



Journal of Innovative Research in Social Studies

Volume: 3 Issue: 1 Year: 2020

JIRSS

**Sosyal Bilgilerde Yenilikçi
Araştırmalar Dergisi**

Cilt: 3 Sayı: 1 Yıl: 2020

İÇİNDEKİLER		CONTENTS	
Sayfa	Makale	Article	Page
1-17	Etkin Tarih Eğitimi Bağlamında Ağaç Kültürü: Haluk Dursun'un Eserlerinde Anıt Ağaç Olarak 'Çınar' (Mustafa ŞANLI)	Tree Culture in Context of Active History Education: Plane Tree as Monumental Tree in Haluk Dursun's Authorship (Mustafa ŞANLI)	1-17
18-32	Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalara Yönelik Algıları (Enes SUBAŞI)	Teacher Candidates' Perceptions Regarding Academic Research (Enes SUBAŞI)	18-32
33-53	Sanal Gerçeklik Teknolojisinin Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi İklimler Konusunda Kullanılması Üzerine Öğrenci Görüşleri (Rüştü GEDİK)	Students' Views on the Use of Virtual Reality Technology in Climate Topic in Middle School Social Studies Course (Rüştü GEDİK)	33-53
54-69	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Ahmet ÖZTÜRK & Fatma Beyza AÇIL)	Investigation of Social Studies Teacher Candidates' Metacognitive Awareness According to Some Variables (Ahmet ÖZTÜRK & Fatma Beyza AÇIL)	54-69
70-89	Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Sosyal Bilgiler Alanında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi (Saide AYVAZ ÖZTÜRK)	Examining the Studies on Social Studies Regarding Mainstreaming Education (Saide AYVAZ ÖZTÜRK)	70-89

Journal of Innovative Research in Social Studies

Editör: Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

Haziran, 2020.

June, 2020.



Etkin Tarih Eğitimi Bağlamında Ağaç Kültürü: Haluk Dursun'un Eserlerinde Anıt Ağaç Olarak 'Çınar'

Mustafa ŞANLI¹

Makale Bilgisi

Özet

Alınma Tarihi

13.11.2019

Kabul Tarihi

03.06.2020

Yayınlanma Tarihi

30.06.2020

Sosyal Bilimler, yakın tarihimizde ortaya çıkan bir kavram olmakla birlikte insanın kendini gerçekleştirme adına kendisini ve yaşadığı toplumu tanıma ihtiyacından doğmuştur. İnsan ve toplumun gelişmesi çerçevesinde bilgi ve tecrübelerin geliştirilebilmesi için tarih öğretiminin önemli bir yeri vardır. Bu çalışmanın amacı, Türk tarihinin etkin bir biçimde öğretilmesi açısından, Türk kültüründe bir anıt ağaç olarak çınar ağacının önemini ve Haluk Dursun'un eserlerinde çınar motifini tespit ederek, bu değerlerin gelecek nesillere aktarılmasını değerlendirmektir. Araştırma 2019 yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizine başvurulmuştur. Türk tarihi incelendiğinde, Türklerin yaşam tarzı ve inanışlarına bağlı olarak doğa unsurlarının ve ağacın Türk toplum hayatında önemli bir öge olduğu ortaya çıkmaktadır. Türk toplumunda ağaç, kişilerin ve boyun devamını sağlayan, sonsuzluğun, sürekliliğin bir sembolü olarak görülmüştür. Orman ya da ağaç toplulukları yerine, tek olan Tanrı'yı temsil etmesi ve O'na ulaşma vesilesi olması bakımından genellikle tekil ağaçlara kutsiyet atfedilmiştir. Türk toplumunda ve inanışında ağaca yüklenen bu değerlerin bir sonucu olarak, kültür coğrafyamızda bulunan tarihimize ve kültürümüze ışık tutacak anıt ağaçların tespiti ve geleceğe aktarılması önemlidir. Bu anıt ağaçlar içerisinde, uzun yıllar süren hâkimiyetin bir sembolü olması, geçmiş, bugün ve gelecek arasında bir köprü vazifesi görmesi bakımından çınar ağacı ön plana çıkmaktadır. Gelecek nesillerimize tarihimizin ve kültürümüzün etkin bir biçimde öğretimi bağlamında, nesillerin bu tarihi ve kültürü görerek, hissederek, muhabbetle öğrenmeleri sağlanmalıdır. Bunun bir sonucu olarak, kültür coğrafyamızda bulunan bu değerlerin belirlenmesi, korunması ve genç nesillere aktarılması büyük önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk Kültürü, Ağaç Kültü, Tarih, Çınar Ağacı, Haluk Dursun

¹Yüksek Lisans Öğrencisi Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

sanli_0788@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2607-342X

Tree Culture in Context of Active History Education: Plane Tree as Monumental Tree in Haluk Dursun's Authorship

Article Info

Abstract

Received
13.11.2019

Accepted
03.06.2020

Published Online
30.06.2020

Although social sciences is a concept that emerged in our recent history, it has arisen from the need to know oneself and the society in which one lives in order to know and realize oneself. History teaching has an important place in order to develop knowledge and experiences within the framework of the development of human and society. The aim of this study is to evaluate the importance of sycamore tree as a monumental tree in Turkish culture in order to teach Turkish history and culture effectively and to determine the sycamore motif in Haluk Dursun's works and to transfer these values to future generations. The research was conducted in 2019. The research was conducted through document analysis, one of the qualitative research methods. Content analysis was used for data analysis. When the Turkish history is examined, it is revealed that the elements of nature and the tree are an important element in the life of the Turkish community depending on the lifestyle and beliefs of the Turks. In Turkish society, as a symbol of eternity and continuity, which is the symbol of eternity and continuity of trees, people and clan, holy trees are generally attributed to the singular trees in order to represent the one God and to reach him instead of forest or tree communities. As a result of this value that is put on the tree in Turkish society and belief, it is important to identify the monumental trees that shed light on our history and culture in our cultural geography and to transfer them to the future. In this monumental tree, the plane tree stands out in terms of being a symbol of sovereignty for many years and acting as a bridge between past, present and future. In the context of the effective teaching of our history and culture to future generations, it should be ensured that generations learn this history and culture by seeing, feeling and having a conversation. As a result of this, determination of these values in our cultural geography, preservation and transfer to young generations is of great importance.

Keywords: Turkish Culture, Cult of Tree, History, Plane Tree, Haluk Dursun

GİRİŞ

Sosyal Bilimler, “İnsanı, toplumu ve ağırlıklı olarak insan-insan, insan-toplum ve insan-eşya ilişkilerinin sistemli bir biçimde incelenmesini amaçlayan, bilimsel yöntemle uygun olarak üretilmiş düzenli bilgiler” olarak tanımlanmaktadır (Turan ve Ulusoy, 2010, s.43). Sosyal Bilimler ise, “Temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan, disiplinler arası bir yaklaşımla seçilip yoğrularak oluşturulmuş bilgileri de içinde bütünleştiren bir derstir.” şeklinde ifade edilmiştir (Sözer, 1998, s.3).

Sosyal Bilimler kavramı yakın tarihimizde ortaya çıkan bir kavram olmakla birlikte insanın kendisini bilmesi ve gerçekleştirilmesi adına kendisini ve içinde yaşadığı toplumu tanıma ihtiyacından ortaya çıktığı söylenebilir. Sosyal Bilimlerin bulgularını kullandığı en önemli disiplinlerin başında “Tarih” gelmektedir. Herkesçe bilinen bir gerçektir ki toplumsal her konunun temelinde “tarih” kavramı yer alır. Tarih geçmişte yaşayan insanların her türlü faaliyetlerini, askeri, siyasi, ekonomik, dini, kültürel olarak, yer ve zaman bildirerek, sebep-sonuç ilişkisi içerisinde anlatan bilim dalıdır (Turan ve Ulusoy, 2010, s.53). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere geçmişte yaşanan her türlü faaliyet tarihin bir parçasıdır. Bu da tarihin önemini ortaya koymaktadır. Tarihle ilgili yapılan tanımların odak noktasında ‘insan’ vardır. İnsan ve insanın içinde yaşadığı sosyal ortam tarihin temel inceleme alanıdır.

“Sosyal Bilimler arasında tarihin görevi, toplumların nereden geldiklerini ve nereye gitmekte olduklarını açıklamak gibi son derece hayati bir bilgi birikimi sağlarken; diğer yandan da ona yolunu sağlıklı bir şekilde çizebileceği bir de bilinç kazandırır. Dün-bugün-gelecek arasındaki ilişki kurmayı hedefler” (Yıldız, 2003, s.181).

İnsan ve toplum hayatının gelişimi bağlamında bilgi, tecrübe ve kazanımların elde edilebilmesi ve geliştirilebilmesi için tarihin ve tarih öğretiminin çok önemli bir yere sahip olduğunu görmekteyiz. Anlaşılacağı üzere tarihin konusu insan ve insan topluluklarını bir şekilde etkileyen olaylar, yaşantılar, bunların yaşandığı coğrafya ve bunların içinde barındırdığı her şey olarak düşünülebilir. Böylece tarih insanın ve insanlığın bilgi ve deneyimin artması ve gelişmesi bakımından çok büyük önem taşımaktadır. Sosyal Bilimler Dersi Öğretim Programında Kültür ve Miras Öğrenme Alanı’nın etkin bir şekilde öğretilmesinde tarihin önemi öne çıkmaktadır. Ayrıca Osmanlı coğrafyasının kültür, sanat ve estetik öğelerinin öğretiminde de tarih ve tarihimizdeki anıt çınarların öneminin kavratılması önem arz etmektedir (Demirkaya, 2012; MEB, 2005).

Kültürel yapıya ait çeşitli tabiat unsurlarına atfedilen kutsallığın önem kazandığı inanç sisteminde ağaç, yaşayışı şekillendiren önemli bir yapı unsurudur. Eski Türklerde medeniyetin beşiği olarak kabul edilen ağaca ve ağaç sevgisine çok önem verilir. Bu ağaçlar arasında kayın, çam, kavak ağacı, ardıç, çınar, sedir, servi, meşe, dut, söğüt ve elma sayılabilir (Ergun, 2004, s.195-244).

Türk kültüründe ağacı sadece somut bir kavram olarak ifade etmek yanlış olacaktır. Ağaç kökleri yerin altında olan, gövdesi yerin üstünde olan ve dalları ile gökyüzüne uzanan ve bilinen üç alemde bir bütün olarak bulunan bir varlık olarak tasavvur edilmektedir. Ağaç hakkındaki bu düşünceler ona bir takım manevi değerler verilmesine sebebiyet vermiştir. Bu bağlamda ağacın Türk kültüründeki yerinin tam olarak belirlenebilmesi için Türklerin yaratılış öykülerinde ağacın rolünü ortaya koymak gerekir. Bu çerçevede ağaç motifi Türk topluluklarının destansı hikayelerinin merkezinde yer bulmaktadır (Şahin ve Toprak, 2016, s.1310). İnsanın dünyaya gelişi, varoluşu ile ilgili bir Türk destanında Tanrı, yarattığı dokuz

insan cinsini, onlardan önce yarattığı dokuz dallı ağacın gölgesinde barındırmıştır. Dolayısıyla yaratılış bilgisinin özünde ağaç, önemli bir kültür (Banarlı, 1976, s.31).

Eski Türklerde tanrıdan yardım isteneceğinde ağaç önemli bir figürdür. Kişiler isteklerinin tanrıya ulaşmasının ağaç sayesinde olacağına inanarak, kutsal kabul ettikleri bazı ağaçların çevresinde, çeşitli dinsel ritüellerini gerçekleştirmişlerdir. İslamiyet'in kabulünden sonra da ağaçlara çaput bağlama geleneği olarak bu inanış devam etmiştir. Ölen insanların tamamen yok olup gideceğine inanılmadığından onlara kısmen de olsa bir hayat sağlaması bakımından ağaç önemli bir unsur kabul edilmiş, ölen insanın mezarının başına ağaç dikilmesi onun ruhunun belli bir düzeyde ağaçta yaşatılmasının imkanını sağlamış ve bu inanış geçmişten günümüze süregelmiştir (Şahin ve Toprak, 2016, s.1316). Bütün bu inanışlar ele alındığında ağaç kavramının tarih ve kültürümüzde çok önemli bir yer teşkil ettiğini söyleyebiliriz. Bunun bir sonucu olarak tarihimize ve kültür coğrafyamıza ışık tutacak anıt ağaçların tespit edilmesi ve korunması çok büyük önem taşımaktadır. Kültür coğrafyamızda önemli bir yere sahip olan anıt ağaçlarımızı incelemek ve bu değerleri gelecek nesillerimizin de etkin bir şekilde kavramalarını sağlamak amacıyla bir anıt ağaç olarak "çınar" kavramını ön plana çıkaracağız.

Çınar ağaçları fiziksel durumlarının büyüklüğüne bağlı olarak kök, gövde ve dallarıyla heybetli bir yapıya sahip olması nedeniyle hikâye, roman, şiir gibi birçok edebi esere de konu olmuştur. Türk yazarlarının bazı konuları özellikle anıtsal ağaçlara benzettikleri görülmektedir. Tevfik Fikret'in bir şiirinde çınar ağacından çıkarttığı vatan motifini "Hani bir gün seninle Topkapı'dan geliyorduk; yol üstünde bir çınar, enli, boylu, vakur..." biçiminde anlattığını; Cenap Şehabettin'in, ülkemizin o zamanki durumunu anlattığı yazısında vatanı ihtiyar bir çınara benzettiğini; Faruk Nafiz Çamlıbel, "Ayda Bir" adı altında yayınlanan bir dergide "Çınar Gölgesi" başlığı altında yazdığı bir makalesinde çınar ağacını, "Şark ağaçlarının en büyüğü olan çınar, ağaçların en düşündürücüsüdür. Çok zaman gölgesinde bir pınarın, bir ırmağın çağlayışını dinleyerek uzun asırlar geçiren bu güzel, gülbüz ve yüksek ağaç, muhakkak âdemoğluna en yakın bir ruh taşır. Şarkta, bir çınar kadar gölgesine insan toplayan başka hangi ağaç vardır." biçiminde anlatmaktadır (Gökberk, 1948, s.95-98).

Geçmişte ağaç Türk kültürünün dikkate değer bir ögesi olmuş, bu durum günümüzde de devam etmiştir. Ağaç, insanlar arasındaki birliğin bir sembolü olarak görülmektedir. Türk kültüründe aile, boy ve devletin birliği, bütünlüğü ağaç üzerinde sembolleştirilmiştir. Bunun yanında ağaç, kişiler arasındaki dostluğun göstergesi olarak da kullanılmaktadır. Böylece geçmişten günümüze kadar kültürel dönüşüm süreci içerisinde Ağaç Kültü de Türk kültüründe yerini muhafaza etmiştir (Şahin ve Toprak, 2016, s.1315). Ağacın, özellikle de çınar ağacının Türk kültüründe ifade ettiği anlamlar da dikkate alındığında Haluk Dursun'un bazı eserlerinde sık sık bahsi geçen çınar ağacının bir anıt ağaç olarak incelenmesi önemli bulunmuştur.

Bu çalışmanın amacı, Türk kültüründe ağaç motifi ile ilgili inanışlar bağlamında çınar ağacının yeri ve önemi nedir? Sorusuna cevap vermek ve etkin tarih eğitimi için Haluk Dursun'un eserlerinde (Nil'den Tuna'ya, Osmanlı Coğrafyasına Yolculuk, İncir Çekirdeği, Tuna Güzellemesi) bir anıt ağaç olarak çınarın yerini tespit etmektir.

YÖNTEM

Araştırmada öncelikle etkin tarih öğretimi bağlamında Haluk Dursun'un eserlerinde anıt ağaç olarak çınar ağacı ile ilgili alanyazın taranmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine uygun olarak yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir. Tarihçilerin ve arkeologların bir kültür veya medeniyetin geçmişine ilişkin özellikleri çalışırken kullandıkları en önemli çalışma yöntemlerinden birisi, kalıntılardan hareket etmektir. Elde ettikleri kalıntıları, belirli bir çerçeve içerisinde ve birbiri ile ilişkilendirerek ilgili kültür veya medeniyete ilişkin bütüncül resim elde etmeye çalışırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2017).

Bu bağlamda incelenen eserler şunlardır:

Kitabın Türü	Kitabın Adı	Sayfa Sayısı	Yayınevi
Kültür Tarihi	Nil'den Tuna'ya	285	Ötüken Yayınları
Kültür Tarihi	Osmanlı Coğrafyasına Yolculuk	251	Timaş Yayınları
Kültür Tarihi	İncir Çekirdeği-Hereke'den Çıktım Yola	272	Timaş Yayınları
Kültür Tarihi	Tuna Güzellemesi	266	Kapı Yayınları

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada Nil'den Tuna'ya (Haluk Dursun), Osmanlı Coğrafyasına Yolculuk (Haluk Dursun), İncir Çekirdeği-Hereke'den Çıktım Yola (Haluk Dursun), Tuna Güzellemesi (Haluk Dursun) eserleri etkin tarih eğitimi bağlamında bir anıt ağaç olarak çınar açısından ele alınmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır (Karacan, 2018). İçerik analizi, verilerden hareketle görülemeyen, ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ortaya çıkarılması ve bu temalar arasındaki anlamlı ilişkilerin belirlenmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2017, s.259).

İncelenen eserlere yönelik uzman görüşü alınmış ve konuyla ilgili literatür taramasına başlanmıştır. Bu süreçte seçilen eserler incelenmiş, elde edilen veriler analiz aşamasında birleştirilmiştir. Çalışma, "Türk Kültüründe Ağaç Kültü ve Çınar Ağacı", "Anıt Ağaç ve Çınar" ve "Haluk Dursun'un Eserlerinde Bir Anıt Ağaç Olarak Çınar" başlıkları altında üç bölümde ele alınmış, buradan yola çıkarak Haluk Dursun tarafından yazılan bu eserler, Sosyal Bilgiler eğitiminde etkin tarih öğretimi bağlamında anıt ağaç olarak çınarı ele alışı bakımından incelenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Haluk Dursun eserlerinde, tarihçiliğinin ve tarih anlayışının oluşumunu şu sözlerle ifade etmiştir: *"Bana göre tarihçi olmam da çocukluğumun geçtiği Hereke'deki ahşap tarihi evin rolü büyük. O evde rahmetli dedemin babasından duyduğum II. Abdülhamit dönemi Osmanlısının ve payitaht İstanbul'unun hikayeleriyle büyüdüm. Ayrıca Hocam'ın "Tarihçi olmak istiyorsan, hele "Yakınçağ tarihçisi" olacaksın öyle sadece kütüphanede masa başında kitap karıştırmakla, arşiv belgeleri okumakla yetinmeyeceksin! Osmanlı'nın ruhunu tanımak için coğrafyasını keşfe çıkacaksın" demişti. Gittiğim her yerde şimdi akıp giden zamana, tarihe karışan hakikate rağmen hep Osmanlı'nın izlerini aradım. Günümüzde yaşayan halklardan Osmanlı imajının ne olduğuna, Osmanlı'nın boşluğunu kimin doldurduğuna, yakıp yıkılanlara, ama her şeye rağmen geride kalanlara dikkat ettim,*

can gözüyle hepsini inceledim. Bir anıt çınarından, şirin ve minnacık kitabeli çeşmesine, tuğralı taş köprüsünden "ya Hafız"lı konağına, türbesine, mektebine, tekkesine kadar gittiğim yerlerde Osmanlı izlerinin dialarını çektim, kayıtlarını yaptım" (Dursun, 2016: 9-10-11). İşte araştırmamızda, Haluk Dursun'un tarihe bakışını, tarihi gezilerini ve bunların tarih eğitimindeki rolünü anlattığı Nil'den Tuna'ya (Haluk Dursun), Osmanlı Coğrafyasına Yolculuk (Haluk Dursun), İncir Çekirdeği-Hereke'den Çıktım Yola (Haluk Dursun), Tuna Güzellemesi (Haluk Dursun) eserleri etkin tarih eğitimi bağlamında bir anıt ağaç olarak çınar açısından ele alınmıştır. Çalışmamızın bu bölümü, "Türk Kültüründe Ağaç Kültü ve Çınar Ağacı", "Anıt Ağaç ve Çınar" ve "Haluk Dursun'un Eserlerinde Bir Anıt Ağaç Olarak Çınar" başlıkları altında üç kısımda ele alınmış, bu doğrultuda Haluk Dursun tarafından yazılan bu eserler, Sosyal Bilgiler eğitiminde etkin tarih öğretimi bağlamında anıt ağaç olarak çınarı ele alışı bakımından incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

A-) Türk Kültüründe Ağaç Kültü ve Çınar Ağacı

"Kültür, bir milletin dinî, ahlaki, akli, estetik, lisani, iktisadi ve fennî hayatlarının ahenkli bir bütünüdür." (Gökalp, 1975, s.27). Türk kültürünün teşekkül etmesinde Türklerin yaşam tarzına bağlı olarak tabiat unsurlarının önemli bir yeri vardır. Türkler tabiata ait unsurlara tarihin ilk devirlerinden bu yana birçok kutsiyet yüklemiş ve bu unsurlar, Türklerin inanışlarının ve hayatlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu unsurların başında da Türklerin hayata bakışları ve yaşayışlarını derinden etkileyen ağaç motifi gelmektedir. Türk kültüründe önemli bir yeri olan tabiata ait unsurların belirlenmesi ve bunların öneminin, kültürün devamı ve şekillenmesi bakımından gelecek nesillere aktarılması büyük önem arz etmektedir.

Kült kavramı da, tanrıya, ilahi ya da öyle kabul edilen varlıklara ya da tanrının özel sevgisine mahzar olmuş varlıklara gösterilen saygı olarak tanımlanmaktadır. Ağaç Kültü de bu çerçevede ağaca tapma olarak değerlendirilebilir. Pek çok toplumda toplu ağaç kümeleri, ormanlar, ağaçlar birer kült olarak görülmüştür. Fakat Türklerde Tanrı olarak doğrudan ağaca, suya, hayvana tapma ve ona ibadet etme gibi bir inanış bulunmamaktadır (Ergun, 2012, s.21-60). Türk kültüründe ağacı sadece somut bir kavram olarak ifade etmek yanlış olacaktır. Ağaç kökleri yerin altında olan, gövdesi yerin üstünde olan ve dalları ile gökyüzüne uzanan ve bilinen üç alemde bir bütün olarak bulunan bir varlık olarak tasavvur edilmektedir. Ağaç hakkındaki bu düşünceler ona bir takım manevi değerler verilmesine sebebiyet vermiştir. Özellikle ölüm sonrası hayat inancına sahip toplumlarda yer altından yeryüzüne açılan bir kapı olarak değerlendirildiğinde, ağaç ataların yeryüzündeki insanlara ve tanrıya ruhsal olarak ulaşmasını sağlaması bakımından önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Şahin ve Toprak, 2016, s.1310).

Ağaç farklı alemler arasında geçişin önemli bir unsuru olarak kabul edilmektedir. Yerle göğü bütünleştirir. Ağacın bu özelliğinin yanında destansı anlatılarda da karşımıza çıktığı üzere hayatın kaynağı olması, tanrının yaratırken araç olarak ağacı kullanması onun Türk kültürünün temel unsurları arasında önemli bir yer edinmesini sağlamıştır. Böylece bazen bir boya isim olarak 'Kıpçak' ağaç kovuğu anlamına gelmektedir. Oğuz boylarından Üçokların soyunun da ağaçtan geldiği, annelerinin bir ağaç olduğu destanda anlatılır (Karakurt, 2011, s.12). Bu figür İslamiyet sonrası hikayelerde de karşımıza çıkmaktadır. Dede Korkut hikayelerinden birinde kahraman "Basat", "Tepegöz'e" kendini "Kaba Ağaç Oğlu" olarak tanıtmaktadır (Yayın, 2008, s.55). Ana'ya, ata'ya saygı çerçevesinde ele alınırsa, ana,

ata olarak yer yer nitelendirilen ağaca saygının da kültürel olarak önemli bir yerinin olması kaçınılmazdır (Ergun, 2012, s.246).

Tarihin eski devirlerinden bu yana ağacın Türk toplumu içinde önemli bir yere sahip olduğu ve belli ağaç türlerine de kutsallık atfedildiği görülmektedir. Türk toplumu ağacı sürekliliğin ve sonsuzluğun bir aracı olarak görmüş ve tarihten bu yana kendi varlığının devamıyla ağacı bağdaştırmış ve sonsuzluğa giden hayat yolunda ağaca önemli bir kutsiyet yüklemiştir. Ağacın her mevsim kendini yenilemesi ve canlılık göstermesi, onun bizzat yaşamın taşıyıcısı olduğu düşünülmüş ve bu düşünceyle, ağaç ile insan arasında bir bağ kurulmuştur. Nitekim Moğol hükümdarları Ögeday ve Kubilay Han'ın kendileri için bir ağaç diktikleri ve bu ağaçlara da asla dokunulmaması gerektiğini emrettikleri bilinmektedir. Bu anlamda ağacın özelliği sebebiyle olsa gerek, Türk ve Moğol toplumlarında mezarların ağaç altına yapıldığı ve mezarlara ağaç dikildiği yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir (Ocak, 1983, s.87-88). En eski devirlerden itibaren hemen her Türk boyunun inanç sistemi içinde farklı ağaçların kutsal kabul edildiğini görmekteyiz. Başlangıçta Tanrının ve hükümdarın sıfatı olan bu kutsal ağaç inancı, zamanla hükümdarlık, ataları temsil etmiş ve en nihayet sülalenin ve boyun temsilcisi olmuştur. Böylece bu ağaç kutsal ağaç, ölümsüzlük ağacı ya da hayat ağacı olarak da nitelendirilmiştir (Altıntaş, 1987, s.143). Türklerde ağaç sonsuz güç ve kudretin sembolü olarak da görülmüştür. Örneğin Dede Korkut'ta bununla ilgili olarak şöyle denilmektedir:

“Başına doğru bakar olsam, başsız ağaç,

Dibine doğru bakar olsam, dipsiz ağaç” (Ergin, 2017, s.51). Bu anlamda Türk toplulukları arasında ağacın hükümdarlık ve atayı, sülaleyi temsil ettiği inancı yaygındır (Esin, 1976, s.159-160).

Türk kültüründe ağaç önemli bir motif olarak karşımıza çıkarken her bir ağaca da aynı düzeyde kutsiyet atfedilmediğinin de belirtilmesi gerekmektedir. Genel olarak bakıldığında Türklerin kutsal olarak kabul ettikleri ağaçlar meyvesiz, ulu (yüksek ve görkemli) açık renkli, gölgeli ve kaba olanlardır. Bunlardan belli başlıları şu şekilde sıralanabilir: Kayın, çam, kavak, ardıç, çınar, servi-selvi, meşe, dut ve söğüt gibi ağaçlardır (Ergun, 2012, s.246). Buradan yola çıkarak baktığımızda Türk kültüründe genellikle orman gibi ağaç toplulukları yerine tekil ağaçlar ön plana çıkmaktadır. Tanrı tekdir, ancak orman ise çokluğu temsil etmektedir. Tek olan ağaç bir ruh olarak bütün kabul edilmiş, tanrıyı temsil etme ve ona ulaşma yolu olması bakımından kutsiyetine daha fazla inanıldığını görmekteyiz. Türklerin İslamiyet'i kabul ettikten sonraki dönemlerinde de, Türk toplumunda ağaca yüklenen kutsiyet devam etmiştir. İslamiyet'in kabulünden sonra da ağacın fiziki görüntüsü, yer altında kökleri, gökyüzüne uzanan dallarıyla ve her mevsim kendini yenileyen yapısıyla, sonsuzluğun ve yaşamın bir ifadesi olarak kabul edilmiştir. İslamiyet kabul edildikten sonra da mezarlıklara ağaç dikilerek ve ağaçlara çaputlar bağlanarak bu gelenek sürdürülmüştür (Şahin ve Toprak, 2016, s.1314).

Tarihin en eski devirlerinden bu yana Türklerin kutsal kabul ettikleri ve inanç ve yaşam sistemlerinde önemli yer tutan ağaçlar arasında çınarı da görmekteyiz. Hatta günümüzde de özellikle Yörük topluluklarında katranın yanında çınar ağacı da kutsal kabul edilmektedir. Çınar, yüzlerce yıldır Anadolu'da hükmün, egemenliğin, yasanın bir sembolü olmuştur. *“Ben buralara hükmetme gücüne sahibim, kontrol bende benim hükümranlığım geçerlidir.”* demenin doğal bir yolu olarak düşünülmüştür. Kur'an ve Tevrat'a göre Nuh Peygamber gemisini çınar ağacından yapmıştır. Tevrat'ta *“ Ve Yakup kendisi için kavak, badem ve çınar*

ağaçlarından taze çubuklar aldı ve üzerlerinden kabuğu soyup çubuklardaki ak rengi meydana çıkararak çizgiler yaptı... Bozkırda servi, çınar ve şimşiri bir arada dikeyim de görsünler... Allah'ın bahçesindeki erz ağaçları onu örtemezdi; çam ağaçları onun kolları gibi değildi ve çınar ağaçları onun dalları gibi değildi." ayetleri yer almaktadır. Osmanlı döneminde inşa edilen önemli kamu yapılarının hemen yanına onunla beraber yaşayıp, yaşlanması için bir çınar ağacı dikme geleneği vardır. Örneğin Topkapı Sarayı'nın 2. avlusunda, Bursa Muradiye Camisi yakınındaki çınarlar bu yapılarla çağdaşlardır. Çınar ağacı kubbeyi andırıldığından, köy kıraathanelerinin avlusunda gördüğümüz gibi, altına oturup dinlenen bir çınar altı daima var olmuştur (Torlak, 2013, s.5-6).

Anadolu ve Batı Türkleri'nde çınar güç sembolüdür. Osman Gazi rüyasında Osmanlı Beyliği'ni dünyayı saran bir çınar ağacı olarak görmüştür. Hanların, Beylerin soyları çınarla sembolleştirilmiştir. Manas Destanı'nda "ulu çınar" konaklama ve sığınma yeridir. Çınarla devlet arsında bağ kurulduğu gibi çınarla çocuk arasında da bağ kurulmuştur. Çocuklar uzun ömürlü olsun diye çocuk doğunca onun için çınar dikilir. Türk kültüründe çınarlar "ulu ağaç" ve "gaba ağaç" olarak anılır. Bu ağaçlar Tanrı kutunun ve aydınlığın sembolleridir (Torlak, 2013, s.6-7).

Türk kültüründe önemli bir yeri olan çınarlar bu kültürün önemli bir parçası olan edebiyatta, şiirlerde, hikaye ve romanlarda da yer bulmuştur. Divan şairlerine göre çınar yaprakları, Tanrıya, göklere açılmış, yalvarıp yakaran bir el, bir insan eli gibidir. İstanbul'da Emirgân'daki Çınaraltı Kahvesi'ni anlatan yazısında Ruşen Eşref mekânı tanımladıktan sonra ulu çınarların görkemini şu sözler ile anlatır: "*Çınar Türk ağacıdır ve pek güzeldir. Toprağa ondaki o sağlam yerleşmişlik. Göklere sığmayacak gibi nedir, o enine boyuna serpiliş. Göze emniyet, gönle ferahlık veren öyle tok, öyle sağa sola kanat germiş bir leventlik... Bir pınar başına bir çınar, bir koru tadı bağlanır. Bir teki bir meydana tuttu mu, ona bir kubbe altı serinliği ve loşluğu verir*" (Eşref, 1938).

