



TÜBAD

TÜRKİYE BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
TURKISH SCIENTIFIC RESEARCHES JOURNAL

Cilt/Volume: **6** Sayı/Issue: **1**
Uluslararası Hakemli Dergi

Mayıs / May
2021

ISSN : 2602 - 4632

TUSREJ |

**TÜRKİYE BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
(TÜBAD)**

Sahibi

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Editörler

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Doç. Dr. Adem ŞAHİN

Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT

Dil Editörü (İngilizce)

İng. Öğr. Ali ERDÖNMEZ

İng. Öğr. Oya TATAN

Dizgi Sorumlusu/Sekreteryası

Arş. Gör. Abdülkerim DEMİR

Yayın Kurulu

Prof. Dr. GAVRILA A. LIVIU
(Arad Vasile Goldi Western Üniversitesi)
Prof.Dr. M. ENGİN DENİZ
(Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof.Dr. AYKUT EMRE BOZDOĞAN
(Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)
Prof.Dr.Dr. MIHAELA GAVRILA-ARDELEAN
(Arad Aurel Vlaicu Üniversitesi)
Prof.Dr.Dr. MING HUNG CHU
(National Cheng Kung Üniversitesi)
Prof.Dr. CHEUNG Yik-man, Stephanie
(Oxfam)
Prof.Dr.Dr. SLAVKA KRASNA
(Inst. of Peda. and Psys. Sciences)
Prof. Dr. SONYA KOSTOVA HUFFMAN
(Iowa State Üniversitesi)
Prof.Dr. ÜNAL İBRET
(Kastamonu Üniversitesi)
Prof. Dr. ZIAD SAID
(College of the North Atlantic Qatar Üni.)
Prof. Dr. BÜLENT AKSOY
(Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. OKTAY ASLAN
(Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. KADİR KARATEKİN
(Kastamonu Üniversitesi)
Prof. Dr. TURHAN ÇETİN
(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. UFUK KARAKUŞ
(Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. ZAFER KUŞ
(Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
Doç. Dr. ERKAN YEŞİLTAŞ
(Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi (TÜBAD) uluslararası hakemli bir dergidir. Yılda en az iki sayı (**MAYIS-ARALIK**) yayımlanır.

İletişim

tubadeditor@gmail.com

WEB

www.dergipark.org.tr/tr/pub/tubad

**TURKISH SCIENTIFIC RESEARCHES JOURNAL
(TUSREJ)**

Owner

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Editors

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Assist. Prof. Dr. Adem ŞAHİN

Assist. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT

Language Editor (English)

Eng. Teacher Ali ERDÖNMEZ

Eng. Teacher Oya TATAN

Compositor/Secretaria

Research Assist. Abdülkerim DEMİR

Editorial Board

Prof. Dr. GAVRILA A. LIVIU
(Arad Vasile Goldi Western University)
Prof.Dr. M. ENGİN DENİZ
(Yıldız Teknik University)
Prof.Dr. AYKUT EMRE BOZDOĞAN
(Tokat Gaziosmanpaşa University)
Prof.Dr.Dr. MIHAELA GAVRILA-ARDELEAN
(Arad Aurel Vlaicu University)
Prof.Dr.Dr. MING HUNG CHU
(National Cheng Kung University)
Prof.Dr. CHEUNG Yik-man, Stephanie
(Oxfam University)
Prof.Dr.Dr. SLAVKA KRASNA
(Inst. of Peda. and Psys. Sciences)
Prof. Dr. SONYA KOSTOVA HUFFMAN
(Iowa State University)
Prof.Dr. ÜNAL İBRET
(Kastamonu University)
Prof. Dr. ZIAD SAID
(College of the North Atlantic Qatar University)
Prof. Dr. BÜLENT AKSOY
(Gazi University)
Assoc. Prof. Dr. OKTAY ASLAN
(Necmettin Erbakan University)
Prof. Dr. KADİR KARATEKİN
(Kastamonu University)
Prof. Dr. TURHAN ÇETİN
(Gazi University)
Prof. Dr. UFUK KARAKUŞ
(Gazi University)
Assoc. Prof. Dr. ZAFER KUŞ
(Kırşehir Ahi Evran University)
Assoc. Prof. Dr. ERKAN YEŞİLTAŞ
(Sivas Cumhuriyet University)

Turkish Scientific Researches Journal (TUSREJ) is an international refereed journal. The Journal is published at least two issues (MAY-DEC.) per year.

Contact

tubadeditor@gmail.com

WEB

www.dergipark.org.tr/tr/pub/tubad

Editörden...

Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi (TÜBAD) 6. yılında MAYIS 2021 sayısını çıkarmıştır. Dergimiz Sosyal Bilimler, Eğitim Bilimleri, Güzel Sanatlar ve disiplinler arası çalışmalar yapan araştırmacı ve uygulamacıları buluşturmayı hedeflemektedir. Bu sayımızda akademik çalışmalarıyla veya okuyucu olarak bizlerin yanında olan bütün bilim insanlarına teşekkür ederiz...

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Doç. Dr. Adem ŞAHİN

Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT

TÜRKİYE BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (TÜBAD)
TURKISH SCIENTIFIC RESEARCHES JOURNAL (TUSREJ)
Cilt/Volume: 6, Sayı/Issue: 1, Yıl/Year: 2021

Sayı Hakemleri / Reviewers

Prof. Dr. Ali MEYDAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. B. Ünal İBRET	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Munise Handan GÜNEŞ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa UZOĞLU	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Akın ÇELİK	Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül ÇELİK GELDİ	Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Beytullah KARAGÖZ	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. İzzet ŞEREF	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Nadire Emel Akhan	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Sami BASKIN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elif Omca ÇOBANOĞLU	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erhan YAYLAK	Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erol ÇİYDEM	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hanife Gamze HASTÜRK	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif BİRCAN	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat AKDAĞ	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nuray SATILMIŞ	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seda USTA GEZER	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selman ABLAK	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serpil DEMİREZEN	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tefvik PALAZ	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yakup PAKTAŞ	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yaşar ŞİMŞEK	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Ercan TATLI	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

İçindekiler / Contents

Aslı YERLİKAYA Astronomi Kavramlarına Duyulan Merak ile İlgili Tanılayıcı Bir Kesit <i>A Descriptive Profile about Wonders of Astronomy Concepts</i>	1-11
Edip KARABACAK, Murat KANGALGİL, Mustafa KAYA Halk Oyunları Eğitiminin 9-16 Yaş Grubu Öğrencilerin Özgüven Düzeyleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi <i>Examination Of The Effect Of Folk Dances Education On Self-Confidence Levels Of 9-16 Years Old Students</i>	12-22
Nadire Emel AKHAN, Sedat ALTAŞ Bilim ve Sanat Merkezine Devam Eden Ortaokul Öğrencileri ve MEB Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Algıları <i>Social Studies Course Perceptions Of Middle School Students Attending The Science and Art Centers and MNE Middle School Students</i>	23-39
Beytullah KARAGÖZ Prof. Dr. Osman Gündüz'ün Bilimetric Portresi <i>Scientometric Profile of Prof. Dr. Osman Gündüz</i>	40-56
Emrullah KARATEKİN 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminde Küresel Vatandaşlık ve Türkiye <i>Global Citizenship in 2030 Sustainable Development Agenda and Turkey</i>	57-66
Melike FAİZ, Saim TURAN, Emine KARASU AVCI Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Vatanserverlik Değerine İlişkin Görüşleri <i>The Views of Preservice Classroom Teachers on the Patriotic Value</i>	67-87
Kenan KURT, Mehmet Ali KANDEMİR, Yaşar ÇELİK Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri <i>The Views of Classroom Teachers on Distance Education during the Covid-19 Pandemic Process</i>	88-103
Mükremin CEYLAN, Asım ÇOBAN 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Öğrenme Alanlarında Yer Alan Coğrafya Konularının Öğretilmesinde Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri <i>Teachers' Views Regarding the Problems Encountered in Teaching Geography</i>	104-113

Osman ASLAN, Mustafa YILMAZ Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Planları Kapsamında Eğitim Yapılarının Analizi <i>Analysis of Educational Structures within the Scope of the Development Plans of the Republic of Turkey</i>	114-132
Adem İŞCAN, Edanur KANCA Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Görsel-Metin Uyumu <i>Visual Text Harmony in Turkish Language Teaching Textbooks</i>	133-160
Neslihan EKİNGEN, Hacı Murat ŞAHİN Batman Merkezinde ve İlçelerinde Rekreasyon Alanlarının İncelenmesi <i>Investigation of Recreation Areas in Batman City Center and Districts</i>	161-175
Fatma ŞAHİN Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sistem Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi: Biyçeşitlilik <i>An Investigation of the System Thinking Levels of Science Teachers Candidates: Biodiversity</i>	176-200
Ercan KAZEL, Mehmet BAYARTAN Siyasi Coğrafya Açısından Türkiye'nin Sınır Güvenliği: Batı Kara Sınırları <i>Turkiye's Border Security in Terms of Political Geography: Western Land Frontiers</i>	201-219
Caner AZKESKİN, Melike YAVUZ TOPALOĞLU Kocaeli Bilim Merkezi Galerilerindeki Düzeneklerin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Çerçevesinde İncelenmesi <i>Examination Of The Experimental Setups In Kocaeli Science Center In Science Curriculum</i>	220-245
Özlem KUM Dünyadaki Müzelerin Tarihi Eser Sunumunda İnteraktif Tasarım <i>The Role of Interactive Design in the Presentation of Historical Works</i>	246-255

Astronomi Kavramlarına Duyulan Merak ile İlgili Tanılayıcı Bir Kesit¹

Aslı YERLİKAYA²

Gönderim Tarihi: 22.08.2020

Yayın Tarihi: 31.05.2021

Öz

Tarihe bakıldığında en eski bilim dalının dolayısıyla ilk merak uyandıran alanın astronomi olduğu görülmektedir. Günümüzde de hala merak uyandıran alanların başlarında astronomiden söz edebilir miyiz? Dijital çağı yaşayan ve geleceği inşa edecek yeni nesil hala astronomiye meraklı mı? Bu çalışmanın amacı bu soruya ilişkin yanıtlar bulmak için, bilim şenliğinde açılmış olan astronomi atölyesinde bulunan katılımcıların konu ve kavramlarına ilişkin merak duygularını belirlemektir. Araştırmada var olan durumu gözler önüne sermenin amaçlandığı durum çalışması araştırma deseni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 4 ile 38 yaş arasında dağılan 65 katılımcı oluşturmaktadır (42 bayan, 23 bay). Katılımcılardan astronomiye ilişkin neyi merak ediyorlarsa kâğıda yazmaları istenmiştir. Bununla birlikte öğretmenler araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Veri analizi sonucunda “Uzay Teknolojileri ve Araştırmaları”, “Evrendeki Oluşumlar”, “Gök Cisimleri” ve “Evrendeki Fizik Kuralları ve Matematiksel Ölçümler” şeklinde temalar ortaya çıkmıştır. Katılımcıların merak ettikleri astronomi kavramlarının yaş ve cinsiyete göre çeşitli eğilimler gösterdiği belirlenmiştir. Astronomiye ilişkin merak duygularını belirlemenin amaçlandığı bu çalışmada bayan ve bay katılımcıların merak ifadelerinin miktarı incelendiğinde, bayan katılımcıların daha çok merak ifadesi kullandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte 4-14 yaş aralığındaki katılımcıların (çocukların) merak düzeylerinin diğer yaş guruplarına göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebi çocukların algıladıkları her şeye karşı doğal bir merak duygusu içinde olmaları olabilir. Bilim şenliği alanlarına gelen katılımcıların merak ettikleri alanlara göre atölyelere katılım gösterdiği göz önüne alınırsa, astronomiye ilişkin her yaş grubunun merak duyduğu söylenebilir. Cinsiyete göre ortaya çıkan farklılığın sebebi ise kültür, çevre, yaş gibi demografik etkenler olabilir. Daha geniş dağılan yaş guruplarında ve daha büyük ölçekli katılımı merak duygusunun yaş ile birlikte azalmasının sebeplerine ilişkin derinlemesine çalışmalar yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Merak duygusu, Astronomi eğitimi, Bilim şenliği

A Descriptive Profile about Wonders of Astronomy Concepts

Abstract

Considering the history, it is seen that astronomy is the oldest branch of science and therefore the first curious field. Can we talk about astronomism at the beginning of the areas that are still intriguing today? Is the new generation living in the digital age and who will build the future still interested in astronomy? The aim of this study is to determine the curiosity feelings of the participants in the astronomy workshop opened in the science festival in order to find answers to this question. The case study, which aims to reveal the existing situation in the study, has been determined as the research design. The study group of the research consists of 65 participants (42 females, 23 males, 42 females) aged between 4 and 38 years. Participants were asked to write down whatever they were curious about astronomy. However, the teachers were observed by the researcher. The obtained data were analyzed by content analysis method. As a result

¹ Bu çalışmanın verileri TÜBİTAK tarafından desteklenen “Adnan Ölmöz Ortaokulu Bilim Şenliği” Projesinde elde edilmiştir.

² Sorumlu Yazar: Aslı Yerlikaya, Öğr. Gör. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, drasliyerlikaya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9132-8874

of data analysis, themes such as "Space Technologies and Research", "Formations in the Universe", "Celestial Bodies" and "Physics Rules and Mathematical Measurements in the Universe" emerged. It has been determined that the astronomy concepts that the participants are curious about show various trends according to age and gender. In this study, which was aimed to determine the feelings of curiosity about astronomy, when the amount of curiosity expressions of male and female participants were examined, it was determined that female participants used more expressions of curiosity. However, it was determined that the curiosity levels of the participants (children) between the ages of 4-14 are higher than the other age groups. This may be because children have a natural sense of curiosity towards everything they perceive. Considering that the participants who come to the science festival areas attend the workshops according to the fields they are curious about, it can be said that every age group is curious about astronomy. The reason for the difference according to gender may be demographic factors such as culture, environment and age. In-depth studies on the reasons for the decrease in curiosity with age in wider age groups and with larger participation may be recommended.

Key Words: Wondering, Astronomy education, Science fair

Giriş

Astronomi, günlük hayatımızda belki de bize en çok dokunan alan olması ve insanların meraklarını cezp etmesi sebebiyle oldukça önem arz eden bir bilim dalıdır. Astronomi hem en eski hem de en yeni bilim dalıdır (Tunca, 2002). Buna görede en eski bilim dalının, yani merak uyandıran noktanın, astronomi olduğu söylenebilir. Teknolojinin hayatımızda kapladığı yerin fazlalığına rağmen bu denli ilgi çeken astronomi olaylarının, eski çağlarda merak güdüsünü harekete geçirmesi normaldir. Günlük yaşantımızın önemli bir parçası olan astronomi kavramlarının, yaşamı anlamlandırmamızda da önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Zaman zaman yaşanan Güneş ve Ay tutulmaları, kanlı dolunay ve hatta en son 25 Nisan 2020 tarihinde Tokat ilinde yaşanan "Güneş Halesi" olayı gibi ilginç astronomik olayların insanların ne kadar ilgilerini çektiğini gözlemleyebiliriz.

İnsanların ilgilerini birçok noktada çeken astronomi, büyük patlamadan bu yana geçirilmiş olan tüm süreç açısından bakıldığında; matematik, geometri, fizik, kimya, jeoloji, biyoloji gibi disiplinleri içeren multidisipliner bir alandır. Bu nedenle astronomi; matematikten ve fen bilimlerinden ayrı düşünülemez. Astronomi, öğrenim noktasında amaç olabileceği gibi diğer disiplinlerin öğrenilmesinde araç da olabilir. Astronomi konularının da yer aldığı fen bilimlerinin en önemli özelliği; öncelikle deneye, gözleme, keşfe önem vererek soru sorma, araştırma yapma becerilerini geliştirme ve ortaya çıkan sonuçları yorumlayabilme olanağı sağlamasıdır (Orbay, 2011). Bu noktada bazı uç durumlar için (örneğin 2000 derecelik sıcaklıkta) sınıf ortamında deney yapmak mümkün olmasa da gök cisimlerini gözlemlemeyerek veyahut inceleyerek deney sonuçlarına ulaşmak mümkündür. Çünkü "uzay, mükemmel bir laboratuardır." (H. Gülseçen, 2002). Bu mükemmel laboratuarda soru sormak ve merak etmek ise mihenk taşıdır. Çünkü merak etmek; problem çözme ve keşfetme isteğini çok daha güçlü bir hale getirir (Bahar, 2002).

Bu noktada merak olarak adlandırılan kavramın içeriği önem arz etmektedir. Merak, Türk Dil Kurumu tarafından "bir şeyi anlamak veya öğrenmek için duyulan istek" olarak tanımlanmaktadır. Litman ve Spielberg'e (2003) göre ise merak, yeni bir şeyi öğrenirken veya keşfederken içsel olarak duyulan arzu ve isteğin davranışa dönüşerek ortaya çıkardığı duyusal deneyimdir. Budak'a (2005) göre ise özellikle yeni ve ilginç şeyleri araştırma, inceleme, bilgi toplama dürtüsüdür. Sarukkai (2009) merak duygusunu tanımlarken hayranlık, ilgi, kurnazlık gibi kelimeler kullanmıştır. Renner'e (2006) göre merak, yeni bilgiye ulaşmamaktan kaynaklanan bir yoksunluk duygusu olarak ifade edilmektedir. Alan yazında bunlar gibi birçok tanımlama yapılabilirken merak kavramının en çok örtüşen noktasının öğrenmek için duyulan arzu ve istek olduğu söylenebilir.

20. Yüzyıl ortalarında merak duygusuna yönelik bir dizi çalışmaları olan Berlyne, 1954 yılındaki "a theory of human curiosity" adlı çalışmasında insanların herhangi bir bilgiyi neden öğrenmek istediğini araştırmıştır. Aynı çalışmaya göre merak dürtüsünü doyurmanın yolu bilgiyi

öğrenmekten geçmektedir. Aynı doğrultuda yapılmış farklı çalışmalar da mevcuttur. Harty ve Beall'a (1984) göre sürpriz, şüphe, şaşkınlık, çelişki, bilişsel çatışma, yenilik, karmaşıklık, tutarsızlık, belirsizlik, netlik eksikliği ve değişim merak duygusunu uyandırmaktadır. Bir başka deyişle Litman ve Spielberg'in (2003) ifade ettiği gibi kavramsal çelişki ve bilgi eksikliği nedeni ile uyarılmak da merak duygusu uyandırabilir. Uyandırılan merak duygusunun limiti ise ifade edebildiklerimizle sınırlıdır (İnan, 2012). Sınırını ifadelerimizin belirlediği merak duygusu ile ilgili alan yazında birçok çalışma bulunmaktadır.

Mahoney, yapmış olduğu çalışmada 4. 5. ve 6. Sınıf öğrencilerine "Fen Bilgisi derslerinde neler öğrenmek ve okumak istersiniz?" şeklinde bir soru sormuş ve elektrik, yıldızlar, radyo, ısınma, aydınlanma, gezegenler, ay, güneş, bazı gezegenler, bitkiler, rüzgâr, yer çekimi, hava, uçak, dünya kavramlarıyla sırasıyla çoktan aza doğru karşılaşılmıştır (akt: S. Gülseçen, 2002). Burada fizik, kimya, biyoloji konularının yanında astronomi konularının da merak edildiği görülmektedir. Graig'in yapmış olduğu aynı nitelikteki çalışmada ise soruya verilen cevaplar şöyledir: kuşlar, yıldızlar, güneş, su, ay, çiçekler, dünya, halkın meşguliyetleri, araçlar, elektrik, hava, hayvanlar, çevrede bulunan nesne ve bulutlar (akt: S. Gülseçen, 2002). Ülkemizde astronomi ünitesine ilişkin yapılmış olan bir çalışmada; yedinci sınıf öğrencilerinin uzay, yıldız, gezegen, astronot, göktaşı, meteor, Güneş sistemi, galaksi, kara delik, Dünya, ışık hızı, Ay gibi kavramları merak ettikleri belirlenmiştir (Yılmaz, Laçın Şimşek, 2017). Baker ise yapmış olduğu çalışmada 3. Sınıftan 5. Sınıfa doğru astronomi, dünya insan bedeni, hava ve iklim gibi konulara ilginin arttığını belirlemiştir (akt: S. Gülseçen, 2002).

Araştırmanın Önemi

Fen bilimlerine ilişkin çalışmalarda öğretmen adayları ile (Deringöl, Yaman, Özşarı ve Çağırğan, 2010), üniversite öğrencileriyle (Demirel ve Coşkun, 2009), ortaokul öğrencileri ile (Ceylan ve Berberoğlu, 2007; Kahyaoğlu ve Saraçoğlu, 2018), ilkokul öğrencileri ile (Harty ve Beall, 1984) ve beşinci sınıf öğrencileriyle (Tosun, 2018) yapılmış çalışmalara rastlanmıştır. Ancak bu çalışmalar meraklarının ne olduğunu belirlemeye yönelik değil merak düzeyini, merak duygusunun akademik başarıyı nasıl etkilediğini ve bazı demografik özelliklere göre merak duygusunun nasıl etkilendiğini belirlemeye yönelik çalışmalar olmuştur. Spordan matematiğe, dil eğitiminden fen bilimlerine kadar birçok alanda merak duygusu üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Bahadır ve Certel, 2013; Ciampa 2016; Lin, Wong ve McBride-Chang, 2012; Takkaç Tuglar, 2018; Yılmaz, Laçın Şimşek, 2017 vb.). Ancak alan yazında astronomiye ilişkin merak edilen kavramların boylamsal olarak tespit edildiği ve cinsiyet ile yaş demografik özelliklerine göre yorumlandığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte ulusal alan yazında merak duygusunun tespiti çok irdelenmemiş bir konudur. Oysaki merak duygusu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için olmazsa olmaz bir içsel itkidir. Bu çalışmanın bir diğer önemi de merak duyulan konuların belirlenmesi dolayısıyla konuların müfredattaki işleniş biçimi ve zamanı konusunda program tasarlایıcılarına o yaş grupları için fikir verebilecek olmasıdır.

Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, bilim şenliğinde astronomi atölyesinde bulunan katılımcıların konu ve kavramlarına ilişkin merak duygularını belirlemektir. Bu amaca yönelik çalışmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Katılımcıların merak ettikleri olgular ve kavramlar nelerdir?
- Katılımcıların merak ettikleri olgular ve kavramlar yaşa göre nasıl değişiklik gösterir?
- Katılımcıların merak ettikleri olgular ve kavramlar cinsiyete göre nasıl değişiklik gösterir?

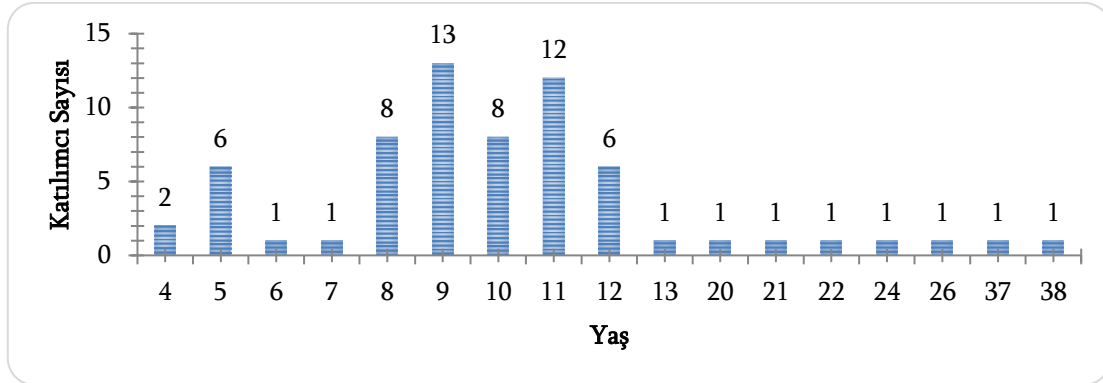
Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmanın amacı astronomi konu ve kavramlarına ilişkin katılımcıların merak duygularını tespit etmektir. Bu nedenle var olan durumu gözler önüne sermenin amaçlandığı durum çalışması, araştırma deseni olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması örnek olay incelemesi ya da vaka çalışması şeklinde de alan yazında karşımıza çıkmaktadır. Creswell'e (1998) göre nitel çalışmalarda durum çalışması; temaları oluşturabilmek için bir veya birkaç veri toplama aracının kullanılabildiği bir yaklaşımdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Karadeniz Bölgesi'nde 1-2 Ekim 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilen ve TÜBİTAK tarafından desteklenen 4007 Bilim Şenliği kapsamında astronomi atölyesine gelen ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 65 katılımcı oluşturmaktadır. Bu katılımcıların 23'ü (%35,385'i) bay, 42'si (%64,615) bayandır. Şekil 1'de katılımcıların yaşlara göre dağılımlarına yer verilmiştir. Grafik incelendiğinde 4 ile 38 yaş arasında katılımcıların olduğu, bununla birlikte katılımcıların daha çok 8 ile 12 yaş arasında yoğunlaştığı görülmüştür. Bahsi geçen yaş grubunda var olan yoğunlaşma, grupça randevulu bir şekilde öğretmenleri ile birlikte atölyeye katılımından kaynaklanmaktadır.



Şekil 1. Katılımcıların Yaşlara Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Astronomi atölye etkinliklerine başlanmadan evvel katılımcılara boş bir kâğıt ve fikirlerini yazmaları için kalem verilmiştir. Katılımcılardan cinsiyetlerini, yaşlarını yazmaları istenmiş ve ardından astronomiye ilişkin neyi merak ettikleri sorulmuştur. Astronomiye ilişkin neyi merak ediyorlarsa kâğıda yazmaları istenmiştir. Katılımcıların birbirlerinden etkilenmemeleri için veriler kâğıda yazdırılarak toplanmıştır. Bu esnada katılımcıların yanı sıra gelen öğretmenlerin de araştırmacı tarafından gözlemi yapılmıştır. Yazmanın bitmesi beklenerek, bireysel olarak yazmayı bitiren katılımcılardan kâğıtlar toplanmıştır. Bu yolla gönüllü olan tüm katılımcılardan veriler elde edilmiştir. Tüm katılımcılar yazmayı bitirip, kâğıdı teslim ettiklerinde ise astronomi atölye etkinliğine geçilmiştir.

Veri Analizi

Katılımcıların yazmalarından gelen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Burada kelimeler incelenirken metaforlar, analogiler ve kavramlar dikkate alınmıştır. Kelimeler araştırmacı tarafından kod, ardından da kategori haline getirilmiştir. Araştırmacı farklı zamanda kelimeleri yeniden

kategorize etmiş ve kategoriler bu yolla araştırmacı tarafından doğrulanmıştır. Katılımcıların yanı sıra gelen öğretmenlerin de gözlemi yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenlik

Prosedürün sonunda araştırmacı tarafından ayrı zamanlarda yapılan kodlamalardaki uyuşma oranı %98'dir. Araştırmacının çalışmadaki rolü verileri elde etmek, gözlem yapmak, verileri analiz etmek, bulguları sunmak ve yorumlamak şeklindedir.

Bulgular

Katılımcıların merak ettikleri kavramların belirlendiği ve cinsiyet ile yaş faktörlerinin bu kavramlara etkisinin incelendiği bu çalışmada veri toplama aracının analizi ile erişilen bulgular alt problemlerin sırasına uygun olacak şekilde aşağıda verilmiştir. Bu bulguların yanı sıra araştırmacı gözlemlerine bakılacak olursa öğretmenler, anaokulu öğrencilerinin müfredat gereği henüz konuları görmemiş olduklarını ve cevaplayamayacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşünün aksine öğrenciler merak ettikleri astronomi kavramlarını heyecanla ifade etmek istemişlerdir. Öğretmenler ise bu duruma oldukça şaşırılmışlardır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi katılımcıların merak ettikleri olgular ve kavramların neler olduğunu belirlemektir. Çalışmada katılımcıların ifadeleri analiz edildiğinde ortaya çıkan kodlar ve temalar Tablo 1'de verilmiştir.

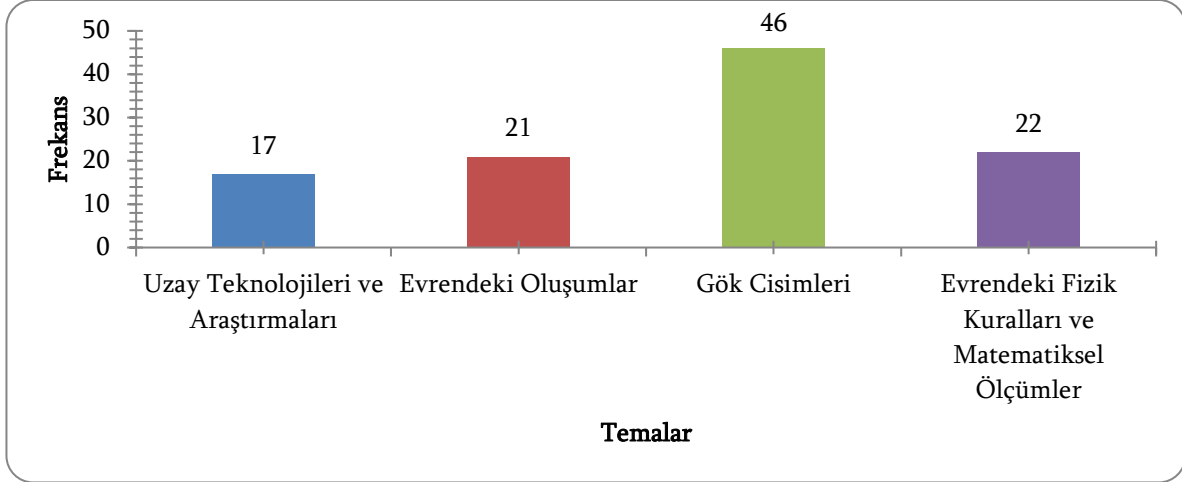
Tablo 1. *Kodlar ve Temalar*

Katılımcı İfadeleri	Ortaya çıkan kodlar ve temalar
"Uzaya çıkan ilk kişi hangi üretim uzay aracıyla uzaya çıktı?"	Tema: Uzay Teknolojileri ve Araştırmaları Kod: Uzay araçlarının yapımı
Uzayda ilk hangi gezegen bulundu?", "Marsta olan uzay araçları neden yok edildi?", "Uzaya Hindistan roket gönderdi de neden dönmedi?", "Evrende üzerinde yaşam bulunan başka gezegenler var mı?", "Marsta yaşam olabilir mi?", "Uzayda nasıl yaşanır?", "Uzayda bilinmeyen gezegen var mı?", "Başka gezegenlerde değişik elementler var mı?", "Başka gezegenlerde maden var mı? Başka gezegenlerde maden varsa, ne madeni?"	Tema: Uzay Teknolojileri ve Araştırmaları Kod: Öte gezegen araştırmaları
"Uzayda niye kostümler giyiyoruz?", "Uzayda nasıl yaşanır?", "Uzayda uzaylı denilen yaratıklar var mı?", "UFO denilen uzaylı aracı gerçek mi?", "Uzayda yaşayan olabilir mi?", "Uzayda yaşamın olması için günümüzde neden sadece suyun var olması gerekiymiş gibi davranıyoruz?"	Tema: Uzay Teknolojileri ve Araştırmaları Kod: Uzayda yaşam
"İlk astronot kim?", "İlk uzaya çıkan kim?", "Uzaya kaç kişi çıktı?", "İlk uzaya çıkan kişinin cinsiyeti ne?", "Uzaya çıkmak zor mu?", "Uzaya kaç insan çıkabilir?", "Uzaya nasıl çıkılır?", "Herhangi bir insan uzaya çıkabilir mi?", "Bebekler uzayda yaşayabilir mi?", "Uzaya çıkan ilk kişinin amacı neydi?", "Uzaya çıkan ilk kişinin yaşı kaçtı?", "Uzaya çıkan ilk kişi uzaydan kaç gün sonra geri döndü?", "Uzaya ilk hangi tarihte çıkıldı?", "Uzay araçları ne zaman üretildi?", "Neden uzaya çıkma ihtiyacı duyuldu?", "Uzaya çıkan ikinci kişi kim?", "İkinci kişi neden	Tema: Uzay Teknolojileri ve Araştırmaları Kod: Uzaya çıkış

uzaya çıkma ihtiyacı hissetmiş?”, “Uzaya çıkan ilk kişi ne zaman, neden ve kaç yaşında ölmüş?”	
“Evren nasıl oluşmuştur?”, “Gök cisimleri nasıl oluştu?”, “Gezegenler nasıl olur?”, “Ay ilk hangi yılda çıktı?”	Tema: Evrendeki Oluşumlar Kod: Evrenin oluşumu
“Uzay nasıldır?”, “Uzayda neler olur?”, “Uzayda neden hava yok?”, “Uzayda hava var mı?”, “Uzayda neden oksijen yok?”, “Uzay ne kadar karanlık?”, “Uzayın sonu var mı?”, “Uzay ne kadar sessiz?”, “Uzay ne kadar soğuk?”, “Uzayda güneş olmasına rağmen neden uzay karanlık?”	Tema: Evrendeki Oluşumlar Kod: Uzayın yapısı
“Neden uzay var?”, “Uzayda neden gezegenler var?”, “Uzay olmasa ne olurdu?” ve “Kıyamet kopunca uzaya ne olur?”, “Kaç evren var?”	Tema: Evrendeki Oluşumlar Kod: Uzay ile ilgili felsefi ve dini sorular
“Dünya ne zaman yok olacak?”, “Dünya yok olduğunda ikinci bir gezegen oluşacak mı?”, “Güneş nasıl bir şekilde patlayacak?”	Tema: Evrendeki Oluşumlar Kod: Gezegen ve Yıldızların sonu
“Dünyada neden kahverengilik var?”, “Güneşin etrafında dönen yıldız var mı?”, “Bütün gezegenlerde az da olsa su var mı?”, “Gaz gezegenlerinin içine girebilir miyiz?”, “Bir tane gezegen vardı. O neden gezegenlikten çıktı?”, “Uzayda kaç çeşit gezegen vardır?”, “Gezegenlerin içine girmek istiyorum, nasıl girebilirim?”, “Uzayda kaç gezegen var?”, “Atmosfer sadece Dünya’da mı var?”, “Dünyanın şekli nasıldır?”, “Neden bazı gezegenlerin halkaları var?”, “Satürn’ün halkalarında ne var?”, “Satürn’ün halkaları kayboluyor mu?”, “Gezegenlerde neden halka vardır?”, “Merkür kaç derece?”, “Dünya nasıl dönüyor?”	Tema: Gök Cisimleri Kod: Gezegenler
“Gezegenler nasıl bir yörüngede yolunu şaşırmasın döner?”	Tema: Gök Cisimleri Kod: Yörünge
“Ayın katmanları var mı?”, “Ayın katmanları varsa nelerdir?”, “Ay kayboluyor mu?”, “Ayda kaç metre zıplırız?”	Tema: Gök Cisimleri Kod: Ay
“Galakside kaç yıldız var?”, “Kaç yıldız var?”, “En büyük yıldızın adı ne?”, “Uzayda kaç tane yıldız var?”, “Yıldızlar neden yuvarlak?”, “Yıldızlar gündüz nereye gider?”. Bunların yanı sıra Güneş’e yönelik “Güneşin sıcaklığı kaç derece?”, “Güneş kaç derece sıcaklıkta?”, “Güneşe yaklaşırsak yanıp ölür müyüz?”, “Güneş kaç derece sıcaklığında?”, “Güneş gittikçe büyüyüp daha da sıcaklaşıyor mu?”	Tema: Gök Cisimleri Kod: Yıldızlar
“Uzayda karadeliği çok merak ediyorum.”, “Karadelik nerede?”, “Karadelik nasıl bir şeydir?”	Tema: Gök Cisimleri Kod: Karadelik
“Jüpiter kaç metredir?”, “Güneş ve Jüpiter’in arasındaki mesafe nedir?”, “Güneşle dünya ne kadar uzaklıkta?”, “Dünya ile güneşin arasında ne kadar mesafe var?”, “Uzay ne kadar uzun?”, “Uzay ne kadar büyük?”, “En büyük gezegen hangisi?”, “Güneş ne kadar büyük?”, “Güneşten sonra en büyük yıldızın adı ne? O yıldız ne kadar büyük?”, “Galaksideki en büyük yıldız hangisi?”, “Evrendeki en büyük yıldızın adı nedir?”, “Cüce gezegenlerden en küçüğünün çapı kaç cm’dir?”, “Uzaydaki en büyük yıldız hangisidir?”, “Ay ve yıldız dünyadan büyük mü?”	Tema: Evrendeki Fizik Kuralları ve Matematiksel Ölçümler Kod: Büyüklük-küçüklük ve uzaklık kavramı

“Dünyadaki yer çekimi çok yüksek olursa ne olur?”, “Uzayda gezegenler boşlukta nasıl durur?”, “Gezegenler nasıl bir arada duruyor?”, “Uzayda neden yer çekimi yok?”, “Uzayda yer çekimi var mı?”

Tema: Evrendeki Fizik Kuralları ve Matematiksel Ölçümler
Kod: Kütle çekimi ve yer çekimi

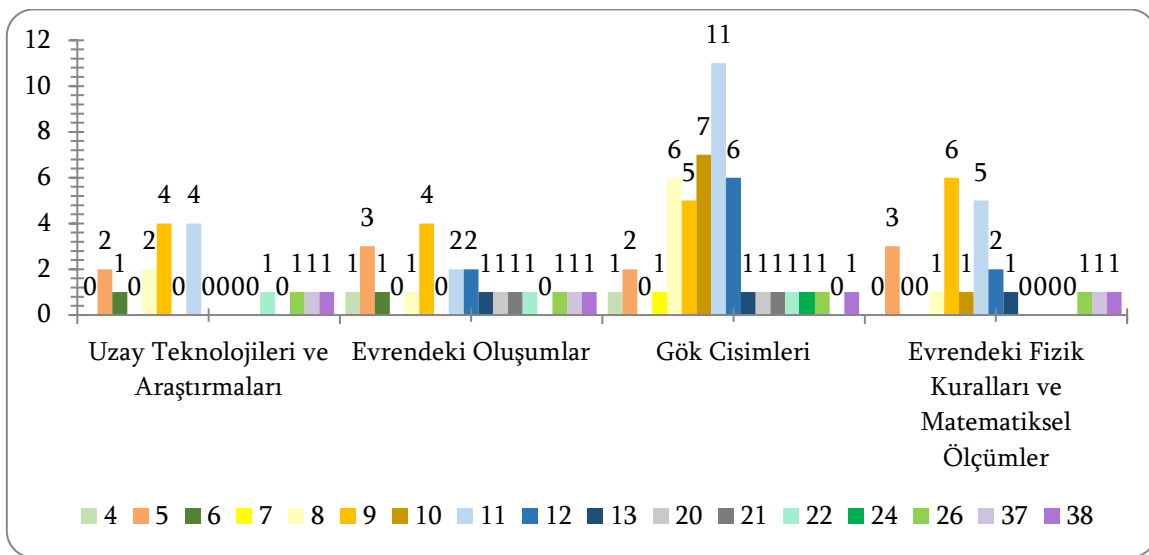


Şekil 2. Temalara İlişkin İfadelerin Frekans Grafiği

Tablo 1’de ifade edilen koddan yola çıkılarak ortaya çıkan temalara ilişkin ifadelerin frekans grafiği de Şekil 2’de verilmiştir. “Uzay Teknolojileri ve Araştırmaları”, “Evrendeki Oluşumlar”, “Gök Cisimleri” ve “Evrendeki Fizik Kuralları ve Matematiksel Ölçümler” şeklinde temalar ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bu temalar içerisinde en çok gök cisimlerini merak ettiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir (Bakınız Şekil 2).

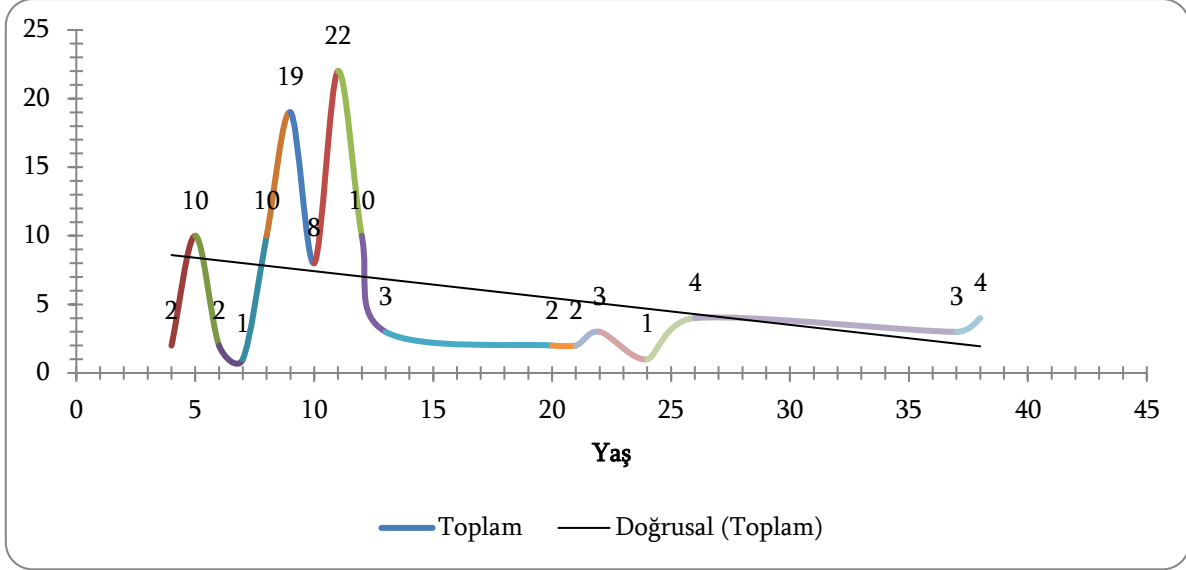
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi katılımcıların merak ettikleri olguların ve kavramların cinsiyete göre nasıl değişiklik gösterdiğine ilişkin soruyu içermektedir. İkinci alt probleme ilişkin bulgular bu başlık altında verilmiştir. Şekil 3’te temalara ilişkin ifadelerin yaşa göre dağılımları verilmiştir.



Şekil 3. Temalara İlişkin İfadelerin Yaşa Göre Dağılımları

Temalara ilişkin ifadelerin yaşa göre dağılımları verildiği Şekil 3'e göre 11 yaşındaki katılımcıların gök cisimlerine ilişkin merak ifadelerinin en fazla (11) olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yaşa göre ifadelerin toplamının dağılımı Şekil 4'te verilmiştir.

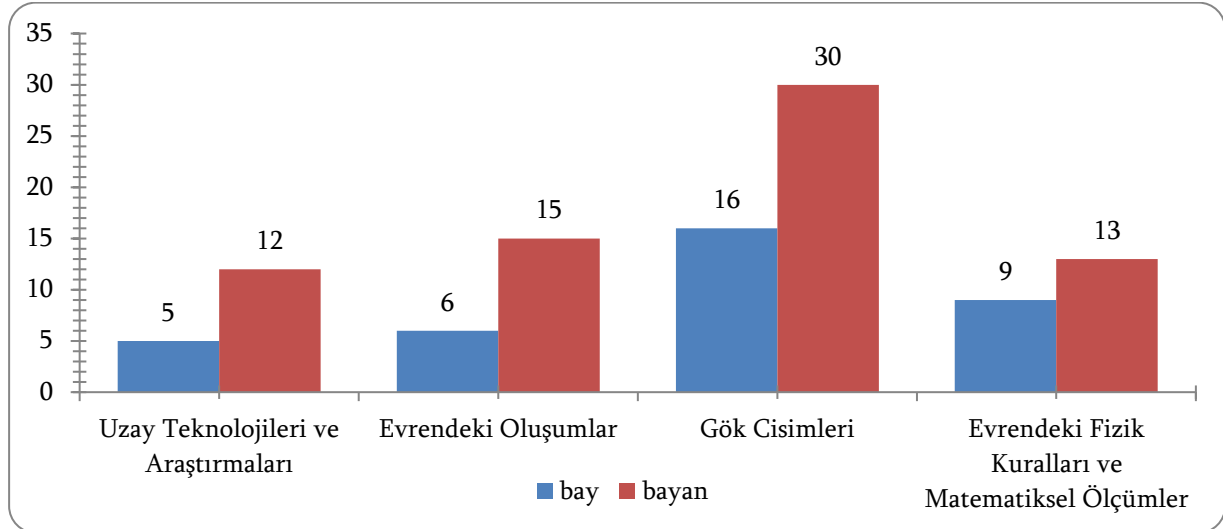


Şekil 4. Temalara İlişkin İfadelerin Toplamının Yaşa Göre Dağılımları

Şekil 4 incelendiğinde 4-15 yaş arası katılımcıların merak ifadelerinin yoğun olduğunu, bununla birlikte yaş ilerledikçe merak ifadelerinin azaldığı gözlemlenmiştir. Şekilde 11 yaşındaki katılımcıların toplamda en çok (22) merak ifadesine rastlanmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi katılımcıların merak ettikleri olguların ve kavramların yaşa göre nasıl değişiklik gösterdiğine ilişkin soruyu içermektedir. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular bu başlık altında verilmiştir. Temalara ilişkin ifadelerin cinsiyete göre dağılımları ise Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Temalara İlişkin İfadelerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Şekil 5 incelendiğinde bayan katılımcıların bay katılımcılara göre merak duyduğu hususları daha çok ifade ettikleri belirlenmiştir. Bay katılımcıların en az merak duyduğu konunun uzay teknolojileri ve araştırmaları ile evrendeki oluşumlar iken, bayan katılımcıların en az merak

duyduğu konunun uzay teknolojileri ve araştırmaları ile evrendeki fizik kuralları ve matematiksel ölçüler olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki cinsiyetin de en çok merak ettiği konu ise gök cisimleri olarak belirlenmiştir.

Sonuçlar

Çalışmanın bulguları incelendiğinde astronominin ne olduğunu bilmeyen katılımcılar olmasına rağmen; evrenin oluşumunu, gök cisimlerini, evrendeki fizik kurallarını, matematiksel ölçümleri, uzay teknolojilerini ve araştırmalarını merak ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu kavramların arasında gök cisimleri gibi gözle görebilecekleri kavramlar yer almaktadır. Alan yazında aynı doğrultuda çalışmalar mevcuttur. Örneğin Mahoney'e, Graig'e ve Baker'a göre yıldızlar, gezegenler, ay, güneş gibi kavramların merak edildiği ifade edilmiştir (akt: S. Gülseçen, 2002). Katılımcıların gözle görebilecekleri kavramların yanı sıra evrendeki fizik kuralları gibi soyut olan kavramları da merak etmiş oldukları belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların gözlemedikleri olguları sorgulamış olduğu düşünülebilir. Katılımcıların gözlemlemiş olduğu ya da bilgi düzeyinde bildiği olguların nasıl ve niçin meydana geldiğini sorguladığı düşünülmektedir. Örneğin; "Gezegenler nasıl bir arada duruyor?" sorusu gezegenlerin varlığını bilen, bir sistematik içerisinde yörüngelerinde dolandığı bilgisine sahip bir kişinin, bu olayın "nasıl" olduğunu sorguladığı bir soru olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların bildikleri astronomik olaylara yönelik sorgulamalar yapması gayet doğaldır. Çünkü astronominin bilgi ediniminin yanı sıra merak duygusunun harekete geçirilmesi, hayal etme ve keşfetme becerisinin geliştirilmesi açısından etkili olduğu alanyazında da belirtilmiştir (Percy, 1998; Tunca, 2000; Trumper, 2006).

Astronomiye ilişkin bayan ve bay katılımcıların merak ifadelerinin miktarı incelendiğinde, bayan katılımcıların daha çok merak ifadesi kullandığı belirlenmiştir. Bu çalışmada bayan katılımcıların bay katılımcılara göre daha çok merak ifadesi kullanmasının sebebi cinsiyet demografik etkeni olabilir. Farklı konulara ilişkin çalışmış olsalar da Harty ve Beall (1984), Bahar, (2002), Deringöl, Yaman, Özsarı ve Çağırğan, (2010) ve Serin (2010) bayanların merak duygularının baylara göre daha fazla ifade edildiği bulunmuştur. Bunun aksine alan yazında bayların bayanlara göre daha meraklı olduğuna yönelik bazı çalışmalara da rastlanmıştır (Demirel ve Coşkun, 2009). Merak duygusuna yönelik alan yazın incelendiğinde farklı ölçekler kullanılarak elde edilmiş cinsiyete yönelik farklı sonuçlar bulunmaktadır. Bunun sebebi çeşitli demografik özelliklerin farklılığı olabileceği gibi sadece ölçeğin değişmesi kaynaklı olabilir.

Çalışmadaki bulgulara göre neredeyse her yaş grubundan katılım olduğu tespit edilmişti. Bilim şenliği alanlarına gelen katılımcıların merak ettikleri alanlara göre atölyelere katılım gösterdiği düşünüldüğünde, astronomiye ilişkin neredeyse her yaş grubunun merak duyduğu söylenebilir. Çünkü astronomi olayları yaştan bağımsız olacak şekilde tüm insanlar tarafından gözlenebilen ki bazı olayları gözlemek çok uzun süre beklemeyi gerektirmez (örneğin güneş tutulması), merak edilen ve oldukça dikkat çekici fenomenleri barındırır. Üstelik Sümbül, Asma ve Yıldız,'a (2019) göre merak duygusu antik Yunan'a kadar dayanır. Aradan uzun bir süreç geçmiş olmasına ve teknoloji kullanım yoğunluğu çok ciddi boyutlara ulaşmış olmasına rağmen insanların merak ettikleri astronomik olgularda bir değişiklik olmadığı söylenebilir. Merak duygusu; öğrenimin ilk basamağı, öğrenmenin gerçekleşmesindeki keşfedici ve araştırmacı itkiyi sağlar (Berlyne, 1954). Bununla birlikte merak güdüsünün Fen Bilimleri öğretiminde oldukça önemli bir yeri vardır. Şekil 5'te de ifade edildiği gibi 4-14 yaş aralığındaki katılımcıların (çocukların) merak düzeylerinin diğer yaş guruplarına göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebi çocukların algıladıkları her şeye karşı doğal bir merak duygusu içinde olmaları olabilir. Sarışan Tungaç, Bal İncebacak ve Yaman, (2019) da yapmış oldukları çalışmada çocukluk çağındaki (6-14 yaş) bireylerin çevrelerine olan ilgilerinin en yoğun olduğu zaman dilimi olduğu ifade etmişlerdir. Ancak merak duygusunun

önünde bazı ketler olduğu fark edilmiştir. Özellikle anaokulunda öğrenim gören katılımcılar ile gelen öğretmenler, katılımcıların müfredat gereği henüz bu konuyu görmemiş olduğunu ve bir şey bilmediklerini iddia etmişlerdir. Buna rağmen katılımcı ifadeleri, müfredatta henüz yer almamasına rağmen konuya ilişkin meraklarının olduğunu göstermiştir. Çok küçük denilebilecek yaşlarda dahi astronomi kavramlarına karşı merak duygusunun varlığı bu çalışma ile ortaya konmuştur. Buradan şunu anlamalıyız ki insan, doğası gereği merak duygusu içerisinde büyür ve gelişir. Merak duyduğu kavramları ve konuları bir öğretmen ya da müfredat olmaksızın da öğrenebilir. Bu öğrenmeler elbette ki alan yazında da ifade edildiği gibi naive ideas olarak (Baxter, 1989; Smith III, DiSessa ve Roschelle, 1994) kendini gösterebilirken, bilimsel basamakların doğru bir şekilde işlediği durumlarda bilimsel olarak “doğru” olana da ulaşılabilir. Önemli olan noktanın öğrenmeyi öğrenmek olduğu ifade edilebilir. Bu noktada ifadelerimizin gücü oldukça önemlidir. İfade ettikçe anlaşılabilir, merak duygusunu ifade edebilir ve öğrenebiliriz.

Öneriler

- Bu çalışmanın sınırlığından birisi yaş aralığıdır. Çalışma kapsamındaki katılımcıların en büyüğü 38 yaşındadır. Bununla birlikte çizgi grafiği incelendiğinde 40 yaşına doğru gidildiğinde merak çizgisinde yukarıya doğru bir ivmelenme tespit edilmiştir. Bu nedenle daha büyük yaş gruplarındaki eğilimleri de içine alan merak durumunu belirleme çalışmaları yapılabilir.
- Çalışmanın bir diğer sınırlığı çalışma grubunun büyüklüğüdür. Çalışma grubu, bilim şenliğine katılan ve sadece gönüllü olarak merak duygularını ifade eden katılımcılardan oluşmaktadır. Çok daha büyük ölçekte veriler toplanıp çalışmalar yapılabilir.
- Merak duygusunun neden yaş ile birlikte azalışta olduğunu belirlemek için büyük yaş grubu hedef alınarak derinlemesine mülakatlar yapılabilir.

Kaynakça

- Bahadır, Z. ve Certel, Z. (2013). Comparison of curiosity levels of physical education teachers to the teachers of other branches. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 15(1), 1-8.
- Bahar, M. (2002). Biyoloji öğrencilerinin motivasyon tarzlarının tespiti. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 23-34.
- Baxter, J. (1989). Children's understanding of familiar astronomical events. *International Journal of Science Education*, 11(5), 502-513.
- Berlyne, D.E. (1954). A theory of human curiosity. *British Journal of Psychology, General Section*, 45(3), 180-191.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Ceylan, E. ve Berberoğlu, G. (2007). Öğrencilerin fen başarısını açıklayan etmenler: bir modelleme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 36-48.
- Ciampa, K. (2016). Motivating grade 1 children to read: Exploring the role of choice, curiosity, and challenge in mobile ebooks. *Reading Psychology*, 37(5), 665-705.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design choosing among five traditions*. California: SAGE Publications.
- Demirel, M. ve Coşkun, Y. D. (2009). Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 111-134.
- Deringöl, Y., Yaman, Y., Özsarı, İ., ve Çağırğan, G. D. (2010). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Meraklılık Düzeylerinin İncelenmesi, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Bildiriler Kitabı: 492-497. 11-13 Kasım, Antalya. <http://www.icone.org/FileUpload/ks59689/File/109.pdf>

- Gülseçen, H., (2002). Astronominin Diğer Temel Bilimlerle İlişkisi, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, Bildiriler Kitabı: 8-9. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Gülseçen, S. (2002). Bilgi Teknolojisi'nin Astronomi Araştırmaları'na ve Eğitim Öğretimi'ne Etkileri, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Harty, H. ve Beall, D. (1984). Toward the development of a children's science curiosity measure. *Journal of Research in Science Teaching*, 21 (4), 425-436.
- İnan, İ. (2012). *The philosophy of curiosity*. New York, London: Roudledge Taylor & Francis Group.
- Kahyaoglu, M. ve Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarının, merak, motivasyon ve tutum açısından incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 6 (12), 358-376.
- Lin, D., Wong, K. ve McBride-Chang, C. (2012). Reaching motivation and reading comprehension in chinese and english among bilingual students. *Reading and Writing*, 25(3), 717-737.
- Litman, J. A. ve Spielbeg, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diverse and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), 75-86.
- Orbay, M. (2011). <http://www.amasyabilsem.com/haber27.html> adresinden 2 Ocak 2011 tarihinde erişildi.
- Percy, J. R. (1998). *Astronomy education: An international perspective*. L. Gougenheim, D. McNally ve J. R. Percy (Ed.), New trends in astronomy teaching (s. 2-6). Cambridge, US: Cambridge University Press.
- Renner, B. (2006). Curiosity about people: the development of a social curiosity measure in adults. *Journal of Personality Assessment*, 83(3), 305-316.
- Sarışan Tungaç, A., Bal İncebacak, B. ve Yaman, S.(2019). Ortaokullardaki yaratıcı drama etkinliklerinin fen merak duygusuna etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-184.
- Sarukkai, S. (2009). Science and the ethics of curiosity. *Current Science*, 97(6), 756-767.
- Serin, G. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerin fene karşı meraklarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (7), 237 – 252.
- Smith III, J. P., DiSessa, A. A. ve Roschelle, J. (1994). Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115-163.
- Sümbül, S., Asma, M. ve Yıldız, K. (2019). Doğa Sporcularının Merak ve Keşfetme Eğilimlerinin Yaşam Doyum Düzeylerini Yordayıcı Etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 229-242.
- Takkaç Tulgar, A. (2018). The effects of curiosity on second language learning in terms of linguistic, social-cultural and pragmatic development. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 59-72.
- Trumper, R. (2006). Teaching future teachers basic astronomy concepts- sun-earth-moon relative movements- at a time of reform in science education. *Research in Science & Technological Education*, 24(1), 85-109.
- Tunca, Z. (2000, Ekim). *Türkiye'de ilk ve orta öğretimde astronomi eğitimi öğretiminin dünü, bugünü*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Tosun, C. (2018). Effect of gender on levels of curiosity towards scenarios prepared within the scope of the “matter and change” unit at the 5th grade. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 1-14.
- Tunca, Z. (2002). *Türkiye'de İlk ve Orta Öğretimde Astronomi Eğitim Öğretiminin Dünü, Bugünü*, Ankara: V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.
- Yılmaz, E. ve Laçın Şimşek, C. (2017). “Güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmecesi” öğretmenler bu üniteyi nasıl işliyor?. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 252-267.

Halk Oyunları Eğitiminin 9-16 Yaş Grubu Öğrencilerin Özgüven Düzeyleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi¹

Edip KARABACAK²

Murat KANGALGİL³

Mustafa KAYA⁴

Gönderim Tarihi: 21.04.2021

Yayın Tarihi: 31.05.2021

Öz

Bu çalışmanın amacı, halk oyunları eğitiminin 9-16 yaş grubu öğrencilerin özgüven düzeylerine etkisini incelemektir. Bu çalışmada evreni, 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Sivas il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda ilkokul ve ortaokul ile lisede 9. ve 10. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma örneklemini ise 9-16 yaş arası, halk oyunları eğitimi alan ve almayan bireyler olmak üzere toplam 800 kişi oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan bireyler tamamen gönüllük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin toplanmasında; çalışma grubunun demografik özelliklerini kapsayan ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Durum Formu" ve 1964 yılında Piers ve Harris tarafından geliştirilen, 9-20 yaş arası kapsayan "Piers-Harris'in Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği" kullanılmıştır. Öner (1996) ve Çataklı (1985) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğin çocukların kendilerine yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Çalışma verilerinin istatistiksel olarak değerlendirilmesinde; Mann Whitney U testi, bağımsız ikiden fazla gruptan elde edilen ölçümler karşılaştırılırken Kruskal Wallis-H testi kullanılmış, yanılma düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucu; halk oyunları eğitiminin özgüven gelişimine olumlu etkisi ortaya konmuş, halk oyunları eğitimi alan öğrencilerin özgüven puanları bu eğitime katılmamış öğrencilerden yüksek çıkmış ve gruplar arası farklılık önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Ayrıca her iki gruptaki özgüven düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi değişkenlerine göre incelenmiş, sonuçlar ise açık, anlaşılır ve detaylı bir şekilde belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Halk Oyunları, Özgüven, Eğitim

¹ Halk Oyunları Eğitiminin 9-16 Yaş Grubu Öğrencilerin Özgüvenleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi Adlı Yüksek Lisans Tezinden Üretilmiştir

² Sorumlu Yazar: Edip Karabacak, Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Türkiye, edip.karabacak@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3084-9190

³ Murat Kangalgil, Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Türkiye, murat.kangalgil@deu.tr, ORCID: 0000-0002-7480-199X

⁴ Mustafa Kaya, Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Türkiye, mustafakaya58@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8158-4671

Examination Of The Effect Of Folk Dances Education On Self-Confidence Levels Of 9-16 Years Old Students

Abstract

The goal of this study is to examine the effect of folk dance education on the self-confidence levels of 9-16 year old students. In this study, the system has been consisted of elementary and secondary school students who are participated in the schools that associated with the Ministry of National Education in Sivas city center in the second semester session of 2018-2019 academic year, and 9th and 10th grade students studying in high school. The sample of the study composes of 800 people that 9-16 years old, with and without folk dance education. People who participate in this study were included voluntary basis.

In the collection of data; The Report of Personal Situation Form which is prepared by the researcher including the demographic characteristics of the study group and Piers-Harris's Self-Concept Scale in Children between the ages of 9-20 developed by Piers and Harris in 1964 will be used. The scale which was viii revisioned to Turkish language by Öner (1996) and Çataklı (1985), intend to evaluate children's thoughts, feelings and tendencies towards them.

In the estimating of the study of datas; Mann Whitney U test was used when comparing the measurements attained from two independent groups, and Kruskal Wallis-H test was used when comparing the measurements that gained from more than two independent groups and the result are stated in the tables as the number and percentage of individuals and the error leves is taken as 0,05.

In accordance with this purpose of statistical calculations which was made in line with the findings obtained in our study, the positive effect of folk dance education on self-confidence development was presented, and the self-confidence scores of the subjects who received folk dance education were higher than the reagents who did not participate in this training and the difference between the groups was found to be significant ($p<0.05$). In addition, self-confidence levels in both groups were analyzed according to gender, age, class level and the results were presented in a clear, comprehensible and detailed way.

Key Words: Folk Dance, Self-confidence, Education

Giriş

Pek çok kişi kendisine daha çok güvenerek kendiyile barışık olmak ister. Bu sebeple Özgüven dediğimiz, ulaşılmaz güç olan şey nedir? Her bireyin özgüvenden bahsedildiği vakit kendilerince bir fikri ve bu kavramı açıklayacak tanımları vardır. Çeşitli kaynaklar özgüveni yalnızca yüreklilik, cesaret olarak tanımlar, fakat bu tanım bizi yeteri kadar tatmin etmemekle birlikte özgüven kavramından beklediğimiz ve aradığımız şeyin sadece yüreklilik ve cesarettten ibaret olmadığı bunların yanı sıra insanın kendi yeteneklerine kesin inancıda içerisine alan bir tanım daha uygun olacaktır. İnsanlar her durum karşısında kendisine güvenmek ve telaşa sebebiyet vermeden rahat olmak istemektedirler (Hambly, 1997). Bu bağlamda özgüven kişinin kendi yeteneklerini, duygularını tanıması, kendini sevmesi ve kendini kabul etmesi olarak tanımlanmaktadır (Merdinoğlu, 2017).

Kişinin kendini değerlendirmesi neticesinde kendisinden memnun olup olması durumuna göre olumlu veya olumsuz olabilen özgüven, kişinin kendi hakkındaki düşüncesinden etkilendiği gibi yaşanan koşullara, konuma ve gelişmelere göre de etkilenebilir (Baysal, 2001).

Özgüven gelişimi, karmaşık bir süreç olup bu sürecin gelişimi kişiden kişiye değişkenlik gösterebilir. Özgüven kendi içerisinde iç ve dış özgüven şeklinde ayrılır. Bazı bireylerde kendilerini somut kavramlarla değerlendikleri iç özgüven daha yüksek iken bazılarında ise genellikle fiziksel özellikleri ile kendilerini değerlendirdikleri dış özgüven daha yüksek olabilir. Örneğin; çocuğun derslerdeki başarısı çevresi tarafından takdir edilirken bunun yanında dış görünüşüyle dalga geçiliyorsa bu özgüvenin bir kısmını olumlu etkilerken bir kısmını olumsuz etkiler. Bu nedenle

çocuğa yapılan eleştiriler yıkıcı değil yapıcı olmalı ve yeri geldiğinde çocuğa yol göstermelidir (Patır, 2016).

Özgüven çocukta ilk doğduğu andan itibaren gelişmeye başlar, bu dönemde ailenin çocuğa verdiği mesajlar doğrultusunda gelişme gösteren özgüven çocuğun okula başlamasıyla aile faktörünün yanı sıra öğretmen ve arkadaşları gibi çeşitli kaynaklardan beslenir. İlerleyen yaşlarda çocuk kendini değerlendirmeye başladığı çağa geldiği zaman nitekim bu ergenlik döneminde olur ve çocuğun özgüveni şekillenir ve netlik kazanır. Eksikliği giderilebilir bir durum olan özgüven yaşam boyu gelişmeye devam eder. (Günel, 2007).

Özgüven seviyesi düşük olan bireylerin kendileri hakkında ki düşünceleri genellikle karşılaştıkları bir durum karşısında o an için neler yaptıkları ile yakından alakalıdır. Özgüven eksikliği yaşayan kişiler kendisini üzecek veya onları sıkacak hislere karşı koyabilmesi için arkadaşlarının kendilerini övmesi veya saygı göstermeleri gibi olumlu dış telkinlere gereksinim duyarlar. Fakat böyle bir durum olsa bile bu iyi düşünceler genellikle geçici nitelikte olabilir (Sarı, 2016).

Özgüveni yüksek olan kişilerde, kendilerini değerlendirirken olumlu duygu ve düşüncelere sahip, karşılaşılan bir olay karşısında oluşan stresle başa çıkma yeteneği gelişmiş, yaşadığı ortama ve çevreye uyum gücü daha yüksek bireyler olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple her yönüyle iyi oluş halini yansıtmada özgüveni yüksek bireyler olmak önem arz etmektedir (Özdemir, 2016).

Yaşantımızı en iyi şekilde idame edebilme noktasında olması gereken düzeyde özgüvene sahip olduğumuzda; ele alacağımız bir işte en iyisini ortaya çıkarma ve kendimiz başta olmak üzere herkes tarafından kabul edilebilir bir sonuç ortaya koyacağımızın bilincinde olarak yaklaşırız. İlk seferinde yapamadığımız bir işin dünyanın sonu anlamına gelmediğini bilir ve hatalarımızı dert etmek yerine ondan ders çıkarma yoluna gideriz. Böylece birçok sorunla ve durumla daha iyi ve kendimizden emin bir şekilde baş edebiliriz (Öztek, 2018).

Sporla özgüven, başarı elde edebilmek için sporcunun aksilikler ve problemlerin üstesinden gelmesi, kötü performans sonrası çabuk bir şekilde toparlanması, hatalarının farkına varması, kazanamadığında kazanabilmeye odaklanmasına olan inancın derecesi olarak tanımlanır (Ödemiş, 2014).

Spor literatüründe başarının ne olduğu, başarıya nasıl ulaşılır ve başarıyı nelerin etkilediği ve bu faktörlerin neler olduğunun ortaya konması her zaman merak edilen bir konu olmuştur. Sporcu performansı başarı olgusu içerisinde en önemli kavramlardan biridir. Bu nedenle spor bilimcileri uzun yıllardır sporda performansı belirleyen ve etkileyen kavramların incelenmesine büyük önem vermişlerdir. Yapılan araştırmalar sonucunda sporda performansı belirleyen ve etkileyen psikolojik faktörlerden biri olarak sporda kendine güven kavramını ortaya konmuştur (Miçoğulları ve Kirazcı, 2010).

Gelişmiş toplumlar, sporda yüksek performansa ulaşması için insanı psikolojik ve fiziksel açılarından detaylı bir şekilde incelemiş ve en üst seviyede performans sergilemeleri için gerekli olan önerileri üretmişlerdir. Spor alanında yalnızca dereceye giren, madalya kazanan sporcuların değil aynı zamanda yalnızca bireysel ve takım sporlarındaki antrenmanlara, yarışmalara, etkinliklere ve müsabakalara katılan sporcuların da kendilerine karşı saygılarının arttığı ve buna bağlı olarak özgüven seviyelerinin de yükseldiği gözlemlenmiştir (Aslan, Doğanay ve Kırık, 2015).

Sporla öz güveni geliştirmek için birden fazla kaynak kullanılabilir. Antrenörler içinde model olma ya da liderlik vasfı öz güven için önemli kaynaklardan biridir. Antrenörler liderlik vasıflarını ve sözlü ikna kabiliyetlerini kullanarak sporcularının performansını başarılı bir seviyeye ulaştırabilir. Elit bir sporcuya göre endişe ve kaygıya karşı gelmenin en iyi yolunun antrenörün sporcusunu sözlü olarak ikna edebilmesidir. Ayrıca sporcu olumlu düşüncelerin olduğunda olumsuz şeyleri aklına

getirmemeyi ve antrenörün sporcusuna o işi başarabileceğini söylemesi, bu sayede sporcusunun da iyi performans göstereceğini düşünmesini sağlamaktadır (Vealey, 2009)

Kültür, spor ve müzik üçlemesini bir araya getiren, insanların zevkle izleyip oynamak istedikleri, toplumu her yönüyle yansıtan, her yörede farklı farklı figürsel icrası ve müzikal yapısı bulunan ve bunlar gibi birçok ögeyi içerisinde barındıran halk oyunları nedir? Halk oyunları; toplumdaki bir olayı, bir sevinci, coşkuyu, üzüntüyü yansıtan aynı zamanda kaynağı halk olan, halk kültürünün zengin ve çeşitli yanlarını ifade eden, müzikli ve belirli bir ritmik yapı içerisinde tek ya da gruplar halinde, vücudun el, ayak, omuz, baş gibi organlarıyla icra edilen ölçülü, tartımlı ve düzenli hareketler olarak tanımlanabilir (Özer ve Ark, 2004).

Diğer bir tanımda; Toplumların müzik kültürüne göre bir oyun kuran kişilere, adları bilinmeyen halk sanatçılarının kurgularına ve kurallarına bağlı olarak müzik eşliğinde yapılan tartımlı hareketlere halk oyunu diyebiliriz. Bu oyunlar bir ulusun duygu ve düşüncelerine yansıtıyor ve bize aktarıyorsa ulusal oyun, milli oyun, halk oyunu gibi isimler alır (Demir sipahi, 1975)

Halk oyunları, bir sanattır, bir eğlence aracıdır, bir sanat dalıdır, bir spor biçimidir, kültürel bir göstergedir, toplumsal bir yapıdır, geçmişini günümüze aktaran bir araçtır, insanın duygusal evrimini anlatan evrensel bir dildir; barışı, kaynaşmayı, birlikteliği sağlayan uluslararası bir güçtür. Bu tanımlamaların hepsi doğrudur hatta halk oyunlarını tanımlamak için bunlar yeterli de değildir. Halk oyunlarının bu yapısını tanımak bunların birinin bilimsel ölçütlerle açıklanması ve yaygınlaştırılması konusunda çalışmalara ihtiyaç vardır (Kaya, 2011).

Halk oyunlarının kültürel ve sanatsal yönlerinin yanında hareket ve egzersize dayalı sportif bir yönünün olduğu da kabul edilmektedir. Ritmik bir düzen içerisinde hareket etmeyi gerektiren halk oyunları, hareket becerisi, grup uyumu ve yüksek isteklendirme ile toplum karşısında sergilenmektedir (Kaya, 2017).

Milli folklorumuzun önemli bir bölümünü oluşturan halk oyunlarımızın, sportif açıdan da büyük önem taşımaktadır. Halk oyunlarının icrası sırasında yapılan birçok figür incelendiğinde, bunların aynı zamanda diğer spor dallarında kullanılan bazı hareketler ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Halk oyunları da birçok spor dalı gibi sosyal bir faaliyettir. Yörelere göre farklılıklar gösteren halk oyunlarının kendine özgü kıyafetleri, malzemeleri ve kuralları vardır. Bütün bu benzerlikler halk oyunlarını sportif faaliyetlere yaklaştırmaktadır (Hüdaver & Karcılılar, 2005).

Halk oyunlarının gerek sosyal, gerek kültüre, gerekse sportif yönlerine bakıldığında, kişilerin özgüven gelişimine katkı sağlayabileceği bu durumun ise somut çalışmalarla ortaya konması gerekliliği görülmektedir. Halk oyunlarının oyuncular üzerinde özgüven açısından nasıl bir etki yapabileceği konusunda yapılan araştırmaların yok denecek kadar az olması nedeni ile somut verilere ulaşmak oldukça zordur. Yapılan literatür taramasında, seçmiş olduğumuz "Halk Oyunları Eğitiminin 9-16 Yaş Grubu Öğrencilerin Özgüven Düzeyleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı konu ile ilgili, ulusal ve uluslararası düzeyde hiçbir araştırmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma, halk oyunları eğitiminin 9-16 yaş grubu öğrencilerde özgüven düzeyine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, tarama ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle, soru cümleleri ile olur. Bunlar: Ne idi? Nedir? Ne ile ilgilidir? Ve Nelerden oluşmaktadır? Gibi sorulardır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı

sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme ve ölçme), ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2009)

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Sivas il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda ilkököl ve ortaoköl düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile lisede öğrenim gören 9 ve 10. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Buna göre 12.190 öğrenci evreni oluşturmaktadır, % 5 yanılma düzeyinde ve % 5 sapma miktarında 12.190 kişiden örnekleme en az 359 kişi alınmasına karar verilmiştir. Bu çalışmaya 9-16 yaş arası, her bir grubu 400 kişiden oluşan halk oyunları eğitimi alan ve almayan bireyler olmak üzere toplam 800 kişiye uygulanmıştır. Bireyler tamamen gönüllük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

a) Kişisel Bilgi Formu Kişisel bilgi formu

Araştırmanın örneklemini oluşturan bireylerin özgüven seviyeleri ile ilişkili olduğu düşünülen bazı değişkenlere yönelik bilgilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış, katılımcıların demografik özelliklerini kapsayan formdur. İki gruba ayrı ayrı hazırlanan bu form 10 sorudan oluşmaktadır. 1. 2. 3. 4. 5. 6 ve 10. sorular ortak; 7, 8 ve 9. sorular farklıdır.

b) Piers Harris Özgüven Ölçeği

Kendim Hakkında Düşüncelerim olarak bilinen, 80 maddelik ve 1964 yılında Piers ve Harris tarafından geliştirilen, 9-20 yaş arasını kapsayan Piers-Harris'in Çocuklarda Öz- 39 Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekteki ki sorulara katılımcılar "evet" veya "hayır" şeklinde cevap vermektedir. Öner (1996) ve Çataklı (1985) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğin çocukların kendilerine yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek puanı 0-80 arasında değişebilmektedir. Yüksek puan olumlu, düşük puan ise olumsuz öz-kavramının varlığına işaret etmektedir. Ölçek 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar sırası ile 1. Mutluluk-Doyum, 2. Kaygı, 3. Popülarite, Soysal Beğeni ya da Gözde Olma, 4. Davranış ve Uyma-Konformite, 5. Fiziksel görünüm ve 6. Zihinsel ve Okul Durumu 'dur. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliği ilkökoldan üniversite öğrencilerine kadar geniş bir yaş diliminde yapılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik katsayısı alt ölçekleri için 78 ile 93 arasında değişmektedir. Altı faktör toplam puan değişiminin %42'sini açıklamaktadır. Türkçe formun güvenilirlik katsayıları ise. 81 ile 89 arasında değişmektedir. Türkçe formun faktör yapısı, özgün formun faktör yapısına paralellik göstermektedir. Faktör analizi sonucunda altı faktörün toplam puan değişiminin %41,7'sini açıkladığı belirlenmiştir (Yarımkaya, 2013).

Araştırma Verilerinin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler, SPSS (Ver: 22,0) programına yüklenerek verilerin değerlendirilmesinde parametrik test varsayımları yerine getirilmediğinden bağımsız iki gruptan elde edilen ölçümleri karşılaştırırken Mann Whitney U testi, bağımsız ikiden fazla gruptan elde edilen ölçümler karşılaştırılırken Kruskal Wallis-H testi kullanılmış, yanılma düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Araştırmanın Etik Yönü

Çalışma için, 17.01.2018 Tarihli, 60.263.016-050.06.04-E286080 Sayılı Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulundan etik izni alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen sayısal veriler tablolastırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bulgular bölümünde öncelikle çalışmaya katılan bireylerin genel yapısını tanıttıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiş olup, f= frekans katılımcı sayısını, %=yüzdelerik dilimi ifade etmektedir. Diğer bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda ve sunuş sırasına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Bireylerin Demografik Özellikleri

Çalışma Grubu		f	%	
Cinsiyet	Erkek	432	54,0	
	Kadın	368	46,0	
Toplam		800		
Yaş	Halk Oyunları Oynayan	9-11 yaş	236	59,0
		12-14 yaş	106	26,5
		15-16 yaş	58	14,5
	Halk Oyunları Oynamayan	9-11 yaş	199	49,8
		12-14 yaş	103	25,8
		15-16 yaş	98	24,5
Öğrenim Durumu	Halk Oyunları Oynayan	İlkokul	185	65,6
		Ortaokul	135	40,3
		Lise	80	43,7
	Halk Oyunları Oynamayan	İlkokul	97	34,4
		Ortaokul	200	59,7
		Lise	103	56,3

Tablo 2. Halk Oyunları Eğitimi Alan ve Almayan Bireylerin Özgüven Puanlarına Mann Whitney U Testi Sonuçları ve Karşılaştırılması

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Ortanca	Min.	Max.	Sonuç
Halk Oyunları Oynayan	400	40,60472	4,60472	39,00	28,00	62,00	P=0,001*
Halk Oyunları Oynamayan	400	39,6650	6,50643	37,00	19,00	65,00	
Toplam	800						

Tablo 2’de her iki gruptaki bireylerin özgüven puanları karşılaştırıldığında gruplar arası fark önemli bulunmuştur (p<0,05). Halk oyunları eğitimi alan bireylerin özgüven puanlarının, halk oyunları eğitimi almayanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle halk oyunları eğitiminin bireyin özgüven gelişimine olumlu yönde etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Tablo 3. *Halk Oyunları Eğitimi Alan ve Almayan Bireylerin Cinsiyet Değişkenine Göre Özgüven Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları ve Karşılaştırılması*

Grup	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Ortanca	Min.	Max.	Sonuç
Halk Oyunları Oynayan	Erkek	203	41,00	4,97	39,00	28,00	62,00	P=0,046*
	Kadın	197	40,26	4,16	39,00	30,00	61,00	
Halk Oyunları Oynamayan	Erkek	229	38,84	6,06	38,00	19,00	65,00	P=0,062
	Kadın	171	40,76	6,92	37,00	21,00	59,00	
Toplam		800						

Tablo 3'de halk oyunları oynayan erkek ve kadın bireylerin puanları karşılaştırıldığında cinsiyetler arası fark önemli bulunmuştur ($p < 0,05$). Erkek katılımcıları özgüven puanları, kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Halk oyunu eğitimi almamış erkek ve kadın bireylerin özgüven puanları karşılaştırıldığında cinsiyetler yönünden fark önemsiz bulunmuştur ($p > 0,05$).

Tablo 4. *Halk Oyunları Eğitimi Alan ve Almayan Bireylerin Yaş Değişkenine Göre Özgüven Puanlarını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları ve Karşılaştırılması*

Grup	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.	Sonuç
Halk Oyunları Oynayan	9-11	236	40,25	4,16	28,00	61,00	Kw=7,48 P=0,026*
	12-14	106	40,12	3,32	30,00	54,00	
	15-16	58	43,15	7,00	32,00	62,00	
Halk Oyunları Oynamayan	9-11	199	38,55	6,27	19,00	65,00	Kw=8,89 P=0,012*
	12-14	103	39,89	6,17	21,00	58,00	
	15-16	98	41,67	6,85	30,00	59,00	
Toplam		800					

Tablo 4 incelendiğinde halk oyunu eğitimi almış bireylerin yaş gruplarına göre özgüven puanları karşılaştırıldığında gruplar arası fark önemli bulunmuştur ($p < 0,05$). Yaş gruplarına göre puanlar ikişerli karşılaştırıldığında 9-11 yaş ile 15-16 yaş, 12-14 ile 15-16 yaş arasındaki farklılık önemli bulunurken ($p < 0,05$), diğer gruplar arası fark önemsiz bulunmuştur ($p > 0,05$).

Halk oyunları eğitimi almamış bireylerin yaş gruplarına göre puanları karşılaştırıldığında ise farklılık önemli bulunmuştur ($p < 0,05$). Yaş gruplarına göre puanlar ikişerli karşılaştırıldığında 9-11 yaş ile 15-16 yaş, 12-14 ile 15-16 yaş arasındaki farklılık önemli bulunurken ($p < 0,05$), diğer gruplar arası fark önemsiz bulunmuştur ($p > 0,05$).

Tablo 5. *Halk Oyunları Eğitimi Alan ve Almayan Bireylerin Öğrenim Durumlarına Göre Özgüven Puanlarını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları ve Karşılaştırılması*

Grup	Öğrenim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.	Sonuç
Halk Oyunları Oynayan	İlkokul	185	40,23	4,27	28,00	61,00	Kw=0,05
	Ortaokul	135	40,46	3,54	30,00	54,00	P=0,889
	Lise ve Dengi Okul	80	41,87	6,42	32,00	62,00	
Halk Oyunları Oynamayan	İlkokul	97	40,49	6,93	27,00	65,00	Kw=10,89
	Ortaokul	200	38,08	5,54	19,00	56,00	P=0,001*
	Lise ve Dengi Okul	103	41,96	7,03	30,00	59,00	
Toplam		800					

Tablo 5 incelendiğinde halk oyunları eğitimi almış bireylerin öğrenim durumuna göre düzeyleri karşılaştırıldığında fark önemsiz bulunurken ($p>0,05$), halk oyunları eğitimi almamış bireylerin öğrenim durumuna göre özgüven puanları karşılaştırıldığında fark önemli bulunmuştur ($p<0,05$). Öğrenim durumlarına göre halk oyunları eğitimi almamış bireylerin puanları ikişerli karşılaştırıldığında ilkökul ile lise veya dengi okul, ortaokul ile lise veya dengi okul düzeyinde eğitim gören bireyler arası fark önemliyen ($p<0,05$), diğer gruplar arası fark önemsizdir ($p>0,05$).

Sonuç ve Tartışma

Halk oyunlarına sosyal ve kültürel özelliklerinin dışında farklı özellikleriyle de çok zengin bir yapısına sahip olduğu görülmektedir. Düzenli ve sistemli bir şekilde yapılan halk oyunları çalışmalarının, insanlar üzerinde farklı boyutlarda etkisinin olacağı muhakkaktır. Bu etkilerden birinin ise özgüven gelişimi olduğu düşünülmektedir. Konuyla ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırma tamamen özgün bir çalışmadır ve bu konuda bundan sonra yapılacak çalışmalara önemli katkılar sağlayacaktır. Bununla birlikte konu ile ilgili literatür kaynağının çok sınırlı olması nedeni ile karşılaştırmalar benzer nitelikteki, farklı branşlar üzerinde uygulanmış olan araştırmalarla yapılmak durumunda kalmıştır.

Çalışmamızdan elde edilen veriler üzerine yapılan istatistiksel hesaplamalara göre, halk oyunları eğitimi alan çalışma grubu ile halk oyunları eğitimi almamış çalışma grubunun özgüven puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak fark önemli bulunmuştur ($p<0,05$). Halk oyunları eğitimi almış bireylerin halk oyunları eğitimi almamış bireylere göre özgüven puanları anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüş olup, halk oyunları eğitiminin özgüven gelişimine olumlu katkısının olduğu sonucuna varılmıştır. Literatür incelendiğinde; Özbek ve ark. (2007)'nin Sporcu ve Sedanter Lise Öğrencilerinin Özgüven Düzeylerinin Karşılaştırılması adlı çalışmasında elde edilen bulgular ile çalışmamızın bulguları benzerlik göstermiştir. Yine Saeed Abdulrahman (2018)'nin Irak'taki 10-12 yaş arası spor ile ilgilenen ve ilgilenmeyen kız erkek öğrencilerin, özgüven düzeylerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmanın bulguları çalışmamıza benzerlik göstermektedir. Günümüzde Spor faaliyetlerinin fiziki anlamda faydalarının yanı sıra zihinsel ve psikolojik anlamda faydalarının olduğu bilinen bir gerçektir. Birçok becerinin kazanıldığı halk oyunları bu anlamda bireyin psiko-sosyal gelişimine, çalışmamız özelinde ise özgüven gelişimine katkısı olduğu ortaya konulmuştur.

Halk oyunları eğitimi almış bireylerin cinsiyet değişkenine göre özgüven puanları incelendiğinde ise istatistiksel olarak fark önemli bulunmuştur ($p < 0,05$). Erkek katılımcıların özgüven puanları, kadın katılımcıların özgüven puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Toplumumuzda sporların erkekler için daha önemli olduğu ve erkeklerin kızlara göre daha becerikli olduğuna ilişkin kalıplaşmış yargılar halk oyunları faaliyetleri için geçerli olmamaktadır. Bu faaliyetlerde erkek ve kadın bireyler birlikte adım atmaya, hedefe ortak çabalarla gitmeyi, birlikte sevinip birlikte üzülmeyi, paylaşmayı, ortak bir paydada buluşup birçok manevi değerleri farkında olmadan öğrenme eğilimi gösterirler. Çalışmaya katılan tüm bireylerin cinsiyet değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında % 54,0'nın erkek, % 46,0'nın kadın olduğu yapılan analiz sonucu belirlenmiştir. Bu sebeple çalışmamızda erkek bireylerin özgüven puanlarının kadın bireylerden fazla çıkması katılımcı sayıları ile ilgili olduğu varsayımı yapılabilir. Bostancı ve ark. (2018)'nin yapmış oldukları çalışmada sporcuların toplam özgüven ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre bir farklılık tespit edememeleri varsayımımızı destekler nitelikte olup, çalışmamızın bulgularına benzerlik göstermemektedir. Çalışmamızda, diğer bir grup olan halk oyunları eğitimi almamış çalışma grubunun cinsiyet değişkenine göre özgüven puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p > 0,05$).

Çalışmada elde edilen bulgular yaş değişkenine göre incelendiğinde halk oyunları eğitimi alan bireylerin özgüven puanları arasındaki fark istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p < 0,05$). Kutlu (2001)'nin çalışma bulguları çalışmamız bulgularına benzerlik göstermemektedir. Grupların almış oldukları puanlar ikişerli karşılaştırıldığında ise, 9-11 yaş ile 15-16 yaş, 12-14 ile 15-16 yaş arasındaki farklılık önemli bulunurken ($p < 0,05$), diğer gruplar arası fark önemsiz bulunmuştur ($p > 0,05$). Bulgularımıza bakıldığında 15-16 yaş grubundaki katılımcıların özgüven puanları diğer grupların özgüven puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç ve 15-16 yaş grubunda ki katılımcıların küçük yaşlardan itibaren bu faaliyetlerle ilgilendiği varsayımından yola çıkarak halk oyunları eğitimi alan bireylerde yaş ilerledikçe özgüven seviyesinin arttığı söylenebilir. Çalışmaya katılan 15-16 yaş grubunda ki katılımcıların halk oyunları etkinliklerine katılma sürelerinin diğer gruplardan fazla olduğu düşünüldüğünde bu faaliyetlerden elde ettikleri kazanım ve becerilerin fazlalığına paralel olarak özgüven seviyelerinin de artmış olduğu yorumu yapılabilir. Halk oyunları eğitimi almamış bireylerin yaş gruplarına göre puanları karşılaştırıldığında ise farklılık önemli bulunmuştur ($p < 0,05$).

Çalışmaya katılan grupların eğitim seviyesi değişkenleri incelendiğinde, halk oyunları eğitimi almış grubun özgüven puanlarında anlamlı bir fark bulunmazken, halk oyunları eğitimi almamış grubun özgüven puanlarında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Acuner (2012)'in yapmış olduğu çalışmada elde ettiği bulgular çalışmamız bulgularına paralellik göstermektedir. Öğrenim durumlarına göre halk oyunları eğitimi almamış grubun özgüven puanları ikişerli karşılaştırıldığında ilkokul ile lise veya dengi okul, ortaokul ile lise veya dengi okul düzeyinde eğitim gören bireyler arası fark önemliyken ($p < 0,05$), diğer gruplar arası fark istatistiksel olarak önemsizdir ($p > 0,05$). Bulgularımızdan elde ettiğimiz sonuçlar doğrultusunda halk oyunları eğitimi almış bireylerin istatistiksel olarak gruplar arası fark önemsiz bulunmasına rağmen lise veya dengi okul okuyan katılımcıların özgüven puanları diğer gruplardan azda olsa fazla çıkmıştır. Halk oyunları eğitimi almamış bireylerin bulguları incelendiğinde ise benzer bir sonuç ortaya çıkmış ve lise veya dengi okul okuyan bireylerin özgüven puanları yüksek çıkmıştır. Acuner (2012)'in yapmış olduğu çalışmada elde ettiği bulgular çalışmamıza paralellik göstermiş olup lise veya dengi okul okuyan katılımcıların özgüven puanlarının yüksek çıkmasını öğrenim durumunun ilerlemesi zamanın ilerlemesine paralel olarak da yeni deneyimler ve beceriler kazanılmasını sağlayıp bireyin kendinden memnun olmasına bağlı olarak özgüvenin seviyelerinin arttığı yorumunda bulunmuştur.

Sonuç olarak, halk oyunları çalışmalarının katılan 9-16 yaş grubu bireylerin özgüven düzeylerinde olumlu yönde gelişme sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca halk oyunları faaliyetleri spor olgusu içerisinde değerlendirip ve bu yönde yapılan çalışmaların sayısının da çok az olduğu görülmektedir. Bu nedenle halk oyunları faaliyetlerinin bireyler üzerinde oluşturabileceği farklı etkilerini ortaya koyacak yeni çalışmaların sayısının artırılması faydalı olacaktır.

Öneriler

- Halk oyunları faaliyetleri spor olgusu içerisinde değerlendirilip futbol, güreş, voleybol vs. gibi fiziksel performansı gerektiren sporsal bir faaliyet olduğu insanlara aktarılmalı ve bu doğrultuda düşünülüp üzerinde çalışmalar yapılması önerilebilir
- Halk oyunları eğitiminin özgüven düzeyi üzerinde olumlu etkisinin olduğu düşünüldüğünde bu faaliyetlere katılmayan öğrencilerin aileleri başta olmak üzere öğretmenler, okul idarecileri vs. tarafından bu faaliyetlere teşvik edilmeli önerisinde bulunulabilir.
- Kadın bireylerin bu faaliyetlere katılımının desteklenmesi, ilgili kurumlarca gerekli bilgilendirilme yapılarak kadınların spora katılımı noktasında teşvikler yapılması önerilebilir.
- Halk oyunları kursları öğrencilere eğitim gördükleri okullarda ücretsiz olarak verilmektedir bu sebeple özgüven gelişiminin yaşantımızdaki önemi düşünüldüğünde gelir seviyesi düşük öğrencilerin bu kurslara katılım sağlaması yönünde bir öneride bulunulabilir.

Kaynakça

- Aslan, A., Doğanay, H., & Kırık, A. M. (2015). Lise Öğrencilerinde Spor Yapma ve Özgüven İlişkisi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 130-149.
- Bostancı, Ö., Karaduman, Ö. & Şebin, K. (2018). Dağcıların Özgüven Seviyelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 145-154.
- Demirsipahi, C. (1975). *Türk Halk Oyunları*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Günalp, A. (2007). Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Hambly, K. (1997). *Özgüven*. (B. Bıçakçı, Çev.) İstanbul: Rota Yayınları
- Hüdaver, Ö., & Karcılılar, A. (2005). *Morpa Spor Ansiklopedisi-5*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, D. (2011). *Sivas Halk Oyunları Halk Oyuncuları Davul ve Zurna Sanatçıları*. Sivas: Vilayet Yayınevi.
- Kaya, M. (2017). *Türk Halk Oyunları Fiziksel Zihinsel Boyutları*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kutlu, E. B. (2001). *İzcilik Eğitimine Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Özgüven Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Merdinlioğlu, A. (2017). *Aerobik Egzersize Bağlı Yetişkin Kadın ve Erkek Bireylerde Beden Algısı ve Özgüven Değerinin Araştırılması*. T.C Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Miçooğulları, B. O., & Kirazcı, S. (2010). Sporda Kendine Güven Kaynakları Ölçeğinin Türk Popülasyonuna Uyarlanması. *Spor Bilimleri Dergisi, Hacettepe Üniversitesi*, 155-163.
- Ödemiş, M. (2014). *12 Haftalık Latin Dans Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Özgüven Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. Çanakkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Özbek, Ö., Yoncalık, M. T. & Alıncak, F. (2017). Sporcu ve Sedanter Lise Öğrencilerinin Özgüven Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 46-56.
- Özdemir, N. K. (2016). *Deneysel Bir Çalışma: Bibliyopsikolojik Danışmaya Dayalı Özgüven Geliştirme Programının 6. Sınıf Öğrencilerinin Özgüven Düzeylerine Etkisi*. İlköğretim Online, 136-147.
- Özer, E., Kaya, H., Kazazoğlu, N. & Bircan, Z. (2004). *Elazığ Halk Oyunları*. Elazığ: T.C Elazığ Valiliği Elazığ Kültür Kurultayı.
- Öztekin, H. (2018). *Özgüven Nasıl Kazanılır?* İstanbul: Elektronik Kitap Yayıncılık.
- Patır, N. E. (2016). *Yatılı ve Gündüzlü Eğitim Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Şiddet Eğilimleri ile Özgüvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Saeed Abdulrahman, T. (2018). *Irakta Eğitim Gören 10-12 Yaş Grubu Spor Yapan ve Spor Yapmayan Öğrencilerin Fiziksel Uygunluk ve Özgüven Durumları*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Sarı, E. (2016). *Özgüven Duygusu*. Antalya: Net Medya Yayıncılık.
- Vealey, R. (2009). Confidence in Sports. *Handbook of Sports Medicine and Science*, 43-53.
- Yarımkaya, E. (2013). *12-14 Yaş Arası İlköğretim Öğrencilerinin Özgüven Düzeylerinin Voleybolda Servis Atma Becerisi Üzerine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Bilim ve Sanat Merkezine Devam Eden Ortaokul Öğrencileri ve MEB Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Algıları

Nadire Emel AKHAN¹

Sedat ALTAŞ²

Gönderim Tarihi: 24.07.2020

Yayın Tarihi: 31.05.2021

Öz

Bu araştırmanın amacı; özel yetenekli olduğu kanıtlanan Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) ortaokul öğrencileri ile devlet okullarına devam eden ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarını karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Antalya ilinde özel yetenek tanısı almış (130 IQ ve üzeri) BİLSEM'e devam eden 91 öğrenci ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul 6. ve 7. sınıf düzeyinde eğitim gören 72 öğrenci olmak üzere toplam 163 öğrenci oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular yardımı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; BİLSEM öğrencileriyle, devlet okullarına devam eden ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarının farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Bu farklılığın, devlet okuluna devam eden öğrenciler ile BİLSEM öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yaşamış oldukları deneyimin ve bu dersten beklentilerinin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca Devlet okulunda okuyan öğrencilerin hayallerinde yer alan sosyal bilgiler ile gerçekte var olan sosyal bilgiler arasında benzerlikler olduğu söylenebilir. Ancak BİLSEM öğrencilerinin devlet okulunda okuyan öğrencilere göre bu dersin içeriğinin zenginleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi konusunda daha fazla beklenti içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu durumun BİLSEM'lerin, devlet okullarından farklı olarak öğrencileri daha çok sorgulamaya ve araştırmaya yöneltmesi şeklinde açıklanması mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenek, MEB, Ortaokul, Sosyal bilgiler, Algı

¹ Sorumlu Yazar: Nadire Emel Akhan, Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, neakhan@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3628-8571

² Sedat Altaş, Tarih Öğretmeni, Antalya Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye, sedataltas_35@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5863-8707

Social Studies Course Perceptions Of Middle School Students Attending The Science and Art Centers and MNE Middle School Students

Abstract

The aim of this study is to compare the social studies course perceptions of the secondary school students attending the Science and Art Center (BİLSEM), who have been proven to be gifted, and the secondary school students attending public (MNE) schools. The sample of the study consisted of a total of 163 students, of whom 91 students diagnosed with special talents (130 IQ and above) attended BİLSEM and 72 students attended the 6th and 7th grade levels of secondary education affiliated to the Ministry of National Education (MNE) in Antalya in the first semester of the 2019-2020 academic year. The data of this study, in which the qualitative research method was used, was collected with the help of semi-structured open-ended questions prepared by the researchers. The data obtained from the research were subjected to content analysis. According to the results obtained from the research, it was understood that the social studies perceptions of BİLSEM students and middle school students who attended public schools differed. It can be said that this difference is due to the different experiences which the students attending the public school and BİLSEM students underwent and their divergent expectations of the social studies course. In addition, it can be said that there are similarities between social studies in the imaginations of students studying at public schools and social studies that actually exist. However, it is understood that BİLSEM students have more expectations regarding the enrichment and diversification of the content of this course than the students studying at the public school. It is possible to explain this situation by the fact that BİLSEM leads students to question and research more than public schools.

Key Words: Gifted, MNE, Middle school, Social studies, Perception

Giriş

Sosyal bilgiler dersi, bireyi ve toplumu konu alır, kendimizi ve içinde yaşadığımız toplumu daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Bu ders, disiplinler arası ve çok disiplinli bir özelliğe sahip olmasından dolayı ilköğretim dönemi çocukları için önemli ve hayata açılım sağlayan bir derstir. Bu dersin öncelikli amacı ise bilgi yüklü çocuklar yerine yarının vatandaşı olan bireyleri iyi insan iyi vatandaş olarak yetiştirmektir. Böylesine önemli bir amacı barındıran bu dersin, yarının iyi vatandaşı olması beklenen öğrencilerin dünyasındaki karşılığının ne olduğu önemlidir.

Hızla değişen demokratik toplumlarda; mevcut düzeni, toplumsal değerleri olduğu gibi sorgulamadan kabul eden vatandaşlar yerine, değerleri sorgulayabilen, eleştirel düşünebilen, üretken vatandaşlara ihtiyaç vardır (Doğanay, 2002). Bu bağlamda öğrencilere verilmesi amaçlanan toplumsal değerlerin önemli bir kısmı, ilköğretim kurumlarında okutulan sosyal bilgiler dersi yoluyla kazandırılması amaçlanır. Bunu yaparken de içinde bulunduğumuz çağımızın gereği olan; düşünme, analiz etme, problem çözme ve karar verme gibi becerileri geliştirilmeye çalışılır (Yaşar ve Gürdoğan Bayır, 2010). Sosyal bilgiler dersi, yirminci yüzyılın başlarında bir vatandaşlık eğitim programı olarak ortaya çıkmıştır (İbrahimoglu, 2018). Günümüzde ise önemli bir değişim ve dönüşüm geçirerek yapılandırmacı öğrenme felsefesi ışığında sosyal bilim disiplinlerinin tamamına ilişkin kazanım ve konu içeriklerini barındıran; öğrencilerin sosyal olayları anlamalarını kolaylaştıran; öğrencilere gerçek yaşam deneyimleri sunan bir ders haline getirilmiştir (Öztürk ve Keçe, 2015).

Sosyal bilgilerin ortaya çıkmasından bu zamana “sosyal bilgiler nedir?” sorusu araştırmacılar tarafından çok farklı şekillerde yanıt bulmuştur. Bu süreçte sosyal bilgileri; Barr, Barth ve Shermis: “vatandaşlık eğitimi amacıyla sosyal bilimler ve beşerî bilimlerin kaynaştırılması”, Engle ve Ocho: “demokratik vatandaşlık için sosyalizasyon süreci”, Barth: “kritik sosyal konularda vatandaşlık becerilerinin uygulanması amacıyla, sosyal ve beşeri ilimler kavramlarının disiplinler arası bir yaklaşımla kaynaştırılması” (akt. Öztürk, 2009, s. 3), Sönmez (1999, s. 23), “toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir”, Kaymakçı ve Ata (2012, s. 38), “insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde, değişik bilim dallarından yararlanarak ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili, temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerikli demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir disiplindir” şeklinde tanımlamışlardır.

