiş olmak” derve yaşananortak acının “insanları bir araya getirmede zaferlerden daha etkili” olduğunu söylemektedir. Çağdaş milletler ve kimliklerin kendilerini tanımlarken sürekli bir “öteki” bulma güdüsü, “öteki” yoksa da bunu ortaya çıkarma

çabası bu düzlemde yorumlanabilir. İletişim araçlarının kültürleri yeryüzüne iyi yada kötü ayırt etmeksizin tanıttığı çağımızda ve çoğulcu toplumlarda yersiz yurtsuz toplulukların; bir ırka, bir kültüre ve bir dine dayanarak kendilerini tanımlamaları dini-etnik kimlikleri oluşturmuştur ve bu oluşumun yaygın olarak kullanılması sonucunu doğurmuştur (Akt. Yanmış ve Kahraman, 2014).

Azınlığa üye olan ergenlik dönemindeki bireyler, özellikle de beyaz kültürün hakim olduğu bir toplum içerisinde yaşayan ten rengi olan gençler, ergenlik döneminde kimlik oluştururken başka bir görev daha karşılıklarına çıkar. Bu ergenler kendilerini belirli bir gruba özdeşleştirmek, grubun değerlerine ve tutumlarına bağlanmak, etnik ya da ırksal bir kimlik geliştirmek zorunda hissederler. Bu şekilde kendini özdeşleştirme uğraşının bir bölümü çocukluk döneminin ortalarında gerçekleşir. Henüz 7 ile 8 yaşlarında olan azınlık çocukları kendileri ile çoğunluk gruba ait çocuklar arasındaki farkı anlayabilirler ve genelde kendi alt grupları ile kaynaşmayı tercih ederler. Ergenlik dönemine gelindiğinde etnik kimlik sürecindeki öteki adımlar atılmaya başlar. Phinney (2001) tam etnik kimlik gelişiminin ergenlik döneminde üç zorlu evreden geçtiğini savunur. Birinci evre incelenmemiş etnik kimlik evresi Marcia'nın ipotekli kimlik statüsü ile eş değerdir. Marcia (1994) ipotekli kimliği tanımlarken; "Kişi herhangi bir kriz yaşamadan bağlanma gerçekleştirmiştir. Eski konumlar yeniden değerlendirilmemiş, bunun yerine genç sadece ailesi ya da kültürü tarafından tanımlanmış bir bağlanmayı kabul etmiştir." ABD toplumundaki Afrika kökenli Amerikalı ya da Kızılderili gibi bazı alt gruplarda daha geniş kültürde yaygın olan olumsuz imgeler ve stereotipler, tipik olarak incelenmemiş kimlik içerisinde yer alır. Gerçekten de, ergenlik döneminde bilişsel derinlemesine düşünme ve yorumlama becerilerinin gelişmesiyle birlikte gençler ait oldukları grubun çoğunluk tarafından nasıl algılandığını anlayabilirler (Akt. Bee ve Boyd,2009). Phinney' in (2001) modelindeki ikinci evre etnik kimlik anlayışı, genelde bu arayışı etnik kökenle ilgili bir deneyim tetikler bu deneyim örneğin bariz bir ön yargıyla karşılaşmakta olabilir, lise hayatında daha önceden alışıldan farklı deneyimler yaşamak da. Bu noktada ergen kendi yargılarını oluşturmaya başlar. Bu keşif sürecini çatışma ve çelişkilerin çözülmesi izler. Bu da Marcia'nın başarılı kimlik statüsüne benzer, Marcia (1994) başarılı kimlik için " Genç krizi atlattığı ve ideolojik ya da mesleki hedeflerine bağlanmayı başarmıştır." demiştir. Genellikle bu döneme Prentice ve Miller'ın (2002) evdeki stereotipler olarak adlandırdığı zorlu bir süreç eşlik eder. Bu stereotipler bir grup üyesinin kendini aynı grubun diğer üyelerine nasıl sunması gerektiği ile ilgilidir. Buna göre kişinin inançları grubun inançlarından farklı olsa bile kabul görmek için belli davranışları benimsemesi gerekir. Örneğin Afrika kökenli Amerikalı bir çocuk aynı etnik birlikten yaşlıları arasına kabul edilmek için beyaz çocuklara belirli bir şekilde davranması gerektiğini öğrenebilir. Latin Amerikalı ergenlerde de aynı durum sıkça yaşanır. Bazıları kendi ırksal yada etnik grubuyla arasına mesafe koyarak bu baskıdan kurtulmaya çalışırken bazıları da hem çoğunluk hem de azınlık kültürünün çeşitli yönlerini benimseyerek bir orta yol bulmaya çalışırlar. Phinney (2001) bu örüntüyü "karma çift kültürlü kimlik" olarak adlandırır. Bazıları da bu durumla başa çıkmak için temelde iki kültür yaratır. Phinney bu örüntüyü "dalgalı çift kültürlü kimlik" olarak adlandırır (Akt. Bee ve Boyd,2009).

Savaş ve Göç

Göç insana dair küresel bir fenomendir. Tarih boyunca insanlar ve topluluklar savaş, kıtlık, sığınma yada iş bulma gibi sayısız nedenlerle bir yerden başka bir yere göç etmişlerdir. Sosyal bir olay olarak göç sosyal bilimciler tarafından etraflıca çalışılmıştır. Yürütülen birçok araştırma, göçe makro analiz düzeyinde yaklaşmış ve özellikle sosyal, politik ve ekonomik yönlerine eğilmiştir. İnsan odaklı olmasına rağmen göç üzerine yapılan psikolojik çalışmalar daha çok yeni olması düşündürücüdür (Kağıtçıbaşı,2012).

Göç tarihinin başlangıcı neredeyse insanlık tarihinin başlangıcı kadar eskidir ve dünyada göç her zaman gündemdeki yerini korumuştur. Tarih boyunca meydana gelen göçler Dünyanın günümüzdeki nüfus dağılımını, kültürel ve ekonomik açıdan gelişimini ve sosyo-ekonomik bakımdan yapısını şekillendiren en temel faktördür. Eski çağlardan bu yana var olan göç olgusu, teknolojinin ve ulaşım ağını gelişmesiyle günümüzde mesafesini ciddi bir oranda çoğaltmış, hızlanmış ve geçmişe oranla günümüzde daha da kitleselleşmiştir. İnsanlar ülkelerini ya da bölgelerini ne sebeple terk ederse etsinler, ya da yerleştikleri yerde karşılaşma şekilleri nasıl olursa olsun, özellikleri ve dereceleri farklı olsa da mutlaka adaptasyon problemleri yaşamaktadırlar. Göç edenlerin ruhsal ve fiziksel durumları hem kültürel ve psikolojik etkenlerden hem de çevrelerini meydana getiren çevresel, coğrafi ve iklimsel değişimlerden etkilenebilmektedir. Göçle beraber yeni bir çevreye giren insanlar buldukları yerin lisanını öğrenmede, yeni bir kültürün getirilerine uyum sağlamada ve tamamıyla farklı bir yaşam tarzına alışmada derecesi kişiden kişiye farklılık gösterse de çeşitli güçlüklerle karşı karşıya gelebilmektedirler. Göç eden bireylerin ve mültecilerin birçoğu göç etme konusunda yüksek motivasyona sahip olmalarına, esnek olmalarına ve ilk karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmede ciddi bir yol kat etmelerine karşın; yine de bazılarında göçten önceki süreçteki yaşadıkları eziyet düzeyindeki travmatik ve sarsıcı çeşitli deneyimlerden kaynaklanan psikolojik rahatsızlıklar ve stres gözlenmektedir. Göç edilen ülkedeki hükümet ve yerli halkın tutumu, göç politikaları, mülteci ve göçmenlere yönelik destek programları ve göçmenlerin fiziksel ve ruh sağlığına yönelik adapte edici tüm etkenler sığınmacı ve göçmenlerin yerleştikleri bölgedeki uyumunda oldukça etkilidir (Gün,2006). göçmenlerin ve mültecilerin göç sonrasında yerleştikleri bölgelerde kendileriyle benzer özellikler gösteren kişilerle karşılaşmaları ve bir arada bulunmaları bu kişilere ulaşabilecek sosyal destek ve yardımın artmasını sağlar, buna bağlı olarak psikolojik rahatsızlıklara yakalanma sıklığını azaltabileceği öne sürülmektedir. Bhugra ve Arya, (2009) kişilerin göç ettikleri bölge veya ülkedeki yerleşim yerlerinde ne kadar kendi kültürlerine benzer bir yer bulabildilerse o kadar sağlıklı olduklarına işaret etmektedirler. Bu açıdan ele alındığında ev sahibinin kültürü ve göçmenin kültürü arasında bir köprü kurulabilmesi ve bir uyum yakalanabilmesi son derece önem teşkil eden bir etkidir. Uzmanlar ve konu üzerine araştırma yapan bireyler ortak bir hayat tarzına sahip mültecilerin bireyci bir kültür içerisinde göç faaliyetinde bulunmalarının aksi durumdan daha yüksek bir risk faktörü meydana getirdiğini öne sürmektedirler (Kuşdil,2014).

Çatışmalar ve savaş sebebiyle ülkelerinden, bölgelerinden ya da hanelerinden ayrılmak durumunda kalan, göç sebebi ile mağdur olan aileler ve çocuklar için yeterli oranda destek hizmeti sağlanamamaktadır, bu da göç mağdurlarının ayrımcılık, yoksulluk, barınacak yer, sağlık ve eğitim sorunları gibi konularda yetersizlikler yaşamalarına neden olmaktadır. Bu yetersizlikler suç ve şiddet kültürüne sahip gruplara katılmak veya bu grupların hedefi olup mağdur olmak ve politik açıdan kısır döngülerin görüldüğü topluluklarda bulunmak gibi riskleri beraberinde getirmektedir (Akt. Bilgin,2014). Göç olayının temelini inildiğinde bireyin bir grup yada topluluğa aidiyet hissini kaybetmesine yol açtığı söylenebilir. Başka bir açıdan ise adapte olunan kültürel yaşamın ve geleneklerin terk edilmesine yol açmasından ötürü göçün bireydeki psikolojik etkilerinin oldukça sarsıcı olduğu tahmin edilebilir. Yeni göç edilen bölgelerde bu kayıplarla birlikte yalnızlık hissi, sosyal rol ve kültürel statüdeki farklılık, kültürel değerlerdeki belirsizlik durumu ve bu belirsizliğin sebep olduğu kültürel şok göç eden bireylerde ve topluluklarda meydana gelen strese ve psikolojik bozuklukları gösteren faktörlerdir (Balcıoğlu ve Samuk2002). İnsanlar üzerindeki bu tip strese neden olan faktörler söz konusu aile olunca daha karmaşık bir hal almaktadır. Göç olayı bireyleri çevresel faktörlerin, işin ve işyerinin değişikliği, aile bireylerinden geçici ya da sürekli uzak kalma, yaşam şeklinin farklılaşması, okulun değişmesi, maddi durumdaki değişiklik gibi stres

faktörlerini tecrübe etmek mecburiyetinde bırakmaktadır. Söz konusu stres faktörünün etkileri ailenin gelişimsel görevlerini normalden daha karmaşık bir hale getirmektedir. Birey ve ailelerde göçten sonra uyum ve bağlanma problemleri stres, anksiyete, duygu ve durum karmaşası, madde bağımlılığı ve buna benzer tramvaya bağlı birçok sorun meydana geldiği araştırmalarla ortaya konulmuştur (Akt. Uluocak,2009).

Savaş ve çatışmaların görüldüğü kaos ortamlarının çocuklar üzerindeki hem fiziksel hem de sosyal etkiyi açıkça görmek mümkündür. Bununla beraber savaşın negatif etkilerine direkt maruz kalan, savaşlarda çatışmalara şahit olan yada kaos ortamında bulunan çocukların şiddetli korku veya çaresizlik gibi psikolojik sorunlardan şikayetçi oldukları görülmüştür. Yaşanılan bu korkuların temeli olayların tekrarlanabileceğine, yaralanma yada öldürülme korkusuna, yalnız ve çaresiz kalmaya, yaptıkları hatalar sebebiyle cezalandırılmış olma yada kendilerini suçlama gibi şeylere dayandırılabilir. Savaş ve çatışma gibi olayları birebir yaşamamış ve o ortamda bulunmamış çatışma ve savaş haberlerini radyo ve televizyon gibi medya organları aracılığıyla görmüş çocuklarda da dünyanın güvensiz ve zedeleyici bir yer olduğu mesajını aldıkları için benzer korkular oluşabilir (Erden ve Gürdil,2009).

Bireyin tehlikelerden kendini korumasını ve hayatını devam ettirmesini sağlayan zihinsel mekanizma korku olarak nitelenebilir. Ancak bu korku çok şiddetli bir hale geldiğinde bireyin aklına detaylı bir biçimde işlenmiş olan tehdit edici durum yerini travmatik bir yaşantıya bırakır. Normal gelişim evreleri kesintiye uğratılmış ve güvenden yoksun yetişen çocukların yetişkinlik dönemleri de bu travmalar nedeni ile risk altındadır. İlerleyen dönemler ele alındığında ise bu tramva ile büyüyen bireylerin psiko-sosyal açıdan sağlıklı bireyler olmaları beklenemez (Erol ve Öner, 1999).

Çocukların Yaşlarına Göre Savaş Yaşantısına Tepkileri

Savaşın neden olduğu travmanın ve tavra sonrası stres bozukluğunun etkisindeki çocuklar uygun bir biçimde incelenip müdahale edilmediğinde etkisini sürdürerek gelişimini olumsuz bir şekilde etkileyebilecek olan birçok tepki gösterebilirler. Çocuğun annesini, babasını, kardeşlerinden birini, yakınlık kurduğu bir aile üyesini, akrabasını, arkadaşını yada öğretmenini kaybetmesi söz konusu ise yas sürecine girmesi kaçınılmazdır (Berger, Pat-Horenczyk, Gelkopf,.,2007; Dyregrov, Gjestad, Raundalen, 2000; Graham-Berman ve Seng, 2005). Bununla beraber mekan ve düzen değişiklikleri alışkanlıklara ve ritüellere engeller konulması, sahip olunan eşyaların ve oyuncakların kaybı yaşadığı evden, okuldan, sokağından uzaklaşmış olma ve finansal zorluklarda çocuğu güçten yoksun ve güvensiz bir hale getireceğinden çocukta üzüntü ve yas hissine neden olabilir. Öte yandan kendini suçlu hissetmekte çocuklarda savaşın neden olduğu travma sonrası görülecek bir durumdur. Küçük çocuklar başlarına gelen olaylara yada kayıplarına kendilerinin sebep olduklarını düşünebilirler. Yaş ilerledikçe bu düşünce yerini “bu olanları önlemek için bir şey yapmalıydım” şeklindeki düşüncelere bırakır. Bununla birlikte yakınlarının öldüğü bir ortamdan kurtulan çocuk veya ergenler kurtulamayan yakınlarına karşı suçluluk hissedebilirler ve vicdan azabı çekebilirler. Korku, gergin olma ve irkilme durumları, huzursuz olma, öfke patlamaları ve agresif davranışlar savaş yaşantısının sebep olduğu tavra sonrası stres bozukluğunun diğer etkileri arasında sayılabilirler. Bununla birlikte bireyin olayları tekrar yaşıyormuş hissine kapılması, olayla ilgili kötü düşünceleri zihninde istemeden canlandırması da sıklıkla görülen durumlardır. Ayrıca dikkatin kolaylıkla dağılması, odaklanmada zorluk, uyku problemleri ve kâbus görme, iştahta kesilme yada aşırı yeme ve nedeni belli olmayan fiziksel şikâyetlerinde görülmesi mümkündür. Bunların yanı sıra travmaya sebep olan olayı anımsatan şeylerden kaçınmak, hissizlik, ilgi eksikliği ve gelecek korkusu belirtiler arasında en sık görülenlerdir. Madde kullanımı gibi riskli davranışlara

yönelmede bu travmatik olayların yol açtığı gerginliği azaltmak amacıyla başvurulacak şeyler arasındadır. Çocuk ve ergenlerde savaş sonrasında meydana gelen bir takım travma tepkileri vardır. Bu tepkiler genel anlamda her ne kadar benzerlik içerseler de her yaş grubunda gelişimsel özelliklere dayalı bir dizi farklılıklar göstermektedirler (Akt. Erden ve Gürdil,2009).

0-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının travmalara tepkileri

Bu dönemdeki çocuklar; temel ihtiyaçlarının giderilmesi, kendilerine ve çevrelerine güven duymaları, ait olunan ortamın ve kişilerin değişime uğramamasının gerekliliği gibi birçok durumda yetişkinlerin desteğine ihtiyaç duyarlar. Çocukların ihtiyaç duyulan desteğin sağlanmaması halinde çocuklarda kendini savunmasız hissetme ve çaresizlik ortaya çıkar. Bunun nedeni ise tehlike ile başa çıkma becerilerinin henüz gelişmemiş olmasıdır (Erden,2000). 0-3 yaş arasındaki dönemde gelişen ve sonraki yıllara yerleşen temel güven duygusu çocuk için ana duygudur. Bu duygu korunma, kollanma, tehlikeli durumlardan ve tehditlerden uzak olma gibi isteklerle kendini gösterir. Bu yaş aralığındaki çocuklarda tüm ihtiyaçların anne tarafından giderilmesi, isteklerin anne tarafından karşılanması ve anneye bağımlılık gibi duygular oluşur. Bu yaş grubuna yapılan yardım anneye bağımlılık özellikleri ve temel güven duygusunun gelişimi göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Bu yaşlarda çocuğun psikolojik ve fiziksel ihtiyaçlarını düzenli bir şekilde karşılamak tedirginlik hissettikleri durumlarda ise ilgi, temas ve sevgi ihtiyaçlarını zamanında gidermek gerekir. 0-6 yaş grubundaki çocuklar daha önce savaşla ilgili görüntüleri görmemiş ya da konuyla ilgili yapılan yorumlara ve gözlemlere tanık olmamışlarsa diğerlerine nazaran durumdan daha az etkilenirler. 0-6 yaş grubundaki çocukları etkileyen faktörlerin merkezinde anne ve babaların tavır ve tepkileri yer alır. Ebeveynler yaşadıkları durum karşısında korku, çaresizlik ve tedirginlik hissediyorsa çocuklar da aynı duruma benzer tepkiler vereceklerdir. Böyle bir durumda anne babanın dikkat etmesi gereken nokta; tepkilerini, çocuğun sahip olduğu güvenlik duygusunu etkilemeyecek bir şekilde dışa vurmak ve bu dışa vurumla birlikte çocuğu gözlemlemek ve takip etmektir. 0-3 yaş aralığındaki bebeklerde travma genelde; ağlama, huzursuzluk, uyku problemleri, kabus görme, iştah kesikliği gibi sorunlarla kendini gösterir. Bunun yanı sıra anneden ayrılmama konusunda aşırı direnç, yabancılardan korkma ve yalnız kaldıklarında hırçınlaşma gibi davranışlar sergileyebilirler. 3-6 yaş aralığındaki çocuklar ise aynı belirtileri göstermekle birlikte önceki gelişim evrelerine gerileme (Örneğin; parmak emmek, altını ıslatmak, konuşmada bozukluklar.), agresif tavırlar, içe kapanıklık ve sessizleşme gibi durumlar da gözlemlenebilir. Tüm bunların yanı sıra travmaya sebep olan olayın bazı yönlerini yansıtan oyunlar oynama ve olayları tekrar canlandırma gibi davranışlarda sıkça görülebilir. Dört yaşlarından sonra, çocuklarda belirginleşmeye başlayan duyguların başında suçluluk ve utanç duyguları gelmekte ve bu duygular belirginleşmeye başlamaktadır. Bu yaştaki çocuklarda benmerkezci ve somut düşünce yapıları mevcuttur. Bu düşüncelerden dolayı çocuklar kendilerini dünyanın ve yaşanan olayın merkezinde görebilirler. Bu durum travma geçiren çocukların başlarına gelen bütün olaylardan kendilerini sorumlu görme ve kendilerini suçlu hissetme eğilimlerini arttırabilir. (Akt. Erden ve Gürdil,2009). Okul öncesindeki dönemde bulunan çocuklarda; devamlı savaşla ilgili sorular sorma, savaşlarla ilgili abartılı öyküler anlatma, yaşam şartlarındaki değişikliklere adapte olmada zorluk yaşama, karanlıktan ve hayali varlıklardan korkma gibi durumlar savaş travmasının ardından sıklıkla görülen tepkiler arasında sayılabilirler. Bununla birlikte fiziksel bir nedene bağlanamayan acılar ve ağrılar, bağırsağın kontrolünün kaybedilmesi, hareketsizlik yada hiperaktivite ve sese karşı aşırı duyarlılık gibi bedensel tepkilere de rastlanabilir (A.Ü. Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları ABD, Bebek Birimi, 1999).

6-12 yaş okul çağı çocuklarının travmaya tepkileri

Bu dönem çocuklarının maruz kaldıkları veya bir takım medya organları aracılığıyla gördükleri savaş yaşantılarına bağlı travmayla başa çıkmaları için kullanabilecekleri bilişsel, davranışsal ve duygusal kaynakları okul öncesi dönemi çocuklarından daha fazladır. Bununla birlikte bu dönem çocuklarının yaşadıkları olayların olumsuz yönlerine karşı verebilecekleri bir takım ortak tepkilerden de bahsetmek mümkündür. Örneğin gerileme yaşayıp önceki gelişimsel evrelere has davranışları yeniden sergileyebilir (Altını ıslatma gibi.), yalnız uyumaktan korkabilir ve odaklanıp dikkatini toplamada güçlük çekebilir. Bu tip problemler birçok alanda kendini hissettirecektir. Mesela dikkatini toplamada yaşadığı zorluklar okuldaki başarısının düşmesine neden olabileceğinden çocuk okula gitmeyi reddedebilir ve bunların sonucu olarak öğrenme ve davranış bozuklukları baş gösterebilir. Bu dönemdeki çocuk arkadaşlık ilişkilerinden veya bir takım etkinliklerden kendini geri çekebilir. Bununla birlikte pasif yada saldırgan tutumları sebebiyle arkadaşlık ilişkilerindeki bozulma da çocukta toplumsal bir soyutlanma hissine neden olabilir. Ayrıca ruhsal çöküntü, huzur yoksunluğu ve türlü fiziksel şikayetlerde görülebilir. Okul çağındaki çocuklarla okul öncesi çağındaki çocuklar arasındaki bir diğer fark ise ölümün geri dönüşünün olmadığı bilincinde olmalarıdır ve okul çağındaki çocukların ölen kişi yada kişilerin geri dönmeleriyle ilgili bir beklentileri yoktur. (Dyregrov, 2000; Thabet ve Vostanis, 1999). Yaşadıkları bu travmayla başa çıkabilmek için çeşitli oyunları, tekrardan canlandırma yöntemini ve hayal dünyalarını kullanabilirler. Çocuk hayal kurma yöntemiyle yaşadığı sarsıntıyla başa çıkabilirse, bu sarsıntının sonuçlarını değerlendirip içinde bulunduğu çarsızlık duygusuyla nasıl baş edeceğine dair çözümlerde bulabilir. Fakat çocuktaki bu bilişsel gelişmişlik seviyesi bir taraftan travmatik duruma engel olabileceğini veya bu durumla başa çıkabileceğini hayal ederken, diğer taraftan da gerekli olanı yapmamış olmaktan ötürü kendini suçlu hissetmesi gibi bir duruma sebep olabilir. (Aydın,2014).

Ergenlerin travmaya tepkileri

Ergenlik dönemi kimlik oluşturma mücadelesinin yaşandığı bir dönemdir. Tam bir yetişkin olmadıkları halde savaş yaşantısı yüzünden bir yetişkin rolü üstlenmek zorunda kalabilirler ve bunun sonucunda bir kimlik karmaşası ile karşı karşıya kalabilirler. Hayatlarından, ebeveynlerinden, kardeşlerinden, sahip oldukları fiziksel bütünlüklerden ve bağımsızlıklarından olma gibi kaygılarla karşı karşıya kalan ergenlerde; keder, yalnızlık ve geri çekilme gibi duygular gözlemlenebilir. Bu depresyona eşlik eden diğer problemler ise; gerginlik, baş ve karın ağrıları gibi fiziksel yakınmalar, tekerrür eden kabuslar ve istenmeyen hayallerin akılda belirmesi olarak sayılabilir (Erden ve Gürdil,2009). Ergenlik döneminde kazanılmış olan soyut düşünme yeteneği ergenlere başlarına gelen bir olayın sonucunu birden fazla boyutta değerlendirme imkanı verir. Fakat bu çok boyutlu değerlendirme ergenlerin savaşın yıkıcı ve incitici etkilerini fark etmelerine sebep olur. Bu fark etme sonucunda ergenler geleceğe kaygılı ve karamsar bir bakış açısıyla bakabilir ve gelecekle ilgili plan yapmakta zorlanabilirler (Aydın,2014). Ergenler yaşları itibariyle bu tip bir travmanın yaşamları üzerindeki etkilerini ve uzun gelecekteki sonuçlarını anlayabilecek, bu konu hakkında çıkarımlarda bulunabilecek zihinsel olgunluktadırlar. Fakat ergenler bu travmayla başa çıkma yöntemi olarak oyun ve fantezileri kullanmak yerine madde kullanımı gibi kendilerine zarar verici riskli davranışlara yönelebilirler. Ayrıca; saldırganlık, isyankar davranışlar, anti sosyallik, okul sorunları, başarısızlık, aile ve sosyal çevre ile olan ilişkinin zayıflaması gibi gözlemlenen diğer sorunlar da bu travmaya maruz kalan ergenlerin benlik değerlerini ve kendilerine olan güven duygularını zedeleyebilir. Bunların yanı sıra ergenlerde küçük çocuklardan farklı olarak başlarına gelen olaylar arasında soyut neden sonuç ilişkisi kurabilme özelliği vardır. Fakat buna rağmen ergenlerde de çocuklardakine benzer suçluluk ve utanç duyma gözlemlenebilir. (Deveci, 2014).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bireylerin etnik kimlik oluşumunda mecburiyet, zorlama, dışlanma gibi olumsuz faktörlerin etkili olması ve üyesi oldukları etnik grubun daha geniş kültür tarafından olumsuz algılanması bireylerde; aşağılanma, dışlanma ötekileştirilme duygusunu hakim kılabilecektir. Bu duyguların daha geniş kültüre sahip bireylere karşı bir kin ve nefret ortamı oluşturması mümkündür. Buna bağlı olarak alt etnik yapıya mensup bireylerde saldırganlık ve şiddet eğilimleri ve suça yönelme oranı artabilir. Göç olgusunun da bireyler üzerinde bir takım etkileri vardır. Yapılan araştırmalarda (Kuşdil,2014, Akar,2014, Baş; Molu ve Ark,2017) göç yaşamış çocuklarda daha fazla ruhsal bozukluklar görüldüğü tespit edilmiştir göç yaşamamış çocuklarda bu oran oldukça azdır. Göçün kişiler üzerindeki ruhsal sonuçlarını belirleyen önemli faktörlerden başlıcaları hiç şüphesiz göçün istemli olup olmadığı ve göç sonrası uyumu kolaylaştıracak etkenlerin varlığıdır. Bu noktada göçten en çok etkilenenlerin bu göç kararının alınmasında fikirlerine danışılmayan, dolayısıyla istemsiz göç ettiği var sayılan çocukların olması kaçınılmazdır. Yüksek anksiyete depresyon, arkadaşlık ilişkilerindeki problemler, travma sonrası stres bozuklukları, hiper aktivite, düşük benlik saygısı ve düşük yaşam doyumu göç yaşayan çocuklarda görülen başlıca problemler olarak sayılabilir. (Akar,2014). Bununla beraber göçe maruz kalmış çocuklar temel alınarak yapılmış olan çalışmalar, bu çocukların zaman içinde psikolojik olarak uyum sağladığını ve uzun dönemde görülen psikolojik sorunların oranıyla yerli nüfusta görülen psikolojik sorunların oranının önemli düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular göç sonrasındaki dönemde uyum sağlamayı kolaylaştıran bir takım sistemlere başvurulabileceğine dikkat çekmektedirler. Eğitim kurumlarının göç sonrası dönemde özellikle 6-12 yaş aralığındaki çocuklar için uyum sağlamayı kolaylaştırıcı bir işleve sahip olduğu düşünülmektedir. Yeni yerleşilen çevre kolay adapte olmak için gerekli ortam veya hizmetler de eğitim kurumları tarafından sunulur. Aynı zamanda göç sonrası okul değişikliği çevre değişimini de gerektirdiğinden eğitim kurumu adaptasyon yönünden önemli bir konumdadır. Okul değişikliği göçe maruz kalan çocukların başa çıkması gereken önemli bir problem olsa da okula ve çevreye adapte olabilen çocukların göçün yıkıcı ve olumsuz tesirlerini diğerlerine nazaran daha kolay atlatabilecekleri düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu dönemdeki çocukları içinde buldukları duruma ve ruhsal problemlerine uygun bir tutum izlemeleri ve farkındalıklarını arttırmaları bu süreçteki çocuklar için oldukça önemli bir koruyucu faktör olacaktır. İç göçte bölgesel değişimin yanı sıra sosyal çevrenin, kültürel değerlerin ve kimi zaman lisanın değişimi de gereklidir (Uluocak,2009). Bu değişimlerin sonucunda çocuklarda olası bir takım duygusal ve davranışsal problemler görülür. Bu problemleri iyi tanımlamak ve gerekli önlemleri erken almak problemlerin büyümesini durdurabilir. Bu önlemler alınmayıp göz ardı edildiği takdirde başta önemsiz görünen adaptasyon problemleri giderek artacak ve çocuk okulda uzaklaşacaktır. Bu okuldan uzaklaşma süresinin artması durumunda ise çocuğun sokağa, maddeye ve suça yönelmesi kaçınılmaz hale gelecektir (Warfa ve ark., 2005). Savaşın çocukların mental ve fiziksel gelişimleri yönünden nedeni yıkıcı etkilere sahip olduğu bilinmektedir. Bunun yanı sıra ahlaki gelişimlerinin de fazlasıyla olumsuz etkileneceği göz ardı edilmemelidir. Savaşın sebep olduğu ahlaki yıkıma maruz kalmış çocuklar doğru- yanlış ayırımını yapamazlar.