"Her çınarda bir dede edası vardır. Onlar toprağımızın hakiki gururudur, belki dedelerimiz, o heybetli vakarı, o dağ sükunetini onlardan öğrendiler." diyen Ahmet Hamdi Tanpınar, sıcak yaz günlerinin boğucu etkisini Ulu Bursa Orhan Camii avlusundaki "Eskicibaba Çınarı"nın serin atmosferinde geçiştirirken, kutsal ve mistik mekanların insan ruhunun derinliklerinde kıpırdattığı mistisizmi "Bursa'da Zaman" adlı şiirinde şu cümleler ile ifade etmiştir: "*Bursa'da bir eski camii avlusu; Küçük şadırvanda şakırdayan su; Orhan zamanından kalma bir duvar; Onunla bir yaşta ihtiyar bir çınar; Eliyor dört yana sanki bir günü; Bir rüyadan arta kalmanın hüznü; İçinde gülüyor bana derinden; Sanki bir hatıra serinliğinden; Ovanın yeşili, göğün mavisi; ve mimarilerin en ilahesi.*". Yahya Kemal Beyatlı, Valide-i Atik Camii avlusundaki çınarın altında kabaran uhrevi duygularını "Ziyaret" adlı şiirinde; "*Yine birlikte, bu mevsimde, Atik Valide'deyiz; Yine birlikte, bu mevsimde, gezip sezmedeyiz bu çınarlarla siyah servilerin gölgesini; Bu şadırvanda suyun sanki ledünni sesini. Bu ziyarette vakit geçti, güneş battı, yazık! Haz ve duyguyla Atik Valide'de bir gün daha yaşadık.*" dizeleriyle anlatmıştır. Nazım Hikmet'e göre, "Su başında durmuşuz çınarla ben..." dizesi ile başladığı "Masalların Masalı" başlıklı şiirini "...Su başında durmuşuz; çınar, ben, kedi, güneş bir de ömrümüz; Su serin; Çınar ulu; Ben şiir yazıyorum, Kedi uyukluyor, Güneş sıcak, Çok şükür yaşıyoruz. Suyun şavkı vuruyor bize, çınara, bana, kediye, güneşe, bir de ömrümüze." dizeleri ile bitirirken; suyun, ulu ağacın ve zamanın insan yaşamındaki varlığının önemine işaret etmiştir (Asan, 2014, s.1-4).

Türk Kültürünün ayrılmaz bir parçası olarak çınar, şair ve yazarların hayal ikliminde de çok farklı anlamlar kazanmış bu da edebi eserlerde çınarın bambaşka duygu ve hayallerin

yansıması olarak karşımıza çıkmasını sağlamıştır. Görüleceği üzere çınar, binlerce yıldan bu yana Anadolu'da mutlak kamusal gücü ifade etmiş, "Güçlüyüm, bu gücüm kurallarım ve kültürümden" algısıyla uygar, idealize edilmiş, kültür tarafından tasarlanmış bir mutlak gücün sembolü haline gelmiştir (Torlak, 2013, s.7)

B-) Anıt Ağaç ve Çınar

Anıt ağaçlar, "Yaş, çap ve boy itibarıyla kendi türünün alışılmış ölçüleri üzerinde boyutlara sahip olan, yöre folklorunda, kültür ve tarihinde özel bir yeri bulunan, geçmiş ile günümüz, günümüz ile gelecek arasında iletişim sağlayabilecek uzunlukta doğal ömre sahip olan ağaçlardır". Her bir anıt ağacın ayrı tarihi ve hikayesi vardır. Bu yaşanmışlıkları ancak onları görerek, hissederek ve onlara sırtımızı vererek dinleyebilir ve onları yaşayabiliriz. Anıt ağaçların tespit edilmesi, korunması ve geleceğe taşınması kültürümüz açısından çok değerlidir. Tarihimizin ve kültürümüzün önemli doğal unsurlarından olan bu doğal miraslarımızın farkında olmak ve korumak tarihimize, kültürümüze ve doğamıza karşı hepimiz için önemli bir görevdir (Polat, 2017, s.909).

Bir kültür değeri olarak birçok anıt ağaç bulunmakla birlikte geçmişini yansıtmaması ve bulunduğu coğrafyaya hükmetmesi ve çok uzun yıllar hakimiyetin bir sembolü olması bakımından çınar ağacı farklı bir yere sahiptir.

Bir anıt ağaç olarak çınar ele alınacak olursa; tarihin çok eski dönemlerinden bu yana kutsal kabul edilerek çeşitli değerler atfedilmiş ağaçlar arasında en önde gelen ağaçlardan olmuş, geçmiş-bugün-gelecek bağlamında köprü vazifesi gören bir kültür değeri olma özelliğini devam ettirmiştir. Binlerce yıldan bu yana Anadolu'da düzenin ve otoritenin sembolü olmuş, hükümdarın, yasal yaptırımların bir işareti gibi görülmüştür. "Ezici bir gücüm var, ama bu doğadan değil kültür ve kurallardan kaynaklanır." Algısına mazhar olmuş bir ağaç haline gelmiştir (Torlak, 2013, s.1).

Haluk Dursun da tarihi ele alırken anıt ağaçların kültür coğrafyamızda çok önemli bir yere sahip olduğunu bildirmiş, tarihi incelerken birçok kişinin yaptığı yanlışın tarihi sadece hadiselerden ibaret olarak görüp, bu şekilde değerlendirmek olduğunu ifade etmiştir. Oysaki tarihin hadise, insan ve coğrafya üçgeninde ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Mekanı ve insanı tanımadan tarihe hakim olunamayacağını ve tarihin sağlıklı bir şekilde değerlendirilemeyeceğini belirtmiştir. Dursun eserlerinde, araştırmalarında nelere dikkat ettiğini ve tarihi nasıl ele aldığını da şu sözlerle ifade etmiştir:

"Ben bir yere geziye giderken, orasıyla ilgili araştırmayı yaparken mutlaka mimari eserlerini, tarihi dokusunu inceler; oraya has bir ürün var mıdır bakarım. Beni oraya çekecek bir diğer özellik de orada bulunacak bir anıt ağaç; bir tarihi çınardır" (Dursun, 2014, s.172).

"Tarihi sadece tarih kitapları yazmaz, tarih sadece tarihçilerden öğrenilmez, tarih bazen bir çınarın gölgesinde, bazen bir çınarın dibindeki çeşmenin su sesinde, şadırvanın kitabesinde, bazen de bir çınaraltı kahvesinin çay bardağında akseder. Görebilene, hissedebilene..." (Dursun, 2014, s.174).

"Hereke'de isterseniz incelemeye şöyle en göz önünde olan çınarla başlayalım. Meydana kurulan, merkeze hakim, hepsine tepeden bakan, "Burada benim dallarım öter, benim hükümranlığım söker; esas olan benim, gerisi figürandır, teferruattır." diyen çınarla..." (Dursun, 2014, s.56).

İşte Haluk Dursun, bu yaklaşımlarının bir sonucu olarak bütün tarih temalı gezilerinde bölgenin insanını ve coğrafyayı tarih bağlamında tanıyabilmek adına, anıt ağaçlarını incelemiş, envanterini tutmuş ve oranın tarihini bir çınar gölgesinde içine çekerek anlayabilmenin ve yaşayabilmenin hazzını tatmış ve bunun önemini belirtmiştir.

C-) Haluk Dursun'un Eserlerinde Bir Anıt Ağaç Olarak 'Çınar'

Geçmişten günümüze kadar ağaç, Türk kültürünün önemli bir unsuru olmaya devam etmiş ve hala devam etmektedir. Bu durumun başka bir göstergesi de insanlar arasındaki birliği bütünlüğü sembolize etmesidir. Gerek iki bireyin, ailenin gerek bir boyun bütünlüğü gerekse devletin bütünlüğü ağaçla sembolize edilmiştir. Bir boyun sembolü olarak bir ağaç nitelendirildiğinde ağacın yaşlanmasıyla veya kurummasıyla boyun bir takım problemlerle karşılaşması ve dağılması özdeşleştirilmiştir. Burada boyun ruhunun ağacın içinde olduğu düşünülmekte ve yaşanan bu durum ağaca aksettirmektedir (Baldick, 2011, s.83). Türklerde Ağaç Kültü geçmişten günümüze süregelen, ağaçla ilgili birçok inanışın, yıllardan beri ağaca yüklenen derin anlamların bir sonucu olarak günümüzde de canlılığını korumasını sağlamıştır.

"Yaş, çap ve boy itibarıyla kendi türünün alışılmış ölçüleri üzerinde boyutlara sahip olan, yöre folklorunda, kültür ve tarihinde özel bir yeri bulunan, geçmiş ile günümüz, günümüz ile gelecek arasında iletişim sağlayabilecek uzunlukta doğal ömre sahip olan ağaçlara anıt ağaç denir." (Asan, 1992).

Anıt ağaçlarla ilgili yapılan çalışmalar, bu ağaçların tespiti, korunması ve gelecek nesillere bir kültür değeri olarak aktarılması çok büyük bir önem arz etmektedir. Kültür tarihimiz ve coğrafyamız incelendiğinde bir anıt ağaç olarak çınarın çok önemli bir yer teşkil ettiğini görmekteyiz. Anadolu'da çınar güç ve hakimiyet göstergesidir. Hanların, Beylerin soyları çınarla sembolleştirilmiştir. Manas Destanı'nda "ulu çınar" konaklama ve sığınma yeridir. Çocuklar uzun ömürlü olsun diye çocuk doğunca onun için çınar dikilir. Türk kültüründe çınarlar 'ulu ağaç', 'gaba ağaç' olarak ifade edilmiştir. Çınarlar Tanrı kutunun ve aydınlığın bir sembolü olarak kabul edilmiştir (Torlak, 2013, s.6-7). Osmanlı Devleti'nin kurucusu Osman Gazi'nin rüyasına giren bir ağaç olan çınar, Anadolu ve Balkan coğrafyasında kurulacak Türk hakimiyetinin, dünyanın üç kıtasına yayılacağını uzayan dalları ve kılıçlaşan yapraklarıyla haber vermektedir (Banarlı, 1976, s.31).

En eski devirlerden bu yana Türk tarihi, kültürü ve coğrafyasında böylesine yer edinmiş bir anıt ağaç olarak çınarı, tarih ve kültür eğitiminde önemli bir öge olarak ele almak ve geleceğe taşımak herkesin üzerinde durması gereken bir konu olmalıdır. Bu bağlamda Haluk Dursun da bir anıt ağaç olarak çınarı, bütün Osmanlı coğrafyasına yaptığı tarih ve kültür gezilerinde tespit etmiş, envanterini tutmuş, korunmaları ve gelecek nesillere bir kültür değeri olarak aktarılmaları yolunda çok önemli çalışmalar yapmıştır.

Haluk Dursun kendisiyle yapılan röportajda anıt ağaçlara ve çınara olan muhabbetinin başlangıcını *"Okuduğum ilkokul 2. Abdülhamit dönemindeki taş mektepler serisindendi. Okulun bahçesinde duran ve altında oyunlar oynadığımız büyük çınarın belki üzerimde ayrı bir etkisi vardır."* şeklinde belirtmiş, bu ilginin bilgiye dönüşmesini ise *"Küçüklüğümde beri özel merakım var... Zeytin ağaçlarıyla dolu bir yerde büyüdüm. Biliyorsunuz zeytin ağacı bütün dinlerin ortak kutsal ağacıdır. İki bin yıllık bir geçmişi vardır. Hala Kudüs'te Hz. İsa'nın dibinde oturduğu zeytinler korunur ve özel seremonilere sahne olur. Hz. İsa'nın zeytin ağaçlarında yapılan o seremonilerin birkaçına katıldım. Bendeki nedenini bilemediğim bu ağaç ilgisi, zamanla araştırmaya dönüştü. Anıt ağaçlara, çınarlara özel ilgim oldu. "İstanbul'un çınarları" ile başlayan araştırmalarım, "Anadolu çınarları" ve "Osmanlı çınarları" ile devam etti. İtiraf etmeliyim ki, bunun sonu gelmeyeceğe benziyor."* şeklinde ifade etmiştir. Yazar, anıt ağaçları arayıp bulma serüvenini de şu sözlerle ifade etmiştir: *"Anıt ağaç tespitinin birkaç yolu var. İlk yol, seyahatnamelerden izini sürersiniz. Yani öyle bir ağaçtır ki, seyahat edilen yeri anlatırken o ağaçtan bahsedilmesi*

zorunludur. Ayrıca geçmişini derin olan o ağaçların bugüne gravürleri kalır.” (Küpçü, 2019, s.51).

Türk tarihinin ve Osmanlı'nın ruhunu anlayabilmek ve yaşayabilmek için Osmanlı kültür coğrafyasını Şam'dan başlayarak keşfe çıkmış, Kudüs'ten Kahire'ye, Mekke'den Medine'ye, Ortadoğu'dan Vardar'a, Üsküp'ten Kosova'ya, Elbasan'dan Tiran'a, Selanik'ten Yanya'ya, İstanköy'den Rodos'a, Estergon'dan Budin'e, Tuna boylarında Rusçuk'tan Silistre'ye, Zağra'dan Dobruca'ya, Eflak'tan Boğdan'a, Prut kıyılarına, Dinyeper'e, Dinyester'e ve Akkerman'a kadar gezmiş ve kendi ifadesiyle “Tarihe karışan hakikate rağmen, Osmanlı izlerini bir anıt çınarda, bir çeşme kitabesinde, tuğralı bir köprüde” aramıştır (Dursun, 2004, s.14).

Haluk Dursun, tarihimizin bize bıraktığı bu kültür mirasını ortaya çıkarmak ve yaşatmak için yaptığı gezilerinde çınar ağacına olan ilgisiyle, çınar ağacının kültür coğrafyamız için önemli bir değer olduğunu belirtmiş ve eserlerinde bu çınarları bütün yönleriyle anlatmıştır. Önce memleketi Hereke'nin çınarını anlatmış: *“Hereke- İsterseniz incelemeye şöyle en göz önünde olan çınarla başlayalım. Meydana kurulan, merkeze hakim, hepsine tepeden bakan, ‘Burada benim dallarım öter, benim hükümlerim söker; esas olan benim, gerisi figürandır, teferruattır.’ Diyen çınarla... Bir tarafıyla caminin etrafını sarmış, dine el atmış; diğer tarafıyla laik eğitimin yuvası okul bahçesini kapatmış muhteşem çınar. Bu iki mekan dışında, eski bucak merkezini ve eski karakolu kontrol altına almış, fabrikanın sendika hareketini gölgesine toplamış, Ambarlı dereyi beklemek için nöbeti devralmış çınar... Eski Bağdat Yolu'nu, yeni demiryolunu ve deniz ulaşımını iskele kıyılarında denetleyen çınar.’ Bütün bu mekanlar, alanlar benimdir. Merkez benim. Hepiniz marjinalsiniz. Kıyı bucak sizin olsun. Dağ, bağ, bayır, bucak, tepe yayılın ama zinhar buraya sokulmayın.’ Diyen çınar... Hereke’ de anıt ağaç varsa çınardır. Hükümüne itiraz edecek kimse olamaz. Dizin dibinde eğitime başladığımız, gölgesinde mevsimler boyu oynadığımız, ilk göz ağrımız çınar... Hayatım boyunca peşine düştüğüm, izine gittiğim, ölçüp biçtiğim çınar... Beni bütün Osmanlı coğrafyasına peşinden sürükleyen çınar...”* (Dursun, 2014, s.56-57).

Hereke çınarının meydana merkeze hakim hüküm sürdüğünü aslında orada her şeyin ondan sorulduğunu camisinden okuluna, karakolundan sendika binasına kadar hepsinin tarihine şahitlik ederek onları günümüze ulaştırdığını ve bütün bu mekanlar üzerinde tartışmasız bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Yazar, ilk çınarının Hereke’de, ikincisinin ise Yarımca’daki Türk kahvesinin bahçesinde bulunan çınar olduğunu belirtmiştir. Daha sonra hayatına yeni çınarların girmeye başladığını ve onu etkilemeye devam ettiğini belirterek gözdesi olan çınarlardan bahsetmiştir. Çengelköy’deki kahvenin önündeki çınar; balıkçıların etrafında ağlarını kurduğu, Bostancıbaşı Abdullah Ağa’nın mescidi ile yalısı arasında kurulan çınar... Gerçek bir başpehlivan ve ağaçlar geçidinin başrol oyuncusudur diyerek, Anadolu tarafında Atik Valide çınarının da Şadırvan başında görülesi ve sezilesi bir çınar olduğunu ifade etmiştir.

Haluk Dursun, Anadoluhisarı'nın, Kanlıca'nın, Beykoz Çayırı'nın bilhassa Anadolukavağı'nın güzel ve diri çınarları olduğunu belirtmiştir. Yine Boğaz'ın tepelerinde Zekeriyaköy'ün çeşmeli çınarının ve Alibeyköy'ün Çırcır çınarının İstanbul'un önemli çınarlarından olduğunu fakat göz önünde olmadıklarını ifade etmiştir. Esas göz önünde olanların Eyüp Sultan avlusu içindeki çınarlar olduğunu, fakat onların da mekânın uhreviyeti yüzünden geri planda kaldıklarına vurgu yapmıştır. Eyüp Dügmeçiler çınarının da gözden kaçırılmaması gereken çınarlardan olduğunu belirtmiştir. Topkapı Sarayı'nın anıt çınarı Babüsselam'dan içeri giren Has Ahırlar yolu başındakidir (topraktan çevre ölçümü: 14.10 metre, belinden evre ölçümü: 9 metre). Ona yakın değerde, daha genç ama daha diri bir

çınarda Babüssaade'nin Has Mutfaklar tarafında dimdik ayakta duru (topraktan çevre ölçümü: 9.73 metre, belinden çevre ölçümü: 5.45 metre). *"Topkapı Sarayı'nın "Yeniçeri Çınarı" ortadan kalktığına göre, İstanbul'un bana göre en güzel çınarı Büyükdere Çayırı'ndaki çınarmış; bunu ancak gravürlerde görüyoruz" diyerek İstanbul'un en güzel çınarını Büyükdere çınarı olduğunu ifade etmiştir* (Dursun, 2014, s.168-171).

Bir çınarın sadece yaşı ve çevresi değil, görünümü, şekli ve yer aldığı arkasındaki panoraması da önemlidir. O fon çınarla bütünleştiğinde pitoresk bir manzara arz etmelidir diyerek bir çınarda bulunması gereken özellikleri belirtmiştir. Haluk Dursun, ilk çınarı Hereke ve ikinci çınarını Yarımca çınarı olarak belirttikten sonra İstanbul'un gözde çınarlarını bildirmiş, Çengelköy çınarını bir baş pehlivana bir baş rol oyuncusuna benzetmiş, oradan Eyüp Sultan avlusundaki çınarın mekanın manevi havasından dolayı geri planda kaldığından bahsetmiş, Topkapı'nın Babüselam kapısındaki 14 metrelik çınar olduğunu, bütünü göz önüne alındığında, yazar İstanbul'un en güzel çınarı olarak Büyükdere Çayırı'ndaki çınarı göstermektedir. Ayrıca bir çınarın sadece yaş ve çevre olarak değil görünümü, panoraması ve fonuyla birlikte oluşturduğu bütünlüğün onun değerini belirlediğini iddia etmiştir. Bütün bu özellikler göz önüne alındığında İstanbul çınarlarının anıt çınar olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir.

Haluk Dursun İstanbul çınarlarının ardından Anadolu coğrafyasının çınarları için: *"Bir kere tarih bakımından çok daha eskiye giden ve gerçekten emperyal olan çınarlar, çevresi 20 metreyi geçen İznik çınarlarıdır... İznik birçok açıdan İstanbul'a benzer. Surları, kapıları, hatta Ayasofya'sıyla birlikte... Çınarlar da o bütünü çok güzel tamamlayıcı parçalarıdır"* demiştir. Çanakkale Bayramiç ve İzmir Buca Kaynaklar'da, Ermenek Yaylapazarı'nda, Isparta Yalvaçta, Mersin Belenoluk'ta, Karadeniz Ereğli'sinde, Taraklı'da güzel çınarları olduğunu bildirmiş, tarihi mekan, külliye ve çınar kompozisyonun en güzel örneklerini Amasya'da, II. Beyazıt külliyesi avlusunda görmek mümkün olduğunu belirtmiş ve Edirne'yi de Bursa kadar olmasa da yine güzel çınarlarıyla gezilebilir olarak ifade etmiştir (Dursun, 2014, s.172-173). Yazar, Anadolu'nun çınar gezi coğrafyasının en görülmeye değer çınarını: *"Samandağ'ın Hızır Bey Köyü'ndeki çınardır. Yine dağ yollarından dağ köylerini geçerek vadileri aşarak neredeyse hava kararmak üzereyken Hızır Bey Köyü'ne ulaşıyoruz. Köy Meydanı'nda bir çınar var ki aman aman. Dış çevresi 20 metre. yüksekliği 16.7 metre. Üç büyük dalı kesik olduğu halde dalları 1.5 dönümlük yer kaplıyor adı Hz. Musa Ağacı. Rivayete göre Hızır ile Musa Peygamber bu ağacın dibinde buluşmuşlar. İşte tam bize göre bir ağaç, aradığımızı bulduk, dibine oturduk, her şeyi unuttuk..."* ifadesiyle bildirmiştir (Dursun, 2017, s.251). Anadolu çınarlarının tarih bakımından en eskiye giden çınarlar olarak karşımıza çıktığını görmekteyiz. İznik'te, emperyal bir hüviyetle yıllara meydana okuduğunu bütünü tamamlayıcı birer parçası olduğu, Amasya'da II.Bayezid Külliyesinde Tarih-mekan ve çınar kompozisyonunun bir örneğini oluşturduğunu görmekteyiz. Tüm Anadolu'nun çınar coğrafyasında en görülmeye değer çınar olarak ise Antakya'da bulunan Hızır ve İlyas'ın dibinde buluştuğuna inanılan büyük Samandağ'ı Çınarı olduğunu ifade etmiştir.

Yazar, Rumeli ve Balkan coğrafyasının çınarlarını: *"Filibe'nin, Rusçuk'un, Köstendil'in, Sofya'nın da güzel çınarları vardır ama Bulgaristan zorlarsa kendisini çınarlar liginde ancak orta sıralara kadar getirebilir. Makedonya ise Üsküp'te Kapan Han önündeki havuz başı çınarı ile kendisini şöyle bir gösterir, açılışını Mustafa Saraç eşliğinde köfteyle yapar ve hemen arkasından İsa Bey Camii avlusunda assolistini sahneye sürer. Üsküp dışında göl kıyısında Ohri'nin Ali Paşa Camii ile Halveti Tekkesi arasında suyun başında ittihatçılarının nutuk attığı, Eyüp Sabri'lerin, Resneli Niyazilerin,*

İbrahim Temo'ların dibinde bulunduğu meşhur Ohri çınarıdır" şeklinde ifade etmiş ve ziyaretçilerini beklediğini bildirmiştir. Osmanlı Rumeli'sinin çınar vitrini Yunanistan'dır. Rodop dağları eteklerinde, Gümölcine'de, İskeçe'de ortaya çıkan çınarlar, bugünkü Epir coğrafyasında, Yanya'da belirginleşirler ve irileşerek göl çevresine yerleşirler. Tıpkı Drama'da subaşlarını tuttıkları gibi... Vodina'dan Selanik'e tepeden baktıkları gibi... Yenice-i Vardar'da Florina yolunu kolladıkları gibi...Mora Yarımadası'nda Anadolu'da Yunan isyanını şahitlik ettikleri gibi her birinin coğrafyamızın ve tarihimizin birer tanığı olarak bu değeri hak ettiğini belirtmiştir (Dursun, 2014, s.174-175).

Yazar, "*Ah Yanya! Daha sabahın erken saatinde şehir merkezine girer girmez tarihi bir Osmanlı çınarı karşımıza çıkmaz mı? Tabii hemen ipler çıkarıldı, ölçümler yapıldı. Osmanlı çınarları envanterine Yanya Çınarı da kaydedildi. Bunu burada bir cümleyle söylemek kolay, sıkıysa gel de Yunanistan'da çınar ölç! Kalbimizin temiz, niyetimizin halis olmasından dolayı yine kazasız belasız bu işi de bitiriyoruz"* diyerek Yanya çınarının ölçümünü anlatmıştır (Dursun, 2004, s.77). Haluk Dursun, Ohri çınarını ve tarihini ise şu sözlerle ifade etmiştir. "*Hedefimiz Ohri'deki Hayati Baba- Halveti Tekkesi. Tekkenin hemen önünde Ohri'nin çınarı. İttihatçı İbrahim Temo'nun hatıratında bahsettiği çınar. Hemen dibine Makedon milliyetçileri de bir çınar dikmişler. Onlar da devletlerinin Osmanlı kadar güçlü, uzun ömürlü ve haşmetli olmasını diliyorlar. Makedon çınarı Osmanlı çınarının gölgesinde büyümeye çalışıyor! Yanımdakilere dönüp 'Bana çınarını söyle, senin kim olduğunu söyleyeyim, diyorum."* (Dursun, 2004, s.77). Yanya çınarının bin bir meşakkatle ölçülmesinden sonra Üsküp'te İsa Bey Camii bahçesinde ulu çınarın gölgesinde tarihin derinliklerine dalmak... Ohri'de Osmanlı çınarının dibine Makedon milliyetçileri tarafından, devletlerinin en az Osmanlı kadar büyük, güçlü ve uzun ömürlü olmasını dileyerek diktikleri Makedon çınarını görmek. İşte bir çınarın milletin gözünde devletle özdeşleşmesi ve tarihin bir çınar üzerinden yaşanması...

Yazara göre bütün Osmanlı coğrafyasının en görülmeye değer çınarı ise, Narda'da II. Beyazıt Han döneminden kalma Gazi Faik Bey Köprüsü'nün başını tutmuş olan çınardır. Bu anıt çınarı ilk görüşünü şu şekilde anlatır: "*Arta'daki Gazi Faik Bey Köprüsü şehrin alamet-i farikası. Mostar, Üsküp, Drina Köprüsü ayarında bir köprü. Son derece berrak bir su; sazlıklar, söğütler, arkada dağlar hemen arkasında çınarlar... Köprüden karşıya geçer geçmez hemen sağ tarafta, o kadar yaşlanmış ki, ayakta duramadığından kelepçelerle sağından solundan dayanaklara alınmış, devasa bir ağaç, tam bir anıt çınar. Benim kulacımla 11 kulaç(18.7 metre). Çevresi dolayısıyla ilk üçe girmez, ama görüntüsü, konumu ve bize verdiği heyecan dolayısıyla, dereceye girmese bile gözümüze, gönlümüze girdi. Çok dallı, sanki bir şemsiye gibi bütün kır kahvesini kaplayan uzaktan köprüye el kol sallayan, bir yaşlı dost gibi duran tarihi taş köprüye, tarihi bir yoldaş olarak öylece, oradan bakıveren bir çınar. Diyebilirim ki; hayatımda bana en çok mutluluk veren 'bir hoşça vakit' geçirmemi sağlayan mekandı."* (Dursun, 2014, s.113-116).

Arta'daki Gazi Faik Bey Köprüsünün yanı başında olan anıt çınar köprüyle olan yoldaşlığı, görüntüsü, konumu ve kır kahvesini kaplaması itibariyle oluşturduğu etki Osmanlı çınarları içinde ona farklı bir yer vermiştir. Rumeli ve Balkan coğrafyasının Osmanlı çınarları için de İttihatçıların altında nutuk attığı Ohri çınarından, Rumeli'nin çınar vitrini Yunanistan'da Yunan isyanına şahitlik ettiğinden bahsetmiştir. Aslında bütün bu çınarların buldukları coğrafyalarda Osmanlı tarihinin en yakın birer şahidi olduğu görülür. Bütün Osmanlı coğrafyasının yazara göre en görülmeye değer çınarı Narda'da II. Beyazıt Han döneminden kalma Gazi Faik Bey Köprüsü'nün başını tutmuş olan çınardır. Haluk Dursun Osmanlı kültür coğrafyasının keşfi adına yaptığı gezilerde çınar ağacıyla birlikte bazı anıt ağaçları da incelemiş ve Türk tarihi açısından bir değer olarak kaydedilmesini sağlamıştır. Bunlardan

bazıları eserlerinde yer bulmuştur. Yazar bu anıt ağaçları da eserinde şöyle dile getirmiştir: *"Hz İsa'nın Kudüs'te yaşadığı dönemden kalma zeytin ağaçları var. Dibinde son akşam yemeği yediği, zeytin ağaçları. Zeytin, yağı hatta dalını bile kutsayıp satıyorlar. Birçok defa o zeytin bağlarında buldum."* (Dursun, 2014, s.34). *Bizim Cemal Paşa'nın, Falih Rıfki Atay'ın 'Zeytin Dağı' kitabında anlattığı hikayelerinin, yaşandığı izleri dolaştım durdum* (Atay, 2013). Bununla birlikte, *"Rumeli'de Türk yayılışının önemli merkezlerinden olan Akyazılı Sultan Asitanesi dikkat çekici bir külliye olarak göze çarpmaktadır. Evliya Çelebi burada bir kutsal kestane ağacı olduğundan bahsetmektedir. O'nun yerine bugün Hacı Bektaş'ta, Sücaeedin- i Veli ' de, Kosova Sultan Murat Türbesinde rastladığımız kara dut ağacı göze çarpmaktadır* (Dursun, 2004, s.53). Ayrıca, *"Antakya-Payas eski hac yolu üzerinde olduğundan Osmanlılar döneminde Sultan II. Selim adına Sokullu Mehmet Paşa tarafından büyük bir külliye yaptırılmıştır. Bu külliye'nin, kıymetini arttıran esas özellik ise, mimarının Sinan Usta olmasıdır. Küçük bir avlu içinde medrese hücrelerinin açıldığı bahçede hem caminin taştan şadırvanı dikkatinizi çekiyor, hem de yanı başında bir set üstünde bulunan anıt zeytin ağacı külliye'yi tamamlıyor. Zeytin herhalde Bizans zamanından kalma bir ağaç, burmalı diye tabir edilen dış kabuklarının büklüm büklüm kıvrıldığı bir özelliği var."* ifadeleriyle bildirmiştir (Dursun, 2017, s.243).

Dursun (2004, 2014, 2016, 2017) bütün Osmanlı coğrafyasının kültür öğelerini ele alırken, çınar ağacıyla birlikte, Türk kültüründe önemli yeri olan diğer anıt ağaçları da ele almış, Kudüs'te bulunan Hz İsa'nın yaşadığı dönemden kalma zeytin ağaçlarını, Rumeli Akyazılı'da kutsal kabul edilen kestane ağacından, Kosova'da Sultan Murat Türbesi'nde buluna karadut ağacından, Antakya-Payas'ta Sultan II. Selim adına Mimar Sinan'ın yaptığı külliye'de bulunan, Bizans'tan kalma zeytin ağacından, tarihin birer yaşayan şahidi olarak bahsetmiş ve bir kültür değeri olarak ortaya koymuştur.

Osmanlı Coğrafyasına zaman, mekan ve insan unsurları çerçevesinde geziler yapan Haluk Dursun, bütün bu çalışmaların bilinçli bir tarih eğitimi kapsamında, tarihimizi anlamak ve gençlerimize aktarmak gayesiyle yapıldığını şu sözlerle ifade etmiştir: *"İşte bütün yazılara da tek tek, şehir şehir, bölge bölge, ülke ülke bakılabilir. Ama kısaca, hepsi birer Osmanlı coğrafyası yazısıdır; Osmanlı Coğrafyasına Yolculuk'tur. Bu coğrafyayı yaşayanlar tarihe karıştılar. Geriye bizim gibi gezerek, dinleyerek, okuyarak öğrenmeye çalışanlar kaldı. Bu dünyadan bir gün bizde göçüp gideceğiz, ama bu diyarlarla ilgimiz bizden sonraki nesillerle sürüp gitsin diye bu kültür coğrafyasını özellikle bütün gençlere, öğrencilere ithaf ediyorum"* (Dursun, 2007: 8).