Sosyal bilgiler; muhtevasını sosyal bilimlerden alır. Sosyal bilimler insan ve toplumla ilgili konularda üretilen bilimsel bilgiyi ifade eder (Kabapınar, 2012). Kaynağını geçmişten ve günümüzden alan toplumsal konular aynı zamanda bireyin geleceğini şekillendiren konulardır (Deveci, Köse ve Gürdoğan Bayır, 2014). Bu açıdan sosyal bilimler; bireyin geleceğe yönelik beklentileri ve gereksinimleri ile toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada insanlara yeterli bilgi, beceri ve tutumları kazandırır (Paykoç, 1991).

Michaelis ve Garcia (1996) sosyal bilgiler 'in; bilgi, beceri, değer ve sosyal katılıma yönelik olmak üzere dört amacının olduğunu belirtmektedir: sosyal bilgiler dersinin, bireyin kendisine, ailesine, çevresindeki diğer bireylere, yasalara ve devlete karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğunu ve toplumsal çevresine nasıl uyum sağlayacağını öğretme; bilgiye yönelik amaçlarını; öğrencilerin okuma, düşünme, araştırma gibi çeşitli becerilerinin geliştirilmesi; beceriye ilişkin amaçlarını; Çok disiplinli bir yapıya sahip olması, içeriğinin tarihsel bir nitelik taşıması, değişik kültür ve yaşam öykülerini anlatması; değerlere ilişkin amaçlarını; öğrencileri hak ve sorumluluklarını bilerek yaşadıkları ve çalıştıkları topluma etkin vatandaş olarak katılmaları için hazırlaması; sosyal katılıma ilişkin amaçlarını yansıtmaktadır (akt. Deveci ve Gürdoğan Bayır, 2011).

Sosyal bilgiler programı içeriğinin, farklı özellikteki bireylerin beklentilerini karşılaması, programın hedeflerine ulaşması açısından önem arz eder. Bu açıdan bakıldığında özel yetenekli çocukların özellikleri ve beklentilerinin sosyal bilgiler programının içeriğiyle paralel olduğu anlaşılmaktadır. Zira özel yetenekli çocukların, sosyal bilgiler programının hedefleri arasında olan analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanabildikleri ifade edilebilir (Ataman, 2003). Bu durum zekâ kavramı ile açıklanmaktadır. Türk Dil Kurumu (2019) sözlüğünde zekâ “İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlık, dirayet, zeyreklik, feraset” olarak tanımlanmaktadır. Ülkemizde 2916 Sayılı Kanununun 20. maddesine dayanılarak çıkartılan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'nde ilk kez üstün yetenekliliğin tanımı yapılmış; yönetmeliğin 6. maddesinde üstün zekâlılar: “zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 ve daha yukarı olanlar” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1991). Bu tanımlama üstün zekaya sahip bir bireyin 'zihinsel yeteneklerin birçoğunda yaşlılarına göre üst düzey bir performans göstermesi, yaratıcılık yönünün güçlü olması, bir işi başladığında asla vazgeçmemesi gibi özelliklerine vurgudur. Bu tür kişiler zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlılarına göre yüksek düzeyde performans gösterirler.

ABD'de Federal Hükümet'in isteği üzerine Marland (1972) yayınladığı raporla üstün zekâ kavramının değişmesinin ve zeka ölçeği dışında farklı alanların da yeteneğe dahil edilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Marland, üstün zekâlı bireyler ile ilgili hazırlamış olduğu raporunda; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı düşünce yeteneği, liderlik yeteneği, görsel sanatlarda yetenek, psikomotor yetenek alanlarının birinde veya birkaçında yüksek performans

gösteren bireyleri “üstün zekâlı” olarak tanımlamıştır (akt. Çal, 2018, s. 20). Günümüzde ise bu tür çocuklar için ‘üstün zekâlı’ kavramı yerine ‘özel yetenekli’ gibi daha geniş kapsamı içine alan tanımlar kullanılmaktadır (MEB, 2019).

Ülkemizde özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin tarihsel süreçte yapılan faaliyetlere baktığımızda, 1964 yılında Ankara Fen Lisesi’nin kurulması bu bireylerin eğitimi için orta öğretim düzeyinde yapılan ilk çalışma olarak değerlendirilebilir. Ardından 1993 yılında Sezai Türkeş tarafından kurulan ve orta öğretim alanında üstün zekâlı öğrencilere eğitim veren özel bir okul olan Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL), üstün zekâ ve özel yeteneklilerin eğitimini amaç edinmiştir (Mertol, 2014). Yine 1993 yılında, Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü çatısı altında, “Ek Ders Uygulama Okulu” olarak adlandırılan ve daha sonra Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) olarak isimlendirilen pilot proje beş ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Denizli ve Bayburt) hayata geçirilmiştir (Baykoç Dönmez, 2019). Günümüzde özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili olarak devlet eliyle sağlanan eğitim; sayıları 172’ye ulaşmış olan BİLSEM’lerde devam etmektedir (MEB, 2019). Bu çocuklar örgün eğitimle, temel eğitim ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılarken; BİLSEM’ler vasıtasıyla da özel yeteneklerini geliştirme ve uzmanlaşma sağlamaktadırlar (Dümenci, Gürsoy ve Aral, 2016).

Özel yetenekliler için verilen sosyal bilgiler dersi, özel yetenekli çocuklarda var olduğu bilinen farklı türde beceri, yetenek ve zekânın, bu çocukların potansiyellerini geliştirerek hem kendilerine hem de tüm insanlığa katkı sunmalarına aracılık eden önemli bir noktayı teşkil ettiği düşünülmektedir (Ünal ve Er, 2015). Bu bağlamda BİLSEM’de verilen sosyal bilgiler eğitimi, özel yetenekli çocukların bireysel özelliklerine uygun seçenekler sunabilmeli, alternatifler oluşturabilmeli ve sahip oldukları kapasiteleri üst düzey becerilere dönüştürme konusunda onlara yol gösterebilmelidir. Bu durum da özel yetenekliler için hazırlanmış sosyal bilgiler programının zenginleştirilmiş bir içerikle sunulması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Dersin, özel yetenekli çocukların üst düzey bilişsel becerilerinin gelişmesine yardımcı olmanın yanında, çocukların toplumu anlamasına ve bu doğrultuda etkili ve üretken bir vatandaş olarak yetişmesine imkân sağlayan bir yapıda olması önemlidir. Bu açıdan bakıldığında bu dersin, özel yetenekli çocukların topluma sağlıklı bir şekilde entegre olmalarını sağlaması ve topluma sunduğu katkıyı en üst seviyeye çıkarması bakımından büyük bir sorumluluk üstlendiği ifade edilebilir. Sonuç olarak sosyal bilgiler dersinin, çocukların sahip olduğu üstün yeteneklerin uygun sosyal ortamlarda ortaya çıkarılarak hayat bulması ve bunların farklı toplumsal alanlarda kullanılması noktasında kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğu vurgulanabilir. Bu itibarla bu derste, özel yetenekli çocuklara verilen eğitimin çok iyi bir şekilde yapılandırılması ve sunulması büyük önem arz etmektedir (Çal, 2018).

Literatür incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgilere ilişkin algılarını ele alıp inceleyen bazı araştırmalara rastlanmıştır. Deveci ve Gürdoğan Bayır (2011) ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin algılarını ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin hayallerinin sosyal bilgiler dersinin amaçları, sosyal bilgiler dersinde yer alacak konular, sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretme-öğrenme süreçleri ve sosyal bilgiler dersine ilişkin duyuşsal özellikler temaları altında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çetin ve Dinç (2017), ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarını yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgilerin öğrencilerin zihninde özellikle derste gördükleri konu alanlarını çağrıştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler algısının oluşmasında sosyal bilgilerin içerdiği konuları gerçek yaşamla ve kendi günlük yaşantılarıyla ilişkilendirmelerinin ve dersin işleniş süreci ile ilgili deneyim ve görüşleri doğrultusunda oluşan derse yönelik ilgilerinin önemli bir yere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bazı araştırmacılar ise öğrencilerin sosyal bilgilere yönelik algılarını metaforlarla incelemişlerdir. Örneğin Gömleksiz, Kan ve Öner (2012), ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bu dersin içeriğinde yaşamın içinden, farklı konu alanları ile ilgili bilgilerin yer almasına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların bu derste öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamda uygulayabildiklerini, sosyal bilgiler dersinin farklı konu alanlarını içerdiğini belirttikleri de görülmüştür. Mertol, Doğdu ve Yılar (2013), üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin algılarını metaforlar yoluyla incelemiş ve üstün zekâlı çocukların sosyal bilgiler dersini yaşamın içinden bir ders olarak kabul ettikleri; bu dersin gerekli ve önemli olduğuna inandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Akengin ve Kafadar (2016) ise çalışmalarında 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgilerle ilgili olarak toplumsal ilişki, toplumsal kültür, toplumsal hayat, toplumsal geçmiş, bilgi sağlayıcı ve yol gösterici ve yaşadığımız coğrafya kategorisine ilişkin metaforlar ürettikleri görülmüştür. Berksan (2018), ilköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemiştir. Araştırmanın sonucunda yol gösteren, aydınlatan, bilgiye ulaştıran, içeriği değerli, kapsamlı, eğlenceli, sevilen şeklinde çeşitli metaforlar üretilmiştir.

Yukarıda görüldüğü üzere, özel yetenekli öğrencilerle devlet okullarına devam eden öğrencilerin sosyal bilgiler algısını ayrı ayrı inceleyen araştırmalar olmakla birlikte, iki farklı grubun sosyal bilgiler algılarının karşılaştırılmasına dayalı araştırmaya rastlanmamıştır. Sosyal bilgiler dersinde kazandırılmak istenilen amaçlara ulaşılması için; dersin işlenişinin yanı sıra öğrencilerin bu derse nasıl algıladıkları da önemlidir. Öğrencilerin bu derse nasıl algıladıklarının bilinmesi öğretmene, dersin işlenişinin planlanması, öğretme-öğrenme süreçlerinin düzenlenmesi için kolaylıklar sağlar (Yaşar ve Gürdoğan Bayır, 2010, s. 1215). Bu bakımdan özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olan algılarının, ilgilerinin ve yeteneklerinin; devlet okullarına devam eden öğrencilerden farklı ya da benzer yönlerinin tespit edilmesinin, öğretmenlerin dersin planlaması, onların ihtiyaçlarına uygun öğrenme-öğretme süreci düzenlemesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, özel yetenekli olduğu kanıtlanan Bilim ve Sanat Merkezi ortaokul öğrencileri ile devlet okullarına devam eden ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarını karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışma, “var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan” (Karasar, 2006) betimsel modelde tasarlanan nitel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilinde özel yetenek tanısı almış (130 IQ ve üzeri) normal okullarının yanı sıra BİLSEM’e devam eden 91 öğrenci ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokul 6. ve 7. sınıf düzeyinde eğitim gören 72 öğrenci olmak üzere toplam 163 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin 40’ı 6. sınıf, 51’i 7. sınıf düzeyinde olmak üzere; 48’i erkek 43’ü kızdır. Devlet okullarına devam eden öğrencilerin 31’i 6. sınıf, 41’i ise 7. sınıf düzeyinde olmak üzere; 34’ü erkek ve 38’i kız öğrencidir. Araştırmada çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. “Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, kendisine yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer” (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu yardımı ile toplanmıştır. Formda yer alan sorular, araştırmacılar tarafından sosyal bilgiler alanında uzman 3 öğretim üyesinin görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Öğrencilere genel olarak soru

formunda, sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarında olumlu veya olumsuz görüşe neden olan durumlar ve sosyal bilgiler dersinin içeriğiyle ilgili beklentilerinin neler olduğuna ve bu beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığına yönelik sorular sorulmuştur. Araştırmanın verileri ölçme aracına son şekli verildikten sonra araştırmacıların kendileri tarafından çalışma grubuna ulaşılarak, ilgili okulların öğretmenlerinin yardımı ile toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde önce veriler kavramsallaştırılır, ortaya çıkan kavramlara göre mantıksal çerçeve düzenlenerek veriyi en iyi şekilde açıklayan temalar belirlenir. Burada amaç, “elde edilen verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın güvenilirliğini artırması bakımından içerik analizleri araştırmacıların dışında alanında uzman iki araştırmacının da yardımı ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994)’ın önerdiği $R(\text{Güvenirlik}) = \frac{[Na (\text{Görüş Birliği } 356) / Na (\text{Görüş Birliği } 356) + Nd (\text{Görüş Ayrılığı } 53)] \times 100}{\text{formülü}}$ kullanılmıştır. Yapılan hesaplama göre araştırmacılar arasındaki uyum %87 olarak hesaplanmış ve araştırmanın analizi güvenilir kabul edilmiştir. Ayrıca bulgular öğrenci görüşlerinden (BÖ: BİLSEM öğrencisi, DÖ: Devlet Okulu öğrencisi şeklinde) doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

1. Öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 1.a. BİLSEM ve Devlet Okulu öğrencilerinin en çok sevdiği derslere ilişkin görüşleri

BİLSEM			DEVLET OKULU		
	Sevilen Dersler	f		Sevilen Dersler	f
Sayısal Dersler	Matematik	60	Sayısal Dersler	Fen Bilgisi	42
	Fen Bilgisi	44		Matematik	39
	Bilişim Teknolojisi	21		Teknoloji Tasarım	1
	Teknoloji Tasarım	4		-	
	Kimya, Mekatronik, Ekoloji	1		-	
	Toplam	130		Toplam	82
Sözel Dersler	Sosyal Bilgiler	39	Sözel Dersler	Sosyal Bilgiler	33
	İngilizce	25		Türkçe	32
	Türkçe	21		İngilizce	22
	Din Kültürü	3		İnkılap Tarihi	3
	Felsefe	3		Din Kültürü	1
	İspanyolca, Edebiyat, Trafik, Dans, Yüzme	1		-	
	Toplam	96		Toplam	91
Özel Yetenek Dersleri	Beden Eğitimi	22	Özel Yetenek Dersleri	Beden Eğitimi	25
	Resim	10		Müzik	6
	Müzik	5		Görsel Sanatlar	5
	Drama	2		Resim	1
	Görsel Sanatlar	1		-	
	Toplam	40		Toplam	37

Çalışma grubunda yer alan, hem BİLSEM hem de devlet okulunda okuyan ortaokul öğrencilerinden en çok sevdikleri ilk üç dersi yazmaları istenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler ışığında, tablo 1. a’da belirtildiği gibi “sayısal dersler”, “sözel dersler” ve “özel yetenek dersleri” temalarının ortaya çıktığı görülmüştür. BİLSEM öğrencilerinde “sayısal dersler” en yüksek söylenme oranıyla belirleyici tema olurken; devlet okullarında okuyan öğrencilerinin ise belirleyici teması “sözel dersler” teması olmuştur. Ayrıca hem BİLSEM hem de devlet okulunda okuyan öğrencilerin ifadelerinden hareketle en az söylenen temanın “özel yetenek dersleri” olduğu belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra çalışma grubunda yer alan BİLSEM öğrencilerinin öğretim programlarının farklılığından kaynaklı, temalar içerisinde belirttikleri derslerin (mekatronik, ekoloji, trafik, dans, yüzme vb.) çeşitlendiğini söylemek mümkündür. Öğrencilerden bazılarının verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

“En sevdiğim ders sosyal bilgiler” (BÖ8).

“En sevdiğim derslerimin başında Türkçe ve sosyal geliyor” (DÖ5).

“Drama, resim ve dans beni çok mutlu ediyor” (BÖ14).

“Matematiği çok seviyorum, hayatımın vazgeçilmezi” (DÖ7)

“Bilişim, fen ve teknoloji başarımlarımı tasarımı ilgimi çekiyor” (BÖ18).

“Beden, müzik, resim okula gelme sebebidir” (DÖ11).

Çalışma grubunu oluşturan BİLSEM ve devlet okulu öğrencilerinin sevdikleri dersler içerisinde sosyal bilgiler dersini ifade etme durumları değerlendirilmiş ve ifade etmeyen öğrencilerin neden sosyal bilgileri sevmedikleri hakkındaki görüşleri alınmak istenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin görüşlerine Tablo 1.b’de yer verilmiştir.

Tablo 1. b. BİLSEM ve devlet okulu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini neden sevmediklerine yönelik görüşleri

BİLSEM			DEVLET OKULU		
Derse Yönelik Tutum	Sosyal bilgileri sevmeme sebebi	f	Derse Yönelik Tutum	Sosyal bilgileri sevmeme sebebi	f
	Öncelik	14		İlgi çekmemesi	10
	Sıkıcı	9		Sevmiyorum, gereksiz	9
	Sevmiyorum, gereksiz	6		Öncelik	9
	İlgilenmiyor	4		Sıkıcı	4
	Saçma	1		Önemsememe	2
	Hayal gücü geliştirme			Eğlenmeme	1
Toplam	35	Toplam	35		
Dersin Anlaşılabilirliği	Zor	3	Dersin Anlaşılabilirliği	Yeteneksiz bulma	3
	Akademik Başarı	3		Anlamama	2
	Ezberci olması	2		Akılda kalmama	1
	-			Zorlanma	1
	Toplam	8		Toplam	7

Çalışma grubunda yer alan hem BİLSEM hem de devlet okulunda okuyan ortaokul öğrencilerinden niçin sosyal bilgiler dersini seçmediklerini yazmaları istenmiştir. Buna göre her iki çalışma grubunda da tablo 1.b’de belirtilen “derse yönelik tutum” ve “dersin anlaşılabilirliği” temaları ortaya çıkmaktadır. BİLSEM çalışma grubunda “derse yönelik tutum” en yüksek söyleme oranıyla belirleyici tema olurken; devlet okullarında da belirleyici tema “derse yönelik tutum” temasıdır. Her iki grupta da en az söylenen tema “dersin anlaşılabilirliği” teması belirlenmiştir. BİLSEM çalışma grubu ile devlet okulundaki öğrencilerin derse sevmeme sebeplerinin sayısı eşit olduğu söylenebilir. Öğrencilerden bazılarının verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

“Çünkü sosyal bilgiler dersinin içindeki tarih konularında biraz başarısızım. En düşüm ortalamam sosyal bilgiler çıkmıştı” (BÖ2).

“Ders ilgimi çekmiyor, merak duygusu uyandırmıyor” (DÖ7).

“Sosyal bilgiler dersini çok sevmiyorum. Çünkü açıkçası ilgimi çekmiyor. Biraz sıkıcı geliyor” (BÖ4).

“Tarih konuları sıkıcı ve uzun” (DÖ52).

BİLSEM ve devlet okulu öğrencilerinin sevdikleri dersler içerisinde sosyal bilgiler dersini ifade etme durumları değerlendirilmiş ve ifade eden öğrencilerin neden sosyal bilgileri sevdikleri hakkındaki

görüşleri alınmak istenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen cevaplardan hareketle öğrencilerin görüşlerine Tablo 1.c'de yer verilmiştir.

Tablo 1.c. BİLSEM ve devlet okulu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini neden sevdiklerine yönelik görüşleri

BİLSEM		DEVLET OKULU				
	f		f			
Tutum	Sosyal bilgileri sevme sebebi					
	Eğlenceli	11	Hayatı yansıtması	6		
	Hayatı yansıtması	10	Eğlenceli	5		
	İlgi çekici	4	Rahatlatıcı, ilgi çekici, öğretmeni sevme	1		
	Güzel bulması, sosyal bilgiler disiplinlerine ilgi, mutluluk, özgürlük	1	-			
Toplam		29	Toplam		14	
Sosyallik	Sosyalleşme	2	Sosyalleşme	2		
	Sosyal ilişkiler, insan hayatını kolaylaştırma, hayatı öğretme, kapsamlı, empati, iletişim, insanlara karşı davranış belirleme, kendimizi tanımamızı sağlar, saygıyı öğretme, etkin vatandaşlık	1	Sosyal hayat	1		
	Toplam		12	Toplam		3
	Bilgi verici	3	Öğretici/bilgilendirici	7		
Öğreticilik	Akademik başarı	2	Hakları öğretmesi	3		
	Etkinlik, yeni şeyler öğretme, coğrafya ve tarihi içerme, dünyayı tanıma, tarihi öğretme, farklı konular	1	Atatürk'ün hayatı/mirası	2		
	-	-	Sorumluluk	2		
	-	-	Hayatı öğretme, milli kültürü öğretme, hayatı/tarihi öğretme, başarılı olması	1		
Toplam		11	Toplam		18	

Çalışma grubunda yer alan hem BİLSEM hem de devlet okulunda okuyan ortaokul öğrencilerinden niçin sosyal bilgiler dersinin seçtiklerini yazmaları istenmiştir. Buna göre her iki çalışma grubunda da tablo 1.c'de belirtilen "tutum", "sosyallik" ve "öğreticilik" temalarıdır. BİLSEM çalışma grubunda "tutum" en yüksek söyleme oranıyla belirleyici tema olurken; devlet okullarında belirleyici tema "öğreticilik" temasıdır. BİLSEM çalışma grubunda en az söylenen tema "öğreticilik" teması olurken; devlet okullarında en az söylenen tema "sosyallik" temasıdır. Ayrıca BİLSEM çalışma grubundaki temalar içerisindeki "sosyallik" temasında (insanlara karşı davranış, kendimizi tanıma, empati vb.) çeşitlilik görülürken; devlet okullarındaki öğrencilerin belirttikleri alt temaların ise daha az çeşitlilik (sosyalleşme, sosyal hayat) gösterdiği söylenebilir. Bu durumu BİLSEM öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinden beklentilerinden ve derse yükledikleri anlamların farklılaşmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlamak mümkündür. Öğrencilerden bazılarının verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

"Çünkü Sosyal bilgiler dersinden zevk alıyorum. Yeni bilgiler edinmeyi severim. Kendi fikrimi özgürce ifade etmeyi severim" (BÖ9).

"Atatürk'ün hayatını ve milli kültürümüzü öğrettiği için seviyorum" (DÖ19).

"Ben bu derste başarılıyım ve daha çok ilgimi çekiyor" (BÖ40).

“Sosyal bilgiler hayatı öğrenmemizi sağladığı için sosyal bilgiler olmalıdır” (DÖ2).

“Sosyal bilgiler dersinde etkin bir vatandaş olmamızı sağlar. Bu da hayatımızın daha iyi geçmesini sağlar” (BÖ60).

“Sosyal bilgiler dersimi severim, eğlenceli ve komiktir” (DÖ5).

2. Öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine yönelik metaforlarına ilişkin bulgular

Tablo 2. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik metaforlarına ilişkin görüşleri

BİLSEM		DEVLET OKULU		
Sosyal bilgiler metaforları		Sosyal bilgiler metaforları		
Yol Gösterici	Hayat bilgisi	6	Hayat	11
	Harita	3	Geçmiş	3
	Tarih	2	Tarih	2
	Yazı yazma, bilgisayar, kitap, büyüteç, bilgi, kurallar, okul, bilgilendirici metin, atlas, ansiklopedi, hikaye, zaman makinesi, kitaplık, bilgi kuşu, keşfetme	1	Kanunlar	2
	-	-	Sözlük, gerçekler, kültürel değerler, kültür, harita, Atatürk, haklarımız, hakem, gelecek,	1
	Toplam	26	Toplam	27
Yaşam Belirtisi	Hayat	6	Fen bilgisi	3
	Doğa	2	Türkçe	3
	Ağaç	2	Hayat bilgisi	2
	İnsan, saf su, dünyanın yaşamı, kum	1	Matematik, coğrafya	1
	Toplam	14	Toplam	10
Evren	Dünya	4	Rüyaya dalmak	2
	Mars, meteor	1	Bilmediğimiz sokaklar, beşik sallama, dersin hikaye gibi geçmesi, akraba ziyareti, kardeş bakmak, boş bekleyen insan	1
	Toplam	6	Toplam	8
Nesne	Bina	2	Bahçede oynama, hayattaki güzellik, eğlence, sek sek oyunu, maç, sosyalleşme	1
	Kavanoz kapağı, kağıt/makas, megafon, kimlik kartı, küre, dolap	1		
	Toplam	6	Toplam	6
Yiyecek	Bal, nar, biber, pizza, portakal	1		
	Toplam	5		
Eğlence Aracı	Kutu oyunu, film, rubik küp, şifre	1		
	Toplam	4		

Çalışma grubunda yer alan hem BİLSEM hem de devlet okulunda okuyan ortaokul öğrencilerinden sosyal bilgiler dersine yönelik metaforları yazmaları istenmiştir. Buna göre her iki çalışma grubunda da tablo 2’de belirtilen” yol gösterici, yaşam belirtisi, evren, nesne, yiyecek, disiplinler arası, olumsuzluk, eğlence aracı “temaları ortaya çıkmaktadır. BİLSEM ve devlet okulları çalışma

gruplarında belirleyici tema “yol göstericilik” teması olmuştur. Öyle ki, iki çalışma grubunda da en az söylenen temanın BİLSEM’de “yiyecek” devlet okullarında ise “eğlence aracı” teması olmuştur. Genel olarak incelendiğinde BİLSEM çalışma grubundaki öğrencilerin metaforlarında çeşitlilik ve olumlu metafor örnekleri görülürken; devlet okulları çalışma gruplarındaki öğrencilerin metaforlarında olumsuz örneklerin ağırlıkta olduğu söylenebilmektedir. Öğrencilerden bazılarının verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

“Sosyal bilgiler hayata benzer. Çünkü hayattan bilgiler verir” (BÖ59).

“Sosyal bilgiler hayata benzer. Çünkü hem yeni şeyler öğreniyorum, hem de geçmişten ders alıyorum” (DÖ45).

“Sosyal bilgiler haritaya benzer. Çünkü dünyamızın özelliklerini, coğrafi bilgileri öğreniyoruz” (BÖ4).

“Sosyal bilgiler hayata benzer. Çünkü bilgili olmamı sağlayıp, kuralları öğretir” (DÖ40).

“Sosyal bilgiler kitaba benzer. Çünkü her şey hakkında bir bilgisi vardır” (BÖ60).

“Sosyal bilgiler rüyaya dalmaya benzer. Çünkü bizi bilmediğimiz tarih öncesine götürür” (DÖ36).

“Sosyal bilgiler pizzaya benzer. Çünkü içinde her türlü şey var” (BÖ39).

“Sosyal bilgiler bahçede oynamaya benzer. Çünkü eğlencelidir” (DÖ1).

3. Öğrencilerin Sosyal bilgiler dersini günlük hayatlarında kullanma durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 3.a. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi günlük hayatlarında kullanma durumlarına ilişkin görüşleri

Sosyal bilgileri günlük hayatta kullanma durumu	f
BİLSEM	
Evet	69
Hayır	15
Kısmen	7
DEVLET OKULU	
Evet	56
Hayır	7
Kısmen	8

Çalışma grubunda yer alan, hem BİLSEM hem de devlet okulunda okuyan ortaokul öğrencilerinden sosyal bilgileri dersinde öğrendikleri konuları günlük hayatlarında kullanıp kullanmadıklarını yazmaları istenmiştir. Buna göre her iki grupta da, tablo 3.a’daki veriler ortaya çıkmaktadır. BİLSEM çalışma grubunda da devlet okulu çalışma grubunda da “evet” en yüksek söylenme oranıyla belirleyici yanıt olmuştur. Buna göre her iki çalışma grubunda da öğrencilerin cevapları şu şekildedir:

“Evet, günlük hayatta kullanıyorum” (BÖ60).

“Hayır, kullanmıyorum” (BÖ90).

“Bazen, sarı renkli kaldırımların ne işe yaradığını öğreniyorum” (DÖ16)

“Evet, kullanıyorum” (DÖ39).

“Evet, çünkü Atatürk’ü anlatıyorum” (DÖ19).

“Bazen genel kültürle alakalı soruları bilebiliyorum” (BÖ44).

Tablo 3.b. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersini günlük hayatta kullanma sebeplerine ilişkin görüşleri

BİLSEM		DEVLET OKULU		
Öğrencilerin görüşleri	f	Öğrencilerin görüşleri	f	
Öğreticilik	Hayatı kolaylaştırma	16	Hayata yol gösterme	10
	Hayatı öğretme	11	Atatürk'ün hayatı	9
	Hak ve sorumluluk	4	Hak ve sorumluluk öğretme	6
	Sorun çözme	2	Tarihi öğretme	3
	Kuralları öğretme	2	Coğrafi konular	3
	Sınavlara yardım	2	Günlük hayat, bilgiyi öğrenme, ekonomiyi öğrenme, yazma becerisi geliştirme, doğal afetleri tanıma, kültürü tanıma, gözlem, sınava destek	1
	Ülkemi tanıyorum	2		
	Tasarruf	2		
	Bilgi öğretme, genel kültür, bilinçlenme, geçmiş, deprem, hayvan sevgisi	1		
	Toplam	47	Toplam	39
İnsan ilişkileri	Sosyalleşme	11	Sosyalleştirme	16
	Etkin vatandaşlık	4	Paylaşma, sosyal çevreyi tanıma, bilgiyi paylaşma, iletişim becerisi, davranışı düzenleme	1
	Davranışı düzenleme	4		
	İletişim	4		
	Topluma uyum, bilgiyi paylaşma, yardımlaşma, sorulara cevap verme, hoşgörü	1		
Toplam	28	Toplam	21	
Tutum	İlgi çekmemesi	2	Sevmeme	2
	Sıkıcı, daha güvenli hissetme	1	Anlaşılması zor	1
	Toplam	4	Toplam	3

Çalışma grubunda yer alan, hem BİLSEM hem de devlet okulunda okuyan ortaokul öğrencilerinden sosyal bilgiler dersinin günlük hayatlarında işlerine hangi açıdan yararlı olduğunu yazmaları istenmiştir. Buna göre her iki çalışma grubunda da, tablo 3.b'de belirtilen "öğreticilik", "insan ilişkileri" ve "tutum" temaları ortaya çıkmaktadır. BİLSEM çalışma grubunda sosyal bilgiler dersinin "hayatı kolaylaştırma" ve "hayatı öğretme" özelliği öne çıkarken; devlet okullarında ise "sosyalleştirme" özelliği öne çıkmıştır. İki grupta da derse karşı olumlu ya da olumsuz tutumun çok az olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

"Evet, yönleri etkin vatandaş olmayı, krokiyi, her şeyi öğrendiğimiz için hayatımda çok işe yarıyor" (BÖ89).

"Atatürk'ün hayatını öğrenmemizi sağlar. Kültürümüzü öğretir" (DÖ56).

"Empati konusunu insan hayatında uygulayabilirim" (BÖ89).

"Derste sosyalleşmemi sağlayıp günlük hayatla kolaylıklar sağlar" (DÖ67).

"Hayır, sadece sınavlarda işime yarıyor" (BÖ90).

"Bilmediğim her şeyi öğrenmemi sağlıyor" (DÖ18).

4. Öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine yönelik hayallerine dair görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 4.a. Öğrencilerin hayallerindeki sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşleri

BİLSEM		DEVLET OKULU		
	Öğrencilerin hayallerindeki ders	f	Öğrencilerin hayallerindeki ders	f
İçerik	Eğlenceli	13	Hayata dair şeyleri öğretme	2
	Yazısız	3	İlgi çekici konu, tarih bilgisinin fazlalığı, hayal gücünü geliştirme, doğa bilinci	1
	Günlük hayatla ilişkili	3	-	-
	Mitolojik konu, ilgi çekicilik, ezber olmayan, ülke anlatımı	1	-	-
	Toplam	23	Toplam	6
Aktif Öğrenme	Etkinlik	3	Eğlenceli	10
	Yaşayarak	3	Etkinlik	5
	Oyun	2	Gezi	3
	Yorumlayıcı, gezili, deney ortamı	1	Yaşayarak öğrenme, farklı yöntem, drama	-
Toplam	11	Toplam	21	
Öğretmen özelliği	Hoşgörülü	2	-	-
	Daha yavaş anlatma	2	-	-
	Pekiştireç veren	2	-	-
	Komik	1	-	-
Toplam	7	Toplam	12	
Fiziksel Ortam	Sessiz sınıf	3	Sessiz sınıf	3
	Az öğrenci	2	Hayalimdeki sınıf	3
	Geniş sınıf	2	Öğrencinin fikirlerini söyleyebilmesi	2
	-	-	Güzel bir sınıf	2
	-	-	Komik öğretmen	2
Toplam	7	Toplam	12	
Dijital	Teknolojik	2	-	-
	İzleyerek, video, Viar gözlük	1	-	-
	Toplam	5	Toplam	5

Çalışma grubunda yer alan, hem BİLSEM hem de devlet okulunda okuyan ortaokul öğrencilerin hayallerinde sosyal bilgiler dersi sorulduğunda; tablo 4.a'da belirtildiği gibi, BİLSEM öğrencilerinin cevaplarında içerik, aktif öğrenme, öğretmen özellikleri, fiziksel ortam ve dijital temalarının ortaya çıktığı belirlenmiştir. Devlet okulu öğrencilerinin cevaplarına bakıldığında ise içerik, aktif öğrenme ve fiziksel ortam temalarının olduğu görülmektedir. BİLSEM öğrencilerinde belirleyici tema içerik teması olurken, devlet okulunca belirleyici tema, aktif öğrenmedir. En az söylenen temalar BİLSEM de dijital iken; devlet okulunda içerik temasıdır. Ayrıca tema yoğunluğu olarak BİLSEM öğrencilerinin cevaplarını zengin olduğu belirlenirken; devlet okulunda bunun sınırlı olduğu de görülmektedir. Öyle ki BİLSEM öğrencilerinin belirttikleri temalardan olan öğretmen özellikleri ve dijital temalarına devlet okulu öğrencilerinin hiç değinmediği belirlenmiştir. Öğrencilerinin bazılarının cevapları şu şekildedir:

"Eğlenceli ve ezber olmayan bir ders. Her şey ezbere dayalı anlatılıyor" (BÖ43).

"Beden, spor ve eğlence olmasını isterdim" (DÖ16).

"Yaşatarak öğrenilmeli. Şimdiki gibi olmamalı. Dört tarafı duvarla çevrili bir ortamda yapılmamalı" (BÖ74).

"Önemli olayları canlandırmak isterdim" (DÖ40).

"Eğlenceli, komik ve şirin bir öğretmenin sosyal bilgiler dersinin güzel olmasını ister" (BÖ6).

"Eğlenceli yerlere geziler olmasını isterdim. Örneğin lunaparka" (DÖ1).

“Yedi sekiz kişilik sınıflar, düzenli ve sıraları temiz bir sınıfın olmasını isterdim” (BÖ49).

“Zaman makinesiyle eski zamanlara gidip savaşları vs. görmeyi isterdim” (BÖ22).

Tablo 4.b. Öğrencilerin mevcut sosyal bilgiler dersi ile hayallerindeki sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşleri

BİLSEM		DEVLET OKULU		
Tutum	Hayali ve mevcut derslerin karşılaştırılması	<i>f</i>	Hayali ve mevcut derslerin karşılaştırılması	<i>f</i>
	Sıkıcı	8	Sıkıcı	
	Memnunuz, Eğlenceli, Şuan ki sınıfla aynı	1	-	
Toplam		11	Toplam	
Dersin İçeriği	Defter üzerinden işlenmesi, test çözümü, sınavsız, uygulamalı	1	Düz anlatım	2
	-		Kitap okunması	2
	-		Akıllı tahta kullanımı, video izleme, konuların uzun olması, az etkinlik	1
Toplam		4	Toplam	
Sınıf Ortamı	Sınıf sınırlarının dışında	2	Sırasız sınıf, sessizlik, az kişi, dışarıda ders işlenmesi	1
	Az kişi, sessizlik	1	-	
	Toplam	4	Toplam	
			4	

Çalışma grubunda yer alan, hem BİLSEM hem de devlet okulunda okuyan ortaokul öğrencilerin hayallerinde ki sosyal bilgiler ile mevcut sosyal bilgiler arasındaki farkına bakıldığında tablo 4.b'de görüldüğü gibi, hem BİLSEM hem de devlet okulundaki öğrencilerin tutum, dersin içeriği ve sınıf ortamı temaları ortaya çıkmıştır. BİLSEM'de belirleyici tema tutum iken, devlet okulunda belirleyici tema dersin içeriğidir. En az söylenen tema BİLSEM de dersin içeriği ve sınıf ortamı iken, devlet okullarında sınıf ortamı temasıdır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

“Eğlenceli testlerle ve yavaş olarak öğrendiklerimin üstüne bir şeyler katarak işleyelim isterim.

Ayrıca BİLSEM'de bu yaşansa da okulda yaşanmıyor” (BÖ2).

“Sosyal bilgiler genelde uzun oluyor” (DÖ60).

“Sosyal bilgiler dersi biraz daha yorumlamaya dayalı olabilir” (BÖ8).

“Düz anlatımın olması sıkıcı oluyor” (DÖ57).

“Çok geniş ve kocaman kenarlarında masalar olan, ferah ve rahat bir sınıfta sessizce sınıf istiyorum” (BÖ20).

“Akıllı tahta açılıp sadece kitap üzerinden ders işleniyor” (DÖ34).

5. Öğrencilerin Sosyal bilgiler dersinde öğrenmeyi istedikleri konulara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin öğrenmek istedikleri konulara yönelik bulgular

BİLSEM		DEVLET OKULU		
	Hayali ve mevcut derslerin karşılaştırılması	<i>f</i>	Hayali ve mevcut derslerin karşılaştırılması	<i>f</i>
Tarih	Tarih bilgisi	10	Tarih bilgisi	10
	Dünya savaşları	3	Kültür ve miras	6
	Kültür ve miras	3	Dünya savaşları	3
	Osmanlı tarihi	2	Atatürk'ün hayatı	3
	Atatürk'ün hayatı	2	Savaşlar	2
	Antik çağ, eski uygarlıklar, geçmişteki insan, tarihteki önemli kişiler, kronoloji bilgisi, farklı kültürler, milli mücadele, mitoloji	1	Ülkelerin tarihi	2
	-	-	Milli kültür, eski oyunlar, gelenekler, bayrak, Çanakkale savaşı, Türkiye'nin kuruluşu	1
Toplam	28	Toplam	32	
Coğrafya	Coğrafi bilgi	4	Harita	4
	Dünyanın şekil ve hareketleri	3	Coğrafi bilgi, çevrenin güzellikleri, dünya ve çevre, dünya kıtaları, ülkeler, kıta	1
	Dünya ülkeleri, doğal afetler, çevre bilgisi, ağaçların oluşumu, doğa ve hayvan, Türkiye'yi tanıyalım, nesli tükenen canlı	1	-	-
Toplam	14	Toplam	10	
Diğer Disiplinler	İletişim	2	Teknoloji	2
	Ekonomi	2	Küresel bağlantılar, iletişim, gelecek	1
	Psikoloji, kişisel gelişim	-	-	-
Toplam	6	Toplam	5	
Vatandaşlık	Etkin vatandaşlık, hak ve sorumluluk, kimlik, aile bağları	1	Haklarımız	3
	-	-	Sorumluluk	3
	-	-	Adalet ve hukuk	1
Toplam	4	Toplam	7	

Çalışma grubunda yer alan, hem BİLSEM hem de devlet okulunda okuyan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde öğrenmek istedikleri konular sorulduğunda her iki çalışma grubunda da tablo 5'te belirtilen tarih, coğrafya, diğer disiplinler ve vatandaşlık temalarının söylendiği belirlenmiştir. Dikkat çekici olarak BİLSEM ve devlet okulunda belirleyici temaların tarih olduğu görülmektedir. BİLSEM de söylenme sıklık oranıyla en az belirtilen tema vatandaşlık iken, devlet okulunda ise en az söylenen temanın diğer disiplinler teması olduğu görülmektedir. Coğrafya temalarına bakıldığında da gruplar arasında söylenme sıklık oranında ciddi farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

"Küresel bağlantılar çünkü ülkeler ilgimi çekiyor" (BÖ8).

"Sosyal bilgiler dersinde en çok öğrenmek istediğim konu, adalet ve hukuk konuları ilgimi çekiyor (DÖ37).

“Sermaye ve üretim. Çünkü nasıl şirket kuracağımı gösteriyorlar” (BÖ33).

“Ülkelerin uzaklığı, soğukluğu, yemekleri, kıyafetleridir” (DÖ7).

“Kronolojiyi çok seviyorum, hem öğrenirken arkadaşlarımla ve kendimin kronolojisini öğreniyorum. Aslında insanların tarihlerini öğreniyorum” (BÖ55).

“Atatürk çünkü bazı insanlar Atatürk’e saygı duyuyorum ama sevmiyorum diyorlar, neden diye sorduğumda kadınlara o kadar kötülük yapılmış Atatürk savaşta sadece emir verdi falan diyorlar, bu olayların aslını öğrenmek istiyorum” (DÖ40).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

BİLSEM’de eğitimlerine devam eden özel yetenekli ortaokul öğrencileri ile normal devlet okulunda eğitim alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarını karşılaştırmalı olarak ortaya koymayı hedefleyen bu araştırmanın sonuçlarını genel olarak değerlendirmek gerekirse, BİLSEM öğrencileriyle devlet okulunda eğitim alan öğrencilerin sosyal bilgiler algılarının farklılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler dersindeki deneyimlerin ve bu dersle ilgili beklentilerin, derse yönelik algıyı belirlemede olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığı zaman, BİLSEM öğrencileriyle, devlet okulunda eğitim alan öğrencilerin en çok sevdikleri derslerin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre; BİLSEM öğrencileri sayısal dersleri, devlet okullarında eğitim alan öğrenciler ise sözel dersleri sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sevdikleri dersler arasında sosyal bilgileri neden seçmediklerinin sebebine bakıldığında; BİLSEM öğrencilerinin akademik kaygıyla sayısal derslere yöneldiğinden, devlet okulunda eğitim alan öğrencilerin ise dersi ilgi çekici bulmadığından dolayı seçmediği söylenebilir.

Öğrencilerden sosyal bilgiler dersine yönelik metaforları yazmaları istendiğinde; her iki çalışma grubunda da “yol gösterici, yaşam belirtisi, evren, nesne, yiyecek, disiplinler arası, olumsuzluk, eğlence aracı” temalı metaforlar ortaya çıktığı görülmüştür. Bununla beraber; BİLSEM öğrencilerinin sosyal bilgilere yönelik ürettiği metaforların devlet okulundaki öğrencilere göre çok daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durumu BİLSEM öğrencilerinin devlet okulunda eğitim alan öğrencilere göre sosyal bilgiler dersine yönelik daha fazla bakış açısı geliştirdiği şeklinde ifade etmek mümkündür. Ayrıca BİLSEM öğrencilerinin ürettiği metaforlar incelendiğinde devlet okulu öğrencilerine göre derse karşı daha olumlu metaforlar ürettikleri anlaşılmaktadır. Benzer olarak Bolat (2020)’in ortaokula devam eden üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezindeki sosyal bilgiler dersi ile okuldaki sosyal bilgiler dersine yönelik metaforik algılarını incelemeyi amaçladığı çalışmasında da, hem BİLSEM’deki hem de okuldaki sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu algılara sahip oldukları sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

Öğrencilere sosyal bilgileri dersinde öğrendikleri konuları günlük hayatlarında kullanıp kullanmadıkları sorulduğunda her iki gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğu öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullandıkları yanıtını vermişlerdir. Bu da her iki gruptaki öğrencilerin de sosyal bilgiler dersinin içerdiği konuları gerçek yaşamla ve kendi günlük yaşantılarıyla ilişkilendirebildikleri göstermektedir. Alan yazına bakıldığında benzer yönde çalışmalar görmek mümkündür. Örneğin Gömleksiz, Kan ve Öner (2012) ve Çetin ve Dinç (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, devlet okuluna devam eden öğrencilerin benzer şekilde sosyal bilgileri yaşamın içinden bir ders olarak algıladıkları görülmüştür. Mertol, Doğdu ve Yılar (2013) da çalışmalarında, üstün zekâlı çocukların, sosyal bilgiler dersini yaşamın içinden bir ders olarak kabul ettiklerini, ortaya koymuşlardır.

Öğrencilerin hayallerindeki sosyal bilgiler dersine yönelik beklentilerinin ne olduğu sorulduğunda, devlet okulunda okuyan öğrencilerin hayallerinde yer alan sosyal bilgiler ile gerçekte var olan sosyal bilgiler arasında benzerlikler olduğu söylenebilir. Devci ve Gürdoğan Bayır (2011)’in araştırmaları

da, öğrencilerin sosyal bilgiler hakkında yeterince bilgi sahibi olmaması ve gerçekte var olan sosyal bilgiler ile hayallerini açıklaması olarak benzer ifadelere ulaştıkları söylenebilir. Ancak BİLSEM öğrencilerinin devlet okulunda okuyan öğrencilere göre bu dersin içeriğinin zenginleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi konusunda daha fazla beklenti içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu durumun BİLSEM okullarının, devlet okullarından farklı olarak öğrencileri daha çok sorgulamaya ve araştırmaya yöneltmesi şeklinde açıklanması mümkündür.

Öğrencilere sosyal bilgiler dersinde öğrenmek istedikleri konuların ne olduğu sorulduğunda, hem BİLSEM öğrencileri hem devlet okulu öğrencileri ağırlıklı olarak tarih konularını öğrenmek istediklerini belirtmişler. Buna ek olarak yine BİLSEM öğrencilerinin öğrenmek istedikleri konuların çok daha zengin bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir. Nitekim Ünal ve Er (2015)'in çalışmasında da özel/üstün yetenekli öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinin genel amacını, tarih ve coğrafya konularını öğretmek olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları genel olarak düşünüldüğünde, gerek BİLSEM'de eğitim alan ortaokul öğrencilerinin gerekse devlet okulunda öğrenimlerine devam eden ortaokul öğrencilerinin geleceğin yetişkinleri ve iyi vatandaşları olacakları düşüncesi ile sosyal bilgiler dersine gerekli önemin verilmesi ve daha etkili işlenmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması önerilebilir. Sosyal bilgiler dersinin hedefleri ve içeriği düşünüldüğünde, ortaokul öğrencilerinin bu dersin hedeflerine ulaşmasının önemi aşikârdır. Bu noktada BİLSEM'de eğitim alma hakkını elde eden ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi adına daha fazla etkinlik ve deneyim yaşadıkları düşünüldüğünde elbette derse yönelik algılarının ve beklentilerinin daha istendik olacağı söylenebilir. Burada önemli olan, devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin de sosyal bilgiler derslerini daha fazla etkinlik ve deneyim ile görmesini sağlamaktır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içeriklerini hazırlarken bireysel farklılıkları dikkate alması, ders içeriklerinin günlük hayatla bağlantısının olabileceği ve dersi ilgi çekici kılabilmek adına ders planlaması yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akengin, H. ve Kafadar, T. (2016). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metaforları. *International Journal of Field Education*, 2(1), 33-50.
- Ataman, A. (2003). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (ss. 173-195). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Baykoç Dönmez, N. (2019). Kişisel Web Sayfası, <http://www.necatebaykoc.com.tr/bilsem/>, erişim tarihi: 21.12.2019.
- Berksan, G. O. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik metaforik algıları. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 2(4), 117-131.
- Bolat, H. (2020). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bilim ve sanat merkezindeki ve okuldaki sosyal bilgiler dersine yönelik metaforik algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1135-1144.
- Çal, Ü. T. (2018). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler eğitiminin yeri ve önemi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çetin, Ş., ve Dinç, E. (2017). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarının incelenmesi. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler dergisi*, 16, 241-259.
- Deveci, H., Köse, T. Ç., ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: Kelime ilişkilendirme testi uygulaması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 101-124.
- Deveci, H., ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2011). Hayallerdeki sosyal bilgiler: İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin algıları. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2011 (4), 9-28.
- Doğanay, A. (2002). *Sosyal bilgiler öğretimi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

- Dümenci, S. B., Gürsoy, F. ve Aral, N. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönemdeki üstün potansiyelli ve üstün zekâlı olan çocukların eğitimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2469-2480.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A.Ü. ve Öner, Ü. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 419-436.
- İbrahimoglu, Z. (2018). The challenging subjects to learn/teach in social studies, the reasons behind them and solution suggestions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 162-182.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem akademi.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymakçı, S. ve Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 3(1), 35-64.
- MEB (1991). *Özel eğitimle ilgili mevzuat*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB (2019). Bilsem yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, Ankara. 390-427. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- Mertol, H. (2014). *Türkiye ve ABD’de üstün zekalı çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin görüş ve uygulamaları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Mertol, H., Doğdu, M. ve Yılar, B. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algıları. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 176-183.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2th edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 1-31). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, T. ve Keçe, M. (2015). Social studies from the perspective of 7th grade students. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 5, 298-310.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*, Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: MEB yayınları.
- TDK. (2019). Zeka maddesi, <https://sozluk.gov.tr/?kelime=sosyal%20zeka> adresinden 27.03.2019 tarihinde erişildi.
- Ünal, F. ve Er, H. (2015). Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 16(1), s.165-182.
- Yaşar, Ş. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bakış açısıyla sosyal bilgiler. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), (1213-1225).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Prof. Dr. Osman Gündüz'ün Bilimetric Portresi

Beytullah KARAGÖZ¹

Gönderim Tarihi: 22.11.2020

Yayın Tarihi: 31.05.2021

Öz

Türkçe eğitimi alanının akademik gelişimine katkıda bulunan bilim insanlarından biri de Prof. Dr. Osman Gündüz'dür. . Gündüz, kuramsal eserleri ile ana dili eğitimi-öğretimi sürecinde temel dil becerilerinin rolünün anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. Gündüz'ün h-endeksi katsayısı 9, tüm yayınlar için aldığı atıf sayısı 548'dir. Bu çalışmada Prof. Dr. Osman Gündüz'ün bilimetric portresini belirlemek amaçlanmıştır. Bilimetric portre çalışmaları bilimsel göstergeleri dikkate alan veri odaklı bir çalışma yaklaşımıdır. Çalışmada bibliyometric analiz ve atıf analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın veri kaynakları Prof. Dr. Osman Gündüz'den elde edilen detaylı özgeçmiş ve Google Akademik arama motorudur. Lisansüstü tez danışmanlıklarına ilişkin verilere YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. Çalışmada ulaşılan bulgulara göre, Gündüz'ün akademik üretimleri ve istatistikleri ile genç araştırmacılar açısından pozitif rol model bir bilim insanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Atıf analizi, Bilimetric portre

Scientometric Profile of Prof. Dr. Osman Gündüz

Abstract

Prof. Dr. Osman Gündüz is one of the philologists who contributes to the scientific development of the Turkish education academic field. With his theoretical works, Gündüz contributed to the understanding of the role of basic Language skills in the process of mother tongue education. Gündüz's h-index is 9, and the number of citations for all publications is 548. In this study, it is aimed to determine the scientometric portrait of Prof. Dr. Osman Gündüz. Scientometric portrait study is a data-oriented approach that takes Scientific indicators into account. In the study, bibliometric analysis and citation analysis techniques were used. The data sources of the Study are Google Scholar database and detailed CV obtained from Prof. Dr. Osman Gündüz. The data related to the thesis that he is advised are accessed from the database of YÖK National Thesis Center. According to the findings obtained in the study, it was concluded that Gündüz is a scientist who has a positive role model for young researchers, with academic productions and statistics..

Key Words: Turkish education, Citation analysis, Scientometric profile

¹ Sorumlu Yazar: Beytullah Karagöz, Doç. Dr, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, beytullah.karagoz@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2966-8226

Giriş

Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanının alt dallarından biri de Türkçe eğitimi akademik alanıdır. Türkçe eğitimi, eğitim bilimleri temel alanında nispeten genç bir bilimsel disiplindir. Bu bakımdan başlangıcından bugüne yaklaşık 30 yıllık bir entelektüel geçmişe sahiptir. Türkçe eğitimi alanının ilk dönemlerinde alanyazında Filoloji temel alanındaki bilim insanlarının büyük etkisi görülmüştür. Özellikle alanın güçlü bir insan kaynağına ve kuramsal birikime sahip olmasında Türk Dili ve Edebiyatı bilim alanından gelen akademisyenlerin önemli katkıları olmuştur. Bu bağlamda bilimsel çalışmaları ile Türkçe eğitimi bilim alanının akademik altyapısının gelişimine katkıda bulunan edebiyat bilimcilerden biri de Prof. Dr. Osman Gündüz'dür.

Osman Gündüz, 10 Nisan 1951'de Erzurum Tortum ilçesinde dünyaya gelir. İlk öğrenimini Erzurum'da, Orta Öğretimi ise 1965-1972 yılları arasında Maraş İmam-Hatip Lisesi ve Muğla Turgutreis Lisesi'nde tamamlar. 1975'te İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümüne 1,5 yıl devam eden Gündüz, Lisans eğitimini 1977'de Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde bitirir. Gündüz, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeni Türk Edebiyatı anabilim dalında başladığı yüksek lisans eğitiminden 1987 yılında mezun olur. Gündüz'ün tez çalışması "Selahaddin Enis, Hayatı-Edebî Kişiliği-Hikâyeciliği" başlığını taşımaktadır. Aynı bölümde Doktora eğitimine devam eden Gündüz, "Meşrutiyet Romanında Yapı ve Tema, I-II" adını taşıyan teziyle 1993 yılında Dr. unvanına sahip olur. Gündüz'ün lisansüstü tez danışmanlıklarını değerli bilim insanı Prof. Dr. Şerif Aktaş yürütmüştür. Gündüz, 12 Nisan 2004 tarihinde Türk Edebiyatı bilim alanında Doçent unvanını alır. Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü tarafından 06 Ağustos 2009 tarihinde Prof. Dr. kadrosuna atanmaya hak kazanmıştır. 08.10.2002-2009 tarihleri arasında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Bölüm Başkan Yardımcılığı görevini yürüten Osman Gündüz, 2009-2015 yılları arasında aynı birimde Bölüm Başkanlığı görevinde bulunmuştur. Ayrıca Atatürk Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü'nde 24.03.1998-23.10.2000 tarihleri arasında Bölüm Başkanlığı yapmıştır. *Millî Eğitim Dergisi*, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *Yeni Türk Edebiyatı*, *Turkish Studies* gibi ulusal ve uluslararası bilim dergilerinde editörlük yapmıştır. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nden 10 Nisan 2018'de emekliye ayrılan Gündüz, emeklilik sonrası Bayburt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi'nde akademik çalışmalarını sürdürürken 14 Mayıs 2021 tarihinde hayatını kaybetmiştir.



Fotoğraf 1. Prof. Dr. Osman GÜNDÜZ (1951-2021) (Kaynak: <https://kidega.com/yazar/osman-gunduz-151409>)

Bilimetre bilimsel bilginin üretimi, aktarımı, yayılması ve kullanımı ile ilgilenir (Kalyane, Prakasan ve Kumar, 2001). Bilimetre çalışmalarının bir alt boyutu da bilimetre portre çalışmalarıdır. İlk dönemlerde bilim insanlarına yönelik inceleme çalışmaları biyo-bibliyometri (Sen ve Gan, 1990) olarak adlandırılmıştır. Bilimetre portre, biyo-bibliyometri sözcüğüne karşılık olarak üretilmiş bir kavramdır. Bilimetre portre kavramını literatüre kazandıran Kalyane ve Kalyane (1993) olmuştur (Mukherjee, 2013). Bilimetre portre, bilim adamlarının ve diğer araştırmacıların katkılarını ve atıflarını inceleyen bibliyometri dallarından biridir. Çalışma alanı nispeten yeni ve bu alana katkıda bulunanlar fazla değildir (Sen ve Karanjai, 2003). Bu tür çalışmalar, akademik ve araştırma hayatında en üst sıralara ulaşmış bireyleri inceleyerek ve çalışmalarını vurgulayarak genç neslin onları örnek almaya özendirilebileceği gerçeğini ortaya koymaktadır (Kademani, Kalyane, Kumar ve Mohan, 2005).

Alanyazın incelendiğinde bilimetre portre çalışmalarının olduğu görülmektedir. Farklı kategorilerde Nobel ödülüne değer görülen bilim insanlarına ilişkin çalışmalar mevcuttur (Charlton, 2007; Barik ve Jena, 2016; Kumar, Kumar ve Ruhela, 2018, Kalyane ve Kademani, 1994; Kademani, Kalyane ve Kumar, 2001; Kademani, Kalyane ve Kumar, 2002; Kademani, Kalyane ve Jange, 1999; Kalyane ve Sen, 2017; Kalyane ve Kademani, 1997; Koganuramah ve diğerleri, 2004; Upadhye ve diğerleri, 2004; Kademani ve diğerleri, 2005; Munnolli, Pujar ve Kademani, 2011; Angadive diğerleri, 2006; Sinha, 2017). Bununla birlikte Nobel ödülüne layık görülen Rabindranath Tagore gibi ünlü yazarların da yayın üretkenliğini inceleyen çalışmalar yapılmıştır (Ray ve Sen, 2015). Buna karşılık Türkiye’de bu çalışma alanının çok az ilgi gördüğü dikkati çekmektedir.

Bilimsel bilginin akademik paydaşlar arasında bilim iletişim ortamlarını (dergi, kitap, bilgi şöleni vb.) kullanarak paylaşımı ve yayılmasına bilimsel iletişim denir. Başka bir deyişle “bilimsel iletişim bilim insanlarının yaptıkları araştırmalar sonucu elde ettikleri bulguları sözlü ya da yazılı olarak sundukları bir süreci kapsamaktadır” (Uçak ve Al, 2009: 2). Bu bakımdan bilim insanları, bilimsel bilginin üretimi ve aktarımında etkin rol oynar. Bu anlamıyla bilimsel gelişim ve ilerlemeye katkıda bulunurlar. Buna göre akademik disiplinlerde bilimsel üretimleri ile öne çıkan araştırmacıların bilimetric portrelerinin incelenmesi bilimsel bir gerekliliktir. Bilimetric portre araştırmaları belirli bir bilim insanının alana olan katkısı ve verimliliği (Tonta ve İlhan, 2002) hakkında değerlendirme yapma bakımından önemli görülmektedir. Eldeki çalışmada Türkçe eğitimi bilim alanının gelişmesine katkıda bulunan edebiyat bilimcilerden Prof. Dr. Osman Gündüz’ün bilimetric portresini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada yanıtı aranan araştırma soruları şunlardır:

- Prof. Dr. Osman Gündüz’ün akademik çalışmalarının yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Prof. Dr. Osman Gündüz’ün yayınlarının belge türlerine göre dağılımı nasıldır?
- Prof. Dr. Osman Gündüz’ün bilimsel yayınlarında yazarlık örüntüsü nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Prof. Dr. Osman Gündüz’ün bilimsel üretimlerinin biyografik yaş grubu dağılımı ve bilimsel iş birliği durumu nasıldır?
- Prof. Dr. Osman Gündüz’ün bilimsel yayınlarının almış olduğu atıf sayıları nedir?
- Prof. Dr. Osman Gündüz’ün atıf üretkenliği nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Prof. Dr. Osman Gündüz’ün bilimsel yayınları arasında alanla ilgili literatüre en sık katkı sağlayan yayınları hangileridir?
- Prof. Dr. Osman Gündüz’ün lisansüstü tez danışmanlığı durumu nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma betimsel çalışma biçiminde desenlenmiştir. Betimsel araştırmalarda “Araştırmalarda durum nedir?, neredeyiz?, ne yapmak istiyoruz?, nereye, hangi yöne gitmeliyiz?, oraya nasıl gideriz? gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir” (Kaptan, 1995: 59). Çalışmada Prof. Dr. Osman Gündüz’ün akademik yayınları üzerinden bilimetric portresine ilişkin bütüncül ve sistematik saptama ve analizler yapılmak istendiği için betimsel desen tercih edilmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Çalışma doküman incelemesine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Doküman incelemesi; araştırılan konu hakkında bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analizini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). “Bilim politikası oluşturma ve geliştirmeye yönelik araştırmalarda bilimetric çalışmalardan yararlanılmaktadır” (Al, 2008: 25). Bilimetric araştırmalar yayın çıktılarının değerlendirilmesi ve bunlardan hareketle alana ilişkin perspektif oluşturulması açısından önemli görülmektedir. Bu yönüyle bilimetric portre çalışmaları, bilim insanlarının akademik etkinliğinin analizini mümkün kılmaktadır.

Araştırmacı ilk önce Prof. Dr. Osman Gündüz’e telefon yoluyla bilimsel üretimleri ile ilgili bir akademik çalışma yapma hazırlığında olduğunu bildirmiştir. Prof. Dr. Osman Gündüz’ün oluru alındıktan sonra kapsamlı özgeçmiş e-posta yoluyla talep edilmiştir. Prof. Dr. Osman Gündüz, araştırmacıya özgeçmişini 25.02.2019 tarihinde çevrim içi ortamda ulaştırmıştır. Özgeçmiş bilgilerine ek olarak açık kaynaklardan araştırmacı ile ilgili veriler derlenerek bütüncül bir veri

seti oluşturulmuştur. Bu şekilde araştırmacının yayınlarına ilişkin güncel ve eksiksiz bir liste düzenlenmeye çalışılmıştır. Bu listeye göre Gündüz'ün toplam 108 yayına sahip olduğu görülmüştür. Çalışmanın veri kaynağı özgeçmişte belirtilen eserlerle sınırlıdır. Gündüz'ün atıf bilgileri ve lisansüstü öğrencilerine ilişkin veriler Google Akademik arama motoru ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından derlenmiştir.

Veri analizi sürecinde bibliyometrik analiz ve atıf analizi kullanılmıştır. "Bibliyometrik analiz, bilimsel çalışmaları (ülke, kurum, alanyazın, dergi, bilim insanı vb.) bazında incelemeye olanak sağlayan bir tekniktir" (Karagöz ve Şeref, 2019a: 135). Çalışmada bibliyometrik analiz kullanılarak Gündüz'ün bilimsel çalışmaları yayın sayısı, yayın türü, yazarlık durumu, iş birliği modeli gibi bibliyografik ölçevler bakımından analiz edilmiştir.

Atıflar makalelerin niteliğine ilişkin fikir vermesine ek olarak kalitesini yansıtanın yanında çalışmanın alana ilişkin etkisi üzerine nicel veriler sunmaktadır (Csako, 2007). Bu yanı sıra atıf analizi bilimsel araştırmaların alanyazındaki etki düzeyini ve entelektüel arka planı ve seyri göstermesi bakımından önemlidir. Çalışmada atıf analizi için Publish or Perish 7 (PoP) yazılımını kullanılmıştır. *PoP 7* çeşitli atıf ölçevleri ve bibliyometrik verileri (örneğin, h-index, dergi etki ölçevleri) sunmak için Google Akademik'teki atıf bilgilerini çıkaran ve analiz eden ücretsiz ve herkese açık bir programdır (Harzing, 2007). *PoP 7* analitik aracı Google Akademik'in veri setini analiz edebilmesi ve erişilebilirliği nedeniyle analiz aracı olarak tercih edilmiştir. PoP kullanılarak 27.11.2019 tarihinde çevrim içi sorgulama gerçekleştirilmiştir. Bu sorguda *PoP 7* yazarlar (Authors) sekmesine "Osman Gündüz" anahtar terimi yazılmıştır. Sorgulamada yıl sınırlamasına gidilmemiştir. Sorgu sonucunda Osman Gündüz ile ilgili 85 yayın listelenmiştir. Bu yayınlar arasında isim benzerliği oluşturan çalışmalar temizlenerek veriler detaylı olarak analiz için bir Excel elektronik tablosuna kaydedilmiştir. Bu süreç diğer verilerle birlikte Gündüz'ün bilimsel yayınlarına ilişkin geniş bir veri tabanının oluşturulmasını sağlamıştır. Gündüz'ün çalışmalarına ilişkin toplam atıf sayısı, en çok atıf yapılan kaynaklar gibi bibliyometrik göstergeler değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler Microsoft Office yazılımı kullanılarak kategoriler halinde tablolar oluşturularak sunulmuştur.

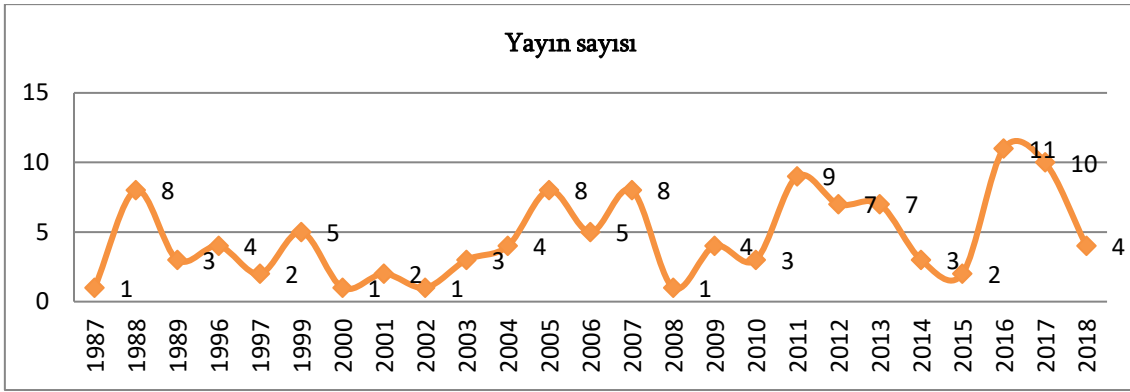
Etik Kurulu İzni

Yazar, bu çalışmanın etik komite onayına ihtiyaç duymadığını teyit etmektedir. (Onay Tarihi: 04.04.2020). Çalışmada araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygunluk gözetilmiştir. Çalışma hakkında Prof. Dr. Osman Gündüz gönüllü oluru alınarak bilgilendirilmiştir. Bu kapsamda Prof. Dr. Osman Gündüz'den yazılı ve sözlü izin alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde Prof. Dr. Osman Gündüz'ün bilimsel çalışmaları ile ilgili betimleyici ve tanımlayıcı veriler yer almaktadır. Bu çerçevede yayınlara ait künye bilgileri, yıllara göre dağılımı, yazarlık durumları, iş birliği modeli, atıf üretkenliği ve sayılarından hareketle elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Prof. Dr. Osman Gündüz'ün alanyazındaki akademik çalışmalarının yıllara göre sayısal dağılımı aşağıda verilmektedir (Grafik 1).



Grafik 1. Prof. Dr. Osman Gündüz'ün yayınlarının yıllara göre sayısal dağılımı

Grafik 1'de çalışmada ulaşılan verilere göre Prof. Dr. Osman Gündüz'ün alanyazındaki makalelerinin yıl bazında dağılımı gösterilmiştir. Gündüz tarafından üretilen yayın sayısı toplam 116'dır. Buna göre Gündüz en fazla 2016 (f=11) ve 2017 (f=10) yılında yayın yapmıştır. Daha sonra en fazla yayın yapılan yıllar 2011(f=9), 1988, 2005 ve 2007 (f=8) olarak görülmektedir. En az yayın yapılan yıllar ise 1987, 2000, 2002 ve 2008 (f=1) olmuştur

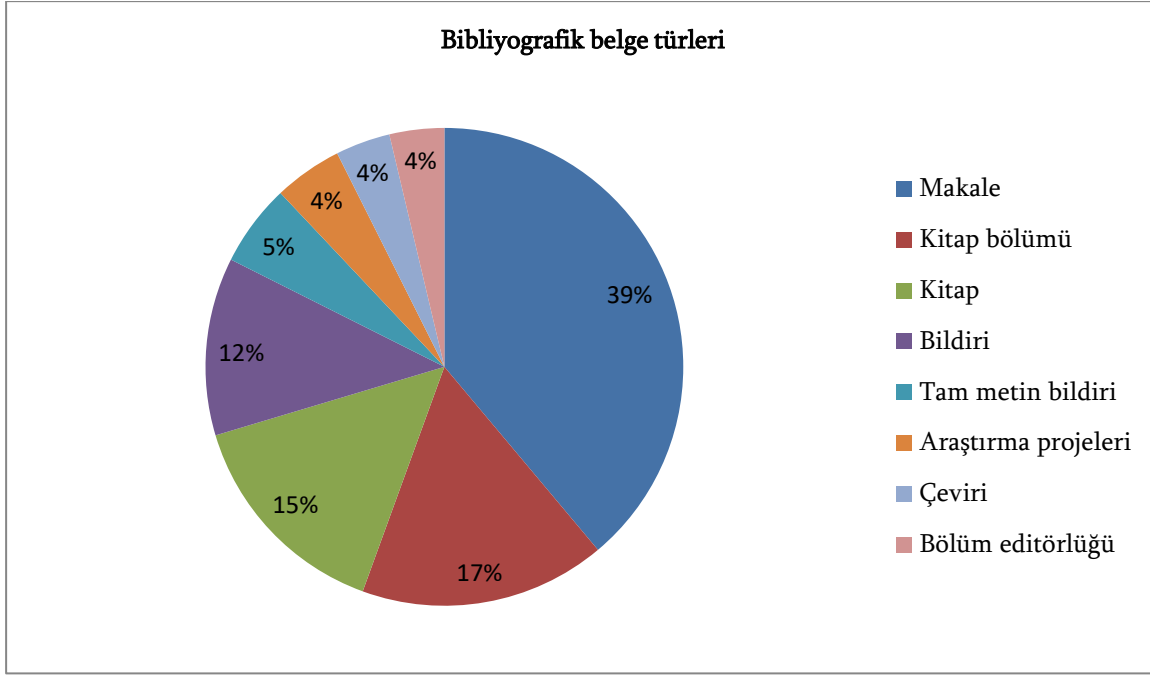
Grafik 1 incelendiğinde Prof. Dr. Osman Gündüz'ün yıllara göre değişen oranlarda yayın yaptığı gözlenmektedir. Bu doğrultuda 2010 yılından itibaren araştırmacının yayın üretkenliği bakımından üç önemli evre olduğu görülmektedir. 1987-2000 yılları arasındaki birinci evrede araştırmacı toplam 23 yayın yapmıştır. Yıl başına düşen ortalama yayın sayısı 1.76 olarak gözlenmektedir. 2000-2010 döneminde araştırmacının akademik ivmesinin yükseldiği görülmektedir. 10 yıllık bu ikinci evrede araştırmacı toplam 37 yayına imza atmıştır. 2011 yılından itibaren Gündüz'ün yayın üretkenliğinde üçüncü evre başlamıştır. Bu yıldan sonra araştırmacının yayın sayılarında gözle görülür bir ilerleme kaydedilmiştir. Bu durum yayın sayılarında görece istikrarlı bir seyir izleme süreci içine girmiştir. Bu durum üzerinde özellikle araştırmacının kolektif çalışmalara yönelmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Bibliyografik Belge Türleri

Prof. Dr. Osman Gündüz'ün akademik çalışmalarının akademik yayın türü sayılarına göre dağılımı aşağıda verilmektedir.

Tablo 1. Prof. Dr. Osman Gündüz'ün akademik çalışmalarının yayın türüne göre dağılımı

Bibliyografik tür	N	%
Makale	42	38.88
Kitap bölümü	18	16.66
Kitap	16	14.81
Sözlü bildiri	13	12.03
Tam metin bildiri	6	5.55
Araştırma projeleri	5	4.62
Çeviri	4	3.70
Editoryal	4	3.70
Toplam	108	100

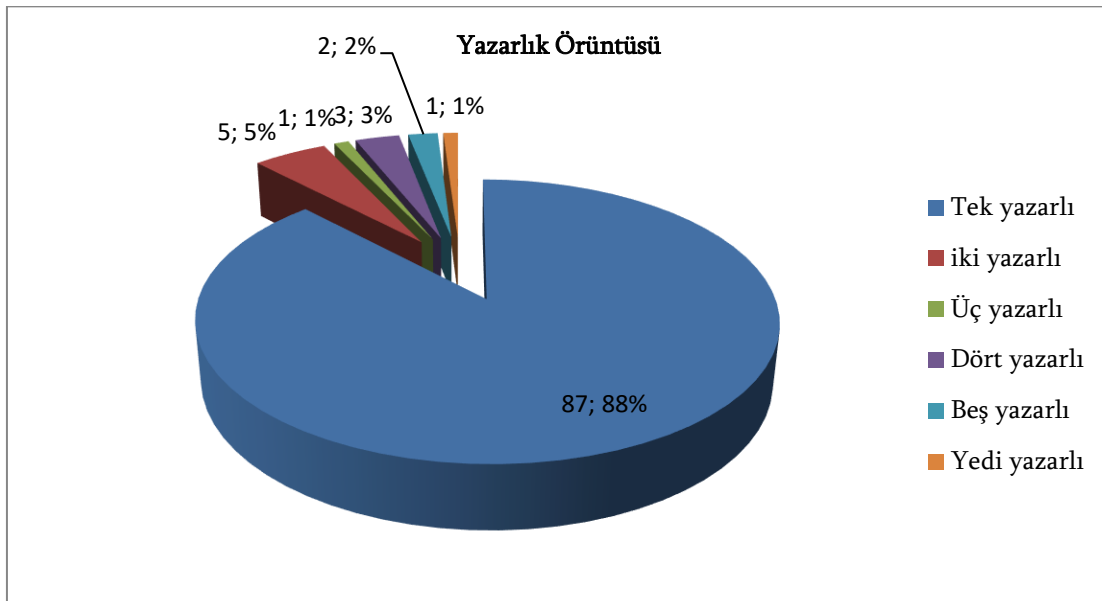


Grafik 2. Prof. Dr. Osman Gündüz'ün yayınlarının yayın türüne göre yüzdelik dağılımı

Yukarıdaki tablo ve grafikte Prof. Dr. Osman Gündüz tarafından üretilen belge türlerine ilişkin veriler sunulmuştur. Prof. Dr. Osman Gündüz'ün öz geçmişi ve açık kaynaklardan elde edilen verilere göre araştırmacının akademik kariyeri boyunca toplam 108 akademik yayın ürettiği saptanmıştır. Gündüz'ün makale, kitap, kitap bölümü, çeviri gibi farklı belge türünde çok sayıda yayına sahip olduğu görülmüştür. Buna göre araştırmacının yayımladığı bibliyografik belge türleri arasında ilk sırayı makale %39 (42) almaktadır. Daha sonra sırasıyla Kitap bölümü %17 (18), %15 Kitap (16) ve Bildiri %12 (13) gelmektedir.

Yazarlık Durumu

Prof. Dr. Osman Gündüz'ün bilimsel çalışmalarına yazar kadroları sayısal olarak incelenerek ulaşılan veriler aşağıda verilmektedir (Grafik 3).



Grafik 3. Prof. Dr. Osman Gündüz'ün bilimsel çalışmalarının yazar kadrolarına göre dağılımı

Yukarıdaki grafikte Prof. Dr. Osman Gündüz'ün bilimsel çalışmalarının yazarlık durumlarına göre analizi yansıtılmaktadır. Buna göre Gündüz'ün çalışmalarına %88 (87) oranında tek yazar olarak katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla %5 (5) ile iki yazarlı ve %3 (3) ile üç yazarlı yayınlar takip etmektedir. Bulgular, araştırmacının tek yazarlı yayın yapma eğiliminin baskın olduğunu göstermektedir.

Prof. Dr. Osman Gündüz'ün işbirliği modeli

Prof. Dr. Osman Gündüz'ün bilimsel yayınlarındaki iş birliği modeli incelenerek elde edilen veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Prof. Dr. Osman Gündüz'ün İş birliği modelinin yıllara göre dağılımı

Biyografik Yaşı	Yıl	Yazarlık durumlarına göre yayın sayıları						İş birliği Katsayısı	Akademik çalışma yılı
		Tek yazarlı	Kümülatif	Çok yazarlı	Kümülatif	Toplam	Kümülatif		
36	1987	1	1		1	1	1	0	2
37	1988	7	8		1	7	8	0	3
38	1989	4	12		1	4	12	0	4
39	1990		12		1		12	0	5
40	1991		12		1		12	0	6
41	1992		12		1		12	0	7
42	1993		12		1		12	0	8
43	1994		12		1		12	0	9
44	1995		12		1		12	0	10
45	1996	2	14	2	3	5	17	0.6	11
46	1997	2	16		3	2	19	0	12
47	1998		16		3		19	0	13
48	1999	2	18	2	5	4	23	0.5	14
49	2000	1	19		5	1	24	0	15
50	2001	1	20	1	6	2	26	0.5	16
51	2002	1	21		6	1	27	0	17
52	2003	1	22		6	1	28	0	18
53	2004	2	24		6	2	30	0	19
54	2005	5	29	1	7	6	36	0.16	20
55	2006	2	31	1	8	3	39	0.33	21
56	2007	6	37	1	9	7	46	0.14	22
57	2008	1	38		9	1	47	0	23
58	2009	2	40	1	10	3	50	0.33	24
59	2010	1	41		10	1	51	0	25
60	2011	2	43	2	12	4	55	0.5	26
61	2012	5	48	1	13	6	61	0.16	27

62	2013	5	53	13	5	66	0	28
63	2014		53	2	15	2	68	1
64	2015		53		15		68	0
65	2016	3	56	6	21	9	77	0.66
66	2017	4	60	5	26	9	86	0.55
67	2018	2	62	1	27	3	89	0.33
Toplam		62		27		89		
%		69,6		30.4		100		

Not: Tablo 2, Angadi ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmadan uyarlanmıştır.

İş birliği iki veya daha fazla araştırmacının bir proje üzerinde birlikte çalışmaları, hem entelektüel hem de fiziksel olarak kaynaklar ve çabalara katkıda bulunmalarıdır (Subramanyam, 1983). Yazarlar arasındaki iş birliği derecesini belirlemek için, Subramanyam'ın (1983) iş birliği formülü kullanılmaktadır. Bu formül şöyledir: İş birliği derecesi=Belirli bir dönemde üretilen çok yazarlı yayın sayısı/(Belirli bir dönemde üretilen çok yazarlı yayın sayısı+Belirli bir dönemde üretilen tek yazarlı yayın sayısı)

Bu formüle göre Prof. Dr. Osman Gündüz'ün en yüksek işbirliği katsayısı 2014 yılında (1.00) olarak belirlenmiştir. Bu en yakın iş birliği katsayısı 2016'da (0.66) olarak belirlenmiştir.

Prof. Dr. Osman Gündüz'ün Yayınlarına Ait Atıf Sayıları

Prof. Dr. Osman Gündüz'ün bilimsel yayınlarının almış olduğu atıf sayıları incelenerek elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur (Tablo 3).

Tablo 3. Prof. Dr. Osman Gündüz'ün akademik çalışmalarının aldığı atıf sayıları

Atıf Sayısı	N	%
0	14	40
1	2	5.71
2	2	5.71
3	1	2.85
4	3	8.57
5	1	2.85
7	2	5.71
9	1	2.85
11	1	2.85
17	1	2.85
20	1	2.85
21	1	2.85
22	1	2.85
30	1	2.85
34	1	2.85

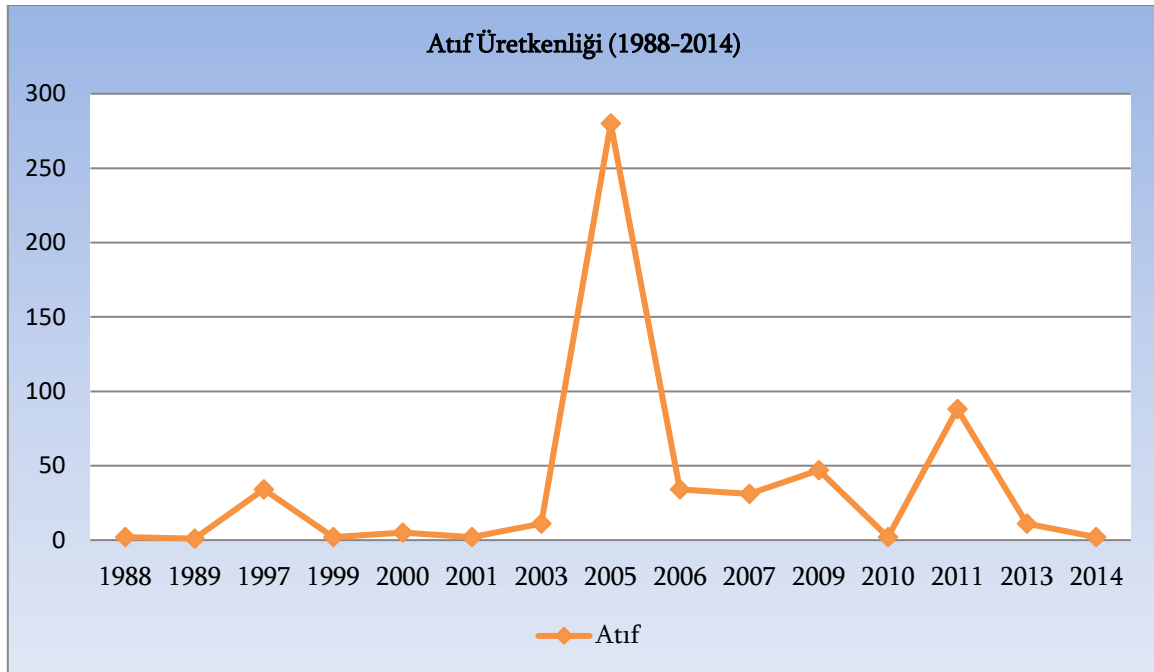
	64	1	2.85
	280	1	2.85
Toplam	548	35	100
h-index		9	

Not: Toplam atıf yüzdesi %100'e tamamlanmıştır.

Bilimsel verimliliğin temel ölçütlerinden biri de yayınların almış olduğu atıf sayıdır. Atıf sayıları bilimsel performans ve etkiyi ölçmek için kullanılan bibliyometrik ölçümlerden biridir. Bu bakımdan izlenmesi gereken niceliksel bir akademik göstergedir. 03.12.2019 tarihinde *PoP 7* aracılığı ile Google Akademik arama motorundan elde edilen sonuçlara göre, Prof. Dr. Osman Gündüz'ün gerçekleştirdiği akademik yayınlara toplamda 548 atıf yapılmıştır ve h-indeksi 9'dur. Gündüz'ün en çok atıf yapılan yayınına toplamda 280 kez atıf yapılmıştır. Bu yayın Prof. Dr. Şerif Aktaş ile ortak yazarlık yaptıkları *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı* adlı kitaptır. Kitap, Akçağ Yayınları etiketi ile akademik çevrelerin ilgisine sunulmuştur. Kitapta temel dil becerileri (okuma-konuşma-yazma-dinleme), yazınsal türler ve bunlara ilişkin kuram bilgisi ve uygulama örnekleri bulunmaktadır. Kitap akademik kitaplar arasında nadir görülen bir başarı da yakalamıştır. Yayımlandığı tarihten bugüne toplam 23 baskı sayısına ulaşmıştır. Gündüz'ün 20 ve üzeri (≥ 20) atıf yapılan toplam 6 akademik çalışması olduğu belirlenmiştir. Araştırmacının 14 çalışması (akademik danışmanlığını yürüttüğü lisansüstü tezler de dâhil) diğer yayınlarda atıf yapılmadığı görülmüştür.

Atıf Üretkenliği

Prof. Dr. Osman Gündüz'ün bilimsel yayınlarının almış olduğu atıf sayıları incelenerek atıf üretkenliklerinin yıllara göre sayısal dağılımına ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur (Grafik 4)



Grafik 4. Prof. Dr. Osman Gündüz'ün yayınlarına ait atıf üretkenliğinin yıllara göre sayısal dağılımı

Akademik yayınlara ilişkin atıf üretkenliği, bilimsel bir üretim göstergesidir. Bilimsel üretim göstergeleri, bilim insanlarının akademik verimliliğinin tespiti bakımından oldukça önemlidir. Bu yarıyla üretilmiş yayınlarla ilgili nesnel çıkarımlar yapmaya olanak sağlar. Dolayısıyla atıf sayısının yüksek olması araştırmacı ve araştırmacının niteliğine ilişkin fikir verebilir. Buna göre atıf üretkenliğine ilişkin bulgular bilimsel etkinin değerlendirilmesi bakımından önemli görülmektedir. Prof. Dr. Osman Gündüz'ün atıf üretkenliği incelendiğinde, atıfların çoğunda artış ve azalışlar olsa da atıf sayılarının belirli bir düzeye ulaştığı görülmektedir. Bununla birlikte araştırmacının ağırlıklı olarak 2005 ve 2011 tarihli yayınlarının akademik ilgiye mazhar olduğunu belirtmek mümkündür.

Literatürde en çok atıf alan ilk On bilimsel yayını

Gündüz'ün bilimsel çalışmaları arasında en sık atıf yapılan ilk on eseri aldıkları atıf sayılarına göre incelenerek ulaşılan veriler aşağıda sıralanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Prof. Dr. Osman Gündüz'ün en çok atıf alan ilk on yayınına ilişkin veriler

Sıra	Yayın Başlığı	Yazar/lar	Atıf Sayısı	Yayın Yılı
1	Yazılı ve Sözlü Anlatım: Kompozisyon Sanatı	Ş. Aktaş, O.Gündüz	280	2005
2	Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı	O.Gündüz, T.Şimşek	64	2011
3	Meşrutiyet Romanında Yapı ve Tema	O.Gündüz	34	1997
4	Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı	O.Gündüz	26	2005
5	İhsan Oktay Anar'ın Kurgu Dünyası: Anar'ın Kurgu Evreninde Postmodern Bir Gezinti	O.Gündüz	19	2009
6	Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı	O. Gündüz, T.Şimşek	17	2011
7	Geleneksel anlatma formlarından çağdaş romana	O.Gündüz	15	2009
8	Konuşma Eğitimi (İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde)	O.Gündüz	13	2007
9	Yakın dönem tarihsel romanlarda çatışma alanları ve tarihsel romanların "Ulusal Kimlik" edinmedeki rolü	O.Gündüz	8	2007
10	Düş ile Gerçek Arasında: Oktay Akbal'ın Öykücülüğü	O.Gündüz	8	2003

Prof. Dr. Osman Gündüz'ün akademik çalışmaları aldıkları atıf sayılarına göre sıralanmış ve en çok atıf alan ilk on yayını (10 kitap) Tablo 4'te yansıtılmaktadır. Buna göre *Yazılı ve Sözlü Anlatım: Kompozisyon Sanatı* kitabı yayımlandığından bugüne kadar 284 atıf almıştır. Bu yayının araştırmacının eserleri arasında atıf alma açısından temel bir rolü olduğu gözlenmiştir. Bu kitapta edebiyat bilgi ve kuramları ile temel dil becerilerine ilişkin ayrıntılı bir inceleme yapılmıştır. Kitaba ait atıf örüntüsü eğilimleri incelendiğinde Türkçe eğitimi akademik alanının rolü belirleyicidir. Ardından gelen *Uygulamalı Yazma Eğitimi* kitabına 64 atıf yapılmıştır. Bu kitap Eğitim Fakülteleri Yazma Eğitimi derslerinde kullanılan bir ders kitabıdır. Buna karşılık diğer kitaplardan ayrılan boyutları bulunmaktadır. Buna göre kitabın en önemli yönü, yazma becerisini geliştirme uygulamalarına ağırlık vermesidir. Kitap bu açıdan alanyazındaki benzerlerinden farklı özellikler taşıyan bir başvuru kaynağı olarak değerlendirilebilir.

Lisansüstü Tez Danışmanlıkları²:

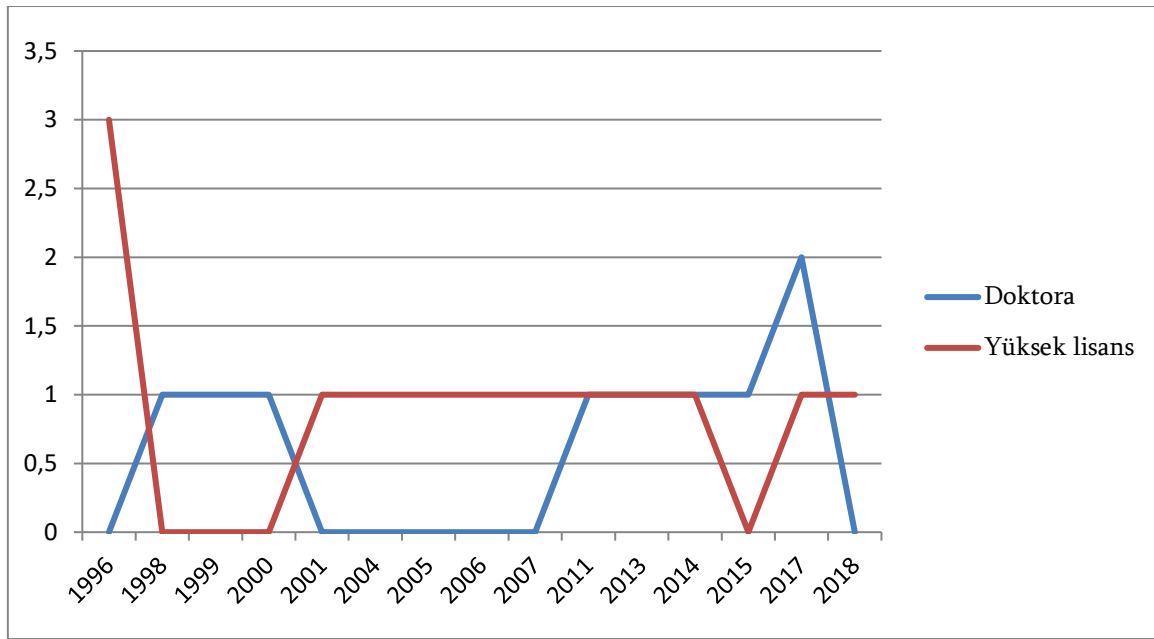
Prof. Dr. Osman Gündüz'ün lisansüstü tez danışmanlıkları (yıl, tez türü-konu alanı) ile danışmanlığını yürüttüğü öğrencilerin güncel çalışma pozisyonları incelenerek ulaşılan veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5. Prof. Dr. Osman Gündüz'ün yönettiği lisansüstü tezler

Yazar	Yıl	Yüksek Lisans	Doktora	Konu alanı	Yazar Güncel Çalışma Pozisyonu
Uğur DEĞİRMENCİ	1996	✓		Türk Dili ve Edebiyatı	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
Esin AKKAYA	1996	✓		Türk Dili ve Edebiyatı	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
Abdullah ARSLAN	1996	✓		Türk Dili ve Edebiyatı	Doçent Doktor
Metin ERKAL	1998		✓	Türk Dili ve Edebiyatı	Doçent Doktor
Ekrem KARADIŞOĞULLARI	1999		✓	Türk Dili ve Edebiyatı	Dr. Öğretim Üyesi (Emekli)
Cem Şems TÜMER	2000		✓	Türk Dili ve Edebiyatı	Doçent Doktor
Türker ÖZCAN	2001	✓		Türkçe Eğitimi	Türkçe (TDE) Öğretmeni
Arzu DEMİRSOY	2004	✓		Türkçe Eğitimi	Türkçe (TDE) Öğretmeni
Sinan KARADAŞ	2005	✓		Türkçe Eğitimi	Türkçe (TDE) Öğretmeni
Elif AKTAŞ	2006	✓		Türkçe Eğitimi	Doçent Doktor
İrfan BAYRAM	2007	✓		Türkçe Eğitimi	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
Abdullatif AYDEMİR	2011	✓		Türkçe Eğitimi	Araştırma Görevlisi (Ayrıldı)
Elif AKTAŞ	2011		✓	Türkçe Eğitimi	
İzzet ŞEREF	2013	✓		Türkçe Eğitimi	
Oğuzhan YILMAZ	2013		✓	Türkçe Eğitimi	Doçent Doktor
Miriam Zeliha STEBLER	2014		✓	Türkçe Eğitimi	Dr. Öğretim üyesi
Deniz ÇOBANOĞLU	2014	✓		Türkçe Eğitimi	Öğretim Görevlisi
Beytullah KARAGÖZ	2015		✓	Türkçe Eğitimi	Doçent Doktor

²Kaynak: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> > Tarama > Danışman > Osman GÜNDÜZ > Bul sekmeleri seçilerek indirilen “Tablo 5”teki toplam kayıt sayılarıdır. Veriler 09.12.2019 tarihinde yazar tarafından elde edilmiştir.

Mehmet FİDAN	2017	✓	Türkçe Eğitimi	Doçent Doktor
İzzet ŞEREF	2017	✓	Türkçe Eğitimi	Doçent Doktor
Alper ÇAVUŞOĞLU	2017	✓	Türkçe Eğitimi	Türkçe Öğretmeni
Canan SIRAKAYA	2018	✓	Türkçe Eğitimi	Türkçe Öğretmeni
Toplam	13	9		



Grafik 5. Prof. Dr. Osman Gündüz'ün yönettiği lisansüstü tezlerin durumu (1996-2018)

Not. Grafik 5, Tablo 5'teki verilere dayanmaktadır.

Yukarıdaki tabloda ve şekilde, Prof. Dr. Osman Gündüz'ün lisansüstü tez danışmanlıkları ile ilgili bilgiler yansıtılmaktadır. Tabloya göre, Gündüz toplam 22 lisansüstü çalışmanın danışmanlığını yürütmüştür. Bu çalışmalardan 13'ünün Yüksek Lisans, 9'unun Doktora düzeyinde olduğu görülmektedir. Gündüz'ün savundurduğu tezlerin yıl bazındaki seyri, dengeli bir dağılımının varlığına işaret etmektedir. Çalışmaların savunma tarihlerine bakıldığında Gündüz'ün yıl başına belirli oranda tez çalışması yaptığını söylemek mümkündür.

Prof. Dr. Osman Gündüz'ün 1996-2000 dönemine ait ilk tez danışmanlıklarını konu alanı olarak Türk Dili ve Edebiyatı sahasında gerçekleştirdiği belirlenmiştir. 2000 yılından sonra Gündüz, Türkçe Öğretmenliği programında lisansüstü programların açılmasıyla birlikte Türkçe eğitimi akademik alanında tez danışmanlığı görevi üstlenmiştir. Gündüz, Doç. Dr. Elif AKTAŞ ile Doç. Dr. İzzet ŞEREF'in hem Yüksek Lisans hem de Doktora danışmanlığını yürütmüştür. Bununla birlikte Gündüz'ün danışmanlığı yaptığı öğrencilerden Abdullah ARSLAN, Metin ERKAL, Cem Şems TÜMER, Oğuzhan YILMAZ, Beytullah KARAGÖZ, İzzet ŞEREF ve Mehmet FİDAN (Doçent) unvanı ile farklı üniversitelerde akademik çalışmalarına devam etmektedir. Ayrıca Gündüz'ün öğrencileri arasında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çalışmalarını sürdüren Dr. Öğretim Üyesi Miriam Zeliha STEBLER de yer almaktadır. Bu açıklamalardan yola çıkılarak, Gündüz'ün Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Eğitimi akademik alanlarında önemli sayıda araştırmacının yetişmesine katkı sağladığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilimetretrik portre ya da biyo-bibliyometri bir yazar / bilim insanının yayınlarının araştırma etkisini ve bilimsel başarısını değerlendirmek için kullanılan nicel ve analitik bir değerlendirmedir (Sen ve Gan, 1990). Başka bir anlatımla bilimetretrik portre çalışmaları, yaşayan ya da vefat etmiş bir yazarın veya bir bilim adamının yayınları üzerine yapılan nicel bir analizdir. Yazar ya da bilim adamının yaşam süresi boyunca ortaya çıkan tüm yayınlarını kapsamaktadır (Koley ve Sen, 2006). Bilimetretrik portre, belirli bir bilim insanı tarafından bilimsel iletişim sürecinde üretilen akademik yayınların çeşitli açılardan değerlendirilmesine olanak verir. Bu tür çalışmalar akademik alanlarda bilim bilincinin yerleşmesine katkıda bulunur. Bu bakımdan bilimsel düşünce ve yaşamın gelişmesine ortam hazırlar.

Bilim insanlarının akademik çevreye yaptığı katkılar, farklı bilimsel etkinliklerle tanıtılmaktadır. Söz gelimi, bilimsel dergilerde bilim insanı için “Özel Sayı” hazırlanmakta, bilim insanı adına armağan kitap çalışmaları yapılmaktadır. Buna ek olarak bilim insanı adına bilgi şölenleri, kurultay vb. düzenlendiği de görülmektedir. Bilimetretrik incelemeler, akademik ortama yeni bir bilimsel iletişim kanalı açması yönünden son derece önemlidir. Bu çalışmalar, ilgili bilim insanının bilim için önemini ve meslektaşları arasındaki konumunu belirlemeye yardımcı olabilir (Koley ve Sen, 2006). Bu çalışmada Prof. Dr. Osman Gündüz’ün bilimetretrik portresini ana hatlarıyla incelemek amaçlanmıştır. Gündüz, 35 yıla yaklaşan verimli meslek yaşamı boyunca bilimsel bilgi üretimini sürdüren değerli bir bilim insanıdır. Araştırmanın yapıldığı tarih itibarıyla, Türkçe eğitimi alanına katkı sunan bir bilim insanının akademik portresi ilk kez incelenmiştir.

Çalışma kapsamında Prof. Dr. Osman Gündüz’ün yayımladığı eserler belge türü olarak incelenmiş ve yayın yapılan eserlerin sayısal dağılımları ele alınmıştır. Buna göre Prof. Dr. Osman Gündüz’ün ağırlıklı olarak kitap türünde yayın ürettiği gözlenmiştir. Yayın türü olarak kitap, sosyal ve beşerî bilimlerde temel bilimsel iletişim kaynağıdır. Bu nedenle bilim uzmanlık alanı Yeni Türk Edebiyatı olan araştırmacının ağırlıklı olarak kitap türünde eserler vermesi beklenen bir sonuçtur.

Prof. Dr. Osman Gündüz, ilk bilimsel çalışmasını 36 yaşında akademik kariyerinin 2. yılında yayımlamıştır. Gündüz’ün iş birliği katsayısı (1.00) olarak bulunmuştur. Buna göre araştırmacının kariyerinde sosyal ve beşerî bilimlerde genel çalışma eğilimi olan tek yazarlılık durumunun baskın olduğu görülmektedir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen sonuçlar olduğu görülmektedir (Karagöz ve Şeref, 2019b; Şeref ve Karagöz, 2019; Yalçın, 2011).

Prof. Dr. Osman Gündüz’ün 2010 yılından sonraki bilimsel çalışmalarında Türkçe eğitimi akademik alanı ile ilgili temel dil becerileri araştırmalarına odaklandığı görülmüştür. Bu çalışmalar Türkçenin eğitimi- öğretimi yazınına özgün bilimsel katkılar sağlamıştır. Anılan araştırmalar gerek atıf yapma eğilimi gerekse alanın referans kaynaklarından biri olma yönüyle önem taşımaktadır. Bu açıdan araştırmacının Türkçe eğitimi alanının bilimsel gelişimine emeği geçtiğini söylemek mümkündür.

Son dönemde Türkçe eğitimi akademik alanında çok yazarlı ortaklaşa yürütülen kitap çalışmaları yaygınlaşmıştır. Bu çalışmalarda belirli konularda uzmanlıkları olan araştırmacılar, editör tarafından kendilerine verilen bölümü kısa bir süre içerisinde kaleme almaktadır. Böylece hızlı bir şekilde “kitap” ortaya çıkmaktadır. Buna göre sosyal ve beşerî bilimlerde temel bilgi kaynağı olan kitabın yazımı kolay bir hâle gelmektedir. Dolayısıyla belirtilen yazım sürecinde ortaya çıkan bu tür kitapların doğal olarak etki ve görünürlük düzeyi düşük olmaktadır. Buna karşılık alanyazına yön veren referans bir kitap kaleme alabilmek son derece önemlidir. Bu bakımdan Gündüz’ün en dikkat çeken çalışması Prof. Dr. Şerif Aktaş ile birlikte yazdığı *Yazılı ve Sözlü Anlatım-Kompozisyon Sanatı*’dır. Bu eser, Türkçe eğitimi akademik alanının yapılanma sürecinde

alanyazındaki başvuru kaynağı kitap ihtiyacına yanıt vermiştir. Öyle ki edebiyat bilgi ve kuramları ile temel dil becerileri ve özelliklerine ilişkin kuramsal bilgi eksikliğinin giderilmesinde tamamlayıcı bir rol üstlenmiştir. Bu açıdan Türkçe eğitimi bilim alanındaki önemli bir boşluğun doldurulmasına katkıda bulunmuştur. Aynı zamanda salt Türkçe eğitimi akademik alanı için değil, başta eğitim paydaşları olmak üzere, yazılı ve sözlü anlatımla ilgili olan okur ve araştırmacılar için de yol gösterici nitelik taşıyan bir eser ürettiğini söylemek mümkündür.