Otorite figürlerinin sergilemiş olduğu kaba kuvveti ve şiddete bağlı eylemleri model alıp ahlaki yönden kabul edilebilir olduğunu düşünebilirler. Örnek aldıkları rol modellerin şiddete yönelik davranışlarına şahit olan çocuklarda korunmak için saldırganlığa başvurma gözlemlenebilir (Gökler, 2001). Bunun yanı sıra etraflarındaki hiddetli yetişkinlerde de bu saldırgan davranışlar pekişebilir. Bugünün savaş ve çatışma ortamında büyüyen çocukların ilerleyen zamanda etkin şiddet eylemcilerine dönüşebileceklerini söylemek çok da yanlış değildir. Savaşın yıkıcı

yönlerine maruz kalan çocuklar için ortaya konulan psiko-sosyal teşebbüsler ne kadar kapsamlı ve yoğun olsa da savaş emarelerinin tamamıyla yok edilmesi çok zordur. Bu sebeple günümüzde süren politik arbedelerin en kısa sürede çözüme ulaşması çocukların ve halkın bu arbedelerden uzak tutulması ve yeniden savaş meydana gelmemesi için liderlere ve otorite figürlerine oldukça büyük işler düşmektedir (Gürdil ve Erden, 2009).

Bu çalışmada etnik kimlik göç ve savaşın çocuk ve ergenler üzerindeki etkileri doküman analizi yapılarak araştırılmıştır. Araştırmacıların farklı etnik gruplar, göç yaşayan bireyler ve savaş ve çatışmalara maruz kalmış bireyler üzerler üzerinde nicel bir araştırma yapması bulguların desteklenmesi açısından faydalı olabilecektir.

Ruh sağlığı alanında çalışan, psikolojik danışman, sosyal hizmet uzmanı, psikiyatrist ve psikologların etnik ayrımcılığa maruz kalmış, göç yaşamış ve çatışma ortamında bulunmuş ergen ve çocuklar için mesleki etkinliklerde bulunurken bu durumları göz önüne alarak uygulamada bulunmaları faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akar, A., Dağ Akpolat, D. ve Miman, M. (2014) Trait anxiety level analysis of high school students with migration in Mersin, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 113, 143-150.
- Akıllı, H. ve Dirikoç, A. (2015). Uydu kent Nevşehir’de göç çocukları. *İdeal Kent Dergisi*, 6(17), 252-269.
- Aydın N (2014). Savaşın çocuklar üzerindeki psikolojik, sosyal ve kültürel etkileri. B. Tokuş. (Ed.), *Savaş ve Çocuklar*. HASUDER- Çocuk Sağlığı Çalışma Grubu HASUDER, Ankara.
- Baş, M., Molu, B., Tuna, H., Baş, İ. (2017). Göç eden ailelerin sosyo-kültürel ve ekonomik değişiminin kadın ve çocuk yaşamına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 1680-169
- Bee, H ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. Kaknüs Yayınları.
- Berger, R., Pat-Horenczyk, G. ve Gelkopf, M. (2007). Schoolbased intervention for prevention and treatment of elementary-students’ terror-related distress in Israel: a quasi-randomized controlled trial. *Journal of Traumatic Stress*, 20(4), 541- 551.
- Bilgin, R (2014). Çatışma ve şiddet ortamında büyüyen çocuklar sorunu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (1), 135-152.
- Bogdan, RC ve Biklen, SK (1982). *Nitel araştırma ve eğitim*. Allyn ve Bacon.
- Castells, M. (2010) *The power of identity*. Wiley- Blackwell.
- Çevik, A, (2007), *Politik psikoloji*. Dost Kitabevi.
- Deveci E (2014). Savaşta çocuk ölümleri ve yaralanmaları. B. Tokuş (Ed.), *Savaş ve Çocuklar*. HASUDER- Çocuk Sağlığı Çalışma Grubu, HASUDER-1, 9-25
- Dyregrov, A. (2000). *Çocuk, kayıplar ve yas: yetişkinler için el kitabı*. (G. Güvenç, Çev.). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Dyregrov, A., Gjestad, R.ve Raundalen, M. (2002). Children exposed to warfare: a longitudinal study. *Journal of Traumatic Stress*, 15(1), 59-68.
- Erden, G, (2000), Çocuklara yönelik afet sonrası müdahaleler. *Türk Psikoloji Yazıları*.
- Erden, G. & Gürdil, G (2009) Savaş yaşantılarının ardından çocuk ve ergenlerde gözlenen travma tepkileri ve psiko-sosyal yardım önerileri. *Türk Psikoloji Yazıları*.
- Erol N. ve Öner, Ö. (1999). Travmaya psikolojik tepkiler ve bunlara yaklaşım. *Türk Psikoloji Bülteni*, 5(14), 40-49.

- Graham-Bermann, S. A. ve Seng, J. S. (2005). Violence exposure and traumatic stress symptoms as additional predictors of health problems in high-risk children. *Journal of Pediatrics*, 146, 349-354
- Gökler, B. (2001). Terör karşısında çocuklar. *Türk Psikoloji Bülteni*
- Gün, Z. (2006), Psikolojide göç çalışmalarında metodolojik problemler ve çözüm önerileri. *Türk Psikoloji Bülteni*.
- Kağıtçıbaşı, Ç, (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi*. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kuşdil, M. E. (2014). Göçün incelenmesinde sosyal psikolojik bakışın önemi: bulgaristan göçmenleri örneği. *Eğitim Bilim Toplum*, 12(48), 149-168
- Marcia, J. E. (1994). Ego identity and object relations. J. M. Masling and R. F. Bornstein (Eds), *Empirical Perspectives on Object Relations Theory*. American Psychological Association.
- Özcan, Z. (2012) *İnsan ve Toplum Bilimleri 2- Epistemolojik ve Kavramsal Sınırlar*. Birleşik.
- Phinney, J. (2001). Ethnic identity immigration, and well being: an interactional perspective. *Journal of social issues vol. 57*. 493-510
- Thabet, A. A. M., & Vostanis, P. (1999). Post-traumatic stress reactions in children of war. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(3), 385–391
- Uluocak, G, (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 35-44.
- Yanmış, B ve Kahraman, B. (2014). Gençlerin dini ve etnik kimlik algısı: Diyarbakır örneği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8 (2), 117-153.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin yayınları
- Warfa, N., K. Bhui, T. Craig, S. Curtis, S. Mohamud, S. Stansfeld, ve Diğ. (2005) “Post migration geographical mobility, mental health and health service utilization among somali refugees in the uk: a qualitative study”. *Health and Place* 12(4): 503-515

EXTENDED ABSTRACT

Psychological Effects of Ethnic Identity, War and Immigration Phenomenons on Children and Adolescents

At wars and in conflicts the most suffering and innocent ones as well are certainly children. For centuries, millions of children around the world have been victims of wars, conflicts and terrorist activities. Negative effects of these wars and conflicts on children can be said as; being crippled, killed or having relatives that are wounded or killed. Along with that, being exposed to physical, psychological and sexual violence, being used as a soldier in conflicts, being forced to migrate, being mistreated, exclusion, alienation at immigration zones, having excessive politic and nationalist tendencies, diseases, poverty, and malnourishment can be regarded as the effects of war and conflicts on children. Also, it's a possibility that the children who have migrated may have problems adapting to home and school environments. Puberty is a period of scrambling to find one's identity. Emotions like grief, loneliness, and recession can be observed in adolescents who are in fear of losing their lives, parents, sisters/brothers, physical integrities and their independence. Adolescents because of their ages, are mentally mature enough to understand the effects of this kind of trauma on their lives and possible outcomes in the far future and make interference about this topic. However, they may tend to risky behaviors that can harm them like drug usage instead of playing games or using their imaginations as a method to cope with this trauma. Furthermore; aggression, rebellious attitudes, anti-sociability, problems with school, failure, weakening relationships with family and social environment and the other observed problems like these may harm self-esteem and self-reliance of adolescents exposed to this trauma. In addition to these, adolescents have the ability to form abstract causations between cases that they had befallen, unlike children. Influence of negative factors on individuals like an obligation, compulsion, exclusion and negative perception over the ethnic group which they belong to; may make abasement, exclusion, alienation feelings dominant. In this study, the situations children and adolescents that are exposed to ethnic identity problems, war, and forced migration may face, have been tried to put into words. With this study, it is intended to raise consciousness by telling the problems that adolescents are exposed to war and forced migration will have.

Eğitsel Bilgisayar Oyunu ile Desteklenmiş Tarih Öğretiminin Öğrencilerin Mekânı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerilerine Etkisi*

Okan AYDOĞAN^{1**} & Gülin KARABAĞ²

Gönderilme Tarihi:9 Mayıs 2020 Kabul Tarihi: 18 Haziran 2020
DOI: 10.38015/sbyy.734552

Öz:

Öğretim faaliyetlerinde kullanılacak bilişim araçlarından biri oynanma süreleri ve etki alanları giderek artan bilgisayar oyunlarıdır. Oyunların ilgi çekici yönü ve tarihsel gelişmeleri aktarmaya uygun yapısının tarih öğretimi için önemli bir fırsat oluşturduğu söylenebilir. Nitekim son yıllarda oyunların tarih derslerinde kullanımına ilişkin çalışmaların arttığı görülmektedir. Ancak yapılan çalışmaların genellikle ticari oyunlar üzerine olduğu, tarih dersleri öğretim programları ile uyumlu eğitsel bilgisayar oyunlarını konu alan çalışma örneklerinin dünyada sınırlı, ülkemizde ise yok denecek kadar az olduğu ifade edilebilir. Bu manada bu tür oyunların geliştirilmesine ve yeni çalışmalar ortaya koyulmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu düşünceden yola çıkılarak Atayolu isimi bir eğitsel bilgisayar oyunu tasarlanarak bu oyun ile desteklenmiş tarih öğretiminin öğrencilerin kronolojik düşünme ve mekânı algılama becerisine katkısını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın Atayolu isimli eğitsel bilgisayar oyununu geliştirme aşamasında gelişimsel araştırma, Atayolu oyunun mekânı algılama ve kronolojik düşünme becerilerine etkisinin ortaya koyulduğu aşamada ise nitel araştırma yaklaşımlarından eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale iline bağlı bir meslek lisesinde 11/A sınıfında öğrenim gören 34 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacı günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada Atayolu isimli eğitsel bilgisayar oyununun mekânı algılama becerisi ile ilişkili olarak öğrencilerin tarihi olayları harita ve tarihi mekânlar ile ilişkilendirip açıklayabilmelerine, imgelerden yararlanarak tarihi olayları zihinlerinde canlandırabilmelerine, kronolojik düşünme becerisi ile ilişkili olarak da öğrencilerin tarihi olayların tarihlerini bilmelerine, bu olayları oluş zamanına göre neden sonuç ilişkisi içinde sıralayıp, bir metin halinde sunabilmelerine ve tarih şeridi oluşturabilmelerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih öğretimi, eğitsel bilgisayar oyunu, kronolojik düşünme, mekânı algılama.

Abstract:

One of the informatics tools that can be used in teaching activities is computer games with increasing play times and domains. It can be said that computer games' attractive quality and suitable structure to transfer the historical developments is creating an important opportunity for the history teaching. However, there are no examples of

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. [Orcid ID: 0000-0003-3685-3251](https://orcid.org/0000-0003-3685-3251)

²Gazi Üniversitesi, Türkiye. [Orcid ID: 0000-0001-7716-0932](https://orcid.org/0000-0001-7716-0932)

*Bu çalışma Okan Aydoğan tarafından hazırlanan ve Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde sunulan "Eğitsel Bilgisayar Oyun Destekli Tarih Öğretiminin Öğrencilerin Mekânı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerilerine Etkisi" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

**Sorumlu Yazar (Corresponding Author): okanaydogan55@gmail.com

educational computer games that are in harmony with the teaching curricula of history lessons and addressing the objectives and gains. Based on this idea, in this study, a educational computer game called Atayolu is designed and it is aimed to reveal the contribution of history teaching supported by these games to students' thinking chronological and space perception abilities. In the stage of developing the educational computer game called as Atayolu, developmental research is used and in the stage of revealing the effect of Atayolu game on space perception and chronological thinking skills the action research pattern which is one of the qualitative research approaches was used. The study group of the research consists of 34 students studying in 11 / A class in a vocational high school in Kırıkkale province. In the research, the data collected through researcher logs and semi-structured interviews were analyzed by descriptive analysis method. In this research, regarding the contribution of computer game in terms of perceiving space, the students were able to associate and explain historical events with maps and historical places, to visualize historical events in their minds by using images, and to know chronological thinking skills in relation to chronological thinking. The research has come to the conclusion that educational computer games contribute to the ability of space perception; students will be able to relate and explain historical events with maps and historical places and visualize historical events in relation to chronological thinking skills to sort these events in cause -effect relationship according to the time of occurrence and to present them in a text, as well as creating a time-line.

Keywords: History teaching, educational computer games, chronological thinking, space perception.

GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesi ile bilişim araçlarının kullanımı giderek yaygınlaşmakta, insanların ekran karşısında geçirdiği süre her geçen gün artmaktadır (TÜİK 2018a). Bu sürenin önemli bir bölümü oyunlara harcanmaktadır. Yapılan birçok araştırma (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; İntel 2012; MetuTech ve Gfk 2009; TÜİK, 2013a; TÜİK 2013b; Turkish Game Market 2016). İnsanların bilgisayar ve interneti daha çok oyun oynamak için kullandığını, öğrencilerin oyun oynamaya kitap okumaktan, ödev ve proje hazırlamaktan hatta TV izlemekten daha çok zaman ayırdığını ortaya koymuştur. Bu anlamda bugünün gençlerinin ve çocuklarının erken yaşta tanıştıkları bilişim araçları ve dijital oyunlarla, kendi aralarında adeta ortak bir dil oluşturdukları söylenebilir. Nitekim Prensky (2001, s.1) bu nesli bilişim dili ile iletişim kuran “dijital yerli”ler olarak tanımlamıştır. Prensky (2001, s.1-2) eğitim kurumlarında bu kuşağın dili kullanılmayıp, anlatım, soru cevap gibi geleneksel yöntemlerde ısrar edildiği sürece öğretimde istenilen kazanımlara ulaşılamayacağını bildirmektedir. Dijital araçlar aracılığı ile her türlü tarihsel bilgiye ulaşabilen ve tarih temalı oyunlar ile adeta tarihin içinde gezinen bir neslin sadece sözlü aktarım ile sunulduğunda tarih dersini sıkıcı bulacağı söylenebilir. Diğer taraftan istatistikler incelendiğinde tarih temalı bilgisayar oyunlarının büyük ilgi gördüğü ortaya çıkmaktadır (internet kaynağı 1). Özetle, “dijital yerli”lerin tarih dersini sıkıcı bulurken tarih temalı oyunlara ilgi gösterdiği ifade edilebilir. Bu veriler dikkate alındığında, yeni neslin tarihe ilgisinin ders içeriğinden çok popüler kültürden, özellikle de oyun kültüründen kaynaklandığı değerlendirilebilir. Bu durumda, öğrencilerin oyunlara karşı hâlihazırdaki bu ilgisi tarih öğretiminin amaçları ile ilişkilendirilirse bu çelişkinin ortadan kalkabileceği iddia edilebilir (Karabağ, 2010).

Toplumda büyük ilgi gören bu oyunların tarih öğretiminde bir araç olarak kullanılması fikri birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve bu yönde çalışmaların yapılmasına etki etmiştir. Squire (2004)'nin, *Civilization* oyununun örgün öğretim kurumlarındaki etkisini araştırdığı “Replaying History” isimli tez çalışmasının bu alandaki çalışmalara öncülük ettiği söylenebilir. Bu çalışmada *Civilization* oyununun oyuncularını nasıl etkilediğini, meydana gelen sosyal etkileşimleri, oyun ile tarihsel konuların nasıl kavrandığını incelemekle kalmamış, oyun içinde eleştirel düşünme ve sorgulamayı teşvik edici tartışma etkinlikleri uygulamıştır. Çalışma sonunda *Civilization* oyununun öğrencilerin dünya tarihi, coğrafya ve politika alanlarında kavramsal anlayışlar geliştirmelerine katkıda bulunduğunu, bu yönü ile tarih tabanlı simülasyon

oyunlarının tarih ve coğrafya öğretiminde bir araç olarak kullanılabileceğini belirtilmiştir. McMichael (2007), Lee ve Probert (2010) ve Wainwright (2014) gibi birçok araştırmacı Squire (2004)'e benzer bir şekilde *Civilization* oyunu ile tarih öğretimi arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. *Civilization* oyununun tarih öğretimine sağladığı bu öğretimsel katkıları gören oyun şirketi, oyunun eğitim versiyonu olan *Civilization EDU*'yu piyasaya sürmüş ve oyun ABD, Kanada gibi çeşitli ülkelerde sosyal bilgiler ve tarih derslerinde öğretim materyali olarak kullanılmıştır (İnternet kaynağı 2).

Kuran, Tozoğlu ve Tavernari (2018) "Geçmişle Oynamak" isimli bir dünya tarihi kursu kapsamında öğrencilere Orta Çağ, Erken Modern Çağ ve Modern Çağ ile ilişkili tarih temalı bilgisayar oyunları (Crusader Kings II, Europa Universalis IV, Hearts of Iron IV) oynatmışlardır. Araştırmacılar öğrencilerin oyun yolu ile öğrenmelerini değerlendirmek için üç farklı değerlendirme kriteri (haftalık blog yazıları, bir dönem projesi ve klasik bir ara sınav) kullanmışlardır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde tarih temalı video oyunlarının öğrencilerin dersle ilgili öğrenmelerini büyük ölçüde artırdığı, öğrencilerin tarihsel bilgiyi pasif okuyucular olarak değil aktif katılımcılar olarak özümstedikleri ve derin bir tarihsel öğrenme deneyiminin ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Kuran, Tozoğlu ve Tavernari, 2018, s.7-8). Benzer bir şekilde Alarcia ve Barco (2014) Assassin Creed oyununun oyuncularını tarihsel meselelere düşünmeye ve fikir üretmeye, oyundaki bilgilerin doğruluğunu test etmek için araştırma yapmaya teşvik ettiği sonucuna, Egenfeldt-Nielsen (2005) ise Danimarka'da lise öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında Europa Universalis II oyununun tarihsel anlamayı kolaylaştırdığı sonucuna, Cózar-Gutiérrez ve Sáez-López (2010), yüksek lisans öğrencilerinin katılımı ile yürüttükleri çalışmalarında Minecraft Edu oyununun öğrencilerin derse olan ilgilerini, motivasyonlarını ve derse aktif katılımlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu tür örnekleri (Corbeil ve Laveault, 2011; Godfrey ve Waddingham, 2013; Kavaklı, Akça ve Thorne, 2004; Yu, Yu, Fan ve Wang, 2014) artırmak mümkündür. Genel itibari ile ticari tarih temalı oyunlarla ilgili çalışmaların çoğunda, bu oyunların öğrencilerin alana özgü tarihsel kavrama, sorgulama, araştırma, eleştirel ve empatik düşünme, problem çözme, karar verme, kanıt kullanma, akıl yürütme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarım yapma gibi becerilerini geliştirdiğine ya da var olan bu becerilerini artırdığına vurgu yapılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde tarih temalı ticari oyunların tarih öğretimine olumlu katkılarının yanı sıra birtakım sınırlılıklar ya da olumsuz etkileri de beraberinde taşıdığı söylenebilir. Bunlar alanyazın çerçevesinde aşağıdaki gibi maddelenebilir:

- Bu oyunlar ticari amaçlar ile yapılandırılmış olup, tarih dersleri öğretim programları ve ders kazanımları ile doğrudan ilişkili değildir. Bu yönü öğretim tarih öğretimine sağladığı katkıların sınırlı olduğu söylenebilir (Zin ve Wong, 2013, s.10).
- Dersle ilgili kazanımlar elde etmek için bu tür oyunları çok uzun süre oynamak gerekmektedir. Corbeil ve Laveault (2011) bu tür oyunların öğrencilere birkaç saat oynatılıp etkili bir eğitsel sonuç beklenmesinin çok gerçekçi olmadığını belirtmiştir Yoğun bir öğretim programı ve kısıtlı ders saatleri içinde bu tür oyunların ancak ders dışı bir planlama ile kullanılabilir olması bir dezavantaj olarak ifade edilmektedir.
- Ticari tarih temalı oyunlar, tarihi olayları/dönemleri Batı perspektifinden yansıtmakta ve bu nedenle çoğunlukla objektif bir içerik sunmamaktadır (Chapman, Foka ve Westin, 2016, s.8; Karabağ, 2010). Örneğin bu oyunlarda genellikle Ruslar, Naziler ya da bir kısım Orta Doğulu Müslümanlar düşman ya da kötü karakter olarak gösterilmektedir. Bu nedenle

Birleşik Arap Emirlikleri (BAE) de dâhil olmak üzere birçok Arap ülkesi video oyunları ve diğer medya türlerine karşı katı sansür yasaları uygulamaktadır (Fordham, 2012, s.97).

Tarih temalı ticari oyunların tarih öğretiminde kullanımına ilişkin ortaya çıkan sınırlılıkların ya da bir takım olumsuz etkilerin araştırmacıları tarih öğretmek amacıyla hazırlanmış, ders kazanımları ile uyumlu eğitsel bilgisayar oyunları tasarlamaya yönelttiği ifade edilebilir. Sınırlı sayıda bir oyuncu kitlesi tarafından kabul gören bu tür oyunlar genellikle resmî kurumlar tarafından yazılıp ücretsiz olarak kullanıcılara sunulmaktadır (Öztürk, Ünal ve Gürel, 2009, s.13-14). Massachusetts Institute of Technology (MIT)'nin öğretim teknolojilerini kullanarak eğlenceli, güçlü öğrenme deneyimleri oluşturmaya odaklanan “Scheller Teacher Education Program” ve “The Education Arcade” birimleri bu tür oyunları hedefli oyunlar (targeted games) olarak tanımlamaktadır (internet kaynağı 3). MIT'nin eğitim atölyesinde geliştirilen ve Amerikan Devrimi'ni konu alan Revolution oyunu bu tür oyunlara örnek olarak gösterilebilir. Bu oyunda, Amerikan Devrimi arifesinde Virginia, Williamsburg'a yerleştirilen öğrencinin kasabada milislerin peşinden gitmeye çalışan kaçak bir köleden, şiddetin patlamasını önlemeye çalışan yerel bir vatansereve kadar birçok farklı karaktere bürünmesi beklenmektedir. Bu oyun ile yaklaşmakta olan devrimin sıradan insanlar ve onların günlük yaşamları üzerindeki etkisi gösterilmeye çalışılmıştır (Fordham, 2012, s. 77). Yine benzer şekilde geliştirilmiş oyunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Muzzy Lane Software tarafından tarih öğretiminde kullanılmak üzere tasarlanan II. Dünya Savaş'ını konu alan *Making History: The Calm and the Storm* oyunu
- ABD tarihindeki önemli olayları kullanarak tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek için tasarlanmış çevrimiçi *Mission US* oyunu
- Portekiz tarihinin öğrenimini desteklemeye yönelik *B1910* oyunu
- Filipinler tarihini öğretmeye yönelik *Map-A* oyunu
- Malezya'da tarih öğretimine yönelik tasarlanmış *History Learning Mobile Game* ve *M-tarih* oyunları
- 20. yüzyıl Çek Cumhuriyeti tarihini konu alan *Çekoslovakya Tarihinden Öyküler* oyunu
- Hollanda'da öğrencilerin tarihî bir anlatıyı yapılandırmalarını sağlamalarına yönelik tasarlanmış *Frequentie 1550* oyunu

Eğitsel bilgisayar oyunlarının tarih öğretimine olumlu katkısını ortaya koyan birçok çalışmadan bahsedilebilir (Akkerman, Admiraal ve Huizenga, 2009; Cruz, Carvalho ve Araújo, 2017; Lee, Talib ve Zainon, 2014; Malta, 2010; Moffat ve Shapiro, 2015; Rivadulla, Jesus, Saludo, Balahadia ve Sandoval, 2017; Sisler, Brom, Cuhra, Činátl ve Gemrot, 2012; Wong ve Ying, 2017). Bu çalışmalar incelendiğinde kullanılan oyunların genellikle araştırmacılar tarafından tasarlandığı, tarih dersi öğretim programları ile uyumlu ve sınıf ortamında kullanmaya uygun olduğu ve çoğunlukla da milli bir karakter gösterdiği söylenebilir. Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında genel olarak tarih temalı eğitsel bilgisayar oyunlarının, tarihsel sorgulama, tarihi yerleri tanıma, kendi tarihsel bilgilerini yapılandırma, tarihi olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilme, harita kullanma, empatik ve eleştirel düşünme gibi alana özgü becerilerin gelişimine katkıda bulunduğu görülmüş, ayrıca bu tür oyunların öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı vurgulanmıştır.