SONUÇ

Türkler yaşam tarzları ve yaşadıkları coğrafya itibariyle tarihin en eski dönemlerinden bu yana tabiat unsurlarıyla sürekli olarak iç içe olmuşlardır. Hayat tarzlarının onlara yüklediği gereklilikler tabiatın ve coğrafyanın yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olmasını kaçınılmaz kılmıştır. Yaşam şekillerinin bir gereği olarak tabiat unsurlarını hayatlarının merkezinde görmüşler ve onlara çeşitli kutsiyetler yüklemişlerdir. Bu tabiat unsurlarının başında da inanılan evrenin tümünü yansıması bakımından ağaç ön plana çıkmaktadır. Kökü ile yeraltına, gövdesi ile yeryüzüne, dalları ile de gökyüzüne hakim olmakta ve bu da ağaca büyük bir kutsiyet atfedilmesine neden olmaktadır. Günümüzde de İslamiyet öncesi inanışların bir devamı olarak ağaçlara çeşitli çaputların bağlanması mezar başlarına ağaçların dikilmesi bu inanış ve kültürün farklı şekillerde sürdüğünü göstermektedir.

Kültürümüzde ağaca gösterilen bu değer bir sonucu olarak, tarihimizi ve kültürümüzü aydınlatacak anıt ağaçların tespit edilmesi, korunması ve bir kültür öğesi olarak geleceğe

aktarılması büyük önem arz etmektedir. Bir kültür değeri olarak birçok anıt ağaç bulunmakla birlikte geçmişini yansıması ve bulunduğu coğrafyaya hükmetmesi ve çok uzun yıllar hakimiyetin bir sembolü olması bakımından çınar ağacı farklı bir yere sahiptir.

İşte kültürel değerlerimizin etkin olarak öğretilmesi çerçevesinde tarih, Haluk Dursun'un deyimiyle "hadise-insan-coğrafya" üçgeninde ele alınmalı, bu unsurlara hakim olarak değerlendirilmelidir. İşte bu hakimiyetin sağlanması bağlamında Osmanlı coğrafyasından yola çıkarak bütün kültür coğrafyamızda anıt çınarlarımızı ele almak, tarihimizi ve kültürümüzü yansıması ve yaşatması bakımından gelecek nesillere aktarmak önemli bir görev olarak karşımızda durmaktadır. Külliyyelerin hemen girişinde sanki tarihin bir bekçisi gibi duran ulu çınarlar geçmişten günümüze kültürümüzün yegane mirası olmuşlardır. Kültür coğrafyamızdaki önemli kültür sermayelerimizden olan bu anıt çınarların yok olmadan genç nesillere aktarılması, tarihini ve kültürünü o çınarın gölgesinde yaşayarak, hissederek öğrenmesi sağlanmalıdır. Sonuç itibariyle, çınar ağaçları Sosyal Bilgiler Eğitiminde, Osmanlı kültür ve medeniyetinin yaşayan kültürel mirası aktarılırken göz önünde bulundurulacak önemli unsurlardan birisi olarak görülmelidir.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, A. (1987). Eski Türk Kültüründe Hayat Ağacı ve Ölümsüzlük Otu. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 51, 143-156.
- Atay, F. R. (2013). *Zeytin Dağı*. İstanbul: Pozitif Yayınları.
- Baldick, J. (2011). *Hayvan ve Şaman Orta Asya'nın Antik Dinleri*. İstanbul: Hil Yayınları.
- Banarlı, N. (1976). *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi*. C. I. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı Yayınları.
- Demirkaya, H. (2012). *Antalya'da Kültürel Miras Turizmine Yönelik Nitel Bir Çalışma*. VI. Uluslararası Türk Kültürü, Sanatı ve Kültürel Mirası Sempozyumu/Sanat Etkinlikleri. 17-21 Eylül, Milano/İTALYA.
- Dursun, A. H. (2004). *Nil'den Tuna'ya*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Dursun, A. H. (2014). *İncir Çekirdeği Hereke'den Çıktım Yola*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Dursun, A. H. (2016). *Tuna Güzellemesi*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Dursun, A. H. (2017). *Osmanlı Coğrafyasına Yolculuk*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ergun, P. (2004). *Türk Kültüründe Ağaç Kültü*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Ergun, P. (2012). *Türk Kültüründe Ağaç Kültü*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Esin, E. (1976). *Ötükenyiş-Türk Sanatında Ağaçlı Dağ Hakkında Notlar, Atsız Armağanı*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Eşref, R. (1938). *Boğaziçi Yakından*. İstanbul: Çituri Biraderler Matbaası.
- Gökalp, Z. (1975). *Türkçülüğün Esasları*, İstanbul: Sebil Matbaacılık.
- Gökberk, M. A. (1948). Türk Edebiyatında Ağaç ve Orman. II. *Orman ve Av Dergisi*, 233, 95-98.
- Karacan, H. (2018). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Milli ve Evrensel Değerlerin Analizi. *Journal of Innovative Research in Social Studies-JIRSS*, 1(1), 1-10.
- Karakurt, D. (2011). *Türk Söylence Sözlüğü*. (1. Baskı). Google: e-Kitap.
- MEB, (2005). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (6. ve 7. sınıf)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- Ocak, A. Y. (1983). *Alevi ve Bektaşî İnançlarının İslam Öncesi Temelleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Polat, Z. (2017). Doğanın Mirası: Anıt Ağaçlar. *Türk Tarım-Gıda Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(8), 908-916.
- Sözer, E. (1998). Sosyal Bilimler Kapsamında Sosyal Bilgilerin Yeri ve Önemi. G. Can (Editör), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (3-8). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, K. & Toprak, S. (2016). Türk Kültüründe Ağaç'ın Düşünsel ve Toplumsal Bağlamı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1309-1316.

- Torlak, H. (2013). Anadolu Kültüründe Ağaçlar: Çınar Ağacı Düzenin ve Otoritenin Sembolü. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 18.
- Turan, R. & Ulusoy, K. (2010). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2017). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 181-190.

İnternet Kaynakları

- Asan, Ü. (2014). *Şiir Şarkı ve Romanlarda Anıt Ağaçlar*. <https://www.avrupaanitagaclar.com/makale/10/siir-sarki-ve-romanlarda-anit-agaclar-10.html>, (Erişim Tarihi: 11.05.2019).
- Asan, Ü. (1992). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120719-3.htm>, (Erişim Tarihi : 12.05.2019).
- İBB, (2019). *“İstanbul’un Doğal Mirası Anıt Ağaçlar”*, <https://www.anadoluanitagaclar.com/anit-ve-korunmaya-deger-agaclar-projesi.html>, (Erişim Tarihi : (20.05.2019).
- Küpçü, Ç. *“Yaşamdan Portreler (Röportaj)”*, <http://www.ahmethalukdursun.com/index.php?lang=tr&page=4> (Erişim Tarihi: 12.05.2019).



Öğretmen Adaylarının Akademik Çalışmalara Yönelik Algıları

Enes SUBAŞI¹

Makale Bilgisi

Özet

Alınma Tarihi
29.02.2020

Kabul Tarihi
04.06.2020

Yayınlanma Tarihi
30.06.2020

Araştırmanın amacı; farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik çalışmalara yönelik algılarını belirlemektir. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak hazırlanan çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler, okul öncesi, sınıf, fen bilgisi, Türkçe ve PDR programlarındaki 19'u 2. sınıf, 20'si 3. sınıf 20'si 4.sınıf olan toplam 59 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına beş açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Veriler, nitel veri analizlerinden olan içerik analizine göre analiz edilmiş ve öğretmen adaylarının görüşleri çeşitli temalar altında toplanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının akademik çalışmalar hakkında bilgi sahibi oldukları ve araştırmanın ilerleme göstermesi için katılımın önemi hususunda farkındalık sahibi oldukları görülmüştür. Öğretmen adayları ayrıca akademik çalışmaların eğitime fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bunların yanında akademik çalışmaların verimli olması için sorulan soruların açık, net ve kısa olması, teknolojiden faydalanılması, geçmiş çalışmaların incelenmesi, araştırmanın iyi planlanması, anket yerine görüşme yapılması, katılımcı grubunun iyi seçilmesi, derinlemesine araştırma yapılması ve araştırma konusunun iyi seçilmesi yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik Çalışmalar, Öğretmen Adayı, Algı

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
enessubasi33@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-6882-1735

Teacher Candidates' Perceptions Regarding Academic Research

Article Info

Abstract

Received
29.02.2020

Accepted
04.06.2020

Published Online
30.06.2020

This research aims determine how prospective teachers from different departments perceive academic studies. This research was prepared properly to Quolitative Research Method under the light of Phenomenological approach. The participant group of the study comprises fifty nine prospective teachers who study in a public university's Faculty of Education in 2019-2020 term and who study in different grades and different departments such as Social Sciences Teaching, Early Childhood Education, Classroom Teaching, Science Teaching, Turkish Teaching and Psychological Counseling and Guidance. A semi-structured interview form which consists of five open ended questions were implemented to the prospective teachers. The specifications were analyzed according to content analysis which consists of qualitative analyses and comments of the prospective teachers were collected under various themes. In the research, it has been seen that the prospective teachers have knowledge about academic study and they have awareness about importance of academic participation for making progress in the research. Also, prospective teachers stated that the academic studies benefit education. Also, it has been extrapolated that the participants express opinions about academic studies and they indicate that to be productive in the academic studies, the searchers should ask short and clear questions, utilize technology, analyze the past studies, make a good planning for research, make interview instead of questionnaire and choose the participant group carefully.

Keywords: Academic Studies, Prospective Teacher, Perception

GİRİŞ

Eğitimin temel hedeflerinden biri araştırmacı tutum ve davranışlara sahip olan bireyleri yetiştirerek topluma kazandırmaktır (Saracaloğlu, 2008). Yakın zamanda araştırma niteliklerini geliştirmek ve araştırma bilinci kazandırmak açısından önemli adımlar atılmış, araştırma yöntemleri hakkında yayınlar çoğalmış ve araştırmaya ilişkin lisans ve lisansüstü düzeyde dersler eğitimdeki yerini almıştır. İlerlemeci akımla birlikte genç nesillere araştırma-inceleme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini kazandırmakla görevli öğretmenlerimizin her şeyden önce bu beceri ve yeterliliklere kendilerinin sahip olması ve akademik çalışmalara önem vermesi eğitimin hedefine ulaşması açısından büyük önem arz etmektedir (Işıksoluğu, 1994).

Akademik çalışmalardan bahsedildiği zaman genel olarak bilimsel bir çerçevede ele alınmış farklı bakış açıları ve düşünceler içeren topluma ve ülkeye katkı sağlayacak özgün çalışmalar akla gelir. Bu akademik çalışmaların başlıcaları tez, bildiri, makale ve poster olarak karşımıza çıkmaktadır (Karaarslan, 2011). Aynı zamanda akademik çalışmalar kullandığı usul ve yöntem olarak diğer yazın türlerinden çok farklı özelliklere sahip olmakla birlikte kendine has bir süreç sonucunda meydana gelmektedir. Akademik çalışmalarda araştırma yapma görevini ise temel kurulma amaçlarından biri bilimsel araştırma yapma olan üniversitelerdeki akademisyenler ve lisansüstü öğrencileri üstlenmektedir (Güney, 2011, s.283-285). Yapılan akademik çalışmaların amaçları arasında araştırma yapılan alanlara bilgi birikimi sağlayıp bu bilgi birikimini farklı araştırmacıların da faydalanmasına olanak tanıyarak gelecek nesillere aktarmaktır (Olkun, 2005).

Akademik çalışmalar içerisinde tez, yazarı tarafından belirlenen bir konu veya problem durumuyla ilgili bilim dünyasına bir yenilik getirme ve yeni özgün yorumlamalarda bulunmanın ön planda tutulduğu çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı sıklıkla yüksek lisans ve doktora aşamasında yapılan çalışmalar bütünüdür (Day, 1996). Makale, alanında uzman kişilerce yazılan, herhangi bir konuda bilgi vermek amacıyla, bir görüşü desteklemek, bir savı öne sürüp bunu kanıtlamak olan ve bir gazete ya da dergide yayımlanan çalışmadır. Bildiri, dinleyicilere sunulan aynı zamanda basımı yapıp internet üzerinden erişime açılan akademik çalışmadır. Poster, konferanslarda sözlü olarak sunulmayan ama duvara poster olarak asılan ve ilgilenenlere bizzat anlatılan çalışmalardır (Karaarslan, 2011).

Akademik çalışmalara yönelik algılar incelerken çalışmalarda verilerin nasıl toplandığı büyük önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalarda veriler farklı kaynaklardan çeşitli yollarla sağlanır. Bu yol ve kaynakların seçimlerinde elde edilen verilerin özelliği, araştırmacının olanakları ve kaynağın durumuna göre değişkenlik göstermekle birlikte verilerin çoğu veri toplama teknikleriyle elde edilir (Kaptan, 1982; akt. Balcı, 2001). Bütün tekniklerin kendine özgü olumlu ve olumsuz yanlarının olması araştırmalarda farkı tekniklerin öğrenilmesi ve kullanılmasını verim almak açısından zorunlu hale getirmiştir (Türnüklü, 2000). En yaygın veri toplama teknikleri arasında anket, görüşme ve gözlem gösterilebilir. Bunlar arasında sosyal bilimlerde en sık kullanılan teknik ankettir. Anket, günümüzde akademik araştırmalarda sıklıkla başvurulanan cevaplayıcıların ne hissettiği, neler düşündüğü, tutumları, algıları, görüşleri ve kişilik özelliklerine ilişkin bilgi toplanmasında kullanılan kendi içinde farklı türleri barındıran veri toplama aracıdır. (Altunışık, 2008). Görüşme, nitel araştırmada çok sık başvurulanan yüz yüze etkileşimli bir şekilde gerçekleştirilen açık uçlu soruların sorulduğu ve ayrıntılı cevapların verildiği karşındaki kişinin duygu, düşünce, bilgi, tecrübe ve

gözlemlerinin alındığı veri toplama tekniğidir (Tekin, 2006).Gözlem, bireylerin veya grupların doğal, yapılandırılmamış bir ortamda hal, hareket ve davranışları hakkında doğrudan bilgi alınması, verilerin analiz edilmesi ve kaydedilmesidir (NSF, 2002).

Araştırmacıların farklı tekniklerle veri toplama işlemini gerçekleştirirken tekniği ne derece doğru kullandığı katılımcıların akademik çalışmalara ilişkin algılarına olumlu veya olumsuz etki eder. Bu açıdan araştırmacıların teknikleri kullanırken bazı önemli kurallara uyması gerekir. Anket tekniğini uygularken en sık kullanılan yöntem yüz yüze uygulama olurken bunun yanında bilgisayarla uygulama, telefonla uygulama ve posta ile uygulama çeşitleri mevcuttur. Anket hazırlanırken sorunlarla karşılaşma oranını azaltmak için bazı önemli kurallar vardır. Sorular hazırlanırken verim almak için aşağıdaki maddelere dikkat edilmelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s.137-140):

- Kafa karıştırıcı, kişisel yoruma açık sorulardan kaçınılması
- Soruların tek bir hedefe hizmet etmesi
- Anket sorularının kısa ve öz tutulması
- Cevap kategorilerini mantıksal bir düzen içerisinde verilmesi
- Sorularda basit ve farklı anlamı olmayan kelimeler kullanılması
- Açık uçlu sorulardan ve sorularda birden çok cevap içeren soru sözcüklerinden kaçınılması
- Soruların cevaplayıcıyı yönlendirmeyecek şekilde hazırlanması.

Görüşmeler yapılırken etkili ve verimli olmak açısından soruların hazırlanması büyük önem arz etmektedir. Nitelikli sorular hazırlanırken dikkate alınması gerekenleri; soruların sohbet havası içinde olması, soruların yansız ve empatik olması, soruları sorarken akışa göre değişiklikler yapılması, geri bildirimli ve teşvik edici sorular olması, son olarak da görüşme sürecinin araştırmacı tarafından kontrol edilmesi şeklinde sıralayabiliriz (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.72).Gözlemin belirli bir mekanda veya kurumlarda var olan tutum ve eylemleri ayrıntılı olarak araştırmak için tercih edilen bir veri toplama tekniği olması geçerlik, güvenirlik ve bazı etik ilkelere uyulmasını zorunlu kılmıştır. Gözlemin avantajları arasında doğal çevrenin yakalanabilmesi, uzun bir süre gözlem olanağı ve sözel olmayan davranışlara ilişkin veri toplamak şeklinde sıralayabiliriz. Bunun yanında kontrolün elinde olmaması, küçük örneklem kullanılması, nicelleştirme sıkıntısı ve giriş zorluğu gibi dezavantajları bulunmaktadır (Balcı, 2001, s.141).

Akademik çalışmalar insanlığın çağdaş medeniyetler seviyesine yükselmesi için geçmişten günümüze kadar var olan problemler veya merak edilen konuların bilimsel yöntemlerle araştırılıp yeni bilgilerin üretilmesiyle dünyamıza hizmet etmiştir. Toplumlarda insanları yetiştirme görevini üstlenen öğretmenlerimizin akademik çalışmalar hakkındaki düşünceleri gelişim göstermemiz açısından büyük önem arz etmektedir. Alan yazında geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının akademik çalışmalara yönelik algılarını araştıran bilimsel bir çalışma yok denecek kadar azdır. Bu açıdan araştırmamızın temel amacı farklı programlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik çalışmalara yönelik algılarını anlamaya çalışmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni bildiğimiz ancak kapsamlı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular dünyadaki olaylar, tecrübeler, algılar, eğilimler, terimler ve durumlara benzer şekillerde bireyin karşısına çıkabilmektedir. İnsana tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda tam manasını anlayamadığımız olguları incelemeyi amaçlayan araştırmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur. Bu araştırmalarda sıklıkla bir olguya dair subjektif algıların ortaya çıkarılması ve bununla birlikte yorumlanması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.72). Çalışmada da farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının akademik çalışmalara yönelik algıları detaylı bir şekilde betimlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 59 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada kolay ulaşılabılır uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ait bazı kişisel bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarına ilişkin kişisel bilgiler

	Değişkenler	N
Cinsiyet	Erkek	20
	Kadın	39
Sınıf düzeyi	2	19
	3	20
	4	20
Başarı durumu	4,00-3,50	9
	3,50-3,00	28
	3,00-2,50	22
Program	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	11
	Okul Öncesi Öğretmenliği	10
	Sınıf Öğretmenliği	10
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	10
	PDR Öğretmenliği	10
	Türkçe Öğretmenliği	8

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde çalışma grubundaki öğretmen adayları ile görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırmacı tarafından bilimsel araştırmaya uygun bir şekilde geliştirilen, 5 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uzmanlar ve akran görüşleri alındıktan sonra netleştirilmiştir. Bu ölçme aracı doğrultusunda öğretmen adayları ile öğrenim gördükleri fakülte içerisinde uygun bir mekânda, öğretmen adaylarının uygun olduğu gün ve saatte yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmen adaylarının ses kaydı alınmasını istememelerinden dolayı raportör kullanılmıştır.

Araştırmacıya eşlik eden başka bir araştırmacı, öğretmen adaylarının cevaplarını not almıştır. Daha sonra bu notlar bilgisayar ortamında yazılarak düzenlenmiş ve ilgili öğretmen adayına gösterilmiştir. Öğretmen adayı tarafından söyledikleri kabul edilen görüşler çalışmada veri olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel bir çalışma olması ve veri toplama aracının açık uçlu sorulardan oluşması nedeniyle, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni veri analizinde kendine özgü bir içerik analizi gerektirmektedir. Bu sebeple veri analizinde “olgu ile ilgili yaşantıların ve anlamların ortaya çıkarılması”, “verinin kavramsallaştırılması”, “olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması” çabası yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.75). Ayrıca verilerin analizine uygun olarak öğretmen adaylarının cevaplarını belirtmek ve bu cevapları doğrudan alıntılarla ifade edebilmek amacıyla, öğretmen adayları (ÖA1, ÖA2...) şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

1.Öğretmen adaylarının akademik çalışmalar hakkında ne kadar bilgi sahibi olduklarını anlamaya yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 2. Öğretmen Adayların akademik çalışmalar hakkındaki görüşleri

Tema	Akademik çalışmaların ifadesi	f
Araştırma	Bilimsel araştırma	13
	Tez, makale vb.	9
	Derinlemesine araştırma	8
	Yol gösterici	8
	Literatüre katkı	5
	Bilgilendirici	4
	Doğru bilgiye erişim	3
	Uzmanlaşma	2
	Açıklayıcı	2
	Özveri ve disiplin	2
	Sınama	2
	Güncel ve yeni bilgi	2
	Diğer (Sebep sonuç ilişkisi kurma, birikim, bilimsel bilgilerde ön hazırlık, nitel ve nicel sonuç, ders çıkarma, önemli araştırma)	1
Toplam	66	
Çeşitli Faydalar	Topluma faydası	11
	Yol gösterici	8
	Eğitime faydası	5
	Literatüre katkısı	5
	Alana katkısı	5
	Bilgilendirici	4

	Alanda uzmanlaşma	3
	Farklı fikirler vermesi	2
	Diğer (Hayatı kolaylaştırma, iyi vatandaş yetiştirme, güncel yeni bilgi, öğrencilerle etkili iletişim, bilimsel bilgide ön hazırlık)	1
	Toplam	48
Gelişim	Kişisel Gelişim	12
	İlerleme	6
	Toplumun Gelişimi	3
	Modernleşme	1
	Toplam	22

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının akademik çalışmalar hakkında ne kadar bilgi sahibi olduklarını anlamaya yönelik görüşleri ile ilgili bulgular değerlendirildiği zaman adayların ifadelerinin “araştırma, çeşitli faydalar ve gelişim” temaları altında toplandığını söylemek mümkündür. Araştırma teması altında yer alan ifadelerden en yüksek frekansa “bilimsel araştırma (13)”, çeşitli faydalar teması altında en yüksek frekansa “topluma faydası (11)” ve gelişim teması altında en yüksek frekansa “Kişisel gelişim (12)” ifadeleri sahip olmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde adaylar, akademik çalışmaların topluma çeşitli faydalarının olduğu, bireyin kişisel gelişimini gerçekleştirmede önemli bir yere sahip olduğu ve bilimsel anlamda yapılan araştırmalara önemli katkı sağladığı yönünde görüşlere sahip olduklarını söylemek mümkündür. Çalışmaya katılan bazı öğretmen adaylarının cevapları ise şu şekildedir:

“Akademik çalışmalar farklı bilim dallarında oluşturulan hipotezlerin bilimsel araştırma yöntemleri kullanılarak uygun örneklem oluşturulup sınaması ve makalede yayınlanmasıdır.” (ÖA2)

“Araştırmacıların çalışmak üzere belirli konular hakkında anket, görüşme tarzı formlardan yardım alınarak konu hakkında bilgi toplamaştır.” (ÖA6)

“İlgilenen alandaki bir konuya açıklık getirmek, araştırmak ve eklemeler yapmak üzere yapılan çalışmalardır.” (ÖA8)

“Akademik çalışma belli bir alanda uzmanlaşmış kişilerin yaptığı, yürüttüğü çalışmalardır.” (ÖA14)

“Çalışma yapılan alan için daha fazla veri toplamamızı sağlar. Alanda daha derinlemesine bilgi edinilmesine katkıda bulunup ufukumuzu genişletir.” (ÖA33)

“Disiplinli ve özverili çalışmalar sonucunda doğru ve gerçekçi bilgilere ulaşmak için yapılan faydalı çalışmalardır. Eğitime büyük faydası dokunur.” (ÖA39).

2. Öğretmen adaylarının akademik çalışmalarda veri toplamak için kullanılan ölçme araçlarındaki katılım durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 3. Öğretmen adaylarının veri toplamak için kullanılan ölçme araçlarına katılım durumları

Katılım durumları	f
Evet	56
Hayır	3

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının akademik araştırmalarda veri toplamak için kullanılan ölçme araçlarına katılım sağlama durumlarına yönelik görüşleri değerlendirildiği zaman 56 öğretmen adayı veri toplamak için kullanılan ölçme araçlarına katılım sağladığını ifade ederken, 3 öğretmen adayı akademik çalışmalar için kullanılan ölçme aracına katılım göstermediğini ifade etmiştir. Genel olarak bakıldığında bu durum adayların akademik araştırmalarda veri toplamak için kullanılan ölçme araçlarına katılım gösterdikleri şeklinde yorumlamak mümkündür.

3.a. Öğretmen adaylarının akademik çalışmaların eğitime faydalılık durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 4. Öğretmen adaylarının akademik çalışmaların eğitime faydalılık durumlarına yönelik görüşleri

Fayda durumu	f
Evet	53
Hayır	7

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının akademik araştırmaların eğitime faydalılık durumlarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde 53 öğretmen adayı akademik çalışmaların eğitime fayda sağladığını ifade ederken, 7 öğretmen adayı akademik çalışmaların eğitime fayda sağlamadığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçtan yola çıkarak akademik çalışmaların eğitimin gelişimini doğrudan etkileyip eğitimi şekillendirdiği şeklinde yorumlamak mümkündür. Aynı zamanda öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarla eğitimin gelişimi için akademik çalışmaların yapılması gerektiği sonucuna da ulaşılmıştır.

3.b. Öğretmen adaylarının akademik çalışmaların eğitime faydalarının sebeplerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 5. Öğretmen adaylarının akademik çalışmaların eğitime faydalarının sebeplerine yönelik görüşleri

Tema	Fayda durumunun sebepleri	f
Eğitim	Eğitimin gelişimine katkı sağlaması	12
	Eğitimi şekillendirmesi	10
	Eğitimi yönlendirmesi	6
	Eğitim literatürüne katkı	6
	Eğitimi güncellemesi	4
	Eğitimdeki eksikliklerin fark edilmesi	2
Toplam		40

Araştırma	Yeni bilgilerin ortaya çıkması	4
	Alanda kapsamlı araştırma	2
	Toplam	6
Diğerleri	Topluma faydalı olunması	7
	Farkındalık kazandırması	2
	Kişisel gelişim	1
	Toplam	10

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik çalışmaların eğitime faydalarının sebeplerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgularda adayların ifadelerinin “eğitim, araştırma ve diğerleri” temaları altında toplandığını söylemek mümkündür. Eğitim teması altında yer alan ifadelerden en yüksek frekansa “eğitimin gelişimine katkı sağlaması (12)”, araştırma teması altında en yüksek frekansa “yeni bilgilerin ortaya çıkması (6)” ve diğerleri teması altında en yüksek frekansa “topluma faydalı olunması (7)” ifadeleri yer almıştır. Genel olarak incelendiğinde adaylar, akademik çalışmaların eğitimin gelişimine katkı sağlaması, eğitimi şekillendirmesi ve eğitim faaliyetlerinin güncellenmesine katkısının olduğunu aynı zamanda toplumun gelişmesine de fayda sağladığı yönünde görüşlere sahip olduklarını söylemek mümkündür. Çalışmaya katılan bazı öğretmen adaylarının cevapları ise şu şekildedir:

“Eğitim alanında birçok araştırma yapılıyor ve bu araştırmalar sonucunda yeni eğitim anlayışı ve yöntemleri şekilleniyor.” (ÖA1)

“Çalışma yapılan alanda genel bir sonuç elde edilir. Bu da eğitimin nasıl, hangi konularda çalışabileceğine katkı sağlayabilir. (ÖA5)

“Yapılan çalışmalar eğitim sistemimizi anlamamıza ve daha faydalı bir şekilde yardımcı olmamıza olanak sağlıyor.” (ÖA13)

“Akademik çalışmalar sayesinde var olan bilgiler güncellenmekte ve yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır.” (ÖA19)

“Eğitim bilimleri açısından hem öğretmenin kendini güncellemesi hem de öğrencilerine bu şekilde aktarım yapabilmesi ve öğrencilerin sorunlarına karşı farklı bir bakış açısı oluşturmaları açısından önemlidir.” (ÖA22)

“Eğitimde eksik olduğumuz alanları görüp oradaki eksikliklerimizi gidermemizi sağlar.” (ÖA41)

4.a. Öğretmen adaylarının akademik bir çalışma yapma durumlarına ilişkin bulgular

Tablo 6. Öğretmen adaylarının akademik çalışma yapma durumları

Çalışma yapma durumları	f
Evet	20
Hayır	39

Tablo 6 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının akademik bir çalışma yapma durumlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Görüşler değerlendirildiğinde 20 öğretmen adayı daha önce akademik bir çalışma yaptığını ifade ederken 39 öğretmen adayı ise daha önce akademik bir çalışma yapmadığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun akademik çalışma yapmadığı şeklinde yorumlamak mümkündür.