Bilim adamlarının yetkinlik ölçütlerinden biri de akademik yayınlarının niceliği ve atıf sayılarıdır. De Solla Price'e (1986) göre, pozitif bilimcilerin ve sosyal bilimcilerin sadece %5'i kariyerleri boyunca 250'den fazla araştırma yayımlamaktadır ve yalnızca %7'si yayınlarına 400'den fazla atıf almaktadır (akt. Brittain, 2000: 271). Bu doğrultuda, bilimsel üretkenliği ve atıf sayısı ile Prof. Dr. Osman Gündüz'ün alanyazında etki düzeyi yüksek araştırmacılarından biri olduğu söylenebilir. Bir başka anlatımla Prof. Dr. Osman Gündüz'ü Türkçe eğitimi alanındaki çalışmaları ile birlikte Yeni Türk Edebiyatı Anabilim dalındaki çekirdek araştırmacılar kümesine dâhil etmek gerekmektedir.

Prof. Dr. Osman Gündüz hem Yeni Türk Edebiyatı hem de Türkçe Eğitimi akademik alanlarında yüksek lisans ve doktora programları için önemli bir bilimsel danışmandır. Yeni Türk Edebiyatı ve Türkçe Eğitimi bilim alanlarında 22 araştırmacı Gündüz'ün danışmanlığında akademik unvanlarını elde etmişlerdir. Araştırma danışmanı olarak Gündüz'ün bilimsel denetim ve rehberliğinde tez çalışması yürüten araştırmacıların akademik hayata adım attıkları ve yükselmelerini devam ettirdikleri gözlenmektedir. Bu yönüyle Gündüz'ün akademik kariyerde öğrencilerine sağlam bir araştırma mantığı kazandırdığı ve esin kaynağı olduğu görülmektedir.

Bir bilim insanının akademik yaşamı boyunca çalışma alanındaki bilimsel etkinliğini incelemek son derece ilginç bir uğraştır. Oysa başarı hikâyelerini anlatmak her zaman cesaretlendirici bir etkiye sahiptir. Ayrıca, bilimdeki mükemmelliğin sadece birkaç bireysel başarı meselesi olmadığını, gerekli olanın, zirvelerin daha sık ve daha kesin bir şekilde ortaya çıkmasını sağlayacak geniş bir yüksek kalite temeli olduğunun kabul edilmesi de önemlidir (Manjunath ve Ramesha, 2015). Prof. Dr. Osman Gündüz 42 yaşında Doktor (Dr.), 53 yaşında Doçent (Doç.) unvanını almıştır. Emeklilik sonrası yeniden Üniversiteye dönen Gündüz, akademik birikimi ve disiplini ile bilim dünyasına katkı yapmayı sürdürmektedir. Gündüz çalışma azmi ve üretkenlik bakımından rol model bir araştırmacı kimliğine sahiptir. Tüm bu açıklamalar ekseninde, Prof. Dr. Osman Gündüz'ün yorulmaz titizliği, azalmayan çalışkanlığı ve akademik gelenek ve düşünceye olan yüksek saygısı ile bugünün ve geleceğin araştırmacılarına örneklik oluşturan değerli bir bilim insanı olduğunu belirtmek yerinde olacaktır.

Çalışmanın sonucunda şu öneriler sunulabilir:

- Bilim insanlarının bilime yaptığı katkıları inceleme çalışmalarından biri de bilimetric portre çalışmalarıdır. Bilimetric portre araştırmaları bilim insanının bilimsel ortamdaki etki ve üretkenliğini yansıtan önemli bir araştırma türüdür. Bu çalışmalar özellikle alanyazında öne çıkmış bilim otoritelerini belirlemek ve alandaki bilimsel iletişimin artması için yapılması gerekenleri görmek açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle Türkçe eğitimi alanında bilimsel üretkenliği ve atıf sayısı ile üst sıralarda yer alan araştırmacılarla ilgili bilimetric portre çalışmalarına gereksinim bulunmaktadır.
- Bilim insanlarının bilimetric portrelerini ortaya koyarken entelektüel arka planları inceleme konusu yapılabilir. Bu nedenle bilim insanı tarafından yayımlanan çalışmalar atıf analizine tabi tutulmalıdır. Bu tür çalışmalarda araştırmacıların yayımlanmış eserlerinin kaynakçaları inceleme konusu yapılmaktadır. Böylece bilim insanlarının ilgili

çalışmalarında yararlandığı referans kaynakları (araştırmacı, kitap, makale vb.) ortaya çıkarılarak onların bilişsel yapılarını saptamak mümkün olabilir.

Sınırlılık

- Bu çalışmanın en temel sınırlılığı çalışmada elde edilen verilerin Google Akademik arama motoru tarafından üretilen istatistiklere dayalı olmasıdır. PoP 7 arama sorgusu 03.12.2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Arama tarihine bağlı olarak yayın sıralamaları ve atıf sayılarında farklılıklar görülebilir.

Kaynakça

- Al, U. (2008). Türkiye'nin bilimsel yayın politikası: Atıf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir yaklaşım. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Angadi, M.,Koganuramath, M.; Kademani, B. S.; Kalyane, V. L., ve Sen, B. K. (2004). Scientometric Portrait of Nobel Laureate Leland H. Hartwell. http://eprints.rclis.org/4853/1/Hartwellrevised_version_26th_May_2004.pdf. adresinden erişilmiştir.
- Barik, N.,ve Jena, P. (2016). ScientometricPortrait of Dr. Amartya Kumar Sen, The Nobel Laureate&BharatRatna. *KIIT Journal of Library and Information Management*, 3(2), 109-116.
- Brittain, J. M. (2000). A highly visible scientist-Jack Meadows. *Journal of Information Science*, 26(4), 267-272.
- Charlton, B. G. (2007). Scientometric identification of elite 'revolutionary science' research institutions by analysis of trends in Nobel prizes 1947-2006. *Medical Hypotheses*, 5(68), 931-934.
- Kademani, B. S.,Kalyane, V. L., Kumar, V., ve Mohan, L. (2005). Nobel laureates: Their publication productivity, collaboration and authorship status. *Scientometrics*, 62(2), 261-268.
- Kademani, B. S.,Kalyane, V. L., ve Kademani, A. B. (1994). Scientometric Portrait of Nobel Laureate Dr. CV Raman. *Indian Journal of Information, Library and Society*, 7(3-4), 215-249.
- Kademani, B. S.,Kalyane, V. L., ve Kumar, V. (2001). Scientometric portrait of nobel laureate Ahmed Hassan Zewail. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 6(2), 53-70.
- Kademani, B. S.,Kalyane, V. L., ve Kumar, V. (2002). Scientometric portrait of Nobel laureate Harold W. Kroto. *SRELS Journal of Information Management*, 39(4), 409-434.
- Kademani, B., Kalyane, V., ve Jange, S. (1999). Scientometric portrait of Nobel laureate Dorothy Crowfoot Hodgkin. *Scientometrics*, 45(2), 233-250.
- Kalyane, V. L., ve Kademani, B. S. (1997). Scientometric portrait of Barbara McClintock: the Nobel laureate in physiology. *Kelpro Bulletin*, 1(1), 3-14.
- Kalyane, V. L., ve Kalyane, S. V. (1993). Scientometric Portrait of Vinodini Reddy. *Journal of Information Sciences*, 4(1), 25-47.
- Kalyane, V. L., ve Sen, B. K. (2017). Scientometric portrait of Nobel laureate Pierre-Gilles de Gennes. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 1(2), 13-26.
- Kalyane, V. L.,Prakasan, E. R., ve Kumar, V. (2001). Scientometric portrait of Ranjit Kumar Mitra. *ILA Bulletin*, 37(2), 39-53.
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri (11. Baskı). Ankara: Tek Işık Web Ofset
- Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2019a). Yunus Emre ile ilgili araştırmaların bibliyometrik analizi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27),123-141.
- Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2019b). Değerler Eğitimi Dergisi'nin bibliyometrik profili (2009-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 219-246.
- Koganuramah, M. M.,Angadi, M., Kademani, B. S., Kalyane, V. L., ve Jange, S. (2004). Physics Nobel laureate Wolfgang Ketterle: a scientometric portrait. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 9(2), 35-61.

- Koley S., ve Sen B. K. (2006). A bibliometric study on Prof. BN Koley, an eminent physiologist. *Annals of Library & Information Studies*, 53(2), 74-82.
- Kumar, M., Kumar, S., ve Ruhela, A. (2018). Nobel laureate Michael Morris Rosbash : A scientometric portrait. *Library Philosophy and Practice*, , 1. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2165579149?accountid=15959>.
- Manjunath, M.,ve Ramesha. (2015). Bio-bibliometric profile of Sir. CV Raman as seen through Google Scholar. *International Journal of Library and Information Studies*, 5(3), 41-48.
- Mukherjee, B. (2013). A scientometric profile of Prof. Lalji Singh as seen through Web of Science and Scopus. *Annals of Library and Information Studies (ALIS)*, 60(3), 195-203.
- Munnolli, S. S.,Pujar, S. M., ve Kademani, B. S. (2011). Scientometric Portrait of Nobel Laureate Haraldzur Hausen. *Annals of Library and Information Studies*, 58, 71-78.
- Ray P. P., ve Sen B. K.(2015). Publications of Rabindranath Tagore: A biobibliometric study. *Annals of Library and Information Studies*, 62(3), 177-185.
- Sen B. K., ve Karanjai A. (2003).Dr. BimanBagchi: bibliometric portrait.InAllIndia Conference IASLIC, 24th, Dehra Dun, 15-18 December 2003.
- Sen, S. K., ve Gan, S. K. (1990). Biobibliometrics: Concept and application in the study of productivity of scientists. *International Forum on Information and Documentation*, 15(3), 13-21.
- Sinha, A. K. (2017). Scientometric study of books authored by Nobel laureate Amartya Sen. *Annals of Library and Information Studies (ALIS)*, 64(1), 9-15.
- Subramanayam, K. (1983). Bibliometric studies of research in collaboration: A review, *Journal of Information Science*, 6(1), 33-38.
- Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019). Türkçe eğitimi akademik alanına ilişkin bir değerlendirme: Web of Science veri tabanına dayalı bibliyometrik inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 213-231.
- Tonta, Y. ve İlhan, M. (2002). Contribution of Hacettepe University Faculty of Medicine to the World's Biomedical Literature (1988-1997). *Scientometrics*, 55 (1), 123-136.

2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminde Küresel Vatandaşlık ve Türkiye¹

Emrullah KARATEKİN²

Gönderim Tarihi: 08.05.2021

Yayın Tarihi: 31.05.2021

Öz

Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda tüm üye ülkelerin kabulü ile yayımlanan “2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminde” üzerinde önemle durulan başlıklardan birisi küresel vatandaş yetiştirme hedefidir. Birleşmiş Milletler bu hedefle ilgili üye ülkelerin ihtiyaç duyabileceği destek ve rehberliği sağlama görevini Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütüne (UNESCO) vermiştir. UNESCO, üye devletlere küresel vatandaşlık eğitiminde rehberlik yapmak amacıyla Küresel Vatandaşlık Eğitimi (Global Citizenship Education / GCED) paradigmasını geliştirmiştir. Bu çalışmada “2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminde” küresel vatandaş yetiştirme hedefi doğrultusunda GCED paradigması ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin bu hedefle ilgili görüş ve eylemleri incelenmiştir. Araştırmada literatür taraması kullanılmıştır. İncelenen raporlarda küresel vatandaşlık eğitiminde neo-liberal yaklaşımların odak noktası olan istihdam piyasasına uyumlu bireyler yetiştirme amacının vurgulandığı görülmektedir. UNESCO tarafından hazırlanan ve neo-liberal yaklaşımların aksine birlikte yaşama kültürüne vurgu yapan GCED paradigmasının sağlayabileceği faydaların anlaşılabilmesi için bu paradigmanın incelendiği çalışmaların artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Küresel vatandaşlık, Küresel vatandaşlık eğitimi, 2030 Sürdürülebilir kalkınma gündemi, UNESCO.

Global Citizenship in 2030 Sustainable Development Agenda and Turkey

Abstract

One of the topics strongly emphasized in the “2030 Sustainable Development Agenda” which was published with the acceptance of all member countries in the United Nations General Assembly, is the goal of raising global citizens. The United Nations has given the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) the task of providing the support and guidance that the member states may need in this target. UNESCO has developed the Global Citizenship Education (GCED) paradigm to guide member states in global citizenship education. In this study, in line with the goal of raising global citizens in the 2030 Sustainable Development Agenda; the GCED paradigm and the views and actions of the State of the Republic of Turkey regarding this goal have been examined. Literature review was used in the research. In the analyzed reports, it has been seen that the aim of raising individuals compatible with the employment market, which is the focal point of neo-liberal approaches in global citizenship education, is emphasized. It has been advised by researcher that the studies examining this paradigm should be increased in order to understand the benefits of the GCED paradigm, which is prepared by UNESCO and emphasizes the culture of coexistence in contrast to neo-liberal approaches.

Key Words: Global citizenship, Global citizenship education, 2030 Sustainable development agenda, UNESCO.

¹1998,2005 ve 2018 Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Unesco Küresel Vatandaşlık Eğitim Paradigmasının Yer Alma Düzeyleri isimli doktora tezinden üretilmiştir.

² **Sorumlu Yazar:** Emrullah Karatekin, Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Öğrencisi Türkiye, emrullah.karatekin@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4089-0151

Giriş

Covid 19 salgını ile birlikte “küresel” kavramını günlük hayatımızda daha sık duymaktayız. Bu salgının insanoğlunun yaşadığı diğer salgın hastalıklardan ayrıştığı nokta ise salgının yayılma hızı ve tüm insanlığı tehdit eden korkutucu yüzüdür. Bu tehdit sadece yaşamları değil; aynı zamanda yaşam biçimlerini ve sosyal davranış kalıplarını etkilemektedir. Günümüzde sadece salgın hastalıklar değil siyasi, ekonomik, kültürel, toplumsal, çevresel kısaca hemen her alanda konu ve sorunlar tüm insanlığı etkileyebilecek bir hale dönüşmektedir.

İçinde yaşadığımız yüzyılda insanlık hiçbir dönemde deneyimlemediği kadar birbiri ile etkileşim içerisinde. Özellikle ekonomik konularda “küreselleşen” dünyanın dışında kalabilen çok az ülke bulunmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak Uluslararası Para Fonu (International Money Fund, IMF), Dünya Bankası (World Bank) hatta Amerikan Merkez Bankası dünyanın hemen her noktasında bilinmektedir. Birleşmiş Milletler (United Nations, BM) de sıklıkla duyduğumuz kuruluşlardan birisidir. Eğitim ve kültürel faaliyetleriyle Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü, (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization /UNESCO) dikkatli bir şekilde baktığımızda ülkemizde de birçok faaliyeti ile varlığını göstermektedir. Çoğumuzun kurulma amaçlarını, yönetim yapılarını, hedeflerini ve karar alma mekanizmalarını bilmediğimiz bu ve benzeri “küresel” yapılar sıradan bireylerin bile günlük yaşantılarında varlıklarını hissettirmektedir. İnsan haklarından, farklılık ve kültürel tartışmalara, ekonomiden siyasete hayatın her alanında karşımıza çıkan “küreselleşme” kavramı bilimsel literatürde de her boyutu ile incelenmektedir.

Küresel vatandaşlık, batı düşüncesinde Antik Yunan ve Roma Stoikleri'ne uzanan bir geçmişe sahiptir (Carter, 2001). Schattle (2009) Dünya vatandaşlığı kavramının antik Yunan filozoflarından Sokrates ve Diyojen'in kendilerini dünya vatandaşı olarak tanımlamaları ile başladığını ve Roma İmparatorluğu dönemindeki Stoacı filozoflar tarafından düzenlenen evrensel kanunlar ve vatandaşlık erdemleri ile hukuki bir kimlik kazandığını ifade etmiştir. Bu filozofların, bireyin devlete karşı sorumluluklarını yerine getirirken, erdemli bir insan olarak kozmopolite de hizmet etmeleri gerektiği görüşleri ile dünya vatandaşlığı fikri derinleşmiştir. Stoik felsefe; Orta Çağ Hristiyan öğretisini etkilemiştir. Aynı zamanda aydınlanma çağı filozoflarından Kant'ın kozmopolit idealler doğrultusunda özgür ve bağımsız devletlerin oluşturduğu pasifist bir federasyon fikrinin de kaynağıdır. Kant'ın idealize ettiği dünya vatandaşı “herhangi bir yerde işlenmiş haksızlığı bir başka yerde hissedebilen” (Kant 2010:27) kişidir. Fransız ve Amerikan devrimci insan hakları deklarasyonlarında da Kant'ın fikirleri hissedilmektedir. 20. Yüzyılda kurulan Birleşmiş Milletler ve diğer küresel kuruluşlar Kant ile modern dünyamıza ulaşan kozmopolit fikirlerin kurumsallaşmış halidir. Batı düşünce tarihinin hemen her döneminde etkili olan dünya vatandaşlığı görüşü var olmuş ve güçlü bir şekilde kendisini hissettirmiştir. Günümüzde ise her alanda olduğu gibi özellikle eğitimde varlığı inkâr edilemez bir boyuttadır (Schattle, 2009).

Coğrafi Keşifler ve devamındaki sömürgecilik devrinin birleştirdiği “küreselleşen dünya” insanoğlunun deneyimlediği ve etkileri halen hissedilen bir dönemdir. Küreselleşme kavramının batı sömürgeciliği ile özdeş olarak literatürde sıklıkla değinilmesine neden olan bu dönem, insanoğlu tarafından unutulmamaktadır. Sömürge geçmişini yaşayan ulusların bu geçmişi unutmadıkları, bilimsel çalışmalarda bile bu iki kavramın birlikteliğinin devam ettiğini görmekteyiz. Smith (1999) kullanılan “araştırma” teriminin bile Avrupa emperyalizmi ve sömürgeciliği ile ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğunu ifade etmiş ve iktidarların etkisiyle gerçeklerin üretildiği bilimsel araştırmaların, sömürgeciliğin bir aracı olarak kullanıldığını

belirtmiştir (Akt: Parmenter, 2011, s.370). Sömürgecilik döneminde yaşananların günümüzde var olan derin eşitsizliklerin en önemli sebebi olduğunu belirten Pogge (2005, s.2) bu görüşünü şu sözleri ile belirtmektedir:

Bugünün zengin ülkelerinin, bugünün dünyanın yoksul bölgelerini yönettiği sömürge dönemi; sömürgeciler tarafından sömürge olan ülkelerin insanlarının sığır gibi ticareti yapılarak, siyasi kurumları ve kültürleri yok edilerek, toprakları ve doğal kaynakları alınarak, üretecekleri ürünlere zorlanarak ve onlardan gümrük vergileri alınarak geçti (Pogge, 2005, s.2).

Yine de var olan bir gerçeklik olarak küreselleşmenin, geçmiş dönemlerde yaşattığı deneyimlerin tüm olumsuzluğuna rağmen günümüzde etkisini her zamankinden daha fazla hissettirdiğini söyleyebiliriz. Guttal (2007, s. 525), küreselleşme teriminin son 50 küsur yılda dünyayı şekillendiren çeşitli ekonomik, kültürel, sosyal ve politik değişiklikleri tanımlamak için yaygın olarak kullanıldığını belirtmektedir. Tüketici zevklerinin artan homojenleşmesi, kurumsal gücün sağlanılması ve genişlemesi, zenginlik ve yoksulluktaki derinleşmeler, yiyecek ve kültürün "McDonalddlaştırılması" ve liberal demokratik fikirlerin giderek artan yaygınlığı şu veya bu şekilde küreselleşmeye atfedilmektedir. Guttal tarafından betimlenen ve küreselleşmeye atfedilen konu ve sorunların kapsayıcılığı, günümüz küreselleşmesinin kapsayıcılığını da göstermektedir. Yaşamın her alanında kendini hissettiren günümüz küreselleşmesinin, geçmiş dönemlerdeki küreselleşme arasındaki farkı ise günümüz küreselleşmesinin hızı ve bağlantılarının çokluğudur (Keohane ve Nye Jr. 2003:s.75). Çeşitlenen, hızlanan ve kolay ulaşılabilen iletişim, ulaşım teknolojileri, küresel yapı ve kurumların faaliyetlerinin her bir bireye dokunabilme imkânları, artan ticaret ve turizmin eriştiği birey sayısının geçmişle kıyaslanamayacak kadar çokluğu, sivil toplum kuruluşlarının ve ulus ötesi şirketlerin tüm dünyadaki varlıkları günümüz küreselleşmesinin hız ve bağlantılarına birkaç örnek olarak verilebilir.

Avrupa Konseyi de bu kapsayıcılığı kabul ederek küreselleşmenin, toplumsal kurumların ve hayatın tüm alanlarında etkisi olduğunu belirtmektedir (URL1). UNESCO, bu etkiye rağmen küreselleşme gerçeğinin şu an için dünyanın yaşadığı sorunları değiştirmedeğini, hala insan hakları ihlalleri, eşitsizlik ve yoksulluğun barışı ve sürdürülebilirliği tehdit ettiğine vurgu yapmaktadır (URL 2). Nitekim Pigozzi (2006), Ruanda ve Bosna-Hersek'te ötekilerden korku adına yüzyıllarca birbirleri ile bir arada yaşayan insanların yarattıkları vahşetin tek açıklamasının küreselleşmenin olamayacağını, fakat neden olduğu kimlik kaybı sebebiyle inkâr edilemez bir katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Vatandaşlık kavramının değişimi bahsedilen sorunlara bir çözüm üretebilmek için harcanan emeklerden birisidir. Günümüzde sıklıkla duyduğumuz küresel vatandaşlık kavramı bu değişimi temsil etmektedir. Küreselleşmenin yükselişiyle birlikte küresel vatandaşlık kavramı da tartışılmaya başlanmıştır (Karatekin ve Taban, 2017, s. 206). Küreselleşme kavramı farklı ideolojik ve düşünsel yapılarla; etkileri, hedefleri ve üzerine yüklenen anlamlar ile farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu doğal olarak küresel vatandaşlık anlayışlarına da yansımaktadır. Küresel vatandaşlık, tanımında ve amaçlarında uzlaşamayan farklı yorumlarla, tanımlamalarla karşımıza çıkmaktadır. Falk (1994) küresel vatandaşlık yorumlarının "yukarıdan küreselleşme ve aşağıdan küreselleşme" olmak üzere iki ana ekseninde birleştiğini belirtmektedir. Yukarıdan gelen küreselleşme, tüketim merkezli ve siyasi seçkinler ve ulus ötesi işletmelerle özdeşleştirilen hegemonik, egemen bir biçimdir. Aşağıdan gelen küreselleşme ise bu anlayışa tepkisel bir aktivizmdir. Çevresel kaygılar, insan hakları, ataerkilliğe düşmanlık, çeşitli kültürlerin birliğine dayanan bir insan topluluğu vizyonuyla; fakirliğe, baskıya, aşağılama ve toplu şiddete bir son vermeyi amaçlamaktadır. Robertson (1992, s.8) küreselleşmenin, küresel düzeyde bağlılığa ve küresel bütünlük bilincine vurgu yaptığını

belirtmiştir. Tüm sosyal bilimler kavramları gibi, küresel vatandaşlık için de kesin bir tanım vermek zordur, ancak kavramın boyutlarını ve alt boyutlarını vermek, küresel vatandaşlık için neyin ima edildiğini anlamaya yardımcı olabilir (Karatekin ve Taban, 2018, s.41). Oxley ve Morris (2013, s.301) küresel vatandaşlık anlayışlarını inceledikleri çalışmalarında küresel vatandaşlık anlayışlarını; her biri dörder alt kategori içeren iki ana kategori altında sınıflandırmışlardır. Bu kategorileri; kozmopolit temelli anlayışlar (politik, ahlaki, ekonomik ve kültürel) ve savunuculuk temelli anlayışlar (toplumsal, eleştirel, çevreci ve manevi) olarak belirtilmiştir. Morais ve Ogden (2011) ise sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel sivil katılım boyutlarıyla küresel vatandaşlığı somut bir şekilde ortaya koymaktadırlar. Bu alt boyutlardan hareketle küresel vatandaşlık, bu geniş dünyanın bir vatandaşı olarak rolünün farkında olma, çeşitliliğe saygı duyma, dünyanın nasıl işlediğini anlama, sosyal adaletsizliğe karşı tepki gösterme, yerelden küresele farklı topluluklarla meşgul olma, her türlü eyleme hazır olma ve dünyayı daha eşit ve sürdürülebilir kılmayı amaçlama ve kişinin eylemlerinin sorumluluğunu hissetmesi (Oxfam, 2015) olarak tanımlanabilir.

Küresel vatandaşlığı anlamak için küresel vatandaşı da tanımlamak yerinde olacaktır. Küresel vatandaş; kendisini etik olarak küresel amaçlara adayan ve buna yönelik mevcut kurumları kullanan ve yine aynı amaca yönelik kurumlar/kuruluşlar yaratıp onları destekleyen kişi olarak tanımlanabilir (Dower, 2000, s. 567). Günümüzde ulus temelinin ötesine geçen küresel vatandaşlığın en belirgin örneğini Avrupa Birliği'nde görmekteyiz. Birlik, üye vatandaşlarına kendi ulusal vatandaşlarına ek olarak bir Avrupa Birliği vatandaşlığı hakkı tanımış ve bireylere doğrudan AB kurumlarına hitap etmeyi ve başvuruda bulunmayı mümkün kılan haklar sağlamıştır (Taban ve Karatekin, 2017, s.216).

Küresel Vatandaşlık Eğitimi

Değişen dünyayı anlayabilmenin ve uyum sağlamanın en önemli yönteminin eğitim olduğu bilinen bir gerçektir. Günümüzde vatandaşlık eğitiminin hedef ve amaçları değişmektedir. Bu değişim vatandaşlık eğitimini köklü bir şekilde değiştirmese de literatürde artık sıklıkla "küresel vatandaşlık eğitimi" kavramı karşımıza çıkmaktadır. Davies, Evans ve Reid (2005, s.83) küreselleşme karşısında yeni vatandaşlık biçimlerinin geliştiğini bunun da yeni eğitim biçimlerinin geliştirilmesi gerektiği anlamına geldiğini belirterek bu gerekliliğe vurgu yapmışlardır. Eğitimdeki bu değişim var olan yapılara bir tehdit değildir. Eğitim, günümüzde hala büyük ölçüde ulus devlete hizmet etmekte ve ulus devlet vatandaşlığı hala etkin bir güç olarak varlığını sürdürmektedir (Davies, Evans ve Reid, 2005, s.72). Ancak bu, vatandaşlık eğitiminde bir değişim olmadığı anlamına gelmemektedir. Eğitimde ABD, Çin, Kanada, Güney Kore ve birçok Avrupa ülkesinin, öğrenciler arasında küresel bir yönelim geliştirmeyi amaçlayan müfredat içerikleri eklemeye başladıkları görülmektedir (Davies, 2008; Akt. Goren ve Yemini, 2017, s. 170). Bireylerin küresel sorunlarla ilgilenebilecekleri bilgi, beceri, yeterlilik ve tutumlarla donatmaya yönelik bu eğitim çabaları, küresel vatandaşlık eğitiminin genel şemsiyesi altında tanımlanmaktadır (Pais ve Costa, 2017).

Küresel vatandaşlık eğitimi başlığı altında toplanan içerikler birçok farklı anlayış sergilemektedir. Yine de farklı anlayışlar, her ne şekilde isimlendirilseler de küresel vatandaşlığın kendisi gibi birbiri ile çatışan iki söylemde birleşmektedir (Pais ve Costa, 2017). Bu söylemlerin ilki **Neo-liberal** söylemdir. İkinci söylem ise **eleştirel demokrasi** söylemidir. Neo liberal söylem insan ilişkilerinin yapılandırılması için piyasanın değerine vurgu yaparken, eleştirel demokrasi söylemi ise sosyal adalet, çeşitlilik, eşitlik ve müzakereci demokrasi ilkelerini vurgu yapar (Pais ve Costa, 2017, s.5). Dill (2013) ise bu ayrımı, öğrencilere küresel toplumda rekabet etmek için gerekli becerileri sağlamayı amaçlayan **küresel yetkinlikler yaklaşımı**; ve öğrencilere insani değer ve varsayımlardan kaynaklanan küresel bir yönelim, empati ve kültürel duyarlılık sağlamayı amaçlayan **küresel bilinç yaklaşımı** olarak ifade etmiştir. UNESCO ise bu ayrımı küresel vatandaşlık eğitiminin küresel

toplumun kazanımlarını mı yoksa bireysel kazanımları mı öncelmesi gerektiğine yönelik sorusu üzerinden yapmaktadır (UNESCO, 2014a).

Küresel vatandaşlık sadece müfredatta değil aynı zamanda küresel vatandaşlık eğitimine adanmış eğitim araştırmalarında da ilgi odağı olmuştur. 1977- 2009 yılları arasında küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili yayınlanan çalışmaları inceleyen bir araştırmada yayımların üçte ikisinin 2000 yılı sonrasına ait olduğunu belirlenmiştir (Parmenter, 2011, s.368) .

Küresel vatandaşlık eğitimi bir gereksinim mi? Yoksa belli bir çevrenin kendi çıkarlarını gerçekleştirebilmesi için bir araç mı? Literatürün geniş yelpazesi ve bunun yarattığı belirsizlikler, hem gizli hem de açık batı düşüncesi ile ilişkileri küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili kuşklar doğurmaktadır (Andreotti, 2006). Yine de küresel vatandaşlık eğitiminde yaşanacak bir başarısızlığın "Bir fark yaratmak" için cesaretlendirilen ve motive edilen neslin, bu başarısızlıkla sömürgecilik dönemi güç ilişkilerini ve şiddeti yeniden üretebilecekleri düşüncesi paylaşılmaktadır (Andreotti, 2006), s.22). Pais ve Costa, (2017, s.12) küresel vatandaşlık eğitimine eleştirel yaklaşımlar da konuya olan ilgi ve konu ile ilgili literatürdeki hızlı yükselişin, günümüzde var olan okuryazarlık ve aritmetik testlerine indirgenen müfredatta bir tepki olup olmadığı konusunda meraklarını gizlememektedirler.

Küresel vatandaşlık kavramı ve küresel vatandaşlık eğitiminin literatürde ortak bir tanımı bulunmadığı gibi, bu kavramlar, bireylerin algılarında da birçok şekle bürünmektedir. Ancak bu kavramların tanımlarında bütün ayrılıklarına rağmen ortak noktalar da bulunmaktadır. Örneğin küresel vatandaşlığın bireyler tarafından nasıl algılandığının araştırıldığı bir çalışmada bireylerin 150 farklı görüş açıkladığı belirtilmiş ancak bu görüşlerin başlangıç noktasını bireysel farkındalık olduğu belirlenmiştir (Schattle, 2009, s.10). Ortak noktalarına rağmen küresel vatandaşlık eğitime karşı olan tutumlar da güçlü bir şekilde varlığını göstermektedir. Sadece sömürgeci geçmiş değil; küresel vatandaşlık kavramının içinde var olan çelişkilerde bu karşı duruşların nedenlerini oluşturmaktadır. Davies ve Pike (2009, s.66) bu karşı duruşları iki kategoride incelemiştir. Birincisi küresel vatandaşlık eğitime ideolojik olarak karşı çıkış, ikincisi ise pragmatist grupların belirttiği hukuki kabul sorunu. İdeolojik karşı çıkış, özellikle ABD ve Kanada gibi nüfuzları büyük oranda bu ülkelere sonradan göç eden bireylerden oluşan ülkelerde yaygındır. Küresel vatandaşlık eğitiminin, vatanseverliği ve gelecek nesillere kendi milletlerinin tarihini ve kültürünü anlatmanın önemini yok edeceği düşüncesi bu karşı duruşun merkezindedir. Diğer kategori olan pragmatist grupların görüşleri ise vatandaşlığın hukuki bir yapısı olduğu, oysaki küresel vatandaşlığın sadece erdemlerle ilgili olmasından dolayı art niyetli söylemlere açık olduğu şeklindedir. Pragmatist gruplara cevap ise eğitimin sadece ulusal sembollerle yüceltilmiş bir vatandaşlık anlayışı ile sınırlanamayacağıdır. Eğitimin, yer kürenin tümüne bağlılığı, yer küre ve üzerinde olanlara özen gösterme gibi olguları aktarmada da önemli bir rolü olduğu belirtilmekte ve eğitimin bir görevinin de etkileşim içerisinde olan bir dünyada gençlerin aktif ve yapıcı rollerine hazırlamak olduğu ifade edilmektedir. (Davies ve Pike, 2009, s.67).

BM Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi ve UNESCO Küresel Vatandaşlık Eğitim Paradigması

Eylül 2015 tarihinde BM Genel Kurulunda imzacı üye olan 193 ülkenin tümünün imzası ile "Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi" kabul edilmiştir. Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi dünya üzerinde en geniş kapsamlı kabul görmüş bir karardır (BM, 2015). Küresel vatandaş yetiştirme hedefi bu belgede **Hedef 4.7'**de aşağıdaki ifadelerle belirtilmiştir;

"2030 yılına kadar, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış ve şiddetsizlik kültürü geliştirme, dünya vatandaşlığı,

kültürel çeşitlilik ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısı alanlarında eğitim dâhil diğer yöntemler aracılığıyla sürdürülebilir kalkınmanın desteklenmesi için gereken bilgi ve becerilerin tüm öğrenen kişiler tarafından edinilmesini sağlamak (BM, 2015).

Antik çağda beliren ve batı düşüncesinde yüzyıllardır etkileri hissedilen küresel vatandaşlık kavramı böylece tüm dünyanın ortak hedeflerinden birisi olmuştur. Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündeminde her ne kadar küresel vatandaşlığın tanımı verilmese de, 36. Maddesinde küresel vatandaşlık etiği; kültürler arası anlayış, hoşgörü, karşılıklı saygı ve tüm kültürlerin ve medeniyetlerin sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunabileceği inancı şeklinde ifade edilmiştir.

Bu belgedeki hedefleri gerçekleştirmeyi taahhüt eden imzacı ülkelerin küresel vatandaşlık eğitimini müfredata entegre etme çabaları yapılan araştırmalarda görülmektedir (Goren ve Yemini, 2017, s.170). Ancak küresel vatandaşlık eğitimindeki farklı yaklaşımlar ve öncelikler ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir (Goren ve Yemini, 2017, s.175). Birçok farklı yorumu ve tanımı yapılan “küresel vatandaşlığı” eğitime yansımaları da bu çeşitliliğin doğal bir sonucudur.

BM'ye bağlı Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) BM'nin eğitim, kültür ve bilim alanındaki faaliyetlerinde yetkili ve sorumlu bir kuruluştur. Bir arada yaşama kültürüne vurgu yapan UNESCO bu görüşle küresel vatandaşlık eğitimi paradigmasını “Global Citizenship Education” (GCED) geliştirmiştir (UNESCO, 2015). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), 1945 tarihinde Türkiye'nin de imzacı ilk 10 devlet arasında yer aldığı, BM'ye bağlı küresel bir yapı olarak kurulmuştur. UNESCO'nun amacı; eğitim, bilim, kültür, iletişim ve bilgi yoluyla barışın inşasına, yoksulluğun ortadan kaldırılmasına, sürdürülebilir kalkınmaya ve kültürlerarası diyaloga katkıda bulunmaktır (URL 3). UNESCO sözleşmesinde belirttiği bu amaç doğrultusunda geliştirdiği GCED paradigması; küresel vatandaşlığı siyasi bir anlam taşımaksızın, farklılıklarımızla bir arada yaşamayı hedefleyen bir içerik olarak sunmaktadır. GCED ile hedeflenen: bireylerin daha geniş bir topluluğa ve ortak insanlığa ait olma hissini yaşamalarıdır (UNESCO, 2014a).

“Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi” ile küresel vatandaşlık eğitimi, barışın eğitimle sağlanabileceği görüşüne amacında yer veren UNESCO için öncelikli bir alan haline gelmiştir. UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili çabaları 2012 yılında BM Genel Sekreteri tarafından başlatılan Küresel Eğitim İlk Girişiminde (GEFI), açıkladığı üç önceliğinden birisi olan “küresel vatandaşlığı teşvik edin” (BM, 2015) hedefi ile başlamıştır. UNESCO'nun, 2014-2021 yıllarını kapsayan “37 C/4 Medium Term Strategy” dokümanındaki hedeflerden birisi “Öğrencilerin yaratıcı ve sorumlu küresel vatandaşlar olmalarını sağlamaktır (UNESCO 2014b). UNESCO'nun 2014 yılında yayınladığı “Küresel Vatandaşlık Eğitimi: Öğrenenleri 21. Yüzyılın Zorluklarına Hazırlamak” (Global Citizenship Education: Preparing Learners For The Challenges of The 21st Century) dokümanında küresel vatandaşlık eğitiminin dayandırıldığı temeller, konu ile ilgili tartışmalar, küresel vatandaşlık eğitiminin bazı uygulamaları ile öneriler yer almaktadır (UNESCO, 2014a). 2015 yılında yayımlanan “Küresel Vatandaşlık Eğitimi: Başlıklar ve Öğrenme Hedefleri” (Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives) dokümanı ise pedagojik bir kılavuz olması amacıyla hazırlanmıştır (UNESCO, 2015).

Touken, (2017, s.62) GCED'i incelediği çalışmasında; GCED'in Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi hedefleri ile uyumlu küresel vatandaşlık eğitim çabaları sergilediğini, ekonomik veya piyasa güdümlü açıklamalardan ve örneklerden faydalanmadığını açıklamıştır. Touken (2017, s.62) ayrıca GCED'in vatandaşlık eğitimindeki neo-liberal eğilimi engelleme çabası olduğunu da aşağıdaki şekilde vurgulamıştır:

GCED, bir anlamda barış inşası ve sürdürülebilirlik üzerine önceden belirlenmiş değer ve tutumları teşvik ederek devletler tarafından verilmekte olan vatandaşlık eğitimindeki neo-liberal eğilimleri engelleme çabası içerisindedir.

Literatürde, küreselleşme gerçeğini kabul ederek eğitimin değişen yüzü olan giderek metalaşması ve iş gücüne bireylerin hazırlıklı olarak katılmalarına odaklanmak yerine eğitim uygulamalarının tekrar eski odak noktasına “sosyal ve kültürel kaygılara” döndürülmesi gereğini belirten görüşler dile getirilmektedir. (Taylor, Rızvı, Lingard, ve Henry, 1997, s.93) .

Türkiye Cumhuriyetinde 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi ve Küresel Vatandaşlık Yetiştirme Hedefleri

193 üye ülkenin tamamının imzaları ile hayat bulan “Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi”, Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından da önem verilen bir sözleşmedir. 2016 yılında Kalkınma Bakanlığı tarafından hazırlanan “Türkiye'nin Sürdürülebilir Kalkınma 2030 Gündeminin Uygulanmasına Yönelik İlk Adımlarına İlişkin Rapor”, Gündemle ilişkin ilk resmi rapordur. Raporda Hedef 4 Nitelikli Eğitim başlığında; engelli ve kız çocuklarının öğretime katılımlarının sağlanma hedefi belirtilmiştir. Eğitimin niteliğe önem veren değişimi ile işgücü piyasasına daha uyumlu bir hale getirileceği de raporda belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı, 2016). Nitelikli eğitim hedefinin alt hedeflerinden birisi olan küresel vatandaş yetiştirme hedefi raporda yer almamaktadır. 2017 yılında aynı bakanlık tarafından “Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Kapsamında Türkiye'nin Mevcut Durum Analizi Projesi Ana Rapor” hazırlanmıştır. Raporun Hedef 4.7 ile ilgili kısmında, küresel gelişmeleri daha iyi takip eden nesillerin yetiştirilmesi ve yabancı dil eğitiminin iyileştirilmesi alanlarındaki eksiklikler belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı, 2017, s.66). Bu raporda GCED tarafından da üzerinde önemle durulan girişimcilik, liderlik, yaratıcılık, medya okuryazarlığı, bilgi iletişim teknolojileri, çevre bilgisi, eşitlik konularının öğrencilere aktarılmasının da önemi belirtilmiştir. Yine de raporun geneli incelendiğinde; raporun küresel bir farkındalık ya da sorumluluk hissini oluşturma kaygısı taşımadığı, iş gücü piyasasına yapılan vurgunun öne çıktığı görülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Cumhurbaşkanlığı yönetim sistemine geçmesi ile birlikte Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi ile ilgili raporlar Cumhurbaşkanlığınca hazırlanmaya başlanmıştır. T.C. Cumhurbaşkanlığının hazırladığı 2019 tarihli raporda her bir hedef için yapılmış olan Türkiye'nin durum analizi sonucunda öne çıkan bulgular özetlenmiştir. Gündemin 4. Hedefi olan “Nitelikli Eğitimde “Eğitimin niteliğinin artırılması ve işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uyumlu hale getirilmesi” ifadeleri (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019a, s.xvi) ile eğitimin amaçlarının işgücü piyasası ile sınırlandırıldığı anlaşılmaktadır. Raporda küresel vatandaş yetiştirme hedefi ile ilgili daha kapsayıcı ve bütüncül politika geliştirme ihtiyacı olduğu da belirtilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019a, s.49).

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığınca 2019 yılında hazırlanan diğer bir rapor olan “Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Türkiye 2. Ulusal Gözden Geçirme Raporu Ortak Hedefler İçin Sağlam Temeller” Raporu, Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündeminin Nitelikli Eğitim başlıklı 4. hedefini üç ana tema odağında değerlendirilmiştir. Bu temalar şunlardır:

1. Kaliteli eğitime erişim,
2. Eğitimde fırsat eşitliği
3. Mesleki ve hayat boyu eğitim (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019b, s.64)

Raporda “MEB tarafından 2016 yılında ilgili disiplin alanları kapsamında, öğrencilere adalet, barış, dostluk, saygı ve sevgi gibi değerleri aktaracak şekilde eğitim programları yenilenmiştir” ifadeleri

Hedef 4.7'ye atıfta bulunulmadan belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019b, s.65). Raporun Gelecek ile ilgili bölümünde ise neo-liberal yaklaşım kendini göstermektedir. Bu yaklaşım insan ilişkilerinin yapılandırılması için piyasanın değerine vurgu yapmaktadır (Pais ve Costa, 2017, s.5). Raporda yer alan, “toplumun ve iş dünyasının her kesimi için dijital, finans, sağlık, ekoloji ve sosyal medya gibi 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farkındalık ve beceri eğitimlerinin düzenlenmesi gerektiği de belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019, s.66).” Bu ifadeler küresel vatandaşlık eğitimindeki iki ana eğilimden birisi olan neo-liberal yaklaşımı sergilemektedir.

Sonuç

Birleşmiş Milletlere üye ülkelerin tamamının imzası ile kabul edilen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi, katılım açısından dünya tarihindeki en geniş kapsamlı sözleşmedir (BM, 2015). İmzacı tüm ülkeler, Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminin tüm hedeflerini gerçekleştirmeyi taahhüt etmişlerdir. Türkiye, Sürdürülebilir Kalkınma Gündemini kabul eden bir ülke olarak bu hedeflerle ilgili ilk raporları 2016 yılında yayımlamıştır (Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı, 2016). Araştırmaya konu olan 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminin Hedef 4.7. maddesinde yer alan “küresel vatandaş yetiştirme hedefi” ile ilgili olarak resmi kurumlarca hazırlanan raporlar incelenmiştir. Raporlarda küreselleşme gerçeği daha çok ekonomik boyutları öne çıkarılarak kabul edilmiştir. Hedef 4 Nitelikli Eğitim Hedefi ise: kız çocukları ve dezavantajlı grupların eğitime katılımları (Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı, 2016). s.28), işgücü piyasasının ihtiyaçları (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019a), kaliteli eğitime erişim, eğitimde fırsat eşitliği ile mesleki ve hayat boyu eğitim (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019 b s.66.) başlıklarında incelenmiştir. Gündemin Hedef 4.7'de yer alan küresel vatandaş yetiştirme hedefinin, eğitim sistemimizde daha anlaşamadığını, takip eden ifadelerde görmekteyiz ki bu ifadelerde “daha kapsayıcı ve bütüncül politika geliştirme ihtiyacı olduğu” belirtilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019a, s.49).” Yayımlanan raporlar eğitime yüklenen görevleri, hedefleri de göstermektedir. Bu hedeflerden en sık olarak görüleni “küreselleşen dünyada işgücü piyasasına uyumlu bireyler yetiştirmek” hedefidir. Bu hedef ise küresel vatandaşlık eğitim yaklaşımlarında işgücü piyasasını öne çıkaran neo-liberal yaklaşımlar içerisinde yer almaktadır. Küreselleşen dünyada Türkiye'nin eğitimde ihtiyacının sadece neo-liberal yaklaşımın temsil ettiği işgücü piyasası odaklı yaklaşım olmadığı düşünülmektedir. Nitekim, Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un 2023 Eğitim Vizyonundaki “*Bilgi toplumu diyerek rekabeti aşırı kutsayan, teknoloji diyerek tüketimi körükleyen, insanlık denince kendi toplumu hariç, herkesi dışlayan bir uygarlık anlayışını kabul etmemiz mümkün değildir*” ifadeleri de bu yönde yorumlanabilir (URL 4).

GCED, Türkiye'nin batılılaşma tartışmalarına farklı bir açıdan bakmamızı sağlayabilecek bir eğitim paradigması olabilir. Farklı kültürleri anlama ve takdir etme hedefi (UNESCO, 2015, s.16) GCED'in ana temalarından birisidir. UNESCO; kültürel çeşitliliğin devamı ve küreselleşmenin bu çeşitliliği yok etmesine engel olabilmek için çalışmalar yapmaktadır. 2005 tarihinde “Kültürel İfadelerin Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi bu çabalardan birisidir” (URL 5). GCED dünyadaki tüm milletlerin, toplumların kültürlerini korumayı, dünyada var olan kültürel çeşitliliklerin oluşturduğu zenginliği muhafaza etmeyi amaçlamaktadır. GCED, yerel, ulusal ve küresel düzeyde siyasi, ekonomik, toplumsal ve kültürel bağlılıklar ve etkileşimlere vurgu yapmaktadır. Bu bağlılık ve etkileşimlerle sorunların çözümünde yalnız olmadığımızı, diğerleri ile var olan etkileşimlerimizi dayanışma ve dostluk temellerinde kurabileceğimiz gerçeğini hatırlatmaktadır. GCED bu anlayışı ile diğer küresel vatandaşlık eğitim anlayışlarından ayrılmaktadır.

Kaynakça

- BM (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E Erişim Tarihi:25.11.2020.
- Carter, A. (2001). *The political theory of global citizenship*. London: Routledge.
- Davies, I. ve Pike, G. (2009). Global Citizenship education challenges and possibilities, global citizenship in theory and practice, R. Lewin.(Ed.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship*, (s. 61-78) New York: Routledge.
- Davies, I., Evans, M., ve Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of “global education” and “citizenship education. *British Journal of Educational Studies*, 53 (1), 66–89.
- Andreotti, V. O. (2014). Soft versus critical global citizenship education. *Development Education in Policy and Practice*, 21–31.
- Dill, J. S. (2013). *The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. New York: Routledge.
- Dower, N. (2000). *The idea of global citizenship-A sympathetic assessment*. *Global society*, 14(4), 553-567.
- Falk, R. (1994). The making of global citizen. In B. Van Steernbergen (Ed.), *The condition of citizenship* (s. 39-50). London: SAGE Publications Ltd.
- Goren, H. ve Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined-A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183.
- Guttal, S. (2007). Globalisation, *Development in Practice*, 17 (4/5), 523-531.
- Kant, I. (2010), *Perpetual peace a philosophical sketch*, Minneapolis, Minnesota: Shapco Printing, Inc.
- Karatekin, K. ve Taban, M.H. (2017). Understanding global citizenship levels of Turkish Erasmus students in Poland from different variables. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 2 (6), 206-215.
- Karatekin, K. ve Taban, M.H. (2018). Global citizenship levels of Polish üiversity students and Turkish Erasmus students in Poland. *Acta Didactica Napocensia*, 11 (1), 41-59.
- Keohane, R. O. ve Nye Jr., J.S. (2003). Globalization: What's new? what's not? (and so what?). D. Held, & A. McGrew (Ed.) *The Global Transformations Reader An Introduction to the Globalization Debate*. (S.75-83), Cambridge:Polity Press in association with Blackwell Publishing Ltd.
- Morais, D. B ve Ogden, A.C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15 (5), 445-466.
- Oxfam (2015). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Oxfam GB. [edu-global-citizenship-schools-guide-091115-en.pdf \(openrepository.com\)](https://openrepository.com/edu-global-citizenship-schools-guide-091115-en.pdf), Erişim Tarihi: 08.05.2021.
- Oxley, L., ve Morris, P. (2013). Global citizenship: A Typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61 (3), 301–325.
- Pais, A. ve Costa, M. (2017). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61 (1), 1–16.
- Parmenter, L. (2011). Power and place in the discourse of global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9 (3-4), 367–380.
- Pigozzi, M. J. (2006). A UNESCO view of global citizenship education. *Educational Review*, 58 (1), 1–4.
- Pogge, T. (2005) World poverty and human rights. *Ethics & International Affairs*, 19 (1), 1-7.
- Robertson, R. (1992). *Globalization social theory and global culture*. New York: Sage Publications Ltd.
- Schattle, H.(2009), Global citizenship in theory and practice, R. Lewin.(Ed.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship*, (s.3-32), New York: Routledge.
- Taban, M.H. ve Karatekin, K. (2017). Explaining global citizenship levels of Polish university students from different variables. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 2 (6), 216-224.

- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. ve Henry, M. (1997) *Educational Policy And The Politics of Change*. London: Routledge.
- Toukan, E. V. (2017). Educating citizens of “the global”: Mapping textual constructs of UNESCO’s global citizenship education 2012–2015. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13 (1), 51–64.
- Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı (2016). *Report on Turkey’s initial steps towards the implementation of the 2030 agenda for sustainable Development*. http://www.surdurulebilir.kalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2016/07/2030_Raporu.pdf Erişim Tarihi: 02.01.2021.
- Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı (2017). Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Kapsamında Türkiye’nin Mevcut Durum Analizi Projesi Ana Rapor. http://www.ceidizleme.org/ekutuphaneresim/dosya/753_1.pdf Erişim Tarihi: 02.02.2021.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. (2019a). Strateji ve Bütçe Başkanlığı. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Değerlendirme Raporu. https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/03/Surdurulebilir-Kalkinma-Amaclari-Degerlendirme-Raporu_13_12_2019-WEB.pdf Erişim Tarihi: 23.12.2020.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı (2019b). Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Türkiye 2. Ulusal Gözden Geçirme Raporu “Ortak Hedefler İçin Sağlam Temeller” https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/03/Surdurulebilir-Kalkinma-Amaclari-Turkiye-2nci-Ulusal-Gozden-Gecirme-Raporu_TR-WEB.pdf Erişim : 01.01.2021.
- UNESCO (2014a). *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century*. file:///C:/Users/HP/Downloads/227729eng.pdf, Erişim Tarihi: 08.05.2021.
- UNESCO (2014b). *37 C/4 2014-2021 medium term strategy*. France: UNESCO.
- UNESCO (2017). *UNESCO moving forward the 2030 agenda for sustainable development*. <https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785en.pdf> Erişim Tarihi: 03.01.2021.
- URL1. *Compass: manual for human rights education with young people*, Erişim Tarihi: 25.12.2020, <https://www.coe.int/en/web/compass/globalisation>
- URL 2. *Global citizenship education*. <https://en.unesco.org/themes/gced> Erişim Tarihi: 21.12.2020,
- URL3. *UNESCO constitution*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Erişim Tarihi: 18.12.2020.
- URL 4. *2023 eğitim vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf Erişim Tarihi: 08.05.2021.
- URL 5. Kültürel ifadelerin çeşitliliğinin korunması ve geliştirilmesi sözleşmesi. <https://www.unesco.org.tr/Pages/179/177/> Erişim Tarihi: 08.03.2021.

Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Vatanseverlik Değerine İlişkin Görüşleri

1

Melike FAİZ²
Saim TURAN³
Emine KARASU AVCI⁴

Gönderim Tarihi: 18.03.2021

Yayın Tarihi: 31.05.2021

Öz

Vatanseverlik, dünya üzerinde yaşayan insanlar için çeşitli boyutlarda farklılaşsa da hemen her toplumun üzerinde doğup büyüdüğü ve yaşadığı kendi öz vatanına bir sevgi ve bağlılık hissi olarak tanımlanabilir. Ülkelerin gelişebilmesi ve kalkınmasında o ülkede yaşayan bireylerin vatansever olmasının rolü vardır. Bu nedenle vatanseverlik ülkelerin öğretim programları ve derslerin bir parçası halini almaktadır. Bu bağlamda vatanseverliğin ülkemizde de Osmanlı'dan itibaren, özellikle II. Meşrutiyet ile, okullarda öğrencilere verilen derslerin içeriğinde yer aldığı görülmektedir. Bu çerçevede bu çalışmada vatanseverlik değerine ilişkin sınıf eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 güz döneminde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği'nde öğrenimlerini sürdürmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 23 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarından genel olarak; öğretmen adaylarının vatanseverlik eğitimine önem verdikleri, vatanseverliği genel olarak "ülkeye karşı yapılması gereken görevler" olarak açıkladıkları ve gelir ile cinsiyet gibi durumların öğretmen adaylarının vatanseverliğe ilişkin görüşlerinde bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Vatanseverlik, Değerler eğitimi, Öğretmen adayı.

The Views of Preservice Classroom Teachers on the Patriotic Value

Abstract

Patriotism can be defined as a feeling of love and devotion to the homeland on which almost every society was born and raised and lived in, although it differs in various dimensions for people living in the world. The patriotism of the individuals living in that country has a role in the development and development of the countries. For this reason, patriotism became a part of the curriculum and lessons of the countries. In this context, it is seen that, in Turkey patriotism has been included in the content of the courses given to students in schools since the II Constitutional Monarchy. In this framework, this study aims to to reveal the views of preservice classroom teachers on patriotic value. The phenomenology method, one of the qualitative research types, was used in the study. The study group of the study consists of 4th grade students studying at Akdeniz University, Faculty of Education, and Department of Classroom School Teaching who agreed to participate in the study voluntarily. The data were collected in the fall

¹ Bu araştırmanın bir bölümü Uluslararası Temel Eğitim Kongresi (UTEK-2019)'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Melike Faiz, Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, mfaiz@kastamonu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8070-6086

³ Saim Turan, Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, turansaim@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0298-8609

⁴ Sorumlu Yazar: Emine Karasu Avcı, Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, eavci@kastamonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3135-2557

term of 2019-2020. According to the results obtained in the study, it can be said that preservice teachers attach importance to patriotism education, they mostly explain patriotism in the context of the “duties to be done for the country”, they explain patriotism in an individual and social framework, and income or gender status do not make any difference in their citizenship approach.

Key Words: Patriotism, Values education, Preservice teacher.

Giriş

Ülkeler her zaman dünya üzerinde etkin bir konuma gelmek istemişlerdir. Etkin konumda olan devletler bulunduğu şartları korumak ve bu şartları daha da yükseltmek ister. Ülkeyi bu konuma getirecek olanlar da o ülkede yaşayan bireylerdir. Bireyler içinde yaşadığı ülkeye ya da topluma ne kadar duyarlı ise o ülke de o derece kalkınacaktır. Ülkesini yüceltmeye çalışan bireyler vatansever bireylerdir. Ülkesine bağlı, ülkesini yüceltmeyi hedef edinen ve ülkesinin çıkarlarını düşünen bireyler vatansever bireyler olarak nitelendirilir. Araştırmanın bu bölümünde vatanseverlik kavramını açıklamadan önce bu kavramla ilgili olan vatan ve vatandaşlık kavramları açıklanacaktır.

Alanyazın incelendiğinde vatan kavramını tanımlayan birçok tanıma ve açıklamaya rastlanmıştır. Üstel (2005)'e göre vatan kavramı; toprak, köken ve ulusal olmak üzere üç farklı yapıyı içinde barındırmaktadır. Vatan bireyle ilişkili görülerek; aidiyet, bağlılık ve duygu temelinde insanlar için önem taşır. O'na göre vatan, halk tarafından sevilen, korunan, fedakarlıkta bulunulan, uğruna savaşılan gerektiğinde ölünen şeydir. Alanyazında vatan kavramına yönelik diğer yapılan tanımlar ve açıklamalar ise halkın üzerinde birlikte yaşadığı, gerektiğinde uğruna can ve malın feda edildiği, kıymetli maddi ve manevi bir miras (Çiftçi ve Dikmenli, 2016); bir ulusun üzerinde özgür ve bağımsız bir şekilde yaşadığı yurt (Kaçmaz, 2012); bir halkın üzerinde yaşadığı ve kültürünü oluşturduğu toprak parçası (Selçuk, 2012); kişinin doğup büyüdüğü üzerinde özgürce yaşadığı yer (Kuşçu, 2005); bir milleti geçmişin anılarıyla besleyen ve onların sosyal, maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayan ve barındıran coğrafi mekan (Öner, 1986) şeklindedir. Bu tanım ve açıklamalardan yola çıkılarak vatan kavramı, bir ülkeye aidiyetle bağlı olan bireylerin uğruna büyük fedakarlıklarda bulunduğu kültürel miras olarak tanımlanabilir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere vatan sadece bir coğrafi mekân mekan değil aynı zamanda anlamı olan, anıları barındıran ve kişinin iç dünyasını yansıtan bir yer ve bir değer olduğu söylenebilir.

Manevi bir değer taşıyan ve resmi bir yapıyla sınırlandırılmış toprak parçasına aidiyet hissedilen bireylere ise vatandaş denir (Faiz ve Karasu-Avcı, 2020). Vatandaş, bir kimlik duygusuna sahip, belirli haklardan yararlanan, görev ve sorumluluklarını yerine getiren, kamusal işlerde ilgi ve katılım gösteren, temel toplumsal değerleri kabul eden bireydir. Vatandaş kavramı, bir ülkeye veya devlette yasal olarak bağlı, belirli hak ve sorumluluklara sahip bireyleri ifade etmektedir (Faiz ve Dönmez, 2016). Yani vatan eğer bir milli değer ise o değere sahip çıkan bireyler de vatandaşdır. Vatandaşların ülkesini sevmesi, uğruna fedakarlıklarda bulunması bireylerin vatanseverlik duygusuyla alakalıdır. Esasında vatanseverlik bir duygu durumudur.

Alanyazında çeşitli vatanseverlik tanımları yapılmıştır. Türk Dil Kurumu (2020) sözlüğüne göre vatanseverlik, “doğduğu yeri, evini, köyünü, müstakil devlet sınırları içinde memleketini sevmektir” olarak tanımlanmıştır. Çiftçi ve Dikmenli (2016) vatanseverliği, vatanını sevmek ve gerekli olduğunda vatan için her türlü özveride bulunma duygu ve düşüncesi olarak tanımlamışlardır. Merry (2009) vatanseverliği söz veya davranışla ülkesini savunmak, ülkesi için savaşıp ölenlere sevgi duymak, onları övmek ve ülkesinin özgürlüğünü sağlamak için savaşanları anmak olarak ifade etmektedir. Karagözoğlu (2018) vatanseverliği; milletinin birliğine ve vatanın bölünmez bütünlüğüne bilinçli bir şekilde inanmak olarak tanımlar. O'na göre vatanseverlik, üyesi

olduğu milletin ve ülkenin bütün özelliklerini tanıyan, tarihini, kültürünü, değerlerini bilen ve her durumda ülkesine sahip çıkan ve milletin kazandığı savaşlarla ve askeri kahramanlıklarla gurur duyan ve ülkesinin dünya üzerinde sahip olduğu tarihsel-kültürel konumunun korunmasında ve yüceltilmesinde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmektedir. Sosyolojik bir sevgi duygusu olan vatanseverlik, bir insanın ülkesini sevmesinin ötesinde sadece duygusal olmayıp ülkesine yararlı eylemlerde bulunmasıdır (Ergen, 2006; Yıldırım, 2006). Bu tanımlama ve açıklamalardan yola çıkarak ülkeler için vatanseverlik duygusunun önemli bir değer söylenebilir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, vatanseverlik değerine ilişkin olarak, “Türk milletinin bütün fertlerini, ...Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, ... yurttaşlar olarak yetiştirmek” temel amaç olarak ifade edilmiştir. Hatta Mustafa Kemal Atatürk de vatanseverliğin üstünde durmuştur. Bu durum Atatürk’ün “Hattı müdafaa yoktur, sathı müdafaa vardır. O satıh, bütün vatandır. Vatanın her karış toprağı, vatandaşın kanıyla ıslanmadıkça, terk olunamaz. Vatan ve milletin savunulması ve işgal güçlerinden kurtarılması, inanan ve eli silah tutan herkese farz olmuştur ve farzın yerine getirilmesi gerekir.” cümlelerinden de anlaşılmaktadır (Atatürk, 1927). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda verilmesi gereken değerler içinde vatanseverlik değeri de yer almaktadır. Bu bağlamda bu değer ülkemiz içinde önemli bir değer olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde vatanseverliğe ilişkin çalışmalara rastlanmaktadır. Faiz ve Karasu-Avcı (2020) öğretmen adaylarının vatanseverlik durumlarını, Tarhan (2019) vatandaşlık bağlamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik tutumları ve görüşlerini, Yıldız (2018) sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik ve vatanseverlik eğitimi ile ilgili algı ve görüşlerini, Kabaklı Çimen (2017) üniversite öğrencilerinin vatanseverlik tutumları ile benlik kurguları arasındaki ilişkiyi, Karasu-Avcı ve İbret (2016) okul öncesi öğretmen adaylarının vatanseverlik ile ilgili görüşlerini, Elban (2015a) ortaöğretim öğrencilerinin vatanseverlik tutumlarını, Elban (2015b) tarih eğitimi ve vatanseverlik üzerine bazı düşünceleri, Ersoy ve Öztürk (2015) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik algılarını, Tonga ve Aksoy (2014) öğretmen adaylarının vatanseverlik tutumlarını, Elban (2011) lise öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumları ile tutucu ve yapıcı vatanseverlik tutumları arasındaki ilişkiyi, Yazıcı ve Yazıcı (2010) yurtseverlik eğitimi ile ilgili tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarını, Yazıcı (2009) tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik ve vatanseverlik eğitimi hakkındaki tutumları ile vatanseverlik eğitiminde kullandıkları strateji ve yöntemleri, Kurt (2007) öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlikle ilgili görüşlerini, Yörü (2007) vatan sevgisi ve yurttaşlık bilinci oluşturmada lise coğrafya derslerinin yerinin değerlendirildiği ve araştırıldığı çalışmalar yapmışlardır. Vatanseverliğin bir değer olarak ele alınıp incelendiği çalışmalara (Acun, Yücel, Önder ve Tarman, 2013; Avcı, 2015; Avcı, vd., 2017; Faiz ve Karasu-Avcı, 2019; Gömleksiz ve Cüro, 2011; Gümüş, 2016; Gündüz, Gündüz, Mertol ve Çelikkol, 2019; Kapan, 2014; Nazıroğlu ve Göksu, 2018; Kılcan, 2013; Tay, 2009) rastlanmaktadır. Yurtdışında yapılan çalışmalara baktığımızda Schatz, Staub ve Lavine (1999), tarafından yapılan çalışmada kör yurtseverlik ve yapıcı yurtseverlik arasındaki kavramsal ayrım ortaya konulmaya çalışılmıştır. Rothi, Lyons ve Chrysochoou (2005) 102 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmada İngiliz kimliğini araştırmışlardır. Kahne ve Middaugh (2007)’un California’daki 12 lisede okuyan 2366 lise son sınıf öğrencisinin katılımı ile yapmış olduğu çalışmada yurtseverlik boyutları incelenmiştir. Sim, Chua ve Krishnasamy (2017) yaptıkları çalışmada Singapur’daki dört beşerî beşerî bilimler öğretmeninin vatanseverlik algılarını belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmalara bakıldığında vatanseverliğin kavram olarak ele alındığı çalışmaların değer olarak

alınanlara göre az olduğu görülmektedir. Vatanseverlik duygusu küçük yaşlardan itibaren verilmesi gereken bir değerdir. Bu değer erken yaşlardan itibaren kazanılması sınıf öğretmenleri ile sağlanabilir. Öğretmenler vatanseverlik değerine ilişkin olumlu algılara sahip ise öğrencilerine de bunu kavratırlardır. Öğretmenlerin bu farkındalığı kazanmalarında lisans eğitimlerinin önemli etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının vatanseverlik değerine ilişkin görüşleri önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının vatanseverlik değerine ilişkin görüşleri ele alınmaktır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi:

“Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının vatanseverlik değerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın modeli: Bu çalışmada araştırmanın doğasına da uygun olan ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının vatanseverlik ile ilgili görüşlerinin ele alındığı nitel araştırma modellerinden biri olan olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim, genellikle çalışmaya katılan kişilerin geçmiş yaşantılarından hareketle bir olgunun ayrıntılı bir şekilde incelendiği bir yöntemdir (Creswell, 2012).

Çalışma grubu: Bu araştırmanın çalışma grubunu 23 sınıf eğitimi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabılır örneklem türlerinden birisi olan uygun örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacıya kolaylık sağlayan ve araştırmaya o an için istekli ve uygun olan insanların seçildiği bir örnekleme çeşididir (Creswell, 2012). Araştırmada veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Çalışma grubunun özellikleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. *Araştırma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler*

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	17	73,91
	Erkek	6	26,08
Ailenin Ekonomik Durumu	1000 TL Altı	1	4,34
	1001– 2000 TL Arası	3	13,04
	2001-3000 TL Arası	12	52,17
	3001 TL Üstü	7	30,43
Babanın Mesleği	Çalışmıyor	-	-
	İşçi	7	30,43
	Memur	3	13,04
	Emekli	8	34,78
	Serbest	5	21,73
Annenin Mesleği	Çalışmıyor	18	78,26
	İşçi	3	13,04
	Memur	-	-
	Emekli	1	4,34
	Serbest	1	4,34

Tablo 1’de de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 23 öğretmen adayının 17’si kadın, 6’sı erkektir. Katılımcıların aile ekonomik durumları incelendiğinde 1 öğretmen adayının 1000 TL ve altı, 3 öğretmen adayının 1001-2000 TL arası, 12 öğretmen adayının 2001-3000 TL arası ve 7 öğretmen adayının 3000 TL ve üstü ekonomik gelire sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının

baba meslek bilgilerinde çalışmayan bulunmazken 7'si işçi, 3'ü memur, 8'i emekli ve 5'i serbest çalışan olarak baba meslek durumlarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının anne meslek durumları incelendiğinde ise 18'i çalışmıyor, 3'ü işçi, 1'i emekli ve 1'i serbest çalışandır.

Veri toplama araçları: Bu araştırmada veriler görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Tarhan (2019) vatandaşlık bağlamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yurtseverlik tutumları ve görüşleri aldı çalışmasında kullandığı görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada sınıf eğitimi öğretmen adaylarına aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Sınıf eğitimi öğretmen adayı olarak vatanseverliği nasıl tanımlarsınız?
2. Sınıf eğitimi öğretmen adayı olarak sizce vatanseverlik neden önemlidir?
3. Sınıf eğitimi öğretmen adayı olarak sizce vatansever bir kişinin sahip olması gereken özellikler nelerdir?
4. Sınıf eğitimi öğretmen adayı olarak sizce kendisini vatansever olarak niteleyen bir kişinin vatandaş olarak ülkesi için neler yapması gerekir?
5. Sınıf eğitimi öğretmen adayı olarak vatanseverlik eğitimi açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı nasıl değerlendirirsiniz?
6. Sınıf eğitimi öğretmen adayı olarak vatanseverlik eğitiminde gördüğünüz sorunlar nelerdir?
7. Sınıf eğitimi öğretmen adayı olarak vatanseverlik denildiğinde aklınıza gelen ilk kişi kimdir, ilk olay nedir ve ilk mekân/yer neresidir?
8. Sınıf eğitimi öğretmen adayı olarak vatanseverlik eğitiminin verilmesine yönelik neler yapılmalıdır?

Verilerin analizi: Elde edilen veriler NVIVO 11 programı ile betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz; verilerin okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulması olarak ifade edilir. Elde edilen veriler daha önceden belirlenen çerçeveye göre düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da veriler araştırma soruları doğrultusunda şekillendirildiği için betimsel analizden yararlanılmıştır.

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği: Nitel araştırmalarda geçerlik; araştırmacıların, katılımcıların ve okuyucuların verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara aynı anlamlar yüklemeleri ve aynı çıkarımda bulunmalarıdır (Creswell, 2012). Bu araştırmada geçerlik, elde edilen bulguların ayrıntılı bir şekilde açıklanması ve bulgulara ilişkin sınıf eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerine doğrudan yer verilmesi yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik; elde edilen verilerin birden fazla kodlayıcı tarafından analiz edilmesi ve görüş ayrılığına düşülen durumlarda ortak bir karara varılmasıdır (Creswell, 2012). Bu araştırmada araştırmacılar verilerin kodlanması, yapılan kodlamaların sınıflara ayrılması ve kategori geliştirme sürecinde yer almıştır. Görüşlerde meydana gelen farklılıklar araştırmacıların bir araya gelerek ortak bir karara varmaları ile çözümlenmiştir. Nitel araştırmalarda yapılan bu işlem analizci üçgenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2014). Miles ve Huberman (1994) tarafından formüle edilen uzlaşma yüzdesi (Uzlaşma yüzdesi=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)x100 oranının %80'e yakın olması tavsiye edilmektedir. Bu araştırmada, araştırmacılar kategorilere verilmek istenen bazı kodlamalarda ihtilafa düşmüşlerdir. Ancak daha sonra bir araya gelerek ortak bir karara varmışlardır. Buna göre uzlaşma yüzdesi %90 bulunmuştur.

Bulgular

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Araştırmanın birinci araştırma sorusu “Sınıf eğitimi öğretmen adayı olarak vatanseverliği nasıl tanımlarsınız?” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının birinci araştırma sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının vatanseverliğin tanımına yönelik görüşleri

	Gelecek nesillere miras bırakmak, emanet etmek	Vatanı ve milleti korumak	Vatana değer vermek	Vatanı ve milleti sevmek, ona bağlılık duymak	Görev ve sorumlulukları yerine getirmek	Gelecek nesillere miras bırakmak, emanet etmek
%		13,04	26,08	8,69	30,43	17,39
Ö1	✓					
Ö2				✓		
Ö3				✓		
Ö4		✓				
Ö5	✓					
Ö6		✓				
Ö7						
Ö8					✓	
Ö9		✓				
Ö10		✓				
Ö11		✓				
Ö12			✓			
Ö13		✓				
Ö14				✓		
Ö15					✓	
Ö16					✓	
Ö17	✓					
Ö18				✓		
Ö19			✓			
Ö20				✓		
Ö21				✓		
Ö22					✓	
Ö23				✓		

Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının vatanseverliği 5 tema altında tanımladıkları görülmektedir. Buna göre öğretmen adayları vatanseverliği sırasıyla vatanı ve milleti sevmek, ona bağlılık duymak (%30,43), vatanı ve milleti korumak (%26,08), görev ve sorumlulukları yerine getirmek (%17,39), gelecek nesillere miras bırakmak, emanet etmek (%13,04) ve vatana değer vermek (%8,69) olarak tanımlamışlardır. Öğretmen adaylarından bazılarının araştırmanın bu sorusuna ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir:

Vatanı ve milleti sevmek, ona bağlılık duymak temasına ilişkin Ö3 kodlu öğretmen adayı “*Bir bireyin vatanını ve milletini sevmesi...*”; vatanı ve milleti korumak temasına ilişkin Ö4 kodlu öğretmen adayı “*Vatanını koruyup, sahiplenmek ve ona zarar vermemek...*”; görev ve sorumlulukları yerine getirmek temasına ilişkin Ö8 kodlu öğretmen adayı “*Vatanına hangi koşulda olursa olsun koruyan vatanı için kendini feda edebilmek ve vatanına milletine karşı sorumluluklarını yerine getirmek*”; gelecek nesillere miras bırakmak, emanet etmek temasına ilişkin Ö5 kodlu öğretmen adayı “*Gelecek kuşaklara üzerinde yaşadığımız toprak parçasını bırakmaktır.*”; vatana değer vermek temasına ilişkin Ö12 kodlu öğretmen adayı “*Vatanseverlik bireyin ait olduğu ülkenin milletini geliştirmeye ve devam ettirmeye yönelik faaliyetlerde*

bulunması ve vatanına karşı kendini sorumlu hissetmesi ve saygı duymasıdır.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Araştırmanın ikinci araştırma sorusu “Sınıf eğitimi öğretmen adayı olarak sizce vatanseverlik neden önemlidir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ikinci araştırma sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının vatanseverliğin önemine yönelik görüşleri

	Sevgi	Devamlılık	Aidiyet	Ortak değer	Saygı	Birliktelik	Tarih	Vatandaşlık
%	26,08	17,39	17,39	8,69	4,34	8,69	13,04	4,34
Ö1			√					
Ö2	√							
Ö3		√						
Ö4				√				
Ö5							√	
Ö6						√		
Ö7			√			√		
Ö8	√							
Ö9			√					
Ö10	√							
Ö11		√						
Ö12				√				
Ö13	√							
Ö14	√							
Ö15					√			
Ö16								√
Ö17							√	
Ö18	√							
Ö19								
Ö20							√	
Ö21		√						
Ö22		√						
Ö23			√					

Sınıf eğitimi öğretmen adayları vatanseverliğin önemini 8 tema altında belirtmişlerdir. Buna göre öğretmen adayları vatanseverliğin önemini sırasıyla ülkemizi sevmek (%26,08), ülkenin devamlılığını sağlamak (%17,39), topluma aidiyet duymak (%17,39), tarihi mirası gelecek nesillere taşımak (%13,04), toplumsal birlik sağlamak (%8,69) ve ortak değerleri benimsemek (%8,69), farklı ülkelere saygı duymak (%4,34) ve vatandaşlık bilinci oluşturmak (%4,34) olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazılarının araştırmanın bu sorusuna ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir:

Ülkemizi sevmek temasına ilişkin Ö8 kodlu öğretmen adayı “*Sevmeden vatanımıza sahip çıkamayız.*”; ülkenin devamlılığını sağlamak temasına ilişkin Ö11 kodlu öğretmen adayı “*Vatanseverlik bir ülkenin geleceği için çok önemlidir. Çünkü yaşadığı ülkede yaşayan insanlara vatansever olmazlarsa ülke zarar görür ve giderek çöküşe uğrar.*”; topluma aidiyet duymak temasına ilişkin Ö1 kodlu öğretmen adayı “*İnsan bir yere kendini ait hissedemezse yükselemez. Uçurtma misali savrulmamanı engelleyen seni bağlayan tutan ip ve araçtır vatanseverlik.*”; tarihi mirası gelecek nesillere taşımak temasına ilişkin Ö17 kodlu öğretmen adayı “*Çünkü bu vatan için binlerce şehit verildi. Vatanın her karış toprağı için büyük kayıplar verildi. Bu değerlere geleceğe de taşınmalı.*”; toplumsal birlik sağlamak temasına ilişkin Ö6 kodlu öğretmen adayı “*Çünkü bir vatani içinde bulunan insanlar bir arada tutar ve bu da bir vatanın bütünlüğü için çok önemlidir.*”; ortak değerleri benimsemek temasına ilişkin Ö12 kodlu öğretmen adayı “*Bir ülkenin kalkınması,*

vatandaşların refah içerisinde yaşaması ortak değerler etrafında toplanabilmesi ile açıklanır.”; vatandaşlık bilinci oluşturmak temasına ilişkin Ö16 kodlu öğretmen adayı “...İyi vatandaş olabilmek iyi bir vatansaver olabilmek ile mümkündür...” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu “Sınıf eğitimi öğretmen adayı olarak sizce vatansaver bir kişinin sahip olması gereken özellikler nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının üçüncü araştırma sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının vatansaver bir kişinin sahip olması gereken özelliklere yönelik görüşleri

	Değerler	Kişilik yapısı
%	43,47	56,52
Ö1		√
Ö2	√	
Ö3		√
Ö4		√
Ö5		√
Ö6		√
Ö7		√
Ö8	√	
Ö9	√	
Ö10		√
Ö11		√
Ö12	√	
Ö13		√
Ö14		√
Ö15	√	
Ö16	√	
Ö17	√	
Ö18		√
Ö19	√	
Ö20	√	
Ö21	√	
Ö22		√
Ö23		√

Sınıf eğitimi öğretmen adayları vatansaver bir kişinin sahip olunması gereken özellikleri değerler (%43,47) ve kişilik yapısı (%56,52) çerçevesinde açıklanmıştır. Öğretmen adaylarından bazılarının araştırmanın bu sorusuna ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir:

Vatansaverliği değerler çerçevesinde açıklayan Ö2 kodlu öğretmen adayı “*Toplumu, yaşadığı toprağı sevmesi gerekir. Milli değerlerin farkında olup yaşadığı toprakların değerini bilmeli.*”; Ö7 kodlu öğretmen “*Sevgi dolu, yardımsever, milli bilinci güçlü, dürüst, ileri görüşlülüğü olan, olaylara mantıklı çözüm üreten kişiler olması gerekir.*”; kişilik yapısı çerçevesinde açıklayan Ö1 kodlu öğretmen adayı “*Milli değerlere saygı duyan, ülkesinin vatandaşlarına saygı duyan, vatanın nereden nereye geldiğini bilen, marşını-bayrağını bilen ve tanıyan.*”; Ö7 kodlu öğretmen adayı “*Sevgi dolu yardımsever milli bilinci güçlü dürüst ileri görüşlülüğü olan olaylara mantıklı bir birey olmalıdır.*” şeklinde görüşleri ifade etmişlerdir.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu “Sınıf eğitimi öğretmen adayı olarak sizce kendisini vatansever olarak niteleyen bir kişinin vatandaş olarak ülkesi için neler yapması gerekir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının dördüncü araştırma sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının kişinin vatansever olarak ülkesi için neler yapması gerektiğine yönelik görüşleri

	Ülkesine karşı görevlerini yapmak	Ülkesine sahip çıkmak/korumak	İşini yapmak/çalışmak	Ülkesine zarar vermemek
%	30,43	34,78	21,73	13,04
Ö1		√		
Ö2		√		
Ö3			√	
Ö4				√
Ö5	√			
Ö6				√
Ö7		√		
Ö8		√		
Ö9		√		
Ö10	√			
Ö11		√		
Ö12			√	
Ö13			√	
Ö14				√
Ö15	√			
Ö16	√			
Ö17	√			
Ö18			√	
Ö19		√		
Ö20			√	
Ö21	√			
Ö22	√			
Ö23		√		

Sınıf eğitimi öğretmen adayları kendisini vatansever olarak niteleyen birinin vatandaş olarak ülkesi için neler yapması gerektiğine ilişkin cevapları sırasıyla ülkesine karşı görevlerini yapmak, ülkesine sahip çıkmak-korumak, işini yapmak-çalışmak olmak üzere, ülkesine zarar vermemek 4 tema altında toplanmıştır. Tablo 2.4.’de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının %34,78’i ülkesine sahip çıkmak - korumak derken % 30,43’ ü ülkesine karşı görevlerini yapmak, %21,73’ü işini yapmak-çalışmak ve %13,04’ü de ülkesine zarar vermemek olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu görüşme sorusuna ait ifadeleri aşağıda verilmektedir.

Ülkesine karşı görevlerini yapmalı temasına ilişkin Ö10 kodlu öğretmen adayı “*Ülkesinin kalkınması için kendi üzerine düşen görevlerini yerine getirmelidir. Vergisini vermeli, askerliğini yapmalı, vatanına milletine faydalı meslekler yapıp önce kendi sonra ülkesinin gelişimine katkı sağlamalı, aydın fikirleri olmalı.*” ülkesine sahip çıkması/koruması temasına ilişkin Ö1 kodlu öğretmen adayı “*Olası kargaşada bırakıp kaçmaması, değerlerini gelecek nesillere aktarması, marşına bayrağına saygı duyması, vatanını koruması.*”; ülkesine zarar vermemesi gerektiği

temasına ilişkin Ö6 kodlu öğretmen adayı “*Yaptığı meslek her ne olursa olsun severek ve istiyor olarak çalışması gerekir. Vatanına zarar verecek herhangi bir davranıştan kaçınması gerekir.*”; işini yapmak/çalışmak temasına ilişkin Ö12 kodlu öğretmen adayı “*Birey hangi işi ya da mesleği yaparsa yapsın ülkesi için en iyisini yapmalı. Çiftçi en iyi ürünleri yetiştirilmeli, doktor hastalarını en iyi şekilde tedavi etmeli, politikacı en iyi şekilde yönetmeli, öğretmen en iyi şekilde millet vatan için birey yetiştirmeli.*” olarak görüşlerini ifade etmişlerdir.

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Araştırmanın beşinci araştırma sorusu “Sınıf eğitimi öğretmen adayı olarak vatanseverlik eğitimi açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nı nasıl değerlendirirsiniz?” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının beşinci araştırma sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının vatanseverlik eğitimi çerçevesinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’na yönelik görüşleri

	Program yetersiz-eksik	Program vatanseverlik eğitimi açısından faydalı – önemli	Program vatanseverlik eğitimi açısından yeterli
%	47,82	26,08	13,04
Ö1	√		
Ö2	√		
Ö3		√	
Ö4			√
Ö5	√		
Ö6	√		
Ö7			
Ö8	√		
Ö9			√
Ö10	√		
Ö11		√	
Ö12			√
Ö13	√		
Ö14	√		
Ö15		√	
Ö16		√	
Ö17	√		
Ö18	√		
Ö19			
Ö20	√		
Ö21		√	
Ö22		√	
Ö23			

Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının vatanseverlik eğitimi açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nı genel olarak 3 tema altında değerlendirilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının %60,86’sı programı yetersiz/eksik bulurken %26,08’i programı vatanseverlik eğitimi açısından faydalı–önemli bulmakta, %13,04’ü de programın vatanseverlik eğitimi açısından yeterli olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmen adaylarının bu görüşme sorusuna ait ifadeleri aşağıda verilmektedir:

Programın yetersiz/eksik olduğu temasına ilişkin Ö1 kodlu öğretmen adayı “*Teori olarak yeterli görülebilir (tabi programdakini öğretmenler uyguluyorsa). Ama yaşama ve topluma uyarılama açısından eksik.*” ; faydalı–önemli olduğu temasına ilişkin Ö1 kodlu öğretmen adayı “*Sosyal Bilgiler dersinde doğayı korumaya yönelik, insanları bilinçlendirmeye yönelik, Atatürk’ün hayatı, savaşlar gibi bilgiler verilmesi açısından program faydalıdır.*” ; programın yeterli olduğu temasına

ilişkin Ö4 kodlu öğretmen “*Program zaten vatan millet bütünlük üzerine kurulu, mihver bir ders. Hemen her fırsat ve aşamada işlenmiş.*” olarak görüşlerini ifade etmişlerdir.

Altıncı araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Araştırmanın altıncı araştırma sorusu “Sınıf eğitimi öğretmen adayı olarak vatanseverlik eğitiminde gördüğünüz sorunlar nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının altıncı araştırma sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının vatanseverlik eğitiminde gördüğü sorunların neler olduğuna ilişkin görüşleri

	Dersler ile ilgili sorunlar	Ülke ile ilgili sorunlar	Program ile ilgili sorunlar	Sorun görmüyorum
%	39,13	30,43	21,73	8,69
Ö1	√			
Ö2			√	
Ö3	√			
Ö4	√			
Ö5	√			
Ö6		√		
Ö7	√			
Ö8				√
Ö9			√	
Ö10			√	
Ö11		√		
Ö12		√		
Ö13	√			
Ö14		√		
Ö15	√			
Ö16			√	
Ö17			√	
Ö18		√		
Ö19				√
Ö20	√			
Ö21	√			
Ö22		√		
Ö23		√		

Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının vatanseverlik eğitiminde gördüğü sorunların neler olduğuna ilişkin sorulan bu araştırma sorusuna verilen cevaplar ders bazında, program bazında, ülke bazında ve sorun görmeyenler bazında olmak üzere 4 tema altında verilmiştir. Tablo 2.6.’da da görüldüğü üzere sınıf öğretmenliği öğretmen adayları vatanseverlik eğitiminde %39,13’le ders bazında, %30,43’le ülke bazında, %21,73’le program bazında birtakım problemler olduğunu belirtmişler, katılımcıların %8,69’luk bir kısmı ise bir sorun görmediğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu görüşme sorusuna ait ifadeleri aşağıda verilmektedir.

Ders bazında sorunlar olduğunu belirten öğretmen adaylarından bazıları “*Sadece sözlü anlatım bazında olmaması gerekmektedir bence. Gezip görme milli değerleri görerek de pekiştirmeli.*” (Ö1); “*Çok teoride kalıyor.*” (Ö3); “*Programda çok yer veriliyor Ama ders esnasında sınıf ortamında pek uygulanmıyor yalnızca arka panoda kalabiliyor.*” (Ö4); “*Derslerin yetersiz olduğunu bunun için kullanılan programların yetersiz olduğunu görüyorum ders sayıları artırılmalı.*” (Ö5); “*Bu bilinci geliştirmek için yeterince etkinlik düzenleyerek pekiştirmediğini düşünmüyorum daha çok sözel olarak kalıyor.*” (Ö13) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Ülke bazında sorunlar olduğunu belirten öğretmen adaylarından bazıları bu duruma ilişkin görüşlerini: “*Tarihimiz çok düz anlatım yöntemi ile anlatıldığı için öğrencilerde kalıcı olmuyor*

kalıcı olmadığı için buralara ne şartlarda geldiğimizi bilmiyorlar ve saygı duymuyorlar filmlerle müzelerle kitaplarla gezilerle desteklenmeli.” (Ö6); “Ülkemiz için konuşacak olursam vatanseverlik sanalda kendini gösteriyor. Keşke herkes söylediği gibi olsa.” (Ö11); “Ülkemizde maalesef yediden yetmişe herkes çok fazla siyasi hale geldi getiriyor. Bazı konuları vatanseverlik de buna dahil vatanseverlik siyasi bir unsur gibi algılamamalı karşılaştırılmamalı.” (Ö12); “Bu konuda ülkemizin son zamanlarda çok zayıf kaldığını düşünüyorum şehit haberleri bile ülke gündeminde 20 saniye yer alırken vatani için canını feda eden insanlara bu değer veriliyorken bunu gören nesilden de pek bir şey beklenemez.” (Ö14); “Bu eğitimin yeterince verilmediğini görüşündeyim. Çünkü öğrenilenler sadece teoride kalıyor uygulamaya geldiğinde yapılmıyor.” (Ö18) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Program bazında sorunlar olduğunu belirten öğretmen adaylarından bazıları: *“Vatanseverlik kavramını öğrencilere güzelce empoze edemiyoruz biraz daha fazla programda yer verilmesi gerekir...” (Ö2); “Derslerin yetersiz olduğunu bunun için kullanılan programların yetersiz olduğunu görüyorum ders sayıları artırılmalı.” (Ö5); “Vatanseverlik eğitimi adına Aslında belirli kazanımların içinde öğretmenin bahsederse öğrencilere kazandırılabilir olması ayrıca bir vatanseverlik eğitimi olmaması ve sadece teorik bilgileri içermesi (kazanımlarda). Ders programında sadece geçmişteki olaylardan örnekler vererek konular anlatılarak bu değer işleniyor sadece teorik bilgiler olarak kalıyor.” (Ö9); “Programda daha fazla yer verilmesi gereken bir konu derslerde bu değerlerimize yeterince dikkat çekilmeli özellikle sınıf eğitiminde temelden verilmesi gereken bir değer vatanseverliği yeterince bilmeyen nesillerin yetişmesini engellemeliyiz.” (Ö10); “Programda bu değeri önem verilmiş ona amaçları arasına koyulmuş Ama bu değeri nasıl etkili bir biçimde verilmesi uygulama örnekleri verilmemiştir özellikle küçük yaşlardaki çocukların ahlaki yargılarının bireysel durumlara göre farklılık göstermesi bunun için yöntem oluşturmayı gerektiriyor.” (Ö16) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.*

Sorun görmüyorum diyen öğretmen adaylarından bazıları bunu *“Çok fikrim yok ancak sorun da görmüyorum.” (Ö8); “Sorun görmüyorum.” (Ö19) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.*

Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular: Araştırmanın yedinci araştırma sorusu “Sınıf eğitimi öğretmen adayı olarak vatanseverlik denildiğinde aklınıza gelen ilk kişi kimdir, ilk olay nedir ve ilk mekân/yer neresidir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yedinci araştırma sorusuna ilişkin görüşleri tablolar halinde verilmektedir.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının vatanseverlik denildiğinde akıllarına gelen ilk kişi, olay ve yer/mekâna ilişkin bilgiler

Özellikler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22	Ö23	%	
Kişi	<i>Atatürk</i>	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√		√	√	√	82,60	
	<i>Seyit onbaşı</i>																			√		√		8,69	
	<i>Elif</i>													√										4,34	
	<i>Şehitler</i>				√																				4,34
	<i>Kurtuluş savaşı</i>	√	√	√					√	√	√	√	√			√	√								47,82
Olay	<i>Çanakkale savaşı</i>					√		√									√			√	√	√	√	30,43	
	<i>Bağımsızlık anı</i>																		√						4,34
	<i>Atatürk'ün doğumu</i>						√																		4,34
	<i>Elifin ölmesi</i>													√											4,34
	<i>İstiklal marşının yazılması</i>																		√						4,34
	<i>Savaş</i>				√																				4,34
	<i>Türkiye</i>	√		√					√			√													17,39
	<i>Anadolu</i>		√					√																	8,69
	<i>Ülkemiz</i>				√								√												8,69
	<i>Çanakkale</i>					√						√						√			√	√	√		26,08
Mekân/Yer	<i>Anıtkabir</i>					√																			4,34
	<i>Gelibolu</i>						√									√									8,69
	<i>Tüm cephele</i>									√															4,34
	<i>Savaş meydanı</i>													√											4,34
	<i>Samsun</i>														√										4,34
	<i>Hatay Dört yol</i>																	√							4,34
	<i>Ankara</i>																		√				√		8,69

Öğretmen adaylarının vatanseverlik denildiğinde akıllarına gelen ilk kişi, olay ve yer/mekâna ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmektedir. Öğretmen adayları vatanseverlik denildiğinde akıllarına gelen ilk kişiyi %82,60’la Atatürk, %8,09’la Seyit Onbaşı, %4,34’le şehitler ve Elif olarak yanıtlamaktadırlar. Öğretmen adayları akıllarına gelen olayla ilgili olarak %47,82 ile Kurtuluş savaşı, %30,43 ile Çanakkale Savaşı, %4,34 ile de sırasıyla bağımsızlık anı, Atatürk’ün doğumu, Elif’in ölmesi, İstiklal Marşı’nın yazılması olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmen adaylarının yere/mekâna ilişkin ifadeleri ise %26,08’le Çanakkale, %17,39’la Türkiye, %8,69’la sırasıyla Anadolu, ülkemiz, Ankara ve Gelibolu, %4,34’le de sırasıyla Anıtkabir, tüm cepheler, savaş meydanı, Samsun ve Hatay-Dörtyol olarak sıralanmaktadır.

Sekizinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Araştırmanın sekizinci araştırma sorusu “Sınıf eğitimi öğretmen adayı olarak vatanseverlik eğitiminin verilmesine yönelik neler yapılmalıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sekizinci araştırma sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9. Öğretmen adaylarının vatanseverlik eğitiminin verilmesinde nelerin yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri

	Ders çerçevesinde yapılması gerekenler	Okul çerçevesinde yapılması gerekenler	Toplum içinde yapılması gerekenler
%	47,82	30,43	21,73
Ö1	√		
Ö2	√		
Ö3		√	
Ö4		√	
Ö5		√	
Ö6	√		
Ö7	√		
Ö8			√
Ö9	√		
Ö10			√
Ö11	√		
Ö12	√		
Ö13	√		
Ö14		√	
Ö15	√		
Ö16	√		
Ö17		√	
Ö18			√
Ö19			√
Ö20			√
Ö21		√	
Ö22	√		
Ö23		√	

Öğretmen adaylarının vatanseverlik eğitiminin verilmesinde nelerin yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri ders çerçevesinde yapılması gerekenler (%47,82), okullarda yapılması gerekenler (%30,43) ve toplum içinde yapılması gerekenler (%21,73) şeklinde 3 tema altında toplanmaktadır. Öğretmen adaylarının bu görüşme sorusuna ait ifadeleri aşağıda verilmektedir.

Ders çerçevesinde yapılması gerekenler temasına ilişkin Ö9 “*Derslerde bu değeri daha kapsamlı sadece ülke korunması için değil o ülkedeki insanların bir arada yaşayabilmesi için de barış ortamının sağlanmasında da önemli olduğu belirtilmeli. Bu değerlerin her ülke vatandaşının kazanması gereken başlıca değerlerden (kök değerlerden) olduğu vurgulanmalıdır.*”; okullarda

yapılması gerekenler temasına ilişkin Ö21 kodlu öğretmen adayı “*Önce okulda öğrencilere sadece askere gitmekle vatansever olunamayacağını, bu ülkenin her konuda iyi olması için okumamız gerektiğini, üretmemiz gerektiğini, vatanını temiz kullanmayı bilmeyi.*”; toplum içinde yapılması gerekenler temasına ilişkin Ö19 kodlu öğretmen adayı “*Topluma yararlı bir vatandaşın nasıl topluma kazandırılacağına dair çalışmalar yapılmalıdır.*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Öneriler

Sınıf eğitimi öğretmen adayları vatanseverliği, vatani ve milleti sevmek, ona bağlılık duymak, vatani ve milleti korumak, görev ve sorumlulukları yerine getirmek, gelecek nesillere miras bırakmak, emanet etmek ve vatana değer vermek olarak tanımlamışlardır. Kılcan (2013)’ın çalışmasında katılımcılar vatanseverliği, fedakâr olmak olarak açıklamaktadırlar. Ersoy ve Öztürk (2015)’ün çalışmasında öğretmen adayları vatanseverliği, ülkeyi sevmek ve bağlı olmak, görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirmek ve demokrasi ve insan haklarının gelişmesi için çaba harcamak biçiminde algıladıklarını belirtmişlerdir. Karasu-Avcı ve İbret (2016) çalışmasında okul öncesi öğretmen adayları vatanseverliği vatani ve milleti sevmek ve korumak olarak tanımlamışlardır. Çelikkaya ve Öztürk-Demirbaş (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının vatanseverliği koruma ve fedakârlık olarak ifade ettikleri görülmektedir. Yıldız (2018)’in çalışmasında da öğretmenlerin çoğunluğunun vatanseverliği ülkesini sevmek olarak tanımladıkları görülmektedir. Westheimer (2006), vatanseverlik eğitiminin ABD’de özellikle 11 Eylül saldırıları sonrasında önem kazandığını ifade eden çalışmasında vatanseverliğin tam bir tanımını yapmaktan ziyade onu oluşturan öğeleri saymanın daha iyi olabileceğini bu öğelerin de ülkeyi sevmek, ona bağlı olmak ve onu desteklemek olduğunu ifade etmiştir. Tarhan (2019), çalışmasında Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverliği; çoğunlukla, çalışmak ve çalışkan olmak, ülkesine ve milli değerlere sahip çıkmak, ülkesine sevgi ile bağlı olmak şeklinde ifade etmiştir. Buna göre bu araştırmada elde edilen sonuçlar ile literatürdeki araştırmaların sonuçlarının çoğunlukla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sınıf eğitimi öğretmen adayları vatanseverliğin önemini sırasıyla ülkemizi sevmek, ülkenin devamlılığını sağlamak, topluma aidiyet duymak, tarihi mirası gelecek nesillere taşımak, toplumsal birlik sağlamak ve ortak değerleri benimsemek, farklı ülkelere saygı duymak ve vatandaşlık bilinci oluşturmak olarak ifade etmişlerdir. Tay ve Yıldırım (2009)’ın çalışmasında sosyal bilgiler dersinde kazandırılması istenen vatanseverlik değerinin gerekçelerini öğrenci velileri, çocukların çalışkan olması, bilinçli olması, sorumluluk sahibi olması, özgür yaşayabilmesi, birlik ve bütünlük içinde yaşayabilmesi, milli kimliğimizi koruyabilmesi gibi çeşitli gerekçeler ile açıklamışlardır. Yaka, Yalçın ve Denizli (2014)’nin okul öncesinde verilecek öncelikli değerlere ilişkin veli görüşlerinin alındığı çalışmada öğrenci velilerinin öncelikli olarak kişisel değerlere önem verdiği, daha sonra kültürel değerleri önemsedikleri görülmektedir. Vatansever olmanın da kültürel değerler arasında belirtildiği görülmektedir. Mindivanlı ve Aktaş (2011) çalışmasında vatanseverlik değerini milli değerlerler arasında sınıflandırmışlardır. İyi bir Türk vatandaşı yetiştirmek için vatanseverlik değerinin verilmesinin önemine vurgu yapmışlardır. Avcı, vd. (2017)’nin çalışmasında vatanseverliğin önemi toplumsal birlik ve beraberliğin sağlanması ile toplumsal devamlılık olarak belirtilmiştir.

Sınıf eğitimi öğretmen adayları vatansever bir kişinin sahip olunması gerekenleri değerler ve kişilik özellikleri çerçevesinde açıklamışlardır. Kabaklı Çimen (2017)’in üniversite öğrencilerinin vatanseverlik tutumları ve benlik kurguların arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrencilerin vatanseverlik tutumu ile benlik kurguları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bakioğlu ve Kurt (2009) öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlikle ilgili görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin tamamına yakınının görev bilincine dayalı müsbet

vatanserverlik anlayışına sahip olduklarını ifade etmiştir. Elban (2015b), tarih eğitimi ve vatanserverlik arasındaki ilişkileri yurt içi ve yurt dışı yazından hareketle farklı bakış açılarıyla ele aldığı çalışmasında insanların vatanserverliğe farklı manalar yüklediği ve farklı şekillerde tanımladıklarını ifade etmiştir. Karasu-Avcı ve İbret (2016) vatanserverlik değerine ilişkin okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada katılımcıların vatanserver bir bireyden beklentilerini en fazla vatanını sevmesi/koruması/sahip çıkması olarak belirtmişlerdir. Ariya, Omale ve Ezeala (2016) Nijerya sosyal bilgiler eğitiminde vatanserverlik eğitimi ve sorunlarını inceledikleri çalışmalarında, ülkenin kalkınması ve gelişiminin öğrencilerin vatanserverlik gibi kök değeri kazanmalarına bağlamışlardır. Sözü edilen çalışmalar araştırmanın bulgularını destekleyici nitelikte olması bakımından önemlidir.