Ticari amaçlar için geliştirilmiş tarih temalı bilgisayar oyunlarının sınırlılıkları ve olumsuz etkileri dikkate alındığında, doğrudan tarih öğretimine yönelik olarak tasarlanmış eğitsel bilgisayar oyunlarının etkili bir tarih öğretimi için daha faydalı olduğu ifade edilebilir. Ancak

Türkiye’de hem tarih dersi öğretim programı kazanımlarına yönelik tasarlanmış oyun sayısı hem de konuyla ilgili yapılmış çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle Tarih Dersi Öğretim Programlarına ve kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, neden sonuç ilişkisi kurma, empatik düşünme, tarihsel sorgulama ve karar verme gibi alana özgü becerilere yönelik olarak tasarlanacak oyunlara ve ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu problem durumundan yola çıkılarak bu araştırma kapsamında Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi”ni konu alan *Atayolu* isimli bir eğitsel bilgisayar oyunu tasarlanmış ve bu oyunun öğrencilerin mekânı algılama ve kronolojik düşünme becerileri üzerindeki etkisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2005)’nda mekânı algılama becerisi uzay ilişkilerini görebilme; harita, plan, kroki, grafik, diyagram çizme ve yorumlama, küre kullanma olarak açıklanmıştır. Akengin (2015) ise mekân algısını tarih eğitimi açısından değerlendirerek tarih öğretiminde mekân algısını, tarihi olayların geçtiği yerleri hayallerinde canlandırabilme, tarih derslerinde harita ve küre kullanabilme, tarih haritaları çizebilme, harita üzerinde konumu, komşuları, yönü belirleyebilme, yerleşim bölgesinin sınırlarını çizebilme, genişlemeyi gösterebilme ve haritayı yorumlayabilme olarak ifade etmiştir. Mekânı algılama becerisine ilişkin bu tanımlamaların mekân türleri ile ilişkili olduğu ancak mekân türlerinin hepsini kapsamadığı söylenebilir. Nitekim ilgili alanyazın (Coclelis, 1992; Montello, 1993, akt. Öcal, 2007, s.11-12; Öztürk, 2010; Thrift, 2003) incelendiğinde mekân türlerinin genel olarak harita becerisi ile ilişkili “fiziksel (ampirik) mekân”, zamana, şartlara ve sahip olduğu imkânlarla göre önemi değişebilen “göreceli mekân”, bir bölgeyi, yeri hayalimizde, zihnimizde canlandırmamızı sağlayan “imge mekân”, insanın yaşadığı mekân ile kurduğu tarihsel ve kültürel ilişkinin bir sonucu olarak ortaya çıkan “yer olarak mekân” ve geçmişte yaşamış insanlardan günümüze kalan tarihî yapı, heykel, anıt vs. yapılar ve olayların geçtiği yerleri ifade eden “tarihi mekân” şeklinde ifade edilebilir. Gerek mekânı algılama becerisi ile ilgili tanımlamalar (Akengin, 2015; MEB, 2005; Şengül, 2013) gerekse mekân türleri dikkate alındığında tarih öğretimi açısından mekânı algılama becerisinin alt basamakları aşağıdaki tabloda olduğu gibi gösterilebilir.

Tablo 1. Mekânı Algılama Becerisinin Alt Basamakları

1	Tarihi olayların geçtiği yerleri söyleyebilme ve harita üzerinde gösterebilme
2	Tarihî olayları harita kullanarak sunabilme
3	Haritayı yorumlayabilme
4	İmgelerden yararlanarak tarihî olayları zihninde canlandırabilme
5	Mekânın zaman içinde geçirdiği değişimi kavrama
6	Yaşanılan mekân ile tarihsel ve kültürel bir ilişki kurabilme
7	Tarihî olayları açıklarken tarihî mekânları kullanabilme

MEB 2018 Tarih Dersi Öğretim Programlarında kronolojik düşünme becerisi tarihi olayların oluş zamanının ve sırasının bilinmesi olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte kronolojik düşünme tarihi olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmayı sağlayan, tarihsel düşünmeye zemin hazırlayan en önemli becerilerden biri olarak ifade edilmiştir. Kronolojik düşünme becerisine ilişkin ilgili alanyazın (Demircioğlu, 2010; MEB, 2018; Lorenc, Mrozowski, Oniszcuk, Staniszewski ve Starczynowska 2013; Şimşek, 2006, Turan, 2016, s.716, internet kaynağı 4) dikkate alındığında kronolojik düşünme becerisinin alt basamaklarına dair belli başlı öğelerin öne çıktığı görülmektedir. Bu öğeler dikkate alınarak kronolojik düşünme becerisinin alt basamakları aşağıdaki gibi maddelenebilir:

Tablo 2. Kronolojik Düşünme Becerisinin Alt Basamakları

1	Tarihî olayların oluş zamanını bilerek, bu olayları tarihlerine göre sıralar
2	Geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayırım yapar.
3	Belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturur.
4	Takvim ve zaman hesaplamaları yapar ve farklı takvimleri birbiri ile karşılaştırır.
5	Tarih şeritleri oluşturur ve yorumlar
6	Değişim ve sürekliliği açıklayabilir.
7	Tarihî, dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırır ve farklı yaklaşımlar önerir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise 11. sınıf “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” dersinde eğitsel bilgisayar oyunları ile desteklenen tarih öğretiminin öğrencilerin mekânı algılama ve kronolojik düşünme becerilerinin gelişimine katkısını ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın tarih öğretim programında kullanılmak üzere *Atayolu* isimli eğitsel bilgisayar oyununun geliştirilmesi aşamasında “Gelişimsel Araştırma” (Developmental Research) yönteminin eğitimsel ihtiyaçların bir ürünü olarak ortaya çıkan, belirli bir ürün ya da program merkeze alan Tip 1 türü kullanılmıştır. Gelişimsel araştırma yöntemi öğretim programlarının, süreçlerinin ve ürünlerinin tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi esasına dayanan sistematik bir çalışma olarak tanımlanabilir (Richey, Klein ve Nelson, 2003, s.1099 -1100). Oyunun tasarımında Zin, Jaafar ve Yue (2009) tarafından tarih öğretiminde kullanılmak üzere oluşturulmuş “Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme ve Öğretme Tasarım Modeli, (DGBL-ID)” kullanılmıştır. Bu model öğrenme hedeflerinin belirlendiği “analiz”, ders içeriğine göre oyunun yapılandırıldığı, oyunun nasıl oynanacağını belirlendiği “tasarım”, oyunun ilk örneğinin belirlendiği “geliştirme”, oyunun test edildiği “kalite kontrol” ve oyunun öğrencilere uygulandığı “uygulama ve değerlendirme” aşamalarından oluşmaktadır (Aksoy, 2013, 143-145).

Atayolu Mustafa Kemal’in “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi”nde izlediği yolu, karşılaştığı zorlukları ve başardığı görevleri konu alan bir eğitsel bilgisayar oyunudur. Oyun Bandırma Gemisi’nin İstanbul’dan hareketi ile başlayıp Mustafa Kemal’in “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi”nde izlediği yolu takip edip Ankara’da TBMM’nin açılması ile sona ermektedir. En fazla puanı tamamlama amacı üzerine inşa edilen oyun ortak bir veri tabanı üzerinden oynanmakta olup öğrencilerin aldığı puanlar veri tabanı aracılığı ile kaydedilip sıralanmaktadır.

Araştırmanın eğitsel bilgisayar oyunları ile desteklenen tarih öğretiminin öğrencilerin kronolojik düşünme ve mekânı algılama becerilerinin gelişimine katkısını ortaya koyma boyutunda ise nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “eylem araştırması” yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması akademisyenler ya da öğretmen, idareci gibi eğitim faaliyetlerinde uygulayıcı olarak yer alan paydaşların eğitime dair farklı konularda bilimsel ve sistematik bilgi elde etmek, uygulamalarını geliştirmek amacı ile başvurduğu aksiyona dayalı bir yöntem olarak tanımlanabilir (Aksoy, 2003, s. 474; Kuzu, 2009, s. 427). Eylem araştırmaları öğretmenler ve akademisyenler tarafından okul ya da sınıf ortamında değişim ve gelişimi ortaya çıkarmaya, yeni bir uygulama ya da yöntemin işlevselliğini ortaya koymaya yönelik en güçlü araştırma metodlarından biri olarak gösterilebilir. Eylem araştırması bir deney değildir. Amaç bir problemi çözmeye, değerlendirme, yeni fikirler bulma ve nasıl çalıştığını anlamaktır (Johnson, 2015, s. 43). Bu araştırmada tarih öğretimindeki problemler dikkate alınarak, tarih öğretiminde

eğitsel bilgisayar oyunları ile desteklenmiş yeni bir uygulamanın işlevselliği sorgulanmaktadır. Araştırma sürecinde eylem araştırmasının ruhuna uygun olarak istenilen sonuçlara ulaşamadığında geri dönüşler yapılarak en etkili uygulama aracı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada katılımcıların belirlenme sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırmada uygulamaya katılacak okulun orta sosyo-ekonomik düzeyde olması ve bu öğrencilerin daha önce herhangi bir eğitsel bilgisayar oyunu uygulamalarına katılmamış olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Uygulamanın çalışma grubunu Kırıkkale iline bağlı bir meslek lisesinin 2017–2018 öğretim yılı 11/A sınıfı öğrencileri (34 öğrenci) oluşturmaktadır. Sınıfta otuz dört öğrenci olması nedeniyle öğrenciler arasından dokuz odak öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen bu dokuz odak öğrenci sınıfın dörtte birini temsil etmektedir. Odak öğrenciler tüm öğrencilerin öğrenci numaralarının yer aldığı torbadan rastgele öğrenci numaralarının çekilmesi ile belirlenmiştir.

Uygulama sınıf ortamında bizzat araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür.

Araştırmaya katılan 11/A sınıfı öğrencilerine ait kişisel bilgiler araştırmanın uygulama aşaması başlamadan önce Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmış ve tablo 3, tablo 4 ve tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Öğrenci Özellikleri	f	%
Cinsiyet		
Kız	1	3
Erkek	33	97
Kardeş sayısı		
Yok	5	15
1	14	41
1’den çok	15	44
Kardeşlerin Eğitim Durumu		
Okuma yazmaz	11	32
İlköğretim	22	65
Ortaöğretim	13	38
Yükseköğretim	9	26
Lisansüstü	-	
Anne Eğitim Durumu		
Okuma yazmaz	2	6
İlköğretim	11	32
Ortaöğretim	17	50
Yükseköğretim	4	12
Lisansüstü	-	
Baba Eğitim Durumu		
Okuma yazmaz	-	
İlköğretim	7	20
Ortaöğretim	20	60
Yükseköğretim	7	20
Lisansüstü	-	
Anne mesleği		
Ev Hanımı	24	70
İşçi	2	6
Memur	3	9

Diğer	5	15
Baba Mesleği		
İşçi	11	32
Esnaf	9	26
Memur	6	27
Diğer	8	23

Tablo 3’de görüldüğü üzere uygulamaya 33’ü erkek, 1’i kız olmak üzere toplam 34 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 15’inin birden çok, 14’ünün 1 kardeşi bulunmakta; 5’inin ise kardeşi bulunmamaktadır. Öğrencilerin kardeşlerinin 22 tanesi ilköğretim, 13 tanesi ortaöğretim 9 tanesi ise yükseköğretim mezunudur. Katılımcı öğrencilerin 2 tanesinin annesi okuma yazma bilmezken, 11 tanesi ilköğretim, 17 tanesi ortaöğretim, 4 tanesi ise yükseköğretim mezunudur. Öğrencilerin babalarının 7 tanesi ilköğretim, 20 tanesi ortaöğretim, 7 tanesi ise ortaöğretim mezunudur. Öğrencilerin annelerinin 24 tanesi ev hanımı, 2 tanesi işçi, 3 tanesi memur, 5 tanesi ise mesleklere mensuptur. Öğrencilerin babalarının 11 tanesi işçi, 6 tanesi memur, 9 tanesi esnaf, 8 tanesi ise diğer mesleklere mensuptur.

Tablo 4. Öğrencilerin Tarih Dersine Çalışma Özellikleri

Öğrencilerin Tarih Dersine Çalışma Özellikleri	f	%
Öğrencilerin okul ya da kurs dışı tarih dersine çalışıp çalışmadıkları		
Evet	13	38
Hayır	21	62
Öğrencilerin tarih dersine çalışırken nereden destek aldıkları		
Kaynak kitap	20	60
İnternet	15	44
Ders anlatım videoları	12	35
Tarih içerikli belgesel ve filmler	6	18
Tarihî romanlar	2	6
Anne, baba ya da kardeş	1	3
Öğrencilerin tarih derslerine nasıl çalıştıkları		
Tekrar yaparak	14	41
Test çözerek	13	38
Ödev yaparak	10	29
Özet çıkararak	9	26
Diğer	6	18
Tarih dersine çalışma amacı		
YKS ve KPSS’ye hazırlık	18	53
Tarihe ilgi ve merak	15	44
Sınavları ve sınıfı geçmek	13	38
Tarih bilinci kazanmak	11	32
Diğer	-	-

Tablo 4’de görüldüğü üzere uygulamaya katılan öğrencilerin 21 tanesi okul ya da kurs harici tarih dersine çalışmadığını belirtmiştir. Yine aynı tabloda öğrencilerin birçoğunun tarih dersine çalışmak için kaynak kitap, ders anlatım videoları ve interneti kullandığı; tarih derslerine çoğunlukla test çözerek, ödev yaparak ve özet çıkararak hazırlandığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin tarih derslerine çalışma amaçlarına bakıldığında ise dersi ve sınıfı geçmek, tarihe ilgi ve merak, ulusal sınavlara hazırlık yanı sıra tarih bilinci kazanma amacının da etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Bilgisayar ve Oyun Kullanımına Dair Özellikleri

Öğrencilerin bilgisayar ve oyun kullanımına dair özellikleri	f	%
Bilgisayarı daha çok hangi amaç ile kullandıkları		
Oyun oynama	16	47
İnternette gezinme	14	41
Ödev ve araştırma yapma	7	20
Diğer	2	6
Günde ne kadar oyun oynadıkları		
0 – 1 saat	6	17
1 – 2 saat	13	38
2 – 3 saat	8	23
3 saat üstü	7	20
Daha önce eğitsel bilgisayar oyunu oynayıp oynadıkları		
Evet	3	9
Hayır	31	91

Tablo 5’de görüldüğü üzere uygulamaya katılan öğrencilerin birçoğu bilgisayarı oyun oynamak ve internette gezinmek için kullanmaktadır. Yine aynı tablo dikkate alındığında öğrencilerin birçoğunun günde en az 1-2 saatini oyun oynayarak geçirdiği, öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha önce eğitsel bir bilgisayar oyunu oynamadığı görülmektedir. Bu veriler uygulamaya katılan öğrencilerin bilgisayar ve oyun ile sürekli etkileşim halinde olduğu bu yönü ile tarih öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunu kullanımı için uygun olduklarını göstermektedir.

Veri Toplama Araçları/Veri Toplama Yöntemleri / Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Veri toplama süreci aşağıdaki gibi uygulanmıştır.

- Öğrencilere ön test uygulandı.
- Sınıfta İnteraktif tahta kullanılarak *Atayolu* oyununun tanıtımı yapıldı. Oyunun amacı kuralları ve ödülleri hakkında bilgi verildi.
- Okul bilgisayar laboratuvarında *Atayolu* oyunu 17’li iki grup halinde öğrencilere oynatıldı.
- Okul bilgisayar laboratuvarında *Atayolu* oyunu 17’li iki grup halinde öğrencilere tekrar oynatıldı.
- Okul bilgisayar laboratuvarında *Atayolu* oyunu turnuvası yapıldı. Öğrencilerin oyun sonu puanları veri tabanı aracılığı ile kayıt edilerek oyunda 1. 2. ve 3. Olan öğrenciler belirlendi.
- Sınıf içinde ödül töreni düzenlenerek dereceye giren öğrencilerin ödülleri idareci ve öğretmenler tarafından verildi.
- Öğrenciler gruplar halinde Milli Mücadele Hazırlık Dönemi gelişmelerini konu alan gazeteler hazırladı. Öğrenciler ile birlikte *Atayolu* oyunu ile ilgili genel bir değerlendirme yapıldı.
- Araştırmada seçilen odak öğrenciler ile *Atayolu* oyunu üzerine görüşmeler yapıldı.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenerek yorumlanır. Bu yöntemde veriler araştırma sorularına göre ya da gözlem ve görüşme sürecinde kullanılan soru ve boyutlara göre düzenlenir. Betimsel analizde gözlemlenen ve yahut görüşülen bireylerin görüşlerini etkili bir şekilde yansıtabilmek için sık sık doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256).

BULGULAR

Mekânı Algılama Becerisine İlişkin Bulgular

Atayolu oyununda mekânı algılama becerisinin “mekânın zaman içinde geçirdiği değişimi kavrama” ve “yaşanılan mekân ile tarihsel ve kültürel bir ilişki kurabilme” alt basamaklarını geliştirici öğeler bulunmamaktadır. Çünkü bu basamaklar daha geniş bir zaman dilimi ile ilişkilidir. *Atayolu* oyunu ise “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi”ni kapsayan belirli bir zaman dilimi ile sınırlıdır. Bu nedenle bu basamaklar oyuna dahil edilmemiştir.

Mekânı algılama becerisinin “tarihî olayların geçtiği yerleri söyleyebilme ve harita üzerinde gösterebilme” alt basamağının gelişimine ilişkin bulgular

Tablo 6. *Atayolu* Oyununun Öğrencilerin Mekânı Algılama Becerisi “Tarihî Olayların Geçtiği Yerleri Söyleyebilme ve Harita Üzerinde Gösterebilme” Alt Basamağının Gelişimine Katkısı

Oyun	Beceri	Gelişme Durumu	Öğrenci Sayısı
<i>Atayolu</i>	Tarihî olayların geçtiği yerleri söyleyebilme ve harita üzerinde gösterebilme	Gelişmiş	5
		Kısmen gelişmiş	2
		Gelişmemiş	2

Araştırmacı *Atayolu* oyunu sonrasında yaptığı görüşmelerde öğrencilere “*Atayolu* oyunu “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi” gelişmelerinin gerçekleştiği yerler ile ilgili bilgilerini nasıl etkiledi?” sorusunu yöneltmiştir. Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerden 5 tanesi verdiği cevaplarda *Atayolu* oyununda yer alan mekânsal vurguların ve kullanılan haritaların “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi” gelişmelerinin yerlerini söyleyebilmelerine ve bu yerleri harita ile ilişkilendirebilmelerine olumlu katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin E-6 kodlu öğrenci:

“Samsun’dan Havza’ya, oradan Amasya’ya oradan Erzurum’a oradan da Sivas’a geçti. Bunları söylememde oyunun önemli katkısı oldu. Özellikle oyunda yer alan harita bu konudaki bilgilerimi pekiştirmemi sağladı. Başka söyleyebileceğim şeyde, daha çok gittiği iller değil de yerler aklına geliyor mesela oyunda yer alan haritada bulunan kırmızı okları gözümün önüne getiriyorum Mustafa Kemal’in nereden nereye gittiğini söyleyebiliyorum”

Bunun yanı sıra oyun sonrasında yapılan görüşmelerde öğrencilerden 2 tanesi *Atayolu* oyununun “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi” gelişmelerinin yerlerini öğrenmelerine katkıda bulunduğunu belirtmiş, ancak oyun ve bu yerlerin harita üzerindeki konumunu öğrenmeleri arasında herhangi bir ilişki kuramamıştır. Örneğin E-8 kodlu öğrenci “*Oyun bittikten sonra Mustafa Kemal’in gittiği yerleri rahatlıkla sayabilirim. Samsun, Havza Amasya, Erzurum, Amasya Görüşmeleri, Ankara’ya geliş sonra Meclisi Mebusan’ın açılması. Gözlerimi kapadığımda bu gözümün önünde canlanıyor.*” demiştir. Öğrencilerin verdiği bu beyanlar dikkate alındığında öğrencilerde kısmi bir gelişmenin gözlemlendiği söylenebilir.

Öğrencilerden ikisi ise her ne kadar *Atayolu* oyununun “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi” gelişmelerinin gerçekleştiği mekânları öğrenmelerine olumlu etkilediğini belirtmiş olsa da, bu beyanlarını destekleyici açıklamalar getirememiştir.

Görüşme dökümlerinin yanı sıra *Atayolu* oyununun ardından öğrencilerin gruplar halinde hazırladığı “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi”ne ilişkin gazeteler incelendiğinde mekânı

algılama becerisinin “tarihî olayların geçtiği yerleri söyleyebilme ve harita üzerinde gösterebilme” alt basamağının gelişimine ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Örneğin öğrencilerin hazırladığı Hadise-i Derin isimli gazete “Mustafa Kemal’in Samsun’a çıkışı”, “Mustafa Kemal Havza’da”, “Mustafa Kemal Erzurum’da”, “Tarihî kongre için Sivas’ta”, “İstanbul hükümeti ile Amasya’da görüşüyor”, “Temsil heyeti Ankara’ya geliyor” “Türkiye Direniş Gazetesi” ise “Mustafa Kemal Samsun’da”, “Mustafa Kemal Ankara’da” gibi mekânı ön plana çıkaran başlıklar üzerinden yapılandırılmıştır.

Mekânı algılama becerisinin “tarihî olayları harita kullanarak sunabilme” alt basamağının gelişimine ilişkin bulgular



Görsel 1. Atayolu Oyunu yol izi haritası ile “Hadise-i Derin” gazetesinde çizilen “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi” haritasının karşılaştırılması

Atayolu oyununun ardından öğrenciler ile yapılan görüşmelerin içerik analizinde mekânı algılama becerisinin “tarihî olayları harita kullanarak sunabilme” alt basamağı ile ilişkili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak öğrencilerin Atayolu oyununun ardından hazırladığı gazete etkinliğinde, “Millî Mücadele” olay kurgusunu sunarken haritalardan yararlandıkları gözlemlenmiştir. Örneğin Hadise-i Derin isimli gazetede öğrenciler Millî Mücadele süreci ile ilgili anlatımlarını sağlamlaştırmak için Mustafa Kemal’in gittiği yolu gösteren bir harita kullanmışlardır. Harita üzerinde “Millî Mücadele”de öne çıkan şehirlerin yerlerinin doğru olarak belirtilmesi, Mustafa Kemal’in Millî Mücadele Süreci’nde izlediği yolun farklı renklerde oklar ile işaretlenerek belirginleştirilmesi, işgal altında olan bölgelerin ve işgalci devletlerin harita üzerinde doğru olarak gösterilmesi bu öğrencilerin harita kullanma becerisine sahip olduğunun göstergesidir. Yukarıdaki görselde görüldüğü üzere öğrencilerin çizdiği harita ile Atayolu oyununda kullanılan Mustafa Kemal’in “Millî Mücadele Hazırlık Süreci”nde izlediği yolu gösteren harita büyük benzerlik göstermektedir. Bu yönü ile öğrencilerin haritayı çizerken Atayolu oyunundan etkilenmiş olduğu söylenebilir. Nitekim araştırmacı günlüklerinde yer alan; “Mustafa Kemal’in gittiği yolu çizerken zorlanıp zorlanmadıklarını sordum. E-17 kodlu öğrenci çok fazla zorlanmadıklarını, Atayolu oyununda bulunan yol izinden bu yolu öğrendiklerini belirtti” şeklindeki ifade bunu destekler niteliktedir.

Mekânı algılama becerisinin “haritayı yorumlayabilme” alt basamağının gelişimine ilişkin bulgular

Tablo 7. *Atayolu* Oyununun Mekânı Algılama Becerisinin “Haritayı Yorumlayabilme” Alt Basamağının Gelişimine Katkısı

Oyun	Beceri	Gelişme Durumu	Öğrenci Sayısı
<i>Atayolu</i>	Haritayı Yorumlayabilme	Gelişmiş	8
		Kısmen gelişmiş	0
		Gelişmemiş	1

Atayolu oyununun ardından öğrenciler ile yapılan görüşmelerde öğrencilere “*Sence Mustafa Kemal neden bu yolu takip etmiş olabilir? Farklı bir şehirden Anadolu’ya gidip farklı şehirlerde genelge ve kongreleri yapamaz mıydı?*” sorusu yöneltilmiş, öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde mekânı algılama becerisinin “haritayı yorumlayabilme” alt basamağı ile ilişkili birçok bulguya rastlanmıştır. Tablo 7’de de gösterildiği üzere 8 öğrencinin verdiği cevaplarda harita üzerinde ülkenin batı ve güney bölgelerinin işgal altında olduğunu dikkate aldığı, deniz yolu ile Anadolu’ya daha çabuk ve güvenli şekilde gidebileceğini idrak ettiği, Mustafa Kemal’in Ankara’ya gelmesinin nedenlerini kavradığına dair belirtilerin olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin araştırmacının sorusunu *Atayolu* oyununda kullanılan haritalar üzerinden açıklamaları öğrencilerde bu alanda *Atayolu* oyununun etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara örnek olarak E-3 kodlu öğrenci:

“Haritaya baktığımda Ege tarafına gidemez orda Yunanlılar var. Akdeniz’de Fransızlar vardı, yoksa İtalyanlar mı vardı? Yani oraya da gitmesi saçma en mantıklısı Anadolu’nun orta tarafları, çünkü düşman yok oralarda, hem oraların halkıda milliyetçi, sahip çıkmış Mustafa Kemal’e. Mesela İstanbul hükümeti Mustafa Kemal’i görevden alıyo ama halk satmıyor, destek oluyor. O nedenle Mustafa Kemal’in bu yolu takip etmesi iyi olmuş.”

E-1 kodlu öğrenci ise:

“Hocam oyunda da çıkmıştı, Mustafa Kemal neden Ankara’ya geldi diye. Ankara Türkiye’nin ortasında, İstanbul’a giden yolların orta noktasında bulunuyor. Bugün bile hocam İstanbul’a giden otobüsler AŞTİ’ye (Ankara Şehirler Arası Terminal İşletmesi) uğruyor. Mustafa Kemal İstanbul’a gidecek milletvekilleri ile görüşmek istiyordu. İstanbul hükümetine güvenmediği için kendi gitmedi. Onun için Ankara’ya geldi. Sivas’ta kalsa idi vekillerin çoğunu göremezdi.” demiştir.