4.b. Öğretmen adaylarının akademik çalışma esnasında karşılaştığı sorunlara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 7. Öğretmen adaylarının akademik çalışma esnasında karşılaştığı sorunlara yönelik görüşleri

Tema	Karşılaşılan Sorunlar	f
Zaman sorunu	Katılımcıların zaman ayırmak istememesi	6
	Çalışmanın uzun zaman alması	3
Çalışmaya olan inanç	Çalışmanın ciddiyeyle yürütülmemesi	6
	Katılımcıların gerçekçi cevaplar vermemesi	3
Çalışma grubu sorunu	Katılımcılara ulaşma sorunu	2
	Uygun örneklem seçimi	2
Diğer sorunlar	İntihale düşme	2
	Kaynak yetersizliği	2
	Veri toplama sorunu	1
Toplam		27

Öğretmen adaylarının akademik çalışma esnasında karşılaştığı sorunlara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular değerlendirildiği zaman adayların bir kısmının birden fazla cevap verdiği ve bu cevaplarının “zaman sorunu, çalışmaya olan inanç, çalışma grubu sorunu ve diğer sorunlar” temaları altında toplandığını söylemek mümkündür. Zaman sorunu teması altında yer alan ifadelerden en yüksek frekansa “katılımcıların zaman ayırmak istememesi (6)”, çalışmaya olan inanç teması altında en yüksek frekansa “Çalışmanın ciddiyeyle yürütülmemesi (6)” çalışma grubu sorunu teması altında en yüksek frekansa “katılımcılara ulaşma sorunu (2)” ve diğer sorunlar teması altında en yüksek frekansa “intihale düşme (2)” ifadeleri yer almaktadır. Elde edilen bulgulardan hareketle çalışmaya katılan adayların, akademik çalışma esnasında karşılaştığı en önemli sorunların başında çalışma için zamanlarının olmaması ve çalışmanın ciddiyeyle yürütülmemesi yönünde görüşlere sahip olduklarını söylemek mümkündür. Çalışmaya katılan bazı öğretmen adaylarının cevapları ise şu şekildedir:

“Araştırma yaptığım sırada çalıştığım konu ile ilgili yeteri kadar kaynak bulamamak.”
(ÖA43)

"Bir çalışma yaptım. En önemli sorun katılımcıların sorulara ortalama bir cevap vermesi ve olumsuz durumları olumlu gibi yansıtmalarıdır." (ÖA32)

"Uygun örneklem seçme konusunda ve örnekleme ulaşmak konusunda güçlükler yaşadım." (ÖA2)

"Anketin uzun olmasından dolayı anketin sonlarına doğru rastgele doldurulması ve sonucu etkilemesi." (ÖA1)

"Araştırma yaptığımız kişilerin ilgisiz kalması ve gereken değer verilmemesidir." (ÖA15)

"Öğretmen adaylarının anket yapmak istememesi ve bundan dolayı yeterli sayıya ulaşamamam." (ÖA38)

5. Öğretmen adaylarının akademik çalışmaların verimliliğinin arttırılmasına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 8. Öğretmen adaylarının akademik çalışmaların verimliliğinin arttırılmasına yönelik görüşleri

Tema	Verimliliğin artması için sunulan öneriler	f
Araştırma öncesi	Sorulan soruların açık, net ve kısa olması	14
	Geçmiş çalışmaların incelenmesi	6
	Teknolojiden faydalanılması	6
	Bütün kesimlere hitap edilmesi	6
	Araştırmanın iyi planlanması	6
	Derinlemesine araştırma yapılması	4
	Anket yerine görüşme yapılması	3
	Alanda uzman kişilerden yardım istenmesi	2
	Diğer (Problem durumunun iyi seçilmesi, araştırmacılar iş birliği yapmalı, başarılı yabancı kaynaklar örnek alınmalı)	1
Toplam	50	
Araştırma sonrası	Araştırmanın ciddiyetle yürütülmesi	5
	Araştırmacılara verilen desteğin arttırılması	5
	Araştırma sonucu hakkında geri dönüt verilmesi	3
	Diğer (Çalışmaların farklı alanlarda sunulması (Sosyal medya, gazete vb.), üniversitede makale okuma bilinci kazandırılması, araştırmaların teşvik edilmesi)	1
	Toplam	14
Konu	Araştırma konusunun iyi seçilmesi	6
	Topluma faydalı konular seçilmesi	5
	Dikkat çekici konular seçilmesi	4
	Farklı araştırma konularının seçilmesi	3
	Araştırmada güncel konuların seçilmesi	1
	Toplam	19

Çalışma grubu	Katılımcı grubunun iyi seçilmesi	12
	Katılımcılara araştırma öncesinde ön bilgi verilmesi	10
	Objektif görüş alınması	1
	Toplam	23

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik çalışmaların verimliliğinin artırılmasına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular değerlendirildiği zaman adayların ifadelerinin “araştırma öncesi, araştırma sonrası, konu ve çalışma grubu” temaları altında toplandığını söylemek mümkündür. Araştırma öncesi teması altında yer alan ifadelerden en yüksek frekansa “sorulan soruların açık, net ve kısa olması (14)”, araştırma sonrası teması altında en yüksek frekansa “araştırmanın ciddiyetle yürütülmesi (5)” konu teması altında en yüksek frekansa “araştırma konusunun iyi seçilmesi (6)” ve çalışma grubu teması altında en yüksek frekansa “katılımcı grubunun iyi seçilmesi (12)” ifadeleri yer almıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde adayların vermiş oldukları cevaplar sonucunda, akademik çalışmaların verimliliğinin artırılmasına yönelik araştırma konularının iyi seçilmesi, araştırma öncesinde ve sonrasında çalışma hakkında planlama yapılması, çalışmaların akademik ciddiyetle yürütülmesi ve son olarak çalışma grubunun iyi seçilmesi yönünde görüşlere sahip olduklarını söylemek mümkündür. Çalışmaya katılan bazı öğretmen adaylarının cevapları ise şu şekildedir:

“Çalışmalar yapılırken alanda uzmanlaşmış kişilerden yardım alınarak çalışmanın daha doğru bir şekilde uygulanması faydalı olur.” (ÖA12)

“Çalışmalar araştırma yapılan konuyla ilgili istekli kişilerle yapılmalıdır. Araştırma yapılan konu her yönüyle incelenmelidir.” (ÖA26)

“Teknolojiden yararlanılmalıdır. Elektronik ortamda formlar oluşturulup dikkat çekecek şekilde hazırlanırsa çok büyük kesime hitap eder. Bu da çalışmanın sonucunu olumlu etkiler.” (ÖA42)

“Sorunlar tespit edilip ona göre çözümler uygulanmalıdır. Araştırma yapılan konu herkese hitap etmelidir. Sorular açık ve net olmalıdır.” (ÖA46)

“Daha önce yapılan akademik çalışmalar incelenip ona göre bir yol haritası çizilmelidir. Toplumun ihtiyacı olan konularda araştırma yapılması daha mantıklı olacaktır.” (ÖA57)

“Çalışmaların daha verimli olması için daha bilinçli ve konuyla alakalı kitlelerle yapılmalıdır. Konu derinlemesine incelenmelidir. Teknolojiden yararlanıp dikkat çekici şekilde hazırlanmalıdır.” (ÖA58)

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının akademik çalışmalara yönelik algılarını ortaya koymayı hedefleyen bu araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde çalışma grubundaki öğretmen adaylarının akademik çalışmaların bireye, topluma ve eğitime sağladığı katkı ve önemi hususunu tam olarak anladıkları şeklinde yorumlamak mümkündür.

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının akademik çalışmaların ne anlam ifade ettiğine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde ise adayların ifadelerinin “araştırma, çeşitli faydalar ve gelişim” temaları altında toplandığını söylemek mümkündür. Bu temalarda “bilimsel araştırma, tez, makale, yol göstericilik, uzmanlaşma, hayatı kolaylaştırma, kişisel gelişim, ilerleme, modernleşme, güncel ve yeni bilgi” ifadelerinin sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sonucu adayların akademik çalışmaların önemini farkında olduğu şeklinde söylemek mümkündür. Akademik çalışmaların önemini Olkun (2005) çalışmasında alandaki sorunların çözümüne bilimsel yöntemlerle katkı sağlama, bilme ihtiyacını giderme ve gelecek kuşaklara bilgi birikiminin aktarma şeklinde vurgulamıştır.

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının akademik çalışmalarda uygulanan formlara (anket, görüşme vs.) katılım durumlarına bakıldığında ise adayların büyük kısmının katılım gösterdiği (56) ve çok az kişinin (3) katılım göstermediği görülmüştür. Adayların akademik çalışmalardaki araştırmaların ilerleme göstermesinin katılım durumuyla paralel olarak ilerlediğinin bilincinde olduğu görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının akademik çalışmaların eğitime faydalarına yönelik durumlarına bakıldığında ise adayların çok büyük kısmının fayda sağladığı (53), küçük bir kesimin ise fayda sağlamadığı görüşüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Fayda durumunun sebeplerine ilişkin ifadelerin eğitim, araştırma ve diğerleri temaları altında toplandığını söylemek mümkündür. Akademik çalışmaların eğitimin gelişimine katkı sağlaması, eğitimi şekillendirmesi ve eğitim faaliyetlerinin güncellenmesine katkısının olduğunu ayrıca toplumun gelişmesine de fayda sağladığı yönündeki görüşlere sıklıkla rastlanmıştır. Bu sonucu akademik çalışmaların ve eğitimin sıkı bir ilişki içinde olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür. Çalışmaya paralel olarak Saracaloğlu (2008) çalışmasında bilimsel çalışmalar ve eğitimin birbirini tamamlayan bir bütün olduğuna vurgu yapmıştır.

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının akademik çalışma yapma durumlarına bakıldığında ise adayların bir kısmının (20) lisans dönemi boyunca çalışma yaptığı adayların çoğunluğunun (39) ise çalışma yapmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilgiye ulaşmada öğrencilere yol göstermeleri, alanında olan gelişmeleri takip etmeleri ve bilimsel araştırma yeterliliklerine sahip olmaları beklentiler arasındadır (Polat, 2014). Bu sonuç geleceğimizin teminatı olan yol gösteci öğretmenlerimizden beklenen yeterlilikleri altında olduğuna işaret etmektedir. Çalışma yapan adayların çalışma esnasında karşılaştığı sorunlar incelendiğinde ise “katılımcıların zaman ayırmak istememesi, katılımcılara ulaşma sorunu, kaynak yetersizliği, çalışmanın ciddiyetle yürütülmemesi ve intihale düşme” ifadelerinin sıklıkla söylendiği görülmüştür.

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının akademik çalışmaların verimliliğinin artırılmasına yönelik görüşleri incelendiğinde ise adayların ifadelerinin “araştırma öncesi, araştırma sonrası, konu ve çalışma grubu” temaları altında toplandığını söylemek mümkündür. Bu temalarda adayların “sorulan soruların açık, net ve kısa olması, teknolojiden faydalanılması, geçmiş çalışmaların incelenmesi, araştırmanın iyi planlanması, anket yerine görüşme yapılması, katılımcı grubunun iyi seçilmesi, derinlemesine araştırma yapılması, araştırma konusunun iyi seçilmesi ve özellikle topluma faydalı konular seçilmesi” ifadelerinin sıklıkla söylendiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde çalışma grubundaki öğretmen adaylarının akademik çalışmalar hakkında bilgi sahibi oldukları ve araştırmanın ilerleme göstermesi için katılımın önemi hususunda farkındalık sahibi oldukları görülmüştür. Ancak

adayların akademik çalışmaların öneminin bilincinde olmasına rağmen lisans dönemi boyunca yeteri kadar akademik çalışma yapmadığı görülmektedir. Bu sonuç adayların MEB (2017) öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ulaşmada yetersiz olduklarını göstermektedir. Genel yeterlilikler incelendiğinde öğretmenlerden sürekli gelişime açık, bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşan, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmelerinin istendiği görülmektedir (MEB, 2017). Ayrıca akademik çalışmalar esnasında karşılaşılan sorunların başında “katılımcıların zaman ayırmak istememesi, çalışmanın uzun zaman alması” görülmektedir ki bu durum Aydın ve Yener (2012) tarafından da benzer şekilde ifade edilmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Akademik çalışmalar (tez, makale vb.) esnasında uygulanan veri toplama araçlarındaki soruların açık, net ve kısa olmasına özen gösterilebilir.
- Akademik çalışmalarda karşılıklı etkileşimin araştırmacıya yapılan araştırmalarda kontrolü arttırma, zaman, maliyet vb. faydalar sağlayacağından veri toplarken görüşme yapılabilir.
- Araştırma sonucu hakkında araştırmaya katılan katılımcılara ne gibi sonuçların ortaya çıktığına ilişkin geri dönüt verilebilir.
- Araştırmacılar konu seçiminde bulunurken dikkat çekici ve özellikle topluma faydalı konular seçilebilir.
- Araştırmaların daha geniş kesimlere ulaşması açısından teknolojiyen faydalanılabilir.
- Konusu insan olan çalışmalarda elde edilen bilgilerin sürekli değişkenlik gösterebileceği göz önünde tutularak bu tarz çalışmalar tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R. (2008). Anketlerde veri kalitesinin iyileştirilmesi için öntest (pilot test) yöntemleri. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-17.
- Aydın, F., ve Yener, D. (2012). Öğretmen adaylarının anket uygulamalarına yönelik görüşleri: katılımcılar ne kadar güvenilir? X. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Day, R. (1996). *Bilimsel Bir Makale Nasıl Yazılır ve Yayımlanır?* (G. A. Altay, Çev.) Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Güney, N. (2011). Akademik yayın dünyasına pratik bir bakış. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 31, 283-285.
- Işıksoluğu, M. K. (1994). Tezler ve Danışmanlık. *Eğitim ve Bilim*, 18(94), 57-62.

- Karaarslan, E. (2011) Enisden Hayata Dair. 02 05, 2020 tarihinde <https://enisden.wordpress.com/2011/11/14/akademik-yayin-bildiri-ve-makale-nedir-arasindaki-farklar/> adresinden alındı.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. 04 13, 2020 tarihinde <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/39> adresinden alındı.
- NSF. (2002). Overview Of Quantitative And Qualitative Data Collection Methods. The 2002 User-Friendly Handbook for Project Evaluation (s. 43-62).
- Olkun, S. (2005). Akademik yayın süreci ve bazı saptamalar. Pamukkale Üniversitesi'nce düzenlenen 14. Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208.
- Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



Sanal Gerçeklik Teknolojisinin Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi İklimler Konusunda Kullanılması Üzerine Öğrenci Görüşleri

Rüştü GEDİK¹

Makale Bilgisi

Özet

Alınma
Tarihi
24.03.2020

Kabul Tarihi
08.06.2020

Yayınlanma
Tarihi
30.06.2020

Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki gelişme ve ilerlemeler insan yaşamının her alanında farklı kazanımlar elde etmesini sağlamıştır. Bıç çok alanda olduğu gibi eğitim alanında dikkate değer avantajlar sunmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin yetiştirmeyi amaçladığı sorumluluklarının ve haklarının bilincinde ve bütün yönleriyle topluma örnek teşkil edecek iyi ve etkin bir vatandaş yetiştirmeyi hedeflemesi sebebiyle bu ilerlemeden en üst düzeyde yararlanmaktadır. Sanal gerçeklik kullanıcılarına üç boyutlu görünüm sağlayan kullanan kişilere gerçek yaşam hissi veren ve kullanıcıların sanal dünyada etkileşime girmelerini sağlayan teknolojik araçlardır. Sanal gerçeklik uygulaması, eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılmaya uygun yararlı bir teknoloji ürünüdür. Eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları, öğrencilerin günlük yaşamda kazanmaları güç olan, maliyetli emek, zaman bakımından imkânsız ya da tehlikeli olan yaşantıları geçirmelerini, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak vermektedir. Bu çalışmada, sanal gerçeklik teknolojisinin "Virtual Reality (VR)" eğitim öğretim etkinliklerine dahil edilmesinin, öğrencilerin derslere karşı ilgi, isteklendirme ve ders katılımı üzerindeki etkileri hakkında öğrenci görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel yaklaşım benimsenmiş olup, araştırma durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin batısındaki Denizli il merkezinde bulunan resmi bir okulun altıncı sınıfında öğrenim gören 16 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada sanal gerçeklik gözlüğü "Virtual Reality (VR)" ile 6. sınıf 3. ünite dünyanın farklı yerlerinde görülen iklimler konuları hafta boyunca dersin öğretmeni tarafından öğrencilerle işlenmiştir. Ders içerisine, sanal gerçeklik gözlüğü "Virtual Reality (VR)" etkinlikleri dahil edilmiştir. Uygulama sonunda sınıfta bulunan 16 öğrenciye görüşme formu uygulanmış, sanal gerçeklik teknolojisi ile işlenen dersler hakkındaki görüşleri alınmıştır. Araştırmanın analiz sonuçlarına göre, sanal gerçeklik teknolojisi ile işlenen iklimler konusunda öğrencilerin derslere karşı ilgi ve isteklerinin arttığı ve derse katılımı konusundaki isteklerinde gelişme görüldüğü öğrencilerin konu hakkında genel bir fikir edinmelerini sağladığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlere ve araştırmacılara sanal gerçeklik teknolojisi uygulamalarının derslerde etkin kullanılmasına yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Sosyal Bilgiler, Sanal Gerçeklik Gözlüğü, Sanal Gerçeklik Teknolojisi

¹ Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen, Türkiye. rustugedik@hotmail.com. ORCID ID: 0000-0001-8871-7038

Students' Views on the Use of Virtual Reality Technology in Climate Topic in Middle School Social Studies Course

Article Info

Abstract

Received
24.03.2020

Accepted
08.06.2020

Published Online
30.06.2020

Today, advances in science and technology have provided different gains in every area of human life. Form offers remarkable advantages in the field of education as in many fields. It is making the most use of this progress, as it aims to raise a good and effective citizen who will be an example for the society, who is aware of the responsibilities and rights that the social studies course aims to raise, and in all respects. It is the technological tools that provide virtual reality users with a three-dimensional view that gives a real life feeling to the users and enables users to interact in the virtual world. Virtual reality application is a useful technology product suitable for use in education and training environments. Virtual reality applications in education allow students to learn by living and living, which are difficult to earn in daily life, costly labor, impossible or dangerous in terms of time. In this study, it was aimed to determine the opinions of the students about the effects of the inclusion of virtual reality technology in the "Virtual Reality (VR)" education activities on the interest, motivation and participation of the students. Qualitative approach was adopted in the research and the research was designed in a case study pattern. The study sample Denizli in western Turkey on an official school sixth grade constitutes 16 students studying in the city center. In the study, with the virtual reality glasses "Virtual Reality (VR)", 6th grade, 3rd unit, climate issues seen in different parts of the world were taught by the teacher of the course throughout the week. Virtual reality glasses "Virtual Reality (VR)" activities are included in the course. At the end of the application, interview form was applied to 16 students in the classroom and their opinions about the lessons taught with virtual reality technology were taken. According to the results of the analysis of the research, it was found that the students 'interest and desire towards the lessons about the climates processed with virtual reality technology increased and their students' desire to participate in the lesson provided a general idea about the subject. At the end of the study, various suggestions were presented to teachers and researchers regarding the effective use of virtual reality technology applications in the lessons.

Keywords: Education, Social Studies, Virtual Reality Glasses, Virtual Reality Technology

GİRİŞ

Bir toplumun ilerleyebilmesi, günümüz dünyasının bilgi ve teknoloji üretimine etkin katkı sunması, nitelikli bireylerin yetiştirilmesi ve sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilebilmesi bağlamında eğitimin önemi büyüktür. Eğitim, hayat boyu süren bir yaşam tarzıdır. Bu süreç farklı eğitim ortamlarında çeşitli öğretim yollarıyla devam ettirilmektedir. Demirel (2003) öğretimi, öğrenmenin gerçekleşmesi için planlanan, kasıtlı ve sistematik bir eğitim olarak tanımlamıştır. Buna göre öğretim, kişilerin aktif öğrenmelerini gerçekleştirmek için bir programa bağlı olarak planlanan, uygulanan ve değerlendirilen aktiviteler şeklinde açıklanabilir. Öğretim etkinliklerinde de bireylerin beklentileri ile bilgi ve teknolojik yenilikler göz önünde bulundurularak yenilenmeye, çeşitli yöntem ve tekniklere gereksinim duyulmaktadır. Bu ihtiyaçlar çerçevesinde her geçen gün eğitim-öğretim alanında yeni yöntem ve tekniklerin geliştirildiği görülmektedir. Günümüzde öğretim faaliyetleri genellikle örgün eğitim kurumlarındaki derslik ve laboratuvarlarda yapılmaktadır (Aktaran, Sarı ve Altun, 2016;554).

Öğrencilerde istendik davranışların geliştirilebilmesi, öğrenci yaşantılarının etkili olarak düzenlenmesi ile yakından ilgilidir. Bu bağlamda etkili öğrenmenin gerçekleşmesi, bireyin öğrenme yollarının planlı, programlı bir şekilde hazırlanmasına bağlıdır. Eğitim programı sürekliliği ve dinamik yapısı ile, geliştirme faaliyetlerini beraberinde getirir (Ayva, 2010, s.276).

Toplumların gelişmişlik düzeyleri, genellikle, ürettikleri bilim ve teknoloji ile ölçülmektedir. Bu da ancak eğitim yoluyla sağlanabilmektedir. Teknolojik olanaklardan yararlanmayan eğitim, artık, günün toplumsal ve bireysel beklenti ve gereksinimlerine yanıt verememektedir. Eğitim alanında kullanılan teknolojinin, ileri düzeyde çağdaş bir teknolojiye dönüştürülmesi en öncelikli konular arasındadır. Eğitim araç ve gereçlerinin, teknolojideki bu yeniliklerle birlikte yenilenmesi, günün gereksinimlerine cevap verebilir duruma gelmesi kaçınılmazdır (Karasar, 2004, s.117).

Gelişen teknoloji eğitim ve öğretimde kullanılacak olan yeni yöntem ve teknikleri de beraberinde getirmiştir. Buradan hareketle eğitim teknolojisi; öğretim, yönetim ve teknolojilerin, gelişim ve öğrenmeyle koordine edilmiş şeklidir. Bu sebeple eğitim teknolojilerinin öğretim yöntem ve tekniklerinde kullanılması öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlayacaktır. Eğitim ortamlarının teknolojiyle bütünleştirilerek öğretimde kalitenin artırılması öğretim yöntem ve tekniklerinde kullanılması öğretmenlerin ve öğrencilerin istediği bir gelişme unsurudur (Şimşek, 2015; Ünal ve Demirkaya, 2019). Hem öğreticinin hem de öğrenenin düşünsel alanını açar, eşitliği ve motivasyonu, öğrenmeyi somutlaştırarak kalıcılığı, kaynak serbestliği ve çeşitliliği sağlar, istikrarlı ve kademeli öğrenmeye zemin hazırlar (Rıza, 1997; Aktaran, Şimşek, 2015).

Modern vatandaşlık becerileri; bilgiye erişme becerisi, bilgiyi amaçlarına uygun şekilde kullanabilme becerisi ve devasa boyutlardaki bilgileri analiz edebilme becerilerini kapsar. Bu becerilerin elde edilmesinde bilgisayar ve teknoloji kullanımının önemli bir rolü vardır (Braun, 1999, s.349). Teknoloji kullanımı, öğrencileri öğrenme sürecine odaklanmaya teşvik eder. Bu yolla; öğrencilerin güdülenmeleri ile birlikte özgüvenlerini arttırarak onların bilişsel becerilerinin de gelişmesine yardımcı olur (Heafner, 2004, s.47; Aktaran, Kaya, 2008).

Anderson (2000), teknolojideki ilerlemenin, eğitim ve öğretim faaliyetlerini cesaretlendiren birçok yararı olduğunu öne sürmüş ve en önemli yararının, öğrenci motivasyonunu artırma potansiyeli olduğunu vurgulamıştır. Ames (1990) derslerde teknoloji kullanımının

öğrencilerin özgüvenlerini yükselttiğini ve böylece öğrencinin derse olan ilgi ve motivasyonunu yükseltebileceğini öne sürmüştür (Aktaran, Kaya, 2008).

Yavuz ve Coşkun (2008) dersler teknoloji kullanılarak işlendiği zaman dersleri daha eğlenceli hale dönüştürdüğü, anlatılan bilgileri takip ederken ve konuların anlaşılmasında faydalı oldukları, bilgilerin aktarılmasında görsel gösterimlerin kullanılması vasıtasıyla anlamayı kolaylaştırdığını iddia etmiştir. Buna ilave olarak, teknolojik araç gereçlerin yerinde ve zamanında kullanılmasını, görselliğin önemini ve zaman tasarrufu sağlamasına vurgu yapmıştır.

Yeşilyurt (2007) çalışmasında eğitim ve öğretimde araç-gereç kullanımının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki bilgi ve becerileri, derslerin amaç ve içerikleri ile derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde (BİT) görülen hızlı gelişmeler, günümüz toplumlarının sahip oldukları tüm sistemleri dikkate değer düzeyde etkilemiştir. Bilginin işlenmesinde, depolanmasında, çoğaltılmasında ve paylaşılmasında BİT çok önemli rol oynamaktadır (Demirkaya, 2004; Yüksel, Yıldırım ve Yıldırım, 2008). İletişim uyduları, cep telefonları, bilgisayar ve internet, insanlar arasındaki iletişimi her geçen gün daha kolay ve hızlı bir hale getirmiştir. Böylece toplumlar arası etkileşim ve bilgi akışını üst düzeylere çıkarmıştır (Yeşiltaş, 2010, s.335; Aktaran, Yeşiltaş ve Turan, 2015).

Bilgi ve öğrenci sayısının hızla artması beraberinde bazı sorunları da getirmiş; eğitim süreç ve niteliğinin gelişmesinde önemli rol oynayan yeni teknolojilerin eğitim kurumlarına girmesini hızlandırmıştır. Bilgisayar, sözü edilen bu yeni teknolojilerin başında gelmektedir (Uşun, 2000, s.43). Bilgisayarın eğitim ortamlarında kullanılmaya başlaması ile birlikte bilgisayar destekli eğitim uygulamaları da başlamıştır (Odabaşı, 1998, s.135; Aktaran, Yeşiltaş ve Turan, 2015).

Bilgisayarlar eğitim araştırmalarında, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde, ölçme ve değerlendirmede, eğitim hizmetlerinin yönetiminde ve öğretim alanında öğrenme-öğretme ortamlarında geniş yelpazeli bir kullanım alanına sahip olmuştur (Şimşek, 1995; Güzeller ve Korkmaz, 2007; Aktaran, Yeşiltaş ve Turan, 2015).

Günümüze teknoloji büyük bir hızla gelişmekte ve insan yaşamında önemli, bir alanı işgal etmektedir. Sosyal yaşantılarımız da bu gelişmelere uygun bir şekilde şekillenmekte ve her türlü sosyal ortamda teknolojik cihazlar hayatımızın ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Eğitim-öğretim ortamlarında geleneksel yöntem ve tekniklerle ders anlatımı yapıldığında teknolojiye aşina olmuş öğrencilerin ilgi ve katılımları zor olacaktır. Böylesi bir sınıf ortamında teknolojik gelişmelere paralel olarak uygun görsel-işitsel cihazların kullanımı, derse yönelik ilgi, katılım ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir (Kaya ve Aydın, 2011, s.180).

En etkili ve çağdaş öğretim yöntemlerinden biri olan bilgisayar destekli eğitimin, geleneksel öğretim yöntemlerini bile daha etkili hale getirdiği, öğrenme sürecini ise daha da hızlandırdığı ortaya çıkarılmıştır (Barker ve Yeates, 1985; Aktaran, Şimşek, 2008, s.195). Ayrıca bilgisayar destekli öğretim, öğrencilere yaşama dair farklı pencerelerden bakma olanağı sağladığı gibi, işbirlikçi öğrenme gibi öğrencilere grup çalışması etkinliklerinin yapılmasına büyük katkılarda sağlamaktadır (Şimşek, 2008).

Çağdaş eğitim sisteminin amaçları; bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, araştıran, sorgulayan, öğrendiği bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını bilen, eleştirel düşünceye ve problem çözme becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir. Bu da gelişen bilim ve teknolojiye bağlı olarak

kendini yenileyen nitelikli öğretmenler ve teknolojiyi doğru ve yerinde kullanan öğrencilerle mümkündür (Yılmaz, 2007).

Tomal, Demirkaya ve Işık Demirhan (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaklaşık %90'ının yenilikçi teknolojilerin eğitim ortamında kullanılmasının sosyal bilgiler dersi öğretiminde öğrenci başarı ve tutumları üzerinde etkili olacağını ve dersleri daha eğlenceli hale getireceğini öne sürmüşlerdir.

Sanal eğitim, özünde, iletişim teknolojisi olanaklarının ortaya çıkardığı yeni dünya düzeninin bir ürünüdür; yer ve zaman kısıtlaması olmaksızın, öğrenciye sunulan etkileşimli eğitim fırsatlarının arttırıldığı bir yapıdır. Sanal eğitim yoluyla, çok sayıda öğrenciye hizmet vermekle "kitlesele eğitimi"; anında yakın bir geri besleme olanağının sağladığı etkileşim ile, farklı ilgi ve yeteneğe sahip bireylere aynı sistem içinde sağladığı bire-bir ilgi ile "bireyselleştirilmiş eğitimi"; ve sonuçta büyük kapsamda program, kaynak, öğretim elemanı vb. potansiyeli ile "küresel eğitim" i birlikte sunan bir yenilik ortaya konulmaktadır. Bu yolla ilk kez, birlikte gerçekleştirilen "kitlesele, bireysel ve evrensel" eğitimden bahsedilmektedir. Bütün bunlar internetin sunduğu iletişim teknolojisi yoluyla sağlanmaktadır (Karasar, 2004, S.117).

Bilgisayar destekli eğitim teknolojisinin sunduğu çoklu ortam araçlarının özellikle üçboyutlu animasyon, işitsel ve görsel araçlar internet ortamına aktarılmasıyla internet tabanlı öğretime olan ilgi gün geçtikçe artmaktadır. Bu ilginin sebebi, eğitime faaliyetlerine görsel ve işitsel boyutların daha çok yansıtılması bununda öğrenmede etkili olmasındandır. Bilgisayar destekli eğitim çok boyutlu düşünme, kalıcı öğrenme sağlaması, öğrenmeyi kolaylaştırması gibi sebeplerle günümüzde önemini arttırmıştır (Gündüz, 2009).

Öğretmenlerin büyük bir bölümü, araç gereçle yapılan öğretimin öğrenmede verimliliği ve etkililiği arttırdığını düşünmektedirler. Araç gereçle yapılan öğretimin, çocuklarda kalıcı öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırdığı, onların eğlenerek öğrenmelerini sağladığı, aktif katılım sağladığı, öğrenilen bilgilerin günlük yaşama kolaylıkla aktarılabilmesine dair görüşler öne sürmüşlerdir (Fidan ve Kurtdede, 2008).

Gelişen teknoloji ve bilginin hızlı bir şekilde kullanılması eğitim sisteminin geleneksel yöntemlerle ilerleyemeyeceğini göstermiştir. İnternet teknolojilerinin kullanımının öğrenci başarısı ve öğrenilenlerin kalıcılığına önemli yarar sağladığını ve her eğitim düzeyinde bilgisayar kullanımını zorunlu hale getirmiştir. Başarıyı gerçekleştirmede kullanılacak eğitim materyalleri de özellikle, titizlikle hazırlanmalı ve öğrencilerin öğrenme stilleri ile uyumlu olan tercih edilmelidir (Gündüz, 2009; Şanlı, 2018).

Eğitimde sorunları aşmada etkili bir yöntem olan akıllı sınıflar yani çağın teknolojik imkanlarının kullanıldığı okul ve sınıflar, birçok okulun programını geliştirmeye, öğrencisini bu yönetime motive etmeye, öğretmenini daha da güçlendirmeye yardım etmek için toplumları teknoloji sınıflarına yatırım yapmaya zorlamaktadır. Akıllı sınıflarda öğrenciler bilgisayar ekranından yeryüzündeki her türlü bilgiye daha kolay ulaşabilmekte, gerçeğe en yakın sanal ortamlarda her türlü bilgiyi rahat bir şekilde sınıf içinde veya dışında paylaşabilmekte, işbirlikçi öğrenme için en uygun ortamı oluşturmaktadır. Ayrıca teknolojinin kullanıldığı akıllı sınıflarda öğrenme üst düzeyde gerçekleşmekte olduğu, bilginin daha kalıcı olmasında etkili olduğu, sıkıcı olamayan heyecan verici ortamlar olduğu araştırmada belirtilmiştir (Sevindik, 2006).

Teknoloji kullanımının farklı bir yönü ele alınarak çağımızda teknolojinin hızla ilerlediği toplumlarında bu ilerlemede yerini alabilmeleri için öğretmenlerin teknolojiyi derslerde yerinde ve doğru amaçlarda kullanarak örnek olmalarının gerekliliğinin belirtilmiştir. Öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının rol model olarak kendilerini yetiştirmelerinin gerekliliği üzerine vurgu yapılmıştır (Özdoğru ve Çakır, 2014).

Öğretmen adaylarına bilgisayar kullanma becerilerinin kazandırılması, eğitim sisteminin kalitesini etkileyen önemli bir değişken olduğu, öğretmen adaylarının bu becerilerinin eğitim sürecinin etkili ve verimliliği açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Bunun toplumun ihtiyacı olan insan profiline uygun bireyler yetiştirme sorumluluğunun bir gerekliliği olduğu üzerinde durulmuştur. Eğitim kurumlarının bilgi becerileriyle donatılmış teknolojiyi kullanabilen ve kendi kendisine öğrenebilen bireyler yetiştirmelerinin gerekliliği belirtilmiştir (Usta ve Korkmaz, 2010).

Dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de teknoloji ders programlarında bütünleşik bir şekilde kullanılmaktadır. Ders programlarında öğretmenler, öğrenciler ve ailelerin her zaman ve her ortamda kullanılacak elektronik destek sistemleri kurularak bu kişilerin elektronik olarak erişebilecekleri zenginleştirilmiş kaynaklar oluşturulmasının lüzumuna vurgu yapılmıştır. Oluşturulan bu sistemler yoluyla öğretmen, öğrenci ve ailelerin farklı projelere, öğrenme modellerine, videolara, ders planlarına ve diğer birçok eğitim alanını destekleyici materyale erişebilmelerinin eğitim öğretimdeki değeri vurgulanmıştır (Çağiltay, Çakıroğlu, Çağiltay ve Çakıroğlu, 2001).

Teknoloji okuryazarlığı 21. Yüzyıl okuryazarlıklarının başında gelmektedir. Bundan böyle okuma yazma bilmeyenler değil etkili teknoloji kullanmayı bilmeyenler cahil sayılacaktır. Öğretmenler kendilerini sürekli yenileyerek teknoloji okuryazarlığı konusunda öğrencilerine rol model olmak zorundadırlar. Eğitimde teknoloji kullanımı hususunda öğretmen ve öğretmen adaylarının toplumun önünde olması ve onlara rehberlik etmesi anlamlıdır (Şahin, Namlı ve Arslan, 2019).

Coğrafya öğretiminde yerinde gözlem hayati öneme sahiptir, fakat çeşitli nedenlerle her defasında bunu uygulamak mümkün değildir. Coğrafya derslerinde incelenen nesnelere ya da şekilleri yerinde inceleme fırsatı bulunmasa dahi dersi veren kişinin onları öğrenme-öğretme ortamına gerçeğine yakın bir şekilde getirmesini bilmelidir. Öğretim materyalleri bu konuda kullanılacak en önemli unsurlardan birisi olarak görülebilir (Doğanay, 1993). Şahin ve Yıldırım (1999), coğrafya öğretiminde materyal kullanımının ve bunların öğrenmeye olan katkısının öğretmen ve öğrenci bağlamında farklı bir boyut ortaya çıkardığını, öğretmenlerin, yüzyılımızın bireylerini yetiştirmede öğrenme-öğretme ortamlarını aktif kullanmalarının ve öğretim materyallerini kullanmanın önemine vurgu yapmıştır (Aktaran, Kaya ve Aydın, 2011, s.180).

Japonya’da “Japonya’da İngilizce eğitiminde Mobil telefonların kullanımı” isimli bir çalışmada, 100 kelimelik İngilizce sözcüğü, 44 Japon üniversite öğrencisinin mobil telefonuna, düzenli çalışmayı artırmak amacıyla belirli aralıklarla e-mail yoluyla gönderilmiştir. Düzenli bir şekilde çalışma kağıdındaki ya da WEB üzerindeki özdeş materyallerle işe koşulan öğrencilerle karşılaştırma yapılmıştır. Mobil e-mail alan öğrenciler daha fazla öğrendiğini vurgulanmıştır. Öğrencilerin %71’i bu dersleri kişisel bilgisayar yerine mobil telefonlarla almayı tercih etmiştir. %93’ü bunun değerli bir öğretim metodu olduğunu söylemişlerdir (Thornton ve Houser, 2005; Aktaran, Çakır, 2011, s.8).

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda mobil eğitim araçlarını ve uygulamalarını kullanma olanağı sunulan katılımcıların birçoğunun bu öğrenme ortamına ilgisi artmış ve olanaklar elverdiği sürece bu sistemi kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, bu sistemle öğrencilerin öğrenme için sınıf ortamına bağlı kalmadan hareket halinde iken bile öğrenebileceklerini belirtmişlerdir. Mobil öğrenme henüz yeni bir uygulama olduğu için henüz yaygınlaşmamıştır. Mobil öğrenme ortamlarının geniş kitlelere yayılmaması, finansal fırsatlar ve toplumların bu konuda yeterli bilgi sahibi olmaması, eğitimcilerin mobil uygulamalara ilgi ve bilgi seviyelerinin düşük olması gibi durumlardan ötürü, henüz bu uygulamanın başlangıç aşamasında olan mobil öğrenme gelecekte daha yaygın bir uygulama ortamına kavuşacaktır. Eğitim yazılımlarının mobil ortamlara uyumu hususunda ilgili araştırmaların ve mobil uygulamaların gerçekleştirilmesiyle mobil öğretimde zamanla yaygınlaşabileceği düşünülmektedir (Çakır, 2011, s.9).

Etkileşimli bir ortam sunan WEB tabanlı eğitim uygulamalarının öğrenci başarısında etkili olduğu öğrencinin öğrenme sürecinde motive olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin derste aktif rol aldığı tartışma süreçlerinin içerisinde etkileşim içerisinde öğrenmeye karşı ilgili oldukları gözlemlenmiştir. Geleneksel öğrenme ve öğretme yöntemlerinin kullanıldığı sınıf ortamındaki öğrencinin pasif şekilde bulunarak ders dinlemenin vermiş olduğu sıkıcılık yoktur. Geleneksel eğitimde merkezi konumda yer alan ve aktif olan eğitimci; öğrenci merkezli bir uygulamanın izlendiği web tabanlı eğitimde, bilgiyi aktarma ve öğretme rolünden çok bir rehber ve yönlendirici görevi üstlenerek öğrencinin bilgiye ulaşmasına yardımcı olarak öğrencinin etkileşimli bir şekilde öğrenmesine yardımcı olur (Demirli, 2002).

Sanal gerçeklik teknolojisinin görsel, işitsel ve dokunsal imkânlarının sanat tarihi eğitiminde aktif bir şekilde kullanılmasının, eğitimin etkililiği ve kalıcılığını arttırarak eğitim kalitesine katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Teknoloji ile zenginleştirilmiş bir sanat tarihi dersi, öğretim elemanının doğru yönlendirilmesi ve öğrencilerin etkili kullanımı ile dersin verimini arttırabilir. Sanal gerçeklik teknolojisinin öğrenmede kalıcılığı arttırdığı bunda öğrenci başarısında önemli rol oynadığı belirtilmiştir. Sanal gerçeklik uygulamaları bilginin görsel ve işitsel duylara hitap etmesi sebebi ile derslerin eğlenceli ve eğitici olmasını sağlayacaktır (Çoruh, 2011).

Sanal gerçeklik programları, öğrencilerin fen başarılarını arttırmada ve fen konularını daha iyi anlamalarında etkili bir araç olarak görülmüştür. Eğitim öğretim faaliyetlerinde eğlenceli ve ilgi çekici olması açısından da sanal gerçeklik programlarının kullanımı olumlu sonuçlar verecektir. Sanal gerçeklik programları, eğitim faaliyetleri ile teknoloji arasındaki bağı pekiştirecek bir araç konumundadır. Teknoloji ile bütünleşen eğitim programları, öğrencilere ağır gelebilecek konuların animasyonlarla etkileşimli bir şekilde sunulması eğlenceli ve daha verimli öğrenme ortamlarının oluşmasına sebep olacaktır. Sanal gerçeklikle oluşturulan teknolojik eğitim ortamları ülkemiz adına çalışkan ve üretken bireyler yetiştirilmesine imkân sağlayacaktır (Arıcı, 2013).

Sosyal bilgiler dersi coğrafya ünitelerinde içerik bakımından araç gereç kullanımını öğrenme sürecine katkılarının önemi vurgulanmıştır. Araç gereç kullanımında çağın gerektirdiği teknolojiden yararlanılması gerekliliği coğrafya derslerinin teknolojik araç gereç kullanımının öğrencinin öğrenme sürecine ve ders başarısına katkıları vurgulanmıştır. Coğrafya ünitelerinde öğretmenin çağın gerektirdiği araç gereçleri kullanmaya teşvik etmenin gerekliliği yeni araç gereçler geliştirmenin önemini belirtilmiştir (Meydan, 2001).

Sosyal bilgiler öğretiminin temel özelliği, öğrencilerin iyi bir insan ve yurttaş olarak yetiştirilmesidir. Bu temel özelliğin gerçekleştirilmesi, sosyal bilgiler öğretiminin etkililiğine bağlıdır. Hiç şüphesiz, etkili bir sosyal bilgiler öğretiminde materyal ve teknoloji kullanımı çok önemlidir. Çeşitli öğretim materyal ve teknolojilerinin Sosyal Bilgiler derslerinde sıklıkla kullanılabilmesi için öğretim kurumlarının bu yönde zenginleştirilmesi; okulların materyal ve teknoloji ihtiyaçlarının desteklenmesi gerekmektedir (Öztürk, Keskin ve Keskin, 2004).

İyi vatandaş yetiştirmeyi kendine amaç edinmiş olan sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde sosyal bilgilerle teknolojiyi bütünleştiren, işbirlikçi iletişim etkinlikleri, veri toplama etkinlikleri ve çoklu ortam etkinliklerinden yararlanarak, hem öğrencilerin sosyal bilgiler derslerine yönelik motivasyon yetersizliklerini ortadan kaldırırlar, hem konu alanının öğretimini sağlarlar, hem de sosyal bilgilerin temel amaçlarından olan problem çözme, karar verme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini de öğrencilerine kazandırmış ve geliştirmiş olurlar (Kaya, 2008, s.203).

Çeşitli teknolojik araçlarla kullanıcılara sanal bir dünyada buldukları hissini yarattığı ve kullanıcıların bu dünya ile etkileşimde olduğu sisteme sanal gerçeklik denilmektedir. Bu özelliğiyle sanal gerçeklik, birçok faaliyet alanının yanı sıra eğitim ve öğretim faaliyetleri için de oldukça yararlıdır. Eğitim ve öğretimde sanal gerçeklik uygulamaları, öğrencilerin gerçek hayatta edinmeleri tehlikeli veya maddi yönden imkânsız olan deneyimleri kazanmalarını, yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri sağlamaktadır. Bu sebepten sanal gerçeklik gelecekteki eğitim ortamları için büyük önem taşıyan bir yeniliktir (Başaran, 2010).

Sosyal Bilgiler bilgisayar teknolojileri konusunda potansiyeli keşfedilmemiş bir kaynağa benzer. Martorella teknolojinin Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğrenimine etkisini, potansiyeli keşfedilmemiş “uyuyan bir dev” olarak tanımlamıştır (Swan ve Hofer, 2008, s.307; Aktaran, Yeşiltaş ve Turan, 2015).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının işlenişine sanal gerçeklik teknolojisinin “Virtual Reality (VR)” dahil edilmesinin öğrencilerin ilgi, istek, derse aktif katılım durumları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkilerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde Sanal gerçeklik gözlüğünün (VR) kullanılmasına yönelik görüşlerinedir?

Öğrencilere sosyal bilgiler dersinde Sanal gerçeklik gözlüğünün (VR) yapılan etkinliği nasıl bulduklarına yönelik görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin, sanal gerçeklik gözlüğü “Virtual Reality (VR)” ile yapılan derslerin derse karşı olan tutum ve davranışlarına etkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Sanal gerçeklik gözlüğü “Virtual Reality (VR)” ile yapılan bu etkinliğin iklimler konusunda kullanılması ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin sanal gerçeklik gözlüğünün eğitimde kullanılmasına yönelik önerileri ve görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin sanal gerçeklik gözlüğünün eğitim dışı kullanılmasına yönelik önerilerine ve görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. İlgi, istek ve derse karşı tutumların derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesine, analiz yapılması ve örneklem üzerindeki durumun detaylarıyla tespit edilebilmesi için çalışmanın nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel çalışmaların nicel çalışmalara göre araştırmaya konu olan olay, olgu veya özne hakkında derinlemesine ve sistematik bilgi akışı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencinin dersteki durumlarının gözlenmesi ve bu sanal gerçeklik yöntemiyle işlenen derslerin öğrenci görüşleri açısından betimlenmesinden dolayı durum çalışması yöntemi benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma Türkiye'nin batısındaki Denizli il merkezindeki resmi bir ortaokulunun altıncı sınıfında öğrenim gören öğrencileriyle yapılmıştır. Çalışmanın örnekleme kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Araştırmaya hız ve pratiklik katmakta ve birçok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın yürütüldüğü okuldaki öğrencilerin ortaokul öğrencileri olması ve benzer sosyo-ekonomik düzeylerde öğrenciler olduğunun düşünülmesi nedeniyle, çalışmanın örnekleme kolay ulaşılabilir durum örnekleme göre belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı 1. dönemi içerisinde öğrenim gören 7 kız ve 9 erkek olmak üzere toplam 16 öğrenci yer almıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmada veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık, esneklik ve birtakım yaklaşımlar gerektirir. Çünkü her çalışmanın kendine özgü şartları bulunmaktadır. Strauss (1987) da nitel araştırmalarda veri analiz yöntemlerinin standart hale getirilemeyeceğini ve standartlaştırmanın araştırmacıyı kısıtlayacağını zengin ve derinlemesine araştırmayı zorlaştıracağını ifade etmiştir (Aktaran, Yıldırım ve Şimşek, 2013). Örnek olarak; görüştüğünüz kişilerin yaşı, eğitim düzeyi, kendini ifade etme becerisi gibi etkenler, elde edeceğiniz verinin kalitesine etki etmektedir. Verinin miktarı ve kalitesi, araştırmacıların analiz yöntemini belirlemede etkin rol oynamaktadır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan verilerin analizinde, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenir daha sonra betimlemeler açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrencilerle yapılan görüşme formlarından elde edilen nitel verilerin incelenmesinde de betimsel analiz yöntemi kullanılmış, görüşme alıntıları doğrudan verilerek araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin, sanal gerçeklik teknolojisi ile yapılan öğretim uygulamasından sonra, uygulamanın içeriğine ilişkin düşünceleri ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğrencilere sosyal bilgiler dersinde Sanal gerçeklik gözlüğünün (VR) kullanılmasına yönelik görüşleri içeren bulgular.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere sanal gerçeklik gözlüğünü sosyal bilgiler dersinde kullanılmasını uygun buluyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları temalandırılarak Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilere sosyal bilgiler dersinde Sanal gerçeklik gözlüğünün (VR) kullanılmasına yönelik görüşleri içeren bulgular.

	f	%
1 Gerçek yaşam deneyimi edinmeleri	7	43,75
2 Öğretici	6	37,5
3 Etkileşimli öğrenme ortamı oluşturduğu	2	12,5
4 Olumsuz görüş	1	6,25

Öğrencilerin kullanılan sanal gerçeklik gözlüğü ile yapılan etkinliklerle ilgili düşünceleri göz önüne alındığında, öğrenci görüşlerinin büyük bölümünün olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların % 43,75’i, sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin **gerçek yaşam deneyimleri edinmelerini** sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö7.Sanal gerçeklik gözlüğünün kullanılmasını çok uygun buluyorum. Bizim gerçeklerimizi gösteriyor, çok değişik bir şey.

Ö9.Evet çünkü hem eğleniyoruz hem de ders işliyoruz hem gerçek gibi görüyoruz sanki oradaydım sanki orda tek ben vardım orası benimdi.

Ö10.Evet eğlenceli; kutupta bir gemide yolculuk yapıyordum ve penguenleri gördüm penguenler dans ediyordu.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %37,5’i, sanal gerçeklik uygulamalarının **öğretici** görüşüne katılmışlardır. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö15.Evet buluyorum hem muson iklimi falan öğrendik, başka çöl iklimi sonra kutup iklimini biliyoruz bence öğretici uygun buluyorum.

Ö12.Evet ama dengeli olarak kullanılması gerekiyor. Çok eğlenceli ve öğretici bence her okulda olması gerekir.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %12,5’i, sanal gerçeklik uygulamalarının **etkileşimli öğrenme ortamı oluşturduğu** görüşüne katılmışlardır. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö6.Evet bilmediğimiz yerleri görüyoruz. Bence uygun dersin akışını getiriyor ve herkes derse hazır oluyor.

Ö8.Sıkıldığımız durumlarda tabi iyi gelebilir; hele bu etkinliği daha çok yaparsak bilgimizi geliştirebiliriz. Çok eğlenceli bir etkinlik.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %6,25’i, sanal gerçeklik uygulamalarına karşı **olumsuz** görüş bildirmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö4.Evet ama kendimiz yapsak daha iyi olurdu tiyatro gibi.

Öğrencilerin büyük bölümü etkinlikleri **gerekli, gerçekçi, yararlı, ilgi çekici, öğretici ve eğlenceli** bulmuştur. Bunun yanında bir öğrenci görüşünde ise eğitici etkinliklerin drama yöntemiyle öğretilmesi yönündedir.

Öğrencilere sosyal bilgiler dersinde Sanal gerçeklik gözlüğünün (VR) yapılan etkinliği nasıl bulduklarına yönelik görüşleri içeren bulgular.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere sanal gerçeklik gözlüğünü ile yapılan bu etkinlik eğlenceli ve öğretici bir etkinlik midir nedenleriyle açıklayınız sorusu yöneltilmiştir.

Öğrencilerin büyük bölümü etkinlikleri **öğretici ve eğlenceli** bulmuştur.

Katılımcıların %50'si, sanal gerçeklik uygulamalarının **birden fazla duyuya hitap ettiğini** ayrıca belirtmiştir. Bu görüşte olan öğrencilerin bazılarının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö12.Evet birçok iklimi ezberledim o güzellikleri gördüm çok hoşuma gitti keşke gerçekten v e oraya dokunabilsem.

Ö8.Evet eğlenceli zamanlarda çok öğretici bir etkinliktir. Bunları başka derslerde de kullanırsak bilgimiz artar. O ortamda gerçekçi gibiyiz.

Ö9.Evet çünkü hem daha eğlenceli yapıyor hem de daha öğretici bence bütün öğretmenler bu gözlüğü kullanmalı sanki dersi orada işliyor gibiyiz.

Öğrencilere sosyal bilgiler dersinde Sanal gerçeklik gözlüğünün (VR) yapılan etkinliğin öğrencilerde sosyal bilgiler dersine karşı bakış açılarına etkilerine yönelik görüşleri içeren bulgular.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere sanal gerçeklik gözlüğü ile yapılan bu etkinlik sosyal bilgiler dersine bakış açınızı etkiledi mi? Gerekçeleriyle açıklayınız sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilere sosyal bilgiler dersinde Sanal gerçeklik gözlüğünün (VR) yapılan etkinliğin öğrencilerde sosyal bilgiler dersine karşı bakış açılarına etkilerine yönelik görüşleri içeren bulgular.

	f	%
1 Keşfederek öğrenme ortamı sağladığını	5	31,25
2 İlgi çekici ve eğlenceli	6	37,5
3 Etkileşimli ve öğretici	3	18,75
4 Olumsuz	2	12,5

Katılımcıların büyük bölümü sanal gerçeklik uygulamasının sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağladığını belirtmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %31,25'i sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasının **keşfederek öğrenme ortamı sağladığını** sebebi ile olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö1.Evet etkiledi. Sosyal bilgiler dersi çok güzel ama şimdi sanal gerçeklik gözlüğü sayesinde birçok yeri gezdim. Sınıfın içindeydim ama sanki ormanda gibiydim ve bunun sayesinde birçok şeyi öğrendim.

Ö9.Evet sosyal bilgiler dersini daha da eğlenceli yaptı ve daha zevkli yaptı sanki gerçek gibiydi çok güzeldi sanki gezgin biriydim sanki bir yere ışınlandım.

Ö13.Evet etkiledi önceden sosyal bilgileri sevmiyordum ama şimdi gözlemleyerek yaşayarak eğlenceli oldu.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %37,5'i sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasının **ilgi çekici ve eğlenceli** olması sebebi ile olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö11.Evet çünkü eskiden sosyal bilgiler dersini sevmiyordum ama bu etkinlikler sosyal bilgiler dersine bakış açımı değiştirdi artık en sevdiğim ders sosyal.

Ö10.Etkiledi. Sosyal bilgiler dersinde gözlüğün özelliği sanal gerçekliği içinde bir şey görmemizdir.

Ö7.Benim sanal gerçeklik gözlüğünü taktığımda hayallerim değişti. Sosyal bilgileri 100 de 90 severdim.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %18,75'i sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasının **etkileşimli ve öğretici** olması sebebi ile olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö3.Evet. Sosyal bilgiler dersinde konu anlatımı yapılırken şimdi ise teknoloji yardımıyla dersimiz daha eğlenceli oldu. Sanal gerçeklik dersimize yardımcı olur.

Ö6.Etkiledi biraz sosyal eğlencesizdi ama şimdi daha eğlenceli ve daha mutlu herkes kendini topladı ve çok eğlendiler.

Ö8.Evet çok etkiledi. Sosyal bilgiler iyiydi ama bu etkinlikle daha çok bilgimizi geliştirdik.

Öğrencilere 6.sosyal bilgiler dersi 3.ünitede yer alan dünya görülen farklı iklim tiplerine yönelik sanal gerçeklik gözlüğü (VR) ile dersin işlenmesinin kazanımlarına etkisini içeren bulgular.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere sanal gerçeklik gözlüğü ile yapılan bu etkinlik iklimler konusunda öğreniminize katkısı nedir? Açıklayınız sorusu yöneltilmiştir.

Bulgulardan hareketle katılımcıların büyük çoğunluğunun görüşlerine incelendiğinde sanal gerçeklik uygulamalarının, içeriği somutlaştırdığını ve öğrencilerin karmaşık konuları daha iyi anlamasını sağladığını tespit etmiştir. Katılımcıların sanal gerçeklik uygulamalarının aktif öğrenme süreci ile öğrencileri öğrenmeye karşı motive ettiğini, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiğini, gerçek yaşam deneyimleri sunduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde katılımcıların bir kısmı sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasını içeriği somutlaştırdığını ve öğrencilerin karmaşık konuları daha iyi anlamasını sağladığını gerekçesi ile olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö2. İklimleri bilmiyordum ama şimdi değişik yerleri öğreniyoruz ve daha eğlenceli oldu. Gezgin gibiydim sanki kutupta gemiyi ben kullanıyordum çölde sanki safari yapıyordum.

Ö4. Sanal gerçeklik gözlüğünü taktığımızda sanki orda yürüyor geziyor hissi veriyor orda ki canlıları görmek çok değişikti sanki dünyayı geziyormuş gibiydim...ince detaylara giriyoruz.

Ö8. İklimlerde kafam karıştı ama her şeyi öğrendim...

Öğrenci görüşleri incelendiğinde katılımcıların bir kısmı sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasını öğrenmeye karşı motive ettiğini, ilgi ve dikkatlerini çektiğini, gerçek yaşam deneyimleri sunduğu gerekçesi ile olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö14. İklimleri bilmiyordum gezerek öğrenme ve yaşayarak öğrenme... o kadar gerçekçiydi ki ...tropikal iklimde orman çocuğu moğli gibiydim.

Ö15. *Eskiden iklimleri çok fazla bilmiyordum ve artık sanal gerçeklik gözlüğü sayesinde kutuplarda gemilerle gezdim fok balığı gördüm çok soğuktu sanki ben gerçekten ordaydım ...*

Ö9. *İklimlerde hem gerçek bir yere gitmiş gibiydik hem gördük hem tanıdık...*

Öğrencilerin sanal gerçeklik gözlüğünün eğitimde kullanılmasına yönelik önerilerine ilişkin bulgular;

Katılımcıların sanal gerçeklik uygulamalarına karşı; **öğretici, hazırlayıcı, ilgi çekici, eğlenceli, gerçekçi, kalıcı öğrenme** sağladığı gibi sebeplerle olumlu tavır sergilediği bulgularına varılmıştır.

Katılımcıların görüşleri neticesinde bu uygulamanın öğrencilerde detayı inceleme, yapılması maliyetli ve tehlikeli deneylerde kullanma, okul ortamı dışındaki mekanları tanımada, zor ve karmaşık konuları kavramda kullanılabileceğine sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların %81,75'i kişi uygulamalı derslerde kullanılabileceği özellikle fen ve teknoloji dersinde kullanılabileceğini belirtmektedir. Katılımcının %68,75'i sağlık ve tıp ile ilgili konularda %6,25'i deney çalışmalarında katılımcılardan %12,5'i güneş sistemi ile ilgili konularda kullanılabileceğine dair görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin %18,75'i tüm derslerde kullanılabileceğini belirtirken katılımcıların %12,5'i matematik derslerinde katılımcıların %25'i sosyal bilgiler dersinde katılımcıların %12,5'i ise Türkçe derslerinde de kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde katılımcıların bir kısmı sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasını **hazırlayıcı** olması sebebi ile olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö3. *Bence bu tarz etkinlikler yapılmalı. Hem ders açısında bir ön hazırlık olur. Derslerimizde daha başarılı oluruz.*

Ö15. *Bence bu tarz etkinlikler yapılmalı... ön hazırlık olur... sınavlarda iyi olur...*

Öğrenci görüşleri incelendiğinde katılımcıların bir kısmı sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasını **ilgi çekici, eğlenceli ve öğretici** olması sebebi ile olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö14. *Derslerde çok etkili olabilir çünkü eğlenceli ve öğretici ve çok etkileyici hem de çok yapılması gerekir.*

Ö10. *Çok iyi... eğlenceli ve öğreticidir.*

Öğrenci görüşleri incelendiğinde katılımcıların bir kısmı sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasını **gerçekçi** olması sebebi ile olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö4. *Çok eğlenceli sanki orda gibi hissediyoruz.*

Öğrenci görüşleri incelendiğinde katılımcıların bir kısmı sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasını **kalıcı öğrenme** sağlaması sebebi ile olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö8. *Çok iyi arada sırada yapılırsa iyi olur. Derslerde sık sık yapılırsa öğrendiğimiz bilgileri sınavlara da aktarabiliriz.*

Ö5. *Bence bu tarz etkinlikler yapılmalıdır. Çünkü hem ders açısından bir ön hazırlık olur. Derslerimizde daha başarılı oluruz.*

Öğrenci görüşleri incelendiğinde katılımcıların bir kısmı sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasını **detaylı inceleme** sağlaması sebebi ile olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö1. *Keşke yapılsa mesela fen bilimlerinde yapılsa hücreleri mikropları görmemizi sağlar. Bu etkinlik sayesinde bir sürü ülkeyi gezmiş sanki içinde gibi olmuş oluruz.*

Ö6. *Fende çünkü kanları daha içten görebilmek için...*

Öğrenci görüşleri incelendiğinde katılımcıların bir kısmı sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasını **deneylerde kullanma** sağlaması sebebi ile olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö9. *Fen dersinde deney yaparken kullanabiliriz, matematikte kullanabiliriz sorular çıkar bizde cevaplarız, fen dersinde kalbi ve bütün organları görebiliriz.*

Ö4. *Fende; deney, fotosentez, kalp organlar, uzayı, mikroskobik canlıları, görebilirdik...*

Öğrenci görüşleri incelendiğinde katılımcıların bir kısmı sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasını **mekânları tanıma becerisi** sağlaması sebebi ile olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö1. *Bence coğrafya dersinde olur. Çünkü coğrafya dersinde ülkeleri kıtaları ve şehirleri öğreniyoruz. Sanal gerçeklik gözlüğü ile daha çok yerleri tanıyoruz.*

Ö5. *Bence başka derslerde kullanılabilir. Mesela sosyal bilgiler dersinde engelliler konusunda engellilere sanal gerçeklik gözlüğü ile gezip etrafı görmelerine yardımcı olur. Fen, coğrafya, sosyal gibi derslerde kullanılabilir.*

Öğrenci görüşleri incelendiğinde katılımcıların bir kısmı sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasını **zor ve karmaşık konuları kavramada faydalı olması** sebebi ile olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö11. *Fen bilimlerinde ameliyatlara girebilir organları tanıyabiliriz...*

Ö4. *Fende; deney, fotosentez, kalp organlar, uzayı, mikroskobik canlıları, görebilirdik...*

Ö15. *Her derste kullanılabilir...fende deney dinamometre...*

Öğrencilerin sanal gerçeklik gözlüğünün eğitim dışı kullanılmasına yönelik önerilerine ilişkin bulgular;

Katılımcıların buradaki görüşlerinden ise öğretmenlerin derslerinde teknolojik araç gereçleri kullanmasının öğrencileri doğru ve etkili teknolojik araç gereç kullanmaya teşvik ettiği bulgularına rastlanmıştır. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazı örnekler yer almaktadır.

Ö1. *Çok süremiz olsaydı daha çok yerleri ve daha çok şeyleri öğreniriz. Bir gün öğretmen olduğumda aynılarını öğrencilere yaptırırız.*

Sanal gerçeklik gözlüğü uygulaması kullanılarak dersin işlenmesi teknolojinin farklı alanlarda kullanılmasında öğrencilerde **yaratıcı düşünmeye** yol açtığı bulgularına rastlanmıştır.

Bulguları destekleyen öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö2. *Başka insanlar youtube atıp Engelli insanlar VR gözlükle izleyebilirler.*

Ö5. *Bence başka derslerde kullanılabilir. Mesela sosyal bilgiler dersinde engelliler konusunda engellilere sanal gerçeklik gözlüğü ile gezip etrafta görmelerine yardımcı olur. Fen, coğrafya, sosyal gibi derslerde kullanılabilir.*

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yürütülen çalışma kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Tüm bu bulgulardan hareketle sanal gerçeklik teknolojilerinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilgilerini arttırmakta ve iklimler ile ilgili konuları daha iyi kavranmasında etkili bir araç olarak görülmüştür. Eğitim öğretimin eğlenceli, gerçek yaşam deneyimi sunması, etkileşimli öğrenme ortamı sağlaması, birden fazla duyuya hitap etmesi, soyut kavramları somutlaştırması, kalıcı öğrenme sağlaması, teknolojinin doğru ve etkili kullanılmasında örnek teşkil etmesi, yaratıcı düşünme becerisine etkisi, zor ve maliyetli denemeler yapmaya imkan tanınması, etkileşimli öğrenme ortamı sunması, sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum sunmasına dair bulgulara rastlanmıştır. Bu sebeplerle sanal gerçeklik programlarının eğitim ortamlarında kullanımı olumlu sonuçlar verecektir. Literatürdeki diğer çalışmalarda bu görüşü desteklemektedir (Başaran, 2010; Çoruh, 2011; Arıcı, 2013; Çağiltay ve diğerleri 2001; Demirli, 2000).

Öğrencilerin kullanılan sanal gerçeklik gözlüğü ile yapılan etkinliklerle ilgili düşünceleri göz önüne alındığında, öğrenci görüşlerinin büyük bölümünün olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Öğrencilere sosyal bilgiler dersinde Sanal gerçeklik gözlüğünün (VR) kullanılmasına yönelik görüşleri içeren bulgular incelendiğinde öğrencilerin %43,75'i, sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleri edinmelerini sağladığı, %37,5'nin, öğretici olduğu %12,5'nin, etkileşimli öğrenme ortamı oluşturduğu %6,25'nin, olumsuz görüş bildirmesi bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerde bu uygulamanın gerçek yaşam deneyimleri edinmelerini, ilgi çekici, öğretici, eğlenceli ve etkileşimli öğrenme ortamı oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırma ve diğer araştırmalar incelendiğinde, sanal gerçeklik uygulamaları ile işlenen derslerin öğrenciler için zevkli ve eğlenceli; öğretici, gerçekçi, deneysel yararları olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Etkinliklerin öğrenciler tarafından gerçek yaşam deneyimleri edinmelerini sağlaması, sanal gerçeklik uygulamalarının gerçeğin bir yansıması olduğunun kanıtıdır. Sanal gerçeklik uygulamaları, gerçek olayları ders ortamına taşıyarak öğrencilerin konuları mümkün olduğunca ilk elden soyut kavramları somutlaştırma ile etkili olarak öğrenmelerini sağlamaktadır (Arıcı, 2013). Sanal gerçeklik uygulamaları etkileşimli öğrenme ortamı oluşturması sebebi ile eğitimde başarı ve kalitenin artmasına katkı sağlayacaktır. Yapılan çalışmalar sanal gerçeklik uygulamalarının sınıf içi eğitimde kullanılmasının yüksek oranda etkileşimli öğrenme ortamı oluşturduğu bunda öğrenmede motivasyonu sağladığını belirtmiştir (Komşul, 2012; Aktaran, Kaya, 2019).