Sınıf eğitimi öğretmen adayları kendisini vatanserver olarak niteleyen birinin vatandaş olarak ülkesi için neler yapması gerektiğine ilişkin cevapları ülkesine karşı görevlerini yapmak, ülkesine sahip çıkmak–korumak, ülkesine zarar vermemek, işini yapmak– çalışmak üzere 4 tema altında belirtmişlerdir. Avcı, vd. (2017)'nin çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenleri vatanserverlik değerinin önemini bağımsızlığın önemini vurgulaması ve iyi vatandaş olmayı öğretmesi durumları ile açıklamaktadırlar. Kurt (2007)'un çalışmasında öğretmenler vatanserverliği, vatandaşlık görevlerini yerine getirme, duyarlı olma, aktif olma, fedakârlık ve aidiyet duygularını geliştirmek olarak ifade etmişlerdir. Karasu-Avcı ve İbret (2016)'in çalışmasında okul öncesi öğretmen adayları vatanserver bireyden beklentilerini ülkesini sevmesi/ona ait hissetmesi/onu koruması, sorumluluklarını yerine getirmesi, birlik ve beraberliği sağlaması şeklinde belirtmişlerdir. Avcı (2015) sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanserverlik değeri kazanmış öğrencilerden beklentilerini ülkemizin kalkınması, toplumsal devamlılığın sağlanması, hukuk kurallarına uyulması ve çevreye ve hayvanlara karşı tutum geliştirme olarak belirttiklerini ifade etmektedir. Tarhan (2019) çalışmasında katılımcıların, vatanserver kişileri; çalışkan, milli değerlere sahip çıkan, sorumluluk sahibi, ülke yararını gözeten ve duyarlı olan şeklinde betimlemişlerdir. Buna göre literatürde elde edilen çalışmaların sonuçlarının da bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği görülmektedir.

Sınıf eğitimi öğretmen adayları vatanserverlik eğitimi açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı yetersiz/eksik; faydalı–önemli ve yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Yavuz (2018)'un çalışmasında ülkemizde vatanserverlik değerinin doğrudan verilen değerler arasında yer aldığı görülürken ABD, Singapur ve Kanada'da Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda vatanserverlik değeri doğrudan karşımıza çıkmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda ülkemiz Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda vatanserverlik değerine daha fazla önem verildiği vurgulanmaktadır. Yıldız (2018) sosyal bilgiler dersinde vatanserverlik eğitiminin önemli bir yere sahip olduğuna inandıkları belirttiktedirler. Tarhan (2019) çalışmasında katılımcıların çoğunluğu, sosyal bilgiler ders programını vatanserverlik eğitimi açısından uygun bulmuş ve çok disiplinli yapısıyla vatanserverlik kazandırmada etkin bir ders olduğu sonucuna varılmıştır. Tabak ve Yaylak (2020) çalışmalarında sosyal bilgiler dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında vatanserverlik değerini kök değer olarak tespit etmişlerdir. Bu durum sosyal bilgiler dersinde vatanserverlik değerinin hem kök değer olarak hem de doğrudan kazandırılması hedeflenen değer olarak yer aldığını göstermektedir. Ravitch (2006) Amerikan okullarında vatandaşlık eğitiminin yeri ve önemi ile ilgili olarak yapmış olduğu çalışmada vatanserverlik eğitiminin ayrı bir ders olarak değil vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak alması gerektiğini, bu sayede de kurucu liderlerin ülkeyi hangi şartlarda kurarak bu hale getirdiklerini, demokratik kurumların nasıl çalıştıklarını, güçlerini ve sınırlarını öğrenmesi gerektiğinden bahsetmektedir. ABD'de vatandaşlık eğitimi amacıyla verilen sosyal bilgiler dersi, tüm bunların kazandırılmasında da faydalanılmaktadır. Hand (2011) vatanserverliği, kişinin ülkesine olan sevgisi olarak açıkladığı çalışmasında vatanserverlik eğitimi ile vatandaşların vatandaşlık görevlerini yerine getirme motivasyonunu bulmaları sağlanırken,

ülkelerine hissedecekleri bağ ile daha öz verili çalışmalarına katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Buna göre farklı ülkelerde de sosyal bilgiler dersi ile vatanseverlik değerinin kazandırıldığı görülmekte ancak bu çalışmada öğretmen adayları ülkemizdeki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda vatanseverlik değerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Sınıf eğitimi öğretmen adayları vatanseverlik eğitiminde gördüğü sorunları ders, program, ülke ile ilgili sorunlar ve sorun görmeyenler olarak sınıflandırılmıştır. Karasu-Avcı ve İbret (2016)'in çalışmasında okul öncesi öğretmen adayları vatanseverlik değerinin kazandırılmasında etkili olan faktörleri aile, okul ve çevre olarak belirtmektedirler. Tarhan (2019) çalışmasında, öğretmen ve sosyal çevrenin vatansever olmasının, iyi bir tarih öğretimi ile birlikte milli değerlerin öğretiminin vatanseverlik değerini kazandırmada etkili olacağını, tarihi mekânlara geziler düzenlemek, video ve filmler izlettirmek, edebi ürünlerden yararlanmak gibi yöntemlerin uygulanmasının vatanseverlik eğitime katkıda bulunacağını belirtilmiştir. Yıldız (2018)'in çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerine göre programın yoğunluğu ve vatanseverlik eğitimi açısından yetersiz olması, ders saatlerinin az olması ve yapılmak istenen gezilere izin verilmemesi, eğitim politikaları ile ilgili sorunlar, ilgili görsel materyallerin az olması vatanseverlik eğitiminde sıklıkla karşılaşılan sorunlar olarak belirtilmektedir. Hand ve Pearce (2011) Britanya okullarında vatanseverlik ile ilgili öğretmen ve öğrenciler ile yapmış oldukları çalışmanın sonunda vatanseverliğin tarih ve vatandaşlığın konu çerçevesinde verildiği, ancak bunlarla ilişkili olarak verilmesinin yeterli olmadığı ve başlı başına bir konu olarak da öğretilmesi gerektiğini de vurgulamışlardır. Ben-Porath (2007) vatanseverlik eğitiminin demokraside eğitimin meşru bir parçası olarak görülüp görülmemesi ile ilgili olarak yapmış olduğu çalışmada toplumsal ve küresel çatışmalar nedeniyle okullarda vatanseverlik eğitiminin verilmesinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Buna göre alanyazındaki çalışmaların sonuçlarının bu araştırmayı desteklediği söylenebilir.

Öğretmen adayları vatanseverlik denildiğinde akıllarına gelen ilk kişiyi Atatürk, Seyit Onbaşı, Şehitler ve Elif olarak cevaplamışlardır. Öğretmen adayları akıllarına gelen olayı Kurtuluş Savaşı, Çanakkale Savaşı, bağımsızlık anı, Atatürk'ün doğumu, Elif'in ölmesi, İstiklal Marşı'nın yazılması olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yere/mekâna ilişkin ifadeleri Çanakkale, Türkiye, Anadolu, ülkemiz, Ankara ve Gelibolu, Anıtkabir, tüm cephe, savaş meydanı, Samsun, Hatay-Dörtyol olarak sıralanmaktadır. Faiz ve Karasu-Avcı (2019) tarihi kahramanların değerler eğitiminde rol model olarak kullanılmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin algılarının incelendiği çalışmada öğrenciler vatanseverlik değerini en fazla Mustafa Kemal Atatürk ile ilişkilendirmişlerdir. Bu sonuç Yazıcı ve Aslan (2011) ile Faiz ve Yazıcı (2018)'nin çalışmalarıyla da benzer niteliktedir. Tarhan (2019) çalışmasında da benzer sonuç çıkmış ve katılımcıların Atatürk, Milli Mücadele ve Anadolu olduğu; vatanseverlik ile ilişki kurdukları kavramların ise sevgi, toprak, ülke, vatan, çalışkanlık, bağımsızlık, bayrak vb. kavramların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ravitch (2006) ülkenin kurucu liderlerinin yaptıkları kahramanlıkların ve tarihsel kişiliklerin vatanseverlik eğitiminde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre alanyazındaki çalışmaların sonuçlarının bu araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir.

Sınıf eğitimi öğretmen adayları vatanseverlik eğitimi çerçevesinde nelerin yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri ders çerçevesinde, okul çerçevesinde ve toplum çerçevesinde yapılmasını gerekenler olarak ifade edilmiştir. Moon ve Dixon (1985) ülkelerin sosyal kontrol kapasitelerinin kısmen azaldığı, vatandaşların ülkeleriyle özdeşleştirilmesi ve ortak iyilik için kişisel fedakârlıklarda bulunma istekliliğinin azaldığını ifade etmişler, vatanseverliğin yeniden inşası, sivil bilinç eğitimi adlı çalışmasında okullar ve askerlikteki yurttaşlık eğitiminin çerçevesinin daha iyi çizilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Uzakbayeva, Zhalgasova, Beisembayeva ve

Kosherbayeva (2014) vatandaşlık eğitiminin durumunu işledikleri çalışmalarının başında vatanseverliğin her birey için iyi bir vatandaş olarak kişilik gelişiminde büyük bir öneme sahip olduğunu, bireylerin vatanseverlik eğitimi olmadan kişisel ve kamusal önemi hissetmelerinin imkansız olduğunu, toplumların vatanseverlik duygusu ile yetişmiş bireyler ile gelişeceğini ifade etmişlerdir. Tarhan (2019) çalışmasında öğretmen yetersizlikleri, ders programının içerik olarak yetersiz olması, derslerin teorik işlenmesi ve öğretmenlerin siyasi görüşünü derse yansıtması olması vatanseverlik öğretimde başlıca sorunlar olup bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ise öğretmen yeterliklerinin artırılması ve geziler düzenleme, tarihi kişiliklerden yararlanma gibi öğretim tekniklerin kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Gusacov (2018) vatanseverlik eğitiminin ülkelerdeki vatandaş grupları arasında ve içinde sosyal dayanışmanın inşası için eğitici bir çözüm olacağından, toplumsal olarak insanların aralarında bir bağ kurulacağından bahsetmektedir. Gove (2009) modern, kapsayıcı bir vatanseverlik inşa etmenin yolunun tüm İngiliz vatandaşlarına bu ülkenin tarihi başarılarından gurur duymayı öğretmek olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle sınıf eğitimi öğretmen adaylarının vatanseverlik eğitimine önem verdikleri, vatanseverliği çoğunlukla ülkeye karşı yapılacak ödevler bağlamında açıkladıkları ve vatanseverliği bireysel ve toplumsal çerçevede açıkladıkları, gelir dağılımı ya da cinsiyet durumlarının vatandaşlık yaklaşımlarında herhangi bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Bu verilerden hareketle şu öneriler yapılabilir:

- Sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler dersini 4. sınıf düzeyindeki öğrencilere veren öğretmen grubudur. Bu nedenle öğretmen adaylarının dersin çerçevesini daha iyi kavramalarına yönelik lisans dersleri eklenebilir.
- Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adayı ile de yapılabilir. Bunun yanında farklı branşlarla da yapılması vatanseverliğin kazandırılmasında önemlidir.
- Vatanseverlik eğitiminin daha etkin yapılabilmesi amacıyla disiplinlerarası iş birlikleri sağlanmasına yardımcı olacak program çalışmaları yapılabilir.
- Vatandaşlık eğitiminin kesintisiz sağlanabilmesi için matematik, fen bilimleri ve diğer branş öğretmenlerinin yetiştirildiği lisans programlarının da vatandaşlık eğitime yönelik içerik içerecek şekilde güncellenmesi sağlanabilir.
- Vatanseverlik duygusunun kazandırılması için değerler eğitime önem verilmeli ve milli değerlerin öğretilmesine özen gösterilmelidir. Değer eğitiminde örnek tarihi kahramanlardan da faydalanılması öğrencilerin rol modeli alması açısından öneme sahiptir.
- Vatanseverliğin ne olduğu öğrencilere açıklanmalıdır. Öyle ki sadece savaşmak değil işini düzgün yapmanın, vatanın yararına olan her eylemin vatanseverlik olacağı belirtilmelidir.
- Vatanseverlik değerinin kazanılmasında ailenin ve sosyal çevrenin etkisi olduğundan vatanseverlik eğitiminin, yaşam boyu öğrenme programlarına alınması ve medyanın da işbirliği ile halkı bilinçlendirecek programlar düzenlenmesi sağlanmalıdır.
- Vatanseverlik eğitimi için ders müfredatlarında düzenlemeler yapılarak, vatandaşlık ve vatanseverlik konularına daha çok yer ayrılması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A. & Tarman, B. (2013). Değerler: Kim ne kadar değer veriyor?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 180-197.
- Ariya, D. A., Omale, A. & Ezeala, L. A. (2016). Towards addressing patriotism problem in Nigerian society through value education in Social Studies. *Academic Research International*, 7(4), 136-143.
- Atatürk, M. K. (1927). Nutuk. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Avcı, A. A. (2015). *Sosyal Bilgiler dersinde vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kastamonu, Türkiye.
- Avcı, A. A., İbret, B. Ü. & Karasu-Avcı, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Elementary Education Online*, 16(4), 19-39.
- Karasu-Avcı, E. & İbret, B. Ü. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının vatanseverlik değerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2519-2536.
- Bakioğlu, A. & Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 19-39.
- Ben-Porath, S. (2007). Civic Virtue out of Necessity: Patriotism and Democratic Education. *School Field*, 5(1), 41-59.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Çelikkaya, T. & Öztürk Demirbaş, Ç. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 527-556.
- Çiftçi, T. & Dikmenli, Y. (2018). Coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özdeğerlendirme düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 1-30.
- Elban, M. (2011). *Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumları ile vatanseverlik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, Türkiye.
- Elban, M. (2015a). Ortaöğretim öğrencilerinin vatanseverlik tutumları: Ankara ili kazan ilçesi örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 35(1), 451-462.
- Elban, M. (2015b). Tarih eğitimi ve vatanseverlik üzerine bazı düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1302-1319.
- Ergen, G. (2006). Eleştirel-bilinçli sevgi eğitimi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(12), 144-152.
- Ersoy, A. F. & Öztürk, F. (2015). Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algısı. *Elementary Education Online*, 14(3), 974-992.
- Faiz, M. & Dönmez, C. (2016). Öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(2), 3629-3642.
- Faiz, M. & Karasu-Avcı, E. (2019). Tarihi kahramanların değerler eğitiminde rol model olarak kullanılmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 694-724.
- Faiz, M. & Karasu-Avcı, E. (2020). The Patriotic Attitudes of the Prospective Teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 124-134.
- Faiz, M. ve Yazıcı, K. (2018). Social studies teacher candidates' views on the use of historical 1897 heroes in values education, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9 (33), 1897-1918
- Gove, M. (2009) *Conservative Party Conference Speech* (7 October 2009).
- Gömlüksiz, M. N. & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Gusacov, E. (2018). Education for patriotism and the Arab-Israeli sector. *International Journal of Educational Development*, 60(2), 138-148.
- Gümüş, O. (2016). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi*. (Yayınlanmamış, Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Gündüz, D. D., Gündüz Mertol, H. & Çelikkol, Ö. (2019). Tarih öğretmenlerinin ortaöğretim öğrencilerine vatanseverlik değerini öğretirken kullandıkları değer yaklaşımlarının tespit edilmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 591-606.
- Hand, M. (2011). Should we promote patriotism in schools? *Political Studies*, 59(2), 328-347.
- Hand, M. & Pearce, J. (2011). Patriotism in British schools: teachers' and students' perspectives. *Educational Studies*, 37(4), 405-418.
- Kabaklı-Çimen, L. (2017). Üniversite öğrencilerinin vatanseverlik tutumları ile benlik kurguları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1950-1975.
- Kaçmaz, E. (2012). *Türkçe Sözlük*, Gönül Yayıncılık, Ankara.
- Kahne, J. & Middaugh, E. (2007). Is patriotism good for democracy? J. Westheimer (Ed.). *Pledging allegiance: The politics of patriotism in America's schools*. (ss. 115-126). New York: Teachers College Press.
- Kapan, E. (2014). *7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki değerleri kazanma durumlarının incelenmesi* (Unpublished master's thesis). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Karagözoğlu, N. (2018). Sosyal bilgiler dersinde vatanseverlik değerinin kazandırılmasında kadın kahramanların yaşam öykülerinin kullanılması. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(2), 97-110.
- Karasu-Avcı, E. & İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536.
- Kılcan, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kurt, T. (2007). *Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kuşçu, H. (2005). *İlköğretim Türkçe Sözlük*. İstanbul: Akdeniz Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Merry, M. S. (2009). Patriotism, history and the legitimate aims of American education. *Educational Philosophy and Theory*, 41(4), 378-398.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Mindivanlı, E. & Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler 6. sınıf müfredatında yer alan milli ve evrensel değerler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 79-85.
- Moon, B. & Dixon, W. (1985). Politics, the state, and basic human needs: A cross-national study. *American Journal of Political Science*, 29(4), 661-694.
- Nazıroğlu, B. & Göksu, M. Z. (2018). İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin gözüyle vatanseverlik değeri. *Recep Tayyip Erdoğan Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13, 211-230.
- Öner, N. (1986). *Millî zihniyet ve millî birlik*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ravitch, D. (2006). Should we teach patriotism? *Phi Delta Kappan*, 87(8), 579-581.
- Rothi, D. M., Lyons, E. & Chrysoschoou, X. (2005). National attachment and patriotism in a European nation: A British study. *Political Psychology*, 26(1), 135-155.
- Schatz, R. T., Staub, E. & Lavine, H. (1999). On the varieties of national attachment: Blind versus constructive patriotism. *Political Psychology*, 20(1), 151-174.
- Selçuk, A. (2012). *İlköğretim Türkçe Sözlük*. Karatay Yayıncılık. Konya.
- Sim, J. B. Y., Chua, S. & Krishnasamy, M. (2017). Riding the citizenship wagon: Citizenship conceptions of social studies teachers in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 63(7), 92-102.
- Tabak, S. & Yaylak, E. (2020). The place of root values in social studies textbook. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8, 1-51.

- Tarhan, E. (2019). *Vatandaşlık bağlamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yurtseverlik tutumları ve görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baykal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Tay, B. (2009). *Hayat bilgisi öğretimi*. Maya Akademi.
- Tay, B. & Yıldırım, K. (2009). Parents' views regarding the values aimed to be taught in social studies lessons. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1529-1542.
- Tonga, D. & Aksoy, B. (2014). Evaluation of the patriotic attitudes of the prospective teachers according to various variables. *Online Submission*, 6(1), 172-178.
- Uzakbayeva, S., Zhalgasova, S., Beisembayeva, A. & Kosherbayeva, G. (2014). The patriotism education content at the present stage. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 675-679.
- Üstel, F. (2005). *Makbul vatandaşın peşinde II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Westheimer, J. (2006). Politics and patriotism in education. *Phi Delta Kappan*, 87(8), 608-620.
- Yaka, Ş., Yalçın, D. & Denizli, E. (2014). Okul öncesi eğitimde verilecek öncelikli değerlere ilişkin veli görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 169-192.
- Yavuz, İ. (2018). Sosyal bilgiler derslerinde vatanseverlik değerinin öğretimi konusunda farklı ülke uygulamaları. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 3(1) 18-31.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yazıcı, S. & Aslan, M. (2011). Using heroes as role models in values education: a comparison between social studies textbooks and prospective teachers' choice of hero or heroines. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 11(4), 2184-2188.
- Yazıcı, S. & Yazıcı, F. (2010). Yurtseverlik eğitimi: tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarına yönelik bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 3(10), 649-660.
- Yıldırım, S. (2006). *TSK vatandaşlık bilinci ve vatan sevgisi eğitiminin analizi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, R. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik ve sosyal bilgiler derslerinde vatanseverlik eğitimi hakkındaki görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Yörü, S. (2007). *Vatan sevgisi ve yurttaşlık bilinci oluşturmada lise coğrafya derslerinin yerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Kenan KURT¹
Mehmet Ali KANDEMİR²
Yaşar ÇELİK³

Gönderim Tarihi: 15.11.2020

Yayın Tarihi: 31.05.2021

Öz

Bu araştırmada, Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, Samsun ve Balıkesir illerinde görev yapmakta olan 35 sınıf öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan özel durum çalışmasına göre hazırlanmıştır. Verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formlarından elde edilen bulguların analizi içerik analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda uzaktan eğitim kavramının; sınıf öğretmenlerine internet üzerinden etkileşimli ders işleme, okul dışından eğitim, farklı ortamlarda eğitim, internet ortamı, EBA, kitle iletişim araçlarıyla yapılan eğitim, aile ve öğretmen iş birliğiyle eğitim, etkileşimin sınırlılığını gerektiren ortamda kendi kendine öğrenme, dijital dünya, yenilenme, eğitim teknolojisi ve sürekli ve ulaşılabilir eğitim kavramlarını çağrıştırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimin sürekliliği, eğitim sürecinde iletişim ve etkileşimi sağlamaya yönelik önemli katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlaveten uzaktan eğitim sürecinde aileden, öğrenciden, öğretmenden, kitle iletişim aracından ve ortamdan kaynaklı sorunların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğrencileri değerlendirmede; çoktan seçmeli test, etkinlik ödevi, soru cevap yöntemi, web2.0 araçları ile etkinlik hazırlama, velilerden gelen videoların değerlendirilmesi, dijital etkinlikler ve oyunlar ve proje gibi değerlendirme yöntemlerini kullandıkları ya da değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını bilmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim konusu ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Uzaktan öğrenme, Sınıf öğretmeni, E öğrenme

The Views of Classroom Teachers on Distance Education during the Covid-19 Pandemic Process

Abstract

In this study, it is aimed to determine the opinions of classroom teachers for distance education during the Covid-19 pandemic process. The research was carried out with the participation of 35 classroom teachers working in Samsun and Balıkesir provinces. The research has been prepared according to a case study, which is one of the qualitative research designs. Semi-structured interview form was used to obtain the data. The analysis of the findings obtained from the interview forms was carried out with the content analysis method. As a result of the research, the concept of distance education; Interactive tutoring for classroom teachers over the internet, education outside the school, education in different environments, internet environment, EBA, education with mass media, education with family

¹ Sorumlu Yazar: Kenan Kurt, Öğretmen, MEB, Türkiye, gazibeylikenan@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9879-0447

² Mehmet Ali Kandemir, Öğretmen, MEB, Türkiye, mehmetalikandemir10@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9340-2559

³ Yaşar Çelik, Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, yasaromu@hotmail.com, ORCID : 0000-0001-8159-5189

and teacher cooperation, self-learning in an environment requiring the limitation of interaction, digital world, renewal, educational technology and It has been determined that it evokes the concepts of continuous and accessible education. In addition, it has been concluded that the continuity of distance education has important contributions to ensure communication and interaction in the education process. In addition, it was determined that there are problems stemming from family, student, teacher, mass media and environment in the distance education process. In addition, classroom teachers in evaluating students; It was concluded that they used evaluation methods such as multiple-choice test, activity assignment, question and answer method, preparing activities with web2.0 tools, evaluation of videos received from parents, digital activities and games and projects or they did not know how to evaluate them. In-service training for teachers on the subject of distance education has been suggested.

Key Words: Distance education, Distance learning, Primary school teacher, E learning

Giriş

Dünyada geçmişten günümüze birçok salgın hastalık görülmüştür. Veba, çiçek hastalığı, kolera, grip gibi salgın hastalıklar nedeniyle birçok insan hayatını kaybetmiştir. Günümüz dünyasında koronavirüs adı verilen bir virüs Covid-19 salgınını beraberinde getirmiş ve bu durumdan birçok ülke olumsuz etkilenmiştir. Salgın nedeniyle sağlık, ekonomi ve eğitim gibi önemli alanlarda problemler yaşanmış ve salgına rağmen bu alanlar ayakta tutulmaya çalışılmıştır (Aslan, 2020).

Teknolojinin hızlı gelişmesine bağlı olarak, çağdaş eğitim yöntemlerine olan yönelimin artması mevcut öğrenme ve öğretme yöntemlerinde değişikliklere yol açmıştır (Sagedhi, 2019). Bunlardan biri olan uzaktan eğitimin, dijital teknolojilerin gelişmesi ve internetin bir eğitim ortamı olarak kullanılmasına bağlı olarak kullanım sıklığı her geçen gün artmaya başlamıştır (Kiryakova, 2009). Böylece uzaktan eğitim her geçen gün popülerlik kazanmakta, öğretme ve öğrenme alanını önemli ölçüde genişletmektedir (Beese, 2014).

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de küresel anlamda etkili olan Covid-19 virüsü salgını sonucunda öğrencilerimizin, öğretmenlerimizin ve toplumdaki diğer üyelerin sağlığı için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), eğitim ve öğretim sürecini uzaktan eğitim faaliyeti ile sürdürme kararı almıştır. Bu süreçte MEB tarafından eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden ve televizyon kanalları yardımıyla eğitim ve öğretim yapılmaya başlanmıştır.

Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenin fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadan öğrenme-öğretme etkileşimine girdiği bir eğitim biçimidir. Uzaktan eğitim ile öğrenciler sorumlu oldukları öğrenmeleri, öğretmenler ise sorumlu oldukları öğretme sürecini mekan sınırlaması olmaksızın gerçekleştirebilmektedirler. Çeşitli nedenlerle evinde kalmak zorunda kalan insanların ya da eğitimin gerçekleştiği yere ulaşımında güçlük çeken öğrencilerin uzaktan eğitim faaliyeti ile bu engelleri ortadan kalkmaktadır (Adıyaman, 2002).

Alan yazın incelediğinde uzaktan eğitim uygulamalarını tanımlamak amacıyla açıköğretim, çevrimiçi öğrenme, uzaktan eğitim, e öğrenme, web destekli öğretim, internet tabanlı öğretim, sanal eğitim gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir (Özkul ve Aydın, 2012). Uzaktan eğitim ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır: Uzaktan eğitim, öğrenme ve öğretme eylemlerinin doğal olarak gerçekleştiği yerin birbirinden ayrılmasıdır (Larreamendyand ve Leinhardt, 2006). Uzaktan eğitim, öğretmen, öğrenciler ve eğitim içeriği arasındaki etkileşimi gerçekleştirmek için farklı ortamların kullanıldığı, öğretmen ve öğrenciler arasında iki yönlü iletişime imkan veren, öğrenme sürecinin öğretmen yerine öğrenciler tarafından kontrol edildiği öğrenme şeklidir (Kiryakova, 2009). Bozkurt'a (2017) göre uzaktan eğitim, öğrenen, öğreten ve öğrenme kaynakları arasındaki engellerin aşılması için mevcut teknolojilerin faydacı bir yaklaşımla kullanıldığı bir alandır.

Yukarıda verilen tanımlardan yola çıkarak uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin geleneksel eğitimden farklı olarak öğrenciyi merkeze alan, öğrenci-öğretmen ve içerik arasında etkileşime izin veren kitle iletişim araçlarının kullanıldığı eğitim şekli olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle uzaktan eğitim, geleneksel eğitimden çok farklı olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin fiziksel olarak evlerinden uzak olduğu eğitimden oluşurken sınıf öğrenimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin tek bir çatı altında çalıştığı eğitim sistemi olarak tanımlanabilir (Sadeghi, 2019).

Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim modelleri iletişim türüne göre iki ana bölümde incelenebilir. Birincisi, senkron (eş zamanlı) öğretim modelinde öğrenci web üzerinden eğitim alır ve öğretici ile

iletişim kurabilir. İkincisi, asenkron (eş zamansız) öğretim modeli, öğrenci kendi belirlediği çalışma programına göre çalışır ve öğretici ile iletişim kurmaz (Balta, Y. ve Türel Kılıç, 2013).

Uzaktan eğitim, eğitimde mesafe engelini ortadan kaldırmaktadır. Eğitimde mesafe engelini ortadan kaldıran uzaktan eğitim faaliyetlerinin yararlarını şöyle sıralayabiliriz (Karaağaçlı, 2008):

- Çalışan kişilerin çalıştıkları yerde eğitim görmelerine olanak sağlayarak üretime devam edilmesini sağlar.
- Fırsat eşitliği ilkesiyle uyuşmayan durumları ortadan kaldırır.
- Fiziksel engellerin aşılmasını sağlar.
- Sınıf ortamından kaynaklanan sorunların önüne geçilmiş olur.
- Toplu olarak bir arada bulunulma zorunluluğu olmadığından bulaşıcı hastalıkların salgına dönüşme riskini azaltır.
- Geleneksel sınıf ortamına kıyasla daha fazla kişiye ulaşma imkanı sağlar.
- Eğitim giderleri örgün eğitime kıyasla daha azalır.
- Bilgiye kolay ulaşılmasına ve bilginin kolay yaygınlaşmasına yardım eder.

Öğrencilerin kendilerini eğitim ortamına ait hissetmelerinin öğrenme sürecine etkisi yadsınamaz. Bu nedenle öğrenme ortamının ulaşılması ve kullanımının kolay olması, öğrencinin bu ortam içerisinde kaybolmaması, öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırması gibi özelliklerin öğrenme ortamında olması bir gerekliliktir. Uzaktan eğitim süreçlerinde ortamda öğrenci öğrenme için gerekli materyallere hızlı bir şekilde ulaşabilmelidir. Bu hazırlanan materyaller öğrencilerin farklı öğrenme stillere uygun olup çoklu ortam (video, animasyon vb.) öğeleriyle desteklenmelidir. Ayrıca öğrenme sürecinde öğrenciler yalnız bırakılmayıp sık sık dönütler verilmeli ve bu süreçte öğrenci bir problemle karşılaştığında ona yeterli destek sağlanmalıdır. Bunların yanında öğrencilerin süreçte istekli olması ve uzaktan eğitimi verimli kullanmaya yetecek bilgi ve becerilere sahip olması öğrenme sürecinin verimliliğinin artırılması için gereklidir (Yıldırım; Yıldırım, Çelik ve Karaman, 2014).

Alan yazında uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, ilkökul dışında diğer eğitim kademelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlardan Paydar ve Doğan (2019) yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitime yönelik olumlu görüş içinde oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Özgül ve Uysal (2016), uzaktan eğitim ile yapılan yaz okullarının normal yaz okullarına göre öğrenciler açısından bazı konularda üstünlük sağladığını tespit etmiştir. Güner, Tekinaslan ve Yavuzalp (2016) ise yapmış oldukları araştırma sonucunda öğretim elemanlarının uzaktan eğitim konusu ile teknoloji, yönetim, içerik, öğrenme ve öğretim boyutları hakkında olumlu ve olumsuz görüş içinde oldukları belirlenmiştir. Diğer bir çalışmada modern uzaktan eğitim teknolojilerinin üniversite öğretim ve öğrenim sürecinde etkili bir şekilde uygulanmasının önünde öğretmenlerin ve velilerin hazır olmamaları, bilgisayar tabanlı çevrimiçi öğrenme sistemlerini uygulamak için gerekli becerilerin eksikliği, çevrimiçi ortamda yeterli akademik danışmanın bulunmaması gibi engellerin olduğu ortaya konmuştur (Leontyeva (2018). Yıldız'ın (2020), yaptığı çalışmada uzaktan eğitim ortamında topluluk hissine etki eden faktörler öğretim elemanı, öğrenci özellikleri, öğretim yöntemi, etkileşim, işbirliği ve oryantasyon gibi temalar altında toplanmıştır.

Uzak eğitim sürecinin etmenleri olan öğrenci, ortam, öğretmen ve öğrenciye kazandırılması planlanan içeriğin uzaktan eğitim standartlarına uygun olması, eğitimin kalitesinin artmasına katkıda bulunabilir (Kaban ve Çakmak Kılıç, 2016). Bu nedenle uzaktan eğitim sürecini etkileyen

etmenlerin standartlara uygun hale getirilmesi için süreçte yaşanan olumsuzlukların öğrencilere olan etkileri ve genel olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerini belirlemek önem arz etmektedir. Alanyazında özellikle Covid-19 pandemi sürecinde ilkokullarda yapılan uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın alan yazındaki bu boşluğu doldurması ve Covid-19 nedeniyle içinde bulunduğumuz süreçte yapılan uzaktan eğitimin aksayan ve olumlu yönlerini ortaya koyma noktasında katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırma, Covid-19 pandemi sürecinde ilkokullarda yapılan uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Uzaktan eğitim, sınıf öğretmenlerine hangi kavram /kavramları çağrıştırmaktadır?
2. Sınıf öğretmenlerine göre uzaktan eğitim sürecinin eğitim ve öğretim sürecine katkıları nelerdir?
3. Uzaktan eğitim sürecinde, sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar nelerdir?
4. Uzaktan eğitim sürecinde, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere yönelik izlenimleri nelerdir?
5. Uzaktan eğitim sürecinde, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan özel durum çalışmasına göre hazırlanmıştır. Özel durum çalışması adında anlaşıldığı gibi özel bir durum üzerinde yoğunlaşmayı gerektirir. Bu özel durum bazen bir kişi, bazen bir grup, bazen de olay olabilir. Özel durum çalışması araştırmacıya, konuyu bir bütün halinde derinlemesine inceleme ve nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılması konusunda kolaylık sağlar. Konu derinlemesine araştırıldığı için katılımcı sayısının az olmasını gerektirir (Çepni, 2010; Haluk ve Özmen, 2019).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Samsun ve Balıkesir illerinde görev yapmakta olan 35 sınıf öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemde, varlığı bilindiği halde kolay ve hızlı ulaşılabilen unsurların tespiti için kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda kullanılan örneklem büyüklüğü çoğu durumlarda genelleme yapmaya uygun değildir. Bu yüzden kolay ve pahalı olmayan durumlar tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama Aracı

Araştırma sürecinde verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken ilk önce alan yazın incelenerek taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Formda yer alan sorular hazırlanırken soruların açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Formda yanıtlayıcıyı yönlendirici her türlü ifadeden kaçınılmıştır. Bu aşamadan sonra formun amaca hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla 4 uzman görüşü alınmıştır. Bu uzmanlar ikisi alan uzmanı, diğer ikisi de ölçme ve değerlendirme uzmanıdır. Uzman görüşleri doğrultusunda form üzerinde gerekli olan

düzenlemeler yapılmıştır. Bu şekilde kapsam geçerliği sağlanılmaya çalışılmıştır (Haluk ve Özmen, 2019).

Formun açık, net ve anlaşılır olma durumunu belirlemek amacıyla araştırmaya katılmayan 10 sınıf öğretmeniyle pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamadan sonra sınıf öğretmenleri tarafından formun anlaşılır olduğuna karar verilmiştir. Uygulama aşamasında süre sınırlaması getirilmemiştir. Elde edilen bulgularda görüşme formunun kavramsal çerçevesine bağlı kalınmaya dikkat edilmiştir. Elde edilen bulgular yorum yapılmadan doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir. Bu şekilde iç geçerlik arttırılmaya çalışılmıştır (Haluk ve Özmen, 2019). Son şekli verilen form 35 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. İki ayrı araştırmacı tarafından elde edilen bulgular ayrı ayrı kodlanmış olup kodlamalar arası tutarlık oranı %80,2 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Uyuşum yüzdesinin 0,70'ten fazla çıkması yeterli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Elde edilen bulgular örnekleme yer alan kişilerle paylaşılmış ve örnekleme yer alan sınıf öğretmenlerince elde edilen bulgular doğrulanmıştır. Bu yapılan işlem ile iç geçerlik arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın her aşaması (çalışma grubu, veri toplama, veri analizi, vb.) ayrıntılı olarak verilerek dış geçerlik ve dış güvenilirlik arttırılmaya çalışılmıştır (Haluk ve Özmen, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Analiz Yöntemi

Bu araştırmada görüşme formlarından elde edilen bulguların analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde elde edilen verilerin anlamlı bölümlerini kod ve kategoriler şeklinde bir araya getirilerek elde edilen verilerin okuyucuya açıklanmasının kolaylaştırması hedeflenmektedir. Araştırmada, ilk aşama olarak elde edilen verilerin anlamlı bölümleri belirlenmiştir. Sonra bu anlamlı bölümler kodlanmıştır. Daha sonra bu kodlar bir araya gelerek kategoriler oluşturmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri analizinde ilk olarak görüşme formları Ö1, Ö2, Ö35 olarak adlandırılmıştır. Ardından görüşme formlarında yer alan anlamlı bölümler (kodlar) tespit edilmiştir. Sonra bu anlamlı bölümler isimlendirilerek kodlama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu işlemden sonra birbirleriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek kategoriler (tema) oluşturulmuştur. Son aşama olarak ayrıntılı olarak tanımlanan ve sunulan bulgular yorumlanmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara yönelik yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

1. "Uzaktan eğitim kavramının, sınıf öğretmenlerine çağrıştırdığı kavram veya kavramlar nelerdir?" Sorusu ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Uzaktan eğitim kavramının, sınıf öğretmenlerine çağrıştırdığı kavram veya kavramlar

Kategori	Kodlar	f
Uzaktan Eğitimin Kavramlar	Okul dışından eğitim	7
	İnternet üzerinden etkileşimli ders işleme	6
	Farklı ortamlarda eğitim	3
	İnternet ortamı	3
	EBA	2
	Kitle iletişim araçlarıyla yapılan eğitim	2
	Aile ve öğretmen işbirliği ile eğitim	2

Tablo 1 (devam).

Etkileşimin sınırlılığını gerektiren ortamda kendi kendine öğrenme	2
Dijital dünya	2
Yenilenme	1
Eğitim teknolojisi	1
Sürekli ve ulaşılabilir eğitim	1

Tablo 1 incelediğinde uzaktan eğitim kavramının, sınıf öğretmenlerine çağrıştırdığı kavramlar, okul dışından eğitim (7), internet üzerinden etkileşimli ders işleme (6), farklı ortamlarda eğitim (3), internet ortamı (3), kitle iletişim araçlarıyla yapılan eğitim (2), aile ve öğretmen işbirliği ile eğitim (2), etkileşimin sınırlılığını gerektiren ortamda kendi kendine öğrenme (2), dijital dünya (2), EBA (2), yenilenme (1), sürekli ve ulaşılabilir eğitim (1) ve eğitim teknolojisi (1) kavramları belirtilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda aynen verilmiştir.

Ö1. “Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin farklı ortamda bulunduğu eğitim sürecidir.”

Ö2. “Uzaktan eğitim normal okul ortamında olmayıp çeşitli teknolojik yöntemlerle eğitim ve öğretim yapılmasıdır.”

Ö3. “Uzaktan eğitim, farklı mekânlardaki öğrenci ve öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanarak bilgi alışverişinde bulunmasını sağlayan bir eğitim sürecidir.”

2. “Sınıf öğretmenlerine göre uzaktan eğitim sürecinin eğitim ve öğretim sürecine katkıları nelerdir? Sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerine göre uzaktan eğitim sürecinin eğitim ve öğretime katkıları

Kategori	Kodlar	f
Uzaktan Eğitimin Katkıları	Öğrencilerin normal okul süreci rutinlerini yerine getirmesine katkı sağlaması	14
	Okula devam olanağının kalktığı zorunlu hallerde öğrenciye ulaşmada kolaylık sağlaması	12
	Öğrencilere evlerinde eğitime devam edebilme imkânı sağlaması	9
	Veli, bulunması öğrenci ve öğretmen iş birliğine katkıda bulunması	7
	Video ve paylaşımlar tekrar izlemeye olanak sağlaması	3
	Öğrencinin eğitimin sürekliliğini kavraması açısından faydalı olması	2
	Öğrencilerin iletişim ve etkileşimini sağlayarak sosyalleşmelerine katkıda bulunması	2
	Her öğrenci için birebir öğretim imkânı sağlaması	1

Tablo 2’ye bakıldığında uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerine göre eğitim ve öğretim sürecine katkıları ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri, öğrencilerin normal okul süreci rutinlerini yerine getirmesine katkı sağlaması (14), okula devam olanağının kalktığı zorunlu hallerde öğrenciye ulaşmada kolaylık sağlaması (12), öğrencilere evlerinde eğitime devam edebilme imkânı

sağlaması (9), veli, öğrenci ve öğretmen iş birliğine katkıda bulunması (7), video ve paylaşımlar tekrar izlemeye olanak sağlaması (3), öğrencinin eğitimin sürekliliğini kavraması açısından faydalı olması (2), öğrencilerin iletişim ve etkileşimini sağlayarak sosyalleşmelerine katkıda bulunması (2), veli ile öğrenci arasındaki etkileşime katkıda bulunması (2), ve her öğrenci için birebir öğretim imkânı sağlaması (1) şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda aynen verilmiştir.

Ö11. “Yüzyüze eğitimin yapılamadığı zamanlarda hiç yoktan iyi bir süreç olduğunu düşünüyorum.”

Ö13. “Uzaktan eğitim hiçbir zaman gerçek birebir okul ortamında yapılan eğitim öğretimin yerini tutmamaktadır. Ancak acil durumlarda ya da günümüzde olduğu gibi evde kalmamız gerektiği durumlarda katkısı yadsınamaz.”

Ö17. “Zamanı daha verimli kullanabiliyoruz. Video ve paylaşımlar tekrara olanak sağlıyor. Her öğrenci için birebir öğretim imkânı sağlıyor.”

3. “Uzaktan eğitim sürecinde, sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar nelerdir?” Sorusu ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Uzaktan eğitim sürecinde, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar

Kategori	Alt kategoriler	Kodlar	f
Karşılaşılan Sorunlar	Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	İlkokul öğrencilerine uygun bir eğitim süreci olmaması	9
		Öğrencilerin dikkat sürelerinin okuldaki sürece göre daha kısa olması	4
		Özel eğitim öğrencilerine uygun eğitim süreci olmaması	1
Aileden kaynaklı sorunlar		Veliler tarafından öğrencilerin derse zamanında girişlerinin sağlanmaması	8
		Ebeveynlerin, internet hakkında gerekli bilgiye sahip olmaması	2
Kitle iletişim araçlarından kaynaklı sorunlar		İnternet alt yapı sorunu,	15
		Her öğrencinin evinde internet bağlantısı, bilgisayar, yazıcı gibi donanımlar olmadığından dolayı uzaktan eğitimden yararlanamaması	14
		Kullanılan programların bakanlığa bağlı olmaması	3
		EBA’ya ulaşımında yoğunluk yaşanması,	2
		EBA TV’de yapılan derslerin süre	2

olarak kısa tutulması

Tablo 3 (devam).

Kategori	Alt kategoriler	Kodlar	f
		EBA TV' de 1.sınıf öğrencilerinin öğretmenlerin hızlı konuşmasından kaynaklanan anlama ve kavrama sıkıntısının yaşanması	1
	Ortamdan sorunlar	kaynaklı Yüz yüze eğitime göre dönüt almada zorluk yaşanması	7
		Sınıf yönetiminin sağlanamaması sonucu gürültü problemi meydana gelmesi	6
		Çocuklarla okul ortamında olduğu gibi iletişim ve etkileşimin sağlanmaması sonucu sosyalleşmenin kısıtlanması	4
		Yüz yüze olmadığı için duyguların tam olarak verilememesi	3
		Sınıf ortamına göre öğrenme sürecine ve akademik başarıya katkısının az olması	2
		Okul ortamına göre yaparak yaşayarak öğrenme sürecinin kısıtlanması	1
	Öğretmenden sorunlar	kaynaklı Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmede yaşanan yetersizlik	3
		Öğretmenlerin bu konuda eğitim almaması ve tecrübesiz olması	3

Tablo 3'e bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar kategorisinin; öğrenciden kaynaklı sorunlar, aileden kaynaklı sorunlar, kitle iletişim araçlarından kaynaklı sorunlar, öğretmenden kaynaklı sorunlar ve ortamdan kaynaklı sorunlar olmak üzere 5 alt kategoriden oluştuğu görülmektedir. Öğrenciden kaynaklı sorunlar, ilkokul öğrencilerine uygun bir eğitim süreci olmaması (9), öğrencilerin dikkat sürelerinin okuldaki sürece göre daha kısa olması (4) ve özel eğitim öğrencilerine uygun eğitim süreci olmaması (1) yanıtlarının verildiği görülmektedir.

Aileden kaynaklı sorunlar, veliler tarafından öğrencilerin derse zamanında girişlerinin sağlanmaması (8) ve ebeveynlerin, internet hakkında gerekli bilgiye sahip olmaması (2) yanıtlarının verildiği görülmektedir.

Kitle iletişim araçlarından kaynaklı sorunlar, internet alt yapı sorunu (15), her öğrencinin evinde internet bağlantısı, bilgisayar, yazıcı gibi donanımlar olmadığından dolayı uzaktan eğitimden yararlanamaması (14), kullanılan programların Bakanlığa bağlı olmaması (3), EBA'ya ulaşımda yoğunluk yaşanması (2), EBA TV'de yapılan derslerin süre olarak kısa tutulması (2) ve EBA TV'de 1.sınıf öğrencilerinin öğretmenlerin hızlı konuşmasından kaynaklanan anlama ve kavrama sıkıntısının yaşanması (1), yanıtlarının verildiği gözlenmektedir.

Ortamdan kaynaklı sorunlar, yüz yüze eğitime göre dönüt almada zorluk yaşanması (7), sınıf yönetiminin sağlanamaması sonucu gürültü problemi meydana gelmesi (6), çocuklarla okul ortamında olduğu gibi iletişim ve etkileşimin sağlanmaması sonucu sosyalleşmenin kısıtlanması (4), yüz yüze olmadığı için duyguların tam olarak verilememesi (3), sınıf ortamına göre öğrenme sürecine ve akademik başarıya katkısının az olması (2) ve okul ortamına göre yaparak yaşayarak öğrenme sürecinin kısıtlanması (1) yanıtlarının verildiği görülmektedir.

Beşinci alt kategoride (öğretmen kaynaklı sorunlar) sınıf öğretmenlerince; eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmede yaşanan yetersizlik (3), öğretmenlerin bu konuda eğitim almaması ve tecrübesiz olması (3) yanıtlarının verildiği görülmüştür. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda aynen verilmiştir.

Ö4. “Ebeveynlerin uygun teknolojik malzemelere, internete ve gerekli bilgiye sahip olamayışı, öğrencilerin bu sürecin kuralları olan bir eğitim ortamı olduğunu kavrayamaması gibi sorunlarla karşılaştım.”

Ö7. “EBA’ ya ulaşmada yoğunluk yaşanması, EBA TV’de yapılan derslerin süre olarak kısa tutulması, 1. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerin hızlı konuşmasından kaynaklı anlama ve kavrama sıkıntısı oldu.”

Ö23. “Çocuklar işin bilincinde değil, kendi dünyalarını yaşıyorlar.”

4. “Uzaktan eğitim sürecinde, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere yönelik gözlemleri nelerdir?” Sorusuna yönelik öğretmen görüşleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Uzaktan eğitim sürecinde, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere yönelik izlenimleri

Kategori	Alt kategoriler	Kodlar	f
Öğrencilere Yönelik Gözlemleri	Duyuşsal gelişime yönelik gözlemler	Öğrencinin derse karşı ilgi ve istek duymaması	9
	Öğrencilerin uyumuna yönelik gözlemler	Öğrencilerin bu sürecin de kuralları olan bir eğitim ortamı olduğunu kavrayamaması	5
	Duyuşsal gelişime yönelik gözlemler	Öğrencilerin okulunu, arkadaşlarını ve öğretmenini çok özlemiş olması	17
		Öğrencilerin sınıf ortamına alışık olmaları nedeniyle uzaktan eğitim sürecine uyum sağlamakta zorlanmaları	13
		Öğrencide belli süre sonra motivasyon eksikliği yaşanması	4
		Okul ortamından uzaklaşma, yeterince kendini derse verememe	3
		Ev ortamından sıkılmış olmaları.	2
	Uzaktan eğitimi, öğrencilerin eğlence ve muhabbet aracı olarak görmeleri	2	

Tablo 4'e bakıldığında uzaktan eğitim sürecinde, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere yönelik gözlemleri kategorisinin öğrencilerin uyumuna yönelik gözlemler ve duyuşsal gelişime yönelik gözlemler olmak üzere iki alt kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Öğrencilerin uyumuna yönelik gözlemler, öğrencilerin bu sürecin de kuralları olan bir eğitim ortamı olduğunu kavrayamaması (5) yanıtının verildiği görülmektedir. Duyuşsal gelişime yönelik gözlemler, bütün öğrencilerin okulunu, arkadaşlarını, öğretmenini çok özlemiş olmaları (17), öğrencilerin sınıf ortamına alışık olmaları nedeni uzaktan eğitim sürecine uyum sağlamakta zorlanmaları (13), öğrencinin derse karşı ilgi ve istek duymaması (9), öğrencilerin bu sürecin de kuralları olan bir eğitim ortamı olduğunu kavrayamaması (5), öğrencide belli süre sonra motivasyon eksikliği yaşanması (4), okul ortamından uzaklaşma, yeterince kendini derse verememe (3), ev ortamından sıkılmış olmaları (2), internet ve bilgisayar kullanımına merakın artması (1) ve uzaktan eğitimi, öğrencilerin eğlence ve muhabbet aracı olarak görmeleri (2), yanıtlarının verildiği görülmektedir. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda aynen verilmiştir.

Ö11. "Veli ile öğrenci arasındaki etkileşimin artması ve velinin de sürece dahil olmasıyla öğrencinin derse karşı sevgisinin arttığını gördüm."

Ö27. "Bütün öğrenciler okulunu, arkadaşlarını, öğretmenini çok özlemiş durumdalar."

Ö33. "Belli bir süreden motivasyon eksikliği, okul kavramından uzaklaşma, yeterince kendini veremediklerini gözlemledim."

5. "Uzaktan eğitim sürecinde, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?" Sorusuna yönelik öğretmen görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Uzaktan eğitim sürecinde, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler*

Kategori	Kodlar	f
Uzaktan Eğitim Sürecinde, Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri	Etkinlik ödevi	16
	Online çoktan seçmeli test	10
	Soru cevap yöntemi	7
	Değerlendirmenin nasıl yapılacağıının bilinmemesi	4
	Web2.0 araçları ile etkinlik hazırlama	2
	Veliden gelen videoların değerlendirilmesi	2
	Dijital etkinlikler ve oyunlar	1
	Proje	1

Tablo 5'e bakıldığında sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde; online çoktan seçmeli test (10), etkinlik ödevi (16), soru cevap yöntemi (7), web2.0 araçları ile etkinlik hazırlama (2), dijital etkinlikler ve oyunlar (1), veliden gelen videoların değerlendirilmesi (2), değerlendirmenin nasıl yapılacağıının bilinmemesi (4) ve proje (1) gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda aynen verilmiştir.

Ö17. “Günlük ödev ve etkinlikler verip, yapılıp yapılmadığını takip ediyorum. Kazanımlara uygun olarak proje görevleri veriyorum, video çekmelerini istiyorum.”

Ö26. “Konuyu anlatırken soru-cevap metoduyla ve ders sonunda testleri çözdürerek değerlendirme yapıyorum.”

Ö29. “Öğrencileri nasıl değerlendireceğimi bilmiyorum.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular yerli ve yabancı alan yazınla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda öğretmenler uzaktan eğitim ile ilgili olarak okul dışından eğitim internet üzerinden etkileşimli ders işleme, farklı ortamlarda eğitim, internet ortamı, kitle iletişim araçlarıyla yapılan eğitim, aile ve öğretmen işbirliği ile eğitim, etkileşimin sınırlılığını gerektiren ortamda kendi kendine öğrenme, dijital dünya, EBA, yenilenme, sürekli ve ulaşılabilir eğitim ve eğitim teknolojisi kavramlardan söz etmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç alan yazında Bozkurt (2017), Erturgut (2008), Larreamendyand & Leinhardt (2006), Sadeghi'nın (2019) uzaktan eğitim ile ilgili yaptıkları tanımlamalarla örtüşmektedir. Dolayısıyla bu sonuçtan yola çıkılarak öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili literatüre uzak olmadıkları söylenebilir.

İkinci araştırma sorusuna sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar, eğitimde sürekliliğe yönelik katkıları alt kategorisinde sınıf öğretmenleri tarafından; okula devam olanağının kalktığı zorunlu hallerde öğrenciye ulaşmada kolaylık sağlaması, öğrencilere evlerinde eğitime devam edebilme imkânı sağlaması, öğrencilerin normal okul süreci rutinlerini yerine getirmesine katkı sağlaması, her öğrenci için birebir öğretim imkânı sağlaması, video ve paylaşımlar tekrar izlemeye olanak sağlaması, öğrencinin eğitimin sürekliliğini kavraması açısından faydalı olması yanıtlarını vermişlerdir. İletişim ve etkileşime yönelik katkıları alt kategorisinde ise sınıf öğretmenleri; öğrencilerin iletişim ve etkileşimini sağlayarak sosyalleşmelerine katkıda bulunması, veli, öğrenci ve öğretmen iş birliğine katkıda bulunması, veli ile öğrenci arasındaki etkileşime katkıda bulunması yanıtlarını belirtmişlerdir. Ulaşılan sonuçlar alan yazında birçok araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Adıyaman, 2002; Kiryakova, 2009; Tuncer ve Taşdelen, 2008). Adıyaman (2002), evinden çıkmayan insanların ya da eğitimin gerçekleştiği yere ulaşmada güçlük çeken öğrencilerin uzaktan eğitim faaliyeti ile bu engellerinin ortadan kalkabileceğini belirtmiştir. Tuncer ve Taşdelen (2008) ise uzaktan eğitimin, öğrencilerin fiziki bir okul ortamı olmaksızın buldukları yerde eğitilmesi katkıda bulunabileceğini belirtmiştir. Çınar ve diğerleri (2011), eş zamanlı olarak yapılan uzaktan eğitim sürecinin öğrencilere çok yönlü iletişim fırsatının yanında öğrencilerin birlikte çalışmaların işbirlikli eğitim ortamları da sunabileceğini vurgulamıştır. Balta ve Türel (2013), uzaktan eğitim süreci hayat boyu öğrenmeye bir alternative olduğunu aktarmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak uzak eğitim sürecinin, eğitimde sürekliliğin sağlanmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dersleri tekrar izlemeleri örgün eğitimde olmayan öğrenciye katkı sağlayan bir özellik olarak görülebilir (Özyürek, Begde, Yavuz ve Özkan, 2016; Sadeghi, 2019). Uzaktan eğitim sürecinde ilkökul öğrencilerinin kullanılacak uzaktan eğitim sistemi, bilgisayar, internet gibi uzaktan eğitim bileşenleri hakkında bilgi sahibi olmamaları; ders saatlerine uygun olarak derse girme alışkanlığının oluşmaması, ev ortamının okul ortamına göre daha rahat olması, ev ortamında çocuğun derse karşı ilgi ve güdülenme düzeyinin düşük olması öğrencinin akademik başarısını arttırmak amacıyla aile, öğrenci ve öğretmen arasında işbirliğini arttırmaya zorunlu kıldığı söylenebilir.

Araştırma sorularımızdan üçüncüsüne sınıf öğretmenleri öğrenciden kaynaklı sorunlar; öğrencilerin dikkat sürelerinin okuldaki sürece göre daha kısa olması, özel eğitim öğrencilerine uygun eğitim süreci olmaması, ilkökul öğrencilerine uygun bir eğitim süreci olmaması yanıtlarını vermişlerdir. Kaya (2002), bağımsız ve kendi kendine öğrenme becerisine sahip olmayan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden yeterince faydalanamayacağını belirtmiştir. Horton (2000), ise uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bağımsız öğrenebilme ve öğrenmeye karşı olumlu yaklaşım gösterme, öz disiplin, zamanı iyi yönetme ve yalnız çalışmaktan hoşlanma becerilerine sahip olma, temel bilgisayar becerilerine sahip olma gibi nitelikleri taşımasının gerekliliğini vurgulamıştır (Yıldırım, Çelik ve Karaman, 2014). Aileden kaynaklı sorunlar, öğrencilerin derse zamanında girişlerinin veliler tarafından sağlanmaması, ebeveynlerin, internet hakkında gerekli bilgiye sahip olmaması yanıtlarının verildiği görülmektedir. Kitle iletişim araçlarından kaynaklı sorunlar, internet alt yapı sorunu, kullanılan programların bakanlığa bağlı olmaması, EBA'ya (Eğitim Bilişim Ağı) ulaşımda yoğunluk yaşanması, EBA TV'de yapılan derslerin süre olarak kısa tutulması, EBA TV' de 1.sınıf öğrencilerinin öğretmenlerin hızlı konuşmasından kaynaklanan anlama ve kavrama sıkıntısının yaşanması, her öğrencinin evinde internet bağlantısı, bilgisayar, yazıcı gibi donanımlar olmadığından dolayı uzaktan eğitimden yararlanamaması yanıtlarının belirtildiği gözlenmektedir. Kaya (2002) uzak eğitim, ulaşım olanaklarına ve iletişim teknolojilerine bağlı olması uzaktan eğitimin sınırlılıkları arasında yer aldığını vurgulamıştır. Brown (2020), herhangi bir yazılım veya donanım arızası durumunda, sınıf oturumu durma noktasına gelecektir, bu da öğrenme sürecini kesintiye uğratabilecektir. Ayrıca, uzaktan eğitimde kullanılan teknolojinin karmaşık yapısı, çevrimiçi eğitimi yalnızca bilgisayar ve teknoloji konusunda bilgili öğrencilerle sınırlar. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin ders işleme yöntemi ve öğrencinin derse aktif katılımı eğitim ve öğretim sürecinin etkililiğini arttıran etmenlerden birisidir (Özyürek, Begde, Yavuz ve Özkan, 2016). Bu bağlamda yöntem seçiminde öğrencilerin özellikleri ve aktif olmasına özen gösterilmelidir. Ortamdan kaynaklı sorunlar, sınıf ortamına göre öğrenme sürecine ve akademik başarıya katkısının az olması, çocuklar okul ortamında olduğu gibi iletişim ve etkileşimin sağlanmaması sonucu sosyalleşmenin kısıtlanması, okul ortamına göre yaparak yaşayarak öğrenme sürecinin kısıtlanması, yüz yüze eğitime göre dönüt almada zorluk yaşanması, yüz yüze olmadığı için duyguların tam olarak verilememesi, sınıf yönetiminin sağlanamaması sonucu gürültü problemi meydana gelmesi cevaplarının verildiği görülmektedir. Kaya (2002) uzaktan eğitimin, uygulamaya yönelik derslerinden yeterince yararlanmada, yüz yüze eğitimde sağlanan ilişkilerinin gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin sosyalleşmelerinin sağlanmasında sınırlılıklara sahip olduğunu belirtmiştir. Sadeghi (2019) ise uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler tek başlarına çalıştıkları için sınıf ortamına göre sosyal etkileşim sınırlıdır. Balta ve Türel (2013), yapmış oldukları araştırmanın sonuçları arasında uzaktan eğitimde doğru metot veya teknoloji kullanıldığında öğrenciler arasında, öğretmen-öğrenci arasında karşılıklı iletişim olduğu sürece yüz yüze yapılan eğitim kadar başarılı olacağını belirtmiştir. Bolliger ve Wasilik (2009) uzaktan eğitim sürecinde disiplin sorunlarının yaşabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin geçmişte bilgisayar ile ilgili deneyimlerinin olması uzaktan eğitim sürecinde akademik başarıyı etkilemektedir (Baturay ve Yükseltürk, 2015). Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk, (2017), yapmış oldukları araştırma sonucunda uzaktan eğitimin akademik başarıyı düşürdüğü bulgusuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu bulgu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Olson ve Wisner (2002), yapmış olduğu araştırmada uzaktan eğitimin başarıyı arttırdığı yönünde sonuçlar elde etmiştir. Ulaşılan bu sonuçla araştırmanın bulguları ile çelişmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim öncesi öğrencilere eğitim desteği sağlanması önemlidir. Bunun yanında uzaktan eğitime başlamadan önce öğrencilerin bu sürece uyumunu kolaylaştırmak amacı bir uyum süreci yapılabilir. Uşun (2006) uzaktan eğitim süreci duyuşsal ve psikomotor becerilerin kazandırılmasına etkili olamayabileceğini ifade etmiştir. Bu ifade araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Uzaktan eğitim

sürecinde yüz yüze eğitime göre dönüt almada zorluk yaşanmasında sınıf yönteminin sınıf ortamındaki gibi sağlanamaması, öğrencilerin uzak eğitim sürecinin ciddiye almaması, öğrencilerin sınıf ortamına alışık olmaları nedeni uzaktan eğitim sürecine uyum sağlamakta zorlanması, uzaktan eğitimi, öğrencilerin eğlence ve muhabbet aracı olarak görmeleri gibi sebepler belirtilebilir. Öğrenciler geleneksel bir sınıftayken ödevler veya bir dersle ilgili soruları olursa, dersten önce veya sonra öğretmenle konuşmak veya çevrimiçi olarak farklı bir zamanda toplantılar planlamak oldukça kolaydır. Bununla birlikte, öğrenciler uzaktan eğitim aldıklarında, öğretmenle iletişim kurmakta daha fazla zorluk çekebilirler (Hutt, 2020). Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar, eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmede yaşanan yetersizlik, öğretmenlerin bu konuda eğitim almaması ve tecrübesiz olması yanıtlarının verildiği görülmüştür. Baran (2020) ve Balta ve Türel Kılıç (2013), uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere ölçme ve değerlendirmede çoktan seçmeli test, kısa cevaplı test, sözlü sınav, performans değerlendirmenin yapılabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını bilmeleri öğrencileri değerlendirme sürecini kolaylaştırması beklenebilir. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılacak teknolojinin iyi bilinmesi öğrenme sürecinin etkili ve verimli olmasına katkıda bulunur (Kaya, 2002).

Araştırma sorularının dördüncüsünde öğrencilerin uyumuna yönelik gözlemler sınıf öğretmenlerince; öğrencilerin bu sürecin de kuralları olan bir eğitim ortamı olduğunu kavrayamaması yanıtının verildiği görülmektedir. Duyuşsal gelişime yönelik gözlemler öğrencilerin bu sürecin de kuralları olan bir eğitim ortamı olduğunu kavrayamaması, öğrencinin derse karşı ilgi ve istek duyması, öğrencilerin sınıf ortamına alışık olmaları nedeni uzaktan eğitim sürecine uyum sağlamakta zorlanması, bütün öğrenciler okulunu, arkadaşlarını, öğretmenini çok özlemiş durumda, okul kavramından uzaklaşma, yeterince kendini derse verememe, ev ortamından sıkılmış olmaları, internet ve bilgisayar kullanımına merak artması, uzaktan eğitimi, öğrencilerin eğlence ve muhabbet aracı olarak görmeleri, öğrencide belli süre sonra motivasyon eksikliği yaşanmasıyanıtlarının verildiği görülmektedir. Uzak eğitim sürecinde materyal eksikliği, alt yapıda yaşanan aksaklıklar, iletişim sınırlı olması, duyuşsal özelliklerin sınırlı olması gibi yaşanan sorunlar öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Uzun, Ünal ve Yamaç, 2013). İşman (2011), uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmelerinin ve sordukları soruların geç cevaplanmasının derse karşı güdülenmeyi azalttığını ifade etmiştir. Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk (2017), yapmış oldukları araştırma sonucunda uzak eğitim öğrenciler tarafından önemsenmediğini ve öğrencilerin sürece uyu sağlam sıkıntı yaşamlarının uzaktan eğitim hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmamasından kaynaklandığını tespit etmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç araştırmada yer alan bulgularla uyumludur.

Araştırma sorularının beşincisinde uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenleri; online çoktan seçmeli test, etkinlik ödevi, soru cevap yöntemi, web2.0 araçları ile etkinlik hazırlama, dijital etkinlikler ve oyunlar, veliden gelen videoların değerlendirilmesi, değerlendirmenin nasıl yapılacağı bilinmemesi, proje olarak ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve araçları aktardıkları gözlenmektedir. Baran (2020), uzak eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmede çoktan seçmeli testler, proje çalışmaları, açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular, eğitsel oyunlar (genellikle çevrimiçi), ödevlerin kullanılabileceğini vurgulamıştır. Balta ve Türel Kılıç (2013), uzaktan eğitim sürecinde sözlü sınavlar, yazılı sınavlar, doğru yanlış testleri, otantik değerlendirme, portfolyo değerlendirme, performans değerlendirme, açık kitap, rubrik, akran değerlendirmesi yapılabileceğini belirtmiştir. Bu şekilde öğrencilerin ne bildiği, neyi yapabileceği, güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarma imkânı sağlanmış olur (Richardson, Watkins ve Field, 2012; Jeevaratnam, 2013).

Ulaşılan bu sonuçlara dayanarak; öğretmenlere, ailelere, öğrencilere uzaktan eğitim konusu ile ilgili eğitim verilmesi önerilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde, internet alt yapısı ve uzaktan eğitim için gerekli materyallerin sağlanması açısından ilgili kurumların iş birliği içerisinde olmaları önerilmektedir.

Kaynakça

- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Telnology*, 1(1), 92-97.
- Balta, Y. ve Türel Kılıç, Y. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 37-45.
- Baran, H. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 28-40.
- Baturay, M. H. ve Yükseltürk, E. (2015). The role of online education preferences on student's achievement. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(3), 3-12. doi:10.17718/tojde.47810
- Bolliger, D. U. ve Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116. doi:10.1080/01587910902845949
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Brown, C. (2020, 28 Nisan). *Advantages and disadvantages of distance learning*. Erişim adresi: <https://www.eztalks.com/elearning/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning.html>
- Beese, J. (2014). Expanding learning opportunities for high school students with distance learning. *American Journal of Distance Education*, 28(4), 292-306.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Yazarın Kendisi.
- Çınar, M., Tüzün, H., Yıldırım, D., Akıncı, A., Kalaycı, E., Bilgiç, H.G., Yüksel, Y. (2011). Uzaktan eğitimde kullanılan eşzamanlı sanal sınıf araçlarının karşılaştırılması, *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 2 - 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Erturgut, R. (2008). İnternet tabanlı uzaktan eğitimin örgütsel, sosyal, pedagojik ve teknolojik bileşenleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 79-85.
- Hutt, M. (2020, 28 Nisan). *Top 10 disadvantages of distance learning*. Erişim adresi: <https://www.eztalks.com/elearning/top-10-disadvantages-of-distance-learning.html>
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jeevaratnam, G. (2013). Portfolio as an assessment tool in french foreign language classroom. *International Journal of Scientific Research*, 2(11), 155-156.
- Karaağaçlı, M. (2008). İnternet teknolojileri destekli uzaktan eğitimde sosyal kazanımlar gereksinimi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 63-73.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi: Ankara
- Kiryakova, G. (2009). Review of distance education. *Trakia Journal of Sciences*, 7(3), 29-34.
- Larreamendy-Joerns, J. ve Leinhardt, G. (2006). GoingtheDistancewith Online Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 567-605.
- Miles, M.B. &Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. ThousandOaks, CA: Sage
- Olson, T. & Wisher, R. A. (2002). The effectiveness of web-based instruction: an initial inquiry. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(2), 1-17.
- Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (Ed.). (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Özgöl, M., Sarıkaya, İ. ve Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N., F. ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605.
- Richardson, T. M., Watkins, D. ve Field, S. (2012). The Use of the electronic portfolio in evaluating and assessing the efficacy of graduate project management education. The PMI Research and Education Conference, 15-18 July 2012, Ireland: University of Limerick.
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning advantages and limitation. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 125-144.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uzun, A. M., Ünal, E. ve Yamaç, A. (2013). Service teachers' academic achievements in online distance education: The roles of online self-regulation and attitudes. *Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE*, 14(2), 131-140.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E. ve Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin.

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Öğrenme Alanlarında Yer Alan Coğrafya Konularının Öğretilmesinde Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri

Mükremin CEYLAN¹

Asım ÇOBAN²

Gönderim Tarihi: 18.03.2021

Yayın Tarihi: 31.05.2021

Öz

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda okutulan derslerden bir tanesi de sosyal bilgiler dersidir. 4. sınıf sosyal bilgiler dersi programı 7 farklı öğrenme alanından oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları; Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar. Bu öğrenme alanlarında yer alan konuların öğretilme sürecinde bazı sorunlarla karşılaşılmaktadır. Araştırmadaki amacımız 4. sınıf sosyal bilgiler müfredatında bulunan coğrafya konularının öğretiminde karşılaşılan sorunları saptayıp, sorunları çözmek adına neler yapılabileceğini belirlemek ve sonuç olarak da 4. sınıf sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısını artırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, 4. sınıf sosyal bilgiler programı öğrenme alanlarında yer alan coğrafya konularının öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmen görüşleri nelerdir? sorusunun cevabı aranmıştır. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine uygun olarak, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemeyle yapılmış olup, 2020-2021 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Bitlis ili Ahlat ilçesi ve köylerindeki 4. sınıf okutan 10 tane sınıf öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla verilerin toplanması sağlanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda 4. sınıf ders kitabında müfredatın ağır olduğu, köy okullarında materyal eksikliği yaşandığı, köy okullarındaki velilerin daha az ilgili olduğu ve uzaktan eğitimin verimli olmadığı sonuçlarına ulaşıldı.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler ders programı, Sosyal bilgiler, Coğrafya konuları, Öğretmen görüşleri, Sorunlar

¹ Sorumlu Yazar: Mükremin Ceylan, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, Türkiye, mukreminceylan2@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6499-468X

² Asım Çoban, Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, asim.coban@amasya.edu.tr ORCID: 0000-0002-7860-7561

Teachers' Views Regarding the Problems Encountered in Teaching Geography

Abstract

One of the courses taught in primary schools affiliated with the Ministry of National Education is the social studies course. The 4th grade social studies course program consists of 7 different learning areas. Everyone Has An Identity, I Learn My Past, Where We Live, Fortunately, From Production to Consumption, People and Management, My Friends Far Away. We may encounter some problems while teaching subjects in this learning area. Our aim in our study is to determine the problems encountered in geography teaching in 4th grade social studies, to determine what can be done to solve the problems, and consequently to increase student success in the 4th grade social studies course. For this purpose, what are the teachers' opinions about the problems encountered in teaching geography subjects in 4th grade social studies curriculum learning areas? In this research, in which the answer to the question was sought, data were collected through semi-structured interviews with 10 classroom teachers from Ahlat district and villages in Bitlis province in the first semester of the 2020-2021 academic year, with a typical case sample from purposeful sampling methods in accordance with the case study pattern from qualitative research designs. The data were analyzed by descriptive analysis. As a result of the analysis, it was concluded that the 4th grade textbook was heavy, there was a lack of material in village schools, parents in village schools were less interested and distance education was not efficient.

Key Words: Social studies curriculum, Social studies, Geography subjects, Teacher opinions, Problems

Giriş

Coğrafya konuları ilköğretim müfredatında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi içerisinde verilmektedir. Öğrencilerin küçük yaşlarda coğrafya ile tanışmaları onlara coğrafi bakış açısı kazandırmanın yanında yakın çevreye, yakın çevresindeki insan ilişkilerine, yaşanan hava olaylarına ilgisinin artmasını sağlamakla birlikte; çevre bilincinin oluşmasında da çok etkilidir. *“Sosyal Bilgiler dersi toplumla ilgilenen, çocukların topluma bilgili olarak katılmalarını sağlayan, sağlıklı ve sosyal ilişkiler geliştirmesine önem veren bir derstir. Bu ders, bireylerin yaşamlarının çevreden nasıl etkilendiğini, onların çevreyi nasıl etkilediğini, geçmişte kurumların nasıl oluştuğunu, bireylerin geçmişte ve bugün zorluklarla nasıl mücadele ettiğini konu edinmekte olan bir ders olarak tanımlamıştır (Shamsi, 2004).”* *“ Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi biçiminde ele almıştır (MEB, 2004).”* *“Coğrafya bilmek aslında dünyayı görmek veya bilmek anlamına gelmektedir (Doğanay, 1999: 5).* İnsanın günlük yaşantısında çevre ile olan ilişkilerinin istenilen düzeyde sürdürülebilmesi ancak, yeterli coğrafya bilgisiyle mümkün olabilmektedir. Yaşadığımız mekânı ve mekânın doğal ve beşeri elemanlarını konu edinen coğrafya kazanımı olmadan sağlıklı bir insan-çevre ilişkisi kurmak beklenilmemelidir.

Bugün yaşanan küresel sorunların tamamında sürdürülebilir bir çevre yönetimi konusunda birey ve toplumsal yetersizliklerin yer aldığı açıkça görülebilmektedir. Sosyal bir varlık olan insanın toplumsallaşması, topluma yönelik görev ve sorumluluklarının farkına varması, bu farkındalığı

bireysel davranışa dönüştürme becerisi kazanmasında sosyal bilgiler öğretiminin önemi açıkça görülmektedir. *“Bununla birlikte coğrafya, yeryüzünde meydana gelen veya gelmesi muhtemel olan fiziki ve beşeri olayların nedenlerini ve etkilerini anlamada anahtar bir disiplindir (Kızılçaoğlu ve Taş, 2007: 94).”* *“Pek çok coğrafya eğitimcisinin ortak düşüncesine göre yerel veya küresel zorluklar karşısında bireyleri aktif, sorumlu ve küresel vatandaşlık için eğitmek gerekmektedir. Bunu yaparken de coğrafya eğitiminin katkısı yadsınamaz (Brooks, Butt ve Fargher, 2017: 2).”* İstenilen düzeyde coğrafya birikimine sahip olmadan çevre-insan ilişkileri bağlamında başarılı olmak söz konusu olmayacağı gibi, coğrafya dikkate alınmadan yapılacak olan hiçbir planlama çalışmasında hedefe varılamayacaktır. Ülkelerin coğrafya gerçeklerini dikkate almadan hazırlayacakları gerek yerel, gerekse küresel stratejik planlamalarda başarıya ulaşma şanslarının olmayacağı bilinmelidir. Her konuda gelecekle ilgili yapılan planlama çalışmalarında coğrafya mutlaka dikkate alınmalıdır. Başta kalkınma planları olmak üzere, ülkeyi ilgilendiren dâhili ve harici konularda en önemli veri tabanına sahip bilimsel disiplinin coğrafya olduğu göz ardı edilmemelidir. Coğrafya hem istatistik, hem de planlama çalışmalarında birincil etkiye sahip bir sosyal bilimdir.

Bugün karşı karşıya kalınan yerel, bölgesel ve küresel sorunların temelinde coğrafi gerçeklerin dikkate alınmaması yer almaktadır. Coğrafya ile bağlantısı olmayan hiçbir insani faaliyet söz konusu değildir. Coğrafya okuryazarlığı dünya hayatında birey ve toplum için tereddütsüz bir gerekliliktir. Ülkelerin ekonomik, toplumsal ve siyasal sorunlarının temelinde ülkelerin coğrafi koşulları yer alırken, sorunun çözümünün de ancak ülkenin coğrafi gerçekleri dikkate alınarak başarılacağı unutulmamalıdır. *“Coğrafya eğitimi, dünyada diğer insanlarla olan bağlantımızı, çevre ile yaşadığımız ilişkilerimizi ve kendimizi anlamamıza yardımcı olmakla birlikte bilgi, beceri, kavram ve temelleri daha iyi algılamamızı sağlar (Barth ve Demirtaş, 1997).”* *“Coğrafya eğitimi bireylere başta yakın çevresi olmak üzere, üzerinde yaşadığı yeri ve dünyayı tanımasında çeşitli fırsatlar sunar (Şahin, 2003: 82).”* *“Coğrafya öğrenmek hem kişiler hem de uluslar için çok önemlidir. Çünkü bireylerin bilinçli kararlar almasında coğrafya eğitiminin önemli etkisi vardır. Bu nedenle coğrafya eğitiminin küçük yaşlardan itibaren bireylere nitelikli bir şekilde verilmesi gerekir (Ünlü, 2001: 31).”* *“Coğrafya eğitimi, küçük yaşlardan itibaren bireylerde coğrafi anlayışı ve bakış açısını kazandırmada, çevrelerini ve dünyayı keşfetmelerinde, sorumlu birer birey olmalarında, yakın ve uzak çevresine yönelik ilgisini canlı tutma ve uyarmada, diğer insanların ihtiyaç ve sorumluluklarını fark etmede, insanların dünya üzerindeki etkisini anlamada, kültürlerarası ilişkileri takdir etme ve insanlara saygı duyma gibi durumlar da dâhil olmak üzere küresel bir bakış açısının ve uluslararası anlayışın gelişmesi açısından oldukça önemlidir (Catling, 2001: 34).”*

Yaşadığı ortam koşullarını tanıma, doğal çevreyle ilişkileri sürdürülebilir bir nitelikte sağlayabilme becerisi her birey için gerekli olan bir kazanımdır. Bu kazanımların elde edilmesi süreci ilkökul eğitimi ile başlamaktadır. İyi bir çevre okuryazarı olmak, istenilen insan-çevre ilişkisi oluşturmak, insanın ve çevrenin zarar görmesine engelleyecek bilinci kazanmak ancak sosyal bilgiler eğitimi ile mümkün olmaktadır. Özellikle de sosyal bilgiler müfredatında yer alan coğrafya konularının teorisinin, pratiğe dönüştürülebilme becerisinin kazandırılması tüm insanlığın kazanımı olacak, ekolojik sorunlar büyük ölçüde önlenmiş olacaktır. Bizim gibi kalkınmakta olan ülkelerde ne yazık ki sosyal bilimlerin önemini farkına varılamamış, ulusal ve uluslararası başarının ancak fen bilimleri ile mümkün olabileceği yanılgısına düşülmüştür. *“İlköğretimde sosyal bilgiler öğretim programı kapsamında coğrafya disiplini ile ilgili konular genel olarak bakıldığında, öğrencilerin yakın çevrelerine olan ilgilerini artırmak ve geliştirmek, yaşadığı çevrenin özelliklerini araştırmak ve tanımak, basit sorgulama ve gözlem yapabilme becerisini kazandırmak, insanları ve diğer canlıları etkileyen doğal unsurları anlamak, doğal kaynaklar ve bunların ekonomik düzeyle*

ilişkisini fark etmek yani kısaca insan ve çevre arasındaki etkileşimi ve bağlantıyı doğru anlamak gibi yaklaşımları içerir (Karabulut, 2002: 40).

Sosyal Bilgiler ders müfredatları ve kazanımların zaman içinde yenilenmesi ve çağın gerçekleri dikkate alınarak revize edilmesi çalışmaları devamlılık kazanmış, istenilen ulusal ve uluslararası hedeflerin tutturulması amaçlanmıştır. Sosyal Bilgiler derslerinin genel amaçlarının yanında, özel amaçlarına da özellikle yer verildiği müfredat yenileme çalışmalarında, öğrenme-öğretme sürecinde yeni tekniklerin ve çeşitli materyallerin kullanılması da özellikle tavsiye edilmiştir. *Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretim programının özel amaçları incelendiğinde bireylerde, yaşadığı çevre ve dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan-çevre etkileşimi ve mekânı algılama becerilerinin gelişmesi, doğal kaynakların sınırlılığının fark edilmesi, çevresel bilinç ve sürdürülebilir bir çevre anlayışının gelişmesi, yerel ve küresel konulara karşı duyarlılığın artması gibi amaçların doğrudan coğrafya bilimi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte programın öğrenme alanları ve kazanımları incelendiğinde, “kültür ve miras”, “insanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanlarında kültürel mirasın ön plana çıkarılması ve milli bilincin kazandırılmasında, insan yaşamı için gerekli mekânsal bilgi, beceri ve değerlerin oluşturulmasında coğrafya biliminin önemi dikkat çekmektedir* (MEB, 2018: 8).

4. sınıf sosyal bilgiler dersi programı 7 farklı öğrenme alanından oluşmaktadır: Bu öğrenme alanları; Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar. Bu öğrenme alanındaki konuların öğretim sürecinde bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde, (Akengin ve diğ., 2010; Akinoğlu ve Bakır, 2003; Alkış, 2005; Kayalı, 2000; 2004; Ulusoy ve Gülüm, 2009; Başbüyük ve Çıkkılı, 2002; Kızılcıoğlu ve Taş, 2007; Kızılcıoğlu, 2006; Özel ve Başoğlu, 2007; Pınar ve Akdağ, 2012; Sever ve Koçoğlu, 2013; Sözcü, Oğuz ve Aydınözü, 2016; Bitlisli, 2014; Demircioğlu, 2004; Demirkaya ve Arıbaş, 2004; Geçit ve Beldağ, 2014; Kadioğlu, 2008) sosyal bilgilerde coğrafya konularının öğretimiyle ilgili pek çok çalışmanın yer aldığı ancak bu çalışmaların genellikle öğretmen adayları, öğretim programı, araç-gereç, materyal ve ders kitapları gibi alanlarda yoğunlaştığı, 4. sınıf düzeyinde coğrafya konularının öğretimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği kapsamlı çalışmaların ise sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu araştırma ile öğretmen görüşlerini geniş bir örnekleme inceleme fırsatımız olacaktır. Araştırmamızdaki amacımız 4. sınıf sosyal bilgiler de coğrafya konularının öğretiminde karşılaşılan sorunları saptayıp, sorunları çözmek adına neler yapılabileceğini belirlemek ve sonuç olarak da 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde ki öğrenci başarısını artırmaktır. Bu amaç doğrultusunda 4. sınıf sosyal bilgiler programı öğrenme alanlarında yer alan coğrafya konularının öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmen görüşleri nelerdir? Sorusunun cevabı arandığı bu araştırmada aşağıdaki alt problemlerin de cevabı bulunmaya çalışılmakta;

- 1) 4. sınıf sosyal bilgiler programından kaynaklı bir sorun var mı?
- 2) Sosyal bilgilerde coğrafya konularının öğretilmesinde materyal eksikliğinden kaynaklanan bir sorun yaşanıyor mu?
- 3) Sosyal bilgilerde coğrafya konularının öğretilmesinde veli veya öğrenciden kaynaklanan sorunlar var mı?
- 4) Sosyal bilgilerde coğrafya konularının öğretilmesinde uzaktan eğitimden kaynaklanan sorunlar var mı?

Yöntem

Araştırma Deseni

4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı öğrenme alanlarında yer alan coğrafya konularının öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar hakkındaki öğretmen görüşlerini ortaya koymayı hedefleyen

araştırma konusuna uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir.” *Durum çalışmasında belirli bir zaman ve mekânda meydana gelmiş bir olay, olgu ya da vaka kapsamlı bir şekilde irdelenir. Söz konusu vaka, belli bir zaman ve mekân bağlamında kendi sınırlı sistemi içinde ele alınır* (Denzin & Lincoln, 1994). “*Detaylı analizler yoluyla derinlemesine incelenir* (Creswell, 2002).” “*Bu desende çalışmanın odağındaki vaka, olay ya da olguya ilişkin derinlemesine bir analiz yapabilmek için ağırlıklı olarak “Neden?” ve “Nasıl?” sorularına odaklanılmaktadır* (Yin, 1994).“

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Bitlis ili Ahlat ilçesi ve köylerinde görev yapan öğretmenlerdir. İçinde bulunulan salgın koşullarında ulaşılabilen 10 sınıf öğretmenin örneklem olarak seçildiği çalışmada yarı yapılandırılmış anket formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Anket formu ile görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, şu anda 4.sınıf okutan sınıf öğretmenleridir. Anketler salgın tedbirleri kapsamında alınması gerekli önlemler dikkate alınarak önce öğretmenlere bilgi verilmiş, anket formunun Word dosyası olarak anketi dolduracak öğretmene ulaştırılması sağlanmış, örneklem kapsamındaki öğretmenler anket formunu doldurup tekrar bize ulaştırmıştır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme türlerinden tipik durum örnekleme yoluna gidilmiştir. “*Tipik durumlar, evrende yer alan çok sayıda benzeri arasından genel olarak incelenen olay veya olguyu açıklayabilecek düzeyde bilgi içeren durumlardır*” (Patton, 2005). “*Bu noktada tipik durum, evreni temsil yeteneği olan ve temel özellikleri bakımından evrenden farklılaşmayan durumları ifade etmek için kullanılmaktadır* (Marshall & Rossman, 2014).”

Tablo 1. Katılımcı Cinsiyet Tablosu

	Kadın	Erkek	Toplam
Toplam	3	7	10

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 3 tanesi kadın 7 tanesi erkek olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

“*Araştırmada daha önce sosyal bilgiler dersini yürütmüş ve bu dersle ilgili çeşitli deneyim ve tecrübeye sahip sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan coğrafya konularının öğretimine ilişkin kendi görüş ve düşünceleri, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan görüşme tekniği ile incelenmiştir* (Değirmenci, 2019).” Hazırlanmış olduğumuz yarı yapılandırılmış anket formu için, iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş, başlangıçta belirlenen soru sayısı 6 iken, uzman görüşleri dikkate alınarak, kapsam geçerliğini bozmayacak şekilde 4 soruya düşürülmüştür. İfade ve anlam bütünlüğü açısından bir dil uzmanına okutulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra pilot uygulama olarak 2 öğretmene veri toplama aracı uygulanmış ve son şekli verilerek asıl uygulamaya geçilmiştir. Bu çalışmada veriler hazırlanmış olduğumuz yarı yapılandırılmış öğretmen anket formu ile toplanmıştır. Anketi dolduran öğretmenlerin tamamı tecrübeli sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklemi oluşturan 10 öğretmenden 5 tanesi köy yerleşmesindeki okullarda, 3 öğretmen ilçe merkezindeki okullarda ve diğer 2 öğretmen ise il merkezindeki okullarda görev yapmaktadırlar.

Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeler sonunda elde edilen veriler betimsel analiz modeliyle analiz edilmiştir. “*Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır. Bu amaçla, elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre belirlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. Ardından*

bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden - sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).” Öğretmenlerden toplanan anket formları Ö1, ...Ö10 şeklinde kodlanmış ve betimsel ifadelerin verilmesinde bu yaklaşım benimsenmiştir.

Bulgular

4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programından, kazanımlardan veya ders kitabından kaynaklı sorunlar;

Anketi dolduran öğretmenler genel anlamda 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programından kaynaklı bir sorun yaşamadıklarını, öğrenme alanlarının planlanmasından kaynaklı herhangi bir sorunla da karşılaşmadıklarını ancak, kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını, kazanımların çok üst düzey olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler genel olarak bu kazanımların “*7. ve 8. sınıf seviyesine yönelik olduğunu 4. sınıf seviyesi için çok üst düzey olduğunu (Ö1)*” belirtmişlerdir. Karşılaşılan bir diğer sorunun ise kitabın içeriğinden kaynaklı olduğu; kitapta çok fazla bilginin verildiği konusunda olup “*adeta öğrenci bilgi bombardımanına tutulmakta, çok fazla bilgi verilmesine karşın etkinlikler çok az olup, sadece öğrenme alanlarının sonunda etkinlik bulunduğu ve bunun dışında etkinliğin olmadığı görülmektedir. Bu kadar etkinlik öğrencilerin kazanımları öğrenmesi için yeterli gelmiyor, kitaplar sadeleştirilip, etkinlik açısından zenginleştirilebilirse 4. sınıf sosyal bilgiler programı daha verimli bir şekilde uygulanabilir(Ö3)*” şeklinde program kaynaklı yetersizlikler ortaya konulmuştur.

Sosyal bilgilerde coğrafya konularının öğretilmesinde materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlar;

Bu probleme yönelik olarak köy okulu ve ilçe merkezindeki okullar da görev yapan öğretmenlerin farklı cevaplar verdikleri görülmüştür. Köy okulunda görev yapan bir öğretmen şu ifadeleri kullandı; “*Köy okulunda görev yapan bir öğretmen olarak sosyal bilgiler dersi dâhil olmak üzere tüm derslerde materyal eksikliği yaşıyoruz. Okulumuzda ders kitabına ek olarak sadece dünya küresi var, sosyal bilgiler dersi için başka bir materyalimiz yok. Okulumuzda; harita, atlas, pusula vb. materyallerimiz olsa ders öğrenciler açısından daha zevkli olur ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşir(Ö3)*” köy okulunda görev yapan diğer bir öğretmen “*materyal olmadığından öğrencilere somutlaştırarak anlatmada ciddi manada sorun yaşıyorum, öğrencileri kazanımlara ulaştırmada zorlanıyorum(Ö5)*” diye cevap vermiştir. Köy okulunda görev yapan farklı bir öğretmen “*köy okullarında akıllı tahta yok, merkezdeki okullarda var. Öğretmen akıllı tahtadan video izletiyor, etkinlik yapıyor öğrenmeler somutlaştırılıyor ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşiyor. Köy okullarında maalesef biz yapamıyoruz, materyal olmayınca süreyi de daha az verimli kullanıyorsunuz(Ö8)*” diye cevap vermiştir. Bu durumda köy yerleşmelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin öncelikli sorunlarının başında gerekli ders araç ve gereçlerinin olmamasının geldiği görülmektedir. İlçe merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenler, materyal konusunda sıkıntı çekmediklerini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgilerde coğrafya konularının öğretilmesinde veli veya öğrenciden kaynaklanan sorunlar;

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu veli ilgisizliğinden kaynaklanan sorunlar olduğunu belirtti. Bir öğretmen “*Velilerimiz okula, öğrenciye karşı maalesef ki çok ilgisiz, bu durum da birçok sorun oluşturuyor; öğrenci okula geliyor defter, kalem, silgi, boya kalemi vb. yok. Bu öğrenciye nasıl sosyal bilgiler dersini kalıcı bir şekilde öğreteceğiz? Öğrenciyle ilgili bir durum olduğunda veliyi arıyoruz; veli sorunu çözeceğini, yardımcı olacağını söylüyor ama sorun çözülüyor. (Ö7)*” Bir diğer öğretmen “*Veli öğrenciyi zamanında okula göndermiyor, ilk ders bitmek üzereyken çocuklar okula yeni geliyorlar ve bu durum çok sık tekrarlanıyor(Ö6).*”

Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar ise; öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesinin düşük olması, özellikle köy okullarında öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmaları ve derse dikkatini verememesi, dersteyken başka şeylerle uğraşmaları, verilen ödevlerin yapılmaması veya ödevlerin aile bireyleri tarafından yapılmasıdır. Bir öğretmen “ *Ders anlatırken öğrencilerin dikkatini çekebileceğimiz materyallerimiz olmadığı için öğrencilerin dikkatini çekmekte çok zorlandığını* (Ö1)”belirtmişlerdir.

Sosyal bilgilerde coğrafya konularının öğretilmesinde uzaktan eğitimden kaynaklanan sorunlar;

Koronavirüs dolayısıyla geçmek zorunda kaldığımız uzaktan eğitimin özellikle köy okullarında ciddi manada öğrenme eksikliklerine sebep olduğu görülmektedir. Çünkü çoğu köyde internet alt yapısı olmadığından öğrenciler derslere bağlanamamakta ve derisi canlı bağlantıyla izleyerek öğrenme imkânından yoksun kalmaktadırlar. “ *Bir evden 3 tane öğrenci geliyor, sadece babalarında canlı derslere bağlanabilecek özellikte bir telefon var, hangi öğrenci bağlanacak bağlanamıyorlar* (Ö3). “Çok az sayıdaki öğrenci, ailelerin cep telefonlarından derslere bağlanabilmekte ancak ailede 1’den fazla öğrenci olduğunda bir süre sonra internetin kotası bitmekte veya öğrencilerin eş zamanlı dersleri izlemeleri söz konusu olduğunda bir diğeri derse bağlanma fırsatını kaybetmektedir.

İlçe merkezindeki okullarda ise genel olarak sınıfın yarısına yakını derse bağlanabilirken, diğer yarısının bağlanamadığı veya birkaç derse bağlanıp diğer derslere bağlanamadığı görülmüştür. 4.sınıfta 30’ar dakikadan ibaret olmak kaydıyla günde 6 ders işlenmekte, bu süre boyunca canlı dersleri cep telefonu, tablet veya bilgisayardan takip eden öğrencilerin çoğunlukla sıkıldıkları, sürekli ekrana bakmaktan dolayı daha çabuk yoruldukları ve dikkatlerinin daha erken dağıldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenin, çocuğun dikkatinin dağıldığını fark etmesi ve dikkati çekmek adına müdahale etmesi uzaktan eğitimde çok güç olmakta, çoğu zaman öğrencilerin içinde buldukları durumun farkına bile varılmamaktadır. Öğretmenlerin aldıkları eğitim kapsamında uzaktan eğitim modeliyle ilgili formasyon almamış olmaları, doğal olarak sadece yüz yüze eğitim vermek adına hazırlandıkları için ister istemez uzaktan eğitim sürecinde zorlandıkları açıkça görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu konu da ilgili alan yazın incelendiğinde, çalışmamızı destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir. “ *Öğrencilerin coğrafya konularıyla ilgili olarak öğrenme sürecinde zorluklar yaşadıklarını bu zorlukların arasında bazı kavram ve konuların soyut, karmaşık olması, öğrenci ilgisinin düşük olması ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması öğrencilerin başarılarını etkileyen nedenler arasında sıralanmaktadır* (Akınoğlu ve Bakır 2003).” Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrenme programları, program kazanımları veya ders kitaplarından kaynaklı olan sorunlar hakkındaki görüşlerine bakıldığında, öğrenme alanlarının uygun programlandığı ancak, öğrenme kazanımlarının sınıf düzeyine uygun olmadığı görüşünü ortaya koydukları görülmüştür. “*Nitekim bu sonuçla benzer olarak yapılan çalışmada bazı katılımcıların müfredatın yoğun olduğu ve bu durumun öğrenci başarısını etkilediği belirtilmiştir İlköğretim birinci kademe ders kitaplarındaki coğrafya konularını incelediği çalışmada coğrafya ile ilgili kavramların çok olduğunu bu nedenle bu kavramların tümünün kazandırılmasının zor olabileceğini dile getirmiştir.* (Alkış, 2005).” Ayrıca ders kitaplarında bilgi yoğunluğunun bulunduğu, etkinliklerin sınırlı tutulduğu, sınırlı etkinliklerle hedeflenen öğrenme kazanımlarının kazandırılmasının neredeyse mümkün olmadığını belirttikleri görülmüştür.

Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında yer alan coğrafya konularının öğretilmesinde karşılaşılan sorunlardan birinin materyal eksikliğinden kaynaklandığı, özellikle köy okullarında coğrafya ile

ilgili materyal bulabilmenin neredeyse hiç mümkün olmadığı görüşü paylaşılmıştır. Bu durumda köy okullarına araç-gereç desteği sağlanmasının etkili öğrenme süreci için çok önemli olduğu vurgulanmıştır.

Coğrafya konularının öğretiminde karşılaşılan bir diğer sorunun da veli kaynaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle köy okullarında velilerin ilgisizliğinin çok fazla olduğu, çoğu zaman basit kırtasiye malzemelerinin bile eksikliğinin görüldüğü belirtilmiştir. Veli ilgisizliğinin öğrenci başarısı üzerinde de olumsuz etkiye neden olduğu, bu durumun öğrenci devamsızlığına da yol açtığı, istenilen etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesine engel olduğu belirtilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki coğrafya konularının öğretilmesinde karşılaşılan sorunlardan birinin de içinde bulunulan salgın döneminin olumsuz etkilerinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Özellikle salgın döneminde derslerin uzaktan eğitim yoluyla yapılması, öğrenci devamsızlığını caydırıcı önlemlerin olmaması, derse erişim sürecinde yaşanan zorluklar, haftalık ders saatinin kısıtlanması, ders sürelerinin sınırlandırılmasının yol açtığı sorunların etkili öğrenmeyi büyük ölçüde engellediği ve hedeflenen öğrenme kazanımlarında başarı şansını büyük ölçüde sınırladığı belirtilmiştir.

Öneriler

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı konu ve kazanımları tekrar ele alınabilir ve müfredat sadeleştirilip, öğrenme etkinliklerine daha fazla yer verilmesi sağlanabilir.

Köy ilkokullarına daha fazla materyal desteği sağlanabilmeli, köy yerleşmelerinde internet bağlantısı için gerekli alt yapı çalışmaları ivedilikle yapılabilmelidir.

Velilerle işbirliğine daha fazla önem verilebilir, öğrencilerin zamanında okula gelmesi, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaşıacağı sorunların çözümünde veli desteği sağlanabilir

İl ve ilçe merkezindeki ilkokullardaki öğrencilerin uzaktan eğitime katılımını arttırmak amaçlı veliler bilgilendirilmeli ve ziyaretleri yapılabilmelidir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci devamlılığını sağlamak için canlı derslere katılımın zorunlu olması sağlanmalı, sisteme yoklama yapma yazılımı ilave edilmelidir.

Uzaktan eğitimin devamlılığı kaçınılmaz olduğunda Devlet ve Millet birlikteliği sağlanabilmeli, bu olağandışı dönemi en az zararla atlatabilmek için her alanda işbirliği ve paylaşım teşvik edilmelidir.

Eğitim Fakültelerinde bundan sonraki eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında uzaktan eğitimle ilgili beceri kazandıracak formasyon dersleri mutlaka okutulmalı.

Kaynakça

- Akengin, H., Şahin, C. T., Kaya, B., Bengiç, G., & Sargın, S. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazı genel coğrafya konuları ve bunların öğretimi ile ilgili öz-yeterlik algıları*. Marmara Coğrafya Dergisi, 21, 78-97.
- Akinoğlu, O. & Bakır, S. A. (2003). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularını öğrenmeleriyle ilgili durum analizi*. Marmara Coğrafya Dergisi, 8, 83-106.
- Alkış, S. (2005). *İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya konularıyla ilgili kavramların belirlenmesi (2004 programına göre)*. Marmara Coğrafya Dergisi, 11, 83-92.
- Barth, L. J. & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK-Dünya Bankası.
- Başbüyük, A. & Çıkılı, Y. (2002). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler coğrafya konularında çalışma yaprağı ve dilsiz harita kullanımının öğrenci motivasyon ve başarısı üzerine etkisi*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 16, 29-38.
- Bayır, G. Ö. (2016). *Nitelikli toplumları oluşturmada sosyal bilgiler dersinin rolü: sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri*. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI) Cilt 7, Sayı 4, Ekim 2016: 493-520
- Bitlisli, N. (2014). *6. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesinde geçen coğrafi kavramları algılama düzeyleri ve kavram yanılgıları (Bayburt örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Brooks, C., Butt, G., & Fargher, M. (2017). *Introduction: Why is it timely to (Re) consider what makes geographical thinking powerful?* İçinde; *The Power of Geographical Thinking*. Springer, Switzerland.
- Catling, S. (2001). *İlköğretimde coğrafya önemlidir!* Seçil Şenyurt (Çeviri). Coğrafya Eğitimi Dergisi, 1(1), 29-36.
- Creswell, J. W. (2002). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Second edition. SAGE Publications, International Educational and Professional Publisher. Thousand Oaks London, New Delhi.
- Demircioğlu, İ. H. (2004). *Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarına yönelik görüşleri (Doğu Karadeniz Bölgesi Örneği)*. Bilig, 31, 71-84.
- Demirkaya, H. & Arıbaş, K. (2004). *Sosyal bilgiler öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12, 179-187.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Introduction: entering the field of qualitative research*. In Denzin N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Değirmenci, Y. (2019). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*, Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8 (4): 3286-3305.
- Doğanay, H. (1999). *Coğrafyaya giriş*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Geçit, Y. & Beldağ, A. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya alanına yönelik öz-yeterlik seviyelerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi (Rize ili örneği)*. NWSA-Education Sciences, 9(4), 353-363.
- Kadıoğlu, Y. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin coğrafya derslerindeki ilgi düzeylerinin karşılaştırılması*. Marmara Coğrafya Dergisi, 17, 185-195.
- Karabulut, E. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında coğrafya öğretim programları*. Coğrafya Kurultayı. Ankara: Gazi Üniversitesi. ss. 39-42.