Yine Tablo 7’de verilen bilgiler dikkate alındığında bir öğrenci (E-7) “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi”nde izlediği yol ile ilgili “*Tam olarak bilmiyorum, ama İstanbul’a yakın olsun diye o yoldan gitmiş olabilir*” ifadesini kullanmış, bu süreçte izlenen yol ile ilgili tarihsel gerçekliğe uygun bir izahta bulunamamıştır. Bu yönü ile öğrencide “haritayı yorumlayabilme” becerisinin gelişimine dair bir bulguya rastlanmadığı söylenebilir.

Mekânı algılama becerisinin “imgelerden yararlanarak tarihî olayları zihninde canlandırabilme” alt basamağının gelişimine ilişkin bulgular

Tablo 8. Atayolu Oyununun Mekânı Algılama Becerisinin “İmgelerden Yararlanarak Tarihî Olayları Zihninde Canlandırabilme” Alt Basamağının Gelişimine Katkısı

Oyun	Beceri	Gelişme Durumu	Öğrenci Sayısı
Atayolu	İmgelerden Yararlanarak Tarihî Olayları Zihninde Canlandırabilme	Gelişmiş	5
		Kısmen gelişmiş	3
		Gelişmemiş	1

Atayolu oyunu sonrasında yapılan görüşme kayıtları incelendiğinde Tablo 8’de görüldüğü üzere 5 öğrenci oyun içinde görsel öğeler, animasyon, harita ve metinlerin çok iyi bütünleştirildiği, bunun metinde geçen bilgiyi anlamlı ve kalıcı hale getirmekle birlikte sürece ilişkin tarihî olayların özümsemesini ve hayalde canlandırılmasını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu yönü ile bu öğrencilerde “imgelerden yararlanarak tarihî olayları zihninde canlandırabilme” becerisinde gelişme sağlandığı söylenebilir. E-8 kodlu öğrenci:

“Oyun çok güzeldi, çok keyif aldım oynarken, oyunda birinci olduğum için daha bir mutlu oldum. Oyunda insan Mustafa Kemal’in yaşadıkları, yaptıklarını yaşıyor, özellikle oyunda yer alan resimler bunu sağlıyor diye düşündüm açıkçası. Mesela Bandırma Gemisi durduruluyor, onla ilgili resim geliyor, Erzurum Kongresi’nin yapıldığı, yer gösteriyor, mesela Mustafa Kemal Ankara’ya geliyor, onla ilgili resim geliyor. Şey resmi vardı hocam orada. Bir tane tren gibi bir şey var onun yanında Mustafa Kemal halkı selamlayarak yürüyor. Mesela hocam o resimde kendimi orada hissettim diyebilirim. Belki daha öncede bu resmi bir yerlerde görmüş olabilirim ama hiç öyle düşünmemiştim. Oyun içinde insan görevleri başararak ilerleyince dikkat ediyor” demiştir.

Bununla birlikte Tablo 8 dikkate alındığında 3 öğrenci oyunda döneme ilişkin görsel kullanılmasını olumlu bulduklarını, ancak oyun sırasında bu görsellere çok fazla odaklanmadıkları için görsellerden istedikleri düzeyde istifade edemediklerini belirtmişlerdir. Bu yönü ile bu öğrencilerde “imgelerden yararlanarak tarihî olayları zihninde canlandırabilme” becerisinde kısmi bir gelişme sağlandığı söylenebilir. Örneğin E-4 kodlu öğrenci:

“Oyunda resimler, hareketli resimler filan vardı. Kongrelerin, genelgelerin resimleri vardı. Ben onların oyunun bir parçası olduğunu düşünmedim. O resimlerle, resimlerin altındaki yazılarla ilgili soru geleceğini düşünmedim, resim geldiğinde bakıp ileri tuşunu bastım. Meğerse sorular oradan geliyormuş, sonradan uyandım ama geç oldu.” demiştir.

Bir öğrenci (E-7) ise oyundaki görselleri durağan, animasyonları ise yetersiz olarak tanımlamış bu nedenle çok fazla istifade edemediğini belirtmiştir. Bu yönü ile bu öğrencide “imgelerden yararlanarak tarihî olayları zihninde canlandırabilme” becerisinde bir gelişme yaşanmadığı söylenebilir.

Mekânı algılama becerisinin “tarihî olayları açıklarken tarihî mekânları kullanabilme” alt basamağının gelişimine ilişkin bulgular

Tablo 9. *Atayolu* Oyununun Mekânı Algılama Becerisinin “Tarihî Olayları Açıklarken Tarihî Mekânları Kullanabilme” Alt Basamağının Gelişimine Katkısı

Oyun	Beceri	Gelişme Durumu	Öğrenci Sayısı
<i>Atayolu</i>	“Tarihî Olayları Açıklarken Tarihî Mekânları Kullanabilme”	Gelişmiş	6
		Kısmen gelişmiş	0
		Gelişmemiş	3

Atayolu oyunun ardından öğrenciler ile yapılan görüşme kayıtları incelendiğinde mekânı algılama becerisinin “tarihî olayları açıklarken tarihî mekânları kullanabilme” alt basamağı ile ilgili bulgulara rastlanmıştır. Tablo 9 dikkate alındığında 6 öğrenci *Atayolu* oyununda öğrendikleri tarihi mekânların, “Millî Mücadele Hazırlık Süreci”ni anlamalarına katkıda bulunduğunu, bu döneme ilişkin bilgilerini bu tarihî mekânlar ile ilişkilendirerek daha somut ve kalıcı hale getirdiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre E-4 Kodlu öğrenci:

“Atayolu oyunu oynadıktan sonra Mustafa Kemal’in “Millî Mücadele Dönemi”’nde gittiği bütün şehirlerde Mustafa Kemal’in yaptıkları ile ilgili bir yer kalmış, onu gördüm. Mesela Havza’da Atatürk Evi var, herhalde orada kalmış, Havza genelgesini de yayınlamış, Amasya’da Sarayönü Kışlası var Amasya Genelgesi’ni yayınlamış, Erzurum’da turuncu renkli kongre binası var, Erzurum Kongresi orada yapılmış, Sivas’ta yine kongrenin yapıldığı kongre binası var, Ankara’da eski meclis binası var, Ulus’ta hala duruyor, ilk TBMM orada açılmış, zaten fotoğraflarda da gözükiyor. Atayolu oyununda bunları öğrendik. Ben eski meclis binasının önünden belki yüz defa geçmişimdir. Ama hiç düşünmemiştim buna binada ne olmuş diye. Şimdi oyunda görünce, eski fotoğraflarına filan bakınca farklı düşündüm. Sanki ilk defa keşfediyormuş gibi oldum.” demiştir.

Tablo 9 dikkate alındığında 3 öğrenci *Atayolu* oyununda yer alan tarihi mekânların “Millî Mücadele Hazırlık Süreci”ni anlamlandırmalarına katkısı üzerine herhangi bir ifadede bulunmamıştır. Bu yönü ile bu öğrencilerde *Atayolu* oyununun “tarihî olayları açıklarken tarihî mekânları kullanabilme” becerisinin gelişimine katkısı üzerine herhangi bir bulgu tespit edilememiştir.

Kronolojik Düşünme Becerisi ile İlgili Bulgular

Araştırmada kullanılan *Atayolu* oyunu kronolojik düşünme becerisinin “takvim ve zaman hesaplamaları yapar ve farklı takvimleri birbiri ile karşılaştırır”, “tarih şeritleri oluşturur ve yorumlar” ve “tarihi, dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırır ve farklı yaklaşımlar önerir” alt basamaklarını geliştirici öğeler içermemektedir. Bu nedenle araştırma bulgularında da bu basamakları geliştirici her herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Kronolojik Düşünme Becerisinin “Tarihî Olayların Oluş Zamanını Bilerek Bu Olayları Tarihlerine Göre Sıralar” Alt Basamağının Gelişimine ilişkin Bulgular

Tablo 10. *Atayolu* Oyununun Kronolojik Düşünme Becerisinin “Tarihî Olayların Oluş Zamanını Bilerek Bu Olayları Tarihlerine Göre Sıralar” Alt Basamağının Gelişimine Katkısı

Oyun	Beceri	Gelişme Durumu	Öğrenci Sayısı
<i>Atayolu</i>	Tarihî olayların oluş zamanını bilerek bu olayları tarihlerine göre sıralar	Gelişmiş	5
		Kısmen gelişmiş	3
		Gelişmemiş	1

Atayolu oyununun ardından öğrenciler ile yapılan görüşme kayıtları incelendiğinde kronolojik düşünme becerisinin “tarihî olayların oluş zamanını bilerek bu olayları tarihlerine göre sıralar” alt basamağı ile ilgili bulgulara rastlanmıştır. Tablo 10 dikkate alındığında 5 öğrenci *Atayolu* oyununda olayların neden sonuç ilişkisi içinde kurgusal bir bütünlük içinde aktarılmasının dönemin gelişmelerinin oluş zamanını öğrenmelerini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Örneğin E-5 kodlu öğrenci

“Oyun Mustafa Kemal’in gittiği yerleri toparlamamı sağladı mesela ben Atatürk’ün gittiği şehirleri ve sırasını tarihini karıştırıyordum. Çünkü dediğim gibi inkılap tarihi önemli bir ders. Mondros’u duyduğunda Mustafa Kemal’in tepki verdiğini, Suriye- Filistin cephesinden İstanbul’a doğru hareket ettiğini buradan Samsun’a çıktığını Samsun’dan sonra güvenli olmadığı için Havza’ya geldiğini Havza’dan sonra Amasya Genelgesi’ni yayımlamak üzere Amasya’ya geçtiğini daha sonra Erzurum Kongresi Sivas Kongresi’ni yaptığını yani biz bu sırayı karıştırıyorduk ancak oyun burada bize büyük bir yardımcı oldu. Yani Atatürk’ün gittiği şehirleri sırası ile bu oyun sayesinde öğrendik desem yeridir. Oyunda yer alan görseller de bunları söylemem etkilidir.” demiştir.

Bu bulgulara bakılarak öğrencilerin tarihî olayların oluş zamanını bilerek bu olayları tarihlerine göre sıralama becerisinin geliştiği söylenebilir. Bunun yanı sıra Tablo 10 dikkate alındığında 3 öğrencinin *Atayolu* oyununun “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi” gelişmelerinin oluş zamanlarını, sırasını öğrenmelerine katkıda bulunduğunu ifade etmelerine rağmen, beyanlarında bunu detaylandırmadıkları ya da sürece ilişkin yanlış sıralama yaptıkları görülmüştür. Örneğin E-3 kodlu öğrenci

“Oyun ile “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi”ndeki olayların tarihlerini öğrenmeme de katkısı oldu. Örneğin ben Sivas Kongresi’nin tarihini bilmiyordum oyunda 11 Eylül tarihinde olduğunu öğrendim. Arkasından Mustafa Kemal’in Ankara’ya, Amasya’ya oradan da İstanbul’a gidip 23 tarihinde Meclisi açtığını öğrendim.”

Bu bulgulara dayanarak bu öğrencilerde “tarihî olayların oluş zamanını bilerek bu olayları tarihlerine göre sıralar” becerisinin kısmi düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

Oyun sonrası yapılan görüşmelerde K -1 kodlu öğrenci “Tarihleri aklımda tutamıyorum, oyunda tarih ile ilgili sorularda bir sürü yanlış yaptım, Samsun’a çıkışı bildim ama kongre genelge filan hep karıştırdım.” diyerek tarihler ile arasının iyi olmadığını, *Atayolu* oyununun da bunu çok fazla değiştirmediyiğini, “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi” gelişmelerinin tarihi ile ilgili hala sorun yaşadığını ifade etmiştir. Buna göre Tablo 10’da da gösterildiği üzere bu

öğrencide tarihî olayların oluş zamanını bilerek bu olayları tarihlerine göre sıralama becerisinin gelişimine yönelik bir ilerleme kaydedilemediği söylenebilir.

Kronolojik düşünme becerisinin “geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayrım yapar” alt basamağının gelişimine ilişkin bulgular

Tablo 11. *Atayolu* Oyununun Kronolojik Düşünme Becerisinin “Geçmiş, Bugün ve Gelecek Arasında Ayrım Yapar” Alt Basamağının Gelişimine Katkısı

Oyun	Beceri	Gelişme Durumu	Öğrenci Sayısı
<i>Atayolu</i>	Geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayrım yapar	Gelişmiş	5
		Kısmen gelişmiş	0
		Gelişmemiş	4

Atayolu oyununun ardından öğrenciler ile yapılan görüşme kayıtları incelendiğinde öğrencilerin *Atayolu* oyununda Mustafa Kemal’in “Millî Mücadele Hazırlık Süreci”nde karşılaştığı zorlukların engel durumu olarak yer almasının ve zorlukların metin, görsel ve animasyonlar ile ifade edilmesinin dönemin şartlarını daha iyi anlamalarına, “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi” gelişmelerini geçmiş, bugün ve gelecek açısından değerlendirmelerine katkıda bulunduğunu ifade ettiği görülmüştür. Örneğin E-8 kodlu öğrenci:

“Oyunda sevdiğim özellik şu soruları Atatürk’ün karşılaştığı zor zamanlara koymuşsunuz bu kalıcı olmasını sağladı. Örneğin Bandırma gemisini İngilizler durduruyor, arabası bozuluyor, Rum çetelerinin saldırısına uğruyor her böyle zor durumda kaldığında soru koyduğunuz için daha kalıcı olmuş hem de bizim o zamanki şartları anlamamızı sağlamış. Oyunu oynadıktan sonra Mustafa Kemal ve arkadaşlarına saygım arttı.”

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bu bulgulardan yola çıkılarak Tablo 11’de görüldüğü üzere *Atayolu* oyununun 5 öğrencide “geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayrım yapabilme” becerisinde gelişme sağladığı söylenebilir. Buna karşın Tablo 11’de görüldüğü üzere 4 öğrenci oyunun ardından yapılan görüşmelerde “geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayrım yapabilme” becerisi ile ilgili herhangi bir beyanda bulunmamıştır. Buna dayanarak bu öğrencilerde sözü edilen becerinin gelişmediği söylenebilir

Kronolojik Düşünme Becerisinin “Belirli Bir Zaman Akışına Göre Tarihsel Bir Metin Oluşturur” Alt Basamağının Gelişimine İlişkin Bulgular

Atayolu oyununun kronolojik düşünme becerisinin “belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturur” alt basamağının gelişimi üzerine etkileri öğrenci söylemleri üzerinden değil öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Oyunun ardından. Öğrencilerin hazırladığı gazeteler ve bu sürece dair araştırmacı günlükleri incelendiğinde *Atayolu* oyununun kronolojik düşünme becerisinin “belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturur” alt basamağının gelişimi ile ilişkisini ortaya koyan bulgulara rastlanmıştır. Öğrencilerin hazırladıkları “Hadise-i Derin” isimli gazeteyi Mili Mücadele Hazırlık Dönemi gelişmelerini mekânsal öğelerin yanı sıra belirli bir zaman akışına göre yapılandırdığı gözlemlenmiştir. Gerek gazete içine koydukları “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi” gelişmelerine ilişkin haritada, gerekse dönemin gelişmelerini açıkladıkları metinlerde tarih olayların oluş zamanını belirttikleri, olayları neden sonuç ilişkisi içinde zaman akışına göre aktardıkları görülmüştür. “Yeniden Doğuş” isimli gazetede ise sırası ile İzmir’in işgalini

anlatan “Yurda Düşman Eli Değdi”, Mustafa Kemal’in İstanbul’a gelişini ve 9. Ordu müfettişi olarak Samsun’a gönderilmesini anlatan “Geldikleri Gibi Giderler”, Atatürk’ün Samsun’a çıkışını anlatan “Ya İstiklal Ya Ölüm”, Amasya Genelgesi’ni anlatan “Millî Mücadele’nin Ayak Sesleri”, Erzurum Kongresi’ni anlatan “Bağımsız Ermenistan’a Hayır” Sivas Kongresi, Amasya Görüşmeleri ve Mustafa Kemal’in Ankara’ya gelişinin anlatıldığı “Hürriyet ve Şeref İleride, Ölüm Geride” Meclis-i Mebusan’ın toplanması, Misak-ı Milli Kararları ve İstanbul’un işgalinin anlatıldığı “Hükümetin Tepkisi Sert Oldu” ve TBMM’nin açılmasının anlatıldığı “Yeni Türkiye’nin Temelleri” başlıklarından oluşmaktadır. “Millî Mücadele” gelişmelerinin kronolojik olarak sıralanmasının yanı sıra birçok başlığın altında ilişkili olduğu tarihsel gelişmenin tarihi yazılmıştır. Öğrencilerin hazırladıkları gazetede “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi” gelişmelerini oluş zamanına göre bir akış içinde yapılandırması, olayların tarihlerine vurgu yapması *Atayolu* oyunu ile büyük benzerlikler içermektedir. Nitekim “Geldikleri gibi giderler”, “Ya istiklal Ya Ölüm” gibi başlıklar *Atayolu* oyununda vurgulanmaktadır. Ayrıca olayların akış sıralaması *Atayolu* oyununun bölümleri ile uyusmaktadır. Bu durum öğrencilerin “Millî Mücadele” gelişmelerini sıralarken *Atayolu* oyununda etkilendiğini ortaya koymaktadır. Nitekim araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler bu bulguyu destekler niteliktedir.

“Öğrencilere, “Millî Mücadele Hazırlık Süreci”ni neden İzmir’in işgali ile başlattıklarını sorduğumda, E-16 kodlu öğrenci, İzmir’in işgalinin Türk halkının bilinçlenmesini, gerçekleri görmesini sağladığını böylece Türk halkını Kurtuluş Savaşı’na hazırladığını, bunu düşünerek süreci İzmir’in işgali ile başlattıklarını belirtti. Bu fikre nereden sahip olduklarını sorduğumda, E-8 ve E-27 kodlu öğrenciler Oyunda öğrendikleri bilgiler yoluyla bu bilgiye sahip olduklarını belirtti. Bu defa Mustafa Kemal’in İstanbul’a gelişi ve diğer gelişmeleri neye göre sıraladıklarını sordum. E-27 kodlu öğrenciler derste öğrendiklerinin de etkisi olduğunu ancak sıralamayı daha çok Atayolu oyununda öğrendikleri ile yaptıklarını belirtti. E-19 kodlu öğrenci ise derste öğrendikleri ile kafasında bir şeyler kaldığını ama daha sonra bu bilgilerin birbiri ile karıştığını, ama Atayolu oyunu sayesinde bilgilerinin pekişerek kafasında oturduğunu, gazete hazırlarken de bunu kullandıklarını belirtti.”

Bir diğer öğrenci grubunun hazırladığı “Millî Birlik” isimli gazetede ise dönemin gelişmeleri “Mondros Sonrası işgaller”, “Geldikleri Gibi Giderler (13 Kasım 1919)”, “9. Ordu Müfettişliği”, “Tek Çare Anadolu’ya Geçip İstiklal Mücadelesini Başlatmak”, “Bandırma Gemisi’nin Yola Çıkması”, “Bandırma Gemisi’nin Durdurulması”, “Samsun’a Çıkış (19 Mayıs 1919)”, “Havza Yolunda Kavak’ta Arabasının Bozulması”, “Havza Genelgesi (25 Mayıs 1919)”, “Amasya Genelgesi (20 – 22 Haziran 1919)”, “Erzurum Kongresi (23 Temmuz – 7 Ağustos)”, “Sivas Kongresi (4-11 Eylül 1919)”, “Amasya Görüşmeleri (20-22 Ekim)”, “Mustafa Kemal’in Ankara’ya Gelişi (27 Aralık 1919)”, “Son Osmanlı Mebusan Meclisi’nin Açılışı (12 Ocak 1920)”, “TBMM’nin Açılışı (23 Nisan 1920)” başlıkları altında kronolojik olarak ele alınmıştır. Tarihler ile eşleştirilmiş bu başlıklar incelendiğinde gerek başlıkların içeriğinin gerekse sıralamasının *Atayolu* oyunu ile birebir aynı olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin bu gazeteyi hazırlarken doğrudan *Atayolu* oyunundan etkilendiklerini göstermektedir. Araştırmacı günlüklerinde bu durum şu şekilde açıklanmıştır:

“Öğrencilerin gazete hazırlama sürecini takip ederken K-1 koldu öğrenci yanıma geldi ve akıllı tahta üzerinde Atayolu oyununu açmamı istedi. Nedeni sorduğumda gazeteyi hazırlarken Atayolu oyunundan yararlanmak istediklerini söyledi. Akıllı tahta üzerinde Atayolu oyununu açtılar, hep birlikte oyunu oynayıp, oyun içindeki

bilgileri kareli bir deftere not aldılar. Daha sonra aldıkları notlardan yararlanarak “Milli Birlik” adından bir gazete hazırladıklarını gördüm.”

Kronolojik düşünme becerisinin “değişim ve sürekliliği açıklayabilir” alt basamağının gelişimine ilişkin bulgular

Atayolu oyununun ardından öğrencilerle yapılan görüşmelerde oyunun “değişim ve sürekliliği açıklayabilme” becerilerinin gelişimine katkısını ortaya koyan herhangi bir beyana rastlanmamıştır. Ancak öğrencilerin Atayolu oyununun ardından öğrencilerin hazırladığı gazete ürünleri incelendiğinde öğrencilerde değişim ve süreklilik algısına dair bulgulara rastlanmıştır.



Görsel 2. “Yeniden Doğuş” gazetesi

Örneğin Görsel 2’de görüldüğü üzere öğrenciler hazırladıkları “Yeniden Doğuş” adlı gazetede çizdikleri büyük kubbe üzerine gazetenin adını hem Osmanlıca hem de günümüz Türkçesi ile yazmışlardır. Öğrencilerin hazırladığı gazetenin sol üst tarafından Osmanlı arması bulunurken sağında ise Türk bayrağı bulunmaktadır. Öğrencilerin gazetenin yazımında eski ve yeni harfleri kullanması, Osmanlı arması ile Türk bayrağını birlikte kullanması öğrencilerde değişim ve süreklilik algısının varlığına yönelik işaretlerdir. Nitekim araştırmacı günlüklerinde bu durum şu şekilde vurgulanmıştır:

“Öğrencilere gazeteleri için neden “Yeniden Doğuş” ismini seçtiklerini sorduğumda E-18 kdlu öğrenci “Millî Mücadele Hazırlık Dönemi”nin bir geçiş dönemi olduğunu, Osmanlı sona ererken Osmanlı’nın küllerinden yeni bir milletin doğduğunu, bundan ötürü bu ismi verdiklerini belirtti. Öğrencilere gazetelerinin adını neden Osmanlıca harfler ile yazdıklarını sorduğumda ise E-19 kodlu öğrenci o dönemde henüz yeni Türk harflerinin kabul edilmediğini, halen Osmanlıca’nın geçerli olduğunu, bu nedenle bu harfleri kullandıklarını belirtti.”

Bu gazetede rastlanan değişim ve süreklilik algısına dair bulgular ile Atayolu oyunu arasındaki ilişkiyi ortaya koyan herhangi bir bulguya rastlanmadığı gibi oyunun ardından hazırlanan diğer gazetelerde ve öğrenci görüşmelerinde “değişim ve sürekliliği algılama” becerisine yönelik bir bulgu da elde edilememiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Günümüzde ilgi gören birçok bilgisayar oyununun tarih temalı olarak tasarlandığı görülmektedir. Bu durum “bilgisayar oyunlarının tarih öğretiminde kullanılabilir mi?” sorusunu beraberinde getirmiştir. Birçok araştırmacı ticari amaçlar ile üretilmiş popüler bilgisayar oyunlarının tarih öğretimindeki etkisini ele alan birçok çalışma yapmış ve genel itibari ile bu oyunların tarih dersi kazanımlarının edinilmesine ve tarihsel düşünme becerilerine olumlu bir katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu oyunlar öğretim programları ile uyumlu olmaması, uygulanmasının uzun zaman gerektirmesi, sınıf ortamında uygulamaya uygun olmaması ve tarihsel gelişmeleri batının bakış açısı ile aktarması gibi sınırlılıkları beraberinde getirmektedir. Bu nedenle tarih öğretiminde kullanılmak üzere tarih dersleri öğretim programları kazanımları ve amaçları ile uyumlu eğitsel bilgisayar oyunlarının üretilmesi fikri ortaya çıkmıştır. Bu fikir doğrultusunda oyunlar tasarlanıp tarih öğretimindeki etkililiği araştırılmıştır. Bu araştırmalarda genel itibari ile olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Türkiye’de ise bu şekilde tasarlanmış oyun ve çalışmaların çok sınırlı düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmacılar bu eksiklikten yola çıkarak “Milli Mücadele Hazırlık Dönemi” gelişmelerini konu alan Atayolu isimli eğitsel bir bilgisayar oyunu tasarlamışlar ve bu oyunun öğrencilerin mekânı algılama ve kronolojik düşünme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Buna göre araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Mekânı Algılama Becerisine İlişkin Sonuçlar

- Oyunun “Milli Mücadele Hazırlık Dönemi” gelişmelerinin yerlerini söyleyebilmelerinde, bu yerleri harita üzerinde gösterebilmelerinde, “Milli Mücadele Hazırlık Dönemi” ile ilgili bilgilerini örgütleyerek kalıcı bir mekânsal öğrenme sağlamalarında etkili olduğu söylenebilir.
- Oyunun öğrencilerin “Milli Mücadele Hazırlık Dönemi” gelişmelerine ilişkin öğrenmelerini harita üzerinden görsel ve mantıksal bir çerçevede yapılandırmalarına, dolayısı ile döneme ilişkin gelişmeleri açıklarken haritaya başvurmalarına katkıda bulunduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç Şengül (2013)’ün animasyon destekli haritaların tarih öğretiminde akademik başarı ve mekânı algılama becerisi üzerine yaptığı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.
- Oyunun Mustafa Kemal’in bu süreçte izlediği yolu gösteren haritaya eleştirel bir gözle bakmasında, Mustafa Kemal’in neden farklı bir yolu değil de bu yolu izlediğini, neden Ankara’ya gelip burayı merkez olarak seçtiğini harita üzerinden yola çıkarak açıklamalarında diğer bir ifade ile “haritayı yorumlayabilme” becerisi kazanmalarında etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç Akkerman, Admiraal ve Huizenga (2009)’nın, ellerinde bulunan Ortaçağ Amsterdam haritasını kullanarak oynanan “Frequentie 1550” oyunu ile ilgili araştırmaları sonunda elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.
- Oyunda mekân ve zaman öğelerinin döneme ilişkin görseller ile ilişkilendirilerek sunulmasının, öğrenciler nazarında “Milli Mücadele” gelişmelerine zaman ve mekân bağlamında ruh kattığı, öğrencilerin döneme ilişkin olay kurgusunu kavramalarına ve bilgilerini pekiştirmelerine katkıda bulunduğu ve döneme ilişkin gelişmeler ile bu gelişmelerin yaşandığı yerler arasında bağ kurmalarını kolaylaştırdığı söylenebilir.
- Oyunun öğrencilerin “Milli Mücadele Hazırlık Dönemi”ne ilişkin tarihsel mekânların önemini kavramalarına, bu mekânlar ile döneme ilişkin gelişmeler arasında bağ kurmalarına ve gelişmeleri kurdukları bu bağ üzerinden aktarabilmelerine katkıda bulunduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar Aktekin (2009)’in Ankara ve Bitlis Ahlat’ta 320 lise son sınıf öğrencisi ile yaptığı tarih mekânların tarih öğretimi üzerine

etkisi üzerine yaptığı araştırma, Schrier (2007)'in öğrencilerin GPS bağlantısı olan teknolojik aygıtları ile Lexington Savaşı'nın yaşandığı alanda dolaştığı Reliving the Revolution isimli bir artırılmış gerçekçilik oyunu üzerine yaptığı araştırma sonucu; Akkerman, Admiraal ve Huizenga (2009)'in öğrencilerin ellerinde bulunan Orta Çağ Amsterdam haritasını kullanarak tarihî Amsterdam sokaklarında dolaşarak oynadığı Frequentie 1550 oyunu üzerine yaptığı araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Kronolojik Düşünme Becerisine İlişkin Sonuçlar

- Oyunun “Milli Mücadele Hazırlık Dönemi” gelişmelerinin tarihlerini öğrenmelerine ve bu dönemdeki gelişmeleri oluş zamanına göre sıralayabilmelerine katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu sonuç Kuran, Tozoğlu ve Tavernari (2018)'nin dünya tarihînin bilgisayar oyunları kullanarak kronolojik bir yapı ile öğrencilere aktarılması üzerine yaptığı araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.
- Mustafa Kemal'in “Milli Mücadele Hazırlık Süreci” nde karşılaştığı zorluklarla ilişkilendiren Atayolu oyununun öğrencilerin dönemin şartlarını daha iyi anlamalarına, Mustafa Kemal ile empatik ilişki kurmalarına, verilen mücadelenin neden sonuç ilişkisi içinde günümüzü ve geleceğimizi nasıl etkilediğini idrak etmelerine katkıda bulunduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç McMichael (2007)'in Civilization oyununun öğrencilerin geçmiş ve şimdi arasında bağlantılar kurmasını sağlayıp tarihsel bir perspektif kazanmaları üzerine etkileri üzerine yaptığı araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.
- Atayolu oyununun öğrencilerin “Milli Mücadele Hazırlık Dönemi” gelişmelerini oluş zamanına göre sıralayarak bir metin halinde sunmalarına, hazırladıkları metinlerde tarihlerden yola çıkarak neden sonuç ilişkisi kurmalarına katkıda bulunduğu söylenebilir.
- Atayolu oyununda “değişim ve sürekliliği algılama” becerisinin gelişimine dair yapı olmamasına rağmen araştırma kapsamında elde edilen verilerde öğrencilerde değişim ve süreklilik algısının varlığına dair kısmi bulgulara rastlanmıştır. Bu yönü ile oyunun öğrencilerin Osmanlı Devletinden Türkiye Cumhuriyeti'ne doğru bir değişim süreci yaşandığının farkında olmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Ancak bu manada çok açık ve net bir katkıdan bahsetmek mümkün değildir.