Öğrencilere sosyal bilgiler dersinde Sanal gerçeklik gözlüğünün (VR) yapılan etkinliği nasıl bulduklarına yönelik görüşleri içeren bulgular incelendiğinde öğrencilerin büyük bölümü etkinlikleri öğretici ve eğlenceli bulduğu sonucuna varılmıştır. Literatürdeki diğer çalışmalar da bu görüşü desteklemekte, öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri ve bu sürecinden keyif aldıkları görülmektedir (Kaya, 2019; Arıcı, 2013). Arıcı (2013) göre oyun çağındaki öğrencileri

için, öğretim uygulamalarının eğlenceli, zevkli ve motive edici olması, öğrencilere verilmek istenenlerin bilgi ve becerilerin daha kolay verilebilmesi açısından önemli görülmektedir.

Katılımcıların %50'si, sanal gerçeklik uygulamalarının birden fazla duyuya hitap ettiğini ayrıca belirtmiştir. Literatürdeki diğer çalışmalarda benzer sonuçlar görülmüştür. (Kaya, 2019) Sanal gerçeklik uygulamalarının birden fazla duyuya hitap etmesi öğrenmenin kalıcı olmasını sağladığı, öğrenende derse karşı ilgiyi arttırdığı bunu da öğrencilerde eğlenerek öğrenme ve öğrenme sürecinden keyif aldıkları sonucuna ulaşılmaktadır (Gündüz, 2009).

Öğrencilere sosyal bilgiler dersinde Sanal gerçeklik gözlüğünün (VR) yapılan etkinliğin öğrencilerde sosyal bilgiler dersine karşı bakış açılarına etkilerine yönelik görüşleri içeren bulgular incelendiğinde katılımcıların %31,25'i uygulamayı keşfederek öğrenme ortamı sağladığı %37,5'i ilgi çekici ve eğlenceli %18,75'i etkileşimli ve öğretici bulunduğunu belirtmiştir. Yapılan diğer çalışmalarda da, sanal gerçeklik programları ile işlenen derslerin öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığı görülmektedir. Sanal gerçeklik uygulamalarıyla yapılan öğretimin ilgi çekici, eğlenceli, etkileşimli ve öğretici olduğuna dair bilgiler literatürde mevcuttur (Arıcı, 2013). Katılımcıların büyük bölümü sanal gerçeklik uygulamasının sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Derse karşı oluşan olumlu tutumun dersin başarısına etki edeceği gerçeği yadsınamaz (Gündüz, 2009; Karasar, 2004).

Öğrencilere 6. sınıf sosyal bilgiler dersi 3. üniteye yer alan dünya görülen farklı iklim tiplerine yönelik sanal gerçeklik gözlüğü (VR) ile dersin işlenmesinin kazanımlarına etkisini içeren bulgulardan hareketle katılımcıların büyük çoğunluğunun görüşlerine baktığımızda sanal gerçeklik uygulamalarının, içeriği somutlaştırdığını ve öğrencilerin karmaşık konuları daha iyi anlamasını sağladığını tespit etmiştir. Katılımcıların sanal gerçeklik uygulamalarının aktif öğrenme süreci ile öğrencileri öğrenmeye karşı motive ettiğini, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiğini, gerçek yaşam deneyimleri sunduğu anlaşılmaktadır. Literatürde yapılmış pek çok çalışma bu görüşleri desteklemekte; sanal gerçeklik ortamlarının öğrencileri aktif kıldığı (Komşul, 2012; Aktaran, Kaya, 2019), öğrencileri motive ettiği (Topuz, 2018; Aktaran, Kaya, 2019) ve öğrencilerin ilgilerini çektiği (Kaya, 2019) görülmektedir.

Öğrencilerin sanal gerçeklik gözlüğünün eğitimde kullanılmasına yönelik önerilerine ilişkin bulgulardan hareketle katılımcıların sanal gerçeklik uygulamalarına karşı; öğretici, hazırlayıcı, ilgi çekici, eğlenceli, gerçekçi, kalıcı öğrenme sağladığı bulgularından hareketle sanal gerçekliğin ilgi çekici olduğunu, öğrencileri aktif olmaya teşvik ettiğini, öğrencilerin konu hakkında genel bir fikir edinmelerini sağladığını, bilgilerin uygulamaya dökülmesini kolaylaştırdığını, kavramayı kolaylaştırdığını belirleyebiliriz (Başaran, 2010; Çoruh, 2011).

Öğrencilerin sanal gerçeklik gözlüğünün eğitimde kullanılmasına yönelik önerilerine ilişkin bulgulardan hareketle katılımcıların %81,75'i kişi uygulamalı derslerde kullanılabileceği özellikle fen ve teknoloji dersinde kullanılabileceğini belirtmektedir. Katılımcıların %68,75'i sağlık ve tıp ile ilgili konularda %6,25'i deney çalışmalarında, %12,5'i güneş sistemi, öğrencilerin %18,75'i tüm derslerde, %12,5'i matematik, %25'i sosyal bilgiler %12,5'i ise Türkçe derslerinde de kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların görüşleri neticesinde bu uygulamanın öğrencilerde detayı inceleme, yapılması maliyetli ve tehlikeli deneylerde kullanma, (Başaran, 2010) okul ortamı dışındaki mekanları tanımada, (Doğanay, 1993; Aktaran, Kaya ve Aydın, 2011) zor ve karmaşık konuları kavramda kullanılabileceğine sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sanal gerçeklik gözlüğünün eğitim dışı kullanılmasına yönelik önerilerine ilişkin bulgulardan hareketle öğretmenlerin derslerinde teknolojik araç gereçleri kullanmasının öğrencileri doğru ve etkili teknolojik araç gereç kullanmaya teşvik ettiği (Usta ve Korkmaz, 2010) bu uygulamadan yararlanarak teknolojinin farklı alanlarda kullanılmasında öğrencilerde yaratıcı düşünmeye yol açtığı bulgularına rastlanmıştır. Eğitim teknolojilerinin kullanılması öğrenen ve öğretene üzerinde yaratıcılığı arttırarak üretmeye yönlendirir, öğrencide aktif öğrenmeyi sağlar (Rıza, 1997; Aktaran, Şimşek 2015).

Öğrenciler gerçek hayatta görmelerinin maddi yönden pahalı olduğu, deney yapmanın mümkün olmadığı durumlarda, sanal gerçeklik yöntemi ile birçok deneyi yapabilir veya görmek istediği yeri sanal uygulamalarla deneyimleyebilirler. Bu, dersleri onlar için eğlenceli hale getirmenin yanı sıra sanal da olsa yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağlayacaktır (Çoruh, 2011).

Eğitim kurumlarında sanal gerçeklik programlarının ortaya koyduğu bu fırsatlardan yararlanılması; öğrencilerin gözlem yaparak, bilgiyi yaşantı haline getirerek kalıcı olarak kendilerinin yapılandırılmaları bağlamında önemlidir (Arıcı, 2013).

Öneriler

Sanal gerçeklik uygulamaları, öğrencilerin sosyal bilgilerdeki başarılarını arttırmada ve iklimler ile ilgili konuları daha iyi anlamalarında etkili bir araç olarak görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında diğer öğrenme alanlarında farklı kazanımlarda soyut konularda uygulanabilir.

Ülkemizde sanal gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanılmasına yönelik yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olduğu için bu alanda daha çok ve farklı çalışmalar yapılabilir. Sosyal Bilgiler dersinde sanal gözlüklerin kullanılmasına uygun içerik üretilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada tercih edilen VR gözlükler, standart kullanıma yönelik olarak üretilmiş ekonomik özellikliler tercih edilmiştir. Gelişen teknoloji ile birlikte daha erişilebilir olan VR gözlüklerin özellikleri ve kalitesi de gün geçtikçe gelişmekte, farklı nitelikler kazanmaktadır. Bu sebeple gelecekteki araştırmalarda daha kaliteli ve profesyonel düzeyde VR gözlükler kullanılarak benzer değişkenler ve katılımcılar ile araştırma sonuçlarının genellenebilirliği üzerine çalışmalar yapılabilir.

Uygulama süresinin daha uzun tutulduğu farklı branşlarda deneysel çalışmalar yürütülebilir. Böylece sanal gerçekliğin uzun vadede öğrenme üzerindeki etkisi ve farklı değişkenler görülebilir. Deneysel çalışmalarla daha güvenilir sonuçlar alınması mümkündür.

Sanal gerçeklik uygulamalarının sosyal bilgiler derslerine nasıl uyarlanabileceğine dair bilgilerin sunulduğu araştırma ve projeler yapılarak uygulayıcılara yol gösterilmelidir. Bu sayede eğitim kurumları ve uygulayıcıları bu konuda bilinçlendirilebilir. Öğretmenlere sanal gerçeklik teknolojilerin kullanımı ve eğitime uyarlanabilirliği üzerine eğitimler verilebilir.

Bu çalışmada her öğrencinin genel ağdan ücretsiz olarak erişip kullanabileceği sanal gerçeklik video ve uygulamalarından yararlanılmıştır. Ancak bu çalışmada kullanılan sanal gerçeklik uygulamalarının yanında, eğitiminde etkili olacağı düşünülen, diğer sanal gerçeklik uygulama ve videoları ile de benzer çalışmalar yapılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Bilişim Ağında sanal gerçeklik uygulamalarına ilişkin video ve programlara yer verilebilir.

Teknik alt yapı yetersizliği ve yüksek maliyetli teknolojik araç gereçler dolayısıyla her okula sanal gerçeklik laboratuvarı açmak yakın gelecekte mümkün olmayabilir. Bu sebeple illerde bir okula sanal gerçeklik laboratuvarı açılarak, diğer öğrencilerin bu uygulama ve programdan faydalanması sağlanabilir. Sanal gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanılması materyal masraflarından kurtarabilir, materyallerin kırılması, bozulması gibi sorunları ortadan kaldırabilir.

Okullar arasında her geçen gün artan olumlu rekabet ortamı özel okullar ve üniversitelerin maddi ve manevi imkanları sanal gerçeklik uygulamalarının, eğitim faaliyetleri ile teknoloji arasındaki bağı pekiştirecektir. Teknoloji ile bütünleşen eğitim programları, daha verimli öğrenme ortamlarının oluşmasına, uygulamalı eğitimin önem kazanmasına dolayısı ile ülkemiz adına yaparak yaşayarak öğrenen, yaratıcı ve üretken üst düzey becerilere sahip bireyler yetiştirilmesine olanak sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ayva, Ö. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Öğretme Süreci ile İlgili Öğrenci Görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.
- Arıcı, V. A. (2013). *Fen eğitiminde sanal gerçeklik programları üzerine bir çalışma: Güneş sistemi ve ötesi, uzay bilmecesi ünitesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Başaran, F. (2010). *Öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri: Sakarya üniversitesi BÖTE örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çakır, H. (2011). Mobil öğrenmeye ilişkin bir yazılım geliştirme ve değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 1-9.
- Çağltay, K., Çakıroğlu, J., Çağltay, N. ve Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 19-28.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Geliştirilmiş 7. Baskı. Trabzon: Kişsel Basım.
- Çoruh, L. (2011). *Sanat tarihi tersinde bir öğrenme modeli olarak sanal gerçeklik uygulamasının etkinliğinin değerlendirilmesi: Erciyes üniversitesi mimarlık ve güzel sanatlar fakülteleri örneği uygulaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirli, C. (2002). *Web tabanlı öğretimin öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Demirkaya, H. (2004). *Using information and communications Technologies for collaborative learning in geography*. IV. International Educational Technologies Conference. 24-26 November, 2004 (pp.1-5), Sakarya, Türkiye.
- Gündüz, M. (2009). *İnternet teknolojilerini kullanarak öğrenci başarısı ve öğrenmenin kalıcılığını artırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri internet ve sanal yüksek. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 3(4). 117-125.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımı. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 189-205.
- Kaya, F. B. (2019). *Öğretmenlerin eğitimde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kaya, H. ve Aydın, F. (2011). Sosyal Bilgiler Dersindeki Coğrafya Konularının Öğretiminde Akıllı Tahta Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Journal of World of Turks, ZfWT*, 3(1), 179-189.
- Meydan, A. (2001). *İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler öğretimi coğrafya ünitelerinin işlenişinde laboratuvar ve görsel-işitsel materyal kullanımının öğrencilerin niteliksel gelişimine etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özüdoğru, H. ve Çakır, A. (2014). Öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri kullanımında öğretmen adaylarına model olma farkındalıklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 207-226.
- Öztürk, C., Keskin, S. ve Keskin, Y. (2004). İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde materyal/teknoloji kullanım durumu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 107-120.
- Sarı, A. ve Altun, T. (2016). Oyunlaştırma yöntemi ile işlenen bilgisayar derslerinin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(3), 553-577.
- Sevindik, T. (2006). *Akıllı sınıfların yüksek öğretim öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Şahin, M. C. ve Arslan Namlı, N. (2019) Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Şanlı, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullanılan öğretim materyallerine ilişkin görüşleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies (JIRSS)*, 1(1), 52-64.
- Şimşek, Ü. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Şimşek, N. (2008). Sosyal bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemleri (CBS) teknolojisinin kullanılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 191-198.
- Tomal, N., Demirkaya, H. ve Işık Demirhan, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yenilikçi sosyal bilgiler öğretmeni ve eğitimi algıları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 899-924.
- Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.
- Ünal, O. ve Demirkaya, H. (2019). A semi-experimental study on the use of educational comics in social studies. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 40, 92-108.

- Yavuz, S. ve Coşkun, A. E. (2008) Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 276-286.
- Yeşilyurt, E. (2007). Öğretim araç-gereçleri kullanımına etki eden faktörler. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2(4), 300-312.
- Yeşiltaş, E. ve Turan, R. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 1-23.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Ahmet ÖZTÜRK¹
Fatma Beyza AÇIL²

Makale Bilgisi

Özet

Alınma Tarihi

04.05.2020

Kabul Tarihi

27.06.2020

Yayınlanma Tarihi

30.06.2020

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültelerinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet, akademik başarı, sınıf düzeyi ve yıllık ortalama kitap okuma sayısına göre incelenmesidir. Çalışma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 123 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 23.0 üzerinde betimsel istatistik, t-testi ve tek yönlü varyans analizine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve yıllık ortalama kitap okuma sayısına göre değişmezken, akademik başarı durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Üst Biliş, Üst Bilişsel Farkındalık, Akademik Başarı, Tarama Modeli.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
ahmett.ozturk96@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-6535-290X

² Yüksek Lisans Öğrencisi Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
beyzaacil9@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-3095-3622

Investigation of Social Studies Teacher Candidates' Metacognitive Awareness According to Some Variables

Article Info

Abstract

Received
04.05.2020

Accepted
27.06.2020

Published Online
30.06.2020

The aim of this study is to examine the metacognitive awareness levels of social studies teacher candidates studying in education faculties by gender, academic achievement, grade level and average number of books per year. This study was examined in 2019-2020 academic year with 123 preservice social studies teachers who they study at a comprehensive state university's faculty of education which it is located in South of Turkey. "Metacognitive Awareness Scale" was used as data collection tool in the research. In the research, survey model was used. Descriptive statistics, t-test and one-way ANOVA were applied on SPSS 23.0 in analyzing the collected data. As a result of the research; while social studies teacher candidates' metacognitive awareness did not change according to gender, grade level and average number of books per year, it was found that teacher candidates' metacognitive awareness differed significantly according to their academic success.

Keywords: Social Studies Education, Metacognition, Metacognitive Awareness, Academic Achievement, Survey.

GİRİŞ

Biliş kavramı İngilizce eğitim literatüründe “cognition” olarak karşımıza çıkmaktadır. Biliş kavramı Türk Dil Kurumu (2020) tarafından “*canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi, vukuf*” olarak tanımlanmıştır. Üstbiliş ise düşüncenin izlenmesi ve kontrol edilmesi (Martinez, 2006, s.696) şeklinde tanımlanmıştır. Üst biliş, kişinin sahip olduğu bilgi ve düşüncelere, neleri yapabileceğinin bilincinde olmasına vurgu yapmaktadır (Özsoy, 2008, s.719).

Üstbiliş, kişinin karar verme-bellek, öğrenme-güdülenme ve öğrenme ile bilişinin gelişimi arasında bir köprü görevini üstlenmektedir (Nelson ve Narens, 1994, s.1). Üstbiliş kavramı John Flavell tarafından eğitim ve bilişsel alana tanıtılmış ve kullanılmıştır (Nazarieh, 2016, s.61). Flavell (1976, s. 232; akt. Gibson, 1996, s.13) üstbilişi, bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi olarak açıklamıştır. Aynı şekilde üstbiliş kişinin düşüncesinin üzerine düşünmesi şeklinde de ifade edilmiştir (Swiderek, 1996, s.418; Schoenfeld, 1987, s.189). Schraw ve Dennison (1994, s.460) ise üstbilişi bireyin öğrenmesinin farkına varması ve kontrol edebilme yetisi şeklinde ifade etmişlerdir. Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde içeriğin genellikle eşmerkezli bir perspektifle açıklandığı dikkat çekmektedir.

Araştırmacılar kavramın içini doldurmak amacıyla üst biliş üzerine farklı modeller geliştirmişlerdir (Flavell, 1979; Martinez, 2006). Flavell (1979, s.906) geliştirdiği bilişsel izleme modelinde birbirleriyle etkileşimli ve alt bölümler içeren dört olgu tespit etmiştir. Bu olgular üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, hedef ve stratejilerden oluşmaktadır. Flavell’a (1979, s.906) göre üstbilişsel bilgi kişinin bilişsel bir varlık olarak değişik bilişsel görevleri, hedefleri, eylemleri ve yaşantıları depoladığı bir alandır. Üstbilişsel bilgi, değişkenlerin süreç ve sonuçlarının nasıl gerçekleşeceğine yönelik bilinç ve inançlardan meydana gelir. Bu değişkenler *kişisel, görevsel ve strateji* bilgisi olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır (Flavell, 1979, s.906):

1. *Kişisel kategori*, kişinin kendisi ve diğer insanlarla ilgili her çeşit inanç ve bilişsel süreçleri içermektedir. Örneğin okuyarak mı yoksa dinleyerek mi daha iyi öğrendiğiniz konusundaki düşünceleriniz ya da arkadaşlarınızdan birinin diğerine göre sosyal duyarlılığının daha yüksek olduğuyula ilgili düşünceniz bu kategoride değerlendirilebilir.
2. *Görevsel kategorisi*, bilişsel bir işlem esnasında kullanabileceğiniz bilgileri içerir. Bu kategoride üstbiliş bilgisi, bilişsel işlemlerin en iyi nasıl uygulanması ve hedefe ulaşırken başarıya ne düzeyde ulaşılacağına kavranmasına yardım eder. Kişinin bazı bilişsel durumların diğerinden daha güç olduğunu, hangisinin daha kullanılabilir bir bilgi olduğunun farkında olması görev kategorisinde değerlendirilir.
3. *Strateji kategorisinde* bilişsel süreçlerde hedeflere ulaşmada hangi stratejilerin etkili olabileceği konusunda kazanılan bilgiler bulunmaktadır. Örneğin birey bilgi örüntülerini öğrenmenin ve bunları zihne yerleştirmenin en iyi yolunun örüntüler içerisindeki temel noktalara dikkat etmek ve bunları kendi ifadeleriyle tanımlayıp tekrarlamaya çalışmak olduğunu öğrenebilir. Böylece bilgiyi alırken izleyeceği yol strateji bilgisini kapsamaktadır (Flavell, 1979, s.907).

Flavell’ın tanımladığı üç tip kategoriye ilave olarak Martinez de (2006, s.696) üç üstbiliş kategorisi ortaya koymuştur. Bu kategoriler; başkalaşım (sokratik farkındalık) ve üst kavrama, problem çözme ve eleştirel düşünmeden meydana gelmektedir. Martinez’in sokratik

farkındalık ile üst kavrama kavramını birlikte gruplandırmasının sebebi her iki kavramın da bireyin kendi bilgi durumunun anlaşılmasına yönelik olmasıdır. Başkalaşım (metamemory) kavramı bireyin hafızaya yardımcı olabilecek hafıza kabiliyetleri ve stratejileri ile zihnin kendini izlemesinde bulunan süreçler konusundaki bilgilerini izah etmektedir (Pannu ve Kaszniak, 2005, s.105). Örneğin güneş sistemi içerisinde yer alan gezegenleri güneşe olan uzaklıklarını dikkate alarak adlandırabileceğimizi gözönünde bulundurduğumuzda cevap ya evet ya da hayır olacaktır. Sahip olduğumuz bilgiler temelinde bunu irdelediğimizde bu içgörü bizim bir sonraki öğrenmeleri edinip edinmeyeceğimizi açıklayacaktır (Martinez, 2006, s.96). Problem çözmeyi belirli bir düzen içinde ilerlemenin yeterli olmadığı hallerde, hedefe giden yolun belirsizliğinde doğru hedefe yönelebilmek şeklinde tanımlamak mümkündür. Eleştirel düşünme ise düşüncelerin mantıklı olup olmadıklarına göre açıklanabilir. Martinez'e (2006, s.697) göre eleştirel düşünme bağlamında aşağıdaki sorular ortaya atılabilir;

- Düşünce yalın olarak tanımlanmış mıdır?
- Bu düşünce diğerlerinden daha mı mantıklıdır?
- Verilen mesaj mantıklı, rasyonel ve tutarlı mı? Yoksa kendisiyle çelişiyor mu?
- Ortaya atılan iddialardaki kanıtlar ve çözümler standartlara uygun olarak inceleniyor mu?

Drmrod'a (1990; akt. Özsoy, 2008, s.716) göre üstbilişsel kabiliyetleri olan bir öğrencinin şu davranışları göstermesi beklenir:

- Kendi öğrenme prosesinin, hafızasının ve hangi öğrenme görevlerinin başarılmaması gerektiğinin bilincinde olması,
- Öğrenme görevlerinde etkili ve etkisiz olan öğretim yöntemlerini bilmesi,
- Ele aldığı görevde başarıyı yakalayabileceğini düşündüğü bir plan hazırlaması,
- Öğrenme stratejilerini aktif olarak kullanması,
- Faal olan öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi anlamlı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,
- Uzun süreli belleğine önceden depoladığı bilgilerin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi

Çağdaş araştırmalar üst bilişsellik iki temel kombinasyonu olduğunu iddia etmektedirler: *üst bilişsel (bilgi)* ve *üst bilişsel düzenleme* (Abdellah, 2015, s.561). Üst bilişsel bilgi, üst bilişsel farkındalık şeklinde de adlandırılmaktadır (Dilci ve Kaya, 2012, s.251). Üst bilişsel bilgi (farkındalık) kişinin kendi bilişsel kabiliyetlerini (Örneğin belleğinin iyi olmadığını söylemesi); bilişsel stratejileri (Örneğin bilgileri kolay hatırlamak için kendine has yöntemler geliştirmesi) ve hangi durumda ne yapacağını bilme (Örneğin gruplandırılmış bilgilerin zihinde daha kolay hatırlanabileceğinin bilincinde olması) tarzında bilgilere sahip olmasıdır (Özsoy, 2008, s.719). Kişinin bir işi yaparken yapılması gerekenlere karar vermesi, konuya ilişkin bir tutum geliştirmesi, işi ya da konuyu zihinde değerlendirerek bir çeşit plan geliştirmesi, geliştirdiği planı uygularken belirli aralıklarla gözden geçirmesi, eksik noktaları belirleyip düzenleyebilmesi gibi beceriler de üst biliş bilgisi kapsamında değerlendirilebilir (Demir ve Özmen, 2011).

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının seçilmesinin nedeni ilgili literatürde daha önce sosyal bilgiler öğretmen adaylarının örneklem olduğu bir çalışmaya rastlanılmamasıdır. Bu kapsamda çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarını belirlemek ve üst bilişsel farkındalığın cinsiyet, akademik başarı, sınıf düzeyi ve yıllık kitap okuma sayısı değişkenleri açısından incelemektir. Değişkenlerin

seçiminde ilgili literatürde üst bilişsel farkındalık ile cinsiyetin incelenmesi (Alcı ve Karataş, 2011; Bakioglu ve diğerleri, 2015; Aydın ve Coşkun, 2011; Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen, 2014; Dilci ve Kaya, 2012; Ekici, Ulutaş ve Atasoy, 2019; Koç ve Kuvaç, 2016; Özsoy, Çakıroğlu, Kuruyer ve Özsoy, 2010; Özsoy ve Günindi, 2011; Öztürk ve Güral, 2016; Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin, 2008), sınıf düzeyinin incelenmesi (Özsoy ve Günindi, 2011; Öztürk ve Güral, 2016), akademik başarının (GANO) incelenmesi (Aydın ve Coşkun, 2011; Ekici, Ulutaş ve Atasoy, 2019; Emrahoğlu ve Öztürk, 2010; Jegede, Taplin, Fan, Chan ve Yum, 1999; Romainville, 1994; Young ve Fry, 2008) etkili olmuştur. Bu değişkenlerin yanında literatürde okuma ile üst biliş arasındaki anlamlılığı içeren yayınlardan (Karablaei, 2011; Kraayenoord, 2010; Myers ve Paris, 1978; Otto, 1985) hareket edilerek araştırmaya katılanların yıllık kitap okuma sayısı değişkeni incelenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Sınıf düzeyi değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yıllık kitap okuma sayısı ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Akademik başarı (GANO) değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir konu ya da olayla ilgili katılımcıların düşüncelerinin veya ilgi, beceri, yetenek tutum vb. niteliklerinin ortaya çıkarıldığı, genellikle de nispeten büyük bir örneklem üzerinde yapılan araştırmalar olup değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırma modelidir (Karasar, 2009, s.77; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.177).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarını oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 123 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay/uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu tür örneklemede araştırmacı kendisine yakın olan ve erişilebilirliğinin kolay olduğu durumu tercih eder (Yurdakul, 2013, s.83). Bu yaklaşım araştırmacıya zaman ve maliyet açısından ekonomiklik sağlar (Balci, 2018, s.103). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 56’sı (%45.5) erkek, 67’si (%54.5) kadındır. Katılımcıların 58’i (47.2) ikinci sınıf, 31’i (%25.2) üçüncü sınıf ve 34’ü (%27.6) dördüncü sınıf düzeyindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Durdukoca (2013) tarafından geliştirilen “Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. 18 maddeden oluşan ölçek maddeleri “kişisel farkındalık (8 madde)”, organizasyonel farkındalık (6 madde) ve “yargısal farkındalık (4 madde)” olmak üzere üç faktör altında toplanmıştır. Ölçek maddeleri ‘Hiçbir Zaman’dan ‘Her Zaman’a 5’li Likert

türünden oluşmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından yapıp ölçek uyum değerlerinin “kabul edilebilir” ve “mükemmel uyum” ölçüsünde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeylerini ölçebilecek bir yapıda olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve bu değer .898 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerine uygulanan “Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği”ne verdikleri cevaplar SPSS 23.0 üzerinde oluşturulan veri tabanına işlenmiştir. Verilerin analizinde ilişkisiz örneklem t-testi ve tekyönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Kestirisel analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak tespit edilmiştir.

Katılımcıların üst bilişsel farkındalık puanlarının cinsiyete göre dağılımlarına ait veriler analiz edilmeden önce verilerin normallik değerleri incelenmiştir. Katılımcıların cinsiyete göre üst bilişsel farkındalık puanlarının normallik testine ait verileri şu şekildedir.

Tablo 1. Katılımcıların Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarına göre Normallik Değerleri

Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov	Çarpıklık	Basıklık
Erkek	,200	-,102	-,520
Kadın	,200	-,031	,438

Tablo 4.1 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,5 ile -1,5 aralığında olması verilerin normallik değerlerini sağladığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ayrıca Kolmogorov-Smirnov değerlerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı yani verilerin normal dağıldığı görülmektedir ($p > 0.05$).

Ortaya çıkan bu sonuçlara göre araştırma verilerinin dağılımı normal olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle hipotezlerin sınanmasında parametrik testler işe koşulmuştur. Verilerin analizinde ilişkisiz örneklem t-testi ve tekyönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Kestirisel analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemini çözümlenmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Üst Bilişsel Farkındalık Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Erkek	56	,209	,034	121		
Kadın	67	,204	,032			

* $p > 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların üst bilişsel farkındalık toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, $t_{(121)} = ,766$, $p > 0.05$. Erkek öğretmen adaylarının üstbilişsel toplam farkındalık puanları ($\bar{X} = ,209$) kadın öğretmen adaylarına ($\bar{X} = ,204$) göre daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 3. Katılımcıların Üst Bilişsel Farkındalık (Kişisel Farkındalık) Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Erkek	56	3,82	,628	121	,769	,443
Kadın	67	3,74	,568			

* $p > 0.05$

Katılımcıların üst bilişsel farkındalık (Kişisel Farkındalık) puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $t_{(121)} = ,769$, $p > 0.05$. Erkek öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık (Kişisel Farkındalık) puanları ($\bar{X} = 3,82$) kadın öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 3,74$) göre daha yüksek olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı ölçüde bulunmamıştır.

Tablo 4. Katılımcıların Üst Bilişsel Farkındalık (Organizasyonel Farkındalık) Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Erkek	55	3,73	,716	119	,004	,997
Kadın	66	3,73	,692			

* $p > 0.05$

Tablo 4.4 incelendiğinde katılımcıların üst bilişsel farkındalık (Organizasyonel Farkındalık) puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir $t_{(119)} = ,004$, $p > 0.05$. Erkek öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık (Organizasyonel Farkındalık) puanları ($\bar{X} = 3,73$) kadın öğretmen adayları ($\bar{X} = 3,73$) ile eşit düzeyde gerçekleşmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Üst Bilişsel Farkındalık (Yargısal Farkındalık) Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Erkek	56	,91	,203	120	1,321	,189
Kadın	66	,86	,217			

* $p > 0.05$

Tablo 4.5 incelendiğinde katılımcıların üst bilişsel farkındalık (Yargısal Farkındalık) puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, $t_{(120)} = 1,321$, $p > 0.05$. Erkek öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık (Yargısal Farkındalık) puanları ($\bar{X} = ,91$) kadın öğretmen adaylarına ($\bar{X} = ,86$) göre daha yüksektir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Sınıf düzeyi değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemini yanıtlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçlarına İlişkin Betimsel Değerleri

		N	\bar{X}	S
Kişisel Farkındalık	II. SINIF	58	3,7134	,54512
	III. SINIF	31	3,9355	,48720
	IV. SINIF	34	3,7463	,74014
	Toplam	123	3,7785	,59494
Organizasyonel Farkındalık	II. SINIF	56	3,6726	,70780
	III. SINIF	31	3,8710	,39840
	IV. SINIF	34	3,6961	,88141
	Toplam	121	3,7300	,69995
Yargısal Farkındalık	II. SINIF	57	,8538	,23104
	III. SINIF	31	,9355	,17342
	IV. SINIF	34	,8934	,20443
	Toplam	122	,8856	,21140
Ortalama	II. SINIF	58	,2017	,03231
	III. SINIF	31	,2151	,02203
	IV. SINIF	34	,2051	,04168
	Toplam	123	,2060	,03327

Tablo 7. Katılımcıların Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
Kişisel farkındalık	Gruplararası	1,045	2	,523	1,488	,230
	Gruplariçi	42,136	120	,351		
	Toplam	43,182	122			
Organizasyonel Farkındalık	Gruplararası	,840	2	,420	,855	,428
	Gruplariçi	57,952	118	,491		
	Toplam	58,792	120			
Yargısal Farkındalık	Gruplararası	,137	2	,068	1,545	,218
	Gruplariçi	5,270	119	,044		
	Toplam	5,407	121			
Ortalama	Gruplararası	,004	2	,002	1,660	,195
	Gruplariçi	,131	120	,001		
	Toplam	,135	122			

Analiz sonuçları, katılımcıların üst bilişsel farkındalık (Kişisel Farkındalık) puanları arasında öğrenim görülen sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F_{(2,120)}=1,488$, $p>0.05$.