- Kayalı, H. (2000). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler*. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, *12*, 183-194.
- Kayalı, H. (2004). *İlköğretim okullarında 6. sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğrenilmesi ve öğretilmesinde etkili olan faktörler*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, *20*, 101-114.
- Kızılcıaoğlu, A. (2006). *İlköğretimin birinci kademesinde coğrafya eğitimi ve öğretimi*. Marmara Coğrafya Dergisi, *14*, 81-106.
- Kızılcıaoğlu, A. & Taş, H. İ. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki coğrafya eğitimi ve öğretimi: öğrenme alanları ve kazanım boyutu*. Marmara Coğrafya Dergisi, *16*, 93-108.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- MEB. (2004). *Sosyal bilgiler 4.-5. sınıf programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=20&orderby=titleA&show=10 adresinden 25.06.2014 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özel, A. & Başoğlu, M. (2007). *Sosyal bilgiler öğretmen adayları ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya dersleriyle ilgili görüşleri*. Marmara Coğrafya Dergisi, *15*, 229-240.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Pınar, A. & Akdağ, H. (2012). *Social studies teacher trainees' comprehension level of climate, wind, temperature, precipitation, erosion, ecology and map concepts*. Elementary Education Online, *11*(2), 530-542.
- Şahin, K. (2003). *İlk ve ortaöğretimde coğrafya müfredat programlarının geliştirilmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, *11*(1), 81-92.
- Sever, R. & Koçoğlu, E. (2013). *Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya konularına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri(Diyarbakır merkez Dicle örneği)*. Electronic Journal of Social Sciences, *12*(45), 17-34.
- Shamsi, N. (2004). *Modern teaching of social studies*. New Delhi: Anmol Publications.
- Sözcü, U. Oğuz, S., & Aydınöz, D. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretimine ilişkin öz yeterlikleri*. Marmara Coğrafya Dergisi, *33*, 155-178.
- Ulusoy, K. & Gülüm, K. (2009). *Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *10*(2), 85-99.
- Ünlü, M. (2001). *İlköğretim okullarında coğrafya eğitim ve öğretimi*. Marmara Coğrafya Dergisi, *3*(2), 31-48.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. 11. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publica

Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Planları Kapsamında Eğitim Yapılarının Analizi

Osman ASLAN¹
Mustafa YILMAZ²

Gönderim Tarihi: 17.04.2021

Yayın Tarihi: 31.05.2021

Öz

Toplumsal ilerleme ile gelir artışı, sanayileşme, modernleşme, ekonomik ve sosyal gelişim gibi kavramlar ilişkilendirilmiş ve kalkınma kavramı da bu ve benzeri ölçütler üzerinde açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak ekonomik anlamda küreselleşen günümüz dünyasında bilgiye dayalı rekabet ile birlikte eğitimin, kalkınma ve büyümedeki rolüne yeni bir bakış açısı getirilmiştir. Böylece 'eğitim' kalkınma planlarının önemli bir bölümü oluşturmaya başlamıştır.

Kalkınma planında eğitimi konu alan bu araştırmanın en temel amacı, 1963-2023 yıllarını kapsayan kalkınma planlarında ki eğitime ilişkin değişimlerin analiz edilmesidir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynakları ise kalkınma planlarından oluşan yazılı belgelerdir. Kalkınma planlarında yer alan eğitim yapılarının araştırıldığı bu çalışmada alt amaçları gerçekleştirmeye dönük olarak yararlanılan on bir kalkınma planı incelenmiştir. Araştırmada veriler önce betimlenmiş, daha sonra belirlenen ölçütlerle analiz edilmiş ve yorumlanarak raporlaştırılmıştır. On bir kalkınma planı üzerinde yapılan analiz sonucunda, yaklaşık atmış yıllık dönemde eğitim yapıları anlayışında dönemsel olarak nicel ve nitel değişimler olduğu; eğitim yapılarının, eğitimdeki hedeflere ulaşılmasında bir araç olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Eğitime ayrılan bütçenin yıllara göre önemli oranda arttığı tespit edilmiştir. Eğitim yapılarının ülkemizde daha kaliteli bir eğitime kavuşmak için teknolojik anlamda güçlendiği, yeni yapılan eğitim yapılarının, eğitiminin teknolojik tüm ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde dizayn edildiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim yapıları, Kalkınma, Yatırım, Kalkınma planları.

Analysis of Educational Structures within the Scope of the Development Plans of the Republic of Turkey

Abstract

Concepts such as social progress and income growth, industrialization, modernization, economic and social development have been associated and the concept of development has been tried to be explained on these and similar criteria. However, a new perspective has been brought to the role of education in development and growth with the knowledge-based competition in today's globalizing world. Thus, "education" has begun to form an important part of development plans.

The aim of this research is to analyze the change in educational structures in development plans covering the years 1963-2023. In the research, document analysis model, one of the qualitative research methods, was used. The data

¹ Sorumlu Yazar: Kurum Müdürü, Turhal Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye, oaslan5858@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0909-7043

² Kurum Müdürü, Şenyurt Atatürk İlk-Ortaokulu, Türkiye, mustafayilmaz.60@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0909-7043

sources of the research are written documents. In this study, in which the educational structures included in the development plans were investigated, eleven development plans were included in order to realize the sub-objectives. In the study, the data were first described, then analyzed with the specified criteria and reported by interpreting. As a result of the analysis made on eleven development plans, it is observed that there are periodic quantitative and qualitative changes in the understanding of educational structures in about sixty years; It has been determined that educational structures are used as a tool to achieve educational goals. It has been determined that the budget allocated for education has increased significantly over the years. It has been determined that the educational structures have become technologically stronger in order to achieve a higher quality education in our country, and the new educational structures have been designed to meet all the technological needs of education.

Key Words: Education, Educational structures, Development, Investment, Development plans.

Giriş

Bilgi, bilmek ya da bir şeyin kavranması karşılığında her ne ise odur (Dewan, 2005). Bu nedenle, her çocuk, eğitiminin erken dönemlerinde verilen bilgiye tam anlamıyla hâkim olmalıdır. Erken dönem eğitim, sonraki aşamadaki çocukların başarısını belirlemek için çok önemlidir. Bir çocuk eğitimin erken aşamasından itibaren yüksek becerilere sahipse, başarılı olma şansı artacaktır. Bilgi ile yetişen çocuklar da toplumun geleceğini şekillendirecek ve kültürünü koruyarak, çağın gereksinimlerine ayak uyduracaktır. Bu nedenle, ülkemizin geleceğe yön veren, çağın gereksinimlerine uygun değişimleri topyekûn sağlamayı hedefleyen kalkınma planlarında 'eğitime' de özel önem verilmiş ve eğitim kalkınma plan-programlarında yer almıştır.

Eğitim, bir kişiden diğerine, bir kültürden başka bir kültüre ve bir medeniyetten diğer bir medeniyete sürekli olarak aktarılan ve geliştirilen bilgi, beceri ve değerleri içerir (Mursalina, Nor & Suffian, 2016). Bu nedenle toplumsal bağlamda eğitim, bir ülkenin ekonomik büyümesinde ve kalkınmasında önemli bir rol oynar. İktisat araştırmalarında da eğitim ve ekonomi ilişkisi oldukça ilgi görmektedir (Çalışkan, Karabacak & Meçik, 2013). Bir ülkenin başarısı, büyük ölçüde vatandaşların sahip olduğu bilgi, beceri ve yetkinliğe bağlıdır. Eğitim, vatandaşın ekonomik standardını yükseltmenin ve başarılı bir toplum haline gelmenin yanı sıra ulus inşası ve birliğini güçlendirmede de çok önemli rol oynar.

İnsanlar, varoluşlarından beri hayatta kalmak, varlıklarını sürdürebilmek, temel gereksinimlerini karşılamak, yaşam şartlarını iyileştirmek ve refah seviyesini artırmak için çaba göstermişlerdir. İnsanların bu çabası genel olarak "kalkınma" kavramı ile karşılanmıştır. 20.yüzyıldan itibaren kalkınma planları, toplumun arzu edilen refah seviyesine ulaşması için sosyal, siyasal ve ekonomik anlamda, tüm gelişim ve değişimleri kapsayan geniş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kalkınma, ülkelerin yaşam seviyesini geliştirmek için toplumsal olarak uygulanan değişim ve gelişim çalışmalarıdır. Bu değişim ve gelişim ekonomik gelişim ile de orantılıdır. Kalkınma daha çok ekonomik yönde fazla gelişmemiş ülke ekonomileriyle ilgili bir kavram olduğu için öncelikle o ülkenin sosyal, ekonomik alanlarda belli bir yaşam düzeyine erişmesi olarak düşünülebilir.

Kalkınma kavramı; toplumsal ilerleme ile gelir artışı, sanayileşme, modernleşme ve büyüme gibi kavramlar ilişkilendirilmiş ve kalkınma bu ölçütler üzerinde açıklanmaya çalışılmıştır (Tunalı, 2021). Bununla birlikte, insanların yaşam şartlarının iyileştirilmesi ve mutlu olması hedeflenmiştir. Tarihî süreçte ülkeler bunun için farklı farklı kalkınma modelleri geliştirmiş ve kalkınma planları hazırlamışlardır. Ülkelerin kalkınmasında ekonomik, sosyal, siyasi gelişmeler önemli bir rol oynasa da genellikle bir ülkenin az gelişmiş ya da çok gelişmiş olması ekonomik olarak gelişmişliği ile eş değer tutulmuş; bilim ve teknolojiye, sanayideki üstünlüğü olarak kabul edilmiştir. Bunun için özellikle günümüzde kalkınma sürecinde eğitime, hem ekonomik hem de sosyal yapının geliştirilmesine öncülük etmesi yönünde önem verilmiştir.

Küreselleşen bir ekonomi içindeki bilgiye dayalı rekabet, eğitimin kalkınma ve büyümedeki rolüne yeni bir bakış açısı getirmiştir. Eskiden eğitim, genellikle zengin ve ayrıcalıklılara büyük ölçüde fayda sağlayan pahalı ve verimsiz bir kamu hizmeti olarak görülüyordu (Bloom, Canning & Chan, 2006). Artık üretkenliği, rekabeti ve ekonomik büyümeyi artırmaya yönelik ulusal çabaların başarısına diğer faktörlerle uyum içinde gerekli bir katkıda bulunacağı anlaşılmıştır. Günümüzde toplumsal ilerlemenin temel koşulunun ve aracının eğitim olduğu söylenebilir. Kişilerin alacağı eğitimle kazandıkları bilgi, beceri ve diğer yeterlilikler ile kalkınma arasındaki ilişki, insanın eğitimine yapılan yatırım ile kalkınmanın paralel geliştiği düşüncesinin günümüzde kabul gördüğü söylenebilir. Günümüzde, muasır dünyada iktisadi ilerleme için yetişmiş insan gücünün, iktisadi koşullar derecesinde gerekli ve değerli olduğu görüşü hâkimdir (Çömlekçi, 1971).

“Beş Yıllık Kalkınma Planlarının” işlevlerinden biri Türkiye’de eğitime dair planlamalar ile uzun vadeli hedefler belirlemektir. Bu yönde eğitimin planlanması yolunda kalkınma planlarından faydalanılmıştır. Eğitim planlaması, net bir şekilde tanımlanmış olan amaçlara göre kişilerin yeteneklerini geliştirmek ve ülkenin içtimai, ekonomik ve kültürel yükselişine destek olacak eğitim olanaklarını tüm fertlere sunmak için kamuoyunun aktif katılımı ve yardımı ile yapılır. Planlamalar, toplumun genelini kapsayacak şekilde geniş halk kitlelerine yönelik olduğu gibi belirli bir yaş aralığındaki kişiler ya da meslek grubuna yönelik de yapılabilir. Özellikle belli bir bilgi, beceri ve davranış kazandırılmak istenen dar bir kesime yönelik de içtimai metot ve kurallar ile bilimsel, çağdaş ve pedagojik yöntemlerin koordinasyon içerisinde gerçekleşmesini içeren daimi, maddi, yönetsel ve tutumsal bir süreci kapsayabilir (Adem, 1980).

Türkiye’de dünya ile aynı zamanda ilerleyen düzenlemenin çok da uzun bir maziye dayandığı söylenemez. İktisadi düzenlemenin Türkiye’de 1930 senesinden 1950’li yılların başlarına kadar yapılan öncül uygulamaları, endüstri projeleri olarak hayata geçirilmiştir (Küçüker, 2012). 1933-1946 seneleri arasında üç farklı endüstri projesi hayata geçirilmiş ve bu süreçte ülkenin ilk endüstri kurumları faaliyete başlamıştır. 1947 senesinde ise, “İktisadi Kalkınma Planı” hayata geçirilmiş fakat bu plan geleceği tahmin edilen Amerikan yardımının gerçekleşmemesinin ardından öngörülen vakit içerisinde uygulanamamıştır. Söz konusu planda alınması hedeflenen tedbirler, 1950-1960 yılları arasında plansız bir şekilde uygulama boyutuna taşınmıştır (Küçüker, 2012). 1961 Anayasası’nın ardından kalkınma planı hazırlama ve plan doğrultusunda ilerleme zorunluluk hâline getirilmiştir. Bu kapsamda ilk plan olarak 1963’te Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı hazırlanmıştır. Planlı kalkınma için mühim bir araç hâline gelen kalkınma planlarında eğitimle ilgili çeşitli ilke, hedef ve politikalara yer verilmiştir (Küçüker, 2012). Bunlar, beş yıllık sürelerde eğitim yoluyla toplumda gerçekleştirilmesi düşünülen gelişim ve değişime ışık tutmaktadır. Eğitim yapıları da bu değişim ve gelişmenin değişimine ışık tutacaktır.

Eğitim, ekonomik büyümeyi gerçekleştirmek için gerekli olan bir araç olarak geniş çapta kabul edilmektedir (Bloom, Canning & Chan, 2006). Ülkemizde de 1963 yılında başlanan beş yıllık kalkınma planlarında tarım, ekonomi, istihdam gibi konuların yanında eğitime de yer ayrılmıştır. Kalkınma planlarında eğitime yönelik olarak yapılan eğitim yapılarının 1. Beş yıllık kalkınma planından 11. Beş yıllık kalkınma planına kadar (1963-2020 yılları arası) ki zaman içinde değişimi, yenileşmeyi göstermektedir. Birinci beş yıllık kalkınma planında eğitime bütçe ayrılmış, köylere yeni okullar yapılmaya başlanmıştır. Eğitim yapılarına ayrılan bütçe nüfus artışı ile beraber artmış, yeni okullar yapılmıştır. Eğitim yapılarının kalkınma planlarında yenileşme olarak ne kadar yer aldığını görmek, değişimi fark etmek için böyle bir çalışma yapılmıştır (BBYKP, 1963).

Eğitim insanın müreffeh yaşam sürdürmesi için gerekli olan temel unsurlardan birisidir (Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1963). Sağlam bir eğitim sistemi oluşturmak için eğitim planlarında maddi kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Kalkınma planları da ülkemizin planlı gelişme olarak yaptığı bir

çalışmadır. Kalkınma planlarında eksik tarafları olmasına rağmen belli bir plan dâhilinde çeşitli alanlarda gelişmeyi sağlamaktır. Eğitim yapılarının kalkınma planı içinde çok az yer alması da bir problem oluşturmuştur.

Eğitim yapıları ile ilgili makaleler incelendiğinde kalkınma planlarında eğitim yapılarında değişim ve yenileşmeyi incelendiği görülmektedir (Beycioğlu & Aslan, 2010; Erdoğan, 2012; Polat & Arabacı, 2015; Sait, 2007). Konu ile ilgili önceki araştırmalardan farklı olarak bu araştırmanın problemi, eğitim yapılarının kalkınma planlarında ele alınış biçiminin incelenmesidir. Kalkınma planlarında eğitim yapılarının durumu nedir? Eğitim yapıları yapılırken kalkınma planlarında ne kadar yer aldığı, ayrılan bütçenin yeterli olup olmadığı bu çalışma ile ortaya çıkarılacaktır. Kalkınma planları içerisinde eğitim yapılarının ne kadar yer aldığı ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, eğitim yapılarının belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıldığı, bir sonraki kalkınma planlarına ne kadar ışık tuttuğu bu çalışmada önemli bir yer tutmaktadır. 11 kalkınma planında eğitim yapılarına ilişkin politikaların değerlendirildiği bu çalışma özellikle ülkemizdeki eğitim yapıları, kalkınma planlarındaki eğitim yapılarına yapılan yatırımları, eğitim yapılarına yapılan yatırımların gerçekleşme oranına ilgi duyan araştırmacıların çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki eğitim durumunun, 1963-2020 yılları arasında yayımlanan kalkınma planlarında geçirdiği değişimin analiz edilmesidir. Bu çalışmada, eğitim temelinde ve kalkınma planlarında yer alan aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır.

1. Beş yıllık kalkınma planlarında eğitim yapıları ile ilgili ne tür hedefler konulmuş?
2. Beş yıllık kalkınma planlarında eğitime dair belirlenen sorunlar nelerdir?
3. Beş yıllık kalkınma planlarında eğitimin diğer bileşenler ile ilişkisi nasıl kurulmuştur?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, veri kaynakları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Yazılı belge ve istatistiklere başvurulmuş olarak oluşturulan bu çalışma, var olanı betimlemeyi hedeflediğinden betimsel çözümleme modelindedir.

Araştırma Modeli

Buckley ve Chiang (1976), araştırma metodolojisini "araştırmacının problem bulma veya problem çözüme yaklaşımını belirlediği bir strateji veya mimari tasarım" olarak tanımlar. Crotty'ye göre araştırma metodolojisi, seçimimizi ve bunları beklenen sonuçlarla ilişkilendiren belirli yöntemlerin kullanılması, ancak araştırma yönteminin seçimi, araştırma sorununun türü ve özelliklerine dayanmaktadır (Noor, 2008).

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerine dayanılarak hazırlanmıştır. Nitel araştırma metodolojisi, araştırmacının yeni bir çalışma alanını araştırdığında veya öne çıkan konuları tespit edip teorileştirmek istediğinde uygun kabul edilir (Corbin & Strauss, 2008; Creswell, 1998). Ayrıca derinlemesine ve kapsamlı bir anlayışa sahip olmak için geliştirilen birçok nitel yöntem vardır. Araştırmalar en genel anlamda, belirli problemlere güvenilir cevaplar aramak amacı ile planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilme sürecini içerir. Araştırmada en temel amaç belirsizlikleri ortadan kaldırmak, bilinmeyenleri bulmak için aramak, yeni bir şeyler öğrenmek için çaba sarf etmektir (Karasar, 2000). Araştırma yapılırken, incelenen konular, olaylar, kişiler veya nesnelere var olan en yalın koşulları içerisinde, temel varlıklarına dokunulmaksızın, olduğu gibi anlamlandırılmaya çalışılmalıdır (Karasar, 2014). Nitel araştırmada veriler toplanırken gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi

teknikler kullanılır. Nitel araştırma yöntemleri algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Şahin, Uysal, Saraç & Gündoğdu, 2019). Diğer bir ifade ile sosyal gerçekleri içerisinde barındırdığı çevre ile araştırma ve anlama temelli kuram oluşturma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2000).

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden belge (doküman) incelemesi tekniği kullanılmıştır. “Bu teknik, resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir veri toplama” işlemidir (Ekiz, 2009). Doküman incelemesi, araştırma yapılacak konunun incelenerek anlaşılması ve tarihsel bir perspektifle incelenmesine yardımcı olur. Doküman incelemesi, yazılı kaynakların incelenmesi ile araştırılan olgu ve olaylara ulaşmayı hedefleyen bir analiz yöntemidir (Yenilmez & Sölpük, 2014). Dokümanların zenginliği kadar, onlardan yararlanmak da önemlidir. Doküman incelemesi tekniğini genellikle antropologlar, tarihçiler ve dilbilimciler tarafından oldukça yoğun kullanılan bir teknik olarak bilinmektedir (Kaya, 2013). Ancak eğitim bilimciler, sosyologlar ve psikologlar da belge çözümlemesinden faydalanarak mühim neticelere ulaşmışlardır. 1930 ve 1950 yılları arasında doküman incelemesi süregelen bir teknik olarak özellikle sosyal bilimlerde yer alırken, 1960 ve 1970’lerde bu tetkik tekniği sosyal bilimlerde mühim ölçüde geri planda kalmıştır (Forster,1995).

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada kullanılan veriler, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı (birincil- orijinal) tarafından paylaşılan veri kaynaklarından elde edilmiştir. Bu tür birincil (orijinal) verilerde kaynakla araştırmacı arasında aracı yoktur. Araştırmada kullanılan veriler;

1. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (BBYKP) : 1963-1967
2. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (İBYKP) : 1968-1972
3. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (ÜBYKP) : 1973-1977
4. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (DBYKP) : 1979-1983
5. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (5.BYKP) : 1985-1989
6. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (ABYKP) : 1990-1994
7. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (YBYKP) : 1996-2000
8. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (SBYKP) : 2001-2005
9. Dokuzuncu Kalkınma Planı (DKP) : 2007-2013
10. Onuncu Kalkınma Planı (OKP) : 2014-2018
11. On Birinci Kalkınma Planı (OBKP) : 2019-2023

Strateji ve Bütçe Başkanlığının (SBB) internet sitesinden on bir kalkınma planına ulaşılmıştır. Kalkınma planlarının tümü incelenerek eğitim yapıları bakımından analiz edilmiş ve araştırmamızın alt amaçlarında belirtilen sorulara cevaplar aranmıştır.

Verilerin Analizi

Bilim, verilerin değil, gerçeklerin incelenmesidir. Verilerin analizi, gerçeklere zarar vermeden tam ve doğru ifade edilme biçimidir. Latince veri kelimesi "cesaret etmek" ve "vermek" anlamına gelir (Johannessen, Olaisen, & Olsen, 2002). Araştırmada toplanan veriler gerçeklere zarar vermeden, olduğu gibi betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, farklı tekniklerle toplanan verileri, belirli olan temalarla özetleyip, yorumlama biçiminde şekillendirilen bir veri analiz

yöntemidir (Özdemir, 2010). Betimsel analiz yönteminde araştırmacı, topladığı verilerde araştırma konusuna ilişkin öne çıkan özellikleri yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir (Özdemir, 2010). Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan verileri okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışmada ilk olarak veriler, kalkınma planlarında yer alan eğitim yapıları, yatırım, onarım, okul yatırımları gibi kavramlarının taranmasıyla toplanmış. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu araştırmada toplanan veriler betimleme, inceleme ve yorumlama olmak üzere üç kısımda analiz edilmiştir.

Kalkınma planlarında hâkim olan eğitim yapılarının tespiti ve analizi için eğitim yapılarının kalkınma planları içindeki konumu, hangi bakanlıklarla birlikte ele alındığı, hangi kavramlarla nitelendirildiği ve nasıl tanımlandığı ortaya konulmuştur (Korkmaz, 2018). Eğitim yapılarının kalkınma planlarında yatırım durumunda geçirdiği değişimler tartışılmıştır. Kalkınma planları ayrı ayrı tablo halinde analizlerinin yapılarak, ülkemizde eğitim yapılarının 1963'den 2020 yılına kadar ki gelişmeleri araştırılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde Türkiye'deki eğitim yapılarının (1963-2020 yılları arasında) kalkınma planlarında geçirdiği değişimin analizi sonucunda elde edilen bulgular ifade edilmiştir.

1963 yılından günümüze kadar yapılmış olan kalkınma planları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Yıllara Göre Kalkınma Planları

Sıra No	Kalkınma Planı	Yılı
1	Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	1963-1967
2	İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	1968-1972
3	Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı	1973-1977
4	Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı	1979-1983
5	Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	1985-1989
6	Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı	1990-1994
7	Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	1996-2000
8	Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	2001-2005
9	Dokuzuncu Kalkınma Planı	2007-2013
10	Onuncu Kalkınma Planı	2014-2018
11	On Birinci Kalkınma Planı	2019-2023

3.1. Kalkınma Planlarında Eğitim Yapıları ile İlgili Belirlenen Hedefler

1963 ile 2019 yılları arasında kalkınma politikalarına ilişkin planlar incelenmiş ve eğitime ilişkin belirlenen hedefler tespit edilmiştir. Kalkınma planlarında sektörlere ilişkin hedeflerin gerçekleştirilmesi için yatırım bütçesi hedefleri konulmuştur. Bu hedeflerin planlara göre dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kalkınma Planlarında Yer Alan Sabit Sermaye Yatırımlarında Eğitim Hedefleri

Kalkınma Planı	Ayrılan Miktar (Hedef)	Yatırım Yüzdesi (%)	Gerçekleşme Oranı
1.BYKP	4.227,0 (Milyon TL)	7.1	6.6
2.BYKP	3.507,0 (Milyon TL)	6.7	4.7
3.BYKP	14,0 (milyar TL)	5.0	3.3
4.BYKP	75.6 (Milyar TL)	4.8	2.36
5.BYKP	339.7 (Milyar TL)	2.36	2.82
6.BYKP	5.566 (Milyar TL)	3.58	2.6
7.BYKP	Tespit Edilememiştir	4.2	Tespit Edilememiştir
8.BYKP		Tespit edilememiştir.	
9.BYKP	32.405 (Milyon TL)	19.1	12.3
10.BYKP	66.783 (Milyon TL)	16.0	Tespit Edilememiştir

11.BYKP	144.280 (Milyon TL)	19.1	Tespit Edilememiştir
---------	---------------------	------	----------------------

Tablo 2 incelendiğinde bütçeden eğitime ayrılması planlanan yatırım yüzdelerinin sekizinci kalkınma planına kadar %7 ile %2 arasında değiştiği görülmektedir. Ancak Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı ile birlikte eğitim hedeflerine ayrılması planlanan yatırım yüzdesi, genel yatırıma oranla %19 seviyelerine çıkmıştır.

3.1.1. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (1963-1967) ile İlgili Hedefler: Kalkınma Plânında toplumun eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve Türk toplumunun ihtiyaç ve şartlarına uygun insan yetiştirilmesi büyük bir öncelik almaktadır (s.441). BBYKP'de ilköğretim kanunlarında belirtilen hedeflere ulaşmak için ortaya konan metot ve ilkelerin bazı hükümlerinin ülkenin mali ve iktisadi yapısına uymadığı için geçmiş deneyimleri ışığında ciddi ve köklü bir düzeltmeye gidileceğinden bahsedilmektedir (s.459). Okullaşma oranında büyük bir artış beklenmektedir. Eğitim sisteminin Türk toplumunun ihtiyaç ve şartlarına uygun insan yetiştirmesine yöneleceği hedeflenmektedir. Teknik öğretime de bu yüzden önem verildiğinden bahsedilmektedir (442). İlköğretimde ise, önümüzdeki on beş yıl içinde okul çağındaki nüfusun her birine okul imkânı sağlamak, bir toplumsal hedef olarak alınmıştır (s.442).

BBYKP'de çeşitli eğitim bölümlerinde öğrenci artışlarını karşılayabilmek için gerekli eğitim yatırımları öğrenci başına yatırım maliyetleri hesaplanmıştır (s.467). Çeşitli kademelerdeki okulların yatırım ve donatım tesis maliyetleri çok yüksektir. Bu yüzden maliyeti düşürücü tedbirlerin uygulanması amaçlanmıştır (s.466).

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda sayfa 466 ve 467'de eğitim yapılarına yatırımların yapılacağı, fakat maliyetinin yüksek olmasından dolayı maliyeti düşürücü tedbirlere başvurulacağı belirtilmektedir. Ülkemizin o yıllardaki şartlarda mali olarak çok iyi durumda olmadığı, eğitim yapılarında tasarrufa gidildiğini göstermiştir.

3.1.2. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (1968-1972) ile İlgili Hedefler: İBYKP Yatılı bölge okullarına ağırlık verildiği, kırsal kesimdeki öğrencilerin veya okulu olmayan yerleşim yerlerinde bulunan çocukların buralara yönlendirilmesinin sağlanacağı ifade edilmektedir. Böylece ülkemizin değişik yerlerine Yatılı Bölge Okulları (YİBO) yapılmıştır.

İBYKP'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) okul yatırımları için Bayındırlık Bakanlığı ile iş birliğine geçmiş, okulların yapım işi Bayındırlık Bakanlığına verilmiştir (s.164). Okullara spor sahaları ve sosyal alanlar yapılmaya başlanmış ve tüm halkın hizmetine sunulmaya başlanılmıştır.

3.1.3. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (1973-1977) ile İlgili Hedefler: ÜBYKP'da eğitim hedeflerine uygun olarak temel eğitimde ilk kademe %100, ikinci kademe %50 okullaşma oranını gerçekleştirmiştir. Mesleki eğitime verilen öneme paralel olarak orta seviyeli meslek-teknik öğretime tüm kademedeki eğitim yatırımlarının %30'u ayrılmıştır (s.728).

Eğitim yatırımlarının planda gerçekleşmemesinin sebepleri planlanan hedeften sapılması ve maliyetlerin hesaplanandan çok daha fazla çıkması sebebi ile yatırımlar zamanında tamamlanamamıştır (s.715). Eğitim yatırımların zamanında yapılamaması sonucunda okul ve derslik sorunları ortaya çıkmış ve okullara erişim sorunu ikili eğitime geçilerek çözülmeye çalışılmıştır (s.733).

3.1.4. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (1979-1983) ile İlgili Hedefler: DBYKP'de gerekli yatırımların zamanında yapılamaması kırsal kesimlerde ikili, hatta üçlü eğitim sistemine gidilmesine sebep olmuştur (s.435) Ülkemizin mali yapısının bozuk olması eğitime de yansımıştır. Ticaret meslek liselerinin materyal gereçlerine çok fazla ihtiyaç duymaması ve büyük

yatırımlar gerektirmeksizin açılabilmesi, bu okulların açılmasını kolaylaştırmış ve hızlandırmıştır. (s.445)

DBYKP'de toplam eğitim yatırımlarının yüzde 33'ü temel eğitime, yüzde 22,4'ü ortaöğretime, yüzde 17,5'i yükseköğretime, yüzde 3,3'ü yaygın eğitime, yüzde 3,9'u kültüre ve yüzde 2,9'u gençlik ve spor yatırımlarına ayrılmıştır (s.453) Yatırımlardan en çok payı ilköğretimler almış, en az payı ise Yükseköğretim kurumları (YÖK) almıştır.

3.1.5. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (1985-1989) ile İlgili Hedefler: BBYKP'de tüm kamu kurum ve kuruluşları, şehirlerimizin uygun görülen yerlerine okul arsaları sağlanmasında yardımcı olacaklar; Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yaparak eğitim yatırımlarına daha geniş ölçüde katkıda bulunacaklardır (s.147). Millî Eğitim Bakanlığı okul inşaatları için yerelde valilikleri arsa temini için görevlendirmiştir.

3.1.6. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (1990-1994) ile İlgili Hedefler: ABYKP'de eğitim yapıları ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

3.1.7. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (1996-2000) ile İlgili Hedefler: YBYKP'de eğitim yapıları ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

3.1.8. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (2001-2005) ile İlgili Hedefler: Eğitimin tüm kademelerinde (ilk, orta ve lise) eğitim yapıları ve öğretmen ihtiyacının karşılanmasında iyileştirmeler olmasına rağmen, istenen hedefe ulaşamamıştır. Ülkemizde eğitim hizmeti veren Bakanlıklar ve kamu kurumları arasındaki koordinasyon eksiklikleri devam etmiştir.

3.1.9. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (2007-2013) ile İlgili Hedefler: DKP'de Plan döneminde eğitim yatırımlarına özel sektörün artışı gözlemlenmiş, okullarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı hızla yaygınlaşmış ve okul kademelerine göre müfredat çalışmaları hız kazanmıştır. Eğitimde kalite ve çağdaş eğitim çalışmaları için yapılan müfredat, okulların fiziki alt yapıları, donatım ve öğretmen niteliğinin artırılması gibi ihtiyaçlara yönelik çalışmalar yer almış ancak tamamlanamamış ve hala tamamlama çalışmaları devam etmektedir (s.48). Özel okullar ülkemizde varlığını hissettirmeye başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı üzerindeki yükün bir kısmını özel okullar ile paylaşmıştır.

3.1.10. Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (2014-2018) ile İlgili Hedefler: OKP'de eğitimde okulların fiziki yapısı iyileştirilmiş, kız çocuklarının okullaşma oranı arttırılmaya çalışılmıştır (s.30). Okullara teknoloji tabanlı Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projeleri girilmiş, teknolojik olarak okulların internet alt yapıları iyileştirilmiştir.

3.1.11. On Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (2019-2023) ile İlgili Hedefler: OBKP'de eğitim yapıları teknolojiye ve çevreye uyumlu, güvenli, ekonomik, estetik, erişilebilir, standartları ve kalitesi yüksek bir mimaride tasarlanmıştır (s.136). On birinci kalkınma planında okullar her yönüyle çevreye uyumlu ve güvenli okulların yatırımı planlanmış ve uygulanmıştır. Eski tip projelerin yerini yeni tip projeler almıştır. Hatta coğrafi şartlara uygun eğitim yapıları yapılmaya başlanmıştır. İlkokul öğrencilerine iki katlı (giriş+zemin), daha kullanışlı okullar inşa edilmiştir.

OBKP'de özel mesleki ve teknik okullarda eğitim gören öğrencilere yönelik destek ödemeleri ve özel sektörün okul açmasına yönelik yatırım teşvikleri sağlanmıştır. Organize Sanayi Bölgeleri (OSB) başta olmak üzere özel mesleki ve teknik okul sayısını ve çeşitliliğini artırma hedefi planlanmıştır (s.139). Özel sektörün mesleki ve teknik okullar açmasına teşvikler verilmeye başlanmıştır. OSB'de işgücü ihtiyacından dolayı Mesleki ve Teknik okulların sayısı arttırılması

hedeflenmiştir. Ülkemizin ihtiyacı olan işgücü ihtiyacını karşılamak üzere Mesleki ve Teknik okulların sayıları arttırılmış, yeni okullar yapılmaya başlanmıştır.

3.2. Kalkınma Planlarında Eğitim Yapıları ile İlgili Belirlenen Sorunlar

3.2.1. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (1963-1967) ile İlgili Belirlenen Sorunlar: BBYKP'de çeşitli eğitim bölümlerinde öğrenci artışlarına bağlı olarak okul ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli eğitim yatırımları, öğrenci başına yatırım maliyeti hesaplanarak planlanmıştır (s.467). Çeşitli kademelerdeki okulların yatırım, donatım ve tesis maliyetleri çok yüksektir. Bu yüzden maliyeti düşürücü tedbirlere öncelik verilmiştir (s.466). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (BBYKP) eğitim yapıları ve okul onarımlarına ilişkin yapılan analizler çıkarılmıştır. BBYKP'de, 1963-1967 yıllarında okulların yeterli eğitim ihtiyacını karşılamadığı tespit edilmiştir.

BBYKP eğitim bölümlerine göre öğrenci başına yatırım maliyetleri sayfa 452'de yer alan 'Eğitim yatırımları' kısmında çıkarılmıştır. Öğrenci artışları dikkate alınarak eğitim yatırımlarının hangi bölgelere yapılacağı çıkarılmıştır. Eğitim yatırımlarına bakıldığında en çok yatırımın İlköğretim öğrencilerinin aldığı görülmektedir. En az yatırımın ise Ticaret Liseleri ile İş Başında Eğitim kurumlarına yapıldığı görülmektedir. İlköğretim okullarına yatırımın çok yapılmasının sebepleri araştırıldığında ilkokullara okul talebinin fazla olduğu görülmektedir. BBYKP incelendiğinde 1963'de ilköğretim öğrenci sayısının 4880, 1964'de 5030, 1965 'de 5150, 1966'da 5270, 1967'de 5390 öğrenci olduğu ve yıllar ilerledikçe öğrenci sayılarında hızlı bir artışın olduğu görülüyor. Ayrıca yükseköğrenim ile mesleki liselere yönelik eğitim yatırımlarının en az olduğu görülmüştür. Eğitim yatırımlarının en az yükseköğrenim ve mesleki liselere yapılmasının sebebi, bu kurumlarımızın yeterince tanıtımının yapılmadığı veya o zaman ki şartlarda insanlarımızın eğitime kaynak ayıramaması olabilir.

Ayrıca 1963-1967 BBYKP okul yatırım maliyetlerinin çok yüksek olması da hızlı okullaşmayı düşürmüştür. Ülkemizin ekonomide ki hızlı gelişmeyi sağlayamaması eğitimde, özellikle yeni okul inşaatlarında hızlı bir ilerleme sağlanamamasına sebep olmuştur. Aynı zamanda yeni okullar yapılırken, yeni yapılan okulların donatım tesislerinde de maliyeti düşürücü tedbirlerin alınması yoluna gidilmiştir. BBYKP eğitim yatırımları 1963 ile 1967 yılları arasında eğitime yapıları kapsamında yapılan yatırımlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda Eğitime Yapılan Yatırımların Yıllara Göre Dağılımı

Plan Adı	Yıl	Yatırım Miktarı (TL)
Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	1963	660*
	1964	783*
	1965	795*
	1966	836*
	1967	1153*
	Toplam	1227*

*Milyon TL

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitime,1963 yılında 660 Milyon TL, 1964 yılında 783 Milyon TL, 1965 yılında 795 Milyon TL, 1966 yılında 836 Milyon TL, 1967 yılında 1153 Milyon TL yatırım yapılmıştır. Beş yılda toplam eğitime yapılan harcama 1.227 Milyon TL olmuştur.

3.2.2. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (1968-1972) ile İlgili Belirlenen Sorunlar: İBYKP'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) okul yatırımları için Bayındırlık Bakanlığı ile iş birliğine geçmiş, okulların yapım işi Bayındırlık Bakanlığına verilmiştir. Okullara spor sahaları ve sosyal alanlar yapılmaya başlanmış ve tüm halkın hizmetine sunulmuştur (s.164). Yatılı bölge okulları,

ihtiyaçlar göz önüne alınarak kurulmaya devam edileceği ifade edilmiştir. YİBO'ların yapımında şehirlerin gelişimleri, sektörlerin ihtiyaçları göz önüne alınarak planlanama yapılacağı belirtilmiştir. 1968-1972 döneminde yatılı bölge okullarında ortaokul kademesinde de eğitim verilmeye başlanacaktır. Özellikle köy ilkokulu mezunları için bir eğitim imkânı yaratılmış olunacaktır (s.164). İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (İBYKP) özellikle ilkokulu olmayan veya öğrencisi az olan köylerde, okul yapma imkânı bulunmayan yerlerin öğrencilerini, şehirleşme istikametlerinin olduğu yerlerde Yatılı Bölge İlköğretim Okulları (YİBO) kurulmaya başlanmıştır. YİBO'lar etrafındaki köy, kasaba ve yakın yerlerdeki ilçelerin köylerinde okulları olmayan veya yapılamayan yerlerin öğrencilerini yatılı olarak ilkokul birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar eğitim öğretim hizmeti veren eğitim kurumları olarak açılmışlardır. 1968-1973 yılları incelendiğinde ülkemizin değişik yerlerinde YİBO'lar açıldığı ve bu okulların verdiği eğitim o yıllardaki şartlara göre çok üstün olduğu görülmektedir. Ancak YİBO'lar günümüzde işlevini yitirmiştir. YİBO'ların yapılmasının, kırsal kesimlerde ki tüm öğrencilere ulaşılama hedefi için yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Ayrıca (1968-1973) eğitim yapılarına yeni okullar yapılmış, fakat birinci beş yıllık kalkınma planına göre yatırımlar azalmıştır. Eğitim yapılarının tip olarak aynı olması maliyeti düşürmüştür. Tip yapıların maliyeti düşürmesi okulların öğrenci potansiyelini ve okulların dönüşümünü kolaylaştırmıştır. 1968-1973 yıllarında ülkemizin içinde bulunduğu mali yapının bozuk olmasından dolayı devletimiz, köylü- devlet iş birliği ile köylerde yeni okul inşaatlarına başlamış ve yeni okullar açılmıştır. Köylü-devlet iş birliği aynı zamanda maliyetleri de düşürmüştür. Okul malzemesi götürülemeyen, yolu olmayan köylere prefabrike inşaatlarla köy okulları yapılmış, aynı zamanda bir eğitim hamlesi başlamıştır. İBYKP'de eğitim yapılarının köylü-devlet iş birliği ile yapılması ülkemizin mali yapısının zayıf olduğunu, okul inşaatlarına ayrılan kaynakların yetersiz olduğunu göstermektedir.

3.2.3. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (1973-1977) ile İlgili Belirlenen Sorunlar: Üçüncü beş yıllık kalkınma planında (ÜBYKP) belirlenen hedeflerin gerçekleştirilememesi, BBYKP ve İBYKP uygulanan hedeflerin gerisinde kalınmasına sebep olmuştur. Eğitim yatırımları programda tespit edilen maliyet sınırlarının içinde gerçekleşmemesi eğitim yatırımlarının sektöre uğradığının göstergesi olmuştur.

1973-1977 yılları arasında eğitim hedeflerinin gerçekleşmemesi ülkemizin içinde bulunduğu mali sıkıntının yanında, mevzuat ve organizasyon tıkanıklarına sebep olmuştur. ÜBYKP'de yapılması planlanan eğitim yatırımlarının uygulanmasında kaynak belirtilmemesi ve ülkedeki mali sıkıntının etkili olması sebebi ile eğitim yatırımlarının uygulanmasında sorunlar oluşturmuştur. İnşaatı devam eden okullar para kaynağının yetersizliği sebebi ile yarım kalmış ve hizmete girememiştir. ÜBYKP'de eğitim yapılarına en çok maddi kaynak ayrılan kurumlar İlkokullar olurken, Yaygın eğitim kurumları eğitim yatırımlarından en az bütçe ayrılan kurumlar olmuşturlardır. İBYKP'de yatırımlara oranla ilkokul ve üniversitelere daha fazla eğitim yatırımı ayrıldığı görülüyor. 1973-1977 yılları arasında özellikle teknik liselere, Pratik Sanat okullarına eğitim yatırımlarının arttığı görülmektedir.

Eğitim kademelerinde öğrenci kapasiteleri hesaplanarak uygun eğitim kurumlarının yapılması, yapılan eğitim kurumlarının kapasite, alan kullanımı ve maliyeti hesaplanarak yapılması uygun olacağı ve hedefe konan eğitim binalarının plan dönemi içinde yapılması gerektiği açıkça belirtilmiştir. 1973-1977 yıllarında hedefe konan eğitim binalarında eğer inşaatı başladı ise mutlaka bitirilmesi gerektiği ve yarım bırakılmaması ifade edilmiştir. Çünkü ÜBYKP başlanmış ve inşaat esnasında yarım kalmış eğitim yapılarının olduğuna işaret edilmiştir. Fakat inşaatına başlanmış

eğitim yatırımları zamanında bitirilemediğinden okulların ikili eğitime geçmesine sebep olduğu tespit edilmiştir.

ÜBYKP'da eğitim hedeflerine uygun olarak yatırımları temel eğitimde ilk kademedede %100, ikinci kademedede %50 okullaşma oranını gerçekleştirmiştir. Mesleki eğitime verilen öneme paralel olarak orta seviyeli meslek-teknik öğretime tüm kademedeki eğitim yatırımlarının %30'u ayrılmıştır (s.728). Hedeflenen okul ve derslik yapımının az olmasından dolayı ülkemizde ilk defa ikili eğitime geçilmiştir. Bu da eğitime arzın arttığı, fakat okullaşmasının ÜBYKP'de gerçekleştiremediği tespit edilmiştir.

1973-1977 ÜBYKP hedeflenen eğitim yatırımlarının planlarının yapıldığı, fakat mali kısmının planlanamamasından dolayı eğitim binalarının inşaatları yarım kalmıştır.

3.2.4. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (1979-1983) ile İlgili Belirlenen Sorunlar: Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında (DBYKP), 1979-1984 yılları arasında uygulamaya konulmuş bir kalkınma planıdır. DBYKP'de görülen eksikliklerin başında eğitim yatırımlarının mali kısmında planlanan okul maliyeti ile enflasyon oranlarına göre artış gösteren inşaat malzemelerinin maliyet artışı okul inşaatlarını durma noktasına getirmiştir. Özel idare bütçesinin yetersizliği ve bu aradaki mali kısmı karşılamaması okullarda ikili eğitime, hatta üçlü eğitim sistemine geçtiği tespit edilmiştir.

DBYKP'de ilkokula yapılan yatırımın 18 milyon, ortaokullara yapılan yatırımın 7 milyon olduğu görülmüştür. Fakat kırsal kesimlerdeki okul ve öğretmen ihtiyacı hala giderilememiştir. Tablo 4'te DBYKP'de eğitime yapılan yatırımların okul kademelerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitime Yapılan Toplam Yatırımlar

Kalkınma Planı	Eğitim Kademesi	IV. Kalkınma Planı Hedefi (*Milyon TL)
Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı	Okul öncesi eğitim	500*
	İlköğretim	25.000*
	Ortaöğretim	17.000*
	Yükseköğretim	13.250*
	Yaygın Eğitim	2.500*
	Gençlik, Spor ve Kültür	4.750*
	Üçüncü Plandan Kalan Projeler	11.000*
	TOPLAM	74.000*

Bu dönemde toplam eğitim yatırımlarının %33'ü temel eğitime, %22,4'ü ortaöğretime, %17,5'i yükseköğretime, %3,3'ü yaygın eğitime, %3,9'u kültüre ve %2,9'u gençlik ve spor yatırımlarına ayrılmıştır. İlköğretime Milli eğitim bütçesinden en çok pay ilköğretim kademesine ayrılırken, en az payı yaygın eğitim, kültür ve gençlik spor almıştır. DBYKP'de İmam Hatip Liselerinin açılması noktasında doygunluğa ulaşılmış, yatırım hedefleri tutturulmuştur. Tahsisli binalarda eğitim yapılması, malzeme konusunda fazla gereksinim ihtiyacı olmaması okullaşma oranını arttırmıştır.

3.2.5. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (1985-1989) ile İlgili Belirlenen Sorunlar: Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (5.BYKP) eğitim yatırımları DBYKP göre yükseköğrenim ve ilkokul yatırımlarında bir artış olduğu görülüyor. BBYKP'de eğitim yapılarında hedefe tam olarak ulaşamadığı, ama hedefe yakın bir orana yaklaşıldığı görülmüştür.

Ayrıca MEB beşinci plan döneminde, Belediye, Valilik, özel idareler, Millî Eğitim Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı şehirlerin uygun yerlerinde okullara arsa temini için birlikte hareket etme kararı aldıkları görülüyor. MEB'in merkezden okul inşaatlarını yapamadığını, yerel imkânları kullandığını görülmektedir. Ayrıca MEB eğitim yapılarının yapımını Bayındırlık Bakanlığına devretmesi ile okulları zamanında yetiştiremediği anlaşılmaktadır.

3.2.6. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (1990-1994) ile İlgili Belirlenen Sorunlar: ABYKP'de eğitim yapıları ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

3.2.7. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (1996-2000) ile İlgili Belirlenen Sorunlar: YBYKP'de eğitim yapıları ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

3.2.8. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (2001-2005) ile İlgili Belirlenen Sorunlar: Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (SBYKP) eğitim kademelerinde gerekli alt yapı ihtiyacında iyileştirmeler görülmüş, fakat yapılan planlamalarda istenilen düzeyin altında olduğu görülmüştür. Eğitim yapılarının yenileri yapılmış, okul sayıları arttırılmış, ancak istenilen hedefe ulaşamamıştır. Ayrıca SBYKP özel eğitim kurumları ile kamu özel kurumları arasındaki koordinasyon eksikliği giderilememiş, bu da eğitimde istenilen hedefin gerisinde kalınmasına sebep olmuştur. Eğitim yapılarında yeni okulların inşaatları yapılmış, okullaşma oranı arttırılmıştır. Ancak kalkınma planında hedeflenen düzeyin altında kalınmıştır.

3.2.9. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (2007-2013) ile İlgili Belirlenen Sorunlar: DKP'de plan döneminde eğitim yatırımlarına özel sektör desteği artmış, okullarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı yaygınlaştırılmış ve müfredat geliştirme çalışmalarına hız verilmiştir (s.48). DBYKP okul yatırımları karşılanamamış, yatırımların yerine öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarının karşılandığı tespit edilmiştir.

3.2.10. Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (2014-2018) ile İlgili Belirlenen Sorunlar: OBKP'de eğitim yapılarının yapımında istenen hedefe ulaşamadığı tespit edilmiştir. Eğitim-öğretimin hala eski okullarda devam ettiği, ikili eğitim bitirilemediği görülmüştür.

3.2.11. On birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapıları (2019-2023) ile İlgili Belirlenen Sorunlar: OBBKP'de (2019-2023) çevreye uyumlu yapılması planlanan okullar ancak belli yerlere yapılabilmıştır. Eski okullarda depreme dayanıklılık testleri yapılarak eğitim öğretime devam edilmiştir.

OBBKP'de Özel mesleki ve teknik okullarda eğitim gören öğrencilere yönelik destek ödemeleri sağlanmış, özel kuruluşların okul açmasına yönelik yatırım teşvikleri artırılarak özellikle Organize Sanayi Bölgeleri (OSB) başta olmak üzere özel mesleki ve teknik okul sayısı ve çeşitliliği artırılma hedefleri planlanmıştır (s.139). Fakat özel okullar açılırken geçici binalarda ve uygun olmayan şartlarda açılması, sosyal alanların yeterli olmaması, özel okulların sadece akademik başarıya odaklanması öğrencilerin sosyal alanlarda zayıflamasına yol açmıştır. Meslek liselerine teşvik vermesi olumlu bir gelişme olurken, meslek liselerin kendi alanları ile ilgili istihdam sorunu yaşadıkları da ayrı bir sorun olarak görülmektedir.

3.3. Kalkınma Planlarında Eğitim Yapılarının Diğer Alanlarla İlişkilendirilmesi

3.3.1. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapılarının Diğer Alanlarla İlişkisi (1963-1967): BBYKP'de ilköğretimde, önümüzdeki on beş yıl içinde okul çağındaki çocukların her birine eğitim imkânlarını sağlamak, bir toplumsal hedef olarak alınmıştır (s.442). Böylece kalkınmanın toplumsal boyutla ilişkilendirildiği görülmüştür. BBYKP'de, 'nüfusu, kaynaklar ve iktisadi çalışmalarla orantılı olarak dağıtarak daha dengeli bir gelir dağılışı sağlamak üzere yatırımların yapılmasında ve coğrafi dağılımında bölgelerarası dengeli bir kalkınmanın esaslarını göz önünde bulundurmak (s.465)' ifadesine yer verilmiştir.

BBYKP'de 'Çeşitli eğitim bölümlerindeki gelişme, tablolarda belirtilen yönde yapılacaktır. Böylece orta öğretim çağındaki gençlerin büyük bir bölümü teknik ve meslekî eğitime yöneltilecektir (s.46).' Bu açıklamayla lise öğrenimi görecekt öğrencilerin teknik ve mesleki eğitime yönlendirilmesi, işgücü istihdamı ile ilişkilendirilmiştir.

BBYPK'de 'Eğitimin her kademesinin toplumun en kabiliyetli elemanlarına açık tutulmasını sağlamak için yeterlik esasına dayanan seçme usulleri uygulanacaktır (s.464).' Bu ifade de eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ilkesi göz önüne alınarak kalkınmanın toplumsal yönüyle ilişkilendirilmesi yapılmıştır.

3.3.2. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapılarının Diğer Alanlarla İlişkisi (1968-1972): İBYKP'de Yatılı bölge okulları (YİBO), nüfusu ilkokul yapılabilecek büyüklükte olmayan köylerin okul ihtiyacını karşılamak amacıyla kurulmaya devam edecektir. Bu kurulmada yer seçimi bölge planlaması içindeki şehirleşme istikametleri, o bölgenin endüstriyel gelişmesi ve bütün sektörlerin birbirini tamamlayan yatırımları, değerlendiren araştırmalar sonunda yapılacaktır. Yatılı bölge okulları, ihtiyaçlar göz önüne alınarak kurulmaya devam edilecektir. YİBO'ların yapımında şehirlerin gelişimleri, sektörlerin ihtiyaçları göz önüne alınarak planlanacaktır. 1968-1972 döneminde yatılı bölge okullarında ortaokul kademesinde de eğitim vermeye başlanacaktır. Özellikle köy ilkokulu mezunları için böylece bir eğitim imkânı yaratılmış olacaktır. İBYKP'de 'Eğitim konusundaki harcamaların önemli bir oranı inşaat yatırımlarına gitmektedir. Eğitim yapılarının genellikle tip yapılar olması ve kullanım alanlarında benzerlikler bulunması, birimlerde sağlanacak tasarrufların toplam maliyette büyük miktarlara varması imkânını vermektedir (s.177). Eğitim alanında ki yatırımların çoğunluğu okul yatırımlarına gitmektedir. Bu ifade eğitim yapılarının ekonomik yönüyle ilişkilidir. İBYKP'de 'Bu amaçla, çok sayıda seyirci barındıran tesisler yanında, yatırımlar önemli oranda çeşitli spor dallarının gelişmesine ve spor yapanların sayısının artırılmasına imkân verecek küçük semt tesislerine yöneltilecektir. Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapılarak bu tesislerin okullarla ilişkili olarak kurulması, her gün öğrencilerin ve halkın yararlanmasına imkân verecek bir şekilde işletilmesi, tesisleri kullananların bir ölçüde işletme masraflarına katılmaları sağlanacaktır (s.195).' Spor tesislerinin okullara yapılması ve halka açık olacağının belirtilmesi ile sosyal ve toplumsal bir hedeften bahsedilmektedir.

3.3.3. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapılarının Diğer Alanlarla İlişkisi (1973-1977): ÜBYKP'de 'Eğitim yatırımlarının gerçekleşmesindeki geri kalmaların nedenleri, yatırımların uygulamada planlanan hedeflerden sapsması, programlarda tespit edilen maliyet sınırları içinde gerçekleşmemesi ve programlanan sürede tamamlanmamasıdır (s.715).' 'Eğitim hedeflerinin gerçekleşmemesinde yatırım yönünden söz edilen darboğazlar yanında mevzuat ve organizasyon tıkanıklıkları ve özellikle yatırımlarla cari harcamalar arasındaki paralelliğin kurulmamış olması önemli bir etken olmaktadır. Bunun sonucunda birçok tamamlanmış tesis cari gider yetersizliğinden işletmeye alınamamıştır (s.716).' Bu iki ifade de okul yatırımlarının geri kalması ekonomik alan ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca toplumsal bir hedefin gerçekleşmesinde mali giderlerin yetersizliğinden bahsedilmektedir. ÜBYKP'de 'Bütün eğitim kademelerinde niteliğin yükseltilmesi için öğretim program ve yöntemlerinin devamlı olarak yenilikleri yansıtıcı yönde geliştirilmesi, eğitim yapılarının uluslararası standartlara uygun sayı ve nitelikte temini, öğrenci/öğretmen ve öğrenci/derslik oranlarının modern standartlara ulaştırılması için yeterli sayıda öğretmen yetiştirilmesi ve bunun için gerekli fiziki yatırımın, yatırımlarda tasarrufu sağlayacak ve araştırmalar sonucu saptanacak standartlara uygun olarak yapılması gerçekleştirilecektir (s.718).' Bu ifade de eğitim de toplumsal bir hedeften ve uluslararası niteliğinin yükseltilmesinden bahsedilmektedir. Ayrıca okul yatırımlarında tasarrufu sağlayacak araştırmaların yapılmasından bahsedilmektedir. Bu ifade ekonomik ve toplumsal yönelimle ilişkilendirilmiştir.

ÜBYKP'de 'Eğitim yatırımlarından umulan yararın elde edilebilmesi için eğitim yapılarında her kademedeki ilke koşullarına uygun kapasite, alan, kullanım ve maliyet standartları geliştirilecek ve Plan dönemi içinde uygulamaya konulacaktır (s.718).' denilmektedir. Bu ifade de toplumsal bir yarardan ve ekonomik boyutunun bir plan dâhilinde gerçekleştirilmesinden bahsedilmektedir. ÜBYKP'de 'Üçüncü Plan eğitim hedeflerine uygun olarak yatırımları temel eğitimde ilk kademedeki

yüzde 100, ikinci kademede yüzde 50 okullaşma oranını sağlayacak şekilde, mesleki- teknik eğitime verilen öneme paralel olarak orta seviyeli meslek-teknik öğretime tüm eğitim yatırımlarının yüzde 30,6'sı ayrılmıştır (s.728).’ ifadesine yer verilir. Bu cümlede eğitim kademelerinde yapılan yatırımların hedeflerine ulaşma düzeyinden bahsedilmektedir. ÜBYKP’de ‘Planlı dönemde saptanan sayısal hedeflere ulaşılamaması nedenlerinden ilköğretime ayrılması öngörülen yatırım ödeneklerinin yıllık program tahsislerinde gerçekleşmemesi gelmektedir. Öte yandan ilköğretim yapımları konusunda her yıl programlanan derslik sayıları, derslik maliyetinin plan standartlarını aşmış olması, sosyal hizmet giderlerinin yatırım ödeneğinden karşılanması, özel idareden ayrılan eğitim deneklerinin yetersizliği, uygulanmakta olan okul yapımı sisteminin halk katkısını değerlendirici olmaması gibi nedenlerle gerçekleştirilememiştir (s.732).’ ifadesine yer verilmiştir. Bu ifade de ‘halk katkısı’ ifadesinden toplumsal destek istendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca ekonomik boyutu ile de ilişkilendirilmiştir. ÜBYKP’de ‘Gerekli yatırımların yapılamaması sonucu okul ve derslik sorunu ikili öğretim yoluna gidilerek çözülmeye çalışılmış, özellikle kırsal kesimde ikili öğretim artmıştır (s.733)’ ifadesine yer verilmiştir. Böylece eğitim yapılarında gerekli yatırımların yapılamaması ülkemizin ekonomik alanıyla ilişkilendirilmiştir. ÜBYKP’de ‘Ortaöğretimde program dışı okul açma uygulamasının yanı sıra yatırımların plan hedeflerinin gerisinde oluşu, öngörülen okullaşma oranına ve okul sayısına ulaşılamamasının nedeni olmuştur (Tablo.567).’ Bu ifade de planda olmayan yeni okulların açılması ve eğitim yatırımlarının planlanan hedeflerin gerisinde olması, eğitimde okullaşma oranı ile ilişkilendirilmiştir. ÜBYKP’de ‘Üniversite ve yüksekokul inşaatlarında eğitim programları ile öğrenci kapasitesini ve bunların zaman içinde gelişim ve değişimini dikkate alan yapı ve maliyet standartlarına fiziki yatırımların planlama ve uygulama aşamalarında uyulmasının sağlanması konularında araştırma ve programlama alışmaları yapılarak önerilerde bulunacaklardır (s.772). Bu ifade de planlı kalkınmadan bahsedilmektedir.

3.3.4. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapılarının Diğer Alanlarla İlişkisi (1979-1983): DBYKP’de ‘Gerekli yatırımların zamanında yapılamaması, ilköğretim yapılarında maliyet artışları ve özel idare ödeneklerinin yetersizliği sonucu kırsal kesimde büyük kentlere paralel olarak ikili eğitime geçilmiştir (Tablo 241) (s.435).’ Böylece planlanan okul inşaatlarının hedeflenen zamanda yapılamadığı, ödenek yetersizliği gibi sebeplerden dolayı toplumsal bir hedefe ulaşamadığı ve ekonomik boyutla ilişkilendirme yapılmıştır. DBYKP’de ‘Bu dönemde toplam eğitim yatırımlarının %33’ü temel eğitime, %22,4’ü ortaöğretime, %17,5’i yükseköğretime, %33’ü yaygın eğitime, %3,9’u kültüre ve %2,9’u gençlik ve spor yatırımlarına ayrılacaktır (s.453).’ Bu ifade ile eğitim yatırımlarının okul kademelerinde hangi düzeyde ulaşılacağı hedeflerinden bahsedilmektedir. Eğitim yatırımlarından ilköğretim en yüksek payı alırken, en az payı örgün eğitim ve gençlik spor yatırımları almıştır. Mezunlarının işgücü piyasasında istihdam edildiği ifade edilmektedir. Planlı bir kalkınma ve işgücü ihtiyacının karşılandığı da belirtilmiştir. DBYKP’de ‘Ticaret meslek liselerinin eğitim gereçlerine olan gereksinimlerin mesleki liselere oranla daha az olması ve bu okulların büyük yatırım ve organizasyonu gerektirmeden geçici binalarda açılma kolaylığı planlanan dönemdeki sayısal gelişimin önemli nedeni olmuştur (s.445).’ Ticaret Meslek Liselerinde yatırımların hedeflere ulaşıldığı görülmektedir.

3.3.5. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapılarının Diğer Alanlarla İlişkisi (1985-1989): 5.BYKP’de ‘Beşinci plan döneminde, Belediye, Valilik, özel idareler, Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına öncelikle şehirlerin uygun yerlerinde olmak üzere hızla okul arsası sağlanmasında yardımcı olacaklar; Bakanlık ile iş birliği yaparak eğitim yatırımlarına daha geniş ölçüde katkıda bulunacaklardır (s.147). Planda yer alan bu açıklama ile eğitim yatırımlarında kurumlar arası iş birliğinden bahsedilmektedir.

3.3.6. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapılarının Diğer Alanlarla İlişkisi (1990-1994): ABYKP’de eğitim yapıları ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

3.3.7. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapılarının Diğer Alanlarla İlişkisi (1996-2000): YBYKP'de eğitim yapıları ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

3.3.8. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapılarının Diğer Alanlarla İlişkisi (2001-2005): SBYKP'de 'Eğitimin bütün kademelerinde gerekli alt yapı ve öğretmen ihtiyacının karşılanmasında iyileştirmeler olmasına rağmen, beklenen düzeyde gelişme sağlanamamıştır. Eğitim hizmeti sunan kurumlar arasındaki koordinasyon eksikliği devam etmektedir (s.81).' Bu ifade de kamu ve özel kurum ve kuruluşlar arasında ki iş birliğine işaret edilmektedir. Ayrıca eğitimde gerekli alt yapıda istenen hedeflere ulaşılamaması da ekonomik boyut ilişkilidir.

3.2.9. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapılarının Diğer Alanlarla İlişkisi (2007-2013): DBYKP'de 'Planlanan dönemde eğitim yatırımlarına özel sektör desteği önemli boyutlara ulaşmış, okullarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı yaygınlaştırılmış ve müfredat geliştirme çalışmalarına hız verilmiştir. Eğitimde kalitenin artırılabilmesi için yenilenen müfredat programları ve öğretim yöntemlerine uyumlu olarak fiziki altyapı, donanım ve öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ve eğitime ayrılan kaynakların daha etkin kullanımı ihtiyacı devam etmektedir (s.48).' Bu ifade de eğitim yatırımlarında özel okulların sayısının artması, eğitimde kalkınma, ekonomik ve toplumsal boyutuyla ilişkilidir. Okullarda teknolojik alt yapının FATİH projesiyle tamamlanması eğitimin teknolojik ve ekonomik boyutuyla ilişkilidir.

3.3.10. Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapılarının Diğer Alanlarla İlişkisi (2014-2018): 10.KP'de 'Eğitimde beşerî ve fiziki altyapı iyileştirilmiş, başta kız çocuklarının okullaşması olmak üzere eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranlarında artış sağlanmıştır' (s.30). Bu ifade de okulların alt yapısının tamamlanmasının, eğitimde ekonomik kalkınma ile ilişkilidir.

3.3.11. On Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Eğitim Yapılarının Diğer Alanlarla İlişkisi (2019-2023): OBBYKP'de 'Eğitim yapıları teknolojiye ve çevreye uyumlu, güvenli, ekonomik, estetik, erişilebilir, standartları ve kalitesi yüksek bir mimaride tasarlanacaktır (s.136).' Burada kalkınmanın toplumsal boyutuna vurgu yapılmıştır. OBBYKP'de 'Özel mesleki ve teknik okullarda eğitim gören öğrencilere yönelik destek ödemeleri sağlanacak, özel sektörün okul açmasına yönelik yatırım teşvikleri artırılacak ve OSB'ler başta olmak üzere özel mesleki ve teknik okul sayısı ve çeşitliliği artırılacaktır' ifadesine yer verilmiştir. Yine bu ifade ile eğitimde toplumsal ve ekonomik kalkınmadan bahsedilmektedir.

Sonuçlar

Yapılan incelemelerde BYKP'de eğitim yapılarının üç önemli boyutundan bahsedilmiştir. Birincisi eğitim yapılarının ülkenin mali sıkıntısından dolayı kalkınma planlarında yer alırken hedeflenen yatırımların gerçekleştirilememiş olmasıdır. Tüm kalkınma planlarında okullara yapılan yatırımların ekonomik problemlere bağlı olarak yapılamadığı, okul inşaatlarının süresi içinde yetiştirilememesi ve buna bağlı olarak da maliyetlerinin arttığı görülmektedir. İkinci önemli sorun ise kalkınma planlarındaki hedeflerin ülkenin ekonomik durumuyla örtüşmemesinden dolayı eğitim yatırımlarının yapılmasında ve donatımında eksikler olmuştur. Bu sebepten başlanan okul inşaatları büyük oranda tamamlanamamıştır. Üçüncü önemli sorun ise devlet-halk işbirliği ile eğitim yatırımları yapılması. Halkımızın içinde bulunduğu maddi sıkıntılardan dolayı okul inşaatlarına gerekli yardımı yapamamış, eğitim yatırımlarının tamamlanması gecikmiştir.

İBYKP'de eğitim yatırımları olarak ilk defa uygulanan YİBO'lar kırsal kesimlerde eğitim imkânı olmayan öğrencilere eğitim imkânı sunmak amacıyla kurulmuş, buralarda DBYKP kadar eğitimler vermiştir.

ÜBYKP'de eğitim yatırımlarında istenen hedeflere ulaşılamaması ve okullaşma oranının artmasından dolayı okullar ikili ve üçlü eğitim sistemine geçmiştir. Üçüncü beş yıllık kalkınma

planında (ÜBYKP) belirlenen hedeflerin gerçekleştirilememesi, BBYK ve İBYKP uygulanan hedeflerin gerisinde kalınmasına sebep olmuştur. Eğitim yatırımları programda tespit edilen maliyet sınırlarının içinde gerçekleşmemesi eğitim yatırımlarının sekteye uğramasına sebep olmuştur. 1973-1977 yılları arasında eğitim hedeflerinin gerçekleşmemesinde, ülkemizin içinde bulunduğu mali sıkıntının yanında, mevzuat ve organizasyon tikanıkları da etken olmuştur. ÜBYKP'de planlanan eğitim yatırımlarının uygulanmasında kaynak belirtilmemesi, ülkedeki mali sıkıntının olması sebebi ile eğitim yatırımlarının uygulanmasında sıkıntılar olmuştur. Okul inşaatına başlanmış, fakat ödeneğin inşaat devam ederken yetersiz kalması, okul binasının yarım kalmasına ve hizmete girememesine sebep olmuştur. ÜBYKP eğitim yapılarından en çok maddi kaynak ayrılan yatırım İlkokullar olurken, Yaygın Eğitim Kurumları eğitim yatırımlarından en az bütçe ayrılan kurumlar olmuşlardır. İBYKP'de yatırımlara oranlandığında ilkokul ve üniversitelere daha fazla eğitim yatırımı ayrıldığı görülüyor. 1973-1977 yılları arasında özellikle Teknik liselere, Pratik Sanat okullarına eğitim yatırımlarının arttığı tespit edilmiştir.

Eğitim kademelerinde öğrenci kapasiteleri hesaplanarak uygun eğitim kurumlarının yapılması, yapılan eğitim kurumlarının kapasite, alan kullanımı ve maliyeti hesaplanarak yapılmasının uygun olacağı, hedefe konan eğitim binalarının plan dönemi içinde yapılması gerektiği açıkça belirtilmiştir. 1973-1977 yıllarında hedefe konan eğitim binalarının eğer inşaatı başladı ise mutlaka bitirilmesi gerektiği, yarım bırakılmaması gerektiği belirtiliyor. Çünkü ÜBYKP başlanmış ve inşaat esnasında yarım kalmış eğitim yapılarının olduğuna işaret edilmiştir. Ayrıca dernekler ve özel kuruluşlarca yapılan eğitim binalarının kamu standartlarına uygun olmasına vurgu yapılmıştır. Özel kurumların eğitim binaları yapmaları belirli bir standarda bağlanmıştır. 1973-1977 ÜBYKP hedeflenen eğitim yatırımlarının planlarının yapıldığı, fakat mali kısmının planlanamamasından dolayı eğitim binalarının inşaatlarının yarım kalmasına sebep olmuştur. Özellikle temel eğitim ve üniversitelere yatırımların ÜBYKP arttığı görülmektedir.

DBYKP'de eğitim yatırımlarında planlanan okul inşaatları ekonomik olarak mali kısmın karşılanamadığından dolayı yapılamamış, okul inşaatlarının maliyetleri artmıştır.

5.BYKP özellikle yükseköğrenimin eğitim payının arttığı, okulların yapımı için Milli Eğitim Bakanlığı ilk defa kurumlarla işbirliği yaparak okullara arsa temini için destek talep etmiştir.

1963 yılında yapılan BBYKP'de ile OKP'de insan unsuru ön plana alınmamıştır. Genellikle ekonomi ve istihdam konuları üzerinde yoğun bir şekilde durulmuştur. Onuncu kalkınma planında özellikle eğitim yapılarının eksikliği üzerinde durulmuştur. On birinci kalkınma planında eğitim yapıları büyük oranda tamamlanmış veya yenilenmiştir. On birinci kalkınma planında FATİH Projesi gibi dünya ile entegre teknolojinin getirdiği yenilikler ön planda tutulmuştur. FATİH projesiyle akıllı tahtalar okullara dağıtılmıştır. Eğitim yapılarının yapım ve inşaatlarında okulların teknolojiye uyumlu olacak şekilde yapılması hedeflenmiştir. Genel politika anlayışı değişmiş, bunun yerini dünyanın takip ettiği yenilik ve gelişimler ele alınmıştır. Ayrıca eğitim yapıları on birinci kalkınma planında daha sosyal ve öğrencilerin tüm ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yapılmasına önem verilmiştir.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (SBYKP) eğitim kademelerinde gerekli alt yapı ihtiyacında iyileştirmeler görülmüş, fakat yapılan planlamalarda istenilen düzeyin altında olduğu görülmüştür. Eğitim yapılarının yenileri yapılmış, okul sayıları arttırılmış, ancak istenilen hedefe ulaşamamıştır. Ayrıca SBYKP özel eğitim kurumları ile kamu özel kurumları arasındaki koordinasyon eksikliği giderilememiş, bu da eğitimde istenilen hedefin gerisinde kalınmasına sebep olmuştur. Eğitim yapılarında yeni okulların inşaatları yapılmış, okullaşma oranı arttırılmıştır. Ancak kalkınma planında hedeflenen düzeyin altında kalınmıştır. Ayrıca kamu ile özel eğitim sektörü arasında ki

koordinasyon çözümlerse eğitimde başarı düzeyi artacaktır. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında özel eğitim kurumlarına önem verilmiş, önemli ölçüde eğitim yatırımı yapılmıştır.

Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında (DBYKP) eğitimin hemen her kademesinde ayrılan kaynaklarla öncelikle artan öğrenci sayılarının zorunlu ihtiyaçları karşılanabilirken, eğitimde nitelik sorunu devam etmektedir. Eğitim yatırımlarına yeterince kaynak ayrılamamış, eğitim yatırımlarının yerine artan öğrenci sayılarının mali ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Kalkınma planlarında eğitim yatırımlarındaki hedeflerin büyük çoğunluğunda planın gerisinde kalmıştır. 10. KP ve 11. KP’de eğitim yatırımları, okulların donatımı ve teknolojik olarak istenen hedeflere ulaşılabilmiştir. OKP’de insan gelişimine ve insana uygun teknoloji gelişimi üzerinde durulmuş ve bu yönde çalışmaların hız kazandığı görülmüştür. Artık kalkınma planlarında sadece bina yapmak değil, yapılan okul binasının kademe göre planlama ve içindeki donatımlarla zenginleştirilme amaçlanmıştır. Okul ve eğitim yapılarının ulaşılabilir, doğa dostu, ihtiyaçlara cevap verebilen türden binalar olmasına özen gösterilmiştir.

ABYKP, YBYKP ve SBYKP’de eğitim yatırımlarına alınan hiçbir okul yoktur. Kalkınma planlarını eğitim yapılarını incelediğimizde yeni okul yapımında ki değişimler genel olarak şöyle olmuştur:

Eğitimin yapılarının nitel hedeflerinden nicel hedeflere dönüşmesi,

Yeni okul yatırımlarının gerçekleşme hedefleri,

Mesleki eğitimin gerçekleşme düzeyi,

Özel kurumların eğitime verdiği destekler,

İşgücü piyasasına Meslek okulların artması ve rolü,

Okul kademelerinde okullaşma oranları.

1963 yılında yapılan ilk kalkınma planı ile onuncu beş yıllık kalkınma planında insan unsuru ön plana alınmamıştır. Genellikle ekonomi ve istihdam konuları üzerinde yoğun bir şekilde durulmuştur. On kalkınma planında genel olarak eğitim yapılarının eksikliği üzerinde durulmuştur. On birinci kalkınma planında eğitim yapıları büyük oranda tamamlanmış veya yenilenmiş, On birinci kalkınma planında Fatih Projesi gibi dünya ile entegre teknolojinin getirdiği yenilikler ön planda tutulmuştur. Eğitim yapılarının yapım ve inşaatlarında okulların teknolojiye uyumlu olacak şekilde yapılması hedeflenmiştir. Genel politika anlayışı değişmiş, bunun yerini dünyanın takip ettiği yenilik ve gelişimler ele alınmıştır. Ayrıca eğitim yapıları on birinci kalkınma planında daha sosyal, öğrencilerin tüm ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yapılmasına önem verilmiştir.

Zamanla planlarda özel sektöre ayrı bir paragraf açılmıştır. Özel sektörün okul açmasına yönelik yatırım teşvikleri artırılmış ve Organize Sanayi Bölgeleri başta olmak üzere, tüm yerleşim yerlerinde özel mesleki okulların arttırılması çalışmalarına hız verilmiştir. 2019-2023 yıllarında özellikle özel okul sayılarında ciddi artış görülmüştür. Bu da devletimizin özel sektörün okul açması için yaptığı teşviklerin karşılık bulduğunu ve yerinde olduğunu göstermektedir.

On birinci kalkınma planında diğer kalkınma planlarından farklı olarak okulların teknolojik olarak altyapısı tamamlanmış, teknolojiye uyumlu araştıran, inceleyen bireylerin yetişeceği eğitim yuvalarına dönüşmüştür. Diğer on kalkınma planlarında eğitim binalarının yapımında hedef öğrenci kapasitesi iken, on birinci kalkınma planında eğitim binalarının teknolojiyle uyumlu binalar olması hedeflenmiştir. On birinci kalkınma planında insan gelişimine, insana uygun teknoloji gelişimi üzerinde durulmuş ve bu yönde çalışmaların hız kazandığı görülmüştür. Artık kalkınma planlarında sadece bina yapmak değil, yapılan okul binalarının kademe olarak planlaması ve içindeki donatımlarla zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Artık günümüzde yapılan okul ve eğitim

yapılarının ulaşılabilir, doğa dostu, ihtiyaçlara cevap verebilen türden binalar olmasına özen gösterilmiştir.

Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Kalkınma planları çerçevesinde planlamaya alınan eğitim yapılarının planda belirlenen tarihlerde bitirilebilmesi için bütçeden daha fazla pay almalıdır.
2. Kalkınma planlarında eğitim yapılarının bölgeleri okullaşma oranlarına göre planlanmalıdır.
3. Eğitim yapılarının inşaatlarının yarım kalmaması için bütçesinin hazır olmalıdır. Bütçesi olmayan eğitim yapılarının inşaatlarına başlanmamalıdır.

Kaynakça

- Adem, M. (1980). Eğitimin kalkınmadaki yeri ve önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16. Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Bloom, D. E., Canning, D., & Chan, K. (2006). *Higher education and economic development in Africa (Vol. 102)*. Washington, DC: World Bank.
- Buckley, J. W., & Chiang, H. (1976). *Research methodology and business decisions*. Canada: Natl Assoc of Accat.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. New York: Sage publications.
- Çalışkan, Ş., Karabacak, M., & Meçik, O. (2013). Türkiye’de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (Kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48.
- Çömlekçi, N. (1971). *Türkiye’nin iktisadî kalkınmasında eğitimin rolü*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. New York: Sage.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (1963). *Devlet Planlama Teşkilatı*. <http://dpt.gov.tr>. Erişim Tarihi: 05.03.2020.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde değişim yönetimi. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kamus Dewan. (2005). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka (Edisi Empat). Malaysia.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştıma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Forster, M. (1995). *The analysis of company documentation. C.Cassell and G. Symon (Eds.) Qualitative methods in organizational research: A practical guide*. London: Sage, 1995, s.42.
- Johannessen, J. A., Olaisen, J., & Olsen, B. (2002). *Aspects of a systemic philosophy of knowledge: from social facts to data, information and knowledge*. Kybernetes.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi (10. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi (27. Baskı.)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, N. (2013). Türkiye’de Coğrafya öğretmeni yetiştirme (1923-1982). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 23-44.
- Küçükler, E. (2012). Türkiye’de Kalkınma Planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 9-26.

- Korkmaz, N. (2018). Türkiye’de Beş Yıllık Kalkınma Planlarından yetişkin eğitimi. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*, 1(1), 30-58.
- Mursalina, S. A., Nor, H. A., & Suffian, H. A. (2016). Language and aspiration of the students on global outlook: A review based on malaysia education development plan (2013- 2025). *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(6), 240-244.
- Noor, K. B. M. (2008). Case study: A strategic research methodology. *American journal of applied sciences*, 5(11), 1602-1604.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 323-343.
- Polat, M., & Arabacı, İ. B. (2015). Emrullah Efendi ve Satı Bey’den günümüze: eğitimde yenileşme sorunsalı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 35-43.
- Sait, T. A. Ş. (2007). Eğitimde yenilemenin önündeki engeller (Dört köşe tekerlekler). *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2007(15), 4-13.
- Şahin, Y., Uysal, S., Saraç, L., & Gündoğdu, K. (2019). Nitel araştırma dersinin lisansüstü öğrenciler ve öğretim elemanlarınca bütüncül olarak değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1408-1429.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1963). *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967)*. Ankara: T.C. Başbakanlığı.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1968). *İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)*. Ankara: T.C. Başbakanlığı.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1973). *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)*. Ankara: T.C. Başbakanlığı.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)*. Ankara: T.C. Başbakanlığı.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1985). *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)*. Ankara: T.C. Başbakanlığı.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1990). *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)*. Ankara: T.C. Başbakanlığı.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1996). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)*. Ankara: T.C. Başbakanlığı.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (2001). *Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)*. Ankara: T.C. Başbakanlığı.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (2007). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. Ankara: T.C. Başbakanlığı.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). Ankara: TC. Cumhurbaşkanlığı.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2014). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*. Ankara: Kalkınma Planı.
- Tunalı, Halil. (2021). İktisadi Kalkınma. http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/iktisat_ue/iktisadikalkinma.Pdf adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 01.05.2021.
- Yenilmez, K., & Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-42.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 10.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Görsel-Metin Uyumu¹

Adem İŞCAN²
Edanur KANCA³

Gönderim Tarihi: 06.04.2020

Yayın Tarihi: 31.05.2021

Öz

Araştırmada, “Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (A1)-(A2), İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (A1)-(A2) ve Gazi TÖMER’in Yabancılar için Türkçe (A1)-(A2) Temel Düzey Ders Kitabı” nda yer alan görsellerin metinlerle uyumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2018–2019 yıllarını kapsayan yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının A1 ve A2 seviyesi oluştururken; örneklemini, 2018 – 2019 yıllarını kapsayan Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (A1)-(A2), İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (A1)-(A2) ve Gazi TÖMER’in Yabancılar için Türkçe (A1)- (A2) Temel Düzey Ders Kitabı oluşturmaktadır. Araştırmada sonucunda görsel ve metin uyumunu ortaya koyabilmek amacıyla “Resim – Metin İlişkisi Kategori Listesi” nden yararlanılarak, “Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesi” oluşturulmuştur. Bu kategori listesiyle toplanan veriler, nitel veri analizi yaklaşımlarından betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada genel olarak incelenen kitaplarda metinlere ait görsellerin, öğrencilerin metinleri tahmin etmesini sağladığı; ait oldukları metinlerin başlığını desteklediği; ait oldukları metnin içeriğiyle uyumlu olduğu; metin ile yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisinin gözlemlendiği; öğrencilere estetik zevk kazandırdığı; sınıf düzeyine uygun olduğu ve görsellerde kullanılan renklerin canlı, net ve dikkat çekici olduğu görülmüştür. Araştırmada bazı metinlerin başlığının olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görsel, Metin, Uyum, Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitabı

Visual Text Harmony in Turkish Language Teaching Textbooks

Abstract

In this research, “New Hitit Turkish Textbook for Foreigners (A1) - (A2), Istanbul Turkish Textbook for Foreigners (A1) - (A2) and Gazi TÖMER’s Turkish (A1) - (A2) Basic Textbook for Foreigners” it is aimed to arise the harmony of the visuals in the texts. In this study, document analysis, of the qualitative research methods, was used. The universe of the research was composed of A1 and A2 levels of Turkish education textbooks for foreigners covering the years 2018-2019; The New Hittite Turkish Textbook for Foreigners (A1) - (A2), Istanbul Turkish Textbook for Foreigners (A1) - (A2) and Gazi TÖMER’s Turkish for Foreigners (A1) - (A2) Basic Level Textbook. As a result of the study, in order to reveal the harmony of visual and text and the “Visual-Text Relation Category List” was created. The data collected with this category list were analyzed and interpreted using descriptive analysis approach, one of the

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Adem İŞCAN danışmanlığında hazırlanan “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Görsel-Metin Uyumu” adlı yüksek lisans tezi dikkate alınarak üretilmiştir.

² Adem İŞCAN, Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, adem.iscan@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5826-9502

³ Sorumlu Yazar: Edanur Kanca, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Türkiye, kancaeda95@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6034-2836

qualitative data analysis approaches. In the books examined in general, the visuals of the texts allow the students to guess the texts; they support the title of the texts to which they belong; they are compatible with the content of the text to which they belong; the ground-fund relationship is observed in its placement with the text; aesthetic pleasure; and the colors used in the visuals were vivid, clear and remarkable. In the research, it was found that some texts have no title. As a result of the research, some suggestions were made through the findings.

Key Words: Visual, Text, Harmony, Turkish Education Textbook For Foreigners

Giriş

Geçmişten günümüze kadar bütün milletler güçlerinin kaynağı olarak dillerini kullanmıştır. Uluslararası alanda gücünü gösteren devletler gücünün ulaştığı her yere dilini de beraberinde götürmüştür. Bir dilin uluslararası alanda bilinmesi onu ana dili olarak konuşan ülkenin; ekonomik, askeri, kültürel ve birçok alanda gücünü göstermesinden kaynaklanır. Türkiye stratejik konumu, coğrafi yapısı, ekonomik durumu, askeri gücü ve tarihi zaferleriyle yabancı milletlerin ilgisini üzerinde toplayan bir ülkedir. Türkiye ve Türkçe öneminin artması Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemini ortaya çıkartmaktadır (Göçer, Moğul, 2011: 798). Bu ilginin bir yansıması olarak da Türk dili farklı kıtalar, milletler, kültürler ve ırklar arasında yayılmıştır. Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların bunu öğrenmekteki amaçları çeşitlilik gösterir. Erdem (2009: 889) çalışmasında “Akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi, Türk kültürünü merak etme, Avrupa Birliği’ne üyelik aşamasındaki bir Türkiye’yi tanıma vb. amaçlarla Türkçe öğrenilmek istenmektedir.” diye belirtmektedir.

Karababa (2009: 276) yabancılarla Türkçe öğretimiyle ilgili yaptığı çalışmasında “Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin kazandırılmasında çeşitli materyallerden yararlanılmaktadır ancak bu materyaller içerisinde en çok kullanılan yabancı dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarıdır.” diyerek kitapların dil öğretimindeki önemine değinmiştir. Günümüzde yabancılarla Türkçeyi öğretmek için hazırlanan kitaplar daha modern görünüm kazanmıştır.

Yabancılarla Türkçe öğretme amaçlı yazılan kitaplardaki metin ile görsellerin birbiriyle uyumu oldukça önemlidir. Görsel, metnin soyutluğunu somutlaştırarak öğrencinin metni daha iyi anlamasını ve okuyucunun metin ile ilgili çıkarımlarda bulunmasını sağlar. Görseller estetik bir değer taşıdığı için kitaplarda ilk olarak görseller dikkat çeker. Öğrenci, ilgisini çeken bir görselin metnini de merak eder. Bu yüzden görseller renkli, canlı ve dikkat çekici olmalıdır. Yabancı dil öğretiminde görsellik oldukça önemlidir. Öğrenciler görsel zekâ sayesinde öğrendikleri yeni bir kelimeyi, yer isimlerini, sayıları, kültürel bir olguyu daha iyi kavrar ve unutmaz. Levie ve Levin (1982)’ne göre bir bilgi sözlü veya yazılı ama görsel destekli olarak verildiğinde sözden ve yazıdan alınan bilgiler beynin sol yarı küresine; görsel materyalden alınan bilgiler ise sağ yarı küresine kaydedilecektir. Böylelikle aynı bilgi beyinde iki farklı bölgeye iki kere kaydedilmiş olacak; bu bilgilerden biri bir şekilde yok olsa bile, kişi gerektiğinde diğerini rahatlıkla kullanabilecektir (Akt. Sarıkaya, 2017: 782). Örneğin, öğrenci kalem kelimesinin yanında kalem görselini gördüğünde zihninde kalemi somutlaştırdığı ve beynin her iki yarısını da kullandığı için kalem kelimesini unutmaz. Bu nedenlerden dolayı yabancılarla Türkçe öğretmek için yazılan kitaplarda bol görsel kullanılmalıdır.

Yabancılarla Türkçe Öğretimi Ders Kitapları

Türkçenin yabancılarla öğretiminin tarihi çok eskilere dayanır. Ancak elimizdeki kitap niteliğindeki ilk belgeler, Türkçenin Orta Doğu’da ve Kuzey Afrika’da Araplara öğretilmesine yönelik yazılmış eserlerdir. Türklerin Araplarla ilk münasebetleri 7. asırda başlamıştır. Sonraki asırlarda

münasebetler de Türklerin Arap coğrafyasındaki sayısı ve etkinliği de artmıştır. Nitekim 1250 yılında Mısır merkezli Memluk devletinin kurulması ile Arap coğrafyasında Türk egemenliği başlamıştır. Türklerle Arapların bu yakın münasebeti, Türkçenin Araplar tarafından öğrenilme ihtiyacını doğurmuştur. Kaşgarlı Mahmut, Ebu Hayyan gibi Türkçeye vakıf şahsiyetler bu ihtiyacın karşılanması için büyük çaba sarf etmiş, çeşitli eserler yazmışlardır (Baskın, 2012: 45). Bunlardan biri olan Kâşgarlı Mahmûd'a ait "Divânü Lügâti't-Türk" kitabı Yabancılara Türkçe öğretiminde yazılan ilk eser olarak kabul edilmektedir. Daha sonraki süreçte Türkçenin öğretimi için yazılan eser sayısı daha da artmış ve sadece Orta Doğu ve Kuzey Afrika'da değil, Türklerin gittikleri her yerde bu türden eserlere rastlanır olmuştur. Barın (2004: 21)'a göre 1960'lı yıllarda yine birçok çalışma yapıp, birçok kitap çıkartılmıştır. Türkçe öğretmek amaçlı kullanılan kitaplardan bazıları şunlardır: "Kenan Akyüz'ün Yabancılar için Türkçe Dersleri Konuşma, Okuma adlı kitabı (A.Ü, 1965), Hüseyin Aytaç- M. Agâh Önen'in Yabancılar için Açıklamalı Uygulamalı Türkçe adlı kitabı (Ankara, 1969), Sermet Sami Uysal'ın Yabancılara Türkçe Dersleri kitapları (İstanbul, 1979), Kaya Can'ın Yabancılar için Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri kitabı (ODTÜ, 1981), M. Hengirmen- N. Koç'un Türkçe Öğreniyoruz adlı kitapları (Ankara, 1982), Tahir Nejat Gencan'ın Yabancı Uyruklu Öğrenciler için-Türkçe Öğreniyorum adlı kitabı (İstanbul, 1985)".

Yakın dönemde bu alanda atılan en büyük adım ise Ankara Üniversitesi'ndeki TÖMER dil öğretim merkezinin açılmasıdır. Daha sonra OMÜ TÖMER, Gazi TÖMER, Erciyes TÖMER gibi kuruluşlarda kurulmuştur. Ankara Üniversitesi TÖMER, "Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe" setini çıkarmıştır. M. Özbay ve F. Temizyürek tarafından yazılan "Türkçe Öğreniyoruz-ORHUN" adlı eser TİKA yayını olarak yayımlanmıştır. TİKA (Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı), "Güneş-Türkçe Öğreniyoruz" adlı dil öğretim setini de çıkarmıştır. Türk Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı 1-3, Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı 4-5 ders kitapları" çıkarılmıştır. İstanbul Kültür Sanat Basımevi tarafından "İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitap Seti" çıkarılmıştır. Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından "Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti" çıkarılmıştır. YDS Publishing yayınevi tarafından "Altay Türkçe Öğreniyorum" ders kitabı ve çalışma kitabı çıkarılmıştır. Yunus Emre Enstitüsü "Yedi İklim Türkçe" ve "Türkçe Öğreniyorum" öğretim setlerini çıkarmıştır. Aynı kurum yabancı çocuklar için "Çocuklar için Türkçe (ÇİT)" öğretim seti de çıkarmıştır.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Görsellerin Önemi ve İşlevi

Toprak (2011) "Kitapların içerdikleri bilgi ve görsel öğelerle öğrenenlerin ilgisini çekmede ve öğretilecek konulara yöneltmede, bilgiye bizzat öğrencilerin ulaşmalarına ortam hazırlama ve yönlendirmeleriyle öğretimi bireyselleştirme gibi önemli işlevleri vardır." sözleriyle ders kitaplarının ve görsellerin önemine değinmiştir. Görseller, ders kitaplarının içerisinde oldukça fazla yer almaktadır. Görseller; öğrencinin dersten sıkılmamasını, konuya adapte olmasını, kitaba olan ilgisinin artmasını, görsel duyusunun gelişmesini, metnin anlaşılır olmasını ve metnin öğrenci üzerindeki etkisinin artmasını sağlar. Kayabekir ve Tepecik (2018: 407), çalışmalarında "Resimli kitaplarda yer alan resimlemelerin okuyucunun görsel algısı ve bilişsel sistemiyle etkileşim içinde olması önemlidir. Bu etkileşim resim metin arasındaki tutarlı ilişkiye bağlıdır." diye belirtmektedirler.

Kitaplarda; öğrencinin metni daha rahat anlayabilmesi, okuyabilmesi, öğrenirken sıkılmaması ve öğrencinin görsel zekâsına hitap ettiği için bolca görsel öge kullanılmaktadır. Dil öğretiminde görsellik oldukça önemlidir. Yeni bir kelime, eşya, adres, renk, sayı, mekân, kişi veya kültür öğretirken görsel öge yardımıyla söylenenleri veya yazılanları somutlaştırarak öğrencilerin hedeflenen kazanımı daha çabuk ve rahat kazanması sağlanır. Görsel görme duyusuyla ilgili bir

unsurdur. İnsanın hayalinde oluşturduğu bir görüntü ve doğada var olanın yansımaları ve bunların kâğıda, suya, kuma vb. şeye yansımalarıdır.

Son dönemde oldukça ilgi gören ve geniş kıtalara yayılan Türk dilinin öğretimi için hazırlanan kitaplar, yukarıdaki nedenlerden dolayı bol görselden oluşmaktadır. Yeni bir dil öğrenen okuyucu anlayamadığı metinlerde, konularda, etkinliklerde ve bölümlerde görsellerden faydalanarak çıkarımlarda bulunabilir. Türkçe öğrenen yabancı bir öğrenciye karşılaştığı metinler kimi zaman uzun, karmaşık ve anlaşılmaz gelebilir. Görsel; uzun olanı kısaltır, karışık olanı sadeleştirir ve anlaşılmaz olanı anlaşılır kılar.

Görsellerin metin ile uyumunun dışında görseller; renkli, net, canlı, anlaşılır, ilgi çekici ve renk tonlarının birbiriyle uyumlu olması gerekir. Resim veya fotoğraf kelimelerden daha çok dikkat çekerler. Bu yüzden öğrenciyi motive etmek, eğlenerek öğrenmesini sağlamak ve dil öğrenme isteğini arttırmak için görsel kullanımı şarttır.

İnsan, gözüyle gördüğünü kulağıyla duyduğundan daha çok hatırlar. Her dil öğretiminde olduğu gibi Türkçe öğretiminde de kelime bilgisi çok önemlidir. Öğrenci öğrendiği kelimeyi beyninde iyi kodlayamazsa bir süre sonra o kelimeyi tekrardan unutulur. Bu yüzden derslerde öğretilen kelimenin yanında kelimeyle uyumlu görsel gösterilmelidir. Çünkü görsel bilginin zihne kodlanmasına, dolayısıyla hatırlanmasına yardımcı olur. İnsan beynini oluşturan iki yarım küre değişik işler için özelleşmiş halde çalışmaktadır.

Kitapların hazırlanma sürecinde oldukça dikkatli davranılmalıdır. Kitapların kapağından içeriğine ve görsellerine kadar titiz bir inceleme ve çalışma yapılmalıdır. Yeni bir dil öğrenen öğrenci ders kitabının kapağında merak uyandıracak görseller, ilgi çekecek renkler görmelidir. Ders kitabı estetik olarak göze hitap etmeli ve kullanılabilir olmalıdır. Kitabın içeriğinde metinler ve görseller birbirini tamamlayan iki parça olmalıdır. Kitaplar öğrencinin seviyesi, merakı ve kazandırılacak olan kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Kelimeler yalın ve sade olmalıdır. Kitaplar öğrenciyi sıkıkmamak, anlamasını kolaylaştırmak ve metni somutlaştırmak için görsel açısından zengin olmalıdır. Kitapların iç bölümünde; öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültürünü karşılaştırmaları, Türk diline ve kültürüne ısınmaları, kültür bilinci kazanmaları ve yaşadıkları Türk topraklarında uyum sorunları yaşamamaları için kültürlerarası metinler, görseller ve etkinlikler olmalıdır.

Metin ve Anlatım Türleri

Kayatürk (2018) “Ders kitapları yabancılara Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan öğretim araçlarıdır. Ders kitapları, içeriğindeki metinler ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere, Türk dilinin zenginliğini ve anlam çeşitliliğini gösterir.” diyerek metinlerin dil öğretimindeki önemini anlatmıştır. Metinler, yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında öğrenciye dil edinimini, kültür ve değer aktarımını, Türk yaşam tarzını, eğlence şekillerini, tarihini, coğrafi yapısını, önemli kişilerini aktaran ve kavranmasını sağlayan bir öğedir. Türkçe Sözcük’te, metin, “Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü.” ve “Basılı veya el yazması parça.” olarak açıklanmıştır (TDK (Türk Dil Kurumu)). Akkurt (2011), metni öğrencilerin kültür, sosyal yaşam, toplum kuralları, iyi ve kötü kavramları, ahlak gibi değer ve özellikleri kavramasını sağlayan etkin bir yapı olarak tanımlar. İşeri (2003) ise metni, okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan sözcüklerin meydana getirdiği somut bir varlık, dilsel bir ürün olarak açıklar.

Kitapların içeriğinde yer edinen metinler bir amaç doğrultusunda yazılmalıdır. Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan metinler Türk dilini, yaşam tarzını, kültürünü, değerlerini, yemeklerini, değerli kişilerini, tarihini vb. unsurlarını öğrencilere aktarmak ve öğretmek amacı gütmelidir.

Akkurt (2011: 2), “Metin, öğrencinin dil edinimini geliştirmeli, kitaptan sıkılmamasını ve kitaptaki konuların anlaşılır olmasını sağlamalıdır. Metin sade, yalın ve anlaşılır olmalıdır. Metinlerin anlaşılabilirliğini sadece metinleri oluşturan kelimelere bakarak değil, aynı zamanda görselleri, başlığı, içerik gibi unsurlarla birlikte düşünmek gerekmektedir.” diyerek metinlerin özelliklerinden bahsetmektedir.

Metin içerisinde birçok anlatım türünü barındırmaktadır. Anlatım türleri metnin zenginleşmesini, daha fazla anlaşılmasını ve gruplandırılmasını sağlar. Yapılan alanyazın taramasında toplam on üç anlatım türü bulunmuştur. (<http://www.edebiyatname.com/index.php/anlatim-tuerleri>).

1. Betimleyici Anlatım: Betimleme, sözcüklerle resim çizme işidir. Görme, işitme, dokunma, tatma ve koklama duygularımız aracılığıyla varlıkların niteliklerini, varlıkların duygularımız üzerinde uyandırdıkları izlenimleri belirtmektir.
2. Öyküleyici Anlatım: Bu teknikte yazarın amacı, okuyucuyu bir olay içinde yaşatmaktır. Öyküleyici anlatım tekniğine hikâye etme denir.
3. Öğretici Anlatım: Açıklama, aydınlatma, bilgi verme amacıyla oluşturulan metinlerde başvurulan anlatım türüdür.
4. Açıklayıcı Anlatım: Makale, fıkra, eleştiri ve deneme gibi öğretici özellikler gösteren türlere özgü bir anlatım biçimidir. Herhangi bir konu hakkında bilgiler vermek, bir şeyler öğretmek amacına yöneliktir.
5. Tartışmacı Anlatım: Bir konu üzerinde en az iki görüş vardır. Bu görüşlerden birisi yazarın görüşü, diğeri veya diğerleri başkalarının- belki de okuyucunun- görüşüdür.
6. Kanıtlayıcı Anlatım: İnandırma, aydınlatma, kendi görüşünü kabul ettirme amaç edinilir.
7. Coşku ve Heyecana Bağlı (Lirik) Anlatım: Genellikle şiir, roman, hikâye, tiyatro gibi edebi türlerde başvurulan, duyguların ön planda olduğu anlatım türüdür.
8. Destansı Anlatım: Olağanüstü olaylar ve kişiler anlatılır. Destan türünün yiğitçe havası vardır. Tarihi konular ve kahramanlıklar işlenir.
9. Emredici Anlatım: Açıklayıcı ve öğretici yönleri de bulunan emredici anlatımda emir, öneri, telkin anlamı taşıyan ifadeler yer verilir.
10. Düşsel (Fantastik) Anlatım: Olağanüstü ve fantastik özelliklere sahip, hayal ürünüdür. Zaman belirli ya da belirsizdir; olağanüstü özelliklere sahip olabilir. Mekân, olağanüstü, düşsel öğelerden oluşmuş olabilir.
11. Gelecekte Söz Eden Anlatım: Gelecekte söz eden anlatımda gerçeklerden yola çıkılarak tahmine dayalı bir anlatım yolu benimsenir.
12. Söyleşmeye Bağlı Anlatım: Konuşmaya dayalı metinler ve günlük hayatta konuşmaya gerçekleşen her tür iletişimde kullanılan anlatım söyleşmeli anlatıma türüdür.
13. Mizahi Anlatım: Ses, taklit, hareket ve konuşma önemlidir. Mizahi unsurları oluşturmada karşılaştırmalar, durumlar, hareketler, kelime ve kelime gruplarından yararlanılabilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Dönmez ve Tangülü (2012: 352), çalışmalarında “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve

olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.” diyerek tarama modellerini açıklamışlardır. Araştırmada, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarında (A1-A2), İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarında (A1-A2) ve Gazi TÖMER’in Yabancılar için Türkçe A1-A2 Temel Düzey Ders Kitaplarında yer alan görsellerin ait oldukları metinlerle uyumunu tespit etmek amaçlanmıştır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Baz, Çatlak ve Tekdal (2015: 14), doküman incelemesini “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” ifadeleriyle açıklamışlardır. Araştırmada veri analizi olarak betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen bulgular araştırmacı tarafından, daha önceden hazırlanan başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2018 – 2019 yıllarını kapsayan Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (A1)-(A2), İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (A1)-(A2) ve Gazi TÖMER’in Yabancılar için Türkçe A1- A2 Temel Düzey ders kitaplarında yer alan metin ve görseller oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, yapılan alanyazın tarama sonucu kitaplardaki metin ile görsellerin uyum düzeyini belirlemek için Cımbız’ın (2017) çalışmasında kullanmış olduğu “Resim – Metin İlişkisi Kategori Listesi” değerlendirme ölçütünden yararlanılmıştır. Ölçütteki “resimler” kelimesi “görseller” kelimesiyle değiştirilmiştir. Bunun nedeni elde edilen bulgularda resimle beraber fotoğraflarında yer almasıdır. Değerlendirme ölçütü yedi maddeliktir:

1. Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamakta mıdır?
2. Görseller, ait oldukları metinlerin başlığını desteklemekte midir?
3. Görseller, ait oldukları metinlerin içeriğiyle uyumlu mudur?
4. Görsellerin ve metinlerin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözletilmiş midir?
5. Görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekici midir?
6. Görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmakta mıdır?
7. Görseller, sınıf düzeyine uygun mudur?