Bu sonuçlardan yola çıkılarak araştırmada kullanılan Atayolu oyunun öğrencilerin mekânı algılama ve kronolojik düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkıda bulunduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler yapılabilir:

- Türkiye'de tarih öğretimi ile bilgisayar oyunlarının ilişkisini ortaya koyan bu tür araştırmaların oldukça az olduğu söylenebilir. Tarih temalı oyunları öğretim programı kazanımları ile ilişkilendiren araştırmalar yapıp, elde edilen sonuçlar raporlaştırılıp kamuoyu ile paylaşılabilir.
- Bu araştırma “Milli Mücadele Hazırlık Dönemi”, mekânı algılama ve kronolojik düşünme becerileri ile sınırlandırılmıştır. Araştırmacılar farklı sınıf düzeylerinde farklı konular üzerine mekânı algılama ve kronolojik düşünme becerileri üzerine çalışmalar yapabileceği gibi farklı tarihsel düşünme becerilerini konu alan araştırmalar yaparak kısıtlı olan bu alandaki çalışmaların gelişimine katkı sunulabilir.
- Oyun uygulamaları ve oyun sonrası etkinlikler için ders sürelerinin sınırlı olması araştırmacının uygulama aşamasında karşılaştığı problemlerden birini oluşturmuştur.

Bu problemi aşmak için ders dışı zamanlarda oynamaya imkân veren çevrim içi eğitsel bilgisayar oyunları kullanılmalı, dersler oyunda yer alan eğitsel içerik ile ilişkilendirilerek işlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akengin, H. (2015). Tarih öğretiminde kullanılan haritalar üzerine bir değerlendirme. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi (TUHED)*, 4 (1), 122-155
- Aktekin, S. (2009). Lise öğrencilerinin tarih derslerinde yerel tarih konularının öğretilmesiyle ilgili görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 331-352
- Akkerman S., Admiraal, W. & Huizenga, J. (2009). Storification in history education: A mobile game in and about medieval Amsterdam. *Computers & Education*, 52, 449-459
- Aksaçlıoğlu, A.G. & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 2(1), 3-28.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489
- Aksoy, N. C. (2013). Eğitsel dijital oyunların eğitsel çıktılara etkisi: Araştırma kanıtları. M. Akif Ocak (Ed.) *Eğitsel dijital oyunlar* (s.117-136). Ankara: Pegem.
- Alarcia, D. T. & Barco, D.I. (2014). Videojuegos y aprendizaje de la historia: La saga Assassin's Creed. *Contextos Educativos*, 17, 145-155
- Chapman, A., Foka, F. & Westin, J. (2016). Introduction: What Is Historical Game Studies? *Rethinking History*, 21(3), 1-14 DOI: 10.1080/13642529.2016.1256638
- Corbeil, P. & Laveault, D. (2011). Validity of a simulation game as a method for history teaching. *Simulation & Gaming*, 42(4), 462-475.
- Couclelis, H. (1992). People manipulate objects: Beyond the raster-vector debate in GIS. In Frank A, Campari I and Formentini U. (eds). *Theories and Methods of SpatioTemporal Reasoning in Geographic Space* (pp.65- 77), New York: Springer-Verlag
- Cózar-Gutiérrez, R., & Sáez-López, J. M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with Minecraf-tEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 1-11
- Cruz, S., Carvalho, A.A.A. & Araújo I. (2017). A game for learning history on mobile devices. *Educ Inf Technol*, 22, 515-531.
- Demircioğlu İ. H. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2005). *Beyond Edutainment*. Doctoral Dissertation, University of Copenhagen. Copenhagen.
- Fordham, J. (2012). *Leaving in the past: The role history plays in video games*, Master's Thesis Georgia Southern University. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/4> sayfasından erişilmiştir.
- Godfrey, R. & Waddingham, M. (2013). Computer strategy games in the Key Stage 2 History, *Education 3-13*, 41(1), 39-46. DOI: 10.1080/03004279.2012.710098
- İntel (2012). Genç Türkiye Araştırması. http://halklailiskiler.com.tr/Intelden_Genc_Turkiye_Arastirmasi..php sayfasından 15/05/2018 tarihinde erişilmiştir.
- İnternet kaynağı 1: <https://store.steampowered.com/stats/?l=turkish> 28/12/2018 tarihinde erişildi
- İnternet kaynağı 2: <https://www.wsj.com/articles/videogame-Civilization-to-make-inroads-in-classrooms-1466720101> 17/11/2019 tarihinde erişildi.
- İnternet kaynağı 3: <https://education.mit.edu> 23/10/2019 tarihinde erişildi
- İnternet kaynağı 4: <https://phihistory.ucla.edu/nchs/historical-thinking-standards/1-chronological-thinking/> 5/8/2020 tarihinde erişildi.

- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner ve M. Özten Anay, Çev.). Ankara: Anı
- Karabağ, Ş. G. (2010, November). *Loyal servants or villain masters? War games in history teaching*. Paper presented at the The 4. International Conference on Advanced and Systematic Research, Zagreb, Croatia.
- Kavaklı, M., Akça, B & Thorne, J. (2004). The role of computer games in the education of history. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 13, 41-53.
- Kuran, M. Ş., Tozoğlu, A.E. & Tavernari, C. (2018). *History-themed games in history education: experiences on a blended world history course*. <https://arxiv.org/abs/1805.00463> sayfasından 3/5/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433
- Lee, J. K. & Probert, J. (2010). *Civilization III* and whole-class play in high school social studies. *The Journal of Social Studies Research*, 34(1), 1-28
- Lee, G. H., Talib, A. Z., Zainon, W. M. N. W., & Lim, C. K. (2014). Learning history using role-playing game (RPG) on mobile platform. H. Y. Jeong, M. S. Obaidat, N. Y. Yen, J. J. Jong, & H. Park (Eds), *Advances in Computer Science and its Applications* (pp. 729–734). Berlin: Springer Berlin Heidelberg. doi:10.1007/978-3-642-41674-3_104.
- Lorenc J., Mrozowski, K., Oniszcuk, A., Staniszewski, J. & Starczynowska K. (2013). How is chronological thinking tested. *Edukacja An interdisciplinary Approach*, 1, 84-97.
- Malta, S. E. (2010). *İlköğretimde kullanılan eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencelerin akademik başarılarına etkisi* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- McMichael, A. (2007). PC Games and the Teaching of History. *The History Teacher*, 40(2), 203-218.
- MEB (2018). *9, 10 ve 11. Sınıf Tarih dersi öğrenim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344> sayfasından 12/2/2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6.-7. sınıflar öğretim programı*, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara
- Metutech & Gfk (2009). *Türkiye’de 15 yaş üstü bireylerin oyun oynama alışkanlıkları*. <http://www.slideshare.net/selcuke/turkish-game-market-report> sayfasından 5/7/2018 tarihinde erişilmiştir.
- Moffat, D. C. & Shapiro, A. (2015, April). Serious games for interactive stories about emotionally challenging heritage. *Paper presented at the 2015 Digital Heritage, IEEE*, Granada, Spain.
- Öcal, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde 6. Sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Öztürk İ. H., Ünal, Ç. & Gürel, A. (2009, Ekim). *Tarih öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması konusunda bilimsel çalışmalar ve yaklaşımlar*. IV.Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, M. (2010). Mekâni algılama becerisi. M.Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir?* (83-94). İstanbul: Yeni İnsan.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill: New York
- Richey, R. C., Klein, J.D. & Nelson, W.A. (2003). Development research: Studies of instructional design and development. D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (s.1099–1130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rivadulla, A.M., Jesus, J.L., Saludo, J.B., Balahadia, F.F. & Sandoval, F.V. (2017, November). PhilLoveHistory: Enhancing knowledge in Philippine history using mobile game application. *Paper Presented at the 2017 IEEE Region 10 Conference (TENCON)*, Malaysia.
- Schrier, K. (2007). Reliving history with “Reliving the Revolution”: designing augmented reality games to teach the critical thinking of history. D.Gibson, Clark Aldrich & M. Prensky (Eds.), *Games and Simulations in Online Learning: Research and Development Frameworks* (pp 250-269), London and Hersey: Information Science

- Sisler, V., Brom, C., Cuhra, J., Činátl, K., & Gemrot, J. (2012). *Stories from the history of Czechoslovakia, A serious game for teaching history of the Czech lands in the 20th century- Notes on design concepts and design process*. Proceeding of Lecture Notes in Computer Science 7522 LNCS, 67–74. doi:10.1007/978-3-642-33542-6_6.
- Squire, K. D. (2004). *Replaying history: Learning world history through playing Civilization III*. Doctoral Dissertation, Indiana University: Indiana.
- Şengül, T.B. (2013). *Animasyon destekli haritalarla tarih öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve mekân algılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Thrift, N. (2003). Space: The fundamental stuff of geograpy. Valentine (Ed), *In Holloway* (s.95-108), Londra: Sage.
- TÜİK (2013'a). 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya. [http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?id=sayfasından 15/3/2017 tarihinde erişilmiştir](http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?id=sayfasından%2015/3/2017%20tarihinde%20erişilmiştir).
- TÜİK (2013b). Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. [http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13569 sayfasından 15/3/2017 tarihinde erişilmiştir](http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13569).
- TÜİK (2018'a). *Hane halkı bilişim teknolojileri*. [http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819 sayfasından 14/08/2019 tarihinde erişilmiştir](http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819).
- Turkish Game Market (2016). *Gaming Turkey report*. [https://www.slideshare.net/ozanamrasaydemir/turkish-game-market-2016-report-gaming-in-turkey sayfasından 14/08/2019 tarihinde erişilmiştir](https://www.slideshare.net/ozanamrasaydemir/turkish-game-market-2016-report-gaming-in-turkey).
- Wainwright, A. M. (2014). Teaching historical theory through video games. *The History Teacher*, 47(4), 579-612.
- Wong Seng Yue & Chong Yee Ying (2017). The evaluation study of gamification approach in malaysian history learning via mobile game application. *Proceeding of the IEEE 17th International Conference on Advanced Learning Technologies*, 150-152 [https://ieeexplore.ieee.org/document/8001744 sayfasından 22/06/2019 tarihinde erişilmiştir](https://ieeexplore.ieee.org/document/8001744).
- Yu, Z. Yu, W.H. Fan, X. & Wang, X. (2014) An exploration of computer game-based instruction in the “World History” class in secondary education: A comparative study in China. *Plos One* 9(5), 1-7 doi: 10.1371/journal.pone.0096865
- Zin, A.M, Jaafar, A. & Yue W.S. (2009). Digital game-based learning (DGBL) model and development methodology for teaching history. *Wseas Transactions on Computers*, 8(2), 322-333
- Zin, N. A., & Wong S. Y. (2013). Design and evaluation of history digital game based learning (DGBL) software. *Journal of Next Generation Information Technology (JNIT)*, 4(4), 9-24 doi:10.4156/jnit.vol4.issue4

EXTENDED ABSTRACT

The Effect of History Teaching Supported by Educational Computer Games On Students' Chronological Thinking And Space Perception Skills

Introduction

The generation who use tools for information and communication technologies (ICT) with ICT language since early childhood is defined as digital natives. In order to achieve the desired results in teaching activities, the language of this generation should be used, instead of traditional methods such as lecture and question and answer. In other words, the use of informatics tools for educational purposes may contribute to the creation of an effective learning environment. One of the informatics tools that can be used in teaching activities is computer games with increasing play times and domains. As a matter of fact, attempts to use computer games for educational purposes have been increasing in recent years. It can be said that computer games' attractive quality and suitable structure to transfer the historical developments is creating an important opportunity for the history teaching. However, there are no examples of educational computer games that are in harmony with the teaching curricula of history lessons and addressing the objectives and gains. Based on this idea, in this study, educational computer games are designed, and it is aimed to reveal the contribution of history teaching supported by these games to students' thinking chronological and space perception abilities.

Method

In the stage of developing the educational computer game called as *Atayolu*, developmental research is used and in the stage of revealing the effect of *Atayolu* game on space perception and chronological thinking skills the action research pattern which is one of the qualitative research approaches was used. The study group of the research consists of 34 students studying in 11 / A class in a vocational high school in Kırıkkale province. The researcher was involved as a practitioner in accordance with the spirit of research. The researcher applied *Atayolu* educational computer game designed to develop the students' perception of space and chronological thinking skills in a classroom environment. In the research, the data collected through researcher logs and semi-structured interviews were analyzed by descriptive analysis method. In the analysis of the data, the steps of chronological thinking and space perception skills were taken into consideration

Result ve Discussion

In this research, regarding the contribution of computer games in terms of perceiving space, the students were able to associate and explain historical events with maps and historical places, to visualize historical events in their minds by using images, and to know chronological thinking skills in relation to chronological thinking. The research has come to the conclusion that educational computer games contribute to the ability of space perception; students will be able to relate and explain historical events with maps and historical places and visualize historical events in relation to chronological thinking skills to sort these events in cause -effect relationship according to the time of occurrence and to present them in a text, as well as creating a time-line. In other words, educational computer games used within the scope of the research

contributed positively to the development of students' chronological thinking and perception of space skills.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknopedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Serpil DEMİREZEN^{1**} & Hilal KELEŞ²

Gönderilme Tarihi: 9 Haziran 2020 Kabul Tarihi: 23 Haziran 2020
DOI: 10.38015/sbyy.750007

Öz:

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinin çeşitli ilçelerinde 2017/2018 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 91 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler sosyal bilimler için istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlilikleri, TPAB alt boyutlarına göre incelenmiş ve veriler tablolar halinde verilmiştir. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlara göre; çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu çalıştıkları okulda ihtiyaç duydukları teknolojiye ulaşabilmekte ve teknoloji kullanma konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Araştırmada cinsiyet ve hizmet süresi, görev yaptıkları kurumda ihtiyaç duydukları teknolojiye erişme imkanına değişkenlerine göre TBAP yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun yanı sıra, çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaş gruplarına göre teknoloji, teknolojik alan, pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagoji bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamasına karşın pedagojik bilgi yeterlilik düzeyleri alt boyutunda 23-28 yaş grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojiyi eğitim süreçlerine entegre etmelerine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Teknolojik pedagojik alan bilgisi, sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretmeni.

Abstract:

The aim of this research is to examine the technological competencies of social studies teachers according to various variables. The working group of the study is comprised of 91 social studies teachers working in several districts of Ankara province in the 2017/2018 academic year. Survey model of quantitative research methods was used in the research. "Technological Pedagogical Content Knowledge Scale" was used as the data collection tool. The data obtained in the research were analysed with the statistical packaged software for social sciences. Technological Pedagogical Content Knowledge Competencies of the social studies teachers were examined according to subscales of

¹Akdeniz Üniversitesi, Türkiye. [Orcid ID: 0000-0002-4399-694X](https://orcid.org/0000-0002-4399-694X)

²Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. [Orcid ID: 0000-0002-4093-919X](https://orcid.org/0000-0002-4093-919X)

*Bu çalışma ikinci yazarın, birinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

**Sorumlu Yazar (Corresponding Author): serpil.demirezen@gmail.com

TPACK and the date was shown in tables. According to the results of the research findings when evaluated in general, vast majority of the social studies teachers in the study group are able to reach the technology they need in the school they work at and find themselves capable in using technology. In the study, no significant difference was found between TPACK competencies according to variables of gender and duration of service, and the opportunity to access the technology they need in the institution they work for. The addition, although no significant difference was found between competency levels of technology, technological content, pedagogical content knowledge, technological pedagogical knowledge and technological pedagogical content knowledge of the social studies teachers in the working group according to their age groups, a significant difference was found in favour of the 23-28 age group in the pedagogical knowledge competency levels subscale. In line with the findings obtained from the research results, suggestions were made for social studies teachers to integrate technology into their educational processes.

Keywords: Technological pedagogical content knowledge, social science, social science teacher.

GİRİŞ

Günümüzde tüm dünyada teknoloji ve bilim konusunda hızlı bir değişim ve gelişim süreci yaşanmaktadır. Bilimsel bilginin ilerlemesi ile yeni teknolojilerin insan yaşamını kolaylaştıracağı ve yaşam kalitesini arttıracığı düşünülmektedir. Ülkelerin kalkınması ve gelişmiş standartlara sahip olmaları için teknolojiyi etkin kullanabilen, bilimsel bilgi birikimi olan ve teknoloji üreten bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Söz konusu teknolojiyi kullanabilen ve inovasyon faaliyetlerinde bulunan bireylerin yetiştirilmesi ise eğitim kurumlarının görev alanındadır. Dolayısıyla geleceğimizin teminatı olan öğrencilerin yetişmesinde öncü olan öğretmenlerimizin de 21.yüzyıl becerilerinin kapsamında olan teknoloji becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nin 21 eyaletinde uygulanan ve çeşitli kurumlar tarafından desteklenen bir eğitim projesi olan “Partnership for 21 century learning” (P21 Platformu), tarafından 21. yüzyıl becerilerinin çerçevesi 3 temel başlık ile belirlenmiştir. Bunlar; Yaşam ve kariyer becerileri, Öğrenme ve yenilik becerileri (Eleştirel düşünme, Problem çözme, Yaratıcılık, İletişim, İş birliği Bilgi), Medya ve teknoloji becerileri olarak tanımlanmıştır (Gelen, 2017, s.18). Bu becerilerin, çağımızın hızla gelişen ve değişen eğitim süreçlerine dahil edilmesi kaçınılmazdır. Nitekim ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanmış olan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak kendi alanlarına hâkim, pedagojik yeterliliğe sahip aynı zamanda bilgi iletişim ve teknolojilerini etkin olarak kullanabilen bireyler olmaları yönünde standartlar belirlenmiştir. (MEB, 2017). Dolayısı ile günümüzde öğretmenlerin konu alanı hakimiyetlerinin yanı sıra eğitim durumlarına uygun şekilde teknoloji ile zenginleştirilmiş içerikler hazırlayıp öğrencilere sunarak onların öğrenme sürecine katkıda bulunmaları beklenmektedir. Tüm bu yapı literatürde “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi” (TPAB) kavramı ile ifade edilmektedir.

TPAB, Shulman (1986) tarafından tanımlanan ve alan yazına kazandırılan Pedagojik Alan Bilgisi'ne teknolojik bilginin eklenmesi ile ortaya çıkan ve teknolojik bilgi, pedagojik bilgi ve konu alan bilgisinin bileşenlerinin kesiştiği noktada bu üç bileşenin birbiri ile etkileşiminden doğan bilgi türüdür. Teknoloji ile öğretim süreçlerinde verimli olmak, tüm bileşenler arasında sürekli bir dinamik bağ yaratmayı ve sürdürmeyi gerektirir (Koehler ve Mishra, 2009, s. 67). TPAB'a dair birkaç göstergiyi şöyle sıralamak mümkündür:

- Farklı öğretme-öğrenme yöntemlerini (grup çalışması, iş birliğine dayalı yöntem, problem çözme vb.) uygulamada teknolojiyi kullanabilme

- Eğitim ve öğretim süreçlerinde kavramsal bilgiler arasındaki ilişkiyi teknoloji ile aktarabilme
- Konu ile ilgili olarak öğrenci başarısını değerlendirmede teknoloji tabanlı bir değerlendirme süreci yürütebilme (Yurdakul ve Odabaşı, 2013, s. 49).

TPAB kavramı içerisinde teknolojik bilgi, pedagojik bilgi, alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi boyutları yer almaktadır. TPAB kapsamında yer alan kavramlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir:

Teknolojik Bilgi (TB): Kitaplar, tebeşir ve yazı tahtası gibi standart teknolojiler, internet ve dijital video gibi daha ileri teknolojiler hakkındaki bilgidir. Bu, belirli teknolojileri çalıştırmak için gereken becerileri içerir. Dijital teknolojiler söz konusu olduğunda, buna işletim sistemleri ve bilgisayar donanımı bilgisi ve sözcük işlemciler, elektronik tablolar, tarayıcılar ve e-posta gibi standart yazılım araçlarını kullanma yeteneği dahildir (Mishra ve Koehler, 2006, s.1027).

Günümüz teknoloji bilgisinin güncel teknolojiler arasında yer alan tablet bilgisayarlar, çeşitli mobil teknolojiler ve etkileşimli tahta gibi çeşitli teknolojik araçların, bunun yanı sıra internet üzerinden sunu hazırlama programlarının (örn: Prezi) ve sosyal ağların (Facebook, Twitter vb.) kullanımını gibi becerileri kapsadığı söylenebilir (Yurdakul ve Odabaşı, 2013,s.44).

Pedagojik Bilgi (PB): Pedagojik bilgi, öğretmen ve öğrenme süreçlerini kapsayan sınıf yönetimi, ders planlama, değerlendirme, öğretim yöntemleri ve uygulamaları içeren bir bilgidir. Sınıfta kullanılacak yöntem ve teknikler hakkında bilgileri kapsar. Öğretmenin sahip olması gereken meslek bilgisi olarak tanımlanabilir. Ayrıca bilişsel, sosyal ve gelişimsel öğrenme teorilerinin sınıfta öğrencilere nasıl uygulanacaklarının anlaşılmasını gerektirir (Mishra ve Koehler, 2006, s.1027). Pedagoji bilgisine dair örnek birkaç göstergelyi şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Hitap edilecek kitleye göre öğretim süreçlerini planlayabilme
- Bireysel farklılıklara uygun olarak öğretim yöntem ve tekniği seçebilme
- Sınıf içi etkinlikler yürütülürken öğrencinin ilgisini canlı tutabilme
- Öğrencilerin başarı seviyelerini ölçebilecek etkin ölçme aracı hazırlayabilme (Yurdakul ve Odabaşı, 2013, s.45).

Alan Bilgisi (AB): Alan bilgisi, öğrenilmesi veya öğretilmesi gereken asıl konu hakkında bilgidir. Öğretmenler, verilen bir alandaki merkezi gerçekler, kavramlar, teoriler ve prosedürler dahil olmak üzere öğrettikleri konuları bilmeli ve anlamalıdır (Mishra ve Koehler, 2006, s.1026). Alan bilgisine ilişkin bazı göstergeleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Konu alanını oluşturan alt boyutlar arasındaki ilişkilere uygun olarak kavramsal çerçeveyi oluşturabilme
- Hayatta karşılaşılan problemi alan bilgisi ile çözebilme
- Konu alanıyla ilgili güncel gelişmeleri takip edebilme (Yurdakul ve Odabaşı, 2013, s. 45).

Teknolojik Alan Bilgisi (TAB): Teknoloji ve alan bilgisinin kapsamlı bir tarihi ilişkisi var. Teknoloji ve alan bilgisinin etkileşimi ile ortaya çıkan teknolojik alan bilgisi konuya uygun teknolojinin kullanılmasını kapsayan bilgidir. Teknolojinin verilen bir disiplinin uygulama ve bilgisi üzerindeki etkisini anlamak, eğitimin amacına uygun teknolojik araçların

geliştirilmesinde kritik öneme sahiptir (Koehler ve Mishra, 2009, s.64). Öyleyse Teknolojik Alan Bilgisi, teknolojinin ve içeriğin birbirini nasıl etkilediğinin ve kısıtladığının bir anlayışıdır. Öğretmenler öğrettikleri konudan daha fazla ustalaşmaya ihtiyaç duyarlar. Ayrıca, konunun belirli teknolojilerin uygulanması ile nasıl değiştirilebileceğini de derin bir şekilde anlamalıdır. Öğretmenler kendi alanlarındaki konuyla ilgili öğrenme sürecinde hangi özel teknolojilerin en uygun olduğunu bilmelidir (Koehler ve Mishra, 2009, s.64). Teknolojik Alan Bilgisine dair bazı göstergeler şu şekilde sıralanabilir:

- Konu alanının içerik türüne ve yapısına uygun teknolojiyi kullanabilme
- Konu alanı ile ilgili güncel bilgiyi takip etmek için teknolojiyi kullanabilme
- Konu alanı bilgisini gerçek hayatla ilişkilendirmede teknolojiyi kullanabilme (Yurdakul ve Odabaşı, 2013, s.47).

Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB): Teknolojik Pedagojik Bilgi, belirli teknolojiler belirli şekillerde kullanıldığında öğretme ve öğrenme sürecinin nasıl değişebileceğini anlamaktır. Bu, disiplinli ve gelişimsel olarak uygun pedagojik tasarım ve stratejilerle ilgili olduğu için, çeşitli teknolojik araçların pedagojik ilişkilerini ve kısıtlamalarını kapsamaktadır (Koehler ve Mishra, 2009, s. 65). Teknoloji bilgisi ve Pedagojik bilginin birbiri ile etkileşiminden oluşan bu bilgi türü, öğrenme sürecine teknoloji entegrasyonunun bilgisidir.

Teknolojik Pedagojik Bilgi özellikle önemlidir, çünkü popüler yazılım programlarının çoğu eğitim amaçlı tasarlanmamıştır. Microsoft Office Suite (Word, PowerPoint, Excel, Entourage ve MSN Messenger) gibi yazılım programları genellikle ofis ortamlarına yönelik hazırlanmıştır. Bloglar veya podcast'ler gibi web tabanlı teknolojiler ise eğlence, iletişim ve sosyal ağlar için tasarlanmıştır. Öğretmenlerin teknolojiyi yaygın kullanım amaçlarının dışında ayrıca eğitim süreçlerinde kullanma becerilerini de geliştirmeleri gerekir. Bu nedenle, Teknolojik Pedagojik Bilgi, öğrencinin öğrenme ve anlama becerisini geliştirmek için ileriye dönük, yaratıcı ve açık fikirli bir teknoloji kullanımına ihtiyaç duyuyor (Koehler ve Mishra, 2009, s.65-66).

Pedagojik Alan Bilgisi (PAB): Pedagojik Alan Bilgisi, Shulman'ın belirli bir konunun öğretimi için gerekli olan pedagoji bilgisi fikri ile tutarlıdır. Pedagoji ve Alan bilgisinin birbiri ile etkileşiminden oluşmaktadır. Belirli bir konunun öğretilmesinde gerekli olan pedagojik bilgi ve becerileri kapsayan PCK, öğrenmeyi teşvik eden koşullar ve öğretim programı, değerlendirme ve pedagoji arasındaki bağlantılar gibi öğretme ve öğrenme, müfredat, değerlendirme ve raporlamanın ana işini kapsar. Ortak kavram yanılgılarının ve bunlara bakmanın yollarının farkındalığı, farklı içerik tabanlı fikirler arasında bağlantı kurmanın önemi, alternatif öğretim stratejileri etkili öğretim için çok önemlidir. Belirli bir içeriğin öğretimini ifade eder (Koehler ve Mishra, 2009, s.64). Örnek birkaç göstergelyi şöyle sıralamak mümkündür:

- Konu kapsamındaki kavramların öğretimine uygun yöntem seçebilme
- Ölçme aracı hazırlarken konu alanına ilişkin kavramsal çerçeveyi kullanabilme
- Konu alanının öğretimine uygun öğretim materyali seçebilme (Yurdakul ve Odabaşı, 2013, s. 46).

Yukarıda açıklanan tüm unsurları bünyesinde barındıran TPAB modeli, öğretmenlerin öğretim sürecinde teknolojiyi alan bilgileri ile bütünleştirerek uygun şekilde kullanmalarını ifade etmektedir. Bu kapsamda MEB tarafından yayımlanmış olan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak kendi alanlarına hâkim, pedagojik yeterliliğe sahip aynı zamanda bilgi iletişim ve teknolojilerini etkin olarak kullanabilen bireyler

olmaları beklenmektedir (MEB,2017). MEB tarafından ifade edilen bu yeterlilik ölçütleri TPAB'ın öğretmenler için önemli olduğunu göstermektedir.

Bunun yanı sıra 2018 yılında yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programında da teknolojinin aktif şekilde kullanılmasına yönelik ifadeler bulunmaktadır. Programın özel amaçları arasında öğrencilerin bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sosyal hayat üzerindeki etkilerini anlamaları ve iletişim teknolojilerini kullanmaları yer almaktadır (MEB, 2018). Ayrıca programda açıklanan sekiz anahtar yetkinlik içerisinde “dijital yetkinlik” alanı teknolojinin önemini vurgulamaktadır:

“Dijital yetkinlik; iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (MEB, 2018).”

Görüldüğü gibi günümüzün teknolojiyle birlikte değişen eğitim ihtiyaçları çerçevesinde öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde aktif şekilde kullanmalarını gerektirmektedir. Literatürde bu konudaki çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla öğretmen adaylarının TPAB yeterliliklerine yönelik araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda Baran ve Bilici (2015) yapmış oldukları alan yazın incelemesinde ele alınan TPAB araştırmalarında veri kaynağı olarak çoğunlukla ölçeklerin kullanıldığı, ağırlıklı olarak öğretmen adayları ile araştırmalar yapıldığı ve TPAB alan yazınında fen ve matematik disiplinlerinin yoğun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalar ağırlıklı olarak yer almaktadır (Cambazoğlu-Bilici, 2012; Avcı, 2014; Yılmaz, 2014; Altunoğlu, 2017; Wright, 2017). Sosyal bilgiler eğitimi alanında ise öğretmen adaylarının TPAB yeterlikleri konusunda yapılan çalışmalar (Yiğit, 2011; Coşkun, 2016; Dereli, 2017) ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPAB yeterlikleri konusunda yapılan çalışmalar (Akşin, 2014; Gündoğan, 2017; Turgut, 2017; Kaya, 2019) bulunmaktadır.

TPAB hakkında yapılan çalışmaların artması hem öğretmenlerin bu alandaki mevcut durumunu ortaya koymak hem de TPAB hakkında farkındalık oluşturmak bakımından önemlidir. Öğretmenlerin TPAB konusunda kendilerini ne derece yeterli buldukları belirlenerek ihtiyaç alanlarına yönelik çalışmalar planlanması ve yürütülmesi için TPAB literatürünün gelişmesi gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın literatüre katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir. Bu kapsamda araştırmada; sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi

tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2012, s.77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinin farklı ilçelerinde 2017/2018 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan ve rastgele seçilen sosyal bilgiler dersine giren 91 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

		Kişi sayısı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	56	62%
	Erkek	35	38%
Yaş	23-28	8	9%
	29-34	20	22%
	35-40	35	38%
	41+	28	31%
Mesleki Kıdem	5 yıl ve daha az	18	20%
	6-10 yıl	25	27%
	11-15 yıl	13	14%
	16 yıl ve üzeri	35	38%

Tablo 1’de çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin bilgileri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu %62 oranla kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına bakıldığında 23-28 yaş aralığındaki öğretmenlerin oranının az 35-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına bakıldığında ise 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yoğunlukta olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel boyutunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yeterlilikleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Horzum, Akgün ve Öztürk (2014) tarafından geliştirilmiştir. Araştırma için kullanılan TPAB ölçeğinin güvenilirlik katsayısını test etme amacıyla analizi yapılmıştır. Toplam 51 maddeden oluşan ölçeğin cronbach alpha katsayısı ,97 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının, 70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2017, s.183).

Ayrıca ölçeğin tüm alt boyutlarının güvenilirlik oranı yüksek çıkmıştır. Bu sebeple ölçeğin araştırma için kullanılabilir olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler SPSS 20 paket programına girilerek analizi yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi kısmında uzman yardımına başvurulmuştur. Ölçeğin kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel veriler, sosyal bilimler için istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puanlarına ait Yeterlilik düzeylerini belirlemek için ilk olarak betimsel istatistiklerden ortalama, yüzde, standart sapma ile en düşük ve en yüksek puanlar hesaplanmıştır. Daha sonra araştırma kapsamında belirlenen alt problemlerin cevaplanmasında, normal dağılım özelliği gösteren veriler üzerinde bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öte yandan normal dağılım göstermeyen veriler üzerinde ise parametrik olmayan yöntemlerden

olan Kolmogorov-Smirnov testi, Kruskal Wallis testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri arasındaki ilişki Spearman Brown korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

BULGULAR

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojiye Erişme ve Teknoloji Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Teknolojiye Erişme ve Teknoloji Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Görev yaptığınız okulda ihtiyaç duyduğunuz teknolojiye erişebiliyor musunuz?	Evet	68	75%
	Hayır	23	25%
Teknoloji kullanma seviyeniz	Yetersiz	17	19%
	Yeterli	74	81%

Tablo 2 yorumlandığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin %75'inin çalıştıkları okulda ihtiyaç duydukları teknolojiye ulaştıkları görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri teknoloji kullanma konusunda %81 oranla yeterli olduklarını ifade etmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Teknolojik, pedagojik bilgi, alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerini Gösteren Bulgular

	En düşük	En yüksek	Ortalama	Std. Sapma	Düzy
Teknoloji	1,83	5,00	3,68	0,75	Yüksek
Pedagoji	3,14	5,00	4,22	0,44	Çokyüksek
Alan (içerik)	2,63	5,00	4,41	0,46	Çokyüksek
Teknolojik Alan	1,83	5,00	3,98	0,67	Yüksek
Pedagojik Alan	3,13	5,00	4,37	0,43	Çokyüksek
Teknolojik Pedagoji	2,00	5,00	4,00	0,66	Yüksek
Teknolojik Pedagojik Alan	2,00	5,00	4,03	0,63	Yüksek

Madde puanları 1 ile 5 puan arasında olacak şekilde puanlanmıştır. Alt ölçek puanları, madde puanları toplanmış ve toplam puan madde sayısına bölünerek elde edilmiştir. Alt ölçek puan ortalamaları dolayısıyla 1-5 arasında değişkenlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerine ilişkin hesaplanan ortalama 1.0-1.8 arasında ise çok düşük; 1.81-2.60 ise düşük; 2.61-3.40 arasında ise orta; 3.41-4.20 arasında ise yüksek ve 4.21-5.00 arasında ise çok yüksek olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla en yüksek ortalama sıralayacak olursak sosyal bilgiler öğretmenlerinin Alan (içerik) bilgisi ($\bar{X}=4.41$) yeterliliklerinin çok yüksek; Pedagojik Alan bilgisi ($\bar{X}=4.37$) yeterliliklerinin çok yüksek; pedagoji bilgisi ($\bar{X}=4.22$) yeterliliklerinin çok yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan bilgisi ($\bar{X}=4.03$) yeterliliklerinin yüksek; Teknolojik Pedagoji bilgisi ($\bar{X}=4.00$) yeterliliklerinin yüksek; Teknolojik Alan bilgisi ($\bar{X}=3.98$) yeterliliklerinin yüksek ve Teknoloji bilgisi ($\bar{X}=3.68$) yeterliliklerinin yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 3'ün verilerine sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPAB yeterliklerinin tüm alt boyutlarda yüksek olduğu ancak teknolojik bilgi düzeyinde yeterliklerinin diğer alt boyutlara oranla zayıf olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım Durumu

Cinsiyet		Kolmogorov-Smirnov			Dağılım
		İstatistik	Sd	p	
Teknoloji	Kadın	,161	56	,001	-
	Erkek	,120	35	,200	+
Pedagoji	Kadın	,124	56	,030	-
	Erkek	,156	35	,030	-
Alan (içerik)	Kadın	,187	56	,000	-
	Erkek	,153	35	,037	-
Teknolojik Alan	Kadın	,119	56	,046	-
	Erkek	,179	35	,006	-
Pedagojik Alan	Kadın	,195	56	,000	-
	Erkek	,178	35	,007	-
Teknolojik Pedagoji	Kadın	,091	56	,200	+
	Erkek	,139	35	,086	+
Teknolojik Pedagojik Alan	Kadın	,084	56	,200	+
	Erkek	,098	35	,200	+
+Dağılım normal		- DağılımÇarpık			

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Teknolojik Pedagoji bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik puanlarının normal dağılım özelliği gösterdiği gözlemlendiği için karşılaştırmalarda bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Teknoloji, Pedagoji, Alan, Teknolojik Alan ve Pedagojik Alan bilgisi yeterlilik puanlarının karşılaştırılmasında mannwhitney u testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre TBAP Yeterlikleri

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. sapma	t / u	p	
Teknoloji	Kadın	56	3,56	0,67	U = 758,500	,070
	Erkek	35	3,86	0,83		
Pedagoji	Kadın	56	4,17	0,42	U = 784,000	,107
	Erkek	35	4,29	0,47		
Alan (içerik)	Kadın	56	4,42	0,44	U = 977,000	,980
	Erkek	35	4,40	0,49		
Teknolojik Alan	Kadın	56	3,90	0,66	U = 754,500	,065
	Erkek	35	4,11	0,68		
Pedagojik Alan	Kadın	56	4,34	0,43	U = 858,000	,316
	Erkek	35	4,41	0,44		
TeknolojikPedagoji	Kadın	56	3,92	0,65	t = -1,457	,149
	Erkek	35	4,13	0,67		
TeknolojikPedagojik Alan	Kadın	56	3,99	0,63	t = -,832	,408
	Erkek	35	4,10	0,62		

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Teknoloji, Pedagoji, Teknolojik Alan, Pedagojik Alan bilgisi, Teknolojik Pedagoji bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0.05$).

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlilikleri Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaş gruplarına göre teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Yaş Değişkenine Göre Dağılım Durumu

Yaş	Kolmogorov-Smirnov				Dağılım
	İstatistik	Sd	P		
Teknoloji	23-28	,157	8	,200	+
	29-34	,093	20	,200	+
	35-40	,125	35	,181	+
	41+	,134	28	,200	+
Pedagoji	23-28	,249	8	,154	+
	29-34	,174	20	,113	+
	35-40	,219	35	,000	-
	41+	,117	28	,200	+
Alan (içerik)	23-28	,199	8	,200	+
	29-34	,202	20	,032	-
	35-40	,196	35	,002	-
	41+	,135	28	,200	+
Teknolojik Alan	23-28	,176	8	,200	+
	29-34	,173	20	,121	+
	35-40	,154	35	,035	-
	41+	,181	28	,019	-
Pedagojik Alan	23-28	,156	8	,200	+
	29-34	,191	20	,053	+
	35-40	,199	35	,001	-
	41+	,154	28	,086	+
TeknolojikPedagoji	23-28	,285	8	,055	+
	29-34	,152	20	,200	+
	35-40	,123	35	,200	+
	41+	,145	28	,140	+
TeknolojikPedagojik Alan	23-28	,191	8	,200	+
	29-34	,129	20	,200	+
	35-40	,091	35	,200	+
	41+	,096	28	,200	+

+Dağılımnormal

- DağılımÇarpık

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaş gruplarına göre Teknoloji bilgisi, Teknolojik Pedagoji bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik puanlarının normal dağılım özelliği gösterdiği gözlemlendiği için karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Pedagoji, Alan, Teknolojik Alan ve Pedagojik Alan bilgisi yeterlilik puanlarının karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 7. Yaş Değişkenine Göre TBAP Yeterlilikleri

		N	Ortalama	Std. sapma	F / χ^2	p	AnlamlıFark
Teknoloji	23-28	8	4,00	0,64	F = ,759	,520	Yok
	29-34	20	3,53	0,72			
	35-40	35	3,70	0,67			
	41+	28	3,65	0,88			
Pedagoji	23-28	8	4,61	0,37	$\chi^2 = 9,233$,026*	*23-28 ile29-34 *23-28 ile35-40
	29-34	20	4,21	0,46			
	35-40	35	4,09	0,42			
	41+	28	4,28	0,41			
Alan (içerik)	23-28	8	4,55	0,42	$\chi^2 = ,839$,840	Yok
	29-34	20	4,39	0,47			
	35-40	35	4,41	0,39			
	41+	28	4,39	0,55			
Teknolojik Alan	23-28	8	4,25	0,65	$\chi^2 = 1,646$,649	Yok
	29-34	20	4,03	0,59			
	35-40	35	3,93	0,66			
	41+	28	3,93	0,74			
Pedagojik Alan	23-28	8	4,47	0,41	$\chi^2 = 3,707$,295	Yok
	29-34	20	4,36	0,44			
	35-40	35	4,28	0,38			
	41+	28	4,46	0,49			
Teknolojik Pedagoji	23-28	8	4,30	0,57	F = ,681	,566	Yok
	29-34	20	3,96	0,54			
	35-40	35	4,02	0,62			
	41+	28	3,92	0,81			
Teknolojik Pedagojik Alan	23-28	8	4,44	0,38	F = 1,531	,212	Yok
	29-34	20	4,10	0,53			
	35-40	35	3,99	0,61			
	41+	28	3,93	0,73			

*p<0.05

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaş gruplarına göre Teknoloji, Teknolojik Alan, Pedagojik Alan bilgisi, Teknolojik Pedagoji bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaş gruplarına göre Pedagojik bilgisi yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu fark, tablonun anlamı fark sütununda belirtilmiştir. 23-28 yaş grubunun ortalaması 4,61 ile diğer yaş gruplarına oranla daha yüksektir. 23-28 yaş grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlilikleri Hizmet Sürelerine Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Hizmet Sürelerine Göre Dağılım Durumu

Kıdem	Kolmogorov-Smirnov				Dağılım
	İstatistik	Sd	p		
Teknoloji	5 yıl ve daha az	,164	18	,200	+
	6-10 yıl	,218	25	,004	-
	11-15 yıl	,171	13	,200	+
	16 yıl ve üzeri	,148	35	,051	+
Pedagoji	5 yıl ve daha az	,150	18	,200	+
	6-10 yıl	,078	25	,200	+
	11-15 yıl	,198	13	,170	+
	16 yıl ve üzeri	,134	35	,117	+
Alan (içerik)	5 yıl ve daha az	,209	18	,036	-
	6-10 yıl	,141	25	,200	+
	11-15 yıl	,258	13	,018	-
	16 yıl ve üzeri	,151	35	,041	-
Teknolojik Alan	5 yıl ve daha az	,162	18	,200	+
	6-10 yıl	,149	25	,155	+
	11-15 yıl	,283	13	,005	-
	16 yıl ve üzeri	,187	35	,003	-
Pedagojik Alan	5 yıl ve daha az	,186	18	,100	+
	6-10 yıl	,163	25	,087	+
	11-15 yıl	,223	13	,076	+
	16 yıl ve üzeri	,153	35	,038	-
Teknolojik Pedagoji	5 yıl ve daha az	,175	18	,153	+
	6-10 yıl	,117	25	,200	+
	11-15 yıl	,213	13	,109	+
	16 yıl ve üzeri	,145	35	,060	+
Teknolojik Pedagojik Alan	5 yıl ve daha az	,178	18	,138	+
	6-10 yıl	,123	25	,200	+
	11-15 yıl	,172	13	,200	+
	16 yıl ve üzeri	,111	35	,200	+

+ Dağılım normal - Dağılım Çarpık

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre göre Pedagoji bilgisi, Teknolojik Pedagoji bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik puanlarının normal dağılım özelliği gösterdiği gözlemlendiği için karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Teknoloji, Alan, Teknolojik Alan ve Pedagojik Alan bilgisi yeterlilik puanlarının karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 9. Hizmet Sürelerine Göre TPAB Yeterlilikleri

		N	Ortalama	Std. sapma	F / χ^2	p
Teknoloji	5 yılvedahaaz	18	3,95	0,60	$\chi^2 = 2,480$,479
	6-10 yıl	25	3,55	0,71		
	11-15 yıl	13	3,54	0,74		
	16 yılveüzeri	35	3,68	0,83		
Pedagoji	5 yılvedahaaz	18	4,37	0,55	F = 1,318	,274
	6-10 yıl	25	4,15	0,44		
	11-15 yıl	13	4,08	0,43		
	16 yılveüzeri	35	4,24	0,38		
Alan (içerik)	5 yılvedahaaz	18	4,42	0,46	$\chi^2 = 1,601$,659
	6-10 yıl	25	4,50	0,39		
	11-15 yıl	13	4,33	0,39		
	16 yılveüzeri	35	4,38	0,52		
Teknolojik Alan	5 yılvedahaaz	18	4,23	0,64	$\chi^2 = 2,994$,393
	6-10 yıl	25	4,01	0,57		
	11-15 yıl	13	3,81	0,72		
	16 yılveüzeri	35	3,90	0,71		
Pedagojik Alan	5 yılvedahaaz	18	4,38	0,44	$\chi^2 = ,453$,929
	6-10 yıl	25	4,37	0,41		
	11-15 yıl	13	4,32	0,32		
	16 yılveüzeri	35	4,38	0,49		
TeknolojikPedagoji	5 yılvedahaaz	18	4,19	0,56	F = ,709	,549
	6-10 yıl	25	3,99	0,55		
	11-15 yıl	13	3,86	0,68		
	16 yılveüzeri	35	3,97	0,77		
TeknolojikPedagojik Alan	5 yılvedahaaz	18	4,27	0,50	F = 2,161	,098
	6-10 yıl	25	4,14	0,50		
	11-15 yıl	13	3,78	0,67		
	16 yılveüzeri	35	3,94	0,71		

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre Teknoloji, Pedagoji, Teknolojik Alan, Pedagojik Alan bilgisi, Teknolojik Pedagoji bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$).

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlilikleri Görev Yaptıkları Kurumda İhtiyaç Duydukları Teknolojiye Erişme İmkânına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumda ihtiyaç duydukları teknolojiye erişme imkânına göre teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Teknolojiye Erişme Durumuna Göre Dağılım

Görev yaptığınız okulda ihtiyaç duyduğunuz teknolojiye erişebiliyor musunuz?	Kolmogorov-Smirnov		p	Dağılım	
	İstatistik	Sd			
Teknoloji	Evet	,142	68	,002	-
	Hayır	,146	23	,200	+
Pedagoji	Evet	,116	68	,024	-
	Hayır	,132	23	,200	+
Alan (içerik)	Evet	,148	68	,001	-
	Hayır	,156	23	,155	+
Teknolojik Alan	Evet	,133	68	,005	-
	Hayır	,138	23	,200	+
Pedagojik Alan	Evet	,172	68	,000	-
	Hayır	,134	23	,200	+
TeknolojikPedagoji	Evet	,112	68	,033	-
	Hayır	,126	23	,200	+
TeknolojikPedagojik Alan	Evet	,099	68	,098	+
	Hayır	,165	23	,107	+
+Dağılımnormal	- DağılımÇarpık				

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumda ihtiyaç duydukları teknolojiye erişme imkanına göre sadece teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik puanlarının normal dağılım özelliği gösterdiği gözlemlendiği için karşılaştırmalarda bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Teknoloji, Pedagoji, Alan, Teknolojik Alan, Pedagojik Alan bilgisi ve Teknolojik Pedagoji bilgisi yeterlilik puanlarının karşılaştırılmasında mannwhitney u testi kullanılmıştır.

Tablo 11. Teknolojiye Erişme Durumuna Göre TPAB Yeterlilikleri

Görev yaptığınız okulda ihtiyaç duyduğunuz teknolojiye erişebiliyor musunuz?	N	Ortalama	Std. sapma	U/ t	P	
Teknoloji	Evet	68	3,72	0,78	U= 632,000	,169
	Hayır	23	3,56	0,62		
Pedagoji	Evet	68	4,19	0,46	U= 657,000	,250
	Hayır	23	4,30	0,39		
Alan (içerik)	Evet	68	4,41	0,50	U= 776,500	,959
	Hayır	23	4,42	0,33		
Teknolojik Alan	Evet	68	4,02	0,68	U= 634,500	,176
	Hayır	23	3,86	0,61		
Pedagojik Alan	Evet	68	4,38	0,44	U= 735,000	,666
	Hayır	23	4,35	0,42		
Teknolojik Pedagoji	Evet	68	4,01	0,69	U= 716,500	,548
	Hayır	23	3,97	0,57		
Teknolojik Pedagojik Alan	Evet	68	4,08	0,66	t= 1,271	,207
	Hayır	23	3,89	0,52		

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumda ihtiyaç duydukları teknolojiye erişme imkanına göre Teknoloji, Pedagoji, Teknolojik Alan, Pedagojik Alan bilgisi, Teknolojik Pedagoji bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlilikleri Teknoloji Kullanma Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanma seviyelerine göre teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Teknoloji Kullanma Seviyesine Göre Dağılım Durumu

Teknoloji kullanma Seviyesiniz	Kolmogorov-Smirnov			Dağılım	
	İstatistik	Sd	p		
Teknoloji	Yetersiz	,134	17	,200	+
	Yeterli	,127	74	,005	-
Pedagoji	Yetersiz	,168	17	,200	+
	Yeterli	,114	74	,018	-
Alan (içerik)	Yetersiz	,202	17	,064	+
	Yeterli	,166	74	,000	-
Teknolojik Alan	Yetersiz	,179	17	,151	+
	Yeterli	,138	74	,001	-
Pedagojik Alan	Yetersiz	,133	17	,200	+
	Yeterli	,160	74	,000	-
Teknolojik Pedagoji	Yetersiz	,163	17	,200	+
	Yeterli	,088	74	,200	+
Teknolojik Pedagojik Alan	Yetersiz	,224	17	,024	-
	Yeterli	,091	74	,200	+

+ Dağılım normal - Dağılım Çarpık

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanma seviyelerine göre sadece teknolojik pedagoji bilgisi yeterlilik puanlarının normal dağılım özelliği gösterdiği gözlemlendiği için karşılaştırmalarda bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Teknoloji, Pedagoji, Alan, Teknolojik Alan, Pedagojik Alan bilgisi ve Teknolojik Pedagojik Alan bilgisi yeterlilik puanlarının karşılaştırılmasında mannwhitney u testi kullanılmıştır.