Analiz sonuçları, katılımcıların üst bilişsel farkındalık (Organizasyonel Farkındalık) puanları arasında öğrenim görülen sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F_{(2,118)} = ,855$, $p > 0.05$.

Analiz sonuçları, katılımcıların üst bilişsel farkındalık (Yargısal Farkındalık) puanları arasında öğrenim görülen sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F_{(2,119)} = 1,545$, $p > 0.05$.

Analiz sonuçları, katılımcıların üst bilişsel farkındalık (Toplam) puanları arasında öğrenim görülen sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F_{(2,120)} = 1,660$, $p > 0.05$.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yıllık kitap okuma sayısı değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemini çözümlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarının Kitap Okuma Sayılarına Göre ANOVA Sonuçlarına İlişkin Betimsel Değerleri

		N	\bar{X}	S
Kişisel Farkındalık	0-5 arası	43	3,8023	,56644
	6-10 arası	34	3,5956	,61934
	11-15 arası	21	3,8036	,53410
	16-20 arası	9	3,9861	,53926
	21 ve Üzeri	16	3,9531	,68141
	Total	123	3,7785	,59494
Organizasyonel Farkındalık	0-5 arası	42	3,7341	,64293
	6-10 arası	33	3,7222	,76565
	11-15 arası	21	3,5873	,57643
	16-20 arası	9	4,0926	,70765
	21 ve Üzeri	16	3,7188	,84922
	Total	121	3,7300	,69995
Yargısal Farkındalık	0-5 arası	43	,8503	,19052
	6-10 arası	33	,9034	,22431
	11-15 arası	21	,8393	,21702
	16-20 arası	9	1,0139	,12800
	21 ve Üzeri	16	,9323	,24597
	Total	122	,8856	,21140
Ortalama	0-5 arası	43	,2050	,03007
	6-10 arası	34	,2020	,03622
	11-15 arası	21	,2018	,02858
	16-20 arası	9	,2243	,03036
	21 ve Üzeri	16	,2125	,04116
	Toplam	123	,2060	,03327

Tablo 9. Katılımcıların Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarının Kitap Okuma Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları

	KT	sd	KO	F	p
--	----	----	----	---	---

Kişisel Farkındalık	Gruplararası	2,051	4	,513	1,471	,215
	Gruplarıçi	41,131	118	,349		
	Toplam	43,182	122			
Organizasyonel Farkındalık	Gruplararası	1,616	4	,404	,819	,515
	Gruplarıçi	57,176	116	,493		
	Toplam	58,792	120			
Yargısal Farkındalık	Gruplararası	,292	4	,073	1,670	,161
	Gruplarıçi	5,115	117	,044		
	Toplam	5,407	121			
Ortalama	Gruplararası	,005	4	,001	1,048	,386
	Gruplarıçi	,130	118	,001		
	Toplam	,135	122			

Analiz sonuçları, katılımcıların üst bilişsel farkındalık (Kişisel Farkındalık) puanları arasında kitap okuma sayıları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F_{(4,118)}= 1,471$, $p>0.05$.

Analiz sonuçları, katılımcıların üst bilişsel farkındalık (Organizasyonel Farkındalık) puanları arasında kitap okuma sayıları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F_{(4,116)}=,819$, $p>0.05$.

Analiz sonuçları, katılımcıların üst bilişsel farkındalık (Yargısal Farkındalık) puanları arasında kitap okuma sayıları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F_{(4,117)}= 1,670$, $p>0.05$.

Analiz sonuçları, katılımcıların üst bilişsel farkındalık (Toplam) puanları arasında kitap okuma sayıları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F_{(4,118)}= 1,048$, $p>0.05$.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Akademik başarı (GANO) değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemini çözümlenmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu kapsamda Tukey HSD testi yapılmıştır. Turkey HSD testinin yapılmasının nedeni ilgili testin daha ayrıntılı sonuçlar vermesidir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarının GANO'larına Göre ANOVA Sonuçlarına İlişkin Betimsel Değerleri

		N	\bar{X}	S
Kişisel Farkındalık	2-2.5 arası	23	3,4783	,49235
	2.5-3 arası	55	3,7000	,61218
	3-3.5 arası	36	3,9757	,53521
	3.5-4 arası	7	4,1786	,51467
	Toplam	121	3,7676	,59234
Organizasyonel Farkındalık	2-2.5 arası	23	3,5290	,77305
	2.5-3 arası	53	3,5975	,72016
	3-3.5 arası	36	4,0417	,53508
	3.5-4 arası	7	3,7143	,71824
	Toplam	119	3,7255	,70463
Yargısal Farkındalık	2-2.5 arası	23	,9103	,20542
	2.5-3 arası	54	,8160	,21935

	3-3.5 arası	36	,9387	,17373
	3.5-4 arası	7	1,0089	,20549
	Toplam	120	,8821	,21045
Ortalama	2-2.5 arası	23	,1962	,03258
	2.5-3 arası	55	,1982	,03467
	3-3.5 arası	36	,2194	,02674
	3.5-4 arası	7	,2218	,02979
	Toplam	121	,2055	,03320

Tablo 11. Katılımcıların Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarının GANO'larına Göre ANOVA Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Kişisel Farkındalık	Gruplararası	4,918	3	1,639	5,158	,002	2-2.5 arası ile 3-3.5 arası ve 3.5-4 arası
	Gruplariçi	37,185	117	,318			
	Toplam	42,103	120				
Organizasyonel Farkındalık	Gruplararası	5,356	3	1,785	3,857	,011	2-2.5 arası ile 3-3.5 arası; 2.5-3 arası ile 3-3.5 arası
	Gruplariçi	53,232	115	,463			
	Toplam	58,588	118				
Yargısal Farkındalık	Gruplararası	,482	3	,161	3,894	,011	2.5-3 arası ile 3-3.5 arası
	Gruplariçi	4,788	116	,041			
	Toplam	5,270	119				
Ortalama	Gruplararası	,014	3	,005	4,497	,005	2-2.5 arası ile 3-3.5 arası; 2.5-3 arası ile 3-3.5 arası;
	Gruplariçi	,119	117	,001			
	Toplam	,132	120				

Analiz sonuçları, katılımcıların üst bilişsel farkındalık (Kişisel Farkındalık) puanları arasında GANO'ları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F_{(3,117)}= 5,158$, $p<0.05$. GANO'lar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Turkey HSD testi tercih edilmiştir. Bunun nedeni ilgili testin daha ayrıntılı sonuçlar vermesidir. Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, 3-3.5 ($\bar{X}=3,9757$) ve 3.5-4 ($\bar{X}=4,1786$) GANO'ya sahip öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık puanlarının 2-2.5 GANO'ya ($\bar{X}=3,4783$) sahip olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Analiz sonuçları, katılımcıların üst bilişsel farkındalık (Organizasyonel Farkındalık) puanları arasında GANO'ları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F_{(3,115)}= 3,857$, $p<0.05$. GANO'lar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, 3-3.5 GANO'ya sahip öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık puanlarının ($\bar{X}=4,0417$), 2-2.5 ($\bar{X}=3,5290$) ve 2.5-3 ($\bar{X}=3,5975$) GANO'ya sahip olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Analiz sonuçları, katılımcıların üst bilişsel farkındalık (Yargısal Farkındalık) puanları arasında GANO'ları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F_{(3,116)}= 3,894$, $p<0.05$.

GANO'lar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, 3-3.5 GANO'ya sahip öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık puanlarının ($\bar{X}=,9387$), 2-2.5 ($\bar{X}=,8160$) GANO'ya sahip olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Analiz sonuçları, katılımcıların üst bilişsel farkındalık (Toplam) puanları arasında GANO'ları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F_{(3,117)}= 4,497$, $p<0.05$. GANO'lar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, 3-3.5 GANO'ya sahip öğretmen adaylarının ($\bar{X}=,2194$) üstbilişsel farkındalık puanlarının 2-2.5 GANO'ya ($\bar{X}=,1962$) sahip olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında eğitim gören öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet, akademik başarı (GANO), sınıf düzeyi ve yıllık ortalama okudukları kitap sayısı değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık ölçeğinden ve ölçeğin "kişisel farkındalık", "organizasyonel farkındalık" ve "yargısal farkındalık" alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde cinsiyet ile üst bilişsel farkındalık arasında istatistiksel anlamda önem arz edecek bir farkın olmadığını gösteren çalışmalar vardır (Alcı ve Karataş, 2011; Bakioğlu ve diğerleri, 2015; Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen, 2014; Ekici, Ulutaş ve Atasoy, 2019; Koç ve Kuvaç, 2016; Özsoy, Çakıroğlu, Kuruyer ve Özsoy, 2010; Özsoy ve Günindi, 2011; Öztürk ve Güral, 2016; Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin, 2008). Bunun yanında çalışma grubunun öğretmen adayı değil öğretmenler olduğu Dilci ve Kaya (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada da üst bilişsel farkındalığın cinsiyete bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürde cinsiyetin üst bilişsel farkındalık üzerinde etkili olduğunu öne süren çalışmaların olduğu görülmektedir (Aydın ve Coşkun, 2011). Aydın ve Coşkun (2011) tarafından yürütülen çalışmada coğrafya öğretmeni adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının incelenmiştir. İnceleme sonucunda üst bilişsel farkındalığın cinsiyet, yaş ve eğitime göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Genellikle üst bilişsel farkındalığın cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişmemesinin nedeni özellikle 20. ve 21. yüzyıl ile birlikte eğitim eşitliği kapsamında her iki cinsiyetinde aynı eğitim süreçlerinden geçiyor olmaları ve bu süreçte bilgiyi analiz edebilme, bilgiyi kontrol edebilme ve üst bilışı bilme gibi nitelikleri kazanabilecek şartlara eşit oranda sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği, yani sınıf düzeyinin üst bilişsel farkındalığı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde üst bilişsel farkındalığın sınıf düzeyi üzerinde etkisinin olduğu ve olmadığı yönünde çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşan (Aydın ve Coşkun, 2011; Baş, Sağır ve Bekdemir, 2016; Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen, 2014) çalışmalar vardır. Bunun yanında üst bilişsel farkındalığın sınıf düzeyine göre değişkenlik gösterdiğini çalışmalarda vardır (Baysal, Ayvaz, Çekirdekçi ve Malbeği, 2013; Ekici, Ulutaş ve Atasoy, 2019; Koç ve Kuvaç, 2016; Özsoy ve Günindi, 2011; Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin, 2008).

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yıllık ortalama okudukları kitap sayısının üst bilişsel farkındalığı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde üst bilışı ile okuduğunu anlama ile ilgili yayınlar (Karablaei, 2011; Kraayenoord, 2010; Myers ve Paris,

1978; Otto, 1985) görülse de kitap okuma sayısının üst bilişsel farkındalığı etkileyip etkilemediği ile ilgili benzer çalışmalara rastlanılmamıştır. Bunun nedeninin kitap okuma sayısının nicelik bir durumu kapsadığı ancak üst bilişselliğin nicelik değil nitelik bir durum olmasından kaynaklandığını söylenebilir.

Çalışmada akademik başarı (GANO) değişkeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde ilgili değişkenin üst bilişsel farkındalığı etkilediği öne süren çalışmalar olduğu görülmüştür (Aydın ve Coşkun, 2011; Ekici, Ulutaş ve Atasoy, 2019; Emrahoğlu ve Öztürk, 2010; Jegede, Taplin, Fan, Chan ve Yum, 1999; Romainville, 1994; Young ve Fry, 2008). Yapılan çalışma ve literatüre bakıldığında akademik başarıları yüksek olmasının üst bilişsel farkındalığı arttıracakı söylenebilir. Bunun nedeninin akademik başarıları yüksek olan kişilerde bilgiyi kontrol edebilme, bilgiyi edinme stratejilerine hakim olma, bilgi örüntülerini kendi zihinsel süreçlerine uygun hale getirme gibi becerilerde kendilerini geliştirdikleri için üst bilişsel farkındalıklarının yüksek çıktığı söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeylerinin incelendiği bu çalışmada cinsiyetin, sınıf düzeyinin ve yıllık kitap okuma sayısının üst bilişsel farkındalık düzeyini etkilemediği, bunun yanında akademik başarının (GANO) üst bilişsel farkındalık düzeyini üzerinde etkisinin olabileceği görülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre şu öneriler verilmiştir:

- Akademik başarının üst bilişsel farkındalık düzeyinin etkilediği düşünüldüğünde bu konunun nedenleri nitel araştırmalarla derinlemesine incelenebilir.
- Kitap okuma ile üst bilişsel farkındalık arasında bir anlamlılık olmadığı sonucu çıksa da literatürde okumanın üst biliş üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle kitap okuma ile üst bilişsel farkındalık arasındaki anlamlılığın ölçüleceği farklı çalışmalar yapılabilir.
- Üst bilişsel farkındalık ile öz yeterlilik, epistemolojik inanç, biliş üstü öğrenme stratejileri ve problem çözme becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdellah, R. (2015). Metacognitive awareness and its relation to academic achievement and teaching performance of pre-service female teachers in Ajman University in UAE. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174, 560-567.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Turkish Studies*, 6(4), 353-365.
- Alcı, B., & Karataş, H. (2011). Teacher candidates' metacognitive awareness according to their domain and sex. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, 1(6), 255-263.
- Aydın, F., & Coşkun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from Turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3(2), 551-557.
- Bakioğlu, B., Küçükaydın, M. A., Karamustafaoğlu, O., Sağır, Ş. U., Akman, E., Ersanlı, E., & Çakır, R. (2015). Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyi, problem çözme becerileri ve teknoloji tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-33.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (13. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baş, F., Sağır, M. Ö., & Bekdemir, M. (2016). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının üst biliş farkındalıkları, problem çözmeye yönelik inançları, tutumları ve aralarındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(2), 464-482.
- Baysal, N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S., & Malbeği, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 68-81.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demir, Ö., & Özmen, S. K. (2011). Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 145-160.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L., & İşleyen, T. (2014, Ocak). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbiliş farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.
- Dilci, T., & Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.
- Drmrod, J. E. (1990). *Human learning*. New York: Macmillan.
- Durdukoca, Ş. F. (2013). *Dizgeli Eğitim ve Düz Anlatım Yöntemleriyle İşlenen Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç, Öğrenme Yaklaşımları, Üstbilişsel Farkındalık ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Durdukoca, Ş. F., & Arıbaş, S. (2019). Öğretmen adaylarına yönelik "Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği"nin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1541-1557.
- Ekici, F., Ulutaş, B., & Atasoy, B. (2019). Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1035-1054.
- Emrahoğlu, N., & Öztürk, A. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına bilişsel farkındalığın etkisi: Bir nedensel karşılaştırma araştırması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 18-30.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gibson, R. (1996). *Developmental aspects: Metacognition and problem solving*. Perth: Cowan University.
- Jegade, O., Taplin, M., Fan, R. Y., Chan, M. S., & Yum, J. (1999). Differences between low and high achieving distance learners in locus of control and metacognition. *Distance Education*, 20(2), 255-273.
- Karablaei, A. (2011). Metacognition and reading comprehension. *İkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 5-14.
- Koç, I., & Kuvaç, M. (2016). Preservice science teachers' metacognitive awareness levels. *European Journal of Education Studies*, 2(3), 43-63.
- Kraayenoord, C. E. (2010). The role of metacognition in reading comprehension. H. P. Trolldenier, W. Lenhard, & P. Marx içinde, *Focal points of the research and development of pedagogically-psychological perspectives* (s. 277-302). Gottingen: Hogrefe.
- Martinez, M. E. (2006, Mayıs). What is metacognition. *The Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699.
- Myers, M., & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 680-690.
- Nazarieh, M. (2016). A brief history of metacognition and principles of metacognitive instruction In learning. *Journal of Humanities, Arts, Medicine and Sciences*, 2(2), 61-64.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why Investigate Metacognition? J. Metcalfe, & A. P. Shimamura içinde, *Metacognition: Knowing About Knowing* (s. 1-25). Cambridge: The MIT Press.
- Otto, W. (1985). Metacognition and reading instruction. *Journal of Reading*, 28(6), 573-575.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G., & Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A., Kuruyer, H. G., & Özsoy, S. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *9.Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, (s. 489-492). Elazığ .

- Öztürk, M. B., & Güral, M. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: OMÜ örneği. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 107-132.
- Romainville, M. (1994). Awareness of cognitive strategies: The relationship between university students' metacognition and their performance. *Studies in Higher Education*, 19(3), 359-366.
- Schoenfeld, A. H. (1987). What's All the Fuss About Metacognition? A. H. Schoenfeld içinde, *Cognitive Science and Mathematics Education* (s. 189-215). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assesing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Swiderek, B. (1996, Şubat). Metacognition. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39(5), 418-419.
- TDK. (2020, 4 8). Türk Dil Kurumu Wes Sitesi: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Tüysüz, C., Karakuyu, Y., & Bilgin, İ. (2008). Öğretmen adaylarının üst biliş düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 147-158.
- Yurdakul, I. K. (2013). Evren ve Örneklem. A. A. Kurt içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 75-91). Ankara: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Young, A., & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.



Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Sosyal Bilgiler Alanında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Saide AYVAZ ÖZTÜRK¹

Makale Bilgisi

Özet

Alınma Tarihi

19.05.2020

Kabul Tarihi

29.06.2020

Yayınlanma Tarihi

30.06.2020

Bu araştırmada; 2003-2020 yılları arasında kaynaştırma eğitimine ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan yüksek lisans, doktora tezleri ve makaleler incelenmiştir. Bu kapsamda 8 yüksek lisans, 3 doktora tezi ve 15 ulusal veya uluslararası dergide yayınlanan makaleye ulaşılmıştır. Bu araştırma nitel desenli tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veriler yayınlandıkları yıla, katılımcılarına, araştırmalarda kullanılan bilimsel araştırma yöntemine ve temalarına göre sınıflandırılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda; sosyal bilgiler dersinin kaynaştırma uygulamalarında gerek öğretmen ve normal gelişim gösteren ya da kaynaştırma öğrencisi ekseninde gerekse fiziki alt yapı, okul yönetimi, veli ya da program noktasında birtakım problemlerin varlığı araştırmalarda öne çıkmaktadır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde eğitimcilerin yeterlilikleri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama noktasında eksiklikler tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda bazı tezlerin aynı isimle makaleye dönüştüğü de gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Kaynaştırma, Ortaokul.

¹ Öğr. Gör. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Türkiye.
saideayvaz@akdeniz.edu.tr ORCID ID: 0000-0001-5255-5508

Examining the Studies on Social Studies Regarding Mainstreaming Education

Article Info

Abstract

Received
19.05.2020

Accepted
29.06.2020

Published Online
30.06.2020

In this study; between 2003 and 2020, master's, doctoral theses and articles on social studies related to inclusive education were examined. In this context, 8 master's, 3 doctoral theses and 15 articles published in national or international journals were reached. This research was carried out in a qualitative screening model. The data were classified according to the year they were published, their participants, the scientific research method and themes used in the researches, and subjected to content analysis. As a result of the study; In the mainstreaming practices of the social studies course, the existence of some problems both in the axis of the teacher and the normal developing or mainstreaming student, and in the physical infrastructure, school management, parent or program point stands out in the researches. When the results of the research were evaluated, deficiencies were identified in the competencies of the trainers and the preparation of the Individualized Education Program (IEP). In addition, as a result of the research, it was observed that some theses turned into articles with the same name.

Keywords: Mainstreaming, Social Studies, Middle School

GİRİŞ

Geleneksel öğretim yaklaşımları her bireyin aynı şekilde öğreneceğini varsayar. Çağdaş öğretim yaklaşımlarında ise bireylerin farklılıkları dikkate alınarak zekalarına, öğrenme hızlarına ve kendine has durumlarına dikkat edilerek farklı öğrenme ortamlarının planlanarak sunulması beklenir. Kaynaştırma uygulamalarının temelinde öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin bu bireysel farklılıklarının doğurduğu olumsuzlukları ortadan kaldırma isteği yatar.

Özel gereksinimli bireylerin yaşadıkları toplumla bütünleşmelerini sağlayacak olan normal sınıflarda eğitimlerini sürdürmeleri uygulamasına kaynaştırma denir. Toplumsal yaşamı oluşturan her birey bir bütünün parçası olarak düşünülmelidir. Bütünleştirme kavramının bir gereği olarak normalleştirme ilkesinde yer alan eşitliğin sağlanabilmesi bireylerin bir bütün olarak düşünülmesiyle mümkündür (Özokçu, 2013: 81). Bütünleştirme, ihtiyaç, olanak ve fırsatların değişimi ve gelişiminden etkilenerek aktif ve kesintisiz olarak adım adım ilerleyen; bu çerçevede sürekli genişleyerek yenilenen bir süreci ifade eden, dinamik bir kavramdır (MEBa, 2013: 26). Ayrıca bütünleştirme; bireylerin bireysel farklılıklarına dayalı gereksinimleri ne olursa olsun, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal etkinlik ve fırsatlardan eşit bir şekilde yararlanmasını sağlayan bir süreç olup, tüm bireylerin bu sürece dâhil edilmesini temel almaktadır (MEBb, 2013).

Kaynaştırma faaliyetlerinden genel olarak; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; iş birliği ve problem çözme becerisine sahip, bağımsız yaşam becerileri, toplum içinde etkin rol alabilen, sosyal uyum ve iletişim becerileri güçlü, çevresine uyumlu mutlu bireyler olarak yetiştirilmesi amacına hizmet etmesi beklenmektedir (MEBa, 2013).

Yazıcıoğlu (2018)'na göre kaynaştırma uygulamalarının tarihsel gelişimi incelendiğinde, bütünleştirme anlamında kaynaştırma uygulamaları birçok ülkede farklı değişiklikler gösterdiği ve bu uygulamalara dayanak sağlayacak yasal zeminin oluşturulduğu görülmektedir. Başlangıçta dar bir çerçevede başlayan kaynaştırma uygulamaları tarihsel süreç boyunca birçok ülkede özel gereksinimli bireyler için önemli bir eğitim modeline dönüşmüştür.

06.06.1997 yılında Milli Eğitimin temel amaç ve ilkeleri doğrultusunda özel eğitim gerektiren bireylerin genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmeleri adına "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" düzenlenmiştir (573 sayılı Özel eğitim... , 1997). Ardından 18 Ocak 2000 tarihinde 23937 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği doğrudan ya da dolaylı olarak sunulacak özel eğitim hizmetlerini ve özel eğitim hizmeti sunacak kurumların işleyişini düzenlemek amacıyla ilgili yönetmeliği hayata geçirmiştir. 7 Temmuz 2018 yılında 30471 sayılı düzenlemeyle çağın değişen koşullarına uyum sağlamak amacıyla Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği son şeklini almıştır. İlgili yönetmelikte "Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilir." İfadeleri yer almaktadır.

Kaynaştırma eğitimi, örgün eğitim kurumlarında özel gereksinimi olan öğrencilerin, okulun eğitsel uygulamaları değiştirilmeksizin eğitim alabildikleri bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarına katılacak öğrencilerin eğitsel tanılama sonuçları "ağır, orta ve hafif düzeyde engelli" olarak sınıflandırılmaktadır. Hafif olarak

tanılanmış olan özel gereksinimli öğrencilerin eğitim haklarından yararlanabilmeleri için öğretim sürecinin ve ortamının küçük değişikliklerle dizayn edilmesi ile kaynaştırma eğitimine dahil edilmeleri gerekmektedir. Orta ve ağır düzeyde engeli olan öğrencilerin örgün eğitime devam edebilmelerini sağlayacak düzenlemeler ise eğitimde bütünleştirme kavramını ifade etmektedir (MEBa, 2013).

Passe ve Beattie (1994)'nin ABD'deki hafif engelli öğrenciler üzerine yaptığı (Hafif engelli öğrenciler için sosyal bilgiler öğretimi: Bir ilerleme raporu) çalışmaya göre, hafif engelli öğrencilerin genellikle genel eğitim sınıflarında eğitim aldıkları, bu öğrenciler açısından genel eğitim sınıfında kaynaştırmaya yönelik öğretim sürecinin takip edilmesinin daha fazla önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, hafif engelli öğrencilerin genellikle önemli derecede zorluk yaşadığı bir içerik alanıdır.

Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk (2019)'un 2020 yılı bütçe sunuşunda devlet okullarında kaynaştırma eğitimi gören engelli öğrenci sayısı 2019 yılı itibarıyla 295 bin 697 olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında eğitimlerini sürdüren öğrenciler için eğitim kurumlarında destek eğitim odaları olduğu ve bu öğrencilerin eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amaçlandığının altını çizmektedir. Bu kapsamda 12.807 destek eğitim odası ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere destek eğitim hizmeti verilmektedir. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında destek eğitim odalarında 44.206 öğrenciye 73.027 öğretmen ile destek eğitim hizmeti verilmiştir.

Bütünleştirme ve kaynaştırma uygulamalarının önemi düşünüldüğünde ülkemizde ve dünya da özel eğitim alanında kaynaştırma uygulamalarına yönelik birçok araştırmanın yapılması doğaldır (Jack W, 1974; Madden and Slavin, 1983; Passe and Beattie, 1994; Sucuoğlu, 1996; Nizamoğlu, 2006; Önder, 2007; Güven, 2009; Yılmaz, İnce, ve Kırımoğlu, 2020). Bu araştırmalarda personel eğitimi ve personel tutumuna yönelik araştırmaların başı çekmesi yine kaynaştırma eğitimi uygulamalarının niteliği düşünüldüğünde beklenen bir durumdur (Gün Şahin ve Gürbüz, 2016; Sucuoğlu ve Akalın, 2010; Aküzüm ve Altunhan, 2017; Yaylacı ve Aksoy, 2016; Nazıf Toy ve Duru, 2016). Mevcut eğitimciler üzerinde yapılan araştırmaların yanında, öğretmen adaylarının eğitimlerine ve tutumlarına yönelik araştırmalar olduğu da gözlenmektedir (Öztürk, Ballıoğlu ve Şen; 2014). Toplumun önemli bir bölümünü oluşturan özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilere uygulanan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının her öğrenim düzeyinde ve branşta incelenmesi elzemdir. Bu nedenle araştırmanın konusunu oluşturan kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmaların incelenmesi bir gereklilik doğurmakta ve önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; 2003-2020 yılları arasında kaynaştırma eğitimine ilişkin şimdiye kadar sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmaların nicel ve nitel verileri doğrultusunda analiz edilerek belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Kaynaştırma uygulamalarına yönelik sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış olan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
 - a. Tezlerin yapıldığı yıllara göre dağılımı nasıldır?

- b. Makalelerin yayınlandığı yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2) Kaynaştırma uygulamalarına yönelik sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış olan çalışmalarda çalışmalara konu olan katılımcı türlerine göre nasıl şekillenmiştir?
- a. Tezlerin katılımcı türlerine yönelik dağılımı nasıldır?
- b. Makalelerin katılımcı türlerine göre dağılımı nasıldır?
- 3) Kaynaştırma uygulamalarına yönelik sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış olan çalışmalarda hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?
- a. Tezlerde kullanılan bilimsel araştırma yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
- b. Makalelerde kullanılan bilimsel araştırma yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
- 4) Kaynaştırma uygulamalarına yönelik sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış olan çalışmaların temalarına göre dağılımı nasıldır?
- a. Tezlerin temalarına göre dağılımı nasıldır?
- b. Makalelerin temalarına göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modellenli nitel araştırma deseni ile yapılmıştır. Nitel özellik gösteren yöntemler, belli bir amaç doğrultusunda örneklem oluşturulması, veri toplanması, dokümanların incelenmesi ve analizinin, tablo ve sayılarla ifade edilmesini içerir (Creswell, 2016). Verilerin incelenmesi noktasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bir araştırma problemi hakkında belirli bir zaman aralığında üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların uzun bir zaman dilimine dayalı analizi doküman incelemesi olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006)".

Çalışma Grubu

Kaynaştırma uygulamalarına yönelik sosyal bilgiler alanında yapılan araştırmaların incelendiği çalışmada 2003-2020 yılları arasında Türkiye’de yayınlanan yüksek lisans, doktora tezleri ve bilimsel makaleler çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri Toplama ve Analizi

Yurt içi tezlere, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanından konu başlığı ve çalışmanın amacıyla doğrudan ilişkisi düşünülerek belirlenen “sosyal bilgiler”, kaynaştırma, “özel gereksinimli öğrenciler”, “destek sınıfı” anahtar sözcükleri gerek ayrı ayrı gerekse birlikte tarama yapılarak ulaşılmıştır. Yurt içi makalelere ise Google Akademik, Ulakbim, Dergipark veri tabanlarında “sosyal bilgiler”, kaynaştırma, “özel gereksinimli öğrenciler”, “destek sınıfı” anahtar sözcükleri taranarak ilgili olanlar ayrıştırılmış

ve araştırmaya konu olmuştur. Tez ve makaleler en geç Mayıs 2020'ye kadar taratılarak güncellenmiş ve araştırmının örneklemine oluşturmuştur.