A1-A2 seviyesine ait “Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları, İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları ve Gazi TÖMER’in Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları” nda tespit edilen metinler ve görseller, araştırmacı tarafından bu yedi maddeye göre değerlendirilmiştir.

Hazırlanan “Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesi” ne ait tabloların değerlendirilmesinde Cımbız’ın (2017: 37) çalışmasında belirlemiş olduğu görüşlerin ortalaması alınmıştır. Ortalamaların değerlendirilmesi için Tablo 1’deki sayı aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 1. Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesindeki Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Aralıklar	İfadeler
0 – 0,66	Hayır
0,67 – 1,33	Kısmen
1,34 - 2	Evet

Tablo 1’de, Evet (2), Kısmen (1) ve Hayır (0) aralıklarının eşit olduğu varsayılmış ve aritmetik ortalama puan aralığı 0,66 olarak kabul edilmiştir. Puan aralığının belirlenmesinde kullanılan hesaplama: (En yüksek değer – en düşük değer) /3 = (2 – 0) /3 = (2 / 3 = 0,66).

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi olarak betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen bulgular araştırmacı tarafından, daha önceden hazırlanan başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır. Araştırmada örneklem olarak seçilen kitaplarda görsel içerikli metinler tek tek incelenmiş; söyleşmeye bağlı metinlere ait bulgular, açıklayıcı anlatıma bağlı metinlere ait bulgular, öğretici anlatıma bağlı metinlere ait bulgular, öyküleyici anlatıma bağlı metinlere ait bulgular, betimsel anlatıma bağlı metinlere ait bulgular ve destansı anlatıma bağlı metinlere ait bulgular şeklinde oluşturulan temalara göre hazırlanmış ve gruplandırılmıştır.

Tablo 2. *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (A1-A2), İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (A1-A2) ve Gazi Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Temel Düzey Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Türleri ve Dağılımı*

Anlatım Türleri	Kitaplar			Toplam
	Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (A1- A2)	İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (A1-A2)	Gazi Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Temel Düzey Ders Kitabı	
Söyleşmeye bağlı metinler	29	28	72	129
Açıklayıcı anlatıma bağlı metinler	11	8	7	26
Öğretici anlatıma bağlı metinler	6	3	-	9
Betimsel anlatıma bağlı metinler	1	-	4	5
Destansı anlatıma bağlı metinler	-	1	-	1
Öyküleyici anlatıma bağlı metinler	1	-	7	8

Hazırlanan “Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesi” ne ait tabloların son sütununda Cımbız’ın (2017: 37) çalışmasında belirlemiş olduğu görüşlerin ortalaması alınmıştır. Son olarak da metinlerin anlatım türüne göre “Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listelerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı” oluşturularak genel verilere ulaşılmıştır.

A1-A2 seviyesindeki Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı, İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve Gazi TÖMER’in Yabancılar için Türkçe Temel Düzey Ders Kitaplarındaki metinlerin başlığı, konusu ve özeti sunulmuştur. Daha sonra metne ait görseller ve görseller hakkındaki bilgiler aktarılmıştır. Son olarak katılımcıların metin ile görsel hakkındaki görüşlerini belirttiği “Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesi” hazırlanmış ve ardından listedeki maddeler araştırmacı tarafından tek tek açıklanmıştır. Bulguların değerlendirme ve tanımlanması aşamasında ise elde edilen veriler tanımlanmış ve bazı yerler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Görsel ile metinlerin uyumuna ait bulgular, başlıklar halinde sunulmuştur. Başlıklar, araştırmada örneklem olarak kullanılan kitaplar ve anlatım türleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Kitaplarda yer alan tüm metin ve görseller, Kanca (2020)'nin "Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Görsel-Metin Uyumu" adlı çalışmasında yer almaktadır. Kitaplarda yer alan metin ve görsel sayısının çok olmasından dolayı çalışmada tek bir anlatım türünden bir metin ile görsel seçilerek örnek olarak gösterilmiştir. Tartışma bölümünde metin ile görseller tek tek anlatım türlerine göre yorumlanmıştır.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 ve A2 Seviyesi

Söyleşmeye Bağlı Metinlere Ait Bilgiler

Bu bölümde Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabında yer alan metinlere ait görsellerin metinlerle uyumuna ait bulgulara yer verilmiştir.

"Manavda" Metni: Metnin yer aldığı sayfa: 20

Metnin Konusu: "Manavda" adlı metinde, manavda nasıl davranılması gerektiği ve nasıl alışveriş yapılacağı anlatılmaktadır.

Metin Özeti: Metinde, müşteri manava giderek manavdan çilek, domates, kivi ve muz istemektedir. Manav kivi dışında diğer meyvelerin olduğunu söyler. Müşteri 1 kilo çilek, 2 kilo domates ve 1 kilo da muz alır. Manav toplam hesabın 24 TL tuttuğunu söyler. Müşteri parayı verip "İyi günler" diyerek gider.

Metin için Yapılan Şekil Aşağıda Verilmiştir:



Şekil 1. "Manavda" Metninin Görseli

Metin, bir sayfa içinde yer alır ve metnin altında konuyla ilgili orta büyüklükte bir görsel yer almaktadır.

Şekil 1'de manav yeri ve manav vardır. Tezgâhta elma, patlıcan, mısır, fasulye, armut, havuç, ananas, biber, muz, yeşil soğan, dolmalık biber, domates, kabak, portakal gibi meyve ve sebzeler vardır. Görseldeki bayan manav, tezgâhtaki meyve ve sebzelere dokunmaktadır.

"Manavda" adlı metin, aşağıda yer alan "Görsel-Metin İlişkisi Kategori Listesi" ne göre değerlendirilmiştir.

Tablo 3. *Manavda Metni Resim-Metin Uyum Düzeyi*

Görsel- Metin İlişkisi Kategori Listesi	Evet (2)			Kısmen (1)			Hayır (0)			Ort.*
	A	K1	K2	A	K1	K2	A	K1	K2	
1 Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
2 Görseller, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
3 Görseller, ait olduğu metnin içeriğine uygundur.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
4 Görsellerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir.	-	-	-	1	1	1	-	-	-	1,33
5 Görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
6 Görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır.	2	-	-	-	1	1	-	-	-	1,33
7 Görseller, sınıf düzeyine uygundur.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2

*Ortalamanın değeri, 0 – 0,66 arasında ise “Hayır”; 0,67 – 1,33 arasında ise “Kısmen”; 1,34 – 2 arasında ise “Evet”.

Yukarıdaki tabloda yer alan ortalama değer aralıklarına bakıldığında “Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesi” nde yer alan “Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.”, “Görseller, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.”, “Görseller, ait olduğu metnin içeriğine uygundur.”, “Görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.” ve “Görseller, sınıf düzeyine uygundur.” maddelerinde “Evet”; “Görsellerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir.” ve “Görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır.” maddelerinde “Kısmen” yanıtının ortaya çıktığı görülmektedir.

“Manavda” metni “Görsel, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.” maddesiyle uyumludur. Metin, bir manavda olabilecek meyve, sebze ve müşteri ile manavcı diyalogunu içermektedir. Görsele bakıldığında metnin tahmin edilebileceği görülmektedir.

Metnin başlığı “Manavda” dır. Görsele bakıldığında manav ve manavcı vardır. Görsel ve metin başlığı desteklenmektedir. Çünkü metin başlığı ve görsel birbiriyle uyumludur.

Metinde geçen, “Çilek var mı?”, “1 kilo lütfen, bu domates organik mi?”, “Muz 6 TL” gibi cümleler mekanın manav olduğu hakkında bize çağrışım yapmaktadır. Görsel, ait olduğu “Manavda” metninin içeriğiyle uygundur.

“Manavda” metninde, metnin yerleştirildiği zemin maviyken, görselin yerleştirildiği zemin beyazdır. Görsel ve metnin etrafı düz çerçeve şeklindedir. Metin ile görsel alt altadır ve büyüklükleri orantılıdır. Görselin ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisine kısmen dikkat edildiği görülmektedir.

“Manavda” metni “Görselde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.” maddesiyle uygundur. Görselde kırmızı, turuncu, sarı gibi canlı renklerin kullanıldığı görülmektedir. Görselde sebzeler, meyveler ve renk tonları oldukça nettir.

Görsel, öğrenciye kısmen estetik zevk kazandırmaktadır. Görsel, A1 ve A2 sınıf düzeyine uygundur.

Söyleşmeye Bağlı Metinlere Ait Genel Bulgular

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabında yer alan söyleşmeye bağlı metinlere ait genel bulgular, “Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesi” ne göre frekans ve yüzde değerleri verilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. *Söyleşmeye Bağlı Metinlerin “Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesi” ne göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Görsel- Metin İlişkisi Kategori Listesi	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam
1. Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.	f 16	11	2	29
	% 55,17	37,94	6,89	100
2. Görseller, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.	f 17	8	2	27
	% 62,97	29,63	7,40	100
3. Görseller, ait olduğu metnin içeriğine uygundur.	f 26	3	-	29
	% 89,65	10,35	-	100
4. Görseller ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözlemlenmiştir.	f 21	7	1	29
	% 72,40	24,14	3,46	100
5. Görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.	f 22	6	1	29
	% 75,86	20,68	3,46	100
6. Görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır.	f 23	5	1	29
	% 79,30	17,24	3,46	100
7. Görseller, sınıf düzeyine uygundur.	f 27	2	-	29
	% 93,11	6,89	-	100

Tablo 4’te gösterildiği gibi, söyleşmeye bağlı metinlerin yarıdan çoğunda (%55,17) “Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.” maddesiyle uygundur. Metinlerin yarıdan fazlasında (%62,97) Görseller, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir. Söyleşmeye bağlı metinlerin büyük bir çoğunluğunda (%89,65) görsellerin, ait olduğu metnin içeriğine uygun olduğu söylenebilmektedir. Metinlerin yarıdan çoğunda (%72,40) görsellerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözlemlenmiştir. Söyleşmeye bağlı metinlerin yarıdan fazlasında (%75,86) görsellerde kullanılan renklerin canlı, net ve dikkat çekici olduğu görülmektedir. Söyleşmeye bağlı metinlerin büyük çoğunluğunda (%79,30) görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır. Metinlerin büyük bir çoğunluğunda (%93,11) görsellerin sınıf düzeyine uygun olduğu görülmektedir.

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 Seviyesi

Açıklayıcı Anlatıma Bağlı Metinlere Ait Bilgiler

Bu bölümde “İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 seviyesi” nde yer alan metinlere ait görsellerin metinlerle uyumuna ait bulgulara yer verilmiştir.

“Mağazalar” Metni: Metnin yer aldığı sayfa: 34

Metnin Konusu: “Mağazalar” adlı metinde Mısır, Japonya ve Türkiye’deki mağazalar anlatılmaktadır.

Metin Özeti: Mısır'da birçok mağaza sabahtan akşama kadar açıktır. Hava çok sıcak olduğu için insanlar genellikle akşam alışveriş yapar. Mağazalar Cuma günü tatildir. Japonya'da mağazalar sabah 10.00'da açıktır. Mağazaların haftada bir gün tatil günü vardır. Fakat bu gün belli değildir. Genellikle büyük şehirlerde birkaç mağaza 24 saat açık olur. Türkiye'de mağazalar genellikle 09.00'da açılır. Kapalı gün yoktur. Hafta sonları mağazalar çok kalabalıktır.

Metin için Yapılan Şekiller Aşağıda Verilmiştir:



Şekil 2. "Mağazalar" Metninin Görselleri

Metin, bir sayfa içinde yer alır ve metnin sol tarafında ve altında konuyla ilgili orta büyüklükte görseller yer almaktadır.

Şekil 2'de Mısır'da bir mağaza fotoğrafı, Japonya'da bir mağaza fotoğrafı ve Türkiye'de bir mağaza fotoğrafı vardır.

"Mağazalar" adlı metin, aşağıda yer alan "Görsel- Metin İlişkisi Kategori Listesi" ne göre değerlendirilmiştir.

Tablo 5. *Mağazalar Metni Görsel-Metin Uyum Düzeyi*

Görsel- Metin İlişkisi Kategori Listesi	Evet (2)			Kısmen (1)			Hayır (0)			Ort.*
	A	K1	K2	A	K1	K2	A	K1	K2	
1 Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
2 Görseller, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
3 Görseller, ait olduğu metnin içeriğine uygundur.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
4 Görsellerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözlemlenmiştir.	-	2	-	1	-	1	-	-	-	1,33
5 Görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
6 Görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
7 Görseller, sınıf düzeyine uygundur.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2

*Ortalamanın değeri, 0 – 0,66 arasında ise "Hayır"; 0,67 – 1,33 arasında ise "Kısmen"; 1,34 – 2 arasında ise "Evet".

Yukarıdaki tabloda yer alan ortalama değer aralıklarına bakıldığında "Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesi" nde yer alan "Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.", "Görseller, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.", "Görseller, ait olduğu metnin içeriğine uygundur.", "Görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.", "Görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır." ve "Görseller, sınıf düzeyine uygundur." maddelerinde "Evet"; "Görsellerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözlemlenmiştir." maddesinde "Kısmen" yanıtlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

“Mağazalar” metni “Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.” maddesiyle kısmen uygundur. Metin, Mısır, Japonya ve Türkiye’deki mağazaları anlatmaktadır.

Metnin başlığı “Mağazalar” dır. Görsellerde Mısır, Japonya ve Türkiye mağazaları vardır. Görseller ve metin başlığı desteklenmektedir. Çünkü metin başlığı ve görseller birbiriyle uyumludur.

Metinde Mısır, Japonya ve Türkiye’deki mağazaların açılış saatleri ve tatil günleri anlatılmaktadır. Görsellerde farklı ülkelere ait mağazalar görseli ile metnin içeriği uygundur.

“Mağazalar” metni “Görseller ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir.” maddesiyle kısmen uygundur. Metnin yerleştirildiği zemin mavi, turuncu ve yeşildir. Görsellerin yerleştirildiği zemin mavidir. Metin ve görseller, köşeleri sivri çerçeve içindedir.

Görsellerde kırmızı, beyaz, sarı ve mavi gibi canlı renkler kullanılmıştır. Görsellerde tabelaların rengi kırmızı, sarı, mavi ve beyazdır. Görseller canlı ve nettir. Görseller öğrenciler tarafından dikkat çekicidir.

Görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır ve A1 sınıf düzeyine uygundur.

Açıklayıcı Anlatıma Bağlı Metinlere Ait Genel Bulgular

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 seviyesinde yer alan açıklayıcı anlatıma bağlı metinlere ait genel bulgular, “Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesi” ne göre frekans ve yüzde değerleri verilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6. Açıklayıcı Anlatıma Bağlı Metinlerin “Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesi” ne göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Görsel- Metin İlişkisi Kategori Listesi		Evet	Kısmen	Hayır	Toplam
1. Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.	<i>f</i>	1	-	-	1
	%	100	-	-	100
2. Görseller, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.	<i>f</i>	1	-	-	1
	%	100	-	-	100
3. Görseller, ait olduğu metnin içeriğine uygundur.	<i>f</i>	1	-	-	1
	%	100	-	-	100
4. Görseller ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir.	<i>f</i>	1	1	-	1
	%	-	100	-	100
5. Görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.	<i>f</i>	1	-	-	1
	%	100	-	-	100
6. Görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır.	<i>f</i>	1	-	-	1
	%	100	-	-	100
7. Görseller, sınıf düzeyine uygundur.	<i>f</i>	1	-	-	1
	%	100	-	-	100

Tablo 6’da gösterildiği gibi açıklayıcı anlatıma bağlı metinlerin tamamında (%100), görsellerin, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağladığı; görsellerin, ait olduğu metnin başlığını desteklediği; görsellerin, ait olduğu metnin içeriğine uygun olduğu; görsellerde kullanılan renklerin canlı, net ve dikkat çekici olduğu; görsellerin öğrencilere estetik zevk kazandırdığı; görsellerin sınıf düzeyine uygun olduğu görülmektedir. Açıklayıcı anlatıma bağlı metinlerin tamamında (%100) görsellerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi kısmen gözetilmiştir.

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A2 Seviyesi

Destansı Anlatıma Bağlı Metinlere Ait Bilgiler

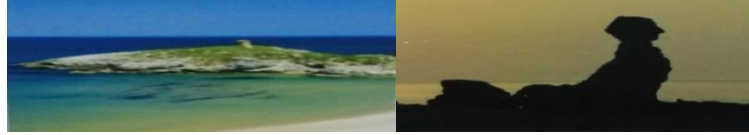
Bu bölümde “İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A2 Seviyesi” nde yer alan metinlere ait görsellerin metinlerle uyumuna ait bulgulara yer verilmiştir.

“Efsaneler” Metni: Metnin yer aldığı sayfa: 64

Metnin Konusu: “Efsaneler” adlı metinde Gelin Kayası ve Taş Olan Kadın efsaneleri anlatılmaktadır.

Metin Özeti: Ağva sahilinde insan şeklinde beyaz bir kaya vardır. Bu kayanın adı “Gelin Kayası” dır. Efsaneye göre çok uzun yıllar önce Ağva küçük bir balıkçı köyüymüş. Bu köyde güzel bir kız yaşarmış. Bu kızın balıkçı bir nişanlısı varmış. Delikanlının teknesi fırtınada batmış. Genç gelin kayalıkların üzerinde günlerce beklemiş fakat kimse gelmemiş. Bir gün “Allah'ım ya beni taşa çevir ya da sevgilimi geri getir.” diye dua etmiş. Allah kızın duasını kabul etmiş ve kızı taşa çevirmiş. Kore'nin bir köyünde çok fakir bir karı koca varmış. Birbirlerine çok âşıkarmış. Bir yıl köye hiç yağmur yağmamış. Kıtık olmuş. Bir gün bu karı kocanın bütün yiyeceği bitmiş. Adam da yiyecek almak için komşu köye gitmek istemiş. Kadın evinde iki hafta kocasını beklemiş. Kocasının bütün arkadaşları evlerine dönmüş ama kocası dönmemiş. Evde çok az yiyecek kalmış. Her gün köyün en yüksek tepesine çıkmış ve kocasını beklemiş ama kocası gelmemiş. Bugün o tepenin üzerinde insan şeklinde bir taş vardır. Efsaneye göre kadın kocasını beklerken taş olmuş.

Metin için Yapılan Şekiller Aşağıda Verilmiştir:



Şekil 3. “Efsaneler” Metninin Görselleri

Metin, bir sayfa içinde yer alır. Metnin sağ tarafında konuyla ilgili orta büyüklükte görseller vardır. Şekil 3’te deniz ve kayalık, insana benzeyen kayalık vardır.

“Efsaneler” adlı metin, aşağıda yer alan “Görsel- Metin İlişkisi Kategori Listesi” ne göre değerlendirilmiştir.

Tablo 7. Efsaneler Metni Görsel-Metin Uyum Düzeyi

Görsel- Metin İlişkisi Kategori Listesi	Evet (2)			Kısmen (1)			Hayır (0)			Ort.*
	A	K1	K2	A	K1	K2	A	K1	K2	
1 Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
2 Görseller, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
3 Görseller, ait olduğu metnin içeriğine uygundur.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
4 Görsellerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
5 Görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
6 Görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
7 Görseller, sınıf düzeyine uygundur.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2

*Ortalamanın değeri, 0 – 0,66 arasında ise “Hayır”; 0,67 – 1,33 arasında ise “Kısmen”; 1,34 – 2 arasında ise “Evet”.

Yukarıda yer alan tablodaki ortalamaların değerler aralıklarına bakıldığında “Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesi” nde yer alan maddelerin hepsinde “Evet” yanıtının ortaya çıktığı görülmektedir.

“Efsaneler” metni “Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.” maddesiyle uygundur. Metin, Gelin Kayası ve Taş Olan Kadın efsanelerini anlatmaktadır. Görsellere bakıldığında metnin tahmin edilebileceği görülmektedir.

Metnin başlığı “Efsaneler” dir. Görsellere bakıldığında iki efsaneye de konu olan kayalar vardır. Görseller ve metin başlığı desteklenmektedir. Çünkü metin başlığı ve görseller birbiriyle uyumludur.

Metinde sevdiklerine kavuşamadıkları için taş olan genç kadınların efsanesi anlatılmaktadır. Efsaneye konu olan kayalar görseli ile metnin içeriği uygundur.

“Efsaneler” metni “Metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir.” maddesiyle uyumudur. Metnin ve görsellerin yerleştirildiği zemin mavidir. Metin, görsellerin çerçevesini de içine alan büyük bir çerçeve içindedir. Görseller, köşeleri sivri çerçeve içindedir. Görseller, net olarak görünmekte ve metin ise iyi bir şekilde okunmaktadır.

Görsellerde mavi, yeşil, beyaz gibi canlı renkler kullanılmıştır. Görsellerde gökyüzü mavi ve çimen yeşildir. Görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.

Görseller, öğrenciye estetik zevk kazandırmaktadır ve A2 sınıf düzeyine uygundur.

Destansı Anlatıma Bağlı Metinlere Ait Genel Bulgular

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A2 seviyesinde yer alan destansı anlatıma bağlı metinlere ait genel bulgular, “Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesi” ne göre frekans ve yüzde değerleri verilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8. Destansı Anlatıma Bağlı Metinlerin “Görsel – Metin İlişkisi Kategorisi Listesi” ne göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Görsel- Metin İlişkisi Kategorisi Listesi		Evet	Kısmen	Hayır	Toplam
1. Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.	<i>f</i>	1	-	-	1
	%	100	-	-	100
2. Görseller, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.	<i>f</i>	1	-	-	1
	%	100	-	-	100
3. Görseller, ait olduğu metnin içeriğine uygundur.	<i>f</i>	1	-	-	1
	%	100	-	-	100
4. Görseller ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözlemlenmiştir.	<i>f</i>	1	-	-	1
	%	100	-	-	100
5. Görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.	<i>f</i>	1	-	-	1
	%	100	-	-	100
6. Görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır.	<i>f</i>	1	-	-	1
	%	100	-	-	100
7. Görseller, sınıf düzeyine uygundur.	<i>f</i>	1	-	-	1
	%	100	-	-	100

Tablo 8’de gösterildiği gibi, destansı anlatıma bağlı metinlerin tamamında (%100), görsellerin, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağladığı; görsellerin, ait olduğu metnin başlığını desteklediği; görsellerin, ait olduğu metnin içeriğine uygun olduğu; görsellerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözlemlendiği; görsellerde kullanılan renklerin canlı, net ve dikkat çekici olduğu; görsellerin öğrencilere estetik zevk kazandırdığı; görsellerin sınıf düzeyine uygun olduğu görülmektedir.

Gazi Yabancılar için Türkçe A1 Temel Düzey Ders Kitabı

Betimleyici Anlatıma Bağlı Metinlere Ait Bilgiler

Bu bölümde “Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 seviyesi” nde yer alan metinlere ait görsellerin metinlerle uyumuna ait bulgulara yer verilmiştir.

“O Nasıl Biri?” Metni: Metnin yer aldığı sayfa: 14

Metnin Konusu: “O Nasıl Biri?” adlı metinde Haluk’un sahnedeki halleri anlatılmıştır.

Metin Özeti: Haluk tiyatro oyuncusudur. 23 yaşında, uzun boylu ve zayıftır. Onun gözleri kahverengi, saçları kısadır. Haluk neşeli, güler yüzlü ama biraz gevezedir. O, sahnede bazen şişman, kel ve sinirli; bazen uzun saçlı, komik ve neşeli; bazen de üzgün bir insan olur. Tiyatrocu arkadaşları da onun gibi oyunlarda ağlar, güler, kızar ve mutlu olurlar. Çünkü hayat bir tiyatrodur.

Metin için Yapılan Şekiller Aşağıda Verilmiştir:



Şekil 4. “O Nasıl Biri?” Metninin Görseli

Metin, bir sayfa içinde yer alır. Metnin sol tarafında konuyla ilgili iki küçük, biri orta büyüklükte olmak üzere üç görsel yer almaktadır.

Şekil 4’te sahnede oturan adam, sahnede ayakta olan ve konuşan üç kişi ve sahnede oturan iki adam vardır.

“O Nasıl Biri?” adlı metin, aşağıda yer alan “Görsel- Metin İlişkisi Kategori Listesi” ne göre değerlendirilmiştir.

Tablo 9. *O Nasıl Biri? Metni Görsel-Metin Uyum Düzeyi*

Görsel- Metin İlişkisi Kategori Listesi	Evet (2)			Kısmen (1)			Hayır (0)			Ort.*
	A	K1	K2	A	K1	K2	A	K1	K2	
1 Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
2 Görseller, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
3 Görseller, ait olduğu metnin içeriğine uygundur.	2	2	-	-	-	1	-	-	-	1,66
4 Görsellerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir.	-	-	-	1	1	1	-	-	-	1
5 Görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.	-	-	-	1	1	1	-	-	-	1
6 Görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
7 Görseller, sınıf düzeyine uygundur.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2

*Ortalamanın değeri, 0 – 0,66 arasında ise “Hayır”; 0,67 – 1,33 arasında ise “Kısmen”; 1,34 – 2 arasında ise “Evet”.

Yukarıdaki tabloda yer alan ortalama değer aralıklarına bakıldığında “Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesi” nde yer alan “Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.”, “Görseller, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.”, “Görseller, ait olduğu metnin içeriğine uygundur.”, “Görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır.” ve “Görseller, sınıf düzeyine uygundur.” maddelerinde “Evet”; “Görsellerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir.” ve “Görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.” maddelerinde “Kısmen” yanıtlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

“O Nasıl Biri?” metni “Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.” maddesiyle uygundur.

Metnin başlığı “O Nasıl Biri?” dir. Görseller ve metin başlığı desteklenmektedir.

Metinde Haluk’un tiyatrocu olduğu, bunun içinde birçok karakteri taklit ettiği anlatılmaktadır. Sahnede oturan iki adam, sahnede oturan adam, sahnede ayakta olan ve konuşan üç kişi görseli ile metnin içeriği uygundur.

“O Nasıl Biri?” metni “Görseller ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir.” maddesiyle kısmen uygundur. Metnin yerleştirildiği zemin gridir. Görsellerin yerleştirildiği zemin beyazdır. Metin, köşeleri kıvrımlı çerçeve içindedir. Görseller, köşeleri sivri çerçeve içindedir.

Görsellerde ağırlıklı olarak koyu renkler kullanılmıştır. Perdenin yarısı mor, yarısı siyahtır. Kostümler siyahtır. Yalnız gömlekler beyazdır. Görsellerde kullanılan renkler kısmen canlı, net ve dikkat çekicidir.

Görseller, öğrenciye estetik zevk kazandırmaktadır ve A1 sınıf düzeyine uygundur.

Tablo 10. *Betimleyici Anlatıma Bağlı Metinlerin “Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesi” ne göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Görsel- Metin İlişkisi Kategori Listesi	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam
1. Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.	f 3	-	-	3
	% 100	-	-	100
2. Görseller, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.	f 2	-	-	2
	% 100	-	-	100
3. Görseller, ait olduğu metnin içeriğine uygundur.	f 3	-	-	3
	% 100	-	-	100
4. Görseller ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir.	f 1	2	-	3
	% 33.33	66.67	-	100
5. Görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.	f 2	1	-	3
	% 66.67	33.33	-	100
6. Görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır.	f 3	-	-	3
	% 100	-	-	100
7. Görseller, sınıf düzeyine uygundur.	f 3	-	-	3
	% 100	-	-	100

Tablo 10’da gösterildiği gibi, betimleyici anlatıma bağlı metinlerin tamamında (%100), görsellerin, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağladığı; görsellerin, ait olduğu metnin başlığını desteklediği; görsellerin, ait olduğu metnin içeriğine uygun olduğu; görsellerin öğrencilere estetik zevk kazandırdığı; görsellerin sınıf düzeyine uygun olduğu görülmektedir. Betimleyici anlatıma bağlı metinlerin yarıdan fazlasında (%66,67), görseller ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi kısmen gözetilmiştir. Görsellerde kullanılan renklerin canlılık, netlik ve dikkat çekiciliği orta seviyenin (%66,67) biraz üstündedir. Betimleyici anlatıma bağlı metinlerin tamamında (%100), görsellerin öğrencilere estetik zevk kazandırdığı; görsellerin sınıf düzeyine uygun olduğu görülmektedir.

Gazi Yabancılar için Türkçe A2 Temel Düzey Ders Kitabı

Öyküleyici Anlatıma Bağlı Metinlere Ait Bilgiler

Bu bölümde “Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A2 seviyesi” nde yer alan metinlere ait görsellerin metinlerle uyumuna ait bulgulara yer verilmiştir.

“Küçük Bilim İnsanları” Metni: Metnin yer aldığı sayfa: 40

Metnin Konusu: “Küçük Bilim İnsanları” adlı metinde kente kurulan fuarın tanıtımı anlatılmaktadır.

Metin Özeti: Kente “Küçük Bilim İnsanları” adlı yeni bir fuar açılmıştır. Fuardan Can'ın okuluna bir tanıtım ekibi gönderilmiştir. Bu ekip, sınıf sınıf gezerek öğrencilere fuar hakkında ayrıntılı bilgiler vermiştir. Önce yansıtıcıdan fuarla ilgili fotoğraf ve kısa filmler gösterilir. Can'ın evinin olduğu bölgeden fuara ücretsiz serviste kalkmaktadır. Can broşürden “Yerçekimsiz ortamları tanışın!”, “Çarpmayan elektriği keşfedin!” etkinliklerine bakmıştır.

Metin için Yapılan Şekil Aşağıda Verilmiştir:



Şekil 5. "Küçük Bilim İnsanları" Metninin Görseli

Metin, bir sayfa içinde yer alır. Metnin sağ tarafında konuyla ilgili büyük görsel yer almaktadır. Büyük resmin üzerinde yuvarlak çerçeve içinde küçük görseller yer almaktadır.

Şekil 5'te tanıtım broşürlerinin ve kalabalık insan topluluğunun olduğu fuar resmedilmiştir. Küçük görsellerde çarpılan adam karikatürü ve yerçekimsiz ortamda havalanan insanlar vardır.

"Küçük Bilim İnsanları" adlı metin, aşağıda yer alan "Görsel- Metin İlişkisi Kategori Listesi" ne göre değerlendirilmiştir.

Tablo 11. *Küçük Bilim İnsanları Metni Görsel-Metin Uyum Düzeni*

Görsel- Metin İlişkisi Kategori Listesi	Evet (2)			Kısmen (1)			Hayır (0)			Ort.*
	A	K1	K2	A	K1	K2	A	K1	K2	
1 Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
2 Görseller, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
3 Görseller, ait olduğu metnin içeriğine uygundur.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
4 Görsellerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözlemlenmiştir.	-	-	-	1	1	1	-	-	-	1
5 Görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
6 Görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2
7 Görseller, sınıf düzeyine uygundur.	2	2	2	-	-	-	-	-	-	2

*Ortalamanın değeri, 0 – 0,66 arasında ise "Hayır"; 0,67 – 1,33 arasında ise "Kısmen"; 1,34 – 2 arasında ise "Evet".

Yukarıdaki tabloda yer alan ortalama değer aralıklarına bakıldığında "Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesi" nde yer alan "Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.", "Görseller, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.", "Görseller, ait olduğu metnin içeriğine uygundur.", "Görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.", "Görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır." ve "Görseller, sınıf düzeyine uygundur." maddelerinde "Evet"; "Görsellerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözlemlenmiştir." maddesinde "Kısmen" yanıtlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

"Küçük Bilim İnsanları" metni "Görsel, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır." maddesiyle uyumludur.

Metnin başlığı “Küçük Bilim İnsanları” dır. Görselde tanıtım broşürlerinin ve kalabalık insan topluluğunun olduğu fuar vardır. Görsel ve metin başlığı desteklenmektedir.

Metinde kente kurulan fuarın tanıtımı ve Can'ın fuara olan merakı anlatılmaktadır. Görseldeki tanıtım broşürlerinin ve kalabalık insan topluluğunun olduğu fuar, çarpılan adam karikatürü ve yerçekimsiz ortamda havalanan insanlar ile metnin içeriği uygundur.

“Küçük Bilim İnsanları” metni “Görsel ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir.” maddesiyle kısmen uygundur. Metnin yerleştirildiği zemin mavidir. Büyük görselin yerleştirildiği zemin beyazdır. Küçük görseller mavi zemine yerleştirilmiştir. Metin ve görsel, köşeleri sivri çerçeve içindedir. Küçük görsellerin çerçevesi yuvarlaktır.

Görselde mor, sarı, pembe, kırmızı, turuncu, mavi, yeşil gibi canlı renkler kullanılmıştır. Görselde tanıtım broşürlerine bakan kızın alt eşofmanı pembe, yanındaki oğlanın tişörtü mor, kapalı kadının şalı mavi ve karşısındaki bayanın elindeki kitap yeşildir. Görselde renklerin tonları canlı ve nettir. Görsel öğrenciler tarafından dikkat çekicidir.

Görsel, öğrenciye estetik zevk kazandırmaktadır ve A2 sınıf düzeyine uygundur.

Öyküleyici Anlatıma Bağlı Metinlere Ait Genel Bulgular

Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A2 seviyesinde yer alan öyküleyici anlatıma bağlı metinlere ait genel bulgular, “Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesi” ne göre frekans ve yüzde değerleri verilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 12. *Öyküleyici Anlatıma Bağlı Metinlerin “Görsel – Metin İlişkisi Kategori Listesi” ne göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Görsel- Metin İlişkisi Kategori Listesi	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam
1. Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.	f 7	-	-	7
	% 100	-	-	100
2. Görseller, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.	f 4	-	-	4
	% 100	-	-	100
3. Görseller, ait olduğu metnin içeriğine uygundur.	f 7	-	-	7
	% 100	-	-	100
4. Görseller ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir	f 5	2	-	7
	% 71,42	28,58	-	100
5. Görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.	f 7	-	-	7
	% 100	-	-	100
6. Görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır.	f 7	-	-	7
	% 100	-	-	100
7. Görseller, sınıf düzeyine uygundur.	f 7	-	-	7
	% 100	-	-	100

Tablo 12’de gösterildiği gibi, öyküleyici anlatıma bağlı metinlerin tamamında (%100), görsellerin, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağladığı; görsellerin, ait olduğu metnin başlığını desteklediği; görsellerin, ait olduğu metnin içeriğine uygun olduğu; görsellerde kullanılan renklerin canlı, net ve dikkat çekici olduğu; görsellerin öğrencilere estetik zevk kazandırdığı; görsellerin sınıf düzeyine uygun olduğu görülmektedir. Öyküleyici anlatıma bağlı metinlerin yaradan fazlasında (%71,42) Görseller ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu kısımda tespit edilen bulgular, yapılan diğer çalışmalarda tespit edilen bulgularla birlikte değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Değerlendirme yapılırken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Uyumluluk düzeyi, %30'un altında olan görsel ile metinlerin uyumu azdır.
- Uyumluluk düzeyi, %30 ile %49 oranlarının arasında olan görsel ile metinlerin uyumluluk oranı orta düzeyin biraz altındadır.
- Uyumluluk düzeyi, %50 olan görsel ile metinlerin uyumu orta düzeydedir.
- Uyumluluk düzeyi, %50 ve %69 oranlarının arasında olan görsel ile metinlerin uyumluluk oranı orta düzeyin biraz üzerindedir.
- Uyumluluk düzeyi, %70 ve %80 oranlarının arasında olan görsel ile metinlerin uyumluluk oranı yüksektir.
- Uyumluluk düzeyi, %80 oranının üzerinde olan görsel ile metnin uyumluluk düzeyi çok yüksektir.
- Uyumluluk düzeyi, %100 olan görsel ile metnin uyumluluk oranı tamdır.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabında (55,17) söyleşmeye bağlı metinlerde görsellerin öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlaması orta seviyenin biraz üstündedir. Kitapta yer alan çoğu görseller metnin yansımaları ve kelimelerin şekil bulmuş hali olsa da kimi görseller metnin içeriğini tam olarak yansıtamamaktadır. Şimşek'in de (2011) çalışmasında bahsettiği gibi Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitaplarında yer alan metin ve görseller çoğunluklu olarak birbirini tamamlayan niteliklerdedirler. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1) Ders Kitabında (35,30) ise görsellerin öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlaması orta düzeyin biraz altındadır. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A2) Ders Kitabında (62,5) yer alan söyleşmeye bağlı metinlerde görsellerin öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlaması orta seviyenin biraz üstündedir. Aynı kurum tarafından hazırlanan ve birbirinin devamı niteliğinde olan iki kitaptan biri "Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır." maddesinde orta düzeyin üstündeyken, diğeri orta düzeyin altındadır. Yapılan bu değerlendirme sonucunda iki kitabın hazırlanma sürecinde aynı özen ve titizlikle davranılmadığı söylenebilir. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A2) Ders Kitabı, İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1) Ders Kitabına oranla görsellerin öğrencilere metni tahmin etmesini sağlaması daha başarılıdır. Gazi Yabancılar için Türkçe (A1) Temel Düzey Ders Kitabında (79,55) söyleşmeye bağlı metinlerde görsellerin öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlaması yüksek düzeydedir. Gazi Yabancılar için Türkçe (A2) Temel Düzey Ders Kitabında da (81,48) bu başarı oranı aynı şekilde devam etmektedir. Bu da iki kitabın hazırlanmasında görsellerin yardımıyla metin hakkında tahminlerde bulunma ve çıkarımlar yapma hususlarına dikkat edildiğini gösterir. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ve Gazi TÖMER'in çıkardığı Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarının A1 ve A2 seviyelerinde "Görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır." maddesine orta düzeyin biraz üstünde ve oldukça yüksek düzeylerde dikkat edildiği söylenebilir. Fakat İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından hazırlanan İstanbul Yabancılar için Türkçe (A2) Ders Kitabında yer alan söyleşmeye bağlı metinlerde görsellerin öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlama oranı orta seviyenin biraz üstündeyken, bu durum İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1) Ders Kitabında orta seviyenin biraz altındadır. Kayabekir ve Tepecik (2017: 407), çalışmalarında "Resimlemelerin okuyucunun görsel algısı ve bilişsel sistemiyle etkileşim içinde olması önemlidir. Bu etkileşim resim metin arasındaki tutarlı ilişkiye bağlıdır." diyerek resim ile metinlerin ilişkisini açıklamıştır. Okuyucu, görsel ile metin arasında bağ kurarak metin içeriği, konusu ve amacıyla ilgili çağrışımlarda bulunmalıdır.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabı (62,97) ve İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1) Ders Kitabında (62,5) söyleşmeye bağlı metinlerde görsellerin ait olduğu metnin başlığını destekleme oranı orta seviyenin biraz üstündedir. Şimşek (2011), Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabında metin başlıklarından hareketle metnin içeriğinin tahmin edilebileceğini dile getirmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, metin başlıklarının metin içeriğiyle uyumu orta seviyenin biraz üstünde olsa da başlıkların kısa ve öz olduğu tespit edilmiştir. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1) Ders Kitabında da başlıklar anlaşılır, kısa ve özüdür. Fakat görsellerin bir kısmı başlıklarla uyumlu değildir. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A2) Ders Kitabında (45,46) görseller, ait olduğu metin başlıklarını orta seviyenin biraz altında desteklemektedir. Bunun nedeni bazı görsellerin başlıklarla pek bağlantılı olmayışı ve öğrenciye bağlam kurma açısından yardımcı olmayışıdır. Ayrıca birçok metnin başlığının olmayışı ve bazı görsellerin başlıklarla anlamsal olarak ilişkilendirilmemesi olumsuz durumlardan biridir. Gazi Yabancılar için Türkçe (A1) Temel Düzey Ders Kitabında (78,79) yer alan görseller yüksek düzeyde metin başlıklarını desteklemektedir. Metin başlıkları kısadır ve öğrencinin anlayabileceği düzeydedir. Görsellerin çoğu metin başlıklarıyla ilgili çağrışım yapmaktadır. Gazi Yabancılar için Türkçe (A2) Temel Düzey Ders Kitabında (%100) ise görseller tam olarak metin başlıklarını desteklemektedir. Gazi TÖMER'in hazırlamış olduğu, Gazi Yabancılar için Türkçe A1-A2 Temel Düzey Ders Kitaplarında yer alan görseller, metin başlıklarıyla yüksek oranda uyumlu ve metin başlıklarını desteklerken, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabı ve İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1) Ders Kitabında bu durum orta seviyenin biraz üstündedir. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A2) Ders Kitabında ise görseller metin başlıklarını orta seviyenin biraz altında desteklemektedir.

Şeref ve Yılmaz (2013: 510), “Görsellerin en önemli katkısı metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktır. Türkçeyi yeni öğrenen kişiler söz konusu metnin içeriğini görsel yardımıyla daha kolay kavrayabilirler.” diye belirtmektedirler. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabı (89,65) ve İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1) Ders Kitabında (82,35) söyleşmeye bağlı metinlerde görsellerin ait olduğu metnin içeriğiyle uyumluluk oranı oldukça yüksektir. Şeref ve Yılmaz (2013) çalışmalarında bahsettikleri gibi iki kitapta da tanışma metinlerinde iki yabancı kişinin tanışma esnasında kullanabilecekleri diyaloglar yer almaktadır. Metinlerin içeriğinden hareketle görsellere bakıldığında metin ile görsellerin arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Çünkü görsellerde bir kız ile bir erkek tanışır hâlde resmedilmiştir. Şimşek’te (2011) çalışmasında Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitaplarında görsel ve içeriklerin birbirlerini tamamladıklarını örneklerle açıklamıştır. Şimşek (2011: 83), Yeni Hitit kitabında yer alan metin için “‘Gemi Seyahati’ metninin içeriği görsellerle desteklenmiştir. Gemilere ait bir odakamara fotoğrafı ve geminin güvertesindeki restorandan bir fotoğraf metinle yan yana gösterilmiştir.” sözlerini söylemiştir. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A2) Ders Kitabında (72,73) görseller ait olduğu metnin içeriğiyle yüksek düzeyde uygundur. Gazi Yabancılar için Türkçe (A1) Temel Düzey Ders Kitabında (95,45) görseller ve metnin içeriğinin uygunluk düzeyi diğer kitaplara oranla daha yüksektir. Gazi Yabancılar için Türkçe (A2) Temel Düzey Ders Kitabında (85,18) ise görseller ve metnin içeriği birbiriyle oldukça yüksek oranda uygundur. Genel olarak tüm kitaplarda metin içeriği ile görseller arasındaki uyuma dikkat edilmiştir. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarında metin içeriği ve görsellerin uyum düzeyi birbirine benzerlik gösterirken, Gazi Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Temel Düzey Ders Kitaplarında bu uyum düzeyi daha yüksektir. Gazi Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Temel Düzey Ders Kitaplarında neredeyse tüm metinler içerik olarak görsellerle uyumlu ve bağlantılıdır. Karatay ve Pektaş (2012: 187) çalışmasında “Ders kitaplarındaki resimler; metnin üstünde, sayfanın üst kısmında, altında veya resim ve metin birbirleriyle karşılıklı olacak şekilde, bir sayfada resim karşısındaki diğer sayfada resim olacak şekilde tasarlanır. Metin ve resmin iç içe tasarlandığı

durumlarda metin resmin üzerinde, resim tasarımında kullanılan renkten farklı bir renkle verilmelidir. Resimlerin üzerine yerleştirilen metin için kullanılan yazı rengi ve zemini birbiri ile zıtlık oluşturmazsa metni okumak güçleşir. Okuma eylemi, metindeki anlamı çözmekten çok resim içinde metni seçme çabasına dönüşebilir.” sözleriyle resimlerin özelliklerinden bahsetmektedir.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabında (72,40) söyleşmeye bağlı metinlerde görsel ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisinin gözetilme oranı yüksek seviyededir. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1) Ders Kitabında (64,70) söyleşmeye bağlı metinlerde görsel ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisinin gözetilme oranı orta seviyenin biraz üstündedir. “Öğrenciler Alışverişte” metninde görsellerin ve metnin yerleştirildiği zemin beyazdır. Görseller, köşeleri sivri çerçeve içindedir. Görsellerin büyüklükleri orantılı değildir. Bazı görseller diğer görsellerle zemin ilişkisi bakımından uyumlu değildir. Metnin çerçevesi yoktur. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A2) Ders Kitabında (81,82) söyleşmeye bağlı metinlerde görsel ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisinin gözetilme oranı oldukça yüksek seviyededir. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabının iki seviyesinde de (A1-A2) metin ve görselin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisine yüksek oranda dikkat edilirken, İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1) Ders Kitabında ise zemin-fon ilişkisine orta seviyenin biraz üzerinde dikkat edilmiştir. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A2) Ders Kitabında da metin ve görselin yerleştirilmesinde zemin fon ilişki uyumu diğer kitaplara oranla daha yüksektir.

Karatay ve Pektaş (2012: 188), çalışmalarında “Renklerin insan psikolojisi üzerindeki etkileri ve içerdiği anlamlar görsellerin seçilmesinde veya hazırlanmasında dikkate alınmalıdır. Soğuk renkler, çocuklarda uzaklık ve derinlik etkisi yaratırken sıcak renkler yakınlık ve çekicilik etkisi yaratır.” diyerek renklerin özelliklerini anlatmaktadırlar. Görsellerde soğuk ve cansız renklerin kullanımından sakınmalıdır. Kitapların hazırlanma sürecinde kullanılan renk tonları dikkat çekici ve canlı olmalıdır. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabı (75,86), İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitapları (82,35- 90,09) ve Gazi Yabancılar için Türkçe (A1) Temel Düzey Ders Kitabında (95,45) yer alan görsellerin renklerinde canlılık, netlik ve dikkat çekicilik oranı yüksek ve çok yüksektir. Gazi Yabancılar için Türkçe (A2) Temel Düzey Ders Kitabında (%100) yer alan görsellerde kullanılan renkler tam olarak canlı, net ve dikkat çekicidir. Genel olarak kitaplardaki görsellerde sıcak renkler kullanılmıştır ve renkler öğrenciler tarafından dikkat çekicidir.

Yabancılar için Türkçe öğretme amaçlı yazılan kitaplarda yer alan görseller; öğrencilere kitapları sevdirmek, okunacak metinlere ilgiyi arttırmak, öğrencinin dikkatini çekmek vb. nedenlerden dolayı estetik açıdan doyurucu olmalıdır. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabında (79,73) görsellerin öğrenciye estetik zevk kazandırma oranı yüksektir. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1) Ders Kitabı (88,23) ve Gazi Yabancılar için Türkçe (A1) Temel Düzey Ders Kitabında (97,73) söyleşmeye bağlı metinlerin görsellerinin öğrenciye estetik zevk kazandırma oranları oldukça yüksektir. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A2) Ders Kitabı ve Gazi Yabancılar için Türkçe (A2) Temel Düzey Ders Kitabında yer alan görseller (%100) tam olarak öğrenciye estetik zevk kazandırmaktadır.

Karatay ve Pektaş (2012: 186), “Kitaplarda yer alan metinler ve onları tamamlayan görsellerin anlamlı olabilmesi için metinler ile resimlerin sayfa tasarımlarının birbirini tamamlaması gerekir.” diyerek metin ile görsellerin uyumuna dikkat çekmektedirler. Görsel unsurlar, öğrenciye metni anlayabilmelerinde yardımcı olmak için öğrencinin yaş ve gelişim düzeyine uygun hazırlanmalıdır. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabında (93,11) söyleşmeye bağlı metinlerin görsellerinin sınıf düzeyine uygunluk oranı oldukça yüksektir. Şimşek (2011: 76) çalışmasında “Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabının manav bölümü görevli kişiyle müşteri

arasında geçebilecek doğal, basit ve temel ihtiyacı karşılayan bir konuşma metnidir. Kısa olması ve manavda alışveriş sırasında sorulan sorulara verilebilecek farklı yanıtları içermesiyle hem anlaşılması kolay hem de işlevsel-kullanışlı bir metindir.” diye belirterek Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabının özelliklerinden bahsetmektedir.

Şimşek’in de (2011) çalışmasında belirttiği gibi Yeni Hitit A1 seviye kitabının “Manavda” metni okunabilir, anlaşılabilir ve öğrenci seviyesine uygun bir metindir. Şimşek (2011: 84), Yeni Hitit kitabında yer alan metin için “Gemi Seyahati metni, Yeni Hitit A1 seviyesi ders kitabının son ünitesinde yer alacak seviyede; o üniteye kadar öğrenilenler sayesinde kolay anlaşılan ve orta seviyeye öğrenciyi hazırlayan bir okuma metnidir.” demiştir. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitapları ve Gazi Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Temel Düzey Ders Kitaplarındaki görseller (%100), tam olarak sınıf düzeyine uygundur. Araştırmaya dahil edilen tüm kitaplarda söyleşmeye bağlı metinlere ait görseller öğrencilerin seviyesine uygundur.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabında (81,82) yer alan açıklayıcı anlatıma bağlı metinlerde görsellerin öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlama oranı oldukça yüksek seviyededir. Kitapta yer alan çoğu görsel, öğrenciye metin hakkında şifreler vermektedir. “İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı”nın A1-A2 seviyesinde (%100), görseller tam olarak metnin tahmin edilmesini sağlamaktadır. İstanbul Yabancılar için Türkçe kitabında, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe kitabına oranla “Görseller öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır.” maddesine daha çok dikkat edilmiştir. Gazi Yabancılar için Türkçe (A1) Temel Düzey Ders Kitabında (%100) yer alan görseller tam olarak metnin tahmin edilmesini sağlamaktadır. Gazi Yabancılar için Türkçe (A2) Temel Düzey Ders Kitabında (83,33) yer alan açıklayıcı anlatıma bağlı metinlerde ise görsellerin öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlama oranı oldukça yüksek seviyededir. Açıklayıcı anlatıma bağlı metinlerin tümünde görseller, metnin tahmin edilmesini sağlamaktadır. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1) Ders Kitabı, İstanbul Yabancılar için Türkçe (A2) Ders Kitabı ve Gazi Yabancılar için Türkçe (A1) Temel Düzey Ders Kitabında yer alan açıklayıcı anlatıma bağlı metinlerin tümünde metinler görseller aracılığıyla tahmin edilmektedir.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabında (72,73) açıklayıcı anlatıma bağlı metinlerde görsellerin ait olduğu metnin başlığını destekleme oranı yüksektir. Cımbız ve İşcan (2017: 155), “Başlık kısa, öz olmalı ve metnin konusunu tam olarak kapsamalıdır.” diyerek metin başlıklarının nasıl olması gerektiğini anlatmışlardır. Metinlerin başlıkları öğrencinin aklını karıştırmamalıdır. Başlıklar nasıl sade ve anlaşılır ise görsellerde metin başlıklarıyla uyumlu olarak sade olmalıdır. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabı ve Gazi Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Temel Düzey Ders Kitabında başlıklar anlaşılır, kısa ve özür. Bu kitaplardaki görseller (%100) tam olarak metin başlıklarını desteklemektedir.

Şimşek (2011) çalışmasında, kitaplarda yer alan metinlerin öğrenci düzeyine uygun olmasını ve metinlerde geçen konuların somut şekilde yansıtılarak öğrencinin zihninde canlanmasının önemini vurgulamıştır. Görsellerin metnin içeriği ile uyumlu olmaması, öğrencinin metni anlamasında zorluk çıkartabilir ve kafasının karışmasına neden olabilir. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabında (72,73) açıklayıcı anlatıma bağlı metinlerde görsellerin ait olduğu metnin içeriğine uygunluk oranı yüksektir. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabı ve Gazi Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Temel Düzey Ders Kitabında yer alan görseller (%100) tam olarak metnin içeriğiyle uygundur. Açıklayıcı anlatıma bağlı metinlerin içeriği ile görsellerin uyumu yüksek seviyenin altına düşmese de, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabında yer alan görsel ile metinlerin içerik uyumu diğer kitaplara oranla daha azdır.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabında (45,45) görseller ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi orta seviyenin altında gözetilmiştir. Ankara TÖMER tarafından

hazırlanan Hitit kitabında, açıklayıcı anlatıma bağlı metinlerin ve görsellerin yerleştirilmesinde zemin/fon ilişkisine fazla dikkat edilmediği görülmektedir. Bu durum öğrencinin ilgisinin dağılmasına ve metinden uzaklaşmasına neden olmaktadır. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1) Ders Kitabında (%100) görseller ve metinlerin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi kısmen gözetilmiştir. Görsel ile metinlerin yerleştirilmesinde zemin rengine pek dikkat edilmemiştir ve görsellerin büyüklüğü orantılı değildir. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A2) Ders Kitabında (%100) görseller ve metinlerin yerleştirilmesinde tam olarak zemin fon ilişkisi gözetilmiştir. Kitapta yer alan görseller ve metinlerin yerleştirildikleri zemin rengi birbiriyle uyumludur. Görsellerin büyüklükleri birbiriyle uyumludur. Birbirinin devamı olan, İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitaplarının metinlerinde, metin ile görsellerin yerleştirilmesinde zemin/fon ilişkisinin gözetilme oranlarının birbirinden çok farklı olması, iki kitabın hazırlanma aşamasında görsel ile metinlerin yerleştirilmesinde zemin/fon ilişkisine farklı oranlarda değer verildiğini gösterebilmektedir. Gazi Yabancılar için Türkçe (A1) Temel Düzey Ders Kitabında yer alan açıklayıcı anlatıma bağlı “Ben Kimim?” metninde görsel ile metin arasında zemin/fon ilişki uyumu yoktur. Metnin yerleştirildiği zemin beyazdır. Görsellerin yerleştirildiği zemin gri, kırmızı ve mavidir. Metin, köşeleri kıvrımlı çerçeve içindedir. Görsellerden ikisi köşeleri sivri çerçeve içindedir. Diğer görselin çerçevesi yoktur. Gazi Yabancılar için Türkçe (A2) Temel Düzey Ders Kitabında (83,33) metin ile görsellerin yerleştirilmesinde zemin/fon ilişkisine yüksek oranda dikkat edilmiştir. Metin ve görsellerin çerçeveleri birbiriyle uyumludur ve iki ögenin yerleştirilmesinde zemin/fon ilişki vardır.

Görseller öğrencinin dikkatini çekebilmelidir. Bunun için renkleriyle ve biçimleriyle göze hitap etmelidir. Soluk renkler görseli cansız gösterir. Canlı renkler ise öğrenci tarafından ilgi çeker. Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitapları öğrencinin görsel zekâsını ve estetiğini öne çıkarmalıdır. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabının (45,45) açıklayıcı anlatıma bağlı metinlerine ait görsellerde kullanılan renklerin canlılık, netlik ve dikkat çekicilik oranı orta seviyenin altındadır. Kimi görseller siyah beyaz ve koyu tonlardayken kimi görsellerde bulanıktır. Görsellerin çekicilik oranları düşüktür. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabı ve Gazi Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Temel Düzey Ders Kitabında yer alan açıklayıcı anlatıma bağlı metinlerin görsellerinde (%100) kullanılan renkler tam olarak canlı, net ve dikkat çekicidir.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabında (72,73) yer alan açıklayıcı anlatıma bağlı metinlerin görsellerinin öğrencilere estetik zevk kazandırma oranları yüksektir. Kitaptaki bazı görseller; renksiz, cansız ve göz estetiğine hitap etmezken, çoğu görsel renkli, dikkat çekici ve öğrencinin göz estetiğine hitap etmektedir. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabı ve Gazi Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Temel Düzey Ders Kitabında yer alan açıklayıcı anlatıma bağlı metinlerdeki görseller (%100) tam olarak öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabının (90,91) açıklayıcı anlatıma bağlı metinlerin görselleri, yüksek düzeyde sınıf düzeyine uygundur. Görseller, öğrencinin başlangıç seviyesi olan A1 ve A2 seviyesine uygun tasarlanmıştır. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabı ve Gazi Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Temel Düzey Ders Kitabında yer alan açıklayıcı anlatıma bağlı metinlerin görselleri (%100) tam olarak öğrenci seviyesine uygundur. Görseller karmaşıklıktan uzak, sade ve anlaşılması kolaydır. Kitapların hazırlanmasında öğrenci seviyelerine oldukça dikkat edilmiştir.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabında betimleyici anlatıma bağlı metinlerde görseller (%100) tam olarak; öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir, ait olduğu metnin içeriğine uygundur, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır, sınıf düzeyine uygundur, görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat

çekicidir ve görseller ile metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir. Gazi Yabancılar için Türkçe (A1) Temel Düzey Ders Kitabında betimleyici anlatıma bağlı metinlerde görseller (%100) tam olarak; öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir, ait olduğu metnin içeriğine uygundur, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır ve sınıf düzeyine uygundur. Görseller ve metnin yerleştirilmesinde (33,33) zemin fon ilişkisi orta seviyenin altında gözetilmiştir. Görsel ile metnin yerleştirilmesinde (66,67) kısmen zemin/fon ilişkisi vardır. Bazı görsellerin metin ile yerleştirilmesinde uyumlu bir ilişki yoktur. Kimi görsellerin çerçevesi birbirinden farklıdır ve zemin renkleri birbiriyle uyumsuzdur. Gazi Yabancılar için Türkçe (A1) Temel Düzey Ders Kitabında (66,67) betimleyici anlatıma bağlı metinlerin görsellerinde kullanılan renkler orta seviyenin biraz üstünde canlı, net ve dikkat çekicidir. Renkler, görselleri öne çıkaran ve öğrencinin dikkatini çeken önemli öğelerden biridir. Gazi Yabancılar için Türkçe (A2) Temel Düzey Ders Kitabında betimleyici anlatıma bağlı metinlerde görseller (%100) tam olarak; öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir, ait olduğu metnin içeriğine uygundur, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır, sınıf düzeyine uygundur, görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir ve görseller ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabında öyküleyici anlatıma bağlı metinlerde görseller (%100) tam olarak; öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir, ait olduğu metnin içeriğine uygundur, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır, sınıf düzeyine uygundur, görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir ve görseller ile metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir. Gazi Yabancılar için Türkçe (A2) Temel Düzey Ders Kitabında öyküleyici anlatıma bağlı metinlerde görseller (%100) tam olarak; öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir, ait olduğu metnin içeriğine uygundur, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır, sınıf düzeyine uygundur ve görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir. Görsel ve metin yerleştirilmesinde (72,43) zemin fon ilişkisi yüksektir. Görsellerin en önemli katkısı metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktır.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabında (57,14) öğretici anlatıma bağlı metinlerde görseller, öğrencilerin metni tahmin etmesini orta seviyenin biraz üstünde sağlamaktadır ve ait olduğu metnin başlığını orta seviyenin biraz üstünde desteklemektedir. Bazı görseller, metnin tahmin edilmesinde ve başlıkların desteklenmesinde faydalı olurken bazı görseller ise bu özellikleri taşımamaktadır. Öğretici anlatıma bağlı metinlerde (85,72) görseller oldukça yüksek oranda metnin içeriği ile uygundur. Görsel ve metnin yerleştirilmesinde (57,14) zemin fon ilişkisi orta düzeyin biraz üzerinde kısmen gözetilmiştir. “Kitaplarda yer alan metinler ve onları tamamlayan görsellerin anlamlı olabilmesi, metinler ile resimlerin sayfa tasarımlarının birbirini tamamlaması gerekir. Metin ve resmin iç içe tasarlandığı durumlarda metin resmin üzerinde, resim tasarımında kullanılan renkten farklı bir renkle verilmelidir. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe (A1-A2) Ders Kitabında öğretici anlatıma bağlı metinlerde tam olarak (%100); görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir, görseller, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır ve görseller sınıf düzeyine uygundur. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A1) Ders Kitabında öğretici anlatıma bağlı metinlerin görselleri (%50) öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlar ve ait olduğu metnin başlığını orta seviyede destekler. Görseller tam olarak (%100); ait olduğu metnin içeriğine uygundur, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır, sınıf düzeyine uygundur, metin ile yerleştirilmesinde zemin/fon ilişkisi gözetilmiştir. Görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir. İstanbul Yabancılar için Türkçe (A2) Ders Kitabında öğretici anlatıma bağlı metinlerde görseller tam olarak (%100) öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır, sınıf düzeyine uygundur ve metnin

ile yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir. Akbulut ve Yalın'ın (2015) çalışmasında belirttiği gibi görseller, metnin konusu ile uyumludur. Gündelik konuşma, tanışma, alışveriş vb. konuları anlatan metinler görseller aracılığıyla tahmin edilmektedir. Öğretici anlatımda görseller, ait olduğu metnin içeriğine uygun değildir. Örneğin "Dünyadaki İlkler" metninde telefonun, teleskobun, ampulün ilk icat edilişi ve aya ilk basan kişi, yazıyı ilk kullanan ve parayı bulan ilk topluluk anlatılmaktadır. Fakat bunların görselleri resmedilmemiştir. Görsellerde kullanılan renkler tam olarak (%100) kısmen canlı, net ve dikkat çekicidir.

İstanbul Yabancılar için Türkçe (A2) Ders Kitabında destansı anlatıma bağlı metinlerde görseller tam olarak (%100) öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamaktadır, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir, ait olduğu metnin içeriğine uygundur, öğrencilere estetik zevk kazandırmaktadır, sınıf düzeyine uygundur, görsellerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir ve görseller ile metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisi gözetilmiştir. Akbulut ve Yaylı (2015), görsel ile metinlerin içeriksel olarak birbirine uyumlu olduğunu belirtmektedir. Yapılan çalışmada da metin ve görselin içeriksel olarak birbirine uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Örneğin "Efsaneler" metninde, sevdiklerine kavuşamadıkları için taş olan genç kadınların efsanesi anlatılmaktadır. Görsellerde efsaneye konu olan kayalar resmedilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmada bazı metinlerin başlığının olmadığı, araştırmaya dâhil edilen kitaplarda yer alan metin ve görsellerin yerleştirilmesinde zemin/fon ilişkisinin orta düzeyde gözetildiği, genel olarak metin ile görsellerin arasında içerik, konu ve anlam olarak bütünlüğün olduğu, bazı metinlere ait görsellerde canlı renk kullanımının yerine siyah- beyaz renkler tercih edildiği, birbirinin serisi olarak okutulan yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının hazırlanma sürecinde metin ve görsel unsurların uyumuna eşit ölçüde dikkat edilmediği, genel olarak araştırmada örneklem olarak kabul edilen tüm kitaplarda metin- görsel uyumuna dikkat edildiği, kitaplarda yer alan görsellerin çoğunun fotoğraf olduğu, belirli yıllarda yenilenen ve birbirinin serisi olan yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan bazı metin ve görseller, kitapların yenilenmesine ve değişmesine rağmen yine kitaplarda kullanıldığı tespit edilmiştir.

Öneriler

1. Kitaplarda yer alan tüm metinlerin başlıkları olmalıdır.
2. Metin ve görseller hazırlanırken, metin yazarları ve görsel tasarım uzmanları işbirliği içinde çalışmalıdır.
3. Metin ile görsellerin uyum düzeylerini arttırmak ve metni daha iyi okumak için metin ile görsellerin yerleştirilmesinde zemin/fon ilişkisine daha çok dikkat edilmelidir.
4. Birbirinin serisi olarak okutulan yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının hazırlanma sürecinde metin ve görsel unsurların uyumuna eşit ölçüde dikkat edilmelidir.
5. Yabancılar Türkçe öğretiminde, kitapların hazırlanmasında daha çok uzman kişilerin, okutmanların ve öğrencilerin görüşleri alınmalıdır.
6. Yapılan araştırmalar, ders kitaplarında yer alan metin ile görsellerin daha uyumlu olmasına katkıda bulunduğu için bu tip araştırmalar arttırılmalıdır.

Kaynakça

- Akbulut, S. & Yaylı, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1-A2 düzeyi ders kitapları üzerine bir izlenim çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35-46.
- Akkurt, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici ve tahkiyeli metinlerin anlaşılabilirlikleri ile ilgili görüşleri metinlerin okunabilirliği açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırıkkale.
- Altunsoy, Y. (t. y.). Anlatım türleri. <http://www.edebiyatname.com/index.php/anlatim-tuerleri> adresinden alınmıştır.
- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2018). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı (A1)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2018). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı (A2)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Ardıç, K., İ., Karagöz, B. & Şeref, İ. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin metinsellik özellikleri: Lao Tzu'nun 'Acele Karar Vermeyin' öyküsü örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 92-104.
- Baskın, S. (2012). Türklerin Araplarla ilk münasebetleri ve Osmanlı dönemine kadar Türkçenin Araplara öğretimi, *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3 (5), 45-53.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları*, 19-30.
- Baz, F. Ç., Çatlak, Ş. & Tekdal, M. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: bir doküman inceleme çalışması. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4 (3), 13-15.
- Bölükbaş, F., Gedik, E., Gönültaş, G., Keskin, F., Özenç, F., Tokgöz, H. ve Ünsal, G. (2018). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı (A1)*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Gedik, E., Gönültaş, G., Keskin, F., Özenç, F., Tokgöz, H. ve Ünsal, G. (2018). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı (A2)*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Cımbız, T. A. & İşcan, A. (2017). Ortaokul 5. Sınıf türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 250-272.
- Gazi Üniversitesi TÖMER. (2018). *Yabancılar için Türkçe (A1) temel düzey*. Ankara: Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Gazi Üniversitesi TÖMER. (2018). *Yabancılar için Türkçe (A2) temel düzey*. Ankara: Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Göçer, A., Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış, *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Dönmez, C. & Tangülü, Z. (2012). Türkiye cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğretmenlerin gazete kullanımına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 347-361.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4 (3), 888-937.
- İşeri, K. (2003). Türkçe ders kitaplarındaki metinler için çizilen resimlerin incelenmesi. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemi Dergisi*, 12, 1-8.
- Karababa, Z., C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 265-277.
- Karagöz, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarının temel özelliklerini bilme yeterlikleri. *Turkish Studies*, 12(14), 211-230.
- Karagöz, B. (2018). Resimli çocuk kitaplarında gözden kaçan bir alan: ileti problemi (anne tavuk anlatıyor serisi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1765-1787

- Karatay, H. & Pektaş, S. (2012). Türkçe ders kitaplarının incelenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10).
- Kanca, E. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında görsel-metin uyumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Tokat.
- Kayabekir, T. & Tepecik, A. (2018). Resimlemelerin metne uygunluklarının değerlendirilmesine yönelik bir ölçek önerisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 405-426.
- Kayatürk, N. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerin örtülü anlam unsurları açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Hatay.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (3), 779-796.
- Şeref, İ. & Yılmaz, İ. (2013). Gökkuşluğu Türkçe öğretim seti'ndeki okuma metinleri ile görsellerin bütünselliği. *Journal of International Social Research*, 6 (27), 505-519.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı kitaplar*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Toprak, F. (2011). Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki okuma parçaları ve diyaloglar üzerine bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 11-24.
- Türk Dil Kurumu. (t. y.). Büyük Türkçe sözlük. <http://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.

Batman Merkezinde ve İlçelerinde Rekreasyon Alanlarının İncelenmesi¹

Neslihan EKİNGEN²

Hacı Murat ŞAHİN³

Gönderim Tarihi: 14.09.2020

Yayın Tarihi: 31.05.2021

Öz

Sanayileşmenin artması ve kentleşmenin etkisi Dünya’da ve Türkiye’de insanların yaşam biçimlerini de değişime uğratmıştır. Değişen dünyada insanların doğayla ilişkileri, kişisel ihtiyaçları ve sosyal ilişkileri de zamanla birlikte köklü bir değişime uğramıştır. Betonlaşan şehirler, değişen ve modernleşen yaşam biçimleri özellikle yoğun çalışma temposu kişilerin yaşam alanlarını daraltmıştır. Kişilerin stresli yaşam tarzı psikolojik, sosyolojik ve fiziksel gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuzluk kişilerde yeni değişim ve yenilenme ihtiyacını doğurmuş ve bireyleri yeni arayışlara sevk etmiştir. Betonlaşan şehirlerin stresli yaşam koşullarından ve bunaltıcı havasından bir süreliğine bile uzaklaşmak isteyen insanlar, dinlenebilecekleri, eğlenebilecekleri, doğayla baş başa kalabilecekleri, temiz hava alabilecekleri ortamlara olan talebi arttırmıştır ve her geçen gün de bu talep artmaktadır. Bu durum da rekreatif faaliyetlerin artmasına ve çeşitlenmesine yol açmaktadır. Bu çalışmada Türkiye’nin nüfus bakımından orta ölçekli kenti olan Batman Kentinin ve ilçelerinin rekreasyon olanakları ve belirli rekreasyon alanları incelenmektedir. Araştırmanın temelini oluşturan rekreasyon alanları belirlendikten sonra yıl içerisinde bu alanlara gidilip yerinde araştırma yapılmıştır. Doğal ortam ve rekreasyon alanları gözlemlenmiş, yerinde incelenmiş, fotoğraflanmış ve eksiklikler saptanmıştır. Söz konusu alanların imkân ve sorunlarının tespiti için rekreasyonel etkinliklere katılanlara ve yöre halkına yönelik anket çalışması yapılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 22 Paket programı kullanılmış, analizlerde betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Batman kenti ve ilçelerinde sayı olarak rekreasyon alanlarının fazla fakat kullanılabilirlik açısından yeterli olmadıkları görülmüştür. Bu sebeple yöre halkı rekreatif donatı eksikliği bulunmayan alanlara fazla yönelmekte buda bu alanların yoğun kullanımına sebep olmaktadır. Bu kısır döngü sonucu kullanılmayan alanlar daha da bakımsız kalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Batman Kenti, Rekreasyon, Hasankeyf, Sason Kanyonu, Batman Baraj Gölü

Investigation of Recreation Areas in Batman City Center and Districts

Abstract

Increased industrialization and the effects of urbanization in the world and also in Turkey has interfered with people’s lifestyles change. In the changing world, people’s relations with nature, personal needs and social relations have also changed drastically over time. Concrete cities, changing and modernizing lifestyles, especially the busy pace of work has narrowed the living space of people. The stressful lifestyle of the people affects the psychological, sociological and physical development negatively. This negativity led to the need for new changes and regeneration in

¹ Bu çalışma Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

² Neslihan Ekingen, GHSİ, Batman, Türkiye, neslihan.ekingen@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6528-6279

³ Sorumlu Yazar: Hacı Murat Şahin, Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Türkiye, hmuratsahin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6667-1195

individuals and directed individual stonew searches. People who want to getaway from the stressful living conditions of the cities that have become concrete and have to swim for a while, have increased the demand for environments where they can relax, have fun, be alone with the nature and get fresh air and this demand is increasing day by day. This situation leads to an increase and diversification of recreational activities. In this study, recreation facilities and recreation areas in particular medium-sized city in terms of population and districts of the city of Batman in Turkey are examined. After determining there creation are as that constitute the basis of the research, the sesites were visited in the year. Natural environment and recreation areas were observed, examined on site, photographed and deficiencies were determined. In order to determine the possibilities and problems of the seareas, a survey was conducted for those who participated in recreational activitie sand for the local people. SPSS 22 package program was used to analyze the data and descriptive statistica techniques were used in theanalysis. As a result of thestudy, the number of recreation areas in Batman city an ditsdistricts washigh but it was observed to be less in terms of usability. For this reason, the local people are looking more to wards the areas with lack of reinforce mentre inforcement and this leads to intensive use of the seareas. As a result of this viciouscycle, unusedareasareless maintenance-free.

Key Words: Batman City, Recreation, Hasankeyf, Sason Canyon, Batman Dam Lake

Giriş

Boş zaman ve rekreasyon düşüncelerinin zihindeki soyut ve genel tasarımı kişisel deneyimlere ve idraka göre kurulduğu için sayıca çok fazla manaya sahiptir. Rekreasyon kavram olarak kişiye özgü bakıldığında, çimlerde yürümeyi, televizyon seyretmeyi, şehirde bir akşam gezinti yapmayı veya vakit geçirmeyi, çocuklarınızı oyun parkına götürmeyi, müzik dinlemeyi ve bunlardan başka yapmayı arzuladığınız her şeyi kapsamaktadır. Serbest zaman kuramcıları bu ve benzerleri gibi tecrübelerin daha başka nasıl isimlendirile bilirliği üzerine çalışmışlardır ve bu aktivitelerin isminin müsait zaman, boş zaman, rekreasyon, serbest zaman, bencilik, yaratıcılık hatta eğlence ve çalışmama manasına gelen Hedoinizm mi denmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır (McLean ve Hurd, 2012).

Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından ise Rekreasyon kavramı “*insanların boş zamanlarında eğlence ve spor amacı ile gönüllü olarak katıldıkları etkinlikler*” biçiminde açıklamıştır.

21. Yüzyılda bilim ve teknolojide baş döndürücü hızda yaşanan gelişmeler sonrası neredeyse bütün bilim dallarında olduğu gibi spor bilimleri de bu gelişmelerden etkilenmiştir. Yaşanılan hızlı gelişim, kişisel ve toplumsal yaşantıları da etkilemekte ve değiştirmektedir. İnsanların değişime adapte olmaları, kabullenmeleri ve uyum sağlamaları, hayatlarını kolaylaştırmakta, kendi benlikleri için daha çok zaman ayırarak çoğu kez yaşamlarından haz duymalarını sağlamaktadır. Bunun neticesinde kişisel ve dolayısıyla toplumsal mutluluk ön plana çıkmaktadır. Böylece yaşadığımız zamanın ve hayatın değeri daha anlamlı hale gelmekte ve kişi kendisinin dilediği gibi geçirebileceği zaman dilimine ihtiyaç duymaktadır (Özbey ve Çelebi, 2011).

Kent merkezi yada etrafında bulunan ve bireylere mesafesi 0-20 km arasında değişen ve bireylerin özellik ve taleplerine göre düzenlenme yapılması gereken rekreatif tesis ve alanlarının ayrıntıları göz önüne alınmayarak bütünü bakımından ele alınan özellikleri, kentsel ölçekte ve bireylere yakın rekreasyon imkanları sunmalarıdır. Bu rekreasyon alanları Şöyle sıralanabilir:

- Çocuk oyun alanları, semt parkları, çocuk parkları, mahalle parkları
- Kapalı veya açık spor tesisi veya alanı
- Ağaçlıklı yollar (alleler), gezinti yerleri (promenad), aile gazinoları, çay bahçeleri
- Tiyatro-sergi salonları, sinema, eğlence merkezleri, gece kulüpleri
- Botanik ve hayvanat bahçeleri, Planoteryum (Planoterium), Arboterum (Arboterium)'lar

-Müze, kütüphane, lunapark ve fuar

-Bale-opera-konser salonlarıdır (Turizm Bakanlığı, 1978).

Rekreasyonel alanların planlanma aşamalarında rekreatif faaliyette bulunacak bireylerin tercihleri ve buldukları faaliyetlerden tatmin olmaları temel alınmalıdır. Sosyal çevrenin rekreasyonel ihtiyaçları, serbest zamanlarını nerede ve nasıl değerlendirdikleri, ekonomik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçları temel alınarak bu sağlanabilir. Rekreatif alanların kalitesi bu koşullar sağlandığı zaman fazlalaşmaktadır. Rekreasyon alanının ne gibi kaynakları barındırdığı ve bu kaynakların ne derecede kullanılabilirdiği, kalite düzeyi ve rekreatif faaliyetlere katılan bireyleri ne derecede tatmin ettiği baz alınarak planlama yapılmalıdır (Uzun ve Altunkasa, 1997).

Bu araştırmada da Batman kent merkezi ve ilçelerinin rekreasyonel alanları nitelik ve nicelik yönüyle incelenerek, rekreasyonel alanlara ilişkin halkın görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada var olan durumu sorgulayan betimsel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 1996).

Araştırma Grubu

Batman Kenti'nde yaşayan halkın rekreasyonel alanlarla ilgili düşüncelerini bulabilmek için araştırmamızda anket çalışması uygulanmıştır. Anket çalışmasının araştırma evrenini Batman Kent merkezinde ve ilçelerinde yaşayan bireyler oluşturmaktadır. Anket çalışmasıyla Batman Kentinde yaşayan bireylerin rekreasyonel faaliyetlerde bulunma durumları ankette verilen kişisel bilgilerle belirlenmeye çalışılmıştır.

Anket; 15-28 Haziran tarihleri arasında Batman Kent merkezinin yoğun yerlerinden biri olan Atatürk Park'ında ve Batman Kenti'nin İlçelerinde bulunan ve tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen kişilere uygulanmıştır. Batman Kent nüfusu dikkate alınarak, hedef kitle sayısının belirlenmesi için örneklem büyüklüğünün saptanması formülünden faydalanılmıştır. Hedef kitle büyüklüğü (N) 585.252 kişidir. 0.05 örnekleme hatası ile örneklem büyüklüğü (n) 434 kişi olarak formülde yerine konarak hesaplanmıştır.

Hedef kitledeki kişi sayısı bilindiğinden;

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot pq}{d^2 \cdot (N-1) + t^2 \cdot pq}$$

d².(N-1)+ t².pq formülü kullanılmıştır.

Formüllerde;

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot pq}{d^2 \cdot (N-1) + t^2 \cdot pq}$$

d².(N-1)+ t².pq formülü kullanılmıştır.

Formüllerde;

N: Hedef kitledeki birey sayısı (585.252)

n: Örnekleme alınacak birey sayısı

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)(0,5)

q: İncelenen olayın görülme sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)(0,5) t : $\alpha=0,05$ serbestlik derecesinde teorik t değeri, tablo karşılığı 1,96'dır (1,96)

d: Olayın görülme sıklığına göre kabul edilen örnekleme hatasıdır (0,05) (Karatay, 2010).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Düner (2016) tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Anket 30 sorudan oluşmaktadır. Anket formundaki soruların ilk altısı demografik sorular (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, meslek, aylık gelir, yaşanılan yer) yirmi üçü ise Batman'da yaşayan halkın rekreasyonel alanlarına ilişkin görüşlerini ve rekreasyon aktivitelerine katılımını ölçmek amacıyla hazırlanan sorulardan, son soru ise açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Verilerin analizinde SPSS 22 Paket programından yararlanılmıştır. Analizlerde betimsel istatistik tekniklerinden yüzde, frekans ve ortalamalar alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular çizelgeler halinde sunulmuştur.

Tablo1. Araştırmaya katılan bireylerin demografik bilgileri

Cinsiyet	n	%
Erkek	237	54,6
Kadın	197	45,4
Yaş		
<20	48	11,1
20-29	175	40,3
30-39	141	32,5
40-49	50	11,5
>49	20	4,6
Medeni durum		
Bekar	210	48,4
Evli	224	51,6
Eğitim Durumu		
İlköğretim	28	6,5
Lise	157	36,2
Üniversite	205	47,2
Yüksek lisans	40	9,2
Doktora	4	0,9
Meslek		
Memur	187	43,1
İşçi	65	15,0
Serbest	24	5,5
Öğrenci	129	29,7
Diğer	29	6,7
Aylık Gelir (TL)		
<1001	131	30,2
1001-2000	68	15,7
2001-3000	62	14,3
3001-4000	131	30,2
>4000	42	9,7
Yaşanılan yer		
İl merkezi	313	72,1
İlçe	101	23,3
Belde	6	1,4
Köy	14	3,2
Toplam	434	100

Çizelge'ye göre araştırmaya katılan bireylerin %54,6'sını erkekler, %45,4'ünü ise kadınlar oluşturmaktadır. Bireylerin yaş dağılımına bakıldığında, %11,1' inin 20 yaş ve altındaki bireylerden, %40,3'ünün 20-29 yaş arası bireylerden, %32,5'inin 30-39 yaş arası bireylerden, %11,5'inin 40-49 yaş arası bireylerden ve %4,6'sının ise 49 yaş ve üzeri bireylerden oluştuğu görülmektedir. Bireylerin %48,4'ünü bekar ve %51,6'sını ise evliler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan bireylerin eğitim durumuna bakıldığında ise; büyük çoğunluğun üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Eğitim durumu olarak bireylerin %47,2'si üniversite, %36,2'si lise, %9,2'si yüksek lisans, %6,5'i ilköğretim ve %0,9'unu da doktora eğitimi alanlardan oluşmaktadır. Meslek olarak bireylerin %43,1'i memur, %29,7'si öğrenci, %15,0'ı işçi, %5,5'i serbest meslek ve %6,7'si ise diğer meslek grubu mensuplarıdır. Bireylerin aylık gelir düzeyine bakıldığında %30,2'lik bir kısmın 1000 TL altında, %30,2'lik bir kısmın ise 3001-4000 TL arasında aylık gelirinin olduğu görülmektedir. Geriye kalanların ise %15,7'si 1001-2000 TL, %14,3'ünün 2001-3000 TL ve %9,7'sinin ise 4000 TL ve üzerinde aylık gelirlerinin olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan bireylerin %72,1'inin kent merkezinde, %23,3'ünün ilçede, %1,4'ünün beldede ve %3,2'sinin ise köyde yaşadığı görülmektedir.

Tablo 2. Anketi yapmadan önce rekreasyon kavramı hakkında bir bilginiz var mıydı?

	Frekans	Yüzde
Evet	186	42,9
Hayır	248	57,1
Toplam	434	100

Çizelge'ye göre katılımcıların %42,9'unun anketi yapmadan önce rekreasyon kavramı hakkında bir bilgisi olduğu, %57,1'inin ise anketi yapmadan önce rekreasyon kavramı hakkında bir bilgisi olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Rekreatif ve turistik etkinliklerde bulunmak için (tarihi yerleri, doğal alanları, kamping, spor, piknik, gezinti vb) herhangi bir yere gidermisiniz?

	Frekans	Yüzde
Evet	376	86,6
Hayır	58	13,4
Toplam	434	100

Çizelge'ye göre katılımcıların %86,6'sı rekreatif ve turistik etkinliklerde bulunmak için (tarihi yerleri, doğal alanları, kamping, spor, piknik, gezinti vb.) herhangi bir yere gittiklerini, %13,4'ü ise rekreatif ve turistik etkinliklerde bulunmak için (tarihi yerleri, doğal alanları, kamping, spor, piknik, gezinti vb.) herhangi bir yere gitmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4. Rekreasyon alanlarında sizin için önemli olan öncelik nedir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

	Frekans	Yüzde
Doğal güzellik	365	34,4
Tarihi mekânlar	254	24,0
Avcılık/Balık tutma	65	6,1
Kamp yapma	105	9,9
Piknik yapma	195	18,4
Kaplıcalar	76	7,2

Toplam	1060	100
---------------	------	-----

(434 kişi arasında birden fazla şık işaretleyenler olduğu için 1060 cevap alınmıştır.)

Çizelge'ye göre katılımcıların %34.4'ü doğal güzellik, %24.0'ı tarihi mekanları, %6.1'i avcılık-balık tutmayı, %9.9'u kamp yapmayı, %18.4'ü piknik yapmayı ve %7.2'si ise kaplıcaları tercih ettikleri görülmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta katılımcıların büyük çoğunluğunun doğal güzellikleri tercih etmeleridir. Tarihi mekânları gezme ve piknik yapmayı da bireylerin rekreasyonel faaliyetleri arasında çok tercih ettiği görülmektedir.

Tablo 5. *En çok hangi mevsimi tercih edersiniz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)*

	Frekans	Yüzde
Yaz	149	23,5
Sonbahar	121	19,1
Kış	39	6,2
İlkbahar	272	42,9
Her mevsim	53	8,4
Toplam	634	100

(434 kişi arasında birden fazla şık işaretleyenler olduğu için 634 cevap alınmıştır.)

Çizelge'ye göre katılımcıların %42.9'u ilkbahar, %23.5'i yaz, %19.1'i sonbahar, %6.2'si kış ve %8.4'ünde her mevsimi tercih ettikleri görülmüştür. Batman kentinde kışlar kar yağışlı geçerse de soğuk, yazlar ise iklimi dolayısıyla çok sıcak geçer. Yaz aylarının çok kurak ve sıcak olmasından dolayı yöre halkının rekreasyonel aktivitelere katılımı daha çok güneşli ve yeşil olan ilkbahar aylarında tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca yaz aylarının çok sıcak ve kurak geçmesi halkın yaz aylarında da serinleyip ferahlayacakları rekreasyonel alanları tercih ettiklerini göstermiştir.

Tablo 6. *Ne kadar süre ile rekreasyon faaliyetini gerçekleştirirsiniz?*

	Frekans	Yüzde
Hemen hemen her gün	15	3,5
Haftada bir	56	12,9
Ayda bir kez	91	21,0
Yılda 1–2kez	164	37,8
Bayram ve tatil dönemi	87	20,0
Hiç	21	4,8
Toplam	434	100

Çizelge'ye göre katılımcıların %3.5'i hemen hemen her gün, %12.9'u haftada bir, %21.0'ı ayda bir kez, %37.8'i yılda bir-iki kez, %20.0'ı bayram ve tatil dönemlerinde rekreasyon faaliyetlerini gerçekleştirdiklerini, %4.8'in ise rekreasyonel faaliyeti hiç gerçekleştirmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 7. *Rekreasyon faaliyeti için bütçe ayırıyor musunuz?*

	Frekans	Yüzde
Evet	211	48,6
Hayır	223	51,4
Toplam	434	100

Çizelge'ye göre katılımcıların %48.6'sı rekreasyonel faaliyetler için bütçe ayırırken, %51.4'ü ise rekreasyonel faaliyetler için bütçe ayırmadıkları görülmüştür.

Tablo 8. *Rekreasyon faaliyeti için ne kadar bütçe ayırırsınız?*

Bütçe	Frekans	Yüzde
0-100	230	53,0
101-200	69	15,9

201-300	135	31,1
Toplam	434	100

Çizelge'ye göre katılımcıların %53.0'ı 0-100 TL, %15.9'u 101-200 TL ve % 31.1'i ise 201-300 TL rekreasyon faaliyetleri için bütçe ayırdıkları görülmüştür.

Tablo 9. *En çok tercih ettiğiniz rekreasyon alanları nerelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)*

	Frekans	Yüzde
Hasankeyf Tarihi Alanları	322	28,9
Kozluk Aynegebire Piknik Alanı	157	14,1
Batman Çayı Kıyısı	91	8,2
Yaşar Kemal Kent Ormanı	25	2,2
Batman Baraj Gölü	66	5,9
Sason Çayı (Rafting, Kano, Oryantiring, Trekking)	53	4,7
Gercüş KırkatGöleti Mesire Alanı	63	5,6
Sason Kanyonu	29	2,6
Kıra Dağı İl Özel İdare Mesire Alanı	170	15,2
Şehir Merkezindeki Parklar	140	12,5
Toplam	1116	100

(Birden fazla seçenek işaretlendiği için n: 1116 olmuştur.)

Çizelge'ye göre katılımcıların %28.9'unun Hasankeyf Tarihi alanlarını, %15.2'sinin Kıra Dağı İl Özel İdare Mesire Alanını, %14.1'inin Kozluk Aynegebire piknik alanını, %12.5'inin şehir merkezindeki parkları, %8.2'sinin Batman Çayı kıyısını, %5.9'unun Batman Baraj Gölünü, %5.6'sının Gercüş KırkatGöleti Mesire Alanını, %4.7'sinin Sason Çayını, %2.6'sının Sason Kanyonunu ve %2.2'si ise Yaşar Kemal Kent Ormanını en çok tercih ettikleri rekreasyon alanlarıdır.

Tablo 10. *Gittiğiniz yerlerde daha çok nelere ihtiyaç duyarsınız?(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)*

	Frekans	Yüzde
Masa-sandalye olmalı	249	25,7
Çocukların vakit geçirebileceği oyun parkı olmalı	211	21,8
Büfe – Lokanta olmalı	212	21,9
Ulaşım imkanları olmalı	296	30,6
Toplam	968	100

(Birden fazla seçenek işaretlendiği için n: 968 olmuştur.)

Çizelge'ye göre katılımcıların %30.6'sı gittikleri rekreasyon alanları için ulaşım imkanı, %21.9'u büfe-lokanta, %21.8'i çocukların vakit geçirebileceği oyun parkı ve %25.8'i de masa sandalye olmalı cevaplarını verdikleri görülmüştür. Sonuçlara bakıldığında oranların birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. İlk sırayı ulaşım imkânları alırken sonrasında ise masa-sandalye, büfe-lokanta ve çocuk oyun parkı gelmektedir. Bir rekreasyon alanı için bu seçenekler vazgeçilmezdir. Batman kent merkezi ve ilçelerinde ise bu seçenekler tam olarak bulunmamaktadır. İl Özel İdare Mesire Alanı ve Gercüş Kırkat Göleti mesire alanında rekreasyonel donatılar daha yeterli olmasına rağmen büfe-lokanta imkânı ve ulaşım zorluğu bulunmaktadır.

Tablo 11. *Gittiğiniz yerlerde yemek ihtiyacınızda neyi tercih edersiniz?*

	Frekans	Yüzde
Kendin pişir- kendin ye.	296	68,2
Lokantalı yerleri tercih ederim.	138	31,8
Toplam	434	100

Çizelge'ye göre katılımcıların %68.2'si kendin pişir-kendin ye yeme şeklini tercih ederken %31.8'i de lokantalı yerleri tercih ettiği görülmüştür.

Tablo 12. *Rekreasyon faaliyeti içerisinde Batman'ın halkına sunduğu olanaklar nedir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)*

	Frekans	Yüzde
Güzel bir hava ve iklime sahiptir	169	32,3
Rahatlatıcı ve dinlendirici bir yerdir	43	8,2
Kış ile yaz mevsimi ve dağ turizmi için önemli bir yerdir	173	33,0
Boş zamanlarımızı değerlendirebileceğimiz birçok yere sahiptir	139	26,5
Toplam	524	100

(Birden fazla seçenek işaretlendiği için n: 524 olmuştur.)

Çizelge'ye göre katılımcıların %33.0'ı kış ile yaz mevsimi ve dağ turizmi için önemli bir yerdir derken, %32.3'ü güzel bir hava ve iklime sahiptir, %26.5'i boş zamanlarımızı değerlendirebileceğimiz birçok yere sahiptir, %8.2'sinin ise rahatlatıcı ve dinlendirici bir yerdir cevaplarını verdikleri görülmüştür.

Tablo 13. *Sağlık turizmi açısından Batman Kaplıcaları'nı tercih eder misiniz?*

	Frekans	Yüzde
Evet, yeterli donanım ve olanaklara sahiptir.	139	32,0
Hayır, yeterli olanak ve donanımına sahip değildir.	295	68,0
Toplam	434	100

Çizelge'ye göre katılımcıların %32'si Batman kaplıcalarını yeterli donanım ve olanaklara sahip bulurken, %68.0'ı ise Batman kaplıcalarını yeterli donanım ve olanaklara sahip bulmamaktadırlar. Sağlık turizmi bakımından değerli mineralleri bulunan fakat kaplıcanın yetersiz donanımına ve olanaklara sahip olmamasından dolayı katılımcıların %68.0'ının kaplıcalarını tercih etmedikleri görülmüştür.

Tablo 13. *Batman'a yakın bir ilde yaşasaydınız ilin doğal güzelliklerinden yararlanmak için gelir miydiniz?*

	Frekans	Yüzde
Evet	254	58,5
Hayır	180	41,5
Toplam	434	100

Çizelge'ye göre katılımcıların %58.5'i Batman'a yakın bir ilde yaşamaları halinde ilin doğal güzelliklerinden yararlanmak için Batman'a geleceklerini, %41.5'i ise Batman'a gelmeyeceklerini belirtmişlerdir.

Tablo 13. *Rekreasyon faaliyetleri Batman kentinin gelişimine sizce nasıl katkıda bulunuyor? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)*

	Frekans	Yüzde
Hava, su gibi doğal özellikler bakımından kent yaşamına büyük katkı sağlıyor	109	15,0
Pek çok sportif ve sosyal aktivitenin yapılabildiği bir alan olarak kent halkının sosyal yaşamına katkı sağlıyor	225	30,9
Kentin tanıtımını sağlıyor	183	25,1
Kentin turizmine katkı sağlıyor	212	29,1
Toplam	729	100

(Birden fazla seçenek işaretlendiği için n: 729 olmuştur.)

Çizelge'ye göre katılımcıların %30.9'u pek çok sportif ve sosyal aktivitenin yapılabildiği bir alan olarak rekreasyon faaliyetlerinin Batman kent halkının sosyal yaşamına katkıda bulunduğunu, %29.1'i kentin turizmüne katkı sağladığını, %25.1'i kentin tanıtımını sağladığını ve %15.0'ı da hava su gibi doğal özellikler bakımından kent yaşamına büyük katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Tablo 14. Rekreasyon faaliyetine katılma amacınız nelerdir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

	Frekans	Yüzde
Doğa yürüyüşü yapma	212	12,6
Kayak yapmak	28	1,7
Dağa tırmanmak	40	2,4
Dinlenmek	304	18,1
Piknik yapmak	268	15,9
Manzara seyretmek	230	13,7
Temiz hava almak	271	16,1
Gezinti yapmak	262	15,6
Kaplıçalardan yararlanmak	67	4,0
Toplam	1682	100

(434 kişi birden fazla şık işaretlediği için 1682 yanıt alınmıştır)

Çizelge'ye göre katılımcıların %12,6'sının doğa yürüyüşü yapmak, %1,7'sinin kayak yapmak, %2,4'ünün dağa tırmanmak, %18,1'inin dinlenmek, %15,9'unun piknik yapmak, %13,7'sinin manzara seyretmek, %16,1'inin temiz hava almak, %15,6'sı gezinti yapmak ve %4,0'ının ise kaplıçalardan faydalanmak amacıyla rekreasyonel faaliyete katıldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 15. Gittiğiniz alanlardan istediğiniz gibi yararlanmanızı olumsuz olarak etkileyen sebepler nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

	Frekans	Yüzde
Hava kirliliği	239	24,3
Su kirliliği	149	15,1
Gürültü	229	23,3
Trafik	121	12,3
Yoğun kullanım	246	25,0
Toplam	984	100

(Katılımcılar birden fazla seçeneği işaretlediği için n:984 olmuştur)

Çizelge'ye göre katılımcıların %24,3'ü hava kirliliğinin, %15,1'i su kirliliğinin, %23,3'ü gürültünün, %12,3'ü trafiğin ve %25,0'ı da yoğun kullanımdan dolayı rekreatif alanlardan olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre katılımcıları gittikleri rekreasyon alanlarında en çok yoğun kullanım, hava kirliliği ve gürültü etkilemektedir.

Tablo 16. Eğlenme, dinlenme, piknik, gezinti, hoşça vakit geçirmek gibi rekreasyonel amaçlarla gittiğiniz yerler de kaç saat kalırsınız?

	Frekans	Yüzde
Bir saatten az, kısa süreli	13	3,0
Bir kaç saat	170	39,2
Sabahtan öğlene kadar	12	2,8
Öğleden akşama kadar	92	21,2
Sabahtan akşama kadar	147	33,8
Toplam	434	100

Çizelge'ye göre katılımcıların %39,2'sinin birkaç saat, %33,8'inin sabahtan akşama kadar, %21,2'sinin öğleden akşama kadar, %3,0'ının bir saatten az ve %2,8'inin ise sabahtan öğlene kadar rekreatif alanda zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 17. *Rekreasyon faaliyetine genelde kimlerle katılırsınız?(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)*

	Frekans	Yüzde
Yalnız	10	1,9
Ailemle	273	52,0
Arkadaş grubumla	206	39,2
Akraba - yakınlarımla	36	6,9
Toplam	525	100

(birden fazla seçenek işaretlendiği için n:525 olmuştur)

Çizelge'ye göre katılımcıların %52.0'si aileleri ile, %39.2'si arkadaş grubuyla, %6.9'u akraba ve yakınları ile rekreasyon faaliyetlerine katıldıklarını, %1.9'u ise rekreasyon faaliyetlerine yalnız katılmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 18. *Rekreasyon alanlarına hangi ulaşım aracı ile gidirsiniz?(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)*

	Frekans	Yüzde
Özel otomobille	306	65,2
Otobüsle	79	16,8
Arkadaş grubumuzla temin ettiğimiz araç ile	84	17,9
Toplam	469	100

(birden fazla seçenek işaretlendiği için n:469 olmuştur)

Çizelge'ye göre katılımcıların %65.2'si özel otomobili, %17.9'u arkadaş grubuyla temin edilen aracı, %16.8'inin ise otobüsle rekreasyon alanlarına gitmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 19. *Batman kent merkezi ve ilçelerindeki rekreasyon alanlarına gitmek için toplu taşıma imkanlarını yeterli buluyor musunuz?*

	Frekans	Yüzde
Evet	72	16,6
Hayır	362	83,4
Toplam	434	100

Çizelge'ye göre katılımcıların %16.6'sı Batman kent merkezi ve ilçelerindeki rekreasyon alanlarına gitmek için toplu taşıma imkanlarını yeterli bulurken, %83.4'ü Batman kent merkezi ve ilçelerindeki rekreasyon alanlarına gitmek için toplu taşıma imkanlarını yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 20. *Batman kent merkezi ve ilçelerindeki rekreasyon alanlarını (park, piknik ve mesire yeri, kamp alanı vb) yeterli buluyor musunuz?*

	Frekans	Yüzde
Evet	39	9
Hayır	395	91
Toplam	434	100

Çizelge'ye göre katılımcıların %9'unun Batman kent merkezi ve ilçelerindeki rekreasyon alanlarını (park, piknik ve mesire yeri, kamp alanı vb) yeterli bulduklarını, %91'inin ise Batman kent merkezi ve ilçelerindeki rekreasyon alanlarını (park, piknik ve mesire yeri, kamp alanı vb) yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Batman kent merkezi ve ilçelerinde rekreasyon alanlarının sayısı fazla olmasına rağmen katılımcıların bu alanları eksik görme sebebinin, yeterli donanım ve olanaklara sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Rekreatif alanlar rekreasyonel faaliyet açısından yeterli donanım ve olanaklara sahip alanlar haline dönüştürüldüğünde hem rekreasyonel alan sayısı hem de rekreasyonel faaliyet çeşidi artabilecektir.