Tablo 13. Teknoloji Kullanma Seviyesine Göre TBAP Yeterlikleri

Teknolojik kullanma Seviyesiniz		N	Ortalama	Std. sapma	U / t	p
Teknoloji	Yetersiz	17	2,76	0,63	U = 126,500	,000*
	Yeterli	74	3,89	0,60		
Pedagoji	Yetersiz	17	4,11	0,45	U = 548,000	,406
	Yeterli	74	4,24	0,44		
Alan (içerik)	Yetersiz	17	4,22	0,54	U = 475,000	,112
	Yeterli	74	4,45	0,43		
Teknolojik Alan	Yetersiz	17	3,50	0,62	U = 310,500	,001*
	Yeterli	74	4,09	0,63		
Pedagojik Alan	Yetersiz	17	4,19	0,46	U = 449,500	,066
	Yeterli	74	4,41	0,42		
Teknolojik Pedagoji	Yetersiz	17	3,42	0,71	t = -4,413	,000*
	Yeterli	74	4,14	0,58		
Teknolojik Pedagojik Alan	Yetersiz	17	3,48	0,56	U = 217,000	,000*
	Yeterli	74	4,16	0,57		

*p<0.05

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanma seviyelerine göre Pedagoji, Pedagojik Alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05). Ancak sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanma seviyelerine göre Teknoloji, Teknolojik Alan ve Teknolojik Pedagoji bilgisi yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Teknoloji kullanma düzeyine göre kendilerini yeterli görenler lehine Teknoloji, Teknolojik Alan ve Teknolojik Pedagoji bilgisi boyutlarında ortalamalarının yüksek olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlilikleri Arasındaki Duruma İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri arasındaki ilişki Spearman Brown korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlilikleri Arasındaki İlişki

	Teknoloji	Pedagoji	Alan (içerik)	Teknolojik Alan	Pedagojik Alan	TeknolojikPedagojik	TeknolojikPedagojik Alan
Teknoloji	1,000						
Pedagoji	,423*	1,000					
Alan (içerik)	,392*	,539*	1,000				
Teknolojik Alan	,673*	,530*	,566*	1,000			
Pedagojik Alan	,339*	,577*	,719*	,620*	1,000		
Teknolojik Pedagoji	,753*	,549*	,564*	,790*	,570*	1,000	
Teknolojik Pedagojik Alan	,655*	,444*	,460*	,718*	,497*	,845*	1,000

*p<0.05

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. En yüksek ilişki sosyal bilgiler öğretmenlerinin Teknolojik Pedagoji bilgisi ile Teknolojik Pedagojik Alan bilgileri arasında gözlenmiştir ($r=0.845$, $p<0.05$). Bir başka deyişle, sosyal bilgiler öğretmenlerinin Teknolojik Pedagoji bilgileri arttıkça Teknolojik Pedagojik Alan bilgileri de artmaktadır. En düşük ilişki ise Teknoloji bilgisi ile Alan bilgisi arasında gözlenmiştir ($r=0.392$, $p<0.05$). Bir başka deyişle, sosyal bilgiler öğretmenlerinin Teknoloji bilgileri arttıkça Alan bilgileri de artmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulgularından elde edilen veriler değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlara göre; çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu çalıştıkları okulda ihtiyaç duydukları teknolojiye ulaşmaktadırlar. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri teknoloji kullanma konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Cinsiyet ve hizmet süresi, görev yaptıkları kurumda ihtiyaç duydukları teknolojiye erişme imkanı değişkenlerine göre TBAP yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaş gruplarına göre Teknoloji, Teknolojik Alan, Pedagojik Alan bilgisi, Teknolojik Pedagoji bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamasına karşın Pedagojik bilgi yeterlilik düzeyleri alt boyutunda 23-28 yaş grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum söz konusu yaş grubunda, pedagojik alan bilgileri daha güncel olan mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yer alması ile açıklanabilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPAB tüm alt boyutlarında yeterlilik seviyeleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin teknoloji, teknolojik alan, teknolojik pedagoji ve teknolojik pedagojik alan boyutlarındaki yeterliliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ancak teknoloji boyutunda ki ortalamaya bakıldığında öğretmenlerin diğer TBAP alt boyutlarına göre teknoloji yeterliliklerinin daha zayıf olduğu söylenebilir. Altunoğlu (2017), Turgut (2017), Dereli (2017) ve Kaya (2019)

çalışmalarından elde edilen sonuçlar da sosyal bilgiler öğretmenlerin TPAB alt boyutlarında yeterli olduklarının tespit edilmesi bu araştırmadan elde edilen verileri destekler niteliktedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre TPAB düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Coşkun (2016), Dereli (2017) ve Kaya (2019) çalışmalarından elde edilen sonuçlar da cinsiyet değişkenine göre TPAB düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre sadece pedagojik bilgi boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. 23-28 ile 29-34, 23-28 ile 35-40 yaş grupları arasında fark tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre Pedagojik bilgi boyutunda 23-28 yaş grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. 23-28 yaş grubunun 4,61 ortalama ile diğer yaş gruplarının ortalamalarına oranla yüksek çıkmıştır. Bir başka deyişle çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaş gruplarına göre Teknoloji, Teknolojik Alan, Pedagojik Alan bilgisi, Teknolojik Pedagoji bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamasına karşın Pedagojik bilgi yeterlilik düzeyleri alt boyutunda 23-28 yaş grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Dereli (2017) çalışmasına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPAB yeterlilikleri yaş değişkenine göre 25-29 yaş grubu adaylar lehine farklılaşma olduğu tespit etmiştir. Her iki çalışmada da karşılaşılan bu sonuç; söz konusu yaş grubunda, pedagojik alan bilgileri daha güncel olan mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yer alması ile açıklanabilir.

Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri teknoloji kullanma konusunda yeterliliklerinin %81 oranla yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanma seviyelerine göre yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanma seviyelerine göre Teknoloji, Teknolojik Alan ve Teknolojik Pedagoji bilgisi yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden teknoloji kullanma seviyelerine göre kendilerini yeterli görenlerin ortalamalarının yüksek olduğu ve bu grubun lehine istatistiksel anlamda fark bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin %75'inin çalıştıkları okulda ihtiyaç duydukları teknolojiye ulaştıkları ve TBAP alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Teknolojik Pedagoji bilgileri arttıkça Teknolojik Pedagojik Alan bilgileri de artmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Teknoloji bilgileri arttıkça Alan bilgileri de artmaktadır. Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir alandaki bilgileri arttıkça diğer alanlardaki bilgilerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Turgut (2017)'un çalışmasında elde edilen veriler de sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPAB alt boyutlarından teknolojik bilgi boyutunda orta düzey ve diğer alt boyutlarda yüksek düzey yeterliliğe sahip oldukları buna rağmen görüşme sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin TPAB bilgilerini öğretim sürecinde etkili kullanamadıkları ve birtakım sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPAB ölçeğine göre tüm alt boyutlarda yeterlilik seviyelerinin yüksek çıktığı gözlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak teknoloji konusunun sosyal bilgiler alanında takip edilmesi ve içselleştirilmesi önerilebilir. Bilim ve teknoloji ile harmanlanmış nesillerin ülke gelişimine bir ivme kazandıracığı açıktır. Bu sebeple eğitim öğretim süreçlerine teknoloji

entegrasyonu yapılması önerilebilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanımı konusundaki ihtiyaçlarını belirlemek için çalışmalar yapılarak bu doğrultuda akademisyen destekli eğitim verilebilir.

Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerine, teknolojik uygulamaların kullanımı ve kullanımı konusunda yaşanan zorluklarla nasıl baş edecekleri ile ilgili bilgilendirmeler yapılabilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik verilecek olan eğitimin ders müfredatı ile ilişkili olması ve teknolojiyi sosyal bilgiler dersine entegre etmesi hususuna dikkat edilmesi de önemlidir.

Öğretmenlerin ders sunumu için teknolojiyi kullanarak uygun içerik oluşturma süreçlerine destek olmak için eğitimler verilebilir. Bu konuda güçlük yaşadıkları noktada destek alabilecekleri bir birim ya da platform oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Akşin, A. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlilikleri: Amasya ili örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Altunoğlu, A. (2017). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeyleri ve teknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Avcı, T. (2014). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve özgüven düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Baran, E. ve Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 15-32.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cambazoğlu Bilici, S. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, M. K. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Dereli, İ. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgisi ve teknolojiye yönelik inançlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Gelen, İ. (2017). P21 Program ve öğretiminde 21. yy beceri çerçeveleri. *Disiplinler Arası Eğitim Araştırmaları Derneği*, 15-29.
- Gündoğan, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji yeterlik düzeyleri (Bursa ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Horzum, M. B., Akgün, Ö. E. ve Öztürk, E. (2014). The psychometric properties of the technological pedagogical content knowledge scale. *International Online Journal of Educational Science*, 6(3), 544-557.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, M. T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlilikleri ve akıllı tahta öz-yeterliliklerinin incelenmesi: Afyonkarahisar Örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Koehler, M.J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60-70.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. 07.04.2019 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENE_L_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. 01.05.2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-> adresinden erişilmiştir.
- Mishra, P. veKoehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, (108),1017-1054.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teachin. *American Educational Research Association*, 4-14.
- Turgut, T. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri: Karabük ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Wright, B. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) öz yeterlik inanç düzeyleri ile web 2.0uygulamaları kullanım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, D. (2014). *Teknolojik pedagojik alan bilgisinin belirlenmesi: çoklu durum çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yiğit, E. Ö. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ve teknoloji ile bütünleştirilmiş, sosyal bilgiler öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdakul, I. ve Odabaşı, F. (2013). *Teknopedagojik eğitim modeli*. (Ed. Kabakçı-Yurdakul, I.). *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (41-67). Ankara: Anı Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Examination of Social Studies Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge Competencies According to Various Variables

Introduction

Today, a rapid change and development process are experienced in technology and science throughout the world. The education of individuals who can use this technology and engage in innovation activities fall into the educational institutions' responsibility. Teachers are expected to contribute to the students' learning process by preparing contents that are enriched with technology suitable to their educational level and dominated with the subject area. This entire structure is expressed in the literature with the concept of "Technological Pedagogical Content Knowledge" (TPACK).

TPACK model expresses that teachers use the technology properly in the teaching process by integrating it with the content knowledge. When the "General Competencies of Teaching Profession" is examined in this sense, teachers are generally expected to be individuals who have command in their fields, have pedagogical competence and can use information communication and technologies effectively (MNE, 2017). In addition, there are statements about the active use of technology in the social studies curriculum, renewed in 2018. Special objectives of the curriculum include students' understanding of the effects of scientific and technological developments on social life and using communication technologies (MNE, 2018).

From this point of view, this study, aimed to examine the TPACK competencies of social studies teachers, is important in terms of contributing to the literature. In this context, in the research, it is aimed to examine technological competencies of social studies teachers according to various variables.

Method

In the research, the survey model of quantitative research methods was used to determine the technological pedagogical content knowledge competencies of the social studies teachers. The working group of the study is comprised of 91 social studies teachers working in several districts of Ankara province in the 2017/2018 academic year. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Competency Scale, developed by Horzum, Akgün and Öztürk (2014), was used as measuring tool. Data obtained was analysed with SPSS 20 packaged software.

Result and Discussion

When the research results are evaluated broadly, it is seen that the content knowledge, pedagogical knowledge and pedagogical content knowledge competences of the participants are very high. It has been observed further that teachers' competence in technology, technological content, technological pedagogy and technological pedagogical content scales are high. However, when the average in the technology scale is examined, it can be said that the technology competencies of teachers are weaker than the other TPACK subscales. The results obtained from studies of Altunoğlu (2017), Turgut (2017), Dereli (2017) and Kaya (2019) also

determined that the social studies teachers were competent in the TPACK subscales, supporting the data obtained from this research.

No significant difference was found between TPACK levels according to gender variable of social studies teachers. The results obtained from studies of Coşkun (2016), Dereli (2017) and Kaya (2019) also support that there is no significant difference between TPACK levels according to gender.

In terms of age groups of the participating teachers, a significant difference was found in favour of the 23-28 age group in only pedagogical knowledge scale. In his study, Dereli (2017) found a differentiation in favour of the 25-29 age group candidates according to the TPACK competencies age variable of social studies teachers. This result encountered in both studies may be explained with the teachers in this age group being novel in the profession and having more up-to-date pedagogical content knowledge.

According to the results of the research, it can be said that social studies teachers consider themselves sufficient about TPACK model. Based on this result, studies on the social studies teachers' TPACK practices can be carried out in the future. Thus, it can be determined to what extent teachers' perception of their sufficiency is reflected in practice.

Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Fen Eğitimi Alanında Yapılan Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi

Fatih Serdar YILDIRIM^{1*} & Serkan SAY²

Gönderilme Tarihi:10 Haziran 2020 Kabul Tarihi: 25 Haziran 2020
DOI: 10.38015/sbyy.750758

Öz:

Bu çalışma, ülkemizde fen eğitiminde probleme dayalı öğrenmeyi konu alarak yapılan çalışmaları belirlemek amacıyla literatür taraması yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma için 2010-2020 yılları arasında, Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yaklaşımında fen eğitimi alanında yayınlanmış çalışmalar belirlenen kriterler doğrultusunda incelemeye alınmıştır. Bu çalışma kapsamında incelenen tüm yayınlar; yayın türü, seçilen örneklem grubu, araştırma yöntemi, ele alınan ünite ve konu, araştırmada tercih edilen veri toplama araçları ve yayın yılı gibi kriterlere göre değerlendirilmiştir. Çalışmada probleme dayalı öğrenme yaklaşımında 40 yüksek lisans tezi, 15 doktora tezi ve 29 makale bu incelemeye dahil edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesiyle veriler toplanmıştır. Verilerin analizi için betimsel analiz kullanılarak yüzde, frekans hesaplamaları yardımı ile analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda; probleme dayalı öğrenme ile ilgili yapılan yayınlarda en çok tercih edilen yöntemin nicel araştırma olduğu, yayın türü çeşidi olarak en fazla yüksek lisans tezleri ardından makale çalışmalarının yapıldığı en az ise doktora tezlerinin yürütüldüğü tespit edilmiştir. PDÖ çalışmalarında çalışma grubu olarak ortaokul öğrencilerinin ardından lisans eğitimi alan öğrencilerle araştırmaların yürütüldüğü belirlenmiştir. Ölçme aracı olarak ise başarı testi ve tutum ölçeğinin daha yoğun kullanıldığı ancak farklı birçok veri toplama aracının tercih edildiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Probleme dayalı öğrenme, fen eğitimi, eğitim yaklaşımları.

Abstract:

This study has been carried out in order to determine the studies conducted in science education in our country on the basis of problem-based learning. For this study, in the field of problem based learning for science education; studies published between 2010-2020 on science education have been scrutinized in line with the determined criteria. All the publications reviewed within the scope of this study have been examined in line with the criteria such as the type of publication, sample group selected, research method, the unit and subject treated, data collection tools preferred in the research and the year of publication. 40 master's theses, 15 dissertations and 29 essay written on the subject of problem based learning approach have been taken into consideration. In the study, data was collected through document analysis, which is one of the qualitative research methods. For the analysis of data, descriptive analysis method is utilized and the process is completed with the help of percentage and frequency calculations. As a result of the study, it is observed that while quantitative research method is the most common method

¹Akdeniz Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-4080-8488

²Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-0917-8660

*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): fsyildirim@akdeniz.edu.tr

for the publications made on the subject of problem based learning and while most of the publications made on this field are master's theses, essays are the second most common type and dissertations are the last. It is observed that while secondary school students were the most preferred study group in problem-based learning studies, graduate students were also often chosen as a sample group. It was concluded that while success tests and attitude scales were used more frequently as measurement tools, various data collection tools are preferred.

Keywords: Problem based learning, science education, education approaches.

GİRİŞ

Fen bilimleri günlük yaşantımızın içerisinde yer almaktadır. Öğrenciler öğrendiği bilgileri yaşamları içerisinde kullanarak karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilmektedirler. Fen eğitiminde öğrencilerin hâkim olduğu ve öğretmenlerin rehber olduğu yaklaşımlar daha hâkim olmaya başlamıştır (Söyleyici, 2018). Bu yaklaşımlar arasında probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yer almaktadır. Probleme dayalı öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için takip edilmesi gereken adımlar şunlardır; 1)Problemi açıklamak için içerisinde yer alan bilinmeyen kavramları ifade etme, 2)Problemin açıklamasını yapma ve ifade edilecek kavramları listelendirme, 3)Problemi irdeleme, düşündürme, ön bilgileri kullanıp var olan kavramlar hakkında yorumlama yapma,4)Probleme ilişkin öne sürülen düşünceleri inceleme ve ilerleyişin birbirleriyle bağlantılı olarak sürmesini sağlama, 5)Öğrencilerin bireysel öğrenmelerini sağlamak için konuları formülize etme, 6) Elde edilen sonuçları gruplar arasında paylaşım yapma ve açıklanan terimleri var olan sonuçlarla bağdaştırmaya çalışma (Lehtinen, 2002).

Probleme dayalı öğrenmede öğrencilerin ortaya çıkan problemlere yönelik çözüm üretebilmeleri için kullanabilecekleri yöntemleri öğretmektedir (Aysu, 2019). PDÖ öğrenmede, merkezde öğrenci yer almaktadır. Öğrenciler gruplar halinde çalışarak, öğretmenin yönlendirmesiyle çözüme ulaşmaları sağlanmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin sorgulama ve eleştirme yapma yetenekleri gelişmektedir. Öğrencilerin bilgileri kendilerinin öğrenmelerinin sağlandığı ortamlar oluşturulmaktadır Barrows (1996) Probleme dayalı öğrenme de öğrencilere basit olmayan daha komplike bir durum verilerek, öğrencilere içinde buldukları bu durumu içselleştirmenin sorumluluğunu yüklenir (Çiftçi, Ektem ve Meydan 2005). Probleme dayalı öğrenmede, kullanılan problem oldukça önemlidir. Bu problemlerin türleri; iyi yapılandırılmış ve iyi yapılandırılmamış olarak gruplandırılmaktadır. Uluyol (2009) iyi yapılandırılmış problemler; öğretmenin verdiği yol haritası ile öğrenciler sonuca ulaşır, birden fazla çözümü yoktur tek bir cevabı vardır, problemle ilgili bütün gerekli bilgiler öğrencilere aktarılır (Şahin, 2011). İyi yapılandırılmamış problemler ise; tek bir çözümü olmayan birden fazla sonucu ya da herhangi bir çözümü olamayabilir, değerlendirme sürecinde birçok kriter olabilir, öğrencilerin kendi. Düşündükleri ve savundukları durumların arkasında durmaları beklenmektedir. Öğrenme sırasında seçilen günlük yaşamın içinden tercih edileceği için öğrencilerin istekleri artmaktadır. (Jonassen, 1997; Aktaran: Şendağ, 2008).

Probleme dayalı öğrenmede nitelikli bir problemin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır: Saban (2000) ve Kılınç'a göre (2007);

- Öğrencilerin dikkatlerini çekmeli, problemi çözmeye istek uyandırmalıdır.
- Öğrencilerin içinde bulunduğu yaşamlarından parçalar barındırmalıdır.
- Grup halinde çözülen problemler için herkesin söz sahibi olabileceği problem durumları seçilmelidir.
- Cevabı herkes tarafından kabul görmüş problemler olmamalıdır.

- Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ön planda olacak şekilde belirlenmelidir.

PDÖ 'nün karşılaştıkları problemlere çözüm bulabilme yeteneklerini büyük ölçüde geliştirdiğini, öğrenci profilinin sınıf içerisinde aktif rol aldığı ortaya çıkmıştır (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Günümüzde artık eğitim sisteminde aktif öğrenmenin kuramsal temellerinden olan yapılandırmacı anlayışa dayanmakta olan Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yapısalcı öğrenme – öğretme anlayışının en önemli uygulamalarındandır. Öğrenenlerin fen derslerinde kavradıkları bilgi ve becerileri günlük yaşamlarına taşıyabilmeleri ve karşılıklarına çıkan yeni problemleri çözebilmeleri için kullanabilecekleri bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Bu anlamda eğitim sisteminde önemli olan bu yaklaşımın getirilerinden yola çıkılarak; PDÖ ile ilgili yapılmış çalışmaların betimsel analizle incelenmesi ve bunun incelemenin sonunda elde edilecek olan sonuçlar bundan sonra bu alanda çalışacak olan kişilere yeni kapılar açabilecek aynı zamanda konu içeriği hakkında bilgi sahibi olabilmelerine fırsat tanyacaktır (Temel, Şen ve Yılmaz, 2014).

Bu çalışmada; probleme dayalı öğrenme (PDÖ) ile ilgili 2010-2020 yılları arasında yayınlanmış YÖK Ulusal tez merkezinde, TR dizin ve Google Scholar veri tabanlarında yer alan yüksek lisans, doktora tezleri ve makaleleri aşağıda yer alan kriterler doğrultusunda incelemeye alınmıştır. Bu inceleme fen bilimler ve alt birimleri olan fizik, kimya biyoloji eğitimi alanlarında PDÖ yaklaşımı ile ilgili yapılmış olan çalışmaları içermektedir. Bahsi geçen kriterler; çalışmaların yayın türü, örneklem grubu, araştırma yöntemi, ele alınan ünite ve konu, tercih edilen veri toplama araçları yıllara göre incelenmiştir. Çalışma da aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Bu alanda yapılmış çalışmaların;

1. Yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Yayın türü ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
4. Yayın türü ve araştırma yönteminin yıllara göre dağılımı nasıldır?
5. Araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?
6. Yayın türü ve örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?
7. Yayın türüne ve veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?
8. Yayın türüne, örneklem grubuna ve çalışılan konuya göre dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Sınırlılığı

Bu çalışmada fen bilimler ve fizik, kimya, biyoloji alanlarında PDÖ ile ilgili çalışmalar incelemeye dahil edilmesiyle sınırlıdır. 2010-2020 yılları arasında yayınlanmış olan çalışmalarla sınırlıdır. Bunun yanı sıra 2020 yılının tamamlanmamış olması da çalışmanın sınırlılığına dahil edilebilir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi daha

kısa sürede verilere ulaştırdığı için diğer yöntemlere göre tercih edilirliliğini artırmaktadır (Koyuncu, Şata ve Karakaya, 2018).

Veri Toplama Süreci

Çalışmanı evrenini fen alanında 2010-2020 yılları içerisinde Probleme Dayalı öğrenme Yaklaşımını benimsemiş ve yayınlanmış doktora tezi, yüksek lisans tezi ve makaleler oluşturmaktadır. Yüksek lisans, doktora tezleri, makalelere ait verilere ulaşmak için Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin, ULAKBİM ve Google Scholar veri tabanlarından ulaşılmıştır. Bu veri tabanlarında arama yaparken ‘probleme dayalı fen eğitimi’, ‘problem temelli öğrenme’ ve ‘probleme dayalı öğrenme’ şeklinde kelimeler aratılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Bu arama sonucunda 40 yüksek lisans tezi, 15 doktora tezi ve 29 makale araştırmada incelemeye alınmıştır. Seçilen makalelerin yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşmayanlar dahil edilmiştir.

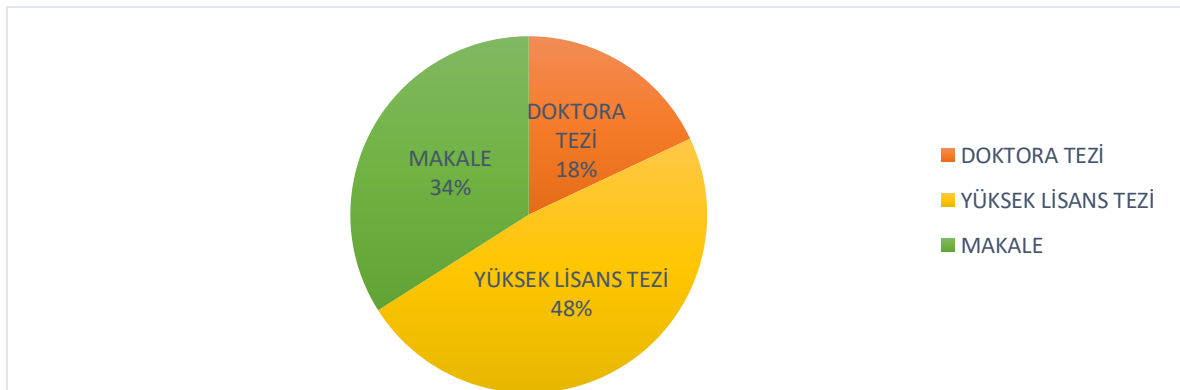
Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz elde edilen verilerin formunda değişiklik yapmadan doğrudan aktarımla ilgili kişilere sunulma biçimidir (Walcott, 1994). Ayrıca betimsel analiz daha önceden hazırlanmış olan kriterlere göre verilerin incelenmesi, tanımlamalarının yapılması ve elde edilen sonuçların yorumlanması amaçları doğrultusunda yapılabir analizdir (Yıldırım ve Şimşek 2013). Bu araştırmada da betimsel analiz ile verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi yapıldıktan sonra frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak sonuçlara ulaşılmış, bu sonuçlar yayın yılı, örneklem grubu, yöntemi ve yayın türü, konu şeklinde kategorize edilerek tablo ve grafiklerle desteklenmiştir.

BULGULAR

Elde edilen veriler yayın türü, yayın yılı, araştırma yöntemine, örneklem grubuna, islenen ünite ve konuya ve ölçme aracı türüne göre analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar frekans ve yüzde değerleri ile birlikte görselleştirilerek yorumu yapılmıştır.

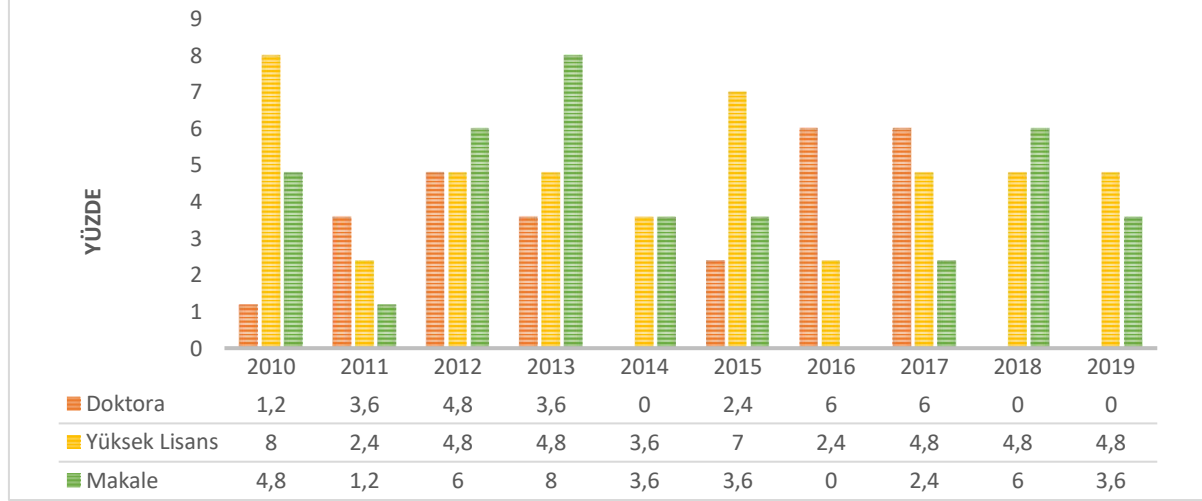
Şekil 1 incelendiğinde burada PDÖ yaklaşımı üzerine çalışılmış yayın türlerinin yüzdelik dağılımı görülmektedir.



Şekil 1. PDÖ yaklaşımı ile ilgili yayın türleri

Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımına ilişkin çalışmaların %18'nin doktora tezi, %48'inin yüksek lisans tezi ve %34'ünün makale olduğu görülmektedir. Bu alanda en fazla yüksek lisans tezleri, en az ise doktora tezlerinin yapıldığı tespit edilmiştir.