Dokümanların geçerlik ve güvenilirlikleri düşünüldüğünde; çalışmaya konu olan tez ve makalelerin hakem ve jüri süreçlerinden geçmiş olması ve birer akademik yayına dönüşmesi dikkate alınarak çalışmaya dahil edilmiştir. Verilerin toplanması ve analizi aşamasında dokümanlar öncelikle veri tabanlarından taranan tez ve makaleler, nicelik olarak belirlenmiş, ardından tüm değişkenlerine göre araştırmacı tarafından tasnif edilerek analiz edilmiştir. Literatür taraması sonucunda kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler alanına doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sunan tam metnine ulaşılabilen 11 ulusal tez ve 15 makale belirlenmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya konu olan tezlerin dağılımı

Kod	Tez Adı	Tez Türü	Yöntem	Üniversite/ABD	Yıl
T1	Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği	YL	Ön test-Son test kontrol gruplu deneysel desen	Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Özel Eğitim	2003
T2	Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi	YL	Eylem araştırması	Anadolu Üniversitesi. İşitme Engelliler	2011
T3	Türkiye ve ABD'de Üstün Zekalı Çocuklara Sosyal Bilgiler Dersi Veren Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları (Hope Projesi ve BİLSEM Örneği)	DR	Bütüncül çoklu durum deseni	Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2014
T4	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi	YL	Olgu bilim (Fenomenoloji)	İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilgiler Eğitimi	2014
T5	Kaynaştırma öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve önerileri	YL	Betimsel analiz	Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilgiler Eğitimi	2015
T6	Özel Eğitim Sınıfında Çalışan Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Görüşleri (Ağrı İli Örneği)	YL	Durum çalışması	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	2015
T7	Sosyal bilgiler dersinde, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yön bulma becerisinin kazandırılması	YL	Tek Denekli Deneysel Desen	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2016
T8	Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime kaynaştırılması sürecinde konu alanı kültürü	DR	Olgu bilim (Fenomenoloji)	Ankara Üniversitesi. Eğitim Teknolojisi	2016
T9	Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitim programının çocukların etkileşimi ve	DR	Ön test-son test-kalıcılık kontrol gruplu	Hacettepe Üniversitesi.	2017

T10	sosyal bilgi işleme sürecine etkililiğinin incelenmesi Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi	YL	deneysel desen Karma yöntem	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Akdeniz Üniversitesi. İlköğretim	2018
T11	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri: Samsun ili örneği	YL	Karma yöntem	19 Mayıs Üniversitesi. Sosyal Bilgiler Eğitimi	2019

Tablo 1’de araştırma kapsamına alınan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının adı, tez türü, çalışmada kullanılan bilimsel araştırma yöntemi, hangi üniversitede ve anabilim dalında yapıldığı ve son olarak yılı belirtilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya konu olan makalelerin dağılımı

Kod	Makale İsmi	Yayınlandığı Dergi	Yıl
M1	Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi	2004
M2	Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi Alan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Düşünceleri	Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi	2013
M3	Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	Muğla Eğitim Fakültesi Dergisi	2014
M4	İlkokul 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencisine Yönelik Uygulamaları	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2015
M5	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri	Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	2016
M6	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2016
M7	Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Performans Düzeyleri	Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2016
M8	Destek Eğitim Odaları Ve Öğretmenler Üzerine Betimsel Bir Çalışma: Tokat İli Örneği	Avrupa Eğitim Dergisi	2016
M9	Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Yön Bulma Becerisinin Kazandırılması	Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi	2017
M10	Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük	Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi	2018
M11	Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler ile Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Metafor Alguları	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi	2018
M12	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Ve Deneyimlerinin İncelenmesi	Milli Eğitim Dergisi	2018

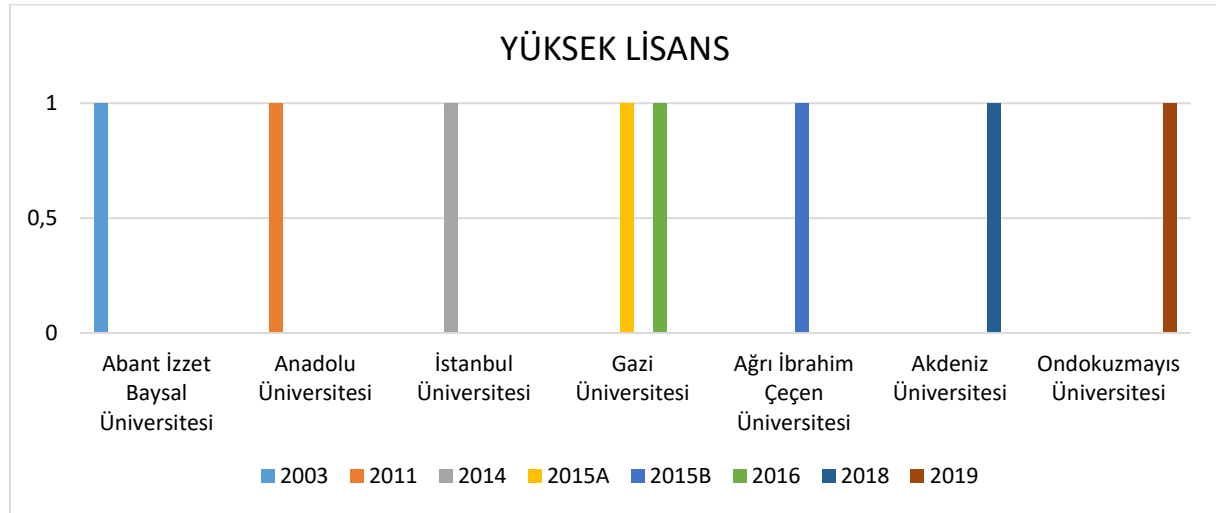
M13	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması ile ilgili inanç ve pratikleri	Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi	2019
M14	İşitme Kayıplı Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Strateji Kullanımının Desteklenmesi	Kastamonu Eğitim Dergisi	2019
M15	Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi	2020

Tablo 2’de araştırma kapsamına alınan bilimsel makalelerin adı, yayınlandığı dergi ve son olarak yılı belirtilmiştir.

BULGULAR

Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmalar her alt problem için tez ve makale olmalarına göre sırasıyla yıllarına, temalarına, katılımcılarının özelliklerine, çalışmada kullanılan bilimsel araştırma yöntemine göre incelenmiştir.

Araştırma kapsamına alınan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yapıldığı üniversitelere ve yıllara göre dağılımı Şekil 1 ve Şekil 2’ de gösterilmiştir.



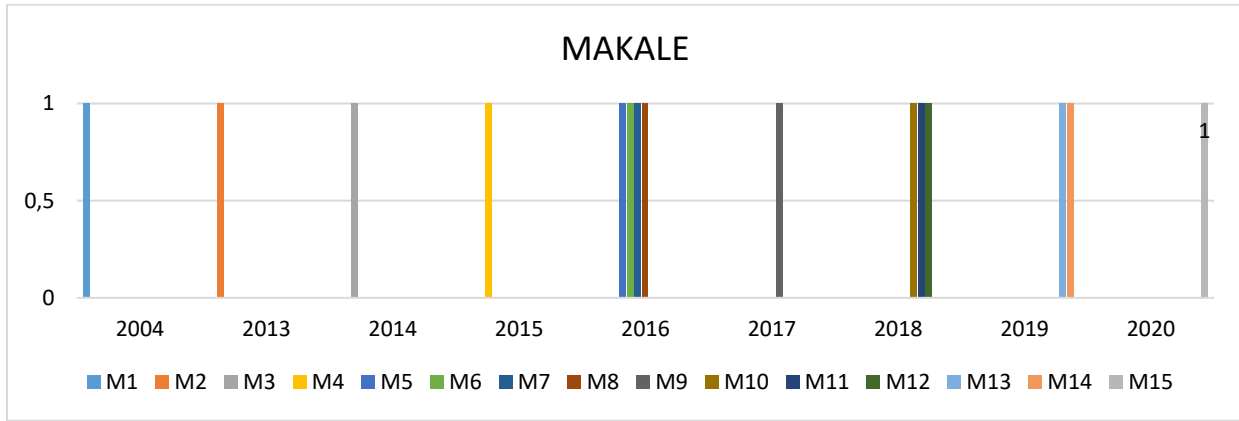
Şekil 1. Yüksek lisans tezlerinin sayısal dağılımı grafiği

Şekil 1 incelendiğinde 2003-2020 yılları arasında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler alanında 8 adet yüksek lisans tezi yapıldığı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinin yapıldığı yüksek öğrenim kurumları incelendiğinde farklı yıllarda olmak üzere konu ile ilgili 2 adet tezin Gazi Üniversitesinde yapıldığı ve 2015 yılında farklı kurumlarda olmak üzere iki ayrı tezin çalışıldığı görülmektedir.



Şekil 2. Doktora tezlerinin sayısal dağılımı grafiği

Şekil 2 incelendiğinde 2003-2020 yılları arasında araştırma konusuna dahil olan 3 adet doktora tezi yazıldığı görülmektedir. Tezlerin her birinin farklı üniversitelerde ve 2015-2017 yılları aralığında çalışıldığı görülmektedir.



Şekil 3. Araştırmaya konu olan makalelerin yıllarına göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde 2003-2020 yılları arasında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler alanında ulusal indekste taranan 15 adet makale olduğu görülmektedir. Makalelerin sayısal dağılımına bakıldığında 2016 yılında 4 adet, ardından 2018 yılında 3 adet ve son olarak 2019 yılında 2 adet çalışma yayınlanması dikkat çekicidir.

Tablo 3. Tezlere katılan katılımcıların niteliğine göre dağılımı

Katılımcı	Frekans
Öğretmen	T3, T4, T5, T6, T8, T11
Öğretmen Adayı	T1, T10
Kaynaştırma Öğrencisi	T7, T9
Diğer	T2
Toplam	11

Tablo 3’de 2003-2020 yılları arasında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan tezlerin katılımcılarının niteliğine göre dağılımı incelendiğinde 6 adet tezin “Öğretmen”, 2 adet tezin “Öğretmen Adayları”, 2 adet tezin “Kaynaştırma Öğrencisi” ve 1 adet tezin de “Diğer” kategorilerinde değerlendirildiği görülmektedir. Tezlerin büyük çoğunluğunun öğretmenler üzerine yapılan çalışmalar olması dikkat çekicidir.

Tablo 4. Makalelere katılan katılımcıların niteliğine göre dağılımı

Katılımcı	Frekans
Öğretmen	M4, M5, M6, M8, M9, M13, M15
Kaynaştırma Öğrencisi	M2, M7, M12, M14
Öğretmen adayları	M1, M3
Diğer (Araştırmacı, Geçerlik komitesi üyesi vb.)	M10, M11
Toplam	15

Tablo 4’te 2003-2020 yılları arasında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler alanında yayınlanan makalelerin katılımcılarının niteliğine göre dağılımı incelendiğinde 7 adet makalenin “Öğretmen”, 4 adet makalenin “Kaynaştırma Öğrencisi” 2 adet makalenin “Öğretmen Adayları”, ve 2 adet makalenin de “Diğer” kategorilerinde değerlendirildiği görülmektedir. Makalelerin büyük çoğunluğunun öğretmenler üzerine yapılan çalışmalar olması dikkat çekicidir.

Tablo 5. Kullanılan yöntemlere göre tezlerin sayısal dağılımı

Yöntem	Frekans
Durum Çalışması	T6
Olgu Bilim (Fenomenoloji)	T4, T8
Bütüncül Tek Durum	T3
Karma Araştırma Modeli	T7, T10, T11
Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen	T1, T9
Betimsel Analiz	T5
Eylem Araştırması	T2
Toplam	11

Tablo 5’de 2003-2020 yılları arasında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler alanında yayınlanan tezlerin bilimsel araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde 2 adet tezin “Olgu Bilim (Fenomenoloji)”, 3 adet tezin “Karma Araştırma” ve 2 adet tezin “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen” kullanılarak oluşturulduğu görülmektedir.

Tablo 6. Kullanılan yöntemlere göre makalelerin sayısal dağılımı

Yöntem	Frekans
Durum Çalışması	M4, M6, M13
Tarama	M2, M3, M5
Olgu Bilim (Fenomenoloji)	M11, M12
Bütüncül Tek Durum	M14
Karma Araştırma Modeli	M8
Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen	M1
Tek Denekli Deneysel Desen	M9
İçerik Analizi	M15
Eylem Araştırması	M10
Örnek Olay	M7
Toplam	15

Tablo 6’da 2003-2020 yılları arasında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler alanında yayınlanan makalelerin bilimsel araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde 3 adet makalenin “Durum Çalışması”, 3 adet makalenin “Tarama” ve 2 adet makalenin “Olgu Bilim” kullanılarak oluşturulduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan tezlerin temalara göre dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. 2003-2020 yılları arasında yayınlanan tezlerin temalarına göre dağılımı.

Tema	Frekans
Öğretmen Görüşleri	T3, T4, T5, T6
Mesleki Yeterlik	T10, T11
Öğrenme Stratejileri	T7, T8, T9
Diğer	T1, T2
Toplam	11

Tablo 7’de 2003-2020 yılları arasında yayınlanan kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan tezlerin temaları incelendiğinde 4 adet tezin “Öğretmen Görüşleri”, 2 adet tezin “Mesleki Yeterlilik”, 3 adet tezin “Öğrenme Stratejileri” ve 2 adet tezin de “Diğer” kategorisinde değerlendirildiği görülmektedir.

Tablo 8. 2003-2020 yılları arasında yayınlanan makalelerin temalarına göre dağılımı.

Tema	Frekans
Öğretmen Görüşleri	M2, M6, M12, M15
Mesleki Yeterlik	M5, M10, M13, M14
Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Tutumlar	M1, M3, M11
Öğrenciyi Temele Alan Çalışmalar	M4, M7, M9
Diğer	M8
Toplam	15

Tablo 8’de 2003-2020 yılları arasında yayınlanan kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler alanında yayınlanan makalelerin temaları incelendiğinde 4 adet makalenin “Öğretmen Görüşleri”, 4 adet makalenin “Mesleki Yeterlilik”, 3 adet makalenin “Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Tutumlar”, 3 adet makalenin “Öğrenciyi Temele Alan Çalışmalar” ve 1 adet makalenin de “Diğer” kategorisinde değerlendirildiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda “Öğretmen Görüşleri” ve “Mesleki Yeterlilik” temaları tez ve makalelerde ortak kategori oluşturduğundan beraber değerlendirilerek örneklendirilmiştir. Diğer temalar tez ve makalelerde oluşturulan temalarda benzerlik göstermediğinden ayrı değerlendirilmiştir.

Öğretmen Görüşleri

T3 (Türkiye ve ABD’de Üstün Zekalı Çocuklara Sosyal Bilgiler Dersi Veren Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları (Hope Projesi ve BİLSEM Örneği)’ün ABD ile Türkiye’yi karşılaştırdığı çalışmasının sonucuna göre; sosyal bilgiler eğitiminde farklılaştırma programlarının uygulandığını ancak, uygulamalarda öğretmenlerin tam olarak kendilerini yetkin bulmadıklarını belirtmişlerdir. ABD’de üstün zekâlı çocuklarla çalışan öğretmenlerin sınıf mevcutlarını fazla buldukları ve ABD’nin New York eyaletinde eğitim bakanlığının resmi sitesinde üstün zekâlı öğrencilerin eğitimine ilişkin hazırlanmış bir sosyal bilgiler programının varlığı dikkat çekicidir. Türkiye’de ise öğretmenlerin örnek alacağı resmi bir özel eğitim programı bulunmamaktadır.

T4 (Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi) araştırmasının sonucunda; sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanıyla ilgili eğitim almadıkları ve alanla ilgili uygulamalarda kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin neredeyse tamamının sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamalarını çok yetersiz ve

sorunlu buldukları yani uygulamalar hakkında olumsuz görüş belirttiklerini ortaya koymaktadır.

T5 (Kaynaştırma öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve önerileri) yaptığı çalışma sonucunda; öğretmenlerin özellikle uygulanmakta olan programdan, okul yöneticilerinden, uzmanlardan çeşitli beklentilerinin olduğu, özellikle uzmanların kaynaştırma konusunda bilgilendirmeler yapması gerektiği yönünde görüşler olduğu saptanmıştır.

M12 (Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Ve Deneyimlerinin İncelenmesi) çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ek bir özel eğitim ya da kaynaştırma eğitimi alanıyla ilgili eğitim almadıkları bu nedenle kendilerini bu alanda yeterli görmedikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin çoğunun sosyal bilgiler dersi programının diğer derslere kıyasla kaynaştırma uygulamalarında öğrencinin gelişimi açısından uygun nitelikte olduğunu belirtmeleri dikkat çekicidir. Buna tezat olarak kaynaştırma uygulamalarını birçoğunun yetersiz ve sorunlu bulduğu da çalışmanın bir diğer dikkat çekici sonucudur.

M15 (Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri) adlı çalışmada öğretmenlerden topladıkları görüşlere göre okulların fiziki şartlarının destek eğitim odaları için uygun ve işlevsel olmadığını, burada sürdürülen eğitim hizmetlerinin planlanmasında mevzuat dışı farklı uygulamaların olduğunu, okul yönetimlerinin genel olarak destek eğitim odalarında yürütülen çalışmalara destek verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mesleki Yeterlik

M5 (Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri) çalışmasının sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik öğretim sürecini planlama ve düzenlemede yeterli bilgi ve beceriye sahip oldukları, izleme ve değerlendirme süreci ile mesleki gelişim sağlamada yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini destekledikleri; ancak kaynaştırma eğitimi sürecinde kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

T10 (Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi) çalışmasının sonucunda; çalışma grubunun kaynaştırma yeterlilik düzeyleri orta düzeyde olduğu, özel gereksinimli öğrencilerle ilgili özel alan yeterlilik düzeylerinin sınırlı anlama düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Araştırmacı bu sonuçları, çalışma grubunun lisans eğitimlerinde aldıkları Özel Eğitim dersinden yeterli oranda faydalanamadıklarına bağlamıştır.

T 11 (Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri: Samsun ili örneği) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini destekleyici bir tutuma sahip oldukları, bu eğitim modelinde kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı çalışmada eğitim- öğretim sürecini planlama ve düzenlemede, öğretme ve öğrenme sürecinde, izleme ve değerlendirme sürecinde, kaynaştırma eğitiminin paydaşlarıyla iş birliği yapmada, kişisel ve mesleki gelişim sağlamada orta düzeyde/kısmen yeterli oldukları belirlemiştir. "Ayrıca öğretmenlerin kendilerini yeterli görme düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşma meydana gelmediği; cinsiyet değişkenine göre, paydaşlarla işbirliği yapma alt boyutunda farklılaşma oluşmazken, diğer

boyutlarda kadın öğretmenler lehine farklılaşma gerçekleştiği; kaynaştırmaya yönelik eğitim alma durumuna göre, kişisel ve mesleki gelişim alt boyutunda kaynaştırma eğitimi alan öğretmenler lehine farklılaşma oluştuğu, diğer boyutlarda ise bir farklılaşma oluşmadığı tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini destekleme, kendini yeterli görme ve alt boyutlardaki yeterlilik düzeylerinde nitel analiz sonuçları ile nicel analiz sonuçlarının genel olarak uyum sağladığı görülmüştür.”

M13 (Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması ile ilgili inanç ve pratikleri) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin inançları incelenmiştir. Öğretmenlerin akademik amaçlarla kaynaştırma öğrencisine yaklaşılması gerektiği inancını taşıdıkları, her konunun belli bir seviyede öğrenilebileceği anlayışını güttükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Buna rağmen öğretmenlerin bu olumlu inançları uygulamada sürdürmedikleri, inanç ve uygulama esaslarının birbiriyle çelişmesi araştırmanın en dikkat çekici bulgusudur.

Öğrenme Stratejileri

T9 (Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitim programının çocukların etkileşimi ve sosyal bilgi işleme sürecine etkililiğinin incelenmesi) adlı doktora tezinde drama programının etkililiğini ölçmek üzere; çocukların sosyal etkileşimlerini değerlendirmek amacıyla çocuklarda etkileşim dereceleme ölçeği, genel bilgi formu, sosyal bilgi işleme süreci testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların iş birliği-yardımlaşma-paylaşma davranışları ve etkileşimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciyi Temele Alan Çalışmalar

M7 (Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Performans Düzeyleri) çalışma sonucunda öğrencilerin özel öğrenme güçlüğüne sahip olduğu, sosyal bilgiler dersine ilişkin performanslarının yetersiz olduğu, öğrencilere ait Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'deki teşhis ile öğrencilerin mevcut durumları arasında fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmada Kaynaştırma öğrencilerinin genelinin basit direktifleri ve kavramları (kendini tanıtmak, çevresi hakkında bilgi verme gibi) anladıkları ama soyut kavramları ve uzun cümleleri (demokrasi, tarih, vatandaş, iklim vb.) anlamadıkları, dersten çabuk sıkıldıkları, kendilerine yöneltilen sorulara anlamsız cevaplar verdikleri ya da hiç cevap veremedikleri görülmektedir.”

Diğer

T1 (Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği) çalışmasının sonucunda kaynaştırmaya yönelik bilgilendirme programının öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

T 2 (Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi) kaynaştırma öğrencilerinin eğitim aldıkları destek odası üzerine yaptığı araştırma sonucunda uygulama süreci sırasında ve öncesinde bazı sorunlar yaşamış olduğunu vurgulasa da eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilen bu eğitim çabasının özellikle öğrenciler ve destek odası öğretmenlerinde de olumlu gelişmeler yarattığını vurgulamıştır. Öğrencilerin akademik, sosyal ve iletişimsel davranış ve becerilerinde gelişme göstermiş oldukları ve Türkiye'de ve uluslararası eğitimde işitme engelli öğrencilere destek

odası programı geliştirmede bakış açısı kazandırılması açısından yararlı olabileceği belirtilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada 2003-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler alanı ile ilgili araştırmaların temalara ayrılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda 7 yüksek lisans tezi, 3 doktora tezi ve 15 makale olmak üzere toplam 24 araştırmaya ulaşılmıştır. Tezlerin T3, T4, T5, T6, T7, T10, T11 doğrudan sosyal bilgiler alanına yönelik olduğu, T1, T2, T8 ve T9 kodlu çalışmaların örnekleminde ya da araştırmanın bir bölümünde sosyal bilgiler alanına ilişkin dolaylı ilgi tespit edilmiştir. Makalelerin M2, M4, M5, M6, M6, M7, M9, M10, M11, M12, M13, M14 kodlu çalışmalarda doğrudan sosyal bilgiler alanına ilgisi saptanırken, M1, M3, M8, M15 kodlu çalışmaların çok yönlü çalışmalar olduğu ve farklı branşların yanında bir yanı sıra sosyal bilgiler alanına dokunduğu belirlenmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin 2014-2019 yılları arasında, üç doktora tezinin ise 2015-2017 yılları arasında yapıldığı belirlenmiştir. İlgili makalelerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde ise özellikle 2016 (4 adet), 2018 (3 adet), 2019 (2 adet) yıllarında yayınlandığı ve yoğunlaştığı gözlenmiştir.

Çalışmalarda seçilen katılımcıların niteliği incelendiğinde tez ve makalelerin önemli bir kısmı “Öğretmenler” üzerine yapılan araştırmalardan oluşmaktadır. Sırasıyla “Kaynaştırma Öğrencisi” ve “Öğretmen Adayları” da çalışmalarda katılımcı olarak göze çıkmaktadır.

Araştırmalarda kullanılan bilimsel araştırma yöntem ve desenlerine bakıldığında tezlerde daha çok “Olgu Bilim (Fenomenoloji)”, “Karma Araştırma Modeli” ve “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen” kullanıldığı saptanmışken, makalelerin desenini çoğunlukla “Durum Çalışması”, “Tarama” ve “Olgu Bilim” çalışmalarının oluşturulduğu görülmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmalar tematik olarak incelendiğinde tez ve makalelerde “Öğretmen Görüşleri” ve “Mesleki Yeterlilik” temalarında benzerlik gösterdiği saptanmış ve birlikte değerlendirilmiştir. Tezlerde “Öğrenme Stratejileri” teması öne çıkarken, makalelerde “Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Tutumlar” ve “Öğrenciyi Temele Alan Çalışmalar” temaları dikkat çekmektedir.

Genel olarak kaynaştırma uygulamalarına ilişkin alan yazın incelendiğinde, Türkiye’de farklı branşlarda yapılan çalışmaların analizini amaçlayan tez ya da makalelerde bilimsel araştırma yöntemi seçimi farklılık göstermektedir. Örneğin; Özkardeş Güngörmüş (2013)’ün “Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi” adlı makalesinde betimsel analiz, Gürgür ve Hasanoğlu Yazçayır (2019)’ın “Türkiye’de kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: meta-etnografik bir çalışma” adlı makalesi meta-etnografi, Batu, Cüre, Nar, Gövercin, ve Keskin (2018)’in “Türkiye’de ilkökul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi” adlı makalesinde derleme araştırması, Bakkaloğlu, Yılmaz, Könez, Yalçın (2018)’in “Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor?” adlı makalesinde yöntem doküman analizi olarak belirtilmiştir. Bu anlamda gerek yöntem gerekse veri toplama ve analizi noktasında benzerlik gösteren çalışmalarda ortak bir terminolojinin gelişmemesi ayrıca göze çıkmaktadır.

Araştırmalar amaçlarına göre incelendiğinde, sosyal bilgiler alanına ilişkin kaynaştırma uygulamalarının görüş, algı, tutum, ihtiyaç ve mevcut problemlerin ortaya konmasına yönelik yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda sadece mental öğrenme bozukluklarına yönelik çalışmalar değil, fiziksel engelli öğrencilerin kaynaştırılması noktasında öğretimin niteliğine ve öğretim stratejilerine vurgu yapan bir araştırma da dikkat çekmektedir (Akay, 2018). Ayrıca benzer biçimde araştırmalar arasında Türkiye’de ve ABD’de üstün zekâlı olarak tanılanan çocuklara yönelik sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları çerçevesinde benzerlik ve farklılıklarının çalışıldığı bir doktora tezi de dikkat çekicidir (Mertol, 2014). Ancak kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yapılan çalışmalarda bütünsel araştırmaların bulunmadığı; hizmet içi eğitim, teknolojinin çok yönlü kullanımı, sistemsel problemler, bireysel öğretim faaliyetlerinin uygulanmasında süre sıkıntıları gibi birçok konuya çözüm üretebilecek bilimsel araştırmaların bulunmadığı bir gerçektir.

Sosyal bilgiler dersinin kaynaştırma uygulamalarında gerek öğretmen ve normal gelişim gösteren ya da kaynaştırma öğrencisi ekseninde gerekse fiziki alt yapı, okul yönetimi, veli ya da program noktasında birtakım problemlerin varlığı araştırmalarda öne çıkmaktadır. Bu problemlere çözüm aranırken öğretmenlerle yapılan çalışmaların sosyal bilgiler dersindeki uygulamaları, öz yeterlikleri, görüş ve deneyimleri belirlenmeye çalışılırken, katılımcısı öğretmen adayları olan çalışmalarda kaynaştırmaya yönelik tutum ve görüşlerin belirlenmesine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik araştırmalarda ise mevcut durumun ortaya konması ve performans düzeyleri çalışmalara konu olmuştur. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde eğitimcilerin kendilerini Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama noktasında yeterli görmedikleri ve uzman desteğine ihtiyaç duyulduğu sıkça dile getirilmiştir (Kanat, 2015; İlk ve Açıkalin, 2018; Akay ve Gürgür, 2018). Bu noktada çalışmalarda sosyal bilgiler alanında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin temel problemlerin çözümüne ve eksikliklere ışık tutacak bir model önerisi veya program taslağının yer almaması bir gösterge niteliğindedir.

Araştırmaya konu olan 2003 yılında yapılan T1 kodlu yüksek lisans tezi, çalışmada M1 kodu ile 2004 yılında tez yazarı ve tez danışmanı tarafından bir dergide aynı isimle makaleye dönüşmüştür. Aynı şekilde 2014 yılında T4 koduyla araştırmaya konu olan yüksek lisans tezi, çalışmada M12 kodu ile 2018 yılında tez yazarı ve tez danışmanı tarafından çift yazarlı olarak bir dergide aynı isimle makaleye dönüşmüştür. Ve Ayrıca 2016 yılında yayınlanan T7 yüksek lisans tezi, 2017 yılında aynı yazar ve danışmanı tarafından çift yazarlı olarak makaleye çevrilerek yayınlanmıştır. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmaların niceliği düşünüldüğünde, alan yazındaki sayısal eksikliğin daha iyi ortaya konması açısından bu durumun önem arz ettiği düşünülmektedir.

Alan yazındaki boşluğun doldurulması adına kaynaştırma eğitime ilişkin çok yönlü araştırmaların artması önerilir. Kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin uygulamalar ve planlama konusunda ciddi eksiklikler çektiği gözlenmiştir. Öğrencilere konan teşhise uygun olarak her düzeye uygun birer çerçeve kaynaştırma programının resmi kanallardan sunulması önerilmektedir. Bahsi geçen kaynaştırma programına uygun olarak her düzeyde ve her ders için hazırlanacak kaynaştırma ders kitabı öğretmen ve öğrenci açısından eğitimin niteliğini arttıracığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- *Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- *Akay, E. (2018). İşitme kayıplı öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik strateji kullanımının desteklenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2) 885 – 895.
- *Akay, E. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-36. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m.
- Aküzüm, C. & Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 779-802.
- *Ateş, R. C. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Könez, N. & Yalçın, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (INUJFE)*, 19 (1) 119-150.
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilköğretim ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.336925.
- Birch, Jack W. (1974). *Mainstreaming: Educable Mentally Retarded Children in Regular Classes*. National Center for Improvement of Educational Systems (DHEW/OE), Washington, DC.
- *Büyükalın, S. & Yaylacı, Z. (2018). Normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metafor algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 679-697. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.376764.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni* (2. baskı) (Çev. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- *Çopur, A. (2019). Beliefs and practices of social studies teachers on inclusion. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 451-490. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.015>.
- *Demirezen S., Akhan N. E. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1206-1223.

- *Görmez, E. (2016). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik performans düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 144-158.
- *Gözün Ö. ve Yıkılmış A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2004, 5(2), 65-77.
- *Gözün, Ö. (2003). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gün Şahin, Z. & Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 138-160.
- Gürgür, H. ve Hasanoğlu Yazçayır, G. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.16m.
- *İlk, G. ve Açıkalın, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 57 – 88.
- *İlk, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Kanat, H. (2015). Kaynaştırma öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Kot, M., Sönmez, S., Yıkılmış, A. ve Çiftçi Tekinarslan, İ. (2015). İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I). 231-246.
- *Kula, A. (2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime kaynaştırılması sürecinde konu alanı kültürü. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Madden, N. A. and Slavin, R. E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research* 53(4), 519-569. <https://doi.org/10.3102/00346543053004519>
- MEBa-Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2013). Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı. *CAPITA International Development*. Haziran 2013. Ankara.

- MEBB- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2013). Türkiye’de özel eğitimin güçlendirilmesi projesi standartlar ve performans yol haritası göstergeleri. *CAPITA International Development*. Haziran 2013. Ankara.
- *Mertol, H. (2014). *Türkiye ve ABD’de üstün zekalı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (Hope projesi ve BİLSEM örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- *Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 146-172.
- Nazif Toy, S. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Orel, A., Zerey, Z., & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 23-33.
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uygulamaların belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özkardeş Güngörmüş, O. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123 – 153.
- Özokçu, O. (2013). *Kaynaştırma uygulamaları*. S. Vuran (Ed.), Özel Eğitim içinde (81-110). Maya Akademi. Ekim 2013. Ankara.
- *Öztürk, H., Ballıoğlu, G. ve Şen, G. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Muğla Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Passe, J. & Beattie, J. (1994). Social studies instruction for students with mild disabilities: A progress report. *Remedial and Special Education*, 15(4). Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177/074193259401500404>.
- Roberts, C. (1997). *Text analysis for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers Mahway.
- Selçuk, Z. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı 2020 yılı bütçe sunuşu. (TBMM Genel Kurulu). 15 Aralık 2019. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/18094404_2020_BUTCE_SUNUY_U_17.12.2019.pdf.

- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25-43.
- Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37.
- *Şenol, F. B. (2017). *Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitim programının çocukların etkileşimi ve sosyal bilgi işleme sürecine etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Talas, S., Kaya, F., Yıldırım, N., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., Keskin, Ş., Söylemez, T. ve Nugay, E. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat İli Örneği. *Avrupa Eğitim Dergisi*. ISSN 2146-2674 6 (3) DOI: 10.18656/jee.15436.
- *Tekintangaç, Y. (2015). *Özel eğitim sınıfında çalışan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin görüşleri (Ağrı İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- *Topçu, E. ve Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(3), 48-81.
- *Yaylacı, Z. ve Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 19-40. uteb.gop.edu.tr ISSN 2148-2314.
- *Yaylacı, Z. ve Aksoy, B. (2017). Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yön bulma becerisinin kazandırılması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 25-50.
- *Yaylacı, Z. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yön bulma becerisinin kazandırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92 – 110.
- *Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Erken Görünüm. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.584392.
- *Yıldırım, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri: Samsun ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. 19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A., İnce, G. & Kırımoğlu, H. (2020). Beden eğitimi ve çocuk gelişimi öğrencilerinin bilişsel esneklik ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 207-220.

30471 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (7 Temmuz 2018). Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf.

573 sayılı Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. (1997). T.C. Resmi Gazete (23011, 06 Haziran 1997). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>.