Tablo 21. *Batman kent merkezi ve ilçelerindeki rekreasyon alanlarının geliştirilmesi ve kullanımının artırılması için neler yapılmalıdır? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)*

	Frekans	Yüzde
Etkili reklam çalışması	157	22,8
Proje yarışmaları	310	45,1
Daha fazla bilgilendirme	221	32,1
Toplam	688	100

(birden fazla seçenek işaretlendiği için n:688 olmuştur.)

Çizelge'ye göre rekreasyon alanlarının geliştirilmesi ve kullanımının artırılması için katılımcıların %32.1'i daha fazla bilgilendirme, %45.1'i proje yarışmaları ve %22.8'i ise etkili reklam çalışmasının yapılmasını istedikleri görülmüştür.

Tablo 22. *Batman kent merkezi ve ilçelerindeki rekreasyon alanlarının korunmasına yönelik hangi çalışmalar yapılmalıdır? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)*

	Frekans	Yüzde
Alan sınırlandırması	106	17,5
Ücretlendirme	120	19,8
Cezaların artırılması	272	44,8
Özelleştirme	109	18,0
Toplam	607	100

(birden fazla seçenek işaretlendiği için n:607 olmuştur)

Çizelge'ye göre Batman kent merkezi ve ilçelerindeki rekreasyon alanlarının korunmasına yönelik olarak katılımcıların %44.8'inin cezaların artırılması, %19.8'inin ücretlendirmenin yapılması, %18.0'inin özelleştirmeye gidilmesi ve %17.5'inin ise bu alanların sınırlandırması gerektiğini belirtmişlerdir.

Rekreasyon alanları ile ilgili sorunlarınız var mı varsa çözüm önerilerinizi yazar mısınız? Açık uçlu sorusuna katılımcıların verdiği cevapların çoğunda Batman Çayı Kıyısının ıslah projesinin tamamlanması konusu mevcuttur. Uzun süredir devam eden ıslah çalışmalarının artık sona ermesi beklentisi içersinde olan Batman halkı yeni bir rekreasyon alanına kavuşmak istemektedir. Rekreasyon alanlarında rekreatif donatı eksiklikleri mevcuttur. Katılımcılar en çok bu konu hakkında yorumda bulunmuş ve rekreatif donatıların (wc, lavabo, mescit) olmaması veya eksik ve kirli bulunduğunu belirtmişlerdir. Rekreatif alanlarda çocuk oyun parkının bulunmamasını, kamelya, oturma banklarının eksik veya yetersiz olduğunu ve rekreasyon alanlarının yeşil alan bakımından eksik oluşunu da ayrıca görüş olarak belirtmişlerdir. Rekreasyon alanlarında yoğun kullanıma bağlı olarak çevre kirliliğinin oluşması, bu alanlarda temizlik ve güvenlik görevlisinin olmaması katılımcıların yazdığı görüşler arasında bulunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Batman Kenti kültürel zenginliği ve doğal güzellikleri ile Türkiye'de turizm merkezi olmaya aday kentlerden biridir. Kentte petrolün bulunması kentin gelişimine önemli katkılar sağlamıştır.1940 yılında kentte petrolün keşfedilmesiyle beraber kurulan yeni işletmelerin sayısı artmış ve buda beraberinde kent nüfusunu hızla artmıştır. 2007 yılında kurulan Batman Üniversitesi de bu nüfus artışını desteklemiştir. Yaşanan bu gelişmelerle beraber kentteki konut miktarı artmış, çevre kirliliği ve trafik baş göstermiştir. Bu olumsuzlukların giderek artması kent insanını rekreatif aktivitelere daha çok yönlendirmektedir. Bu kapsamda Batman kent merkezi ve ilçelerinin rekreasyon alanlarının halkın gözüyle incelendiği bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Araştırmaya katılan halkın %42.9'unun araştırma anketine katılmadan önce rekreasyon kavramı hakkında bir bilgisi olduğunu, %57.1'inin ise anketi yapmadan önce rekreasyon kavramı hakkında herhangi bir bilgisinin olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu rekreatif ve turistik etkinliklerde bulunmak için (tarihi yerleri, doğal alanları, kamping, spor, piknik, gezinti vb.) herhangi bir yere gittiklerini daha çok doğal güzellikleri ve rekreasyonel aktivitelere katılımı daha çok güneşli ve yeşil olan ilkbahar aylarında tercih ettikleri görülmüştür. Katılımcıların yarısı rekreasyonel faaliyetler için bütçe ayırırken kalan diğer yarısı ise rekreasyonel faaliyetler için bütçe ayırmamaktadır.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, katılımcıların %28.9'unun Hasankeyf Tarihi alanlarını, %15.2'sinin Kırda Dağı İl Özel İdare Mesire Alanını, %14.1'inin Kozluk Ayngebire piknik alanını, %12.5'inin şehir merkezindeki parkları, %8.2'sinin Batman Çayı kıyısını, %5.9'unun Batman Baraj Gölünü, %5.6'sının Gercüş Kırkat Göleti Mesire Alanını, %4.7'sinin Sason Çayını, %2.6'sının Sason Kanyonunu ve %2.2'si ise Yaşar Kemal Kent Ormanını en çok tercih ettikleri rekreasyon alanları olduğu görülmüştür. Katılımcıların gittikleri rekreasyon alanları için ilk sırayı ulaşım imkânları alırken sonrasında ise masa-sandalye, büfe-lokanta ve çocuk oyun parkı gelmektedir. Bir rekreasyon alanı için bu seçenekler vazgeçilmezdir. Batman kent merkezi ve ilçelerinde ise bu seçenekler tam olarak bulunmamaktadır. İl Özel İdare Mesire Alanı ve Gercüş Kırkat Göleti mesire alanında rekreasyonel donatılar daha yeterli olmasına rağmen büfe-lokanta imkânı ve ulaşım zorluğu bulunmaktadır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu kendin pişir-kendin ye yeme şeklini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Sağlık turizmi bakımından değerli mineralleri bulunan fakat kaplıcanın yetersiz donanımına ve olanaklara sahip olmasından dolayı katılımcıların büyük oranda kaplıcaları tercih etmedikleri, Batman'a yakın bir ilde yaşamaları halinde ilin doğal güzelliklerinden yararlanmak için Batman'a geleceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %30.9'u pek çok sportif ve sosyal aktivitenin yapılabildiği bir alan olarak rekreasyon faaliyetlerinin Batman kent halkının sosyal yaşamına katkıda bulunduğunu, %29.1'i kentin turizmine katkı sağladığını, %25.1'i kentin tanıtımını sağladığını ve %15.0'ı da hava su gibi doğal özellikler bakımından kent yaşamına büyük katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Yine katılımcıların %12.6'sının doğa yürüyüşü yapmak, %1.7'sinin kayak yapmak, %2.4'ünün dağa tırmanmak, %18.1'inin dinlenmek, %15.9'unun piknik yapmak, %13.7'sinin manzara seyretmek, %16.1'inin temiz hava almak, %15.6'sı gezinti yapmak ve %4.0'ının ise kaplıcalardan faydalanmak amacıyla rekreasyonel faaliyetlere katıldıklarını, %24.3'ü hava kirliliğinin, %15.1'i su kirliliğinin, %23.3'ü gürültünün, %12.3'ü trafiğin ve %25.0'ı da yoğun kullanımdan dolayı rekreatif alanlardan olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre katılımcıları gittikleri rekreasyon alanlarında en çok yoğun kullanım, hava kirliliği ve gürültü etkilemektedir. Katılımcıların %39.2'sinin birkaç saat, %33.8'inin sabahtan akşama kadar, %21.2'sinin öğleden akşama kadar, %3.0'ının bir saatten az ve %2.8'inin ise sabahtan öğlene kadar rekreatif alanda zaman geçirdiklerini, %52.0'si aileleri ile, %39.2'si arkadaş grubuyla, %6.9'u akraba ve yakınları ile rekreasyon faaliyetlerine katıldıklarını, %1.9'u ise rekreasyon faaliyetlerine yalnız katılmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu Batman kent merkezi ve ilçelerindeki rekreasyon alanlarına gitmek için toplu taşıma imkanlarını ve Batman kent merkezi ve ilçelerindeki rekreasyon alanlarını (park, piknik ve mesire yeri, kamp alanı vb) yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Batman kent merkezi ve ilçelerinde rekreasyon alanlarının sayısı fazla olmasına rağmen katılımcıların bu alanları eksik görme sebebinin, yeterli donanım ve olanaklara sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Rekreatif alanlar rekreasyonel faaliyet açısından

yeterli donanım ve olanaklara sahip alanlar haline dönüştürüldüğünde hem rekreasyonel alan sayısı hem de rekreasyonel faaliyet çeşidi artabilecektir. Rekreasyon alanlarının geliştirilmesi ve kullanımının artırılması için katılımcıların daha fazla bilgilendirme, proje yarışmaları ve etkili reklam çalışmasının yapılmasını istedikleri görülmüştür.

Batman kent merkezi ve ilçelerindeki rekreasyon alanlarının korunmasına yönelik olarak katılımcıların %44.8'inin cezaların artırılması, %19.8'inin ücretlendirmenin yapılması, %18.0'inin özelleştirmeye gidilmesi ve %17.5'inin ise bu alanların sınırlandırması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar rekreatif alanlarda çocuk oyun parkının bulunmamasını, kamelya, oturma bankalarının eksik veya yetersiz olduğunu ve rekreasyon alanlarının yeşil alan bakımından eksik oluşunu da ayrıca görüş olarak belirtmişlerdir.

Kişi başına düşen yeşil alanın miktarının 10 metre kare olması gerekirken Batman kenti için bu rakam 5 metre karedir. Bu da kent açısından önemli bir sorun oluşturmaktadır (Batman Belediyesi, 2017). Kentte bulunan yeşil alanların, kente güzel görünüm ve mekan düzenlemesi faydalarının yanı sıra ekolojik faydaları da bulunmaktadır. Bu faydalar; mikroklimatik etkisi, gürültü ve tozu engellemesi, canlılar için biyolojik yaşam yeri olması, rüzgâr için bir perde görevi üstlenmeleri, toprak ve su erozyonuna bir set olmaları biçiminde açıklanabilir. Mekanın düzenlenmesi görevi bakımından açık yeşil alanlar; kentsel yaşam alanı ve alt yapı tesisleri ile yerleşim alanının ulaşım kolaylığı için rezerv olması, doğa ile kentin müteakabil etkileşimine olanak sağlaması, kent-doğa etkileşimini sağlayan parçalı kent yapısına imkan sağlaması gibi birçok görevde bulunurlar (Dilek ve Açıksöz, 1997).

Batman halkının ve turistlerin günübirlik kullanımına cevap verebilecek, boş zamanlarını aktif ve verimli olarak değerlendirebilmeleri için yeterli özellikte rekreasyon alanı olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda Batman kentinin doğal ve kültürel kaynakları dikkate alınarak kentlinin ve kente gelen turistlerin ihtiyaçlarını nitelik ve nicelik bakımından yeterli alanlarda karşılayabilmeleri için önlemler alınması gerekmektedir.

Petrol işletmeleri dışında bölge halkının gelir kaynağı tarım ve hayvancılıktır. Özellikle GAP Projesi tamamlandıktan sonra tarım alanında daha çok verim elde edeceği düşünülen kent nüfusunun daha çok artacağı da bir gerçektir. Batman kent merkezinde yeşil alanlar az bulunsa da özellikle Sason ve Kozluk ilçelerinde yeşil alanların çokluğu, dağları, akarsuları, kanyon ve vadileri ve kaplıcası ile doğa ve dağ sporları, sağlık turizmi ve su sporları ile turizm merkezi olmaya adaydır. Kentin bu özellikleri değerlendirilmeli, desteklenmeli ve spor yarışmaları ile kentin tanıtımı yapılmalıdır.

Batman Kenti tarihi alanları ve doğal güzellikleri ile turizm bakımından önemlidir. Araştırma sonucunda katılımcıların en çok tercih ettiği yer Hasankeyf Tarihi Alanlarıdır. Fakat bu alanlarda dikkat edilmesi gereken önemli hususlar bulunmaktadır. Özellikle tarihi alan tahribatı bunların başında gelmektedir. Günübirlik ziyaretçilerin büyük çoğunluğu şehir merkezinden bir kısmı ise çevre ilçe ve köylerden oluşmaktadır. Buna bağlı olarak da alanda yoğun kullanıma bağlı çevre kirliliği meydana gelmektedir ve tarihi alan bakımsız kalmaktadır. Önemli bir turizm merkezi olan ilçede sadece bir tane pansiyon bulunmaktadır. Bu nedenle gelen turistler konaklayamamakta ve ya şehir merkezine yada çevre illere yönlendirilmektedir. Batman kentinin sayı olarak çok rekreatif alanı bulunmasına rağmen en çok tercih edilen yerleri Kırda Dağı İl Özel İdare Mesire Alanı ve Gercüş Kırkat Göleti Mesire Alanı olmaktadır. Bunun sebebi ise bu alanlardaki rekreasyon donatılarının eksiksiz olmasıdır. Ayrıca katılımcıların gittikleri rekreasyonel alanların ulaşımının kolaylığını ve buldukları rekreatif alanda büfe-lokanta, çocuk oyun park alanı, masa-sandalye bulunmasını tercih etmektedirler.

Kıra Dağı İl Özel İdare Mesire Alanı; anket katılımcılarının ikinci tercih yeri olmuştur. İki bölüm halinde yapılan mesire alanının bir bölümü sorsal faaliyetler, diğer bölümü ise sanatsal faaliyetler (amfi tiyatro), dinlenme alanları ve yeşil alandan oluşmaktadır. Yeşil alan eksikliği dikilen ağaçlar büyüdükçe giderilecek olan alanda büfe-lokanta bulunmayışı hazır yiyecek yemek isteyen ziyaretçilerini engellemektedir. Kamu işletmeleri veya özel işletmelerin bu alanda hazır yiyecek sağlamak için işletme açmaları gerekmektedir. Aynı sorun Gercüş KırkatGöleti Mesire Alanında da karşımıza çıkmaktadır. Rekreatif donatı bakımından eksik bulunmayan mesire alanında büfe-lokanta imkânına ulaşamamaktadır. Yerel yönetim veya özel işletmelerce gölet değerlendirilmeli, lokanta, büfe veya çay bahçesi imkânları sunan işletmeler kurulmalıdır. Göletin etrafı da yeşillendirilip gölette gezintiler düzenlenmelidir.

Batman kent merkezi ve ilçelerinde rekreasyon alanları sayı bakımından yeterlidir fakat yetersiz görülmektedir. Bu alanların eksik görülme sebebi yeterli donanım ve olanaklara sahip olmamasıdır. Rekreasyonel alanlar rekreasyonel faaliyet açısından yeterli donanım ve olanağa sahip alanlar haline dönüştürüldüğü zaman hem rekreasyonel alan sayısı hem de rekreasyonel faaliyet çeşidi artacaktır.

Batman Baraj Gölünün çevresine mutlaka bir mesire alanı oluşturulmalıdır ve bir park işletim tesisi kurulmalıdır. Göletin belirli alanları kent halkının eğlenip dinlenebilecekleri ölçüde değerlendirilmelidir. Alana piknik masaları, kamelyalar, çocuk oyun alanları, çeşme, mescit ve wc-lavabo konulmalıdır. Yani alan bir rekreasyon alanına dönüştürülmelidir. Aynı şekilde Batman Çayı Kıyısına da uygun alanlara kamelyalar, oturma bankları, piknik masası, çeşme, çocuk oyun alanları ve wc-lavabo konulmalıdır. Batman Çayı ıslah projesi tamamlandığında ise çay kenarı bir rekreasyon alanı olarak, rekreatif donatı bakımından eksiksiz hizmet vermeye başlayacaktır.

Batman rekreasyonel aktivite bakımından fazla imkana sahip olmasına karşın, insanların tüm ihtiyaçlarına cevap verebilen rekreasyon alanı sınırlıdır. Bu sayı artırılmalıdır. Özellikle Sason kanyonu, çayı, vadileri ve insanı büyüleyen doğal güzellikleri rekreasyon alanlarının çoğaltılması ve etkili tanıtılmasıyla keşfedilebilir. Sason, dağ ve doğa sporları ve yüksek debiyle akan Sason çayında ise su sporları ile bir turizm merkezine dönüştürülebilir. Bu alanlara spor merkezleri kurulmalıdır. Spor yarışmaları yapılmalıdır. İlçe tüm güzelliğiyle tanıtılmalıdır.

Kozluk Aynegebire mesire alanı da doğal tabiat güzelliği ve içinden akan Değirmendere Çayıyla rekreasyon alanı olarak değerlendirilmelidir. Alana kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler veya özel işletme eliyle olsun rekreatif alanlar yapılmalıdır. Alan rekreasyonel donatı açısından tamamlanmalıdır. İçerisinde yürüyüş parkuru, çocuk oyun alanı, lokanta, büfe, çay bahçesi ve istenirse kendin pişir-kendin ye için piknik alanlarında içinde bulunduğu tesisler kurulmalıdır ve bölgenin içinde bulunduğu doğal güzellikler değerlendirilmelidir.

Kent merkezinde bulunan Yaşar Kemal Kent Ormanında da düzenlemeler yapılmalıdır. Alan kullanım derecesinin azlığı sebebiyle kendi haline kalmış durumdadır. Bu durum da tercih edilme olanağını gitgide azaltmaktadır. Yeşil alan açısından yeterli olmayan kent merkezinde bulunan ve ulaşım açısından büyük kolaylıkları olan orman gerekli düzenlemeler yapılarak değerlendirilmeli ve cazip hale getirilmelidir. Küçük bir işletme kurularak çay bahçesi haline dönüştürülmelidir. Rekreasyonel donatılar tamamlanmalı ve bakımı ve temizliği yapılmalıdır. Kent ormanında güvenlik ve temizlik görevlisi çalıştırılmalıdır.

Şehir merkezinde yer alan Atatürk parkına ulaşım çok rahat yapılmaktadır. Bu nedenle park yoğun kullanım altındadır. Rekreasyonel donatı eksikliği bulunmayan parkta temizlik görevlisi çalıştırılmalıdır, oturma bankları ve kamelyaların sayısı artırılmalıdır. Ayrıca çocuk oyun parkı genişletilmeli ve çeşitlendirilmelidir. Doğal güzellik bakımından birçok yere sahip olan batman ili

gerekli düzenlemeler yapıp, rekreatif alanlar rekreasyon faaliyeti için uygun hale getirildiği takdirde kent halkı için daha cazip hale geleceği görülmüştür.

Batman kent merkezinde ve ilçelerinde rekreasyon alanlarının genel sorunu rekreatif donatıların temizlik bakımından yeterli olmamasıdır. Sayı olarak yetersiz ve temiz olmayan rekreatif donatılar anket sonucunda da katılımcıların önerileri arasında yer almaktadır. Yapılan öneriler arasında halkın bilinçlendirilmesi ve özellikle yoğun kullanım günlerinde bir temizlik personelinin bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Görevli bulundurulması belediye tarafından karşılanacağı gibi mesire alanlarına giriş-çıkış ücretlendirilerek de personel sağlanabilir.

Batman Kentinin rekreasyon problemlerinden birisi de ulaşım imkanlarının yetersizliğidir. Rekreasyon faaliyetinin yoğun olduğu günlerde belediye tarafından belirli bir ücret karşılığında servis aracı bulundurulması probleme çözüm olabilir.

Batman kent merkezi ve ilçelerinin genel olarak en önemli ihtiyaçları, kentteki yeşil ve açık alanlar rekreasyonel faaliyetlere uygun olacak şekilde planlanmalı ve yapısal ve bitkisel bakım ve onarımları tamamlanmalıdır. Rekreasyonel alanlar çeşitli yönlerle ilgi çekici hale getirilmeli, park alanlarında kültürel ve sosyal faaliyetler yılın her döneminde düzenlenmeli ve kent sakinlerine değişik aktiviteler sunulmalıdır. Özellikle gençlere ve çocuklara yönelik eğlenceli oyunlar, yarışmalar, gösteri ve sergiler düzenlenmeli sportif faaliyetler organize edilmelidir. Özellikle gençlerin sanatsal faaliyetlere ilgisi çekilmeli fotoğraf, resim, heykel, çini, seramik gibi performans sanatları için alanlar oluşturulmalıdır.

Endüstrileşme, kentleşme ve teknolojik gelişmelere paralel olarak bireylerin daha çok dinlenmeye ve sağlık açısından iyi oluşturma ihtiyacı duydukları kuşkusuzdur. Bu noktada bireylerin boş zamanlarını verimli geçirmelerinde rekreasyon alanlarının sayı ve nitelik açısından yeterli olması önemlidir. Batman ilinde belirli halk grubuyla yürütülen bu araştırmanın daha geniş bir örneklem grubuyla yürütülmesi, diğer illerde de benzer araştırmaların yapılarak farklı yönler ile araştırma sonuçları tartışılabilir.

Kaynakça

- Batman Belediyesi, (2017). <http://www.batman.bel.tr/icerik/25/726/aksoy-ilkoordinasyon-kurulu-toplantısına-katildi.aspx> (Erişim tarihi: 13.11.2018)
- Dilek, F., Açıksöz, S., (1997). *Ankara Kentsel Değişim Sürecinde Yeşil Alan Olgusunun Bu Gün Ki Durumu*, Ankara Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Syf: 127-137. Tmmob, Mimarlar Odası Ankara Şubesi, Ankara.
- Karasar, N. (1996). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*, 8. Baskı, 3 araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şirketi, Ankara.
- Karatay, M. (2010). *Araştırmada Örneklem*.
- McClean, D.D., Hurd, A. R. (2012). *Recreation And Leisure İn Modern Society*, (Ninth Ed.) Jones And Bartlett Learning.
- Özbey, S., Çelebi, M. (2011). *Rekreasyon Temelleri İçinde Spor Bilimlerine Giriş*, Ankara: Spor Yayınevi, S. 241-270.
- Turizm Ve Tanıtma Bakanlığı (1978). Turizm Planlaması Genel Müdürlüğü, *Metropolitan Alan Rekreasyon Master Planı*. Ankara.
- Uzun, G., Altunkasa, F. M. (1997). *Rekreasyonel Planlamada Arz Ve Talep*, Genel Yayın No:6 Yardımcı Ders Kitapları Yayın No:1, Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınevi.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sistem Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi: Biyoçeşitlilik

Fatma ŞAHİN¹

Gönderim Tarihi: 16.02.2021

Yayın Tarihi: 31.05.2021

Öz

Günümüzde fen eğitimi araştırmaları, kompleks problemleri ve sistemleri incelemeye daha çok önem vermeye başlamıştır. Bunun nedeni yaşadığımız dünyada artan kompleks problemlerdir. Bu problemleri anlamak ve çözebilmek için daha bütüncül bir düşünme anlayışına gerek vardır. Bu bütüncül düşünme anlayışında sistem düşünme ön plana çıkmaktadır. Sistem düşünme, sistemdeki belirli olayları tek tek görmek yerine, sistemin genel yapısını, işlevlerini ve döngülerini görmeyi içermektedir. Kompleks problemlerin arttığı günümüzde, eğitimde de sistem düşünme yaklaşımına yer verilmesinin önemi ortaya çıkmıştır. Ancak, öğretmen adaylarının sistem düşüncesi açısından karmaşık sistemleri nasıl anladıkları hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu çalışmanın bu eksikliğe katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın amacı; Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik kavramı ile ilgili sistem düşünme düzeylerini belirlemektir. Çalışma nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma desen olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbulda bulunan bir devlet üniversitenin Eğitim Fakültesine devam eden 35 Fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler, açık uçlu sorulardan oluşan 'Biyoçeşitlilik Kavram Anketi' ve 'Kavram Haritaları' ile toplanmıştır. Açık uçlu sorular içerik analizi ile değerlendirilmiş, kavram haritaları ise nicel olarak analiz edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının orta düzeyin altında sistem düşünmeye sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının, biyoçeşitliliğin gizli boyutları, uluslararası etkileşimler ve zamansal düşünmede başarı düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sistem düşünmenin değerlendirilmesinde kavram haritalarının elverişli bir araç olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sistem, Sistem düşünme, Biyoçeşitlilik, Kavram haritası

An Investigation of the System Thinking Levels of Science Teachers Candidates: Biodiversity

Abstract

Nowadays, science education researches start to give more importance to the examination of the complex problems and systems. This case results from complex problems of our world which are in trend of increase. Having more holistic thinking technique is needed to understand and solve these problems. In this kind of holistic thinking, system thinking stands out. System thinking, instead of seeing particular acts in system each by each, involves to see general system structure, system's function and its cycles. Nowadays, problems are about to increase and so importance of giving place to the system thinking approach in education emerges. However, so little things are known about how teachers candidates understand the complex systems in the view of system thinking. It is thought that this study will make a contribution to this know-how absence. The purpose of the study is to determine the science teachers candidates' levels of system thinking which is about bio-diversity. This study is designed as a mix of numeric and qualitative data. The study group was composed of 35 science teacher candidates of a public university placed in İstanbul. The data was

collected by “Bio-diversity Concept questionnaire” that include open end questions and “Concept Maps”. Open end questions were evaluated by content analysis while concept maps were evaluated by numeric analysis. According to this study, it is determined that teacher candidates’ system thinking level is under the mid-level. Teacher candidates’ succes level is low in secret dimensions of bio-diversity, international interactions and time-wise thinking. In system thinking evaluation, it is seen that concept maps are available tools.

Key Words: System, System thinking, Biodiversity, Concept map

Giriş

1900'lerin başında, mantıksal pozitivism felsefesine dayanan, indirgemeci yaklaşım (sistemleri analiz etme) eğitimde kabul görmekteydi (Suppe, 1977). Bugün bile indirgemeci felsefeye dayanan sistemleri analiz etme yaklaşımı yaygın olarak eğitimde kullanılmaktadır (Uebel ve Vienna, 2019). İndirgemeci yaklaşım, bir sistemi oluşturan parçaları ayrı ayrı analiz etmeye dayanmaktadır. Bu yaklaşım bir sistemin parçalarını basitleştirmenin ve sistemi anlamaya başlamanın bir yolu olabilmektedir. Ancak sadece parçaların anlaşılmasıyla sistemin açıklanamayacağı da bir gerçektir. Bir sistem parçalarının toplamından daha büyüktür (Jackson, 2003). Günümüzde indirgemeci yaklaşıma alternatif olarak sistemik bir yaklaşım olan sistem düşünme geliştirilmiştir. Sistem düşünme, parçalar arasındaki amaçlı etkileşimler ağının ve parçalar arasındaki etkileşimler sonucunda bir sistemin nasıl ortaya çıktığını anlamayı sağlamaktadır (Dori ve ark., 2019).

Kompleks Kavramlar ve Sistem Düşünme

Sistem düşünmenin temelini oluşturan sistem kavramının çeşitli tanımları yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: Bir sistem, parçalar ve / veya süreçler topluluğudur (Behla ve Ferreira, 2014). Sistem, varlığını koruyan ve bir bütün olarak etkileşimi ile işlev gören bir olgudur (Hudson, 2010). Sistem, karmaşık ve birleşik bir bütün oluşturan birbiriyle etkileşen, birbiriyle ilişkili, birbirine bağlı parçaların özel bir amacı olan ve bu amacı en iyi şekilde yerine getirebilmesi için tüm parçaların birlikte görevlerini yapmasıdır (Davidz, 2006). Sistemin bütünüün özellikleri, genellikle münferit sistem bileşenleri ile aynı değildir (Kasser, Hitchins, Frank ve Zhao, 2013). Kompleks bir sistemi derinlemesine anlamak için, tek tek bileşenlerinin anlaşılması yeterli olmayıp, tüm sistem bileşenleri arasındaki etkileşim ağı anlaşılmalıdır. Bu nedenle tüm sistem bileşenleri arasındaki etkileşim bütüncül olarak ele alınmalıdır. Kompleks ve dinamik sistemleri açıklama, anlama ve yorumlama için sistem düşünme gereklidir (Evagorou, Korfiatis, Nicolaou ve Constantinou, 2009). Bu yolla birçok bileşenin çok düzeyli yapısını, dinamik ve doğrusal olmayan ilişkilerini anlama yeteneğinin gelişimine yardımcı olmaktadır (Hmelo-Silver ve Azevedo, 2006). Sistem düşünme özellikle kompleks kavramların anlaşılması ve Kompleks problemlerin çözülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Assaraf ve Orion, 2010; Evagorou ve ark., 2009; Hogan, 2000; Riess ve Mischo, 2010; Sommer ve Lu“cken, 2010). Karmaşık ve dinamik bir sistem, süreçler, bilgi akışları, ilişkiler gibi birbirine bağımlı ve etkileşen bileşenlerden oluşmaktadır (Anderson ve Johnson, 1997). Boersma ve ark. (2011) sistem düşünmeyi birçok parçadan oluşan bir pazıla benzetmiştir. Pazılın parçaları gibi sistemin alt sistemleri arasındaki dinamik etkileşimlerin anlaşılmasının daha büyük bir bütünüün daha eksiksiz bir şekilde anlaşılmasına izin verdiğini belirtilmişlerdir (Meadows, 2008; Lister, 1998).

Verhoeff (2008) sistem düşünmeyi, karmaşık ve birleşik bir bütünü oluşturan, birbirine bağlı parçaların belirli bir amaç doğrultusunda etkileşimli olarak birlikte çalışması olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda ise sistem düşünme, bir sistemin parçaları arasındaki bağlantıları tanımaya odaklanan, sistemin kararlılığını ve bununla ilgili sonuç döngüsünü anlamadır (Assaraf ve Orion, 2005). Senge (1990) sistem düşünürlerin kendi zihinsel modellerini değiştirebildiklerini, düşünme tarzlarını kontrol edebildiklerini ve problem çözme sürecini ele alabildiklerini belirtmiştir. Sistem

düşünmenin önemli bir özelliği, problem çözmede sistemin sınırlarını belirleme ve sistemin gizli boyutlarını ortaya çıkarma yeteneğine dayanmasıdır. Ayrıca değerler ve inançlar gibi sosyal faktörleri de içermekte ve sistemin davranışını zaman boyutunda analiz etmek için, geriye dönük ve ileriye dönük düşünme becerilerini de kapsamaktadır (Assaraf ve Orion, 2010; Boersma ve ark., 2011; Evagorou ve ark., 2009; Hogan, 2000; Riess ve Mischo, 2010). Sistem düşünme, sistemdeki belirli olayları görmek yerine, sistemin genel yapısını, desenlerini ve döngülerini görmeyi içeren geniş bir perspektiften görmenin ve sistemi oluşturan parçaların birbirleriyle ilişkilerini ve fonksiyonlarını bir bütün olarak anlamının bir yoludur (Boersma, ve ark., 2011; Anderson ve Johnson, 1997).

Eğitimde Sistem Düşünmenin Önemi

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Araştırma Konseyi (NRC, 2012) tarafından yayınlanan son K-12 'Bilim Eğitimi Standartları'nda, farklı yaş seviyelerindeki öğrenciler arasında sistem düşünme becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Uzmanlar arasında, erken yaşlarda sistem düşünmenin geliştirilmesi gerektiği konusunda bir fikir birliği yoktur. Bazı bilimsel araştırmalar ilköğretimde öğrencilerin, temel düzeyde sistem düşüncesine sahip olduklarına dair bazı kanıtlar gördüklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmalara atıfta bulunarak sistem düşünmenin geliştirilmesinin mümkün olduğunca erken yapılmasını önermişlerdir (Assaraf ve Orion, 2010; Evagorou ve ark., 2009; Sommer ve Lu'cken, 2010). Frank (2000) ise sistem düşünmede üst düzey düşünme becerilerine ihtiyaç duyulduğunu belirterek ilköğretim için erken bulmaktadır. Jacobson ve Wilensky (2006), üniversite çağındaki birçok öğrencinin bile karmaşık sistemik süreçleri açıklamada basit nedensel ifadeler kullandığını belirtmiştir. Bununla birlikte, Boersma ve ark. (2011) öğrencilere nedensellik, biçim - işlev ilişkisi ve sistem kavramlarına karşılık gelen temel bilişsel yapıları sağlamak için ilk ve ortaokul eğitiminde sistem düşünme becerilerine yer verilmesini önermektedir. Bu arada eğitim düzeyine bakılmaksızın, uygun sistem düşünme değerlendirme araçlarına ihtiyaç olduğu, aksi takdirde, sistem düşünme gelişim düzeyini belirlemenin zor olabileceği açıklanmıştır (Boersma ve ark., 2011). Sistem düşünme becerilerinin, kompleks olayları anlama ve kompleks problemlerin çözümü için gerekli olduğu bildirilmiştir (Evagorou ve ark., 2009; Yener, 2020). Birçok çalışma 'Sistem Düşünme'nin geliştirilmesinde aktif öğretim stratejilerinin kullanılmasını önermişlerdir (HmeloSilver ve Azevedo, 2006; Ben-Zvi Assaraf ve Orion, 2005, 2010; Evagorou ve ark., 2009; Wilensky ve Reisman, 2006; Liu, 2009).

Sistem Düşünmenin Değerlendirilmesi

Araştırmacılar sistem düşünmenin değerlendirilmesini kolaylaştırmak için seviyelere ayrılarak incelenmiştir. Draper (1992) sistem düşünmeyi 7 kategoriye ayırarak değerlendirmiştir. Bunlar yapısal, dinamik, genel, operasyonel, bilimsel, kapalı döngü ve süreç düşünmedir. Stave ve Hopper (2007) sistem düşünmeyi; ara bağlantıları tanıma, geri bildirim belirleme, dinamik davranış anlama, akış ve değişken türlerini ayırt etme, kavramsal modeller kullanma, simülasyon modelleri oluşturma ve politikaları test etme olarak yedi aşamada değerlendirmiştir. Ben-Zvi Assaraf ve ark., (2010) ise sistem düşünme becerilerini 8 seviyede tanımlamıştır. Bunlar; (1) bir sistemin bileşenlerini ve süreçlerini belirlemek, (2) bir sistemin bileşenleri arasındaki basit ilişkileri belirlemek, (3) bir sistem içindeki dinamik ilişkileri belirlemek, (4) sistemin bileşenlerini, süreçlerini ve etkileşimlerini bir çerçeve içinde düzenlemek ilişkilerin, (5) bir sistem içindeki madde ve enerji döngülerini tanımlamak, (6) bir sistemin gizli boyutlarını tanımak (yani, fenomenleri kolayca görülmeyen kalıplar ve karşılıklı ilişkiler yoluyla anlamak), (7) bir sistem hakkında genellemeler yapmak, ve (8) retrospektif düşünme (gerisine, geçmişine bakarak anlama)'dir. Ben-Zvi Assaraf ve ark., (2010) yaptıkları çalışmalarında bu sekiz seviyeyi üç hiyerarşik seviyede

toplamaştır. Bunlar; 1. Sistem bileşeni analizi (aşama 1), 2. Sentez (aşama 2-5) ve 3. Uygulama (aşama 6-8)'dir.

Sistem Düşünmenin Değerlendirilmesinde Kavram Haritalarının Kullanılması

Kavram haritaları fikirlerin, olayların, nesnelerin ya da sistemlerin zihinsel modellerinin dışı vuran bilişsel temsilleri olarak kabul edilmektedir (Brewer, 2002; Seel, 2001; Yin ve ark., 2005). Zihinsel modellerin dışı temsilleri olarak kabul edilen kavram haritaları, yalnızca kavramsal anlayışı değil aynı zamanda karmaşık bir sistemin içeriğindeki sorunları çözme yeteneğini de göstermektedir (Johnson-Laird, 2001). Bu nedenle kavram haritaları, kavramsal anlayışın zihinsel modellerini değerlendirmek için uygun bir araç olarak kabul edilmektedir (Assaraf ve Orion, 2010; Evagorou ve ark., 2009; Mintzes, Wandersee ve Novak, 1998; Ruiz-Primo ve Shavelson, 1996; Sommer ve Lu'cken, 2010; Tripto, Ben-Zvi Assaraf ve Amit, 2013). Bazı fen eğitimi çalışmaları da öğrencilerin kavramsal anlayışlarını değerlendirmek için öğretim öncesi ve sonrası kavram haritaları kullanmışlardır (Ruiz-Primo ve ark., 2001; Rye ve Rubbe, 1998; Songer ve Mintez, 1994; Özyurt ve Şahin, 2016). Kavram haritalarında kavram, hiyerarşi, bağlantı ve çapraz ilişki sayıları öğrencilerin sistem düşünmesini değerlendirmek için güvenilir bir parametre olduğunu göstermektedir (White ve Gunstone, 1992). Odom ve Kelly (2001) kavram haritalarının öğrencilerin sistem düşünmesini yansıtanın yanı sıra, karmaşık sistemleri öğrenmelerini de kolaylaştırdığını gösterilmiştir.

Biyçeşitliliği Anlamada Sistem Düşünme

Biyçeşitlilik, yeryüzünün bir bölgesindeki genlerin, türlerin, ekosistemlerin ve Dünya'da bulunan yaşam formlarının çeşitliliğidir (Scott ve Gough, 2009). Biyçeşitlilik türler ve ekosistemler arasındaki çeşitliliği de içermektedir (CBD, 1992 ve 2009). Toplumların en temel ihtiyaç ve gereksinimleri biyçeşitlilik tarafından sağlanmaktadır (Beringer, ve Adomşent, 2008). Biyçeşitliliğin topluma sunduğu temel hizmetler arasında ilaç, besin sağlamanın yanı sıra, iklim düzenlemesi, besin zinciri, hidrolojik döngüler, su ve havayı temizleme, toprak oluşumu ve korunması (UNCED, 1993), tozlaşma ve haşere kontrolü, karbon tutulması ve depolanması gelmektedir (UNESCO, 2005). Sürdürülebilir kalkınma, yalnızca teknolojik çözümler, politik düzenlemeler veya finansal araçlarla sağlanamaz. Biyçeşitlilik sürdürülebilir kalkınmanın en önemli bileşenlerinden birisidir (Uyanık ve ark., 2012; UNESCO, 2017). Biyçeşitlilik ekoloji, ekonomik ve sosyal boyutları olan kompleks bir kavramdır. Bu kavramın içeriğinde kültür, sağlık, sosyal, siyasi ve ekonomik olaylar da yer almaktadır. Biyçeşitlilik; tarım, halk sağlığı, ekolojik denge ve iklim değişikliği ile de yakından ilgilidir (Peterson, 2003). Biyçeşitlilikteki düşüş insan faaliyetlerinden kaynaklanmaktadır. Biyçeşitlilikte insanların yaptığı bu değişim yine insanları büyük ölçüde etkilemektedir (Siegel, 2006). Biyçeşitliliğin kaybı, günümüzün ve geleceğin en önemli küresel çevre sorunlarından biri olduğu vurgulanmıştır. Biyçeşitlilik çok farklı bileşenlerden oluşan kompleks bir kavram olduğundan, tam olarak anlaşılabilmesi için sistem düşünmeye ihtiyaç olduğu bildirilmiştir (Birdsall, 2014; Dobson, 2011; Bunge, 2000).

Biyçeşitlilik Eğitiminde Sistem Düşünmenin Yeri

Lindemann-Matthies (2009) araştırmasında, biyçeşitliliğin, sürdürülebilir kalkınmanın bir parçası olarak tanımlanmış, ancak hem toplumun hem de öğrencilerin çok iyi bilmediği bir kavram olduğunu belirtmiştir. Sürdürülebilir kalkınmada önemli bir payı olan biyçeşitliliğin ekonomik, sosyal, etik açıdan önemini bilen ve biyçeşitliliğin korunmasında duyarlı, bilgili bir topluma ihtiyaç duyulmaktadır (McCoy ve ark., 2007; Uzun ve Sağlam, 2005). İngiltere'de Çevre Eğitimi Konseyinde sürdürülebilir kalkınma için biyçeşitlilik eğitiminin amaçları belirlenmiş ve biyçeşitlilik okuryazarlığının geliştirilmesi vurgulanmıştır (McLeish 1997; UNCED, 1993; Lewis,

2014; Bunge, 2000; Cloud, 2009). Biyoçeşitlilik eğitimi teşvik etmek için yeni bir eğitim programının yapılması da önerilmiştir (Meffe ve Carroll, 1997; Sterling, 2003; Sterling, 2009). Mevcut programlarda biyoçeşitlilik konuları çevre eğitimi dersi içinde yer almaktadır. Çevre eğitiminin temel amacı; herkesi çevreyi korumak ve geliştirmek için gereken bilgi, değer, tutum, bağlılık ve becerileri edinmelerini sağlayan çevre okuryazarı yapmaktır (Sterling, 2003). Çevre eğitimi biyolojik çeşitlilik eğitimi için bir köprü olabileceği ancak yeterli olmadığı açıklanmıştır (Alexandar, 2014; Sterling, 2009; Mayr, 2004). Biyoçeşitlilik eğitimi okullarda başarılı bir şekilde uygulanmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Borg, 2012; WCED, 1987). Biyoçeşitlilik eğitimi sadece kavramsal öğrenme boyutunda kalmamalı, öğrencilerin sistemi daha geniş açıdan anlayabilecek, dinamikleri ve süreçleri anlayabilecek şekilde hazırlanmalıdır (Tilbury ve Calvo 2005; Stevenson, 2006; Van Weelie ve Wals 2002; Mayer 1992; Barker ve Slings 1998). Biyoçeşitlilik eğitimi sınıf ortamı yerine sınıf dışı ekolojik ortamlarda verilmesi önerilmektedir. Sınıf dışı eğitim, sınıf içi eğitimi geliştirip desteklemelidir (Ramadoss ve Moli, 2011).

Biyoçeşitliliğin ekonomik, sosyal, etik açıdan önemini bilen ve biyoçeşitliliğin korunmasında duyarlı, bilgili bir toplum kitlesine ihtiyaç duyulmaktadır (McCoy ve ark., 2007). Bu açıdan bakıldığında biyoçeşitlilik ve sürdürülebilir kalkınma eğitiminde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları biyoçeşitlilik eğitimi potansiyel çarpan etkisine sahiptir (Gayford, 2000; Käpylä ve Wahlström, 2000; Powers 2004). Şöyleki her öğretmen, bilgilerini hem meslektaşlarıyla paylaşmakta hem de çok sayıda öğrenciyi eğitmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi sisteminin kalitesini sağlamada esastır (Barker ve Elliot, 2000). Çeşitli ülkelerde yapılan araştırmalar, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında biyoçeşitlilik eğitimine yeterince vurgu yapılmadığını göstermiştir (Plevyak ve ark., 2001; Fiebelkorn ve Menzel, 2013). Böylece öğretmen adaylarının büyük bir kısmı eğitimleri sırasında yeterli biyoçeşitlilik eğitimi alamamaktadır (Gayford, 2000; Barker ve Elliot, 2000). Bu da hizmete başladıklarında bilgilerine olan özgüven eksikliği nedeniyle, biyoçeşitlilik eğitimi vermede yeterince istekli olmadıklarını göstermiştir (Fullan, 1991; Lane ve ark., 1995; Lieber ve ark., 2000); (Gayford, 2000; Brewer, 2002; Howitt, 2007; Falkenberg, 2014; Dikmenli, 2010; Kassas, 2000).

Araştırma Soruları

Sistem düşünme temelli Biyoçeşitlilik eğitimi için ilköğretimin ve Fen bilgisi öğretmenlerinin rolü düşünülerek bu çalışma tasarlanmıştır. Bu çalışmada; Fen Bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik kavramı ile ilgili sistem düşünme düzeylerini belirlemek amaçlanmış ve aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik bilgileri hangi düzeyde sistem düşüncesini yansıtmaktadır?
2. Öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik ile ilgili yaptıkları kavram haritaları hangi düzeyde sistem düşüncelerini yansıtmaktadır?

2. Yöntem

Bu çalışmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları sistem düşünme becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırma içiçe gömülü karma desen olarak tasarlanmıştır. Creswell ve Clark (2011)'a göre, karma yöntem araştırması nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirmeye olanak sağlamaktadır. Miles ve Huberman (2015) da karma desenin daha zengin ve derinlemesine analiz yapmaya fırsat verdiğini belirtmiştir. Araştırmanın nitel verilerini sağlayan açık uçlu sorular içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya yardım etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Biyoçeşitlilik sistem düşünme anketindeki soruların içerik analizi ile kavramlar, kavramlar arası

ilişkiler, döngüler ve saklı ilişkilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan kavram haritaları ise nicel olarak analiz edilmiştir.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırma 2019-2020 güz döneminde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliğine devam eden 35 (25 kadın, 10 erkek) dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada etik kurallar gereği öğrencilerin çalışmaya katılımları gönüllülük esasına göre ve izinleri alınarak yapılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için araştırma verilerinin toplanmasında birden fazla veri toplama yöntemi kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik kavramına ait sistem düşünme düzeylerini tespit etmek için 'Biyoçeşitlilik sistem düşünme anketi' ve öğretmen adaylarının oluşturdukları 'Kavram Haritaları' kullanılmıştır.

2.2.1. Biyoçeşitlilik Sistem Düşünme Anketi

Araştırmacı tarafından hazırlanan 'Biyoçeşitlilik Sistem Düşünme Anketi' 24 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anketin kapsam geçerliliği için ilgili literatür incelenerek hazırlanmıştır. Çalışmada güvenirliliğin sağlanması için alanında uzman iki Biyoloji ve bir kimya öğretim üyesi tarafından yardım alınmıştır. Kali ve ark., (2003) sistem düşünme ile ilgili açık uçlu soruların, öğrencilerin sistemin yapısını, fonksiyonunu ve döngüsel yapısını anlamasını sağlayan sistem düşünme düzeylerini ortaya çıkarabilecek şekilde hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Anketteki açık uçlu sorular da biyoçeşitliliği sistem düşünme seviyelerini sorgulayabilecek şekilde hazırlanmıştır. Anket sorularının sistem düşünme basamakları Ben-Zvi Assaraf ve ark., (2010)'nın belirlediği sekiz seviyeden oluşan sistem düşünme becerisine göre hazırlanmıştır. Biyoçeşitlilik sistem düşünme anketi sorularının α güvenirlilik katsayısı .83'dür. Soruların Biyoçeşitlilik Sistem Düşünme Aşamalarına göre dağılımı ve örnek sorular tablo 1'de verilmiştir. Ek 1'de yer alan tabloda da ankette yer alan sorular biyoçeşitlilik sistem düşünmenin sekiz aşamasına göre düzenlenmiş şekli görülmektedir.

Tablo 1: *Biyoçeşitlilik Sistem Düşünme Anketi Sorularının Dağılımı*

Biyoçeşitlilik Sistem Düşünme Aşamaları	Soru Sayısı	Örnek Sorular
Ön Koşul	5	Biyoçeşitliliği tanımlayın. Biyoçeşitlilikte yer alan temel kavramlar nelerdir? Bunları açıklayın.
Temel Düzeyde Sistem Düşünme (1. Aşama)	5	Biyoçeşitliliğin çeşitleri ve bileşenleri nelerdir? Habitatın güvenliği nasıl sağlanır?
Orta Düzeyde Sistem Düşünme (2-5. Aşamalar)		
2.Aşama	2	Birlikte yaşam formları ile besin ağı arasındaki etkileşim nasıldır?
3. Aşama	2	Biyoçeşitliliğin tehdit altında olduğunu düşünüyor musun? Tehditler neler Olabilir?





4. Aşama	2	Biyçeşitlilik krizi nedir? Dünya'yı hangi yönlerden etkiler?
5. Aşama	2	Biyçeşitlilik ve sürdürülebilir kalkınma ilişkisini açıklayın. Biyçeşitlilik hangi biyolojik olaylarla değişir? Burada teknolojinin rolü ne olur?
Uzman Düzeyde Sistem Düşünme		
6. Aşama	2	Biyçeşitliliğin gizli boyutları nelerdir? Açıklayın
7. Aşama	2	Biyçeşitliliğin döngüsel doğasını örnekle açıklayın
8. Aşama	2	Biyçeşitliliğin geçmiş tarihini düşünerek gelecekte nasıl bir biyçeşitliliğe sahip olabileceğimizi hayal edip tartışın.

2.2.2. Biyçeşitlilik Kavram Haritası

Öğretmen adaylarının sistemleri düşünme becerilerini tespit etmek için kavram haritaları kullanılmıştır. Sistem düşünmenin temeli kompleks sistemleri oluşturan kavramlar olaylar ve işlemler arasındaki ilişkilerin açıklanmasına dayanmaktadır. Kavram haritaları da kavramlar arası ilişkileri içermektedir (Novak ve Gowin, 1984). Bu nedenle sistem düşünmenin değerlendirilmesi için kavram haritaları uygun araçlar olarak görülmektedir (Tripto, Assaraf ve Amit, 2013). Bu çalışmada kavram haritaları iki şekilde değerlendirilmiştir.

1. Birincisi kavram haritaları sistem düşünme seviyelerine göre değerlendirilmesidir. Bunun için öğretmen adaylarının yaptıkları kavram haritalarında önce kavram, önerme, hiyerarşi ve çapraz ilişkiler sayılmıştır. Kavramlar önkoşul; önermeler temel; hiyerarşiler orta ve yanal ilişkiler uzman düzeyde sistem düşünme olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra kavram haritaları Assaraf ve ark. (2010)'nın belirlediği 8 aşamadan oluşan sistem düşünme becerisine göre değerlendirilmiştir. Bunun için her bir öğrencinin kavram haritasında yer alan kavramlar, önermeler, hiyerarşiler ve yanal ilişkiler sistem düşünmenin 8 basamağına göre sayılmıştır (Ek 2). Daha sonra tüm öğrencilerin ortalama puanı ve standart sapması hesaplanmıştır.

2. Kavram haritalarını değerlendirmede ikinci yöntem olarak Kinchin, Hay ve Adams (2000)'ın geliştirdikleri zihinsel gösterim modeline (Şekil 1) dayanmaktadır. Bu modele göre öğretmen adaylarının yaptıkları kavram haritaları A, B, C ve D modellerine göre hangi gruba girdikleri incelenerek frekans ve yüzde olarak hesaplanmıştır.

A MODEL (Tekli, İkili üçlü kavram grupları) 	B Model (Merkezdeki kavrama bağlı kavramlar) 	C Model (Zincir gibi sıralanmış kavramlar) 	D Model (Ağ oluşturmuş kavramlar) 
---	--	---	--

Şekil 1: Kavram Haritalarının Zihinsel Gösterim Modeli

A modeli temel düzeyde sistem düşünme, B ve C orta düzeyde sistem düşünmeyi ve D uzman düzeyde sistem düşünmenin zihinsel gösterimi olarak değerlendirilmiştir.

2.3. Araştırmanın Uygulanması

Araştırma verileri 2 aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada öğretmen adaylarına sistem düşünme hakkında araştırmacı öğretim elemanı tarafından bilgi verilmiştir. Arkasından öğretmen adaylarından biyoçeşitlilik sistem düşünme anketini cevaplamaları istenmiştir. Bu sorular kapsamlı ve araştırma gerektiren konular olduğundan, öğretmen adaylarına yeterince zaman verilmiş ve ihtiyaç duydukları kaynaklardan faydalanmaları sağlanmıştır. İkinci aşamada öğretmen adaylarından biyoçeşitlilik ile ilgili bireysel kavram haritası hazırlamaları istenmiştir. Kavram haritasını da sistem düşünme aşamalarını dikkate alarak hazırlamaları hatırlatılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

2.4.1. Biyoçeşitlilik Sistem Düşünme Anketi: Anket 24 açık uçlu sorudan (3 Ön koşul, 3 temel, 9 orta, 9 uzman) oluşmaktadır. Soruların her biri sistem düşünme seviyesine göre uzman (4 Puan), orta (3 puan), temel (2 puan) ve sistem düşünme yok (1 puan) olarak puanlanmıştır. Puanlama sonucunda öğretmen adaylarının sistem düşünme aşamalarında hangi sistem düşünme seviyesine ulaştığı frekans ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Araştırmadaki sorular iki uzman tarafından okunup puanlanmış ve iki puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır.

2.4.2. Kavram Haritaları: Öğretmen adaylarının kavram haritaları kavram sayısı, önermeler, hiyerarşik düzeyler sayılmış ve kavram haritası rubriğine (Ek 2) göre puanlanmıştır. Kavram haritalarının güvenilirliği için tüm kavram haritalarının yüzde 10'u iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve % 90 anlaşma sağlanana kadar tartışılmış ve ortak mutabakat sağlanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Öğretmen Adaylarının Biyoçeşitlilik İle İlgili Sistem Düşünme Seviyelerine Ait Bulgular

3.1.1. Öğretmen Adaylarının Biyoçeşitlilik Sistem Düşünme Seviyelerinin Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Cevapların Değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının Biyoçeşitlilik sistem düşünme anketindeki açık uçlu sorulara verdikleri cevapların ortalama puanı ve standart sapması verilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. *Öğretmen Adaylarının Biyoçeşitlilik İle İlgili Sistem Düşünme Seviyeleri*

Sistem Düşünme Seviyeleri	Biyoçeşitlilik Sistem Düşünme Temaları	X	SD
Ön Koşul (Sistem Düşünme Yok)	Bir Sistemin temel kavramlarını çok basit ve ilişkisiz belirleme	3.15	1.12
Temel Düzeyde (Kısmen Sistem Düşünme, Analiz 1. Aşama)	Bir sistemin bileşenlerini ve sistem içindeki süreçleri belirleme becerisi	2.50	1.23
	Sistemin bileşenleri arasındaki ilişkileri belirleme yeteneği	2.51	1.09
Orta Düzey Sistem Düşünme (Sentez, 2-5. Aşamalar)	Sistem bileşenlerini ve süreçlerini bir ilişkiler çerçevesinde organize etme yeteneği	1.84	1.11
	Genelleme yapabilme yeteneği	1.81	1.22
	Sistem içindeki dinamik ilişkileri belirleme yeteneği	1.71	1.12

Uzman Düzeyde Sistem Düşünme (Uygulama, 6-8. Aşamalar)	Sistemin gizli boyutlarını anlama	1.45	0.11
	Sistemlerin döngüsel doğasını anlama yeteneği	1.11	1.02
	Retrospektif(Zamansal) düşünme (Olayların geçmişini ve geleceğini düşünme)	1.00	0.14

$p < 0.05$

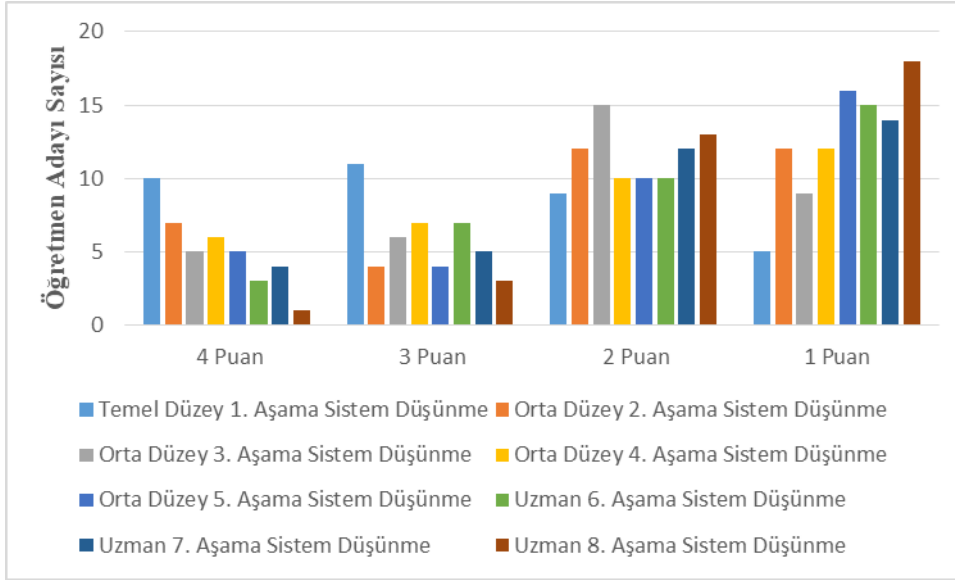
Sistem düşünme anketinde sistem düşünme basamağı olmayıp, sistem düşünmeye önkoşul olan ‘Bir Sistemin temel kavramlarını çok basit ve ilişkisiz belirleme’ basamağında yer alan beş soruda öğretmen adaylarının ortalama puanlarının 3.15 olduğu tespit edilmiştir. Buradaki sorular sadece kavram bilgisini (tür, gen, biyoçeşitlilik, mutasyon, adaptasyon, evrim, popülasyon, komünite, biyotik ve abiyotik faktörler, habitat, biyom, biyosfer, varyasyon, evrim, doğal seleksiyon, taksonomi kavram bilgisi gibi) sorgulamaktadır. Süreç ve bileşenler arasındaki ilişkiyi sorgulamamaktadır. Bu basamakta geleneksel eğitimde verilen biyoçeşitlilik kavramları yer almaktadır.

Sistem düşünmenin birinci basamağı olan ‘Bir sistemin bileşenlerini ve sistem içindeki süreçleri belirleme becerisi’nde, öğretmen adaylarının ortalama puanı 2.50 olarak hesaplanmıştır. Bu basamak sistem düşünmenin ilk basamağıdır. Bu aşamada öğretmen adaylarının, biyoçeşitliliğin abiyotik, biyotik bileşenleri biyoçeşitlilikte bir türün yok olmasının diğer türlere etkisi, habitatteki dengenin etkilenmesi, yine habitata giren bir yaban türün habitatteki diğer canlıları nasıl etkilediği konularında temel düzeyin biraz üstünde sistem düşünme seviyesine sahip oldukları bulunmuştur. Bu aşamada öğretmen adaylarının büyük bir kısmı, toplumun biyoçeşitliliği etkilemesi ve biyoçeşitliliğin topluma etkisini daha iyi açıklarken habitat güvenliği ve yabancı türlerin habitata etkisini çok iyi anlayamadıklarını ve sistem düşünme açısından anlamadıkları görülmüştür. Özellikle yaban türlerinin habitatta yerli türlerle rekabete geçerek biyoçeşitliliğe nasıl zarar verebileceğini açıklayamamışlardır.

Orta düzey biyoçeşitlilik sistem düşünme seviyesinin analizi için öğretmen adaylarının ‘Türler arası ilişkiler, Birlikte Yaşam, Besin Zinciri, Ekolojik Denge, Rekabet, Biyotik topluluklar, ekolojik süreçler’ini açıklama düzeyleri analiz edilmiştir. Orta düzey sistem düşünme basamağında dört beceri alanı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının bu dört beceriden; sistemin bileşenleri arasındaki ilişkileri belirleme yeteneğinde 2.51, sistem bileşenlerini ve süreçlerini bir ilişkiler çerçevesinde organize etme yeteneğinde 1.84; genelleme yapabilme yeteneğinde 1.81 ve sistem içindeki dinamik ilişkileri belirleme yeteneğinde 1.71 puan aldıkları görülmüştür. Öğretmen adayları bu dört beceriden birincisi olan sistem bileşenlerini belirlemede diğer üç beceriye göre daha iyi oldukları bulunmuştur. Diğer üç beceride ise temel düzeyde sistem düşünmeye sahip oldukları görülmüştür. Özellikle biyoçeşitliliğe bütüncül bakma ve biyoçeşitliliğin döngüsel ilişkilerini açıklayamadıkları tespit edilmiştir.

Sistem düşünmenin en üst basamağı olan uzman aşamasında öğretmen adaylarından, biyoçeşitliliğin gizli boyutlarını anlama, döngüsel doğasını anlama ve zamansal düşünme becerileri analiz edilmiştir. Uzman düzeyde sistem düşünme seviyesinde öğretmen adaylarından biyoçeşitliliğin gizli boyutlarını (ekosistemlerin bir göl kadar küçük ya da tropikal yağmur ormanları kadar büyük olabileceği, mikroorganizmalar gibi gözle görülemeyen elemanları da olduğu, biyoçeşitlilikte tozlaşma gibi), döngüsel doğasını anlamada (yediğimiz besinleri, soluduğumuz oksijeni ve diğer birçok gereksinimimizi sağlayan biyosfere verdiğimiz zararları, azot, oksijen gibi madde döngülerinin biyoçeşitliliğe etkisi gibi), zamansal düşünme (biyoçeşitliliğin geçmişini ve geleceğini düşünerek biyoçeşitliliğin bize miras kaldığı, bizim de miras bırakacak şekilde korumamız gerektiğinin farkında olma) düşünme becerilerini geliştirmeleri beklenmiştir. Bu aşamada öğretmen

adaylarının ortalama puanları sırasıyla, 1.45, 1.11 ve 1.00 gibi çok düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Bu da seviye 1ve Seviye1'in altında kaldığı tespit edilmiştir. Bu da öğretmen adaylarının uzman düzeyde sistem düşünceye ulaşamadıkları görülmektedir. Grafik 1'de çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sistem düşünmenin 8 basamağına ait sistem düşünme seviyeleri frekans olarak verilmiştir.

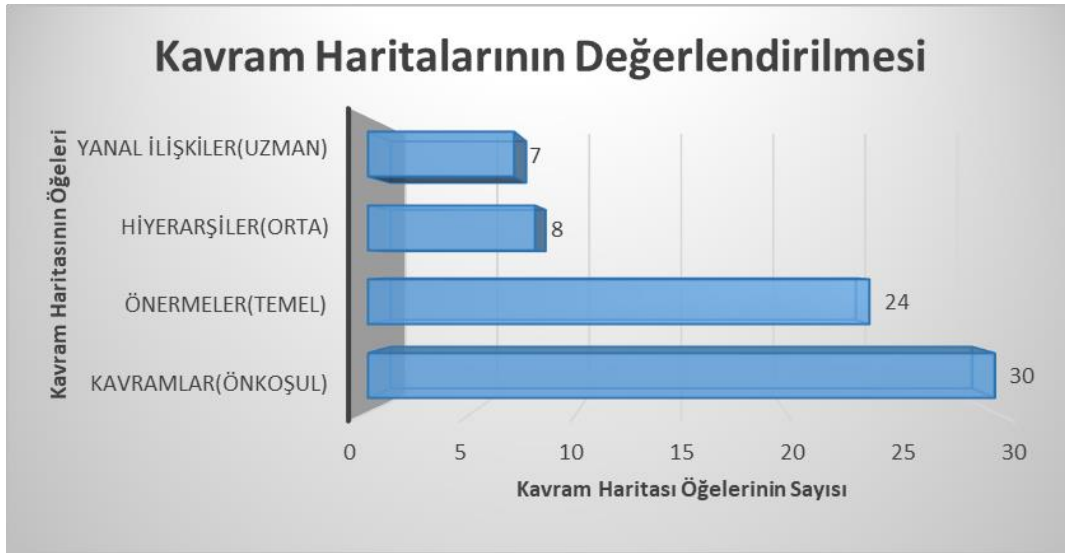


Grafik 1: Öğretmen Adaylarının Sistem Düşünme Seviyeleri

Grafik 1 incelendiğinde 4 tam puan temel düzey sistem basamağında 10 öğretmen adayı alırken, en üst düzey sistem düşünme basamağı olan 8. Aşamada sadece 1 öğretmen adayı 4 puan alabilmiştir. 3 puan da 11 öğretmen adayı temel düzey sistem düşünmede kalmıştır. Aynı şekilde 1 puan alan öğretmen adaylarının en çok (18) olduğu sistem düşünme basamağı da 8. Aşama olduğu görülmektedir. Sistem düşünmenin 3. aşamasında 15 öğretmen adayı 2 puan almıştır.

3.1.2. Öğretmen Adaylarının Biyoçeşitlilik Sistem Düşünme Seviyelerinin Kavram Haritalarıyla Değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının sistem düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan kavram haritalarından elde edilen veriler aşağıda analiz edilmiştir. Genel olarak kavram haritaları incelendiğinde öğretmen adayları genelde biyolojik kavramlar çerçevesinde kavram haritaları çizmiş, sistemin biyoloji dışındaki ilişkilerini, fonksiyonlarını, zamansal etkileşimlere ya yer vermemiş ya da sınırlı vermiştir. Yine öğretmen adaylarının çizdikleri kavram haritaları çok az hiyerarşik düzey ve sınırlı yanal ilişkiler içermekteydi (Ek 3).



Grafik 2: Öğretmen Adaylarının Kavram Haritalarının Genel Değerlendirilmesi

Grafik 2’de görüldüğü gibi tüm öğretmen adaylarının yaptıkları kavram haritalarında yer alan kavram, önerme, hiyerarşi ve yanall ilişkileri tek tek sayılıp sonra ortalaması alınmıştır. Buna göre öğretmen adayları yaptıkları kavram haritalarında ortalama 30 kavram, 24 doğru önerme, 8 hiyerarşi ve 7 yanall ilişki kurabildikleri tespit edilmiştir. Kavram haritaları sistem düşünme açısından değerlendirildiğinde kavramlar sistem düşünme sayılmayan ön koşul (Seviye 1) bilgiye, önermeler temel (Seviye 2), hiyerarşiler orta (Seviye 3) ve yanall ilişkiler uzman (Seviye 4) düzeyde sistem düşünmeye karşılık gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının çok azı orta ve uzman düzeyde sistem düşünme becerilerine sahip olduğu bulunmuştur.






Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Kavram Haritalarının Sistem Düşünme Seviyelerine Ait Bulgular

Sistem Düşünme Seviyeleri	Sistem Düşünme Aşamaları	Ortalama Kavram sayı	Standart Sapma
Ön Koşul (Sistem Düşünme Yok)	Biyoçeşitlilik temel kavramları	30	5.68
Temel Düzeyde Sistem Düşünme	Bir sistemin bileşenlerini ve sistem içindeki süreçleri belirleme becerisi	2.74	1.18
	Sistemin bileşenleri arasındaki ilişkileri belirleme yeteneği	3.42	1.71
Orta Düzey Sistem Düşünme	Sistem bileşenlerini ve süreçlerini bir ilişkiler çerçevesinde organize etme yeteneği	2.83	1.19
	Genelleme yapabilme yeteneği	1.77	0.06
	Sistem içindeki dinamik ilişkileri belirleme yeteneği	2.77	0.98
	Sistemin gizli boyutlarını anlama	1.05	1.02
Uzman Düzeyde Sistem Düşünme	Sistemlerin döngüsel doğasını anlama yeteneği	1.55	1.06
	Retrospektif(Zamansal) düşünme	0.74	0.06

Tablo 3’de öğretmen adaylarının oluşturdukları kavram haritalarının sistem düşünme düzeylerinin ortalama puanları görülmektedir. Ortalama kavram sayısı 30; Bir sistemin bileşenlerini ve sistem içindeki süreçleri belirleme becerisi, 2.74; Sistemin bileşenleri arasındaki ilişkileri belirleme yeteneği, 3.42; Sistem bileşenlerini ve süreçlerini bir ilişkiler çerçevesinde organize etme yeteneği,

2.83; Genelleme yapabilme yeteneği, 1.77; Sistem içindeki dinamik ilişkileri belirleme yeteneği, 2.77; Sistemin gizli boyutlarını anlama; 1.05; Sistemlerin döngüsel doğasını anlama yeteneği, 1.55; Retrospektif düşünme, 0.74 olduğu tespit edilmiştir. Kavram haritalarının incelenmesi sonucunda öğretmen adaylarının sistem düşünme seviyelerinin genel olarak temel ve orta düzeyde olduğu uzman düzeye ulaşamadığı görülmüştür.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarına Ait Kavram Haritalarının Kinchin, Hay ve Adams (2000) Modeline Göre Değerlendirilmesi

Kavram Haritası Değerlendirme Modeli	f	%
A Model (Tekli, İkili Üçlü Kavram Grupları) Seviye 1 Sistem Düşünme  	7	20
B Model (İşinsal Sıralanmış Kavramlar) Seviye 2 Sistem Düşünme 	6	17.14
C Model (Zincir Kavramlar) Seviye 3 Sistem Düşünme 	14	40
D Model (Ağ Oluşturmuş Kavramlar) Seviye 4 Sistem Düşünme 	8	22.85

Kinchin, Hay ve Adams (2000), kavram haritalarının bireylerin zihinsel yapılarının dışı vurumu olduğunu ve geliştirdiği modelde kavramların zihinsel yapılarını 4 şekilde sınıflandırmıştır. Tablo 4'de öğretmen adayların yaptıkları kavram haritalarının bu modele göre değerlendirilmesi görülmektedir. Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (14) kavram haritalarında merkezde ana kavram ve bunun etrafında yer alan kavramlardan (B model) oluştuğu görülmektedir. 7 öğretmen adayı sadece ikili, üçlü kavram ilişkisi kuran A model; 6 öğretmen adayı zincir şeklinde C model kavram haritası yapmıştır. Öğretmen adaylarının 8'i ise D model ağ şeklinde yanal ilişkilerin olduğu kavram haritaları yapmışlardır. Ek 3'de öğretmen adaylarının çizdikleri kavram haritalarına örnekler verilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik ile ilgili sistem düşünme seviyeleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik sistem düşünme seviyeleri açık uçlu biyoçeşitlilik anketi ve kavram haritaları ile değerlendirilmiştir.

4.1. Öğretmen Adaylarının Biyoçeşitlilik Sistem Düşünme İle İlgili Sonuç ve Tartışma

4.1.1. Biyoçeşitlilik Sistem Anketi Sonuçları Ve Tartışma

Yapılan bu çalışmada sistem düşünmenin sekiz basamağına ait açık uçlu sorularından elde edilen bulgular tartışılmıştır. Sistem Düşünmenin Birinci basamağı olan 'bir sistemin bileşenlerini ve sistem içindeki süreçleri belirleme becerisi belirleme'de öğretmen adaylarının temel düzeyin biraz üstünde (X:2.5) sistem düşünme seviyesine sahip oldukları bulunmuştur. Bu basamakta öğretmen

adaylarının biyoçeşitliliğin habitat, Tür, genetik, ekosistem, abiyotik, biyotik bileşenleri, habitat güvenliği, endemik türler, nesli tükenen canlı kavramlarını, bileşenlerini ve bağlantılarını kısmi düzeyde tanımlamışlar ve zayıf ilişkiler kurabilmişlerdir. Biyoçeşitliliğe toplumun etkisi ve toplumun biyoçeşitliliğe olan etkisini daha iyi açıklayabilmişlerdir. Sistem düşünmenin ikinci basamağı olan ‘sistemin bileşenleri arasındaki ilişkileri belirleme becerisi’ ni anlamada öğretmen adaylarının ortalama puanı 2.51 olarak tespit edilmiştir. Bu basamakta öğretmen adaylarından, türler arası ilişkiler, yaşam birliktelikleri, besin zinciri, ekolojik çeşitlilik, rekabet, biyotik topluluklar, ekolojik süreçler arasındaki ilişkileri belirlemeleri beklenmektedir. Öğretmen adayları bu ilişkilerden türler arası ilişkiler, yaşam birliktelikleri ve besin zincirindeki ilişkileri açıklamada başarılı olurlarken, rekabet, biyotik topluluklar, ekolojik süreçlerdeki ilişkileri açıklamada yetersiz kalmışlardır. Yine bu basamakta abiyotik faktörlerin biyoçeşitlilikle yağış, sıcaklık faktörleri arasındaki ilişkileri kolay açıklayabilmişler, ancak atmosfer gazları ve toprak bileşenleri arasındaki ilişkiyi kurma zayıf kalmıştır.

Sistem düşünmenin üçüncü aşaması, ‘sistem bileşenlerini ve süreçlerini bir ilişkiler çerçevesinde organize etme becerisi’nde öğretmen adaylarının genel ortalamaları 1.84 olduğu bulunmuştur. Bu basamakta beklenen sistem düşünme becerisinin orta düzeyin altında kaldığı görülmektedir. Örneğin insan aktivitelerinin biyoçeşitliliği arttırabileceği (yapay ve doğal koruma ve biyoteknolojik çalışmalar gibi) ya da aşırı ve kontrolsüz tüketimle azaltılabileceğini bütüncül olarak sürdürülebilir kalkınma ile organize ederek açıklamaları beklenmiştir. Ancak bu açıklamaları birkaç öğretmen adayı yapabilmıştır. Yine bu aşamada devlet politikalarının da sürdürülebilir biyoçeşitlilikteki ilişkisini organize etme oldukça zayıf kalmıştır. Sistem düşünmenin dördüncü basamağı ‘Genelleme yapabilme becerisi’dir. Sistemin bileşenlerini, süreçlerini ve aralarındaki entegrasyonu bir bütün olarak açıklamada öğretmen adaylarının ortalama puanı 1.81 olduğu tespit edilmiştir. Bu basamakta öğretmen adaylarının biyoçeşitliliğin kompleks bir problem olduğu, bu nedenle bütüncül ve disiplinlerarası bakış açısıyla sağlık, turizm, kültür, ekonomik ve psikolojik boyutlarının farkında olmaları beklenmiştir. Ancak öğretmen adayları bu boyutlara ayrı ayrı cevap vermede başarılı olurken bütüncül bir bakış açısıyla açıklayamadıkları görülmüştür.

‘Sistem içindeki dinamik ilişkileri belirleme becerisi’ sistem düşünmenin beşinci aşamasını oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının bu basamaktaki ortalama puanları 1.71 olarak bulunmuştur. Bu aşamada öğretmen adaylarının bir sistem içindeki bileşen ve süreçlerin döngülerini tanımlamada yeterli sistem düşünmeye sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının biyoçeşitlilikte zamanla değişimlerin olduğu daha sonra bunun dengelendiğini açıklamada oldukça zayıf sistem düşünmeye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu döngülerin doğal ve yapay yollarla olabileceğini hemen hemen hiçbir öğretmen adayı açıklayamamıştır.

Sistem düşünme 6, 7 ve 8. Basamakları uzman düzeyde sistem düşünme becerisini içermektedir. Bunlardan altıncı basamak sistemin gizli boyutlarını anlamadır. Bu aşamada öğretmen adaylarının ortalama puanı, 1.45 olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının sistemin mikroorganizmalar gibi küçük ve yağmur ormanları gibi büyük elemanları olabileceği, yine tozlaşma gibi biyoçeşitliliğe etki eden bir faktörün çok ön planda yer almaması gibi konuları fark edemedikleri ve ilişki kuramadıkları görülmüştür. Sistem düşünmeni yedinci basamağı olan ‘Sistemlerin döngüsel doğasını anlama becerisi’nde öğretmen adaylarının ortalama puanı 1.11 gibi oldukça düşük bir sistem düşünme becerisi olduğu tespit edilmiştir. Bu aşamada üç ve daha fazla bileşenin ve sürecin etkileşimini tanımlama ve açıklama gibi üst düzey düşünme becerileri beklenmektedir. Sistem düşünmenin sekizinci basamağı ve en üst düzeyde düşünme becerisi gerektiren aşaması retrospektif düşünmedir. Retrospektif düşünme biyoçeşitliliğin geçmiş zamandaki durumu ile gelecekte ne olabileceğini birlikte düşünme ve hayal etmedir. Oldukça üst düzeyde bir beceri gerektirdiğinden öğretmen adaylarının ortalama puanı 1.00 olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları bu basamakta

biyoçeşitliliğin ulusal ve küresel kültürel bir miras olduğunu ve onu gelecek nesillere miras bırakacağımızı; biyolojik çeşitliliğin zaman içinde gelişip değişebileceğinin farkında olmaları beklenmekteydi. Ancak öğretmen adayları biyoçeşitliliğe daha çok ulusal açıdan bakmışlardır. Yine ülkemiz için biyoçeşitliliğin korunmasının ciddi bir problem olduğunu düşünmemektedirler. Ulusal olarak biyoçeşitliliğimizin zengin olduğunu düşünmektedirler. Bu arada biyoçeşitliliğin ihracatını ve uluslararası bitki ve hayvan türlerinin kaçakçılığını problem olarak görmemektedirler.

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının sistem düşünmenin sekiz basamağının her birinde aynı düzeyde olmadıkları, farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Bazı araştırmacılarda çalışmalarında bu sonucu desteklemiştir. Şöyleki, sistem düşünmenin tüm becerilerine ulaşmak aynı derecede kolay olmadığı ve her birey farklı basamaklarda daha iyi olduğunu bildirmişlerdir (Hmelo-Silver ve Pfeffer, 2004). Hmelo ve ark. (2000) yaptıkları çalışmalarında temel düzeyde bir sistem düşünme isteyen sistemin yapısı ile ilgili becerilerin öğrenciler tarafından daha kolay geliştiğini ortaya koymuştur. Assaraf ve Orion (2005) sistemde ilişkilerin tanınması, elemanların tanınmasından daha üst düzey bir beceri gerektirdiği bildirilmiştir. Bunun yanında retrospektif düşünme ise çok üst düzey düşünme becerisi gerektirdiğinden daha zor geliştirilmektedir (Hogan ve Thomas, 2001). Yine uzman düzeyde sistem düşünme isteyen dinamik bir sistemdeki geri bildirim becerisinin gelişimi fazla çaba istemektedir. Geri bildirim, bir değişikliğin zaman içinde dengelenebileceği, kısa vadeli bir etki yaratabileceği ve daha sonra onu üreten değişime etki etmek için geri bildirimde bulunabilecek düşüncesidir. Geri bildirim düşüncesi öğrenciler için karmaşık görünen akıl yürütme becerilerini içermektedir. Bazı çalışmalar da bu yaştaki çocuklarda bu tür beceriyi geliştirmenin çok zor olduğu bildirilmiştir (Grotzer ve Bell- Basca, 2003; Hogan, 2001; Sheehy ve ark., 2000). Birçok çalışma, ilkökul öğrencilerinin geri bildirim düşünme becerileri ile başa çıkamadıklarını belirtmiştir (Grotzer ve Bell- Basca, 2003). Öğrencilerin zorlandıkları sistem düşünme becerilerinden bazıları da sistemin mekansal ve zamansal sınırlarını tanımlamak, sistemin gizli boyutlarını fark etmek ve retrospektif düşünmedir. Sistemlerin bazı bileşenleri gözle görülebilir şekilde büyük, bazı bileşenleri de gözle görünmeyecek kadar küçük (gizli) olabilir (Jones ve ark., 2009; Hmelo ve ark., 2000). Bir sistemin mikroskobik ve makroskobik seviyelerinde meydana gelen olayları birbirine bağlamak zor olduğu gibi, gizli boyutların karmaşıklığı da yanlış anlamalara sebep olabilmektedir (Penner, 2000).

Çalışmalar sistem düşünmenin gelişebilmesi için içerik bilginin öğretimi ve aktarımı ile sınırlı olan eğitim yerine, ulusal ve uluslararası gerçek yaşam problemlerini anlamaya ilişkin bilgi ve üretime dayalı, dinamik, faaliyet temelli ve katılımcı eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Hofman, 2015; Flood, 2010; Nisiforou ve Charalambides, 2012; Palmberg ve ark., 2015). Sistem düşünmenin önündeki başka bir engelin de öğrencilerin sistemi anlamaya çalışırken, genellikle sistemin bileşenleri arasındaki ilişkileri basit nedensel ilişkiler olarak açıklama eğiliminde olmaları olarak belirtilmiştir (Perkins ve Grotzer, 2005; Booth, Sweeney ve Sterman, 2001). Sistem düşünme öğretmenlik eğitiminde bir eğitim öğretim yöntemi olarak henüz yer almamaktadır. Uluslararası düzeyde kabul gören biyoçeşitlilikte sistem düşünme; sistemin temel elemanlarının birbirleriyle olan ilişkilerinin ve sistemin nasıl çalıştığının anlaşılması ve biyoçeşitlilik ile sürdürülebilirlik ilişkisinin anlaşılması anlamına gelmektedir (Sterling ve ark., 2010). Biyoçeşitliliğin korunması, derinlemesine tartışılması ve yansıtılmasının öğrenilmesi için yeni pedagojik öğrenme yaklaşımlarının kullanılması önerilmektedir (Gayford, 2000). Biyoçeşitlilik disiplinler arası bir konu olmasına rağmen (Gayford, 2000), biyoçeşitlilik eğitiminde bütünlük bir yaklaşım uygulanmadığını belirtmiştir. Biyoçeşitlilik eğitimi öğrencilere içerik bilgisi sağlayacak şekilde öğretilmektedir. Biyoçeşitliliğin dinamik ve süreçlerinin eğitimine önem verilmemektedir. Yapılan çalışmalarda sistem düşünmenin önünde bazı engellerin olduğu bildirilmiştir. Bu engellerden birisinin eğitim programlarında sistem düşünmeye yer verilmemesidir (Puk ve Stibbards, 2012;

Dikmenli, 2010). Sistem düşünme için eğitim programlarında gerçek yaşam problemlerine yer verilmesi önerilmiştir (Maani ve Maharai, 2004; NRC, 2000; Penner, 2000; Richmond, 2001; Sheehy ve ark., 2000; Levis ve ark. 2014; Cloud, 2009; Alexandar ve Poyyamoli, 2014).

Literatürde yapılan sistem düşünme çalışmaları daha çok ortaokul ve üniversite öğrencilerine odaklanmış olup (Golan ve Reiser, 2004), ilkökul öğrencileri ile ilgili çalışmalar çok sınırlı kaldığı belirtilmiştir (Hmelo-Silver ve Azevedo, 2006). Bazı çalışmalar sistem düşünmenin üst düzey düşünme becerisi gerektirdiğinden, ilköğretimde verilemeyeceğini bildirmişlerdir. Buna karşılık Evagorou ve ark. (2009) ilkökul öğrencilerinin de uygun şekilde tasarlanmış bir öğrenme ortamıyla desteklendiklerinde sistem düşünme becerisi geliştirebileceklerini bildirmiştir. İlköğretim, öğrencilerde farkındalık gelişimi için uygun bir yaş olduğu belirtilmiştir (Piaget ve Inhelder 1983; Schenk-Danzinger 1983). Buna rağmen birçok ülkenin ilköğretim programlarında, biyoçeşitlilik eğitimini destekleyen resmi politikaları yoktur (Gayford, 2000). Böyle bir resmi politika eksikliği, biyoçeşitlilik eğitimini öğretmenlerin inisiyatifine bırakmaktadır (Brewer 2002; Howitt 2007).

4.1.2. Biyoçeşitlilik Sistem Düşünmenin Kavram Haritaları İle Değerlendirmesine Ait Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının yaptıkları kavram haritaları iki şekilde değerlendirilmiştir. Birinci değerlendirmede kavram, önerme, hiyerarşi ve yanal ilişkiler sistem düşünme aşamalarına göre sayılıp değerlendirilmiştir. Buna göre ortalama kavram sayısı 30 olarak tespit edilmiştir. Biyoçeşitlilikteki kavram sayısı düşünüldüğünde ortalama kavram sayısının çok az olduğu görülmektedir. Sayılan bu kavramlar ve ilişkiler sistem düşünmenin sekiz aşamasına göre sınıflandırıldığında; sistemin bileşenlerini ve sistem içindeki süreçleri belirleme, 2.74; Sistemin bileşenleri arasındaki ilişkileri belirleme, 3.42; Sistem bileşenlerini ve süreçlerini bir ilişkiler çerçevesinde organize etme, 2.83; Genelleme yapabilme, 1.77; Sistem içindeki dinamik ilişkileri belirleme, 2.77; Sistemin gizli boyutlarını anlama; 1.05; Sistemlerin döngüsel doğasını anlama, 1.55; Retrospektif düşünme, 0.74 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar açık uçlu sorulardan elde edilen sonuçlarla benzer olduğundan, bu çalışmada da kavram haritalarının sistem düşünme becerilerini değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini desteklemektedir. Araştırmalar kavram haritalarında; kavram, bağlantı ve çeşitlilikteki artışların öğrencilerin sistem düşünme seviyesini belirlemek için güvenilir bir parametre olduğunu belirtmiştir (White ve Gunstone, 1992; Songer ve Mintzes, 1994; Verhoeff ve ark., 2008). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanıldığı birçok çalışma vardır (Chang ve Chiu, 2004; Şahin, 2002). Ancak sistem düşünmeyi değerlendirmek için kavram haritalarının kullanılması henüz yenidir (Assaraf, Dodick ve Tripto, 2013; Stern ve Roseman, 2004). Odom ve Kelly (2001) kavram haritalarının öğrencilerin sistem düşüncelerini yansıttığı gibi karmaşık sistemleri öğrenmelerini de kolaylaştırdığını göstermişlerdir. Raved ve Yarden (2014) dolaşım sistemi ile ilgili yaptıkları çalışmalarında; kavram haritalarının analizi ile öğrencilerin biyoloji eğitimi boyunca edindikleri alan bilgilerinin hangi bileşenlerini karmaşık sistemleri anlamada başarılı bir şekilde kullanıp uygulamaya koydukları hakkında bir fikir verebileceğini göstermişlerdir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarına ait kavram haritaları Kinchin, Hay ve Adams (2000) modeline göre de değerlendirilmiştir. Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (n: 14) kavram haritalarını merkezde ana kavram ve bunun etrafında yer alan kavramlardan oluşan B modeline göre, 7 öğretmen adayı sadece ikili, üçlü kavram ilişkisi kuran A modeline göre, 6 öğretmen adayı zincir şeklinde C modeline göre kavram haritası yapmıştır. Öğretmen adaylarının 8'i ise D modelindeki gibi ağ şeklinde yanal ilişkilerin olduğu kavram haritaları yapmışlardır. D modeli sistem düşünmenin üst düzeyini göstermektedir.

Sistem düşünme ile ilgili çalışmalar, sistemdeki etkileşimlerin mikroskopik ve gizli boyutlarının kolayca görülememesi nedeniyle, sistemlerin dinamizmini anlamının zor olduğunu bildirmiştir (Hmelo-Silver ve ark., 2000; Safayeni, Derbentseva ve Canas, 2005). Kavram haritaları sistem düşünmenin bu zorluğunu gidermede yardımcı olacak bir araç olarak görülmektedir (Tripto ve ark., 2013). Bu çalışmalar öğrencilerin kavram haritaları ile sistemin daha spesifik ve farklı bağlantılarını bulmalarının daha kolay olduğunu belirtmiştir (Tripto, 2013). Buckley ve Boulter (2000) yaptıkları çalışmalarında, kavram haritalarının karmaşık ve doğrusal olmayan bir şekilde organize edilmiş olayların anlaşılmasını ve zihinsel modellerin dış temsili olarak sistem düşünmenin değerlendirmesini kolaylaştırdığını bulmuşlardır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Önemi çok farkında olmadığımız biyoçeşitlilik eğitimi hem kavramsal gelişim hem de tutum geliştirme için erken yaşta başlatılması gerektiği,
2. Biyoçeşitlilik eğitimi için sistem düşünme becerilerinin geliştirilmesi
3. Sistem düşünmenin değerlendirilmesinde açık uçlu anket ile paralellik gösteren kavram haritalarının kullanılmasının uygun olduğu bulunmuştur.

Kaynakça

- Alexandar, R., Poyyamoli, G. (2014). The Effectiveness of environmental education for sustainable development based on active teaching and learning at high school level. A case study from Puducherry and Cuddalore regions, India. *JSE*, 7, 1-20
- Anderson, V., & Johnson, L. (1997). *Systems thinking basics: From concepts to causal loops*. Waltham, MA: Pegasus Communications.
- Assaraf, O.B. Z., & Orion, N. (2005). Development of system thinking skills in the context of earth science system education. *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (5), 518–560.
- Assaraf, O.B. Z. and Orion, N. (2010). System thinking skills at the elementary school level. *Journal of Research in Science Teaching*, 47 (5), 540–563
- Assaraf, O.B. Z. Dodick, J., & Tripto, J. (2013). High School Students' Understanding of the Human Body System. *Research Science Education*, 43, 33-56.
- Barker, S., & D. Slingsby. (1998). From nature table to niche: Curriculum progression in ecological concepts. *International Journal of Science Education* 20(4), 479–86.
- Barker, S., & P. Elliot. (2000). Planning a skills-based resource for biodiversity education. *Journal of Biological Education* 34(3), 123–27.
- Behla, D.V., & Ferreira, S.(2014). Systems Thinking: An Analysis of Key Factors and Relationships. *Procedia Computer Science* 36, 104 – 109
- Beringer, A., & Adomßent, M. (2008). Sustainable university research and development: Inspecting sustainability in higher education research. *Environ. Educ. Res.* 14, 607–623.
- Birdsall, S. (2014). Measuring student teachers' understandings and self-awareness of sustainability. *Environ. Educ. Res.* 20, 814–835.
- Boersma, K., Waarlo, A.J., & Klaassen, K. (2011). The feasibility of systems thinking in biology education. *Journal of Biological Education*, 45(4), 190–197.
- Booth S. L. (2001). *When a butterfly sneezes: A guide for helping kids explore interconnections in our world through favourite stories*. USE: Pegasus.
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H.O., & Bergman, E. (2012). The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: Discipline bound differences and teaching traditions. *Res. Sci. Technol. Educ.* 30, 185–207.

- Brewer, C. (2002). Conservation education partnerships in schoolyard laboratories: A call back to action. *Conservation Biology* 16(3), 577–79.
- Buckley, B. C., & Boulter, C. J. (2000). *Investigating the role of representations and expressed models in building mental models*. In Gilbert, J. K. and Boulter, C. J. (Eds.), *Developing Models in Science Education*, Kluwer, Dordrecht, Holland, 105–122
- Bunge, M. (2000). Systemism: The alternative to individualism and holism. *J. Socio-Econ.* 29, 147–157.
- CBD. (2009). *Sustaining Life on Earth*. Retrieved from <https://www.cbd.int/convention/guide.shtml>
- CBD. (1992). *Handbook Of The Convention On Biological Diversity*. available online: <http://www.cbd.int/doc/legal/cbd-en.pdf>.
- Chang, S.N., & Chiu, M.H. (2004). Probing Students' Conceptions Concerning Homeostasis of Blood Sugar via Concept Mapping. *Proceedings of the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, Vancouver/Canada, 1-4
- Cloud, J.P. (2009). Some systems thinking concepts for environmental educators during the decade of education for sustainable development. In *Education for Sustainable Development*; Chalkley, B., Haigh, M., Higgitt, D., Eds. Routledge: New York, NY, USA, 225–229.
- Creswell, J.W., & Clark, P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage
- Davidz, H. (2006). *Enabling Systems Thinking to Accelerate the Development of Senior Systems Engineers*. Doctoral Dissertation: Massachusetts Institute of Technology
- Dikmenli, M. (2010). Biology student teachers' conceptual frameworks regarding biodiversity. *Education*. 130, 479–489.
- Dobson, A. (2011). *Sustainability Citizenship*; Greenhouse: London, UK
- Dori, D., Sillitto, H., Griego, R.M., McKinney, D., Arnold, E.P., Godfrey, P., Martin, J., Jackson, S., & Krob, D. (2019). System definition, system worldviews, and systemness characteristics. *IEEE Syst. J.* 1–11, doi:10.1109/JSYST.2019.2904116.
- Draper, F. (1992). Systems Thinking and Curriculum. *Presentation at 1992 "Systems Thinking in Education" Conference*, Tucson, Arizona
- Evagorou, M., Korfiatis, K., Nicolaou, C., & Constantinou, C. (2009). An investigation of the potential of interactive simulations for developing system thinking skills in elementary school: A case study with fifth- and sixth-graders. *International Journal of Science Education*, 31(5), 655–674.
- Falkenberg, T., Babiuk, G. (2014). The status of education for sustainability in initial teacher education programmes: A Canadian case study. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 15(4), 418-430
- Fiebelkorn, F., Menzel, S. (2013). Student Teachers' Understanding of the Terminology, Distribution, and Loss of Biodiversity: Perspectives from a Biodiversity Hotspot and an Industrialized Country. *Res Sci Educ*, 43(4), 1593–1615
- Flood, R.L. (2010). The relationship of 'Systems thinking' to action research. *SPAR*, 23, 269–284.
- Frank, M. (2000). Engineering systems thinking and systems thinking. *Inc. Syst. Eng.* 3, 163–168
- Fullan, M.G. (2002). The change leader. *Educational Leadership* 59(8), 16–20.
- Gayford, C. (2000). Biodiversity education: a teacher's perspective. *Environmental Education Research* 6(4), 347–362
- Golan, R. and Reiser, B. (2004). Investigating students' reasoning about the complexity manifested in molecular genetics phenomena. *Paper presented at the Proceeding of American Educational Research Association*, San Diego.
- Grotzer, T. A. and Bell-Basca, B. (2003). How does grasping the underlying causal structures of ecosystems impact students' understanding? *Journal of Biological Education*, 38(2), 16–30.
- Hmelo, C. E., Holton, D., & Kolodner, J. L. (2000). Designing to learn about complex systems. *Journal of the Learning Sciences*, 9, 247–298.

- Hmelo-Silver, C. E., & Azevedo, R. (2006). Understanding complex systems: some core challenges. *The Journal of the Learning Sciences*, 15 (1), 53-61.
- Hmelo-Silver, C. E., & Pfeffer, M. G. (2004). Comparing expert and novice understanding of complex system from the perspective of structures, behaviors, and functions. *Cognitive Science*, 28, 127-138.
- Hofman, M. (2015). What is an education for sustainable development supposed to achieve—A question about what, how and why. *J. Educ. Sustain. Dev.* 9, 213-228.
- Hogan, K., & Thomas, D. (2001). Cognitive comparison of students' systems modeling in ecology. *Journal of Science Education and Technology*, 10(4), 319-345
- Hogan, K. (2000). Exploring a process view of students' knowledge about the nature of science. *Science Education*, 84(1), 51-70.
- Howitt, C. (2007). Pre-service elementary teachers' perceptions of factors in an holistic methods course influencing their confidence in teaching science. *Research in Science Education* 37(1), 41-58.
- Hudson, S. (2010). *Systems engineering competencies framework*. INCOSE UK; UK
- Jackson, M.C. (2003). *Systems Thinking: Creative Holism for Managers*; John Wiley & Sons Ltd.: Chichester, England.
- Jacobson, M., & Wilensky, U. (2006). Complex Systems in Education: Scientific and Education Importance and Implications for the Learning Sciences. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(1), 11-34.
- Jones, M. G., & Taylor, A. R. (2009). Developing a sense of scale: looking backward. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 460-475.
- Kali, Y., Orion, N., & Elon, B. (2003). The effect of knowledge integration activities on students' perception of the earth's crust as a cyclic system. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 545-565
- Kápylá, M., & Wahlström, R. (2004). An Environmental Education Program for Teacher Trainers in Finland. *The Journal of Environmental Education* 31(2), 31-37. DOI: 10.1080/00958960009598637
- Kassas, M. (2000). Environmental education: Biodiversity. *Environmentalist* 22, 345-351.
- Kasser, J., Hitchins, D., Frank, M., & Zhao, Y. (2013). A framework for benchmarking competency assessment models. *Journal of Systems Engineering*. 16, 29-44.
- Kinchin, I.M., Hay, D.B., & Adams, A., (2000). How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development. *Educ. Res.* 42, 43-57. <https://doi.org/10.1080/001318800363908>.
- Lane, J. F, Wilke, R. Champeau. R., & Sivek, D. (1995). Strength and weaknesses of teacher environmental education preparation in Wisconsin. *The Journal of Environmental Education* 27(1), 36-45.
- Lewis, E., Mansfield, C., & Baudains, C. (2014). Ten tonne plan: Education for Sustainability from a whole systems thinking perspective. *Appl. Environ. Educ. Commun.* 13, 128-141.
- Lieber, J., M. Hanson, J. Marci, P.J. Beckman, S.L. Odom, S.R. Sandall, I.S. Schwartz, E. Horn., & Wolery, R. (2000). Key influences on the initiation and implementation of inclusive preschool programs. *Exceptional Children* 67(1), 83-98.
- Lindemann-Matthies, P., Constantinou, C., Junge, X., Köhler, K., Mayer, J., Nagel, U., & Raper, G., (2009). The integration of biodiversity education in the initial education of primary school teachers: four comparative case studies from Europe. *Environmental Education Research*, 15(1), 17-37.
- Lister N.M.E. (1998). A systems approach to biodiversity conservation planning. *Environ Monit Assess* 49, 123-55.
- Liu, L., & Hmelo-Silver, C.E. (2009). Promoting Complex Systems Learning through the Use of Conceptual Representations in Hypermedia. *Science Teaching*, 46(9), 1023-1040.
- Maani, K., & Maharaj, V. (2004). Links between systems thinking and complex decision making. *Systems Dynamics Review*, 20(1), 21-48.
- Mayer, J. (1992). *Formenvielfalt im Biologieunterricht [Biological diversity in biology education]*. Kiel: IPN.

- Mayr, E. (2004). *What Makes Biology Unique? Considerations of the Autonomy of a Scientific Discipline*; Cambridge University Press: Cambridge, UK
- McCoy, W. M., McCoy, A. K., & Levey, J. D., (2007). Teaching Biodiversity to Students in Inner City & Under-Resourced Schools. *The American Biology Teacher*, 69(8):473-476.
- McLeish, E. (1997). *Educating for life. Guidelines for biodiversity education*. Reading: Council for Environmental Education.
- Meadows D.H. (2008). *Thinking in Systems: A Primer*. White River Junction, VT, USA: Chelsea Green Publishing Company. Kitano H. 2002. Systems biology: a brief overview. *Science* 295, 1662-4
- Meffe, G., & Carroll, R. (1997). *Principles of Conservation Biology, 2nd Edition*. Sunderland, MA: Sinauer Associates Sterling, S. Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: Explorations in the Context of Sustainability. 2003. Available online: <http://www.bath.ac.uk/cree/sterling/sterlingthesis.pdf> (accessed on 20 January 2020).
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2015). *Nitel veri analizi* (Ed. S. Altun Akbaba ve A. Ersoy, 1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Mintzes, J.J., Wandersee, J.H., & Novak, J.D. (1998). *Teaching science for understanding: A human constructivist view*. San Diego: Academic Press.
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. J. D. Bransford, A. L. Brown, R.R. Cocking & S. Donovan (eds). Committee on developments in the science of learning and committee on learning research and educational practice. Washington DC: National Academy Press.
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Nisiforou, O., & Charalambides, A.G. (2012). Assessing undergraduate university students' level of knowledge, attitudes and behaviour towards biodiversity: A case study in Cyprus. *IJSE* 34, 1027-1051.
- Novak, D. J., & Gowin, B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Odom, A.L., & Kelly, P.V. (2001). Integrating Concept Mapping and the Learning Cycle to Teach Diffusion and Osmosis Concepts to High School Biology Students. *Science Education*. 85(6), 615-635
- Özyurt, B.B., & Şahin, F. (2016). An analysis of the relationship between systematic thinking skills and academic achievement of middle school students. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1473-1487
- Palmberg, I., Berg, I., Jeronen, E., Kärkkäinen, S., Norrgård-Sillanpää, P., Persson, C., Vilkonis, R., Yli-Panula, E. (2015). Nordic-Baltic student teachers' identification of and interest in plant and animal species: The importance of species identification and biodiversity for sustainable development. *J. Sci. Teach. Educ.* 26, 549-571.
- Penner, D. (2000). Explaining systems: investigating middle school students' understanding of emergent phenomena. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 784-806.
- Perkins, D.N., & Grotzer, T.A. (2005). Dimensions of Causal Understanding: the Role of Complex Causal Models in Students' Understanding of Science. *Studies in Science Education* 41(1), 117-165. DOI: 10.1080/03057260508560216
- Peterson, A.T. (2003). Projected climate change effects on Rocky Mountain and Great Plains birds: generalities of biodiversity consequences. *Global Changes Biology*. 9(5), 647-655
- Piaget, J., & B. Inhelder. (1983). *Die Psychologie des Kindes [Psychology of the child]*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Plevyak, L.H., Bendixen-Noe, M., Henderson, J., Roth, R. E., & Wilke, R. (2001). Level of teacher preparation and implementation of EE: Mandated and non-mandated EE teacher preparation states. *The Journal of Environmental Education* 32(2), 28-36.
- Powers, A. L. (2004). Teacher preparation for environmental education: faculty perspectives on the infusion of environmental education into pre-service methods courses. *The Journal of Environmental Education* 35(3), 3-11.