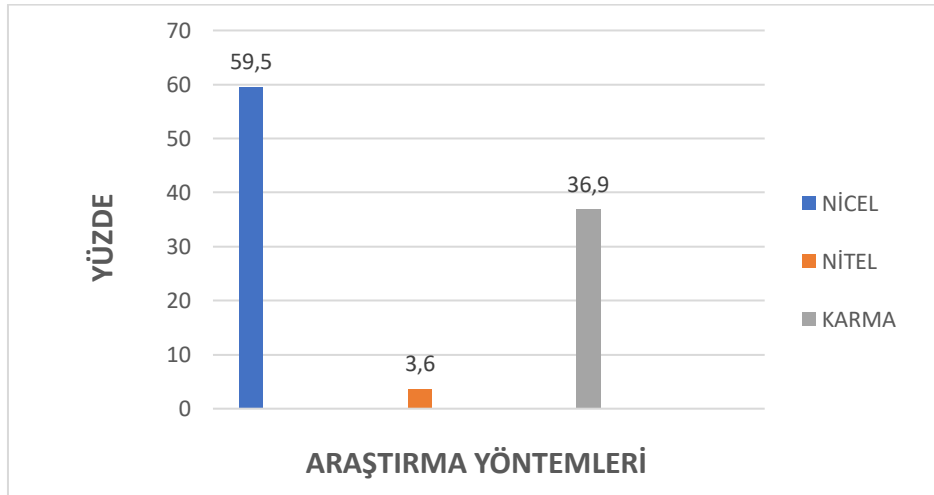
Şekil 2 incelendiğinde PDÖ ile ilgili yapılmış olan çalışmaların yayın yılına ve türüne göre yüzdeler dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 2. PDÖ ile ilgili yapılmış olan çalışmaların yayın türü ve yıllara göre yüzdeler dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde PDÖ'ye ilişkin yapılmış doktora tez çalışmalarının en fazla 2016 (%6) ve 2017 (%6) ve hiç çalışmanın yapılmadığı yıllar ise 2014, 2018 ve 2019 yıllarının olduğu belirlenmiştir. Yüksek lisans tezi çalışmalarının en fazla olduğu 2010 (%8), en az olduğu 2011 (%2.4) ve 2016 (%2.4) yılları olarak tespit edilmiştir. Makale çalışmalarının en fazla olduğu yıl 2013 (%8), 2016 yılı hiç yayın yapılmadığı yıl olarak saptanmıştır. 2010 ve 2013 yıllarında PDÖ'ye ilişkin yayınların en fazla olduğu belirlenmiştir.

Şekil 3 incelendiğinde yayın türlerinde tercih edilen araştırma yöntemleri nicel, nitel ve karma şeklinde sınıflandırılarak tablolaştırılmıştır.



Şekil 3. PDÖ ile ilgili yapılmış olan çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı

Yayın türlerinde en çok araştırma yöntemi olarak nicel yöntem, bunu takiben karma yöntem, en az ise nitel yöntem tercih edilmiştir. %59.5 nicel yöntem, %36.9 karma yöntem ve %3.6 ile nitel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 1’de, yayın türü ve araştırma yönteminin yıllara göre dağılımı gösterilmektedir.

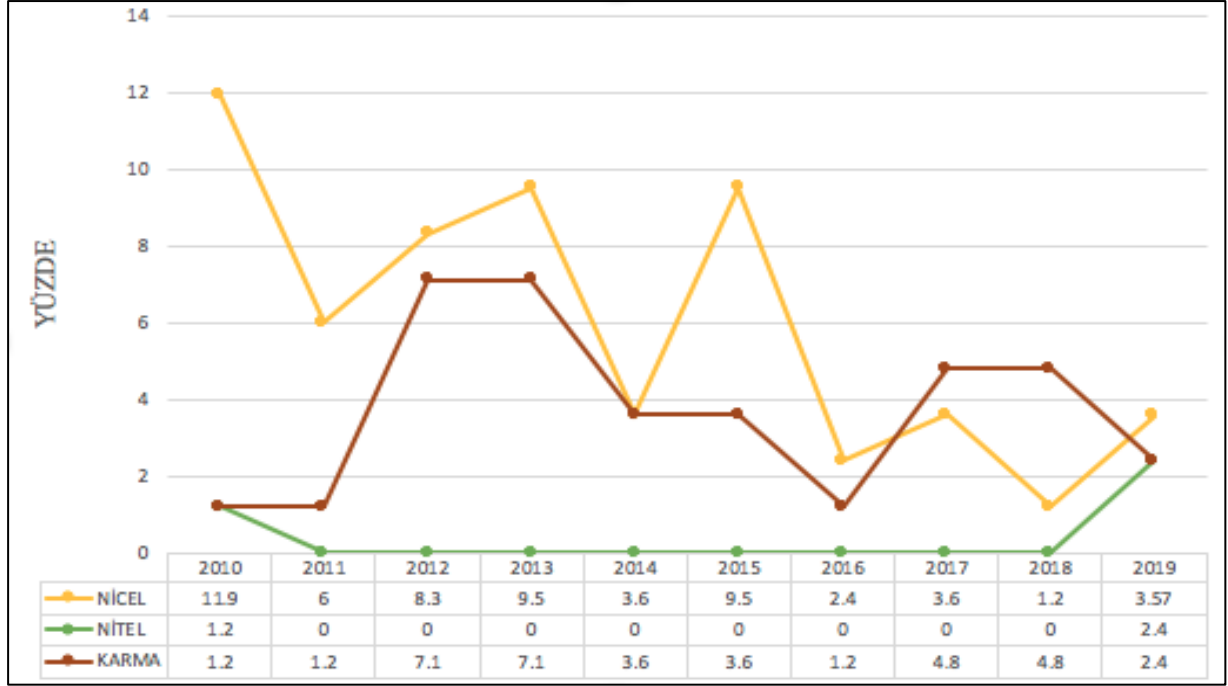
Tablo 1. Yayın türü ve tercih edilen yöntem türlerinin yıllara göre dağılımı

Yıllar	Nicel Araştırma			Nitel Araştırma			Karma Araştırma		
	Makale f	YL f	Doktora f	Makale f	YL f	Doktora f	Makale f	YL f	Doktora f
2010	3	7	-	1	-	-	-	-	1
2011	1	2	2	-	-	-	-	-	1
2012	4	3	-	-	-	-	1	1	4
2013	5	3	-	-	-	-	2	1	3
2014	1	2	-	-	-	-	2	1	-
2015	2	5	1	-	-	-	1	1	1
2016	-	1	1	-	-	-	-	1	-
2017	2	1	-	-	-	-	-	3	1
2018	-	1	-	-	-	-	1	3	-
2019	1	2	-	2	-	-	-	2	-
f	19	27	4	3	-	-	7	13	11
%		59.5			3.6			36.9	

(YL=Yüksek Lisans)

Şekil 3’te yayın türlerinde tercih edilen yöntemlerin yüzdeler olarak dağılımı ifade edilmiştir. Tablo 1’de ise bu tercih edilen yöntemlerin yayın türlerine göre yıllara dağılımı ifade edilmeye çalışılmıştır. Tablo incelendiğinde tercih edilme isteğine göre en fazla nicel yöntem %59,5 oranıyla, daha sonra ise %36,9 oranla karma yöntem gelmektedir. Nicel yöntemin en fazla tercih edildiği yılın 2010 (f=10) olduğu tespit edilmiştir. Detaylı inceleme yapıldığında nicel yöntemi en çok tercih eden yayın türünün yüksek lisans tezleri (f=27) olduğu belirlenmiştir. Bunu takiben diğer yayın türünün makale (f=18) olduğu görülmüştür. Nitel yöntemin yalnızca makalelerde (f=3) tercih edildiği de tespit edilmiştir. Karma yöntemin en çok tercih edildiği yayın türü yüksek lisans tezleri (f=13) olarak saptanmıştır. Yüksek lisans tezlerinde karma yöntemin tercih edilmeye başlaması 2012 yılı ve sonrası itibari ile geçerli olduğu görülmektedir. Nitel araştırma yöntemi yalnızca makalelerde kullanıldığı saptanmıştır.2010 ve 2019 yıllarında hazırlanan makalelerde bu yöntemin tercih edildiği saptanmıştır.

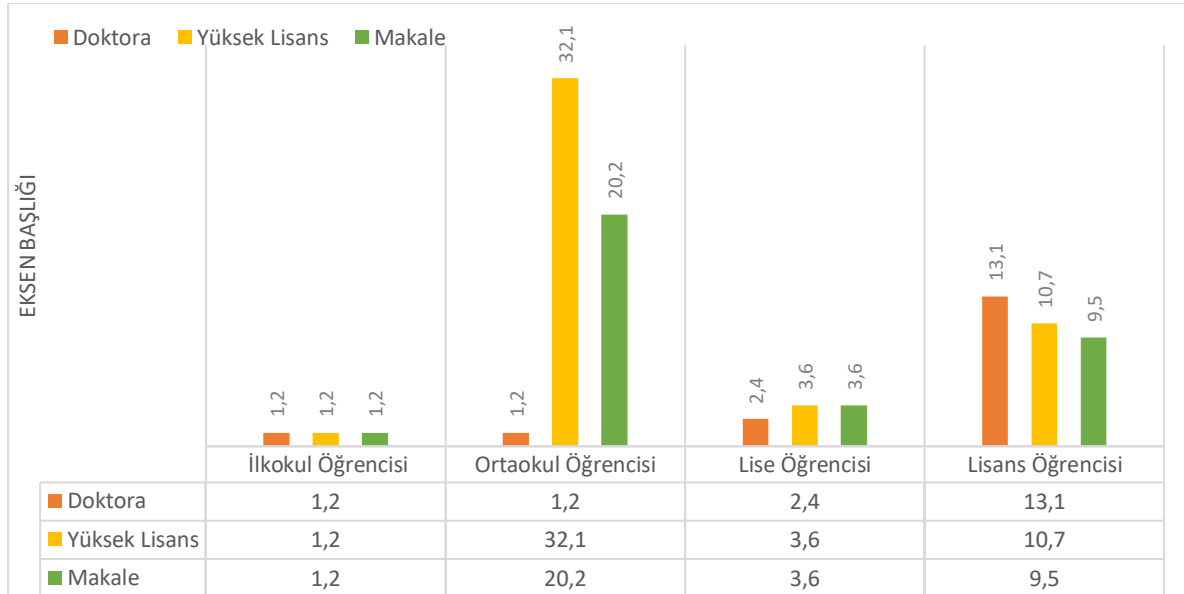
Şekil 4’te yapılan yayın türlerinde kullanılan yöntemlerin yıllara göre değişimleri gösterilmektedir.



Şekil 4. Araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımı

Tablo 1 'de yayın türleri ve yıllara göre dağılımı ifade edilmişti. Şekil 4'de ise bu yöntemlerin artış ve azalışlarını, yıllara göre dağılımlarını göstermek amacıyla oluşturulmuştur. Şekil 4 incelendiği zaman en çok tercih edilen yöntemin 2010 yılında (%12) nicel araştırma yöntemi olduğu görülmektedir. Nitel araştırma yöntemi 2010 ve 2019 yıllarında artış göstermiş, bu yıllar haricinde herhangi bir çalışmada tercih edilmediği tespit edilmiştir. Karma araştırma yönteminin en çok tercih edildiği yıllar 2012 ve 2013 olarak saptanmıştır.

Şekil 5'de yayın türleri ve yayın türlerindeki örneklem grup dağılımları gösterilmektedir.



Şekil 5. Yayın türü – örneklem grubu dağılımı

Şekil 5 incelendiği zaman en fazla çalışılan grubun ortaokul öğrencilerinin (%53.5) oluşturduğu görülmektedir. Daha sonra lisans öğrencileri üzerinde çalışmaların yapıldığı saptanmıştır (%33.3). En az tercih edilen grup ise ilkököl öğrencilerinin olduğu görülmektedir. Makale ve yüksek lisans yayın türünde en çok tercih edilen grup ortaokul öğrencilerini oluşturulduğu lisans öğrencilerinin ağırlıklı olarak doktora çalışmalarında seçildiği tespit edilmiştir.

Tablo 2. Yayın türü- veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Aracı	M	Y	D	Toplam	
	f	f	f	f	%
Başarı Testi	12	26	10	48	21
Tutum Ölçeği	11	25	6	42	18,4
Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği	1	7	1	9	3,9
Kavram Testi	3	10	6	19	8
Motivasyon Ölçeği	8	4	2	14	6,1
İlgi Ölçeği	1	1	2	4	1,8
Algı Ölçeği	1	3	1	5	2,2
Görüşme	9	11	8	28	12,3
Problem Senaryosu	2	5	6	13	5,7
PDÖ'ye özgü ölçekler	1	5	3	9	3,9
Gözlem	-	1	4	5	2,2
Problem Çözme Envanteri	1	-	2	3	1,3
Bilimsel İşlem Testi	1	2	1	4	1,8
Davranış Testi	1	1	1	3	1,3
Rubrik	-	1	6	7	3,1
Akademik Risk Alma Ölçeği	-	1	-	1	0,4
Açık Uçlu Sorular	1	-	-	1	0,4
Yaratıcı Düşünme Testi	2	-	-	2	0,9
Bilişötesi Farkındalık ölçeği	2	-	-	2	0,9
Öz yeterlilik Testi	1	-	-	1	0,4
Sosyal Beceri Ölçeği	1	-	-	1	0,4
Doküman İnceleme	-	-	3	3	1,3
Eleştirel Düşünme Ölçeği	-	-	4	4	1,8

(M: Makale, Y: Yüksek Lisans Tezi, D: Doktora Tezi)

Tablo 2 incelendiğinde veri toplama aracı olarak 48 çalışmada başarı testinin, 42 çalışmada tutum ölçeğinin, 28 tanesinde görüşme ve 19 tanesinde kavram testinin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda motivasyon ölçeği, problem senaryosu, bilimsel süreç becerileri ölçeği ve PDÖ' ye özgü ölçekler veri toplama aracı olarak tercih edilmektedir. Tabloda geriye kalan veri toplama araçları daha az sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Bu araçlar; ilgi ölçeği, algı ölçeği, gözlem, problem çözme envanteri, bilgi işlem testi, davranış testi, rubrikler, akademik risk alma ölçeği, açık uçlu sorular, yaratıcı düşünme testi, bilişötesi farkındalık testi, öz yeterlilik testi, sosyal beceri ölçeği, doküman incelemesi ve eleştirel düşünme ölçeği şeklindedir.

Tablo 3. Araştırmada yer alan çalışmaların yayın türleri, örneklem grupları ve çalıştıkları konulara göre dağılımı

ÖRNEKLEM GRUBU	KONU	M	Y	D	TOPLAM	
		f	f	f	f	%
4.sınıf	Işık ve Ses	-	1	-	1	2,5
	Canlılar ve Yaşam	1	-	-	1	
5.Sınıf	Isı ve Sıcaklık	-	1	-	1	8.6
	Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	-	1	-	1	
	Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim	-	1	-	1	
	Enerji	-	1	-	1	
	Işık ve Ses	-	1	-	1	
	Işığın Yayılması	-	1	-	1	
	Belirtilmemiş	1	-	-	1	
6.sınıf	Madde ve Isı	3	4	1	8	24.7
	Maddenin Tanecikli Yapısı	1	2	1	4	
	Yaşamımızdaki Elektrik	2	1	-	3	
	Bitkiler ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme, Gelişme	-	1	-	1	
	Kuvvet ve Hareket	-	1	-	1	
	Fiziksel ve Kimyasal Değişimler	-	1	-	1	
	Vücudumuzdaki Sistemler	2	-	-	2	
7.sınıf	İnsan ve Çevre	-	3	-	3	14.9
	Vücudumuzdaki Sistemler	1	1	-	2	
	Karışımlar	-	1	-	1	
	Işık	1	1	-	2	
	Kuvvet ve Enerji	-	2	-	2	
	Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler	-	1	-	1	
	Belirtilmemiş	1	-	-	1	
8.sınıf	Kuvvet ve Hareket	-	1	-	1	5
	Maddenin Halleri ve Isı	1	1	-	2	
	Kalıtım	1	-	-	1	
9.sınıf	Elektrik ve Manyetizma	-	-	1	1	2.5
	Biyoloji	-	-	1	1	
10.sınıf	Karışımlar	1	2	-	3	5
	Gazlar	1	-	-	1	
11.sınıf	Kimyasal Denge	-	1	-	1	2.5
	Biyoloji	1	-	-	1	
Lisans	Yüzey Gerilimi	-	1	-	1	34.6
	Laboratuvar	1	5	-	6	
	Kimyasal Kinetik	-	1	-	1	
	Genel Fizik	1	-	2	3	
	Asit-Baz	1	-	2	3	
	Çözeltiler ve Fiziksel Özellikleri	1	-	1	2	
	Elektroliz ve Pil	1	-	-	1	
	Genel Kimya	2	-	-	2	
	Proteinler	1	-	-	1	
	Isı ve Sıcaklık	-	-	1	1	
	Elektrokimya	-	-	1	1	
	Termodinamik	-	-	1	1	
	Çevre Bilimi	1	-	1	2	
	Biyoloji	1	-	-	1	
	Manyetizma	-	-	1	1	
	Elektrik	-	-	1	1	

(M: Makale, Y: Yüksek Lisans Tezi, D: Doktora Tezi)

Tablo 3'e bakıldığında PDÖ yaklaşımı ile ilgili tercih edilen grubun en fazla lisans düzeyi eğitim alan adaylardan oluştuğu (%34.6) ve bu adaylarla laboratuvar (f=6) uygulama dersleri kapsamında çalışıldığı saptanmıştır. Ortaokul 6. sınıf öğrencileri ikinci en çok tercih edilen grup (%24.7) ve bu öğrencilerle en fazla çalışılan konu ise Madde ve Isı ünitesi olarak tespit edilmiştir. 12.sınıf öğrenci grubuyla herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Çalışmaların ortaokul ve özellikle lisans öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı saptanmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın hedeflenen amacından yola çıkılarak 2010-2020 yılları arasında PDÖ yaklaşımı ile ilgili yapılmış yüksek lisans, doktora tezleri ve makaleler yayın yılı, yayın türü, araştırma yöntemi, örneklem grubu, işlenen ünite-konu ve ölçme aracı gibi belirli kriterler doğrultusunda incelemeye alınmıştır. Fen bilimleri eğitiminde PDÖ ile ilgili çalışmaların yılların içerisinde artış ve azalış gösterdiği belirlenmiştir. Yıllar içerisinde yayın türlerinin değişimleri incelendiğinde; 2010 ve 2013 yıllarında PDÖ ile ilgili en fazla yayın yapıldığı, bunların yüksek lisans ve makale yayın türü olduğu tespit edilmiştir. 2011 ve 2014 yıllarının bu yaklaşımla ilgili en az yayının yapıldığı gözlenmiştir. 2012 ve 2013 yıllarında en fazla olmak üzere doktora çalışmalarında PDÖ tercih edilmekle birlikte 2018-2019 yıllarında PDÖ ile ilgili herhangi bir doktora çalışmasına rastlanılmamıştır. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulardan bir diğeri ise PDÖ çalışmalarında nicel araştırma yönteminin daha fazla tercih edilmekle birlikte en fazla 2010 yılında nicel araştırmaların gerçekleştirildiği, bu yayınların da yüksek lisans tezleri ve makalelerde olduğu görülmektedir. Literatür tarandığında farklı araştırmalarda nicel araştırma yönteminin tercih edildiği görülmekle birlikte bu araştırmada elde edilen bulguları da destekler niteliktedir. (Çiltaş, Güler, & Sözbilir, 2012; Göktaş, Hasancebi, Varışlıoğlu ve Akçay, 2012; Gülbahar ve Alper, 2009; Sert, Kurtoğlu, Akıncı & Seferoğlu, 2012; Sözbilir & Kutu, 2008; Ulutaş ve Ubuz, 2008). Bunun yanında çalışmalarda nitel araştırmaların çok fazla tercih edilmediği sonucuna varılmış ve bu konuda da literatür incelendiğinde bu bulguya ulaşılmış benzer çalışmaların olduğu görülmüştür (Çiltaş vd., 2012; Ulutaş ve Ubuz, 2008).

Nitel araştırmalardan ziyade araştırmacılar tarafından nicel araştırma yönteminin tercih edilmesinin nedeni olarak; sayısal verilerin analizlerinin yapılarak somut bulgulara ulaşılmasının daha kolay olması diğer yandan çalışmadan elde edilen sonuçların genellenebilmesi, örneklem sayısının fazla olabilmesi, ve maliyet giderlerinin daha az olmasının etken olabileceği söylenebilir (Göktaş vd.,2012). Karma araştırma deseninin doktora çalışmaları başta olmak üzere yüksek lisans tezlerinde tercih edildiği görülmektedir. PDÖ ile ilgili yapılmış çalışmalarda örneklem grubu olarak daha çok ortaokul öğrencilerinden 5, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir. Bunu takiben lisans düzeyinde ki öğrencilerin de çalışmalara dahil edildiği saptanmıştır.12. sınıf öğrencileri bu süreçlere dahil edilmemiştir. Bunun sebebi olarak bu öğrencilerin yükseköğretime geçiş sınavlarına hazırlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmalarda ağırlıklı olarak 6. sınıf düzeyinde 'Madde ve ısı' ve "Maddenin tanecikli yapısı" konuları üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Bunun yanında lisans öğrencileriyle laboratuvar uygulamaları konusu ikinci en çok tercih edilen konu olarak saptanmıştır. Yapılan araştırmalarda veri toplama aracı olarak en çok tercih edilenler başarı testi ve tutum ölçeği olarak belirlenmiştir. Araştırmacıların ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemini kullanmaları sebebiyle bu veri toplama araçlarına yöneldiklerini söylenebilir. Bunun yanı sıra görüşme formlarının da daha fazla tercih edildiği saptanmıştır. Tespit edilen bu durum benzer diğer çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Temel vd.,2014; Yavuz,2017). Test ve ölçeklerin daha ağırlıklı kullanıldığı bunların dışında farklı olarak problem senaryosu gibi veri toplama araçlarında çalışmalarda kullanılmıştır. Elde edilen

sonuçlardan yola çıkılarak aşağıdaki önerilerde göz önünde bulunabilir; Son yıllarda PDÖ ile ilgili yayın türlerinin sayısı artırılabilir. Çalışmalarda daha fazla nicel araştırma yöntemi kullanıldığı belirlenmişti, diğer araştırma yöntemlerinin kullanılabilirliğinin artırılması sağlanabilir. PDÖ yaklaşımında kullanılan veri toplama araçları çeşitliliği artırılarak araştırma konusuna farklı boyutların getirilebileceği düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Aysu, G. *Probleme dayalı öğrenme tabanlı stem uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisinin incelenmesi*. Niğde: Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi ,2019.
- Barrows, H.S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 3-11.
- Çiftçi, S., Meydan, A., Ektem, I. S. (2005), *Sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenmeyi kullanmanın öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi*. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/476> adresinden 10 Nisan 2020 tarihinde alınmıştır.
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Mathematics education research in Turkey: A content analysis study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 574-578.
- Gülbahar, Y. & Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 42(2), 93-111
- Göktaş, Y., Hasaıcebi, F., Varısoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sözbilir, M. (2012). Trends in educational research in Turkey: A content analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 455-459.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., Reisođlu, İ. (2012). Türkiye' de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 406-443.
- Kaptan, F., ve Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20,191-192
- Kılınç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15 (2), 561- 578
- Koyuncu, M. S., Şata, M., Karakaya, İ. (2018). Eğitimde ölçme ve değerlendirme kongrelerinde sunulan bildirilerin doküman analizi yöntemi ile incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 216-238.
- Lehtinen, E. (2002). Developing models for distributed problem-based learning: theoretical and methodological reflection. *Distance Education*, 23 (1), 109-117.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme-öğretme süreci. yeni teori ve yaklaşımlar*. Üçüncü Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. ve Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: bir içerik analizi çalışması, *Akademik Bilişim*, 1-3 Şubat 2012, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Söyleyici, H. *Probleme dayalı öğrenmenin ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, tutumlarına ve başarılarına etkisinin incelenmesi: Işık Ünitesi Örneği*. Edirne: Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi,2018.
- Sözbilir, M. & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, Special Issue, 1-22, <http://www.usca.edu/essays/specialedition/MSozbilirandHulyaKutu.pdf> adresinden 20 Nisan 2020 tarihinde alınmıştır.
- Şahin, A. (2011). *Genel fizik laboratuvar dersinde basit elektrik devreleri konusunun öğretilmesinde probleme dayalı öğrenme (pdö) yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- Şendağ, Serkan. (2008). *Çevrimiçi probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Temel, S., Şen, Ş., Yılmaz, A. (2014). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin bir içerik analizi: türkiye örneği. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 565-580.
- Ulutaş, F., ve Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626.
- Uluyol, Ç. (2009). Problem temelli öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 19-36.
- Yavuz, G., Yavuz, S. (2017). Fen eğitiminde proje tabanlı öğretimle ilgili tezlerin içerik analizi: türkiye örneği (2002-2014). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 43, 255-282.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Walcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. London: SAGE Publications.

EXTENDED ABSTRACT

The Investigation of Scientific Studies Regarding Problem Based Learning Approach in the Field of Science Education

Science course contents cover many events we encounter in our daily lives. Students are expected to find solutions to the problems they encounter in their lives by using the information they have acquired in the science curriculum in their schools. Nowadays, instead of the traditional approach where the teacher is the active contributor, approaches where students are more active and teachers act as guides are more commonly and efficiently used in science education (Söyleyici, 2018). Problem-based learning approach is one of such approaches. In the problem-based learning approach, it is aimed to teach the students the methods they can use to produce solutions for the problems they encounter. Students are the focal point in the problem-based learning approach. Students work as groups to come to a solution with the guidance of the teacher. On the other hand, students improve their investigation and critical thinking skills. Environments where students obtain the information by themselves are created (Barrows 1996). It was revealed that the problem-based learning approach greatly improved the students' ability to find solutions to the problems they faced while also helping the student profile playing an active role in the classroom (Kaptan & Korkmaz, 2001). Based on the benefits of such an approach which occupies an important position in the education system; Examination of the studios on problem-based learning approach using descriptive analysis and the results to be obtained at the end of this examination should allow people who is to work in this field to open new doors while having knowledge of content of the subject (Temel, Şen & Yılmaz, 2014). For this purpose, a literature review study has been carried out in order to determine the studies conducted in science education in our country on the basis of problem-based learning at primary, secondary, high school and undergraduate levels. For this study, in the field of problem based learning for science education; master's theses, dissertations found on the databases of National Thesis Center of the Council of Higher Education, TR Index and Google Scholar and essays published between 2010-202 on science education with its sub-units physics, chemistry and biology have been scrutinized in line with the determined criteria. All the publications reviewed within the scope of this study have been examined in line with the criteria such as the type of publication, sample group selected, research method, the unit and subject treated, data collection tools preferred in the research and the year of publication. As the result of this literature review, 40 master's theses, 15 dissertations and 29 essays written on the subject of problem-based learning approach in science education with its sub-units' physics, chemistry and biology, have been taken into consideration. In the study, data was collected through document analysis, which is one of the qualitative research methods. For the analysis of data, descriptive analysis method is utilized and the process is completed with the help of percentage and frequency calculations. Document review involves the analysis of written products related to the situation or situations that are aimed to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2013).

As the result of the study, it is seen that while quantitative research method is the most common method for the publications made on the subject of problem-based learning, mixed research method is mostly preferred in postgraduate and doctoral thesis studies. It is observed that while most of the publications made on this field are master's theses, essays are the second most common type and dissertations are the last. It is seen that while master's theses on this field were most commonly written in 2010, number of dissertations written on the field was at its highest number in years between 2016-2017 and essays in 2013, and in general, 2010 and 2013

are the years in which the problem based learning studies were conducted the most. It is observed that while secondary school students studying the subjects of "matter and heat" and "cluster structure of matter" were the most preferred study group in problem-based learning studies, graduate students studying the "lab education" subject were also often chosen as a sample group. In these studies, it was concluded that while success tests and attitude scales were used more frequently as measurement tools, various data collection tools are preferred.