- Puk, T.G., & Stibbards, A.(2012). Systemic ecological illiteracy? Shedding light on meaning as an act of thought in higher learning. *Environ. Educ. Res.* 18, 353–373.
- Ramadoss, A., & Moli, G.P. (2011). Biodiversity Conservation through Environmental Education for Sustainable Development. A Case Study from Puducherry, India. *International Electronic Journal of Environmental Education.* 1(2). 97-111
- Raved, L., & Yarden, A. (2014). Developing Seventh Grade Students' Systems Thinking Skills in the Context of the Human Circulatory System. *Frontiers in Public Health* 2(260), 1-11
- Richmond, B. (2001). *An Introduction to Systems Thinking, High Performance Systems*, Inc. Lebanon, NH.
- Riess, W., & Mischo, C. (2010). Promoting systems thinking through biology lessons. *International Journal of Science Education*, 32(6), 705–725.
- Ruiz-Primo, M.A., & Shavelson, R.J. (1996). Problems and issues in the use of concept maps in science assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(6), 569–600
- Ruiz-Primo, M.A., Li, R.J., Shavelson, M., & Schultz, S.E.(2001). On the Validity of Cognitive-Interpretations of Scores from Alternative Concept-Mapping Techniques. *Educational Assessment*, 7(2), 99-141.
- Rye J.A., & Rubba,P.A. (1998). An Exploration of the Concept Map as an Interview Tool to Facilitate the externalization of Students' Understandings about Global Atmospheric Change. *Science Teaching*, 35(5), 521-546.
- Safayeni, F., Derbentseva, N., & Canas, A. J. (2005). A Theoretical Note on Concepts and the Need for Cyclic Concept Maps. *Science Teaching*, 42(7), 741-766. doi:10.1002/tea.20074
- Schenk-Danziger, L. 1983. *Entwicklungspsychologie [Developmental psychology]*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Scott, W., & Gough, S. (2009). *Sustainable development within UK higher education: Revealing tendencies and tensions. In Education for Sustainable Development. Papers in Honour of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014)*; Chalkley, B., Haigh, M., Higgitt, D., Eds.; Routledge: London, UK, pp. 141–153.
- Seel, N.M. (2001). Epistemology, situated cognition, and mental models: 'Like a bridge over troubled water'. *Instructional Science*, 29, 403–427.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sheehy, N. P., Wylie, J. W., McGuinness C., & Orchard, G. (2000). How children solve environmental problems: Using computer simulations to investigate systems thinking. *Environmental Education Research*, 6, 109-126.
- Siegel, M.A. (2006). High school students' decision making about sustainability. *Environmental Education Research*, 12(2), 201-215
- Sommer, C., & Lu'cken, M. (2010). System competence—Are elementary students able to deal with a biological system? *Nordic Studies in Science Education* 6(2):125-143
- Songer, C.J., & Mintzes, J.J. (1994). Understanding Cellular Respiration: An Analysis of Conceptual Change in College Biology. *Science Teaching*, 31 (6), 621-637.
- Stave, K.A., & Hopper, M. (2007). What Constitutes Systems Thinking? A Proposed Taxonomy. *In Proceedings of the 25th International Conference of the System Dynamics Society*, Boston, MA, USA, 29
- Sterling, E.J., Go'mez. A., & Porzecanski, A.L.(2010). A systemic view of biodiversity and its conservation: Processes, interrelationships, and human culture. *Bioessays* 32, 1090–1098
- Sterling, S. (2003). *Whole System Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education*. Explorations in the Context of Sustainability. Ph.D. Thesis, Bath: University of Bath.
- Sterling, S. (2009). *Sustainable Education. In Science, Society and Sustainability: Education and Empowerment for an Uncertain World*; Gray, D., Colucci-Gray, L., Camino, E., Eds.; Routledge: New York, NY, USA,105–118.

- Stern, L., & Roseman, J.E. (2004). Can Middle-School Science Textbooks Help Students Learn Important Ideas? *Research in Science Teaching*, 41(6), 538-568. doi:10.1002/tea.20019
- Stevenson, R.B. (2006). Tensions and transitions in policy discourse: Recontextualizing a decontextualized EE/ESD debate. *Environmental Education Research* 12(3-4), 277-90
- Suppe, F. (1977). *The Structure of Scientific Theories*, 2nd ed.; University of Illinois Press: Urbana, IL, USA
- Şahin, F. (2002). Kavram Haritalarının Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılması İle İlgili Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11 (11), 17-32
- Tilbury, D., & Calvo, S. (2005). International agendas: Implications for botanic garden education. *Roots* 2(1), 5-8
- Tripto, J. (2013). Mapping What They Know: Concept Maps as an Effective Tool for Assessing Students' Systems Thinking. *American Journal of Operations Research* 3(1), 245-258
- Tripto, J., Assaraf, O.B.Z., & Amit, M. (2013). Mapping What They Know: Concept Maps as an Effective Tool for Assessing Students' Systems Thinking. *American Journal of Operations Research*. 3(1A), 245-258
- Uebel, T. and Vienna, C. (2019). In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Spring 2019 ed.; Zalta, E.N., Ed. Available online: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2019/entries/vienna-circle/>
- UNCED (United Nations Conference on Environment and Development) (1993). *The Final Text of Agreements Negotiated by Governments at United Nation's Conference on Environment and Development, In Agenda 21: Programme of Action for Sustainable Development: Rio Declaration on Environment and Development; Statement of Forest Principles.*
- UNESCO. (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2004-2005*; UNESCO: Paris, France
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development*. Available online: <http://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development> United Nations.
- Uyanık, M., Kara, M. Ş., & Gürbüz, B. (2012). Sürdürülebilir Kalkınmada Biyoçeşitliliğin Önemi, *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 5 (2), 125-127
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2005). Ortaöğretim kurumlarında çevre eğitimi ve öğretmenlerin çevre eğitim programları hakkındaki görüşleri, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri kongresi*, Denizli. WCED (World Commission on Environment and Development). Our Common Future; University Press: Oxford
- Van Weelie, D., & Wals, A. (2002). Making biodiversity meaningful through environmental education. *International Journal of Science Teaching*, 24(11), 43-56.
- Verhoeff, R. P., Waarlo, A.J., & Boersma, K.T. (2008). Systems Modelling and the Development of Coherent Understanding of Cell Biology. *Science Education*, 30(4), 543-568.
- WCED (World Commission on Environment and Development) (1987). *Our Common Future*; University Press: Oxford, UK
- White, R., & Gunstone, R. (1992). *Probing Understanding*. Falmer, London
- Wilensky, U., & Resnick, M. (1999). Thinking in levels: A dynamic systems perspective to making sense of the world. *Journal of Science Education and Technology*, 8 (1), 3-19.
- Yener, H. (2020). System Thinking in Science and Engineering: Osmosis. *EUROASIA SUMMIT Congress on Scientific Researches and Recent Trends-6*, 2, 606-614.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, Y., Vanides, J., Ruiz-Primo, M.A., Ayala, C.C., & Shavelson, R.J. (2005). Comparison of two concept-mapping techniques: Implications for scoring, interpretation, and use. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(2), 166-184.

Ekler

Ek 1. *Biyçeşitlilik sistem düşünme anketinin içeriğini Ait Rubrik*

Sistem Düşünme seviyeleri	Sistem Düşünme Alt Seviyeleri	Sistem Düşünme Temaları	Sistem Düşünme Sorularının İçeriği
Sistem Düşünme İçin Ön Koşul Olan Temel Bilgiler	Ön koşul Aşama	Bir Sistemin temel kavramlarını çok basit ve ilişkisiz belirleme	Tür, gen, biyçeşitlilik, mutasyon, adaptasyon, evrim, popülasyon, komünite, biyotik ve abiyotik faktörler, habitat, biyom, biyosfer, varyasyon, evrim, doğal seleksiyon, taksonomi kavram bilgisi
1. Temel Düzeyde Sistem Düşünme (A Seviye: Analiz)	1. Aşama Bir sistemin bileşenlerini ve sistem içindeki süreçleri belirleme becerisi	Sistemdeki temel kavramları, bileşenleri ve bağlantıları tanımlar ancak kısmi ilişkiler kurma	Biyçeşitliliğin habitat, Tür, genetik, ekosistem, abiyotik, biyotik bileşenleri, Habitat güvenliği, endemik türler, nesli tükenen canlılar ve sonuçları, biyçeşitliliği ürün, hizmet, bilgi ve psiko-spiritual açıdan dört önemli değeri, Habitatta türlerin korunması, Biyçeşitliliği etkileyen faktörler, Biyçeşitliliğin yaşam için önemi, Biyolojik çeşitliliğin topluma, toplumun biyçeşitliliğe etkisi
	2. Aşama Sistemin bileşenleri arasındaki ilişkileri belirleme becerisi	Sistemdeki iki – üç bileşen ve süreç arasındaki etkileşimi tanımlar	Türler arası ilişkiler, Birlikte Yaşam, Besin Zinciri, Niş, Ekolojik Denge, Etkileşim, Ekolojik Çeşitlilik, Rekabet, Biyotik topluluklar, ekolojik süreçler, Abiyotik(sıcaklık, yağış, atmosfer gazları ve topraktaki besinler gibi) faktörlerin biyçeşitliliği etkisi
2. Orta Düzeyde Sistem Düşünme	3. Aşama Sistem bileşenlerini ve süreçlerini bir ilişki çerçevesinde organize etme becerisi	Bir sistemin bileşenleri arasındaki basit ilişkileri belirleme Sistem içindeki dinamik ilişkileri belirleme	İnsan faaliyetlerinin biyçeşitliliği artırıp azaltabileceğini farketme, Biyçeşitliliğin Birçok Yönden Tehdit Altında Olduğunu Fark Etme, Biyolojik kaynakların sürdürülebilir kullanımı ve adil paylaşımının önemi, iklim değişikliği, tahribat, kirlilik aşırı tüketim, yabancı türler, GDO, aşırı otlama ve meraların tahribi, aşırı tarım ilacı kullanma ve gübre kullanımı, evsel atıklar, nüfus artışı, deniz kazaları, küresel ısınma, çevre kirliliği, sanayileşme ve yapılaşma, anız yakma, yanlış sulama, bilinçsiz ağaçlandırma, maden ocakları, tarım politikaları, bilinçsiz bitki ve hayvan ihracatı, turizm faaliyetlerinin biyçeşitliliğe etkisi

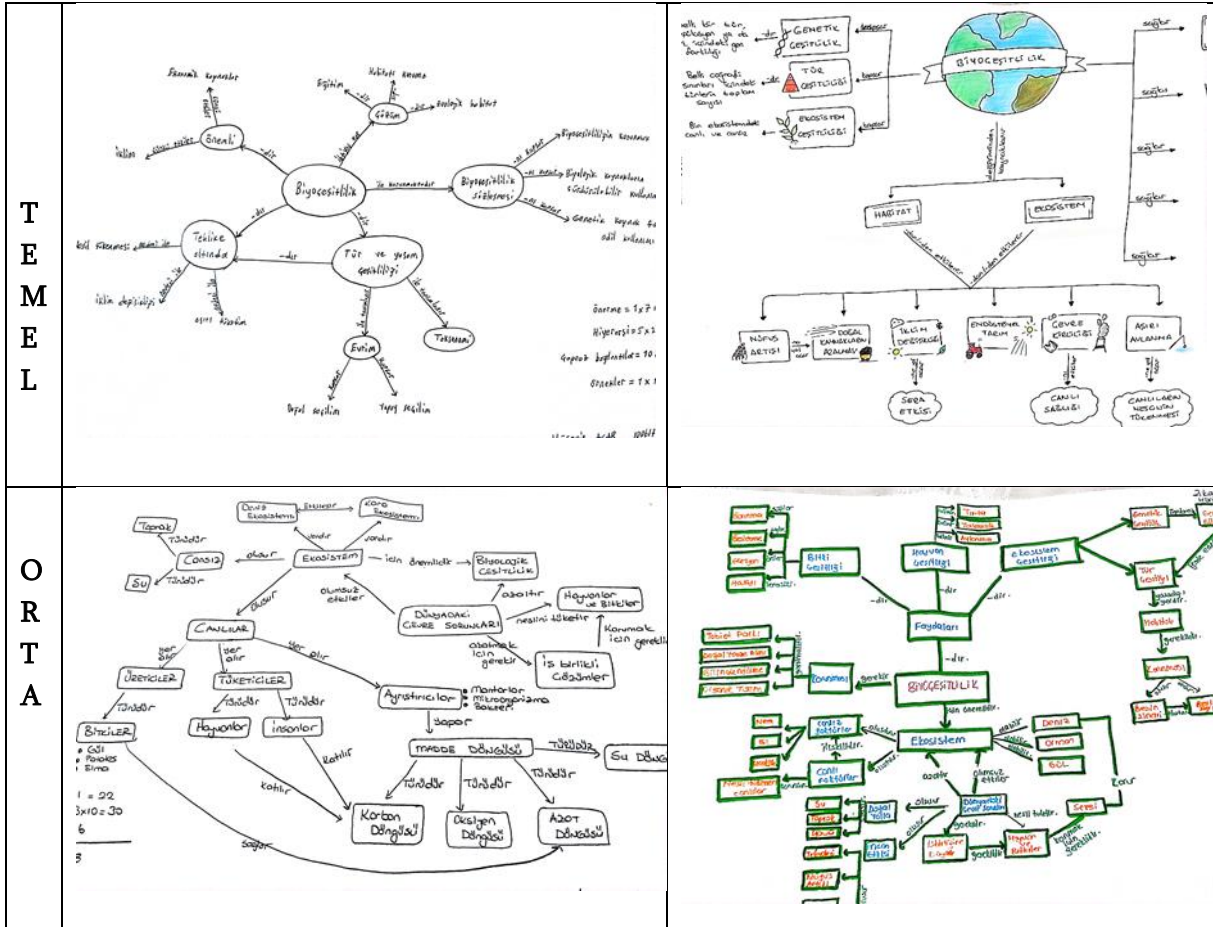
(B Seviye: Sentez) 3. Uzman Düzeyde Sistem Düşünme (C Seviye: Uygulama ve Sentez)	4.Aşama Genelme yapabilme becerisi	Sistemin bileşenlerini, süreçlerini ve aralarındaki entegrasyonu bir bütün olarak kavrama	Biyoçeşitliliğe Disiplinlerarası Bakış Açısı İle Biyoçeşitlilik Problemlerine Çözüm Üretme, Biyoçeşitlilik krizinin bir bireyi sorunu olduğu gibi tüm dünyanın da sorunu olduğunu farketme, Biyoçeşitliliğin kompleks bir kavram olarak, bütüncül ve disiplinlerarası bakış açısıyla ekonomik olduğu kadar sağlık, turizm kültür, ekonomik ve psikolojik bir parçası olduğunun farkında olma
	5.Aşama Sistem içindeki dinamik ilişkileri belirleme becerisi	Bir sistem içindeki bileşen ve süreçlerin döngülerini tanımlama	Tür, habitat ve ekosistemlerin zamanla doğal olarak değişimi, adaptasyon, mutasyon, neslin devamı, modifikasyon, crossing-over, kromozom, varyasyon, gen havuzu, gen, kalıtım ve doğal seleksiyonun biyolojik çeşitliliğin dolayısıyla sürdürülebilir kalkınmanın temeli olduğu, Biyoçeşitliliği oluşturan bitki, hayvan ve mikroorganizma türleri ile bunların çeşitleri ve oluşturdukları topluluklar doğal dengenin korunmasında büyük bir etkiye sahip olduğu, biyoçeşitliliğin yok olması tehlike boyutlara vardığını ve küresel bir problem haline geldiğini anlama
	6.Aşama Sistemin boyutlarını gizli anlama	Sistemin gizli boyutlarını tanımlama Sistem hakkında genelleme yapma ve örüntüleri görme	Ekosistemler bir göl kadar küçük ya da tropikal yağmur ormanları kadar büyük olabileceğini fark etme, Tozlaşma, otobiyolojik temizlik, mikroorganizmaların biyoçeşitlilikteki görevleri, Genetiği değiştirilmiş organizmalar, transgenik canlıların biyoçeşitliliği değiştirebileceğini farketme
	7.Aşama Sistemlerin döngüsel doğasını anlama becerisi	Üç ve daha fazla bileşenin ve sürecin etkileşimini tanımlama Sistem düşünme ile yaşam problemlerini çözme	Yediğimiz besinleri, soluduğumuz oksijeni ve diğer birçok gereksinimimizi biyoçeşitlilikten sağladığımızı ve yine ona zarar vererek kendi yaşam şartlarımızı bozulduğumuzun farkında olma, doğadaki oksijen, karbondioksit, azot, su gibi madde döngüleri ile biyoçeşitlilik arasındaki ilişkiyi kurma
8.Aşama	Sistemin tarihsel gelişimi ile	Biyoçeşitliliğin Ulusal Ve Küresel Bir konu Olduğunu, kültürel bir miras olduğunu	

Retrospektif düşünme	gelecekte nasıl bir hale gelebileceğinin hayalini kurma	kavrama, Biyolojik çeşitlilik zaman içinde gelişip değişebileceğini kabul etme
----------------------	---	--

Ek 2. Sistem Düşünme Becerileri Seviyelerinin Kavram Haritasındaki Göstergeleri

Sistem Düşünme Seviyesi	Özelliği	Kavram Haritasındaki Göstergesi
A (Temel Düzeyde Sistem Düşünme)	1: sistemdeki bileşenleri ve süreçleri tanımlama	Bu basamakta konu ile ilgili tüm kavramların yazılarak kavram havuzu oluşturmak ve yanlış kavramların tartışılarak çıkartılması. Kavramlardan hiyerarşilerin oluşturulması
B (Orta Düzeyde Sistem Düşünme)	2: Sistem bileşenleri arasındaki basit ilişkileri tanımlama. 3: Sistemlerdeki dinamik ilişkileri tanımlama. 4: Bileşenleri ve süreçleri bir ilişkiler çerçevesinde organize etmek. 5: Sistemdeki döngüleri tanımlama	Kavram haritasında bu sürece karşılık gelen kanıtlar. Kavramlar arası bağlantı oklarının ve önermelerin doğru tamamlanması Sistemdeki ilgili kavramlar ve kurulan bağlantılar inceleyip, doğrular sayılır Bir kavramın çok sayıda başka bileşene bağlama becerileri incelenir, bunun için kavram haritasındaki çapraz (yanal) ilişkiler sayılır. Çapraz ilişkilerin sayısı bilgi entegrasyonunu gösterir Sistemdeki döngülerle ilgili kanıt ifadeler kavram haritasından sayıları belirlenir
C (Uzman Düzeyde Sistem Düşünme)	6: Temel kavramların geliştirilmesi ve tanımlanması. 7: Gizli boyutları belirleme. 8: Zamansal düşünme.	Bunun için kavram haritasındaki ilgili bağlantılar analiz edilip, sayısı tespit edilir. Kavram haritasındaki ifadelerden gizli boyutlara yer verilip verilmediği ve sayısı tespit edilir Bu, hem geriye dönük düşünmeyi (geriye doğru) hem de projeksiyonu (ileriye doğru) içerir. Kavram haritasında bu tür ilişkiye yer verilip verilmediği sayılır

Ek 3. Sistem Düşünme Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Çizdikleri Kavram Haritası Örnekleri



Siyasi Coğrafya Açısından Türkiye'nin Sınır Güvenliği: Batı Kara Sınırları

Ercan KAZEL¹
Mehmet BAYARTAN²

Gönderim Tarihi: 21.04.2021

Yayın Tarihi: 31.05.2021

Öz

Türkiye'nin sahip olduğu siyasi coğrafya özellikleri ve içerisinde bulunduğu jeopolitik durum, sınır güvenliği ile yakından ilişkilidir. Bu çalışmada Avrupa Birliği'nin güneydoğu sınırlarında ve Asya bağlantısında çok önemli bir konumda yer alan Türkiye'nin batı kara sınırları, sınır güvenlik problemleri açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada Türkiye ve batı kara sınırlarıyla ilgili oluşturulan çeşitli haritalar kullanılmış, arazi çalışmalarıyla yerinde gözlemler yapılmış ve elde edilen verilerin sınır güvenliği ile ilişkisi ortaya konmuştur. Türkiye'nin güney sınırında bulunan ülkelerde yaşanan savaşlarda mağdur olan mülteciler genellikle Türkiye'ye ve oradan Avrupa'ya yönelmektedir. Bu durum göç alan ülkelerde nüfus değişimine neden olmakta ve aynı zamanda çeşitli insani, sosyal ve ekonomik sorunlara yol açmaktadır. Türkiye'nin batı kara sınırlarında yaşanan problemlerden biri olan mülteci sorununun yanında yasadışı ticaretle ilgili sorunlar da güvenlik açıklarından birisidir. Devletlerarasındaki ayrım sahaları olan sınırlarda cereyan eden sorunlar, Avrupa'nın sınır güvenliğinde Türkiye'nin güney sınırlarının önemini ve doğu-batı koridorunda Türkiye'nin batı sınırlarının rolünü ortaya koymaktadır. Avrupa Birliği'nin Yunanistan ve Bulgaristan tarafındaki sınırlarında güvenlik önlemleri alması, sorunları temelden çözmektedir. Çünkü coğrafyadaki karşılıklı ilgi ve nedensellik prensibinden hareketle, Türkiye'nin güney ve doğu sınırlarındaki güvenlik sorunları Avrupa'yı da etkilemesi bakımından dikkate değerdir. Bu çalışmada siyasi coğrafya özelliklerinin bir sonucu olarak Türkiye'nin sınır güvenliği, batı kara sınırlarında sınır güvenlik problemleri ve savunma politikaları konusunda araştırma yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Siyasi coğrafya, Sınır, Sınır güvenliği, Güvenlik sorunları, Batı kara sınırları

Turkiye's Border Security in Terms of Political Geography: Western Land Frontiers

Abstract

The features of the political geography that Türkiye has and the geopolitical situation in which it is located are closely related to border security. In this study, the western land frontiers of Türkiye, which occupies a very important position on the southeastern borders of the European Union and on the Asian frontier, were evaluated in terms of border security problems. In the study, various maps created about Turkey and western land frontiers were used, observations were made with fields studies and the relationship of the data obtained with border security was revealed. Refugees who have been sufferer of wars in countries located on Türkiye's southern border usually head towards Türkiye and than to Europe. This situation causes population change in countries receiving migration and also leads to various human, social and economic problems. In addition to the refugee problem, which is one of the problems on Türkiye's western land frontiers, problems related to illegal trade are also one of the security

¹**Sorumlu Yazar:** Ercan Kazel, Doktora Programı, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye, ercankazel@hotmail.com , ORCID: 0000-0002-7827-6002

²Mehmet Bayartan, Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Türkiye, bayartan@istanbul.edu.tr , ORCID: 0000-0001-5060-6711

weaknesses. Problems at the borders separating the states reveal the importance of Türkiye's southern borders in European border security and the role of Türkiye's western frontiers in the east-west corridor. Taking security measures of the European Union at the borders of Greece and Bulgaria does not fundamentally solve the problems. Because of the principle of mutual interest and causality in geography, security problems on Türkiye's Southern and eastern borders are also remarkable in terms of affecting Europe. In this study, as a result of the features of political geography, Türkiye's border security, border security problems at western land frontiers and defense policies were investigated.

Key Words: Political geography, Border, Border security, Security issues, Western land frontiers

Giriş

Siyasi coğrafya, yeryüzündeki siyasi bölgelerin dağılışını, buraların siyasi olarak neden önemli hale geldikleri veya neden gelişmedikleri hususunda etkili olan coğrafi faktörler ile bu faktörlerin mekân ölçeğinde karşılıklı ilişkilerini araştırmaktadır. Genel olarak dünyadaki siyasi bölgelerin dağılışı, siyasi coğrafya alanının temel unsurudur. Devletleri meydana getiren siyasi sınırlar da, insanların arzularına ve şartlara göre yaptıkları siyasi antlaşmalar neticesinde tespit edilmektedir. Münferit olarak sınırlar hakkında çeşitli yerlerde ihtilaflar bulunmasına rağmen bu ihtilafların bazı faydaları da mevcuttur. Çünkü bunlar esas itibarıyla devletleri birbirinden ayıran katı hudutlara tekabül etmektedir (Göney, 1993:3). Siyasi coğrafya, Dünya'nın bütününde ya da yalnızca belli bölgesinde veya devletinde, fiziki ve beşeri olayların sebeplerini, sonuçlarını, dağılışlarını, aralarındaki bağlantıları inceleyip, devlet düzenini yürütme konusunda çeşitli görüş veya yaklaşım belirleyen bilim olarak tanımlanabilir (Özey, 2002:2). Coğrafyaya bakış, tarihi coğrafyada tarihi açıdan, İktisadi coğrafyada iktisadi açıdan ve siyasi coğrafyada da bu bakış siyasi açıdan olmaktadır. Ancak, tarihi, iktisadi ve siyasi konuların değerlendirmesinde olduğu gibi hangi açıdan bakılırsa bakılsın coğrafyanın doğasında olan coğrafi faktörler daima ağırlığını korumaktadır (Günel, 1997:41). Bir bakıma beşeri coğrafyanın bir kolu olan siyasi coğrafya, fiziki ve beşeri unsurlar dâhilinde mekânın etkisini belirleyen özellikleri ele almakta, devletlerin politikalarına, siyasi paktlara ve yaşanan mücadelelere etki eden coğrafi unsurları içerisinde barındırmaktadır. Siyasi coğrafya devletlerarası ilişkilerde öne çıkan siyasi konuları coğrafi amiller üzerinden irdelemektedir. Siyasi coğrafya devletlerarası ilişkileri anlayabilmek, siyasi mücadelelerde coğrafi etkileri ortaya çıkarmak, bölgede ve dünyada yaşanan siyasi olayları temellendirmek için gereklidir. Siyasi coğrafya, siyasi olayların coğrafi mevkii şartlarına bağlı olarak ortaya çıkan farklılıklarını, mekânın analiz edilmesiyle sonuca ulaştırmaktadır.

Siyasi coğrafya açısından bakıldığında devletleri birbirinden ayıran sınırlar, kendi özellikleriyle mücehhez bir yapı oluşturarak diğer devletlerden farklı bir bütünlükle ayırt edilebilir alanlar sunar. Her ne kadar küreselleşme olgusunun sınırları ortadan kaldırdığı iddia edilse de, dünyada son yıllarda yaşanan savaşlar, salgınlar ve diğer birçok olay, devletleri kendi sınırları içinde kalmaya ve kazanımlarını muhafaza etmeye daha fazla itmektedir. Bu da siyasi sınırların çoğu zaman korunması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ancak bazı zayıf devletler için yaşanan toprak kayıpları sınır muhafazasında aksi yönde ve daha karmaşık şekilde tezahür etmektedir. Türkiye'nin matematik ve özel konumuyla birlikte sahip olduğu tüm siyasi coğrafya özellikleri, Avrupa ve Asya kıtaları arasında doğu ve batı doğrultulu bir geçiş noktası oluşturması, Avrupa için adeta tampon bölge pozisyonunda yer alması, bir takım avantajlarla birlikte bazı problemleri de beraberinde getirmiştir. Türkiye'nin kara sınırı olarak sekiz ülkeye komşu olması ve kıtaların birbirine yaklaştığı merkezde yer alması gibi coğrafi mevkii hususiyetlerine bağlı olarak Türkiye'de siyasi sınırlar, birçok avantaja sahip olmakla birlikte özellikle güvenlik açısından olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Türkiye'nin, özellikle güneyinde ve doğusundaki devletlerde devam eden savaş ve yaşanan karışıklardan doğrudan etkilendiği ve bunun sonucunda terör,

kaçakçılık ve mülteci sorunu gibi birçok sınır güvenlik problemiyle karşı karşıya kaldığı gözlenmektedir. Siyasi coğrafya açısından bu etkilenmenin en önemli sebepleri Türkiye'nin bulunduğu coğrafi mevkii özellikleri, saha yapısı ve yer şekilleri olarak ele alınabilir.

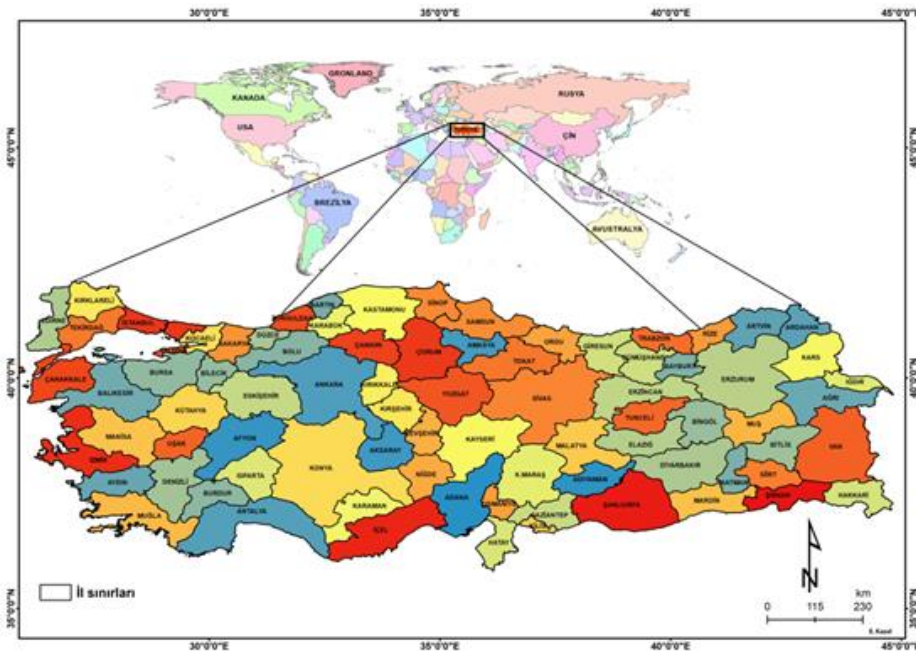
Siyasi coğrafya açısından Türkiye'nin özellikleri ve sınır güvenliği meselesi, birbiriyle ilişkili olarak ele alınacak ve batı kara sınırları üzerinden oluşturulacak bir konsept ile değerlendirmeler yapılacaktır. Türkiye, sahip olduğu siyasi coğrafya özellikleri ve bunun getirdiği avantajlar ile dikkati çekmektedir. Ancak siyasi coğrafya açısından sınırlarla ilgili yeterince çalışma yapılmamıştır. Bu araştırmayla literatürdeki bu eksiklik bir nebze olsun ortadan kaldırılmak istenmiştir.

1. Siyasi Coğrafya Açısından Türkiye

Dünyanın herhangi bir yerinde mevcut olan coğrafi potansiyeller ve meydana gelen siyasi, askeri, ekonomik ve sosyal olaylar, ülkelerin siyasi coğrafyasında belirleyici olmakta ve bazen de siyasi coğrafyada değişikliklere yol açmaktadır. İnsanlık tarihi boyunca özellikle uygun iklim şartlarının hüküm sürdüğü korunaklı coğrafi ortamlarda yerleşmeyle birlikte nüfus yoğunluğu oluşmuş ve birçok devlet kurulmuştur. İnsanlar coğrafi şartların uygun olduğu mekânları öncelikle seçmişlerdir. Bu mekânlardan birisi de ortak kültür bölgesinde yer alan Anadolu'dur.

İlkçağda, Anadolu'da hüküm süren her devletin idari olarak sınırlarının var olduğu bilinmektedir. Bu kapsamda yapılan araştırmalarda örneğin, antik çağdaki bugünkü Türkiye sahasının üzerinde yer alan Pisidia, Bithynia, Lydia vb. devletlerinin sınırlarının mevcut olduğu görülebilir. Bu devlet sınırları, farklı kaynaklarda az çok değişik gösterilmişse de, her kaynakta bulunmaktadır. Bu sınırların belirlenmesinde coğrafi unsurlar belirgin olmuştur. Anadolu'ya Türklerin gelişinden sonra da aynı sistem devam etmiş ve sınırlar, iç-dış dinamiklerin etkisiyle evrilerek günümüze kadar ulaşmıştır (Gümüüşcü, 2010:11).

Hattiler, Hititler, Frigyalılar, Lidyalılar, İyonlar, Urartular, Traklar, Roma, Bizans, Selçuklu ve Osmanlı Devletleri, Anadolu'da egemenlik kuran önemli medeniyetlerdir. Selçuklu ve Osmanlı İmparatorluklarının devamı olarak kabul edilen Türkiye Cumhuriyeti Devleti ise, bahsi geçen sahada varlığını devam ettirmekte ve günümüzde de büyük avantajlara sahip bir ülke olarak dünya sahnesinde yerini almaktadır (Şekil 1).



Şekil 1: Türkiye ve Batı Kara Hudutlarının Matematik Konumu

Sekiz ülkeye sınırı bulunan Türkiye, sahip olduğu coğrafi konum, jeopolitik önem ve insanlara her bakımdan sunduğu alternatif avantajlar sayesinde medeniyetlerin bulunduğu, kaynaştığı ve yeri geldiğinde de bu avantajlara sahip olmak için mücadelelerin verildiği bir coğrafi ünedir. Türkiye, Avrupa ve Asya için bir kavşak noktası, deniz, kara, hava ve demir yolu açısından da sunduğu ulaşım çeşitliliği açısından önemli bir konumdur. Türkiye, verimli tarım arazileri, akarsu varlığı, enerji arz ve potansiyeli, kolay ulaşılabilir konumu, uygun iklimi ve tüm coğrafi avantajlarıyla, insanlar için her dönem egemenlik kurulmak istenen ve mücadelelere sahne olmuş stratejik bir saha olmuştur. Bu durum tesadüfi bir olay değil bilakis coğrafi özelliklerin getirdiği bir sonuçtur. Bu itibarla Anadolu, merkez olma özelliğini sahip olduğu stratejik konuma ve coğrafi özelliklere borçludur.

Türkiye günümüzde enerji arzının Avrupa'ya taşınmasında önemli bir geçiş koridoru oluşturmuş ve enerji aktarım hüviyetini kazanarak stratejik bir avantaja daha ulaşmıştır. Bunun yanında Orta Doğu ülkeleriyle olan yakınlığı ve kültürel bağları, Avrupa Birliği ülkeleriyle olan coğrafi yakınlığı, ulaşım çeşitliliği ve daha birçok coğrafi avantajı sayesinde bugün Türkiye, Dünya'da mühim bir sahadır.

Türkiye, coğrafi konumundan dolayı var olan avantajlarının yanında ayrıca, Orta Doğu'daki siyasi mücadelelerin sınırında yer almaktadır. Bölgede cereyan eden petrol sahalarına egemen olma çabaları ve gelecekte daha da artacağı öngörülen su azlığı sorunu dikkate değer konulardır. Türkiye, Batı'da ise özellikle Yunanistan ile kıta sahanlığı dâhil olmak üzere deniz ve hava sınırlarında problemler yaşamakta, Güneyde Kıbrıs ve Doğu Akdeniz'deki enerji kaynaklarının paylaşımındaki sorunlarla mücadele etmektedir. Orta Doğu'da yaşanan savaşlardan kaçan milyonlarca mültecinin sınırlarda oluşturduğu baskı ve ülke içinde oluşturduğu sosyal ve ekonomik konular ise ayrıca değerlendirilmesi gereken hususlardır. Dolayısıyla gerçekten de bu saha, avantajlarıyla birlikte dezavantajları da içerisinde barındıran bir mevkiye tekabül etmektedir. Bu bakımdan Türkiye'nin, gerek kendi içinde, gerekse de Güneyinde, Doğusunda ve Batısında yaşanan, gelecekte de devam etme ihtimali bulunan potansiyel tehlikelerle karşı karşıya olduğu gerçeği görülmektedir. Türkiye'nin stratejik olarak, özellikle ticari ilişkilerin istenen seviyede olmadığı sahalardan olan Afrika Ülkeleri, İslam Ülkeleri, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve Latin Amerika ülkeleri gibi yeni alternatif etkileşim sahalarını daha fazla kullanarak siyasi merkezini arttırması faydalı olacaktır.

2. Türkiye Sınırlarında Güvenlik Durumu

Türkiye bir yarımada ülkesidir. Türkiye gibi önemli bir konumda bulunan yarımada ülkelerinin güvenliği hem karada, hem denizde, hem de havada devam etmek durumundadır. Bu üç sahada güvenliği sağlamak gerçekten güç ve maliyetli bir vakiydir. Bu itibarla hem karada kara gücü, hem denizde deniz filoları, hem de havada hava gücü bakımından Türkiye'nin güvenliğini sağlaması icap etmektedir (Göney, 1993: 122). Ülke güvenliği açısından ilk karşılaşma sahaları ise sınırlardır. Sınır güvenliğinde terör, düzensiz göçmenler ve kaçakçılık faaliyetleri ana başlıkları oluşturmaktadır. Bu durum coğrafyanın zorunlu veya pratik olarak yönlendirdiği güzergâhlara karşılık gelen alanlarda tehlike arz eder. Türkiye bir geçiş ülkesi olması dolayısıyla bu duruma maruz kalan bir coğrafyada yer almaktadır. Türkiye, kıtalar arasında bulunup 8 ülkeye komşudur ve çeşitli hammaddeler ile enerji kaynak sahaları ve bunların tüketim sahaları arasında adeta bir koridor pozisyonundadır. Bu durum Türkiye sınırlarında güvenlik bağlamında hareketliliğe sebep olmaktadır. Bahsi geçen durum kara sınırlarında daha belirgindir. Kara sınırlarındaki güvenlik

uygulamaları üst seviyelerde iken, denizlerde bu durum nispeten daha stabildir. Bunun sebeplerinden birisi en güvenli sınırların deniz sınırları olmasıdır. Görüldüğü gibi coğrafi unsurlar ülkelerin sınır güvenliği bakımından olumlu ya da olumsuz anlamda belirleyici olmaktadır.

Devlet sınırları, ülkeler arasındaki idari alanları belli etmenin yanında, egemenlik alanlarının sınırsız olmadığını gösteren ve egemenlik yetkisini sınırlandıran coğrafi hatlardır. Herhangi bir devletin bölgesel olarak hangi güvenlik mimarisine sahip olacağını bulunduğu siyasi sınırlar belirlemektedir. Bu durum aynı zamanda sınırlara yönelik olarak ortaya çıkan baskıyla da ilişkilidir. İşte bu bakımdan devlet sınırları, ülke güvenliğinde ön cepheler olarak kabul edilmektedir. Devlet sınırları genellikle ülke güvenliği ve devlet hâkimiyetinin ayrılmaz parçalarıdır. Sınır güvenliğini sağlamak açısından uygulanan teknikler ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Ülkelerin bulunduğu ortam nedeniyle karşılaştıkları tehditler sınır güvenliği politikalarını doğrudan etkilemektedir. Ayrıca sınır güvenliği statik bir olgu olmadığı gibi sadece askeri bir mesele düzeyinde salt bir güvenlik konusu olarak da anlaşılmamalıdır (Yeşiltaş, 2015:11). Savaş ve iç karışıklığın olduğu bölgelere yakın tüm ülkeler için sınır güvenliği meselesi her zaman gündemdeki yerini korumaktadır. Sınır güvenliğinin riskler barındırdığı alanlarda sınırlar daha çok belirginleşmektedir. Devletlerin tehdit algılamaları ise, buldukları coğrafi ve siyasi şartlara göre değişim göstermektedir (Savaşeri, 2014: 56). Devlet, birey, toplum, ekonomi ve askeri bağlamda sınır güvenliği konusu farklı karakterlere sahip olmaktadır. Bu bağlamda ele alınabilecek ulusal güvenlik konusu, çeşitli terör faaliyetlerinin yurtiçine kadar sokulduğu, komşu devletlerle olan sınır ihlallerinin yaşanması ve sınırların geçirgenliğini önleme konularında faaliyetlerin yürütüldüğü bir mecrada seyretmektedir. Bu durum askeri tedbirleri beraberinde getirmiştir. Mültecilerin kaçak yollarla ülkeye girişi, çeşitli organize suç örgütlerinin insan kaçakçılığı yapması ve uyuşturucu kaçakçılığı gibi konularda suistimale açık olduğundan tehlikeleri beraberinde getirmektedir. Sınır güvenliği açısından ekonomik bağlamda sınır kontrollerinin yetersiz uygulanması sonucunda insan ticareti, göçmen kaçakçılığı, silah, uyuşturucu, akaryakıt, sigara, tarihi eser kaçakçılığı gibi sosyal ve ekonomik boyutta çeşitli sorunlar doğmaktadır. Bu durum sadece ekonomi üzerinde değil ülkedeki toplumsal yapı içinde çeşitli tehditler barındırmaktadır. Sınır güvenliğinde oluşabilecek zaafılar, birçok noktada sınır aşan suçlara zemin hazırladığından, Türkiye dâhil olmak üzere uluslararası arenada çeşitli riskleri beraberinde getirmektedir. Bu kapsamda stratejik bir konumda bulunan Türkiye'nin, sınır güvenliği konusunda geçmişten günümüze kadar yukarıda bahsi geçen çeşitli tehditlerle mücadele ettiği bilinmektedir. Türkiye'de Cumhuriyet sonrası misakı milli sınırlarında uygulanan korumacı tutum, günümüze yaklaştıkça Orta Doğu'da ve diğer hinterland bölgelerinde artan savaşlar ve karışıklıklardan dolayı üst seviyeye çıkarılmıştır.

Türkiye, üç tarafı denizlerle çevrili ve güney sınırları hariç yüksek dağ sıralarıyla fiziki olarak korunaklı bir ülkedir. Bu fiziki durum Türkiye'de coğrafi bir bütünlük oluşturmakla birlikte, ülkenin içerisinde bulunduğu stratejik yapıdan dolayı sınır güvenliğinde yeterli olmamaktadır. Sınır güvenliğindeki zayıflıklar ekseriyetle kara sınırlarından kaynaklanmaktadır. Esasında sınır güvenliğindeki belirleyici unsurlardan birisi, siyasi coğrafyanın önemli faktörlerinden olan saha yapısından kaynaklı olarak komşuların fazlalığı ve bulunduğu siyasi ortamdır. Dolayısıyla Türkiye, komşu ülke sayısı fazla ve sınır güvenliği çeşitliliğine sahip olan bir ülkedir.

Örneğin, Türkiye'nin Kasr-ı Şirin Anlaşması ile çizilen ve yaklaşık 380 senedir neredeyse aynı hatları koruyan (Küçük Ağrı Dağı civarındaki değişiklik gibi küçük değişiklikler hariç) en eski sınırı olan İran sınırı, genel hatlarıyla yükseltisi 3000 metreyi aşan su bölümü çizgisini takip eden dağların yoğunlaştığı bir bölgeden geçmektedir. Sınır bölgesinin coğrafi yapısı, burada sınır güvenliği ve alan hâkimiyetini zorlaştırırsa da sınırın siyasi istikrarında önemli bir rol oynamaktadır. Sınırın dağlık olması ve kontrolünün zor olması, doğal olarak beraberinde birtakım

yasadışı faaliyetlere de zemin hazırlamıştır. Her yıl tonlarca uyuşturucu madde ve on binlerce insan, Türkiye'ye bu bölgeden sokularak Avrupa ülkelerine taşınmaktadır. Ayrıca, sınır hem İran, hem de Türkiye'nin iç piyasasında tüketilen, başta akaryakıt olmak üzere, elektronik eşya, tekstil, gıda, tarımsal ilaç ve tek el ürünleri gibi çeşitli malların yasadışı ticaretine maruz kalmaktadır (Deniz, Doğu, 2008:1). Ancak son yıllarda İran sınırında alınan önlemlerle yukarıda bahsi geçen yoğun yasadışı faaliyetlerde bir miktar azalma meydana gelmiştir.

Türkiye, siyasi istikrarsızlıkların ve iç karışıklıkların yaşandığı güneyindeki ülkeler ile doğrudan temas halindedir. Suriye, Irak, Yemen gibi ülkelerde, kısaca Orta Doğu'da yaşanan problemlerin çoğunluğu Türkiye'de de hissedilmektedir. Çünkü Türkiye'nin güvenlik meselesi ve tehdit algılaması, sınırları dışından başlamak durumundadır. Gerek insani ve gerekse askeri bağlamda yapılan sınır ötesi operasyonlar ve sınırların kontrolü konusunda Türkiye son yıllarda harekât kabiliyetini artırmıştır. Orta Doğu dışında ayrıca Kafkaslar ve Balkanlar üzerinde de geçmişte ve günümüzde yaşanan karışıklıkların Türkiye için güvenlik açısından bağlayıcı olduğu bilinmektedir. Dağlık Karabağ konusunda Azerbaycan'ın başarılı bir netice alması ve bölgenin büyük bölümünü işgalden kurtararak kontrol etmesi ile Kafkaslarda güvenli bir alan oluşmuştur. Bu süreç sonunda Azerbaycan, Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti ve Türkiye arasında bir kara yolu bağlantısı oluşturulması konusunda anlaşmaya varılmış, böylelikle Türkiye'nin Orta Asya Türk Cumhuriyetleriyle arasında alternatif bir ulaşım ağı meydana gelmiştir. Bu yol da Türkiye'ye hem ekonomik hem de siyasi olarak önemli bir avantaj sağlayacaktır.

Türkiye bahse konu coğrafyalar üzerinde enerji üretim ve tüketim sahaları arasında adeta bir geçiş kuşağıdır. Enerji havzalarından çıkarılan ve pazara sunulan kaynakların boru hatları Türkiye üzerinden geçmektedir. Bu durum Türkiye'ye ayrı bir sorumluluk katarak, enerji nakil hatlarının güvenliğinde etkin rol almayı gerekli kılmaktadır. Dünyada sanayinin gelişmesine paralel olarak enerji kaynaklarına olan ihtiyacın da artması söz konusu olduğundan, enerjinin üretimi, nakli ve arzı önemli hale gelmiştir. Rusya, İran, Türk Cumhuriyetleri ve diğer enerji üretim ülkeleri ile AB ülkeleri arasında enerji koridoru olan Türkiye, enerji hatlarının güvenliği nispetinde siyasi olarak önemini artırmaktadır.

Türkiye'nin güney ülkeleri ve Kafkaslarla ilgili problemlerin yanında, denizlerle ilgili de problemler yaşadığı bilinmektedir. Özellikle Yunanistan ile kara sularının tespiti ile denizlerdeki ekonomik münhasır yararlanma lokasyonlarının tespiti konusunda yıllardır süren diplomatik sorunlar devam etmektedir. Ayrıca Yunanistan ile hava sahasında FIR hatlarının tespiti, Kıbrıs üzerinde oluşturulmaya çalışılan sorunlar, Batı Trakya'daki Türklerin sorunları, mülteci meselesi ve adaların silahlandırılması konularında Türkiye tarafından güvenli tutumun devamı amaçlanmaktadır. Özellikle günümüzde Doğu Akdeniz'de bulunan enerji kaynaklarının paylaşılmasında Türkiye'nin karşı karşıya kaldığı siyasi durum, coğrafi bakımdan dikkatle incelenmeye değer bir konudur. Türkiye coğrafi avantajını kullanıp bu kapsamda Libya Devleti ile yeni bir kıyı anlaşması yaparak alternatif oluşturmuş ve ayrıca deniz filosuyla bölgede etkili bir rol oynamaya başlamıştır. Türkiye'nin sınır güvenliği açısından ele alınabilecek problemlerin çözüme kavuşturulması ve gerekli tedbirlerin alınması, uzun vadede ülke savunması için önemini korumaya devam etmektedir.

Türkiye, sınır güvenlik uygulamalarını resmi olarak İçişleri Bakanlığı üzerinden yürütmektedir. Bu kapsamda T.C. İçişleri Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun'a göre; "Türkiye'de sınır idaresinden sorumlu makam İçişleri Bakanlığıdır. İçişleri Bakanlığı bu sorumluluğu Kaymakamlar ve Valiler aracılığıyla yerine getirmektedir." Bu yetki genellikle Valiler ve Kaymakamlar ile Emniyet Birimleri ve Silahlı Kuvvetler üzerinden yürütülmektedir. Türkiye bu kapsamda sınır güvenliği için uyguladığı savunma politikalarında kara sınırları için

doğrudan Kara Kuvvetleri Komutanlığı ve Jandarma Genel Komutanlığı aracılığıyla önlemler almaktadır. Hava sınırları için İçişleri Bakanlığı koordinesinde ve bağlı alt birimlerin katkısı ile önlemler alınmaktadır. Deniz sınırlarında Sahil Güvenlik Komutanlığı üzerinden çalışmalar yürütülürken, hudut kapılarında yolcu giriş çıkış işlemleriyle eşya giriş çıkış işlemleri için Emniyet Genel Müdürlüğü ve Ticaret Bakanlığı yetkisinde önlemler alınmaktadır. Milli İstihbarat Teşkilatı da (MİT) güvenlik için sınır ötesi operasyonlarda ve istihbarat toplamada yetki sahibidir. Tarım ve Orman Bakanlığı ise sınırlarda gıda güvenliği açısından sorumluluk sahibidir. Yukarıda da belirtildiği üzere tüm bu kontrollerde üst yetkili kurum T.C. İçişleri Bakanlığıdır. Bununla birlikte yetki karmaşasını önlemek için bazı sınır birliklerinin tek bir merkezde koordine edilmesi gündemdedir. Böylelikle güvenlik için eşgüdüm daha pratik hale gelecektir.

Türkiye'nin komşu ülkelerinde ve diğer Orta Doğu ülkelerinde devam eden siyasi istikrarsızlıklar, savaşlar, siyasi belirsizlikler ve farklı şekillerde ortaya çıkan terör, Türkiye sınırlarında iklimsel özellikler ve arazi özelliklerinin sınır denetimlerini zorlaştırması, sınırların güvenliğinde karşımıza çıkan ana problemler olarak ele alınabilir. Bu olumsuz koşulların etkisini güvenlik bağlamında en aza indirmek için çeşitli savunma politikaları üretilmiştir. Bunlardan en etkili teknolojik ürünlerle/üretimlerle birlikte sahada alınan önlemlerdir.

Özellikle Türkiye-Suriye sınırında yurda yasadışı geçişleri önlemek ve kaçakçılığa engel olmak amacıyla inşa edilen güvenlik duvarı, ülkenin güney hattı boyunca Hatay'dan Şırnak'a kadar yaklaşık 911 kilometrelik bir uzunluğa sahiptir. Bu duvarın Çin Seddi ve Meksika-ABD sınırından sonra dünyanın en uzun 3. duvarı olduğu bilinmektedir. Suriye'den sonra sırasıyla İran, Irak ve Ermenistan ile de sınır duvarları oluşturulma çalışmaları devam etmektedir. Tüm bu sınır düzenlemeleri ile Doğu-Batı, Asya-Avrupa arasındaki yasadışı geçişi engellemek açısından Türkiye, Dünya üzerinde önemli bir işleve sahip olmaktadır (Soyluk v.d.,2018:11). Türkiye'de Sınır Fiziki Güvenlik Sistemleri kapsamında yapımı tamamlanan Suriye sınırındaki duvarın dışında, zorlu bir coğrafyaya tekabül eden Ağrı-İran sınırında da 81 km'lik sınır duvarı 2020 Aralık ayında tamamlanmıştır (Şekil 2).

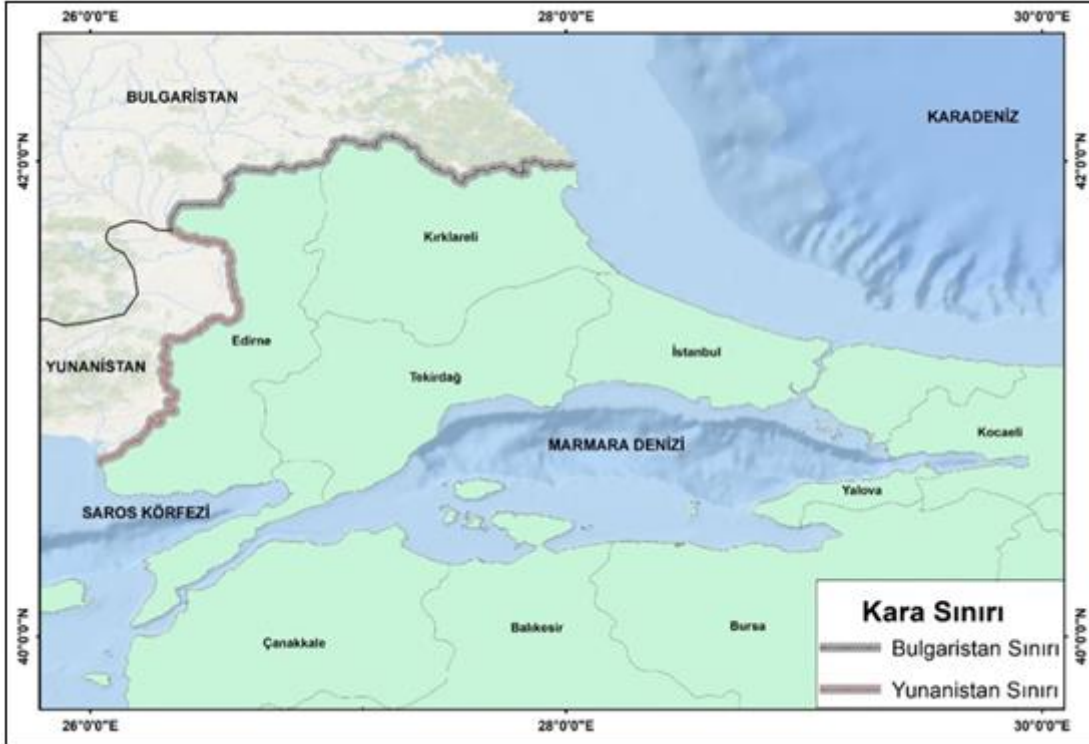


Şekil 2: Türkiye Sınırlarında Yapılan Sınır Duvarları

Türkiye’de son yıllarda askeri olarak ve sınır güvenliği açısından bir atılım sağlayan Silahlı İnsansız Hava Araçları (SİHA), İnsansız Hava Araçları (İHA), radar köreltip İHA’ların hareket kabiliyetini rahatlatan ve radara yakalanmasını önleyen, askeri araçlara entegre edilmiş elektronik harp sistemi olan KORAL Sistemi, İHA’ların GPS olmayan ortamlarda da görev yapabildiği KERKES Projesi, HİSAR A olarak bilinen Hava Savunma Füze Sistemi, gibi daha birçok teknolojik imkanlar kullanılabilir hale getirilerek sınır güvenliğinde önemli aşamalar kat edilmiştir. Ayrıca sınırlarda uluslararası sensorlar, sabit ve mobil sensorlar, video kamera sistemleri, gece görüş sistemleri ve termal kameralar, komuta kontrol araçları, kablosuz haberleşme, mobil sistemli araçlar gibi ekipmanlar da kullanılmaktadır. Sınırlarda sabit ve taşınabilir modüler duvarlar, Taktik Tekerlekli Zırhlı Araçlar (TTZA), Kirpi Mayına Karşı Korumalı Araçlar (MKKA) ve TOMA araçlarıyla güvenlik önlemleri takviye edilmiştir. Modüler Geçici Üs Bölgesi (MGÜB) kurulması ve Mobil Keşif Gözetleme Sistemi’nin (MKGGS) yaygınlaştırılması çerçevesinde Türkiye’de birçok üs bölgesine yönelik çalışmalar da tamamlanmıştır. Ayrıca Türkiye’de üretilen gözetleme balonları da, Türkiye’de iç güvenlik ve sınır güvenliğinin temininde önemli tekniklerdir. Böylelikle stratejik bir yarımadası ülkesi olan Türkiye’nin kara, hava ve denizlerde aldığı güvenlik önlemleri, bulunduğu konum ve coğrafi özelliklerinin bir gereği olarak karşımızda durmaktadır.

3. Türkiye’nin Batı Kara Hudutlarının Konumu ve Özellikleri

Türkiye’nin batı kara sınırları, $26^{\circ} 02'.03''$ ve $28^{\circ} 01'.46''$ Doğu boylamları, $40^{\circ} 43'.47''$ ve $41^{\circ} 58'.58''$ Kuzey enlemleri arasında yer almaktadır. Batı kara sınır bölgesi Kırklareli ile Edirne illerini kapsamaktadır. Edirne ilinin Yunanistan ve Bulgaristan ile sınırı bulunurken, Kırklareli’nin ise sadece Bulgaristan’a sınırı vardır. Edirne ilinin Yunanistan ile yaklaşık 212 km, Bulgaristan ile de yaklaşık 81 km sınır uzunluğu bulunmaktadır. Kırklareli ili ise Bulgaristan ile 156 km uzunlukta sınıra sahiptir. Yunanistan ile Türkiye arasında toplam 212 km, Bulgaristan ile de toplam sınır uzunluğu 269 km’dir (Şekil 3).



Şekil 3: Türkiye Batı Kara Sınırı ve İller

Batı kara sınırlarında ana hatlarıyla güneydeki Saroz Körfezinden kuzeye doğru Karadeniz'e kadar olan alanda belirli doğal oluşum ve yerleşmeler bulunmaktadır. Güneyde Saroz Körfezinden itibaren başlayan ve Meriç Nehrinin oluşturduğu Yunanistan sınırından kuzeye doğru belirgin doğal oluşum ve yerleşmelere örnek olarak Dalyan Gölü, Edirne'nin ilçelerinden Enez, Gala Gölü Milli Parkı, Yenikarpuzlu yerleşmesi, İpsala İlçesi, Subaşı yerleşmesi, Serem, Elçili, Üyükütatar bulunmaktadır. Sonrasında Meriç'in batıya doğru olan kıvrımında Tunca Nehri, Bosna, Karaağaç, Edirne İl Merkezi, Yenikadın yerleşmesi yer almaktadır. Sınırdaki Kapıkule, Budakdoğanca, sonrasında kuzeye doğru kıvrılan sınır hattındaki uzunca boşluğun ardından Büyükmışılce, Tunca Nehri havzası, Saksagan, Hüseyinpınar, Uzunbayır ve sınırın hemen yakınında Hamzabeyli (sınırı uzaklık 2 km) dikkati çeker. Bulgaristan sınırına paralel olarak Kalkansöğüt yerleşmesi bulunmaktadır. Yıldız dağlarının eteklerine doğru devam eden sınır hattında yerleşme azalmaktadır. Buralarda daha çok orman örtüsü ve yüksek tepeler dikkati çeker. Sınırın bu bölümünde Malkoçlar, Ahlatlı, sınıra kuş uçuşu 1200 metre mesafede olan Şükrüpaşa köyü, Armutveren bulunmaktadır. Bulgaristan ve Türkiye sınırını Karadeniz'e kadar oluşturan Mutlu Dere havzası, İncesirt köyü, Yiğitbaşı, Karacadağ, Sislioba ve Karadeniz kıyısında sınıra en yakın yerleşme olarak Beğendik yerleşmeleri bulunmaktadır. Sınırın karşısındaki Bulgaristan tarafında Rezova yerleşmesi de Beğendik gibi Karadeniz kıyısında yer almaktadır. Mutlu Derenin denize döküldüğü alanlarda yükselti azalmakta ve ovalık alanlar dikkati çekmektedir. Bahsi geçen sınır boyları ve sınır bölgeleri içerisinde kalan araştırma sahası Avrupa ile adeta bir tampon bölge pozisyonundadır. Batı kara hudutlarının, hem son yıllardaki savaşlardan kaçan düzensiz göçmenlerin hem de enerji nakil hatlarının Avrupa'ya geçiş sahasında olması bu hudutların önemini artırmıştır. Bölge aynı zamanda tarihte birçok devletin egemenliğinde bulunmuş ve günümüzde de kritik önemini devam ettirmektedir.

Bölgenin sahip olduğu fiziki coğrafya özelliklerinden ve konumundan kaynaklı birçok sorun ortaya çıkmasının yanısıra, beraberinde birçok avantaj da bulunmaktadır. Mevcut fiziki coğrafya şartları içerisinde, Meriç ve kollarının taşımış olduğu sedimentlerin ya da alüvyal malzemenin, özellikle eğimin azaldığı alanlarda birikmesi ve Saroz Körfezi'nde delta oluşturması sonucunda Enez ve yakın çevresinde ekolojik ve tarımsal faaliyetler gelişmiştir. Buna karşılık doğal sınır hattı olması dolayısıyla Meriç Nehri tarafında taşınan sedimentlerin akarsuyun talveg hattının değişmesine ya da yatak değişimine sebep olduğundan sınır hattındaki değişimler Yunanistan-Türkiye arasında politik sorunlar meydana getirebilmektedir. Ortaya çıkan sorunlardan biri de genel hatları ile sulama, içme suyu ve kuraklık sorununu çözmeye yönelik olarak özellikle Bulgaristan sınırları içinde kurulan barajların yağışlı zamanlarda taşkın ve yağışın az olduğu zamanlarda kuraklık problemlerine yol açmasıdır. Son yıllarda ortaya çıkan yağış sıklığı ve şiddetinde meydana gelen değişimler, bölgeye düşen yıllık-aylık yağış miktarının azalmasına veya farklılaşmasına neden olmuştur. Bu nedenlerden ötürü belli dönemlerde barajlarda artan doluluk miktarının maksimum seviyeye ulaşması, suların salınmasına neden olmaktadır. Bırakılan bu su miktarının özellikle Meriç ve kolları tarafından akarsu yatak kapasitelerinin ve taşıma miktarlarının üzerine çıkması, özellikle Türkiye sınırları içinde Edirne İl'inde meydana gelen taşkın felaketleri ile bölgeyi karşı karşıya bırakmıştır. Bu taşkınların son yıllarda gittikçe artması ile birlikte gerek ölümlü gerekse yaralanma ile sonuçlanan maddi ve manevi hasarlar, yerleşmelerde ve arazide ortaya çıkan olumsuz sonuçlar meydana getirmiştir. Çalışma sahasının Asya ve Orta Doğu üzerinden Avrupa'ya geçiş için bir köprü konumu üstlenmesi bölgeden çok fazla kaçak geçişlerin oluşmasına da neden olmaktadır. Sahanın jeomorfolojik açıdan bir ova

konumunda olması, Meriç ve Ergene Nehirlerinin taban seviyesine ulaşmış olması, insan geçişlerinin zorlanmadan yapılmasını kolaylaştırmıştır. Bu kapsamda batı kara sınırları, genel hatları ile fiziki coğrafya özellikleri açısından uygun ancak güvenlik açısından savunmasız koşullar sunar.

4. Türkiye'nin Batı Kara Hudutlarında Güvenlik Durumu

Araştırma alanı içerisinde yer alan Türkiye'nin batısındaki Trakya bölgesinin, düzenli ordular karşısında savunulması tarih boyunca hep zor olmuştur. Trakya'nın genellikle ovalık olan coğrafi özelliklerinden dolayı nitelik ve nicelik olarak Türkiye'de güçlü olan Birinci Ordu, bu bölgede konuşlandırılmış ve tüm bölgenin yanında Boğazların korunmasıyla da görevlendirilmiştir (Aydın, 1999: 165). Her ne kadar geçmişte olduğu gibi coğrafya tek başına belirleyici olmasa da, günümüzdeki teknolojik gelişmelere rağmen dağların, ovaların, akarsuların, göllerin, denizlerin, iklimin, kısaca tüm coğrafi amillerin sınır güvenliği ile olan ilişkisi devam etmektedir. Ovalık alanlardan geçirilen sınırlar mevcuttur ve buralar barış zamanında probleme neden olmazken olası savaş zamanlarında korunması güç alanlar olabilmektedir. Ovalık düz bir ülkenin savunması ile dağlık bir devletin veya izole bir ada devletin savunması farklıdır. Ovalık alanların savunulması daha zordur. Araştırma alanı da, Bulgaristan-Türkiye arasında Karadeniz'e yakın Istranca Dağları dışında geniş bir ova, düz ve dalgalı bir arazi yapısına sahiptir ve Meriç'in bazı geniş ve derin alanları dışında bu kapsamda değerlendirilebilir.

Bölgede, tarihte yaşanan 93 Harbi (1877-78 Osmanlı-Rus Savaşı) ile Rusya, İstanbul Yeşilköy'e kadar ilerlemiştir. Bu savaş sonucunda yapılan Ayastefanos Anlaşmasının ağır koşullarına karşılık yapılan diğer anlaşmalarla Osmanlı Devleti Balkanlardaki varlığını bir süre daha devam ettirmiştir. Buna mukabil Osmanlı Devletini hazırlıksız yakalayan 1. ve 2. Balkan savaşlarında Trakya sınırlarının kolay aşılabilir olması sınır değişikliklerini beraberinde getirmiştir. 1.Balkan savaşında birleşen Balkan ülkeleri ittifakına karşı Osmanlı Devleti savaşı kaybetmiş, Bulgaristan Çatalca'ya kadar ilerlemiştir. Böylelikle Osmanlı Devleti Edirne ve Kırklareli dâhil topraklarının bazı bölümlerini kaybetmiştir. Bu savaşın nihayetinde Balkanlar üzerinden Anadolu üzerine kitlesel göç hareketleri gerçekleşmiş ve devamında da Balkanlarda Türk Azınlığı Sorunu vuku bulmaya başlamıştır. Günümüzde Batı Trakya Türklerinin yaşadığı sorunlar da geçmişteki bu savaşlarla ortaya çıkmıştır. 2.Balkan savaşında ise Bulgaristan'ın 1.Balkan savaşında fazla toprak aldığını düşünen Yunanistan, Sırbistan, Romanya, Arnavutluk, Karadağ gibi ülkeler Bulgaristan'a savaş ilan etmiştir. Bu dönemde devletlerarasındaki karışıklığı gören Osmanlı Devleti, 1.Balkan savaşında kaybettiği Edirne ve Kırklareli'ni geri almış ve daha önce oluşturulan Midye-Enez sınır hattını ileri taşımıştır. Dolayısıyla devletler için sınırların belirlenmesi ve sınırlardaki güvenliğin tesisi her dönemde zorlu ve önemli bir unsur olmuştur. Trakya sınır bölgesinde geçmişte yaşanan savaşların büyük bölümü bu sınırların daha çok korunaklı hale getirilmesi için referans sunmaktadır. Bu kapsamda günümüzde Türkiye'nin batı kara sınır boylarında alınan önlemlerin yanında Tekirdağ Çorlu dâhil sınırın iç kesimlerine kadar askeri kontrol noktaları bulunmaktadır.

Türkiye ve Bulgaristan arasında 1947'de bir sınır alanına duvar örülüp, 1989'da yıkılmıştır. Türkiye ve Yunanistan arasında ise 2011 yılında bazı bölgelere sınır duvarı örülmüştür (Soyluk v.d.2018:4). Hali hazırda AB desteğiyle Yunanistan, Türkiye sınırında dikenli tel duvar örme çalışmalarına devam etmektedir. Dolayısıyla Avrupa açısından adeta suni bariyer olarak değerlendirilen Türkiye'nin batı hudutları, Orta Doğuda yaşanan savaşlardan ve mülteci akınlarından dolayı Avrupa için günümüzde de önemini artırarak devam ettirmektedir. Avrupa'nın güvenliği esasında Türkiye'nin güney ve doğu hudutlarından başlar. Çünkü Anadolu, tüm sınırlarıyla Avrupa için adeta bir fay hattı mahiyetindedir. Bu kapsamda bir bütün olarak

değerlendirildiğinde coğrafi gerçeklikten hareketle Türkiye sınırlarının güvenli olması Avrupa sınırlarının güvenliği için de bağlayıcı ön koşullardandır.

Türkiye'nin batı kara sınırlarındaki iki komşu ülkeden biri olan Yunanistan ile bazı temel coğrafi ve siyasi sorunları bulunmaktadır. Özellikle kara sularının tespiti ile denizlerdeki ekonomik münhasır yararlanma lokasyonlarının tespiti konusunda yıllardır süren sorunlar, hava sahasında FIR hatlarının tespiti, Kıbrıs üzerinde oluşturulmaya çalışılan sorunlar, Batı Trakya'daki Türklerin süregelen sorunları, mülteci meselesi ve adaların silahlandırılması ile Doğu Akdeniz'de tespit edilen enerji kaynaklarının paylaşılması, bu sorunların en önemlileridir. Bahsi geçen bu sorunların temelinde coğrafi şartlar yatmaktadır.

Siyasi coğrafyanın beşeri mevkii şartları açısından değerlendirildiğinde Türkiye'nin yakın komşuluğu ve kültürel bağları bulunan Yunanistan'da bulunan Batı Trakya Türklerinin uluslararası antlaşmalara dayanan hakları, yıllardır Yunanistan tarafından engellenmektedir.

Yunanistan, Batı Trakya Müslüman Türklerinin kazandığı kolektif hakları ve özerklikleri bireysel haklara indirgemeye çalışmakta, dini ve siyasi temsil, eğitim ve etnik kimlik gibi konularda hareket alanlarını daraltmaktadır. Lozan Barış Antlaşması'na rağmen Türk azınlığın haklarını ihlal etmeye devam eden Yunanistan Devleti, Türk Azınlığı kavramının Lozan'da yer almadığını iddia etmekte ve Batı Trakya Türklerinin etnik kimliğini inkâr etmektedir (Yılmaz, 2019:2). Günümüzde Batı Trakya Türklerinin yaşadığı en temel üç sorun, ekonomik, toplumsal ve kişi hak ve özgürlüklerine dayalı olarak ele alınabilir. Bu sorunların çözülmesi ise Yunanistan Hükümetinin uluslararası anlaşmalar çerçevesinde kendisine yüklenen asli sorumlulukları yerine getirmesiyle gerçekleşecektir.

Türkiye'nin sınır ve sınır bölgelerine bakıldığında kara sınır bölgeleri dışında kalıp ayrıca önem arz eden kıyı (deniz) ve hava sınırlarının da ülkeler arasındaki ilişkileri etkilediği görülmektedir. Bu anlamda Türkiye'nin Yunanistan ile denizlerde ve havada yaşadığı problemlerin büyük bölümü kara sularının ve hava sınırlarının nereye kadar uzandığı ve kullanımı ile ilgilidir. Elbette sınır sadece kara üzerinde, havada ve denizde insanlarca belirlenmiş simge ve işaretlerden müteşekkil değil, aynı zamanda bir bölge ve güvenlik meselesi olarak deniz altı, toprak altı ve atmosfer içerisinde devletlerin emniyetine ve ekonomisine etki eden unsurlar ihtiva etmektedir. Çünkü deniz sınırı ülkelerin mineral ve biyolojik kaynaklarında münhasır haklar tesis ederken, hava sınırları da gelişen havacılık ve uzay çalışmalarında devletleri etkileyen roller oynamaktadır. Bu durumun örneği yukarıda da belirtildiği gibi Yunanistan ile Türkiye'nin yaşadığı FIR hattı sorunu, kara sularının sınırı ve Doğu Akdeniz'deki enerji kaynaklarının paylaşım sorunuyla ilişkilendirilebilir. Her ne kadar Birleşmiş Milletler Deniz Hukuku Sözleşmesi bu durumlarda geçerli olsa da devletlere ve bölgelere göre değişen uygulamaların varlığı ile bu kurallar çoğu zaman uygulanmamaktadır. Ancak uluslararası sözleşmelere göre hava (dikey 62 mil, yatay 12 mil) ve deniz (genellikle 6 veya 12 mil) hatlarında ortaya çıkan sorunların çözümü genellikle bu uluslararası sözleşme ve bölgesel uygulama farklılıklarına bağlı olarak ülkeler tarafından sağlanmaktadır.

Türkiye'nin batı kara sınırlarındaki iki komşu ülkeden bir diğeri olan Bulgaristan ile de genellikle mülteciler konusunda ve bazı barajların kontrol edilmemesi sonucu yaşanan akarsu taşkınları konusunda sorunlar yaşanabilmektedir. Bazı kurak yaz aylarında da baraj sularını tamamen tutan Bulgaristan, Türkiye tarafındaki tarımsal sulamada yetersizlik yaşanmasına neden olmaktadır. Bu da iki devlet arasında sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Ayrıca değinilmesi gereken bir diğer mesele ise Bulgaristan'ın güvenlik gerekçesiyle 1995'ten sonra sınıra sıfır noktadaki birçok yerleşmeyi 5 km içeri taşımasıdır. Bu adım Bulgaristan tarafından güvenlik gerekçesiyle alınan bir

önlem olarak ifade edilebilir. Hâlihazırda Bulgaristan tarafındaki sınırın bölgelerinde güvenlik gerekçesiyle mültecilerle ilgili yoğun önlemler alınmaktadır.

Genel olarak bakıldığında batı kara sınırlarında cereyan eden mülteci meselesi, kaçakçılık, taşkınlar ve Batı Trakya Türkleriyle ilgili problemlerde ülkeler arası müzakereler devam etse de, çözüm noktasında istenen seviyeye ulaşılammıştır.

Bahsi geçen sorunlardan olan kaçakçılıkla ilgili bazı alanlarda da henüz ciddi bir çözüm hayata geçirilememiştir. Özellikle Pakistan ve Afganistan gibi ülkelerde üretilen uyuşturucu maddelerin Karadeniz'in kuzeyinde Ukrayna üzerinden üç ayrı rota ile ve ayrıca Türkiye üzerinden Balkanlar ve Akdeniz rotası ile Avrupa'ya ulaştırıldığı T.C. Emniyet Genel Müdürlüğü Faaliyet Raporlarından anlaşılmaktadır. Balkan rotası genellikle Türkiye'nin batı kara sınırlarına tekabül eden güzergâhlara karşılık gelmektedir.

Türkiye'nin batı kara sınırlarında yaşanan güvenlik problemlerine karşılık hem AB üyesi Yunanistan ve Bulgaristan tarafından hem de Türkiye tarafından çeşitli önlemler alınmaktadır. Avrupa Entegre Sınır Yönetimi çerçevesinde ortaya konulan uygulamalar yeterli olmamakla birlikte, Avrupa için daha öngörülebilir tedbirler sunar. Avrupa Birliği tarafından desteklenen, Yunanistan ve Bulgaristan'ın Türkiye sınırlarına yapılan tel örgüler (Fotoğraf 1), gözlem noktaları, görüntü alma noktaları ve diğer tüm önlemlerin yanında Türkiye tarafında da çeşitli önlemler alınmaktadır. Bu kapsamda dikenli tel örgüler (Fotoğraf 1), askeri gözlem noktaları (Fotoğraf 2), devriye yolları ile gözlem noktaları, İHA'larla yapılan gözlemler ve bunun sonucunda güvenlik problemlerine yol açacak unsurları tespit ve imha söz konusudur.

Türkiye-AB sınırlarının güvenlik kapasitesini artırmak için Mobil Gözetleme Araçları Tedarik Projesi kapsamında milli olarak üretimi yapılan ve 2019-2020 yıllarında Kara Kuvvetleri Komutanlığına teslimi yapılan, sadece batı kara sınırlarının (Yunanistan-Bulgaristan) güvenliği için tasarlanmış olan 57 adet ATEŞ Zırhlı Keşif Gözetleme Araçları (Mobil Sınır Güvenlik Sistemi) (Fotoğraf 3) batı kara sınırlarında hâlihazırda görev yapmaktadır.

ATEŞ Sisteminin araç üzeri sensörleri sayesinde gece ve gündüz olumsuz hava koşullarında askeri birliklerin kısa/orta/uzun menzilde mobil gözetleme ihtiyacının karşılanması sağlanmaktadır. Radar ile tespit edilen bir hedef ya da atış yeri tespit sistemi ile tespit edilen bir keskin nişancı atışı, sayısal harita üzerinde koordinatlarıyla belirlenerek termal kamera ile gözetlenebilmekte, takip altına alınabilmektedir. Bu araçlar ile 10 km'ye kadar insan tespiti, 40 km'ye kadar yakın uçuşların tespiti yapılmaktadır. ASELSAN ACAR Kara Gözetleme Radarı, ŞAHİNGÖZ-OD Elektro-Optik Sensör Sistemi, 9661 V/UHF Kara Telsiz Sistemi ve SEDA Atış Yeri Tespit Sistemi, araç üzerine entegre edilmiş olup, yine ASELSAN tarafından tasarlanan SECANS Güvenlik Yönetim Yazılımı ile tüm sensörlerin kontrolü ve bir arada çalışabilmesi sağlanmaktadır. Yani bu araçlarda bulunan keskin nişancı tespit sistemi ile araca doğru atılan süpersonik atışların tespiti, termal ve optik görüntü sistemi ile görüntü alma, güvenlik yazılımıyla tek operatörün uyumlu şekilde araçları kullanabildiği bir sistem bulunmaktadır. Bu teknolojiler ile sınır güvenliği bağlamında önemli aşamalar kat edilmiştir (<https://www.savunmasanayist.com/ates-mobil-sinir-guvenlik-sistemi>).



Fotoğraf 1:Türkiye Batı Kara Sınırları Tel Örgü ve Kamera Sistemi (Türkiye Tarafından Çekilmiştir).



Fotoğraf 2:Türkiye Batı Kara Sınırları Askeri Gözlem Noktalarından Bir Görünüm



Fotoğraf 3: ATEŞ Mobil Sınır Güvenlik Sisteminden Bir Görünüm
<https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fcdnuploads.aa.com>.) (Erişim Tarihi: 17.11.2020).

5. Türkiye'nin Batı Kara Hudutlarında Mülteci Meselesi ve Siyasi Bir Topluluk Olarak AB

Bilindiği gibi siyasi coğrafya, siyasi topluluklarla coğrafi özellikler arasındaki karşılıklı ilişkileri incelemenin yanında, siyasi toplulukların veya devletlerin gelişme ve gerileme sebepleri hususunda incelemelerde bulunmaktadır. Bu kapsamda Türkiye, bulunduğu coğrafyadan dolayı önemi artan ve yakın bir siyasi topluluk olarak AB ile siyasi ilişkileri yoğun olan bir ülkedir. Bu önem sınırlara, sınır güvenliğine ve yaşanan mülteci meselesine de yansımaktadır.

Türkiye, sınırlarının tamamında olduğu gibi batı kara sınırlarında da etkin güvenlik uygulamalarını hayata geçirmektedir. Türkiye'yi de ilgilendiren AB Entegre Sınır Yönetimi, AB'nin genişlemesine karşı geliştirdiği bir güvenlik refleksi olarak ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda Türkiye'nin batı sınır güvenliği mimarisinde temel motivasyon AB uyum sürecidir. Bununla birlikte, Türkiye'nin tarihsel algılamaları ve coğrafi konumundan kaynaklanan kendine has bir güvenlik kültürü bulunmaktadır. Bu bağlamda, söz konusu kültür Türkiye'nin teröre odaklanan iç güvenlik yaklaşımını da yansıtmaktadır. Bu açıdan bakıldığında terör sorunu, Türkiye'nin sınır güvenlik gündeminin en önemli başlığı olmuştur. Bu noktada sınır güvenliği algılaması açısından AB ve Türkiye'nin farklı hassasiyetleri olduğunu söylemek gerekmektedir (Savaşeri,2014:62).

Entegre Sınır Yönetimi Modeliyle, yasal ticaretin kolaylaştırılması ve kişilerin seyahat özgürlüğü hakkını hukuka uygun olarak kullanması bakımından olabildiğince açık ve şeffaf sınırlara, öte yandan yasadışı sınır geçişleri ve yasal olmayan ticaret usullerine karşı güvenli ve iyi kontrol edilen sınırlara ulaşmak hedeflenmektedir (Akman ve Kılıç, 2010:1).

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından, ortak ekonomik politikalar gerçekleştirmek amacıyla başlayıp gittikçe siyasi bir oluşuma doğru giden Avrupa Birliği'nin günümüzde yüz yüze kaldığı en önemli sorunlardan bir tanesi de Birlik topraklarına dışarıdan yönelen mülteci göçüdür (Güleç, 2015:1).

Türkiye'nin batı kara sınırlarını ilgilendirmesi bakımından AB son yıllarda Orta Doğu'da yaşanan savaşlardan dolayı bazı siyasi ve ekonomik manevralar yapmaya başlamıştır. Bu uygulamalar, düzensiz göçmenleri AB sınırlarından uzakta tutmak adına sınır kontrollerini dışsallaştırma ile yapılan ikili antlaşmalar, genişleme ve arabulucu bir enstrüman olan Avrupa Komşuluk Politikası

gibi politikalarla birlikte uygulanan vize politikaları, geri kabul antlaşması ve güvenli üçüncü ülke gibi “uzaktan kontrol” teknikleridir. Esasında AB’nin karşılaştığı tek sorun düzensiz göçün önlenmesi değildir. Aynı zamanda göçmenlerin topluma entegre edilmesi de göç sorununun bir başka boyutu olarak AB’nin karşısına çıkmaktadır (Savaşeri, 2014:103). Türkiye’nin içerisinde bulunduğu siyasi şartlar ve coğrafi konum özellikleri devletlerarasında belirleyici olmaktadır. Bunlardan birisi de mülteci meselesidir. AB’nin Türkiye ile yaptığı ve 2016 yılında yürürlüğe giren Geri Kabul Anlaşması, kaçak yollarla Yunanistan’a geçen göçmenlerin Türkiye’ye iadesini ve karşılığında Türkiye’de bulunan bir göçmeni kabul etmesini öngörmekte ve ayrıca Türkiye’ye özellikle Suriyeli göçmenlere harcanmak üzere belli bir miktar ödemeyi öngörüyordu. Yardımların ve geri kabul anlaşmasının AB tarafından yerine getirildiği pek söylenmese de mutabakata sadık kalan Türkiye’nin uyguladığı politikalar ile Avrupa’ya yönelen düzensiz göçmenlerin oranı 2016’dan itibaren iki-üç yıl içerisinde yüzde doksan oranında azalmıştır. Ancak mülteci yoğunluğu Türkiye’de nüfus artışı yanında çeşitli sosyal ve ekonomik değişimleri de beraberinde getirmiştir. Türkiye’de sınırlar üzerinden ortaya çıkan mülteci baskısı, hedef ülke ve geçiş ülkesi olarak ele alınan Türkiye’nin batı kara sınırları üzerinden Yunanistan ve Bulgaristan’ı da ilgilendirmektedir. Dolayısıyla Avrupa için mülteciler ve yasadışı ticaret açısından sınır güvenliğinin Türkiye’nin güney ve doğu sınırlarından başladığı ve batı sınırlarıyla devam eden bir karşılıklı ilgi ile neden sonuç ilişkisi olarak ele alındığı sonucuna varılabilir. Yunanistan mülteciler için çeşitli önlemler olarak sınırlardaki tampon bölgelerde göçmenleri tutmaya çalışmaktadır. Bu kapsamda kontrol altında olmayan Meriç kıyılarından bazı bölümlere dikenli tel çekilmiştir. Örneğin Yunanistan’ın Ferres bölgesinde insanları sağır edecek güce sahip 2 adet Uzun Menzilli Aktif Akustik Uyarıcı sistemi kurulmuş ve sığınmacı karşıtı bir önlem daha alınmıştır. Yunanistan bu ve benzeri uygulamalarla push back (geri itme) politikası uygulamaktadır. Her ne kadar AB Ülkelerinin Dış Sınırlarının Yönetimi için Operasyonel İşbirliği Ajansı (Frontex) tarafından kabul edilmese de, geri itmeler Türk Sahil Güvenlik unsurlarınca tespit edilmektedir. Sonuçta Türkiye’nin her alanda istikrarı, sınırlarının güvenliği ve kaynak ülkelerdeki savaşların sonlanması siyasi ve coğrafi gerçeklikten dolayı Avrupa’yı da yakından ilgilendirmektedir. Bu noktada NATO tarafından yapılan “Avrupa’yı koruyan ülkelerden birisi de Türkiye’dir. Türkiye’nin Suriye ve Irak’a olan sınırı çerçevesinde yorum yapılmalıdır. Mesele sadece savunmaya dönük yatırımlarda harcanan para değil, coğrafya meselesidir. Türkiye’nin önemini anlamak isteyen haritaya bakabilir.” Şeklindeki açıklamalar, durumu resmetmektedir. Sonuç olarak sınırlarda yaşanan gelişmeler AB-Türkiye arasındaki ilişkileri belirleyen çok önemli bir parametre haline gelmiştir.

Esasında mültecilerle ilgili yürürlükte olan anlaşmalar açıktır. Örneğin Cenevre Sözleşmesi ve yaklaşık on temel uluslar arası hukuk kuralları ile mülteciler hakkında işlem yapılması gerekmektedir. Bu kurallara göre mülteciler bir ülkenin toprağına girdikten sonra uluslar arası hukuk geçerli olmaktadır. Bu kapsamda değerlendirilebilecek bir anlaşma da AB ile Türkiye arasında yapılan geri kabul anlaşmasıdır. Anlaşmaya göre denizlerden geçenleri Türkiye’ye iade etme kuralı kara sınırları için geçerli değildir. Bu durumdan dolayı mülteciler gerek düzenli gerek düzensiz olsun daha çok karadan ve özellikle Yunanistan sınırından (Edirne gibi merkezi yerleşmeler üzerinden ve genellikle kolay ulaşılabilir olmasından dolayı Pazarkule veya Meriç boyları üzerinden (Şekil 4)) Avrupa’ya geçmeye çalışmaktadırlar.

Esasında yukarıda da değinildiği gibi, Avrupa Birliği Hukuku, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve bahsi geçen tüm anlaşmalar, sığınma, sınır yönetimi ve göç konusunda temel değerleri ortaya koymaktadır. Bu yasal dayanaklara göre Avrupa, göçmenlere sınırlarını açma, sığınma ve ilgili tüm prosedürlerle ilgili çerçeveyi çizmiştir. Çizilen bu çerçeve, ülkelerinde yaşama ihtimali kalmayan mültecilere Avrupa’ya yönelme şansı sunmaktadır. Ancak Avrupa Birliği’nin bu anlaşmaları tam olarak uyguladığı tartışmalıdır.

Avrupa tarafından uygulanabilecek politikalara örnek olarak; sınırlarda iltica hakları çerçevesinde değerlendirilebilecek mülteci başvuru merkezleri, geçiş noktalarında insani yardım malzemelerinin temin edileceği alanlar, Lizbon Anlaşması ve 1951 Cenevre Sözleşmesi gereği mültecilerin geri gönderilmeme ilkesi doğrultusunda uluslar arası koruma sistemi kurulabilir. 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 14. maddesi gereğince mültecilere; herkesin zulüm altında başka ülkelere sığınma ve sığınma olanaklarından yararlanma hakkı vardır, ilkesine göre muamele edilmesi sağlanabilir. Ayrıca acil durumlarda geri göndermeleri engellemek için 1951 Cenevre Sözleşmesinin 33. maddesi, Lizbon Anlaşmasının 78. ve 79. maddeleri bütün sığınmacılar için işletilebilir olmalıdır (İMRA Avrupa'ya Açık Çağrı Raporu, 2020).

Türkiye'nin mültecilerle ilgili uyguladığı insani politikalardan dolayı yüz binlerce mültecinin mağduriyeti giderilmekte ve Avrupa'ya geçişi önlenmektedir. Yunanistan tarafından uygulanan geri itmelerde mağdur olan mülteciler tekrar Türkiye'ye sığınmaktadır. Bunun yanında Akdeniz ve Ege Denizinde batan botlarda son 7 yılda 15 binden fazla mülteci yaşamını yitirmiştir. Dolayısıyla bu güzergâhta da Yunanistan tarafından geri itilen mültecileri Türkiye kurtarmakta ve ülkeye kabul etmektedir.



Şekil 4: Batı Kara Sınırlarında Dikenli Tel Çekilen Sınırlar ve Mültecilerin Avrupa'ya Geçmek İçin Yönelindikleri Güzergâhlar.

AB-Türkiye arasında mültecileri etkileyen bir diğer konu ise 2019'da çıkıp 2020 yılında dünyada yayılan Yeni Tip Koronavirüs'tür. Bu virüsten sonra tüm ülkeler sınırlarını daha sıkı korumaya başlamıştır. Türkiye'nin, İdlid krizinden sonra sınırları açmasıyla Avrupa'ya yönelen göçmenleri durdurmakta güçlük çeken AB, bu salgını da öne sürerek uluslararası hukukta geri itmeleri meşru hale getirmiştir. Dolayısıyla göçmenler birer potansiyel virüs taşıyıcısı kabul edilip Avrupa'ya alınmamış ve mülteci krizi devam etmiştir. AB içerisinde bulunan mevcut göçmen merkezlerinde de bakımsızlıktan kaynaklanan birçok insani kriz yaşanmaktadır.

Günümüzde artan savaşlar ile ortaya çıkan insani mağduriyetler ve göç hareketliliği, suç olgusunu da farklı boyutlara taşımaktadır. Özellikle insan ticareti, kaçakçılık ve terör suçları son dönemlerde artmıştır. Türkiye, coğrafi konumu itibarıyla suç geçiş bölgesi

niteliğindedir. Türkiye’de görülen düzensiz göçmen oranı yıllar bazında artış göstermiştir. Türkiye Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün 2019 raporuna göre 2017 yılında yakalanan düzensiz göçmen sayısı 175.752 iken, 2018 yılında bu sayı 268.003 kişiye ulaşmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında, suç geçiş bölgesi niteliğindeki alanlarda güvenlik önlemlerinin artırılması ihtiyacı belirgin olarak görülebilir.

Teknolojik gelişmelerle birlikte biyometrik verilerin adli güvenlik amacıyla kullanımı yaygınlaşmıştır. Kaydedilen biyometrik veriler sayesinde yurt içinde veya yurt dışında meydana gelebilecek suçlara karışan kişilerin tespiti kolaydır. Ülkemizde güvenlik önlemlerinin artmasının en önemli göstergelerinden biri; Türkiye Göç İdaresi 2019 Raporuna göre 2019 yılında yakalanan düzensiz göçmen sayısında ve göçmen kaçakçı sayısında azalma olmasıdır. Bu durum 2020 yılında da devam etmiştir. Bahsi geçen göçmenlerin büyük bölümü Avrupa güzergâhındaki batı sınırlarında yakalanmıştır (Koç v.d, 2020:447). Dolayısıyla göçmen ve suç geçiş güzergâhı niteliğinde olan Türkiye ve özellikle batı kara sınırlarının giriş ve çıkış noktalarında biyometrik veri kontrolleri güvenlik için kritik hale gelmiştir. Bunun yanında ayrıca, uygulanan katı sınır politikaları daha güvenli olsa da, ekonomik olarak maliyetlidir. Sınırlardaki güvenlik uygulamaları komşu ülkeler arasındaki ticari bağlara zarar verebilmektedir. Ancak terör olayları, göç ve yasadışı sorunlar söz konusu olduğunda ekonomik bağlar ikinci planda kalabilmektedir. Bütün bu konularda ana etkileyici unsur coğrafi özellikler ve bunun yansımalarıdır.

Sonuç

Türkiye’nin, sahip olduğu siyasi coğrafya özellikleri her zaman birer kazanım olarak değerlendirilse de, bu durum sınır güvenliği açısından yaşanan sorunların varlığını ve daima teyakkuz halinde olması gerektiği gerçeğini değiştirmeyecektir. Siyasi coğrafyanın temel amilleri olan coğrafi mevkii şartları ile bunun etkileri, saha yapısı ve bunun etkileri, iklim ve yer şekilleri ile bunların etkileri Türkiye’de fazlasıyla tesirli olmakta ve siyasi organizasyonlar ile yürütülen politikalara etki etmektedir. Belirtilen coğrafi amiller ile siyasi konular karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve bu durum Türkiye’de farklı güvenlik uygulamalarını sınırlara yansıtmaktadır. Bir yarımada ülkesi olan Türkiye, coğrafi konum olarak önemli bir sahaya tekabül etmektedir. Türkiye’nin bulunduğu sahada her zaman mücadelelerin meydana gelmesi tarihi bir gerçeklik olarak bilinmektedir. Özellikle son yıllarda Orta Doğu ülkelerinde sürdürülen vekâlet savaşları fazlasıyla Türkiye’yi etkilemektedir. Yıllardır devam eden terör sorunu, son on yılda artan düzensiz göçmenler ve yasadışı ticaret ile ilgili sorunlar Türkiye için sorun olmaya devam etmektedir. Doğu sınırlarının zorlu sarp coğrafyası özellikle kışın yoğun kar yağışının da etkisiyle kontrol edilmesi güç ve terör ile yasadışı ticaret açısından kullanılabilir geçişler sunar. Böylelikle ülkeye sokulan kaçak ürünler hem Türkiye’ye hem de batı kara sınırları üzerinden Avrupa’ya ulaştırılmaya çalışılmaktadır. Her ne kadar teknolojik imkânların artması ve alınan önlemlerle önemli oranda azalma meydana gelse de, terör grupları için sınırlar kullanılmaya devam etmektedir. Sadece Orta Doğu ülkelerine komşu olması değil, aynı zamanda Kafkaslarda yaşanan örneğin Dağlık Karabağ sorunu da Azerbaycan vasıtasıyla Türkiye’yi ilgilendiren bir unsurdur. Bölgede 2020 yılında meydana gelen savaş ile Azerbaycan Ermenistan’a galip gelerek Dağlık Karabağ’da egemenlik kurmuş, böylelikle Türkiye için uzak coğrafyalarda bulunan Orta Asya Türk Cumhuriyetleriyle kara bağlantısı konusunda alternatif imkânlar oluşmuştur. Bu kapsamda savaş sonrası yapılan anlaşma ile Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti üzerinden Türkiye’ye bağlanacak karayolu önemli bir kazanımdır. Yaşanan gelişmeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde coğrafi konum avantajından dolayı sınırlar üzerinden sağlanan siyasi ve ekonomik kazanımlar olarak değerlendirilebilir.

Türkiye'ye güney ve doğu sınırlarından giren mültecilerin batı kara sınırları üzerinden Avrupa'ya ulaşmaya çalışması ve yine bu sınırlardan yapılan yasadışı ticaret faaliyetleri Türkiye'yi etkileyen önemli sınır güvenlik problemidir. AB-Türkiye ilişkilerinde belirleyici etmenlerden olan mülteciler konusu, coğrafi konumun bir sonucu olarak güncelliğini korumakta ve zaman zaman devletlerarası krizlere yol açmaktadır. 3.5 milyondan fazla mülteciye ev sahipliği yapan Türkiye'de bu durum kültürel değişimlere ve nüfus artışına meydan vermektedir. Açık kapı uygulamasının Türkiye'de ekonomik bir karşılığı bulunmaktadır. Mültecilerin eğitimi, sosyal yaşamları ve hayata entegrasyonunu sağlamak gerektiğinden bu durumun ülkeye ayrı bir yansıması söz konusudur.

Türkiye'nin Yunanistan ile olan Batı Trakya Türkleri sorunu, mülteci sorunu, Kıbrıs, adalar, Doğu Akdeniz'de ki enerji kaynaklarının paylaşım sorunu, hava sahası ve kıta sahanlığı ile ilgili yaşanan sorunlar yıllardır iki ülke arasında krizin devamına sebep olmaktadır. Avrupa Birliğinin Yunanistan'ı Türkiye aleyhine desteklemesiyle bu sorunlar daha da karmaşık hale gelmekte ve stabil vaziyetini korumaktadır. Her ne kadar siyasi krizler yaşansa da, Türkiye'nin güney, doğu ve batı kara sınırlarının güvenliği Avrupa'yı da ilgilendirmektedir. Mülteciler ve yasadışı ticaretle ilgili adeta coğrafi bir tampon olan Türkiye, Avrupa sınırları için kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla Avrupa'nın güneydoğu sınırlarının güvenliği, büyük oranda Türkiye'nin güney ve doğu sınırlarının güvenliğine paralel bir durum arz eder. Buralarda oluşabilecek güvenlik açıkları Avrupa'nın sınırlarına da yansımaya sebep olacaktır. Bundan dolayı Türkiye'nin batı kara sınırlarının Avrupa için son hat olarak siyasi önemi bulunmaktadır. Yunanistan ve Bulgaristan Devletlerinin bu sınırlarda istihkamlar kurması, tel duvarlar inşa etmesi ve sayısız güvenlik tedbiri almasının sebebi bölgedeki coğrafi mevkii şartlarının gerçekliğinden dolayıdır.

Günümüzde artan savaşlar ile ortaya çıkan insani mağduriyetler ve göç hareketliliği, suç olgusunu da farklı boyutlara taşımaktadır. Türkiye, coğrafi konumu itibarıyla suç geçiş bölgesi niteliğinde olduğundan dolayı hem suçluların barındığı hem de Batı ülkelerine geçiş yapabildiği transit bir coğrafya olmaktadır. Ancak Türkiye Cumhuriyeti'nin uyguladığı yoğun güvenlik uygulamaları ile bu durum minimize edilmektedir.

Türkiye, insan ticareti, yasadışı ticaret ve suç şebekeleri konusunda hem yurt içinde hem de sınır boylarında yoğun güvenlik önlemlerini hayata geçirmektedir. Bu çerçevede Türkiye, batı kara sınırlarında AB Entegre Sınır Yönetim Sistemi çerçevesinde ve kendi güvenlik konseptine uygun olarak gerekli olan önlemleri almaktadır. Türkiye tarafından geliştirilen ATEŞ Mobil Sınır Güvenlik Sistemi ile batı kara sınırları daha güvenli hale getirilmiştir. Yine bu sınır bölgelerinde askeri gözlem noktaları ve çeşitli teknolojik görüntüleme sistemleri ile birçok teknik önlem alınmakta ve gerek terör, gerekse yasadışı ticaretle mücadele konusunda sorumlu ekipler tarafından daima kontrol sağlanarak sınır güvenliği temin edilmeye çalışılmaktadır.

Bahsi geçen bütün bu hususlar Türkiye'nin ve batı kara sınırlarının coğrafi mevkii şartları, saha yapısı, yer şekilleri ve iklim özellikleri gibi siyasi coğrafya üzerinde etkili olan faktörlerin siyasi olaylara birer yansıması olarak kabul edilmelidir. Sonuç olarak AB-Türkiye sınırları dâhil olmak üzere küreselleşmenin sınır ve sınır bölgelerini ortadan kaldırdığı veya tamamen esnettiği konusunda yapılan yorumlar fazlasıyla iyimser olmakta, Dünya'nın birçok bölgesindeki siyasi sınırlar artık daha belirgin ve güvenlik açısından da daha çok kontrol edilmesi gereken alanlar haline gelmiştir.

Kaynakça

Aydın, M. (1999). "Determinants of Turkish Foreign Policy: Historical Framework and Traditional Inputs". *Middle Eastern Studies*, 35(4), P, 152-186. Retrieved November 30, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/4284043>

- Akman, A. Kılınc, İ. (2010), “AB’de Entegre Sınır Yönetiminin Gelişimi ve AB Sürecinde Türkiye’nin Entegre Sınır Yönetimine Geçiş Çalışmaları”, Türk İdare Dergisi, Sayı: 467, s,1-22.
- Avdan, N. (2019), “Vizeler ve Duvarlar: Terörizm Çağında Sınır Güvenliği”, Pennsylvania Üniversitesi, p.xi, Philadelphia.
- Deniz, O, Doğu, A.F. (2008), “Türkiye-İran Sınırı: Sınırın Coğrafi Durumu ve Sınır Köylerimizin Sosyo-Ekonomik Yapıları” Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, Eastern Geographical Review,s. 19-49.
- Göney, S., (1993), Siyasi Coğrafya, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay. No, 103, cilt II, İstanbul.
- Günel, K., (1997), Coğrafyanın Siyasal Gücü, Çantay Kitapevi, İstanbul.
- Güleç, C. (2015), “Avrupa Birliği’nin Göç Politikaları ve Türkiye’ye Yansımaları”. Journal of TESAM Akademy, 2 (2). s, 81.100.
- İnal, N. (2007), “Türkiye Cumhuriyeti Trakya Kara Sınırları”,Ankara Üniversitesi, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, s.155,Ankara.
- Kaya, A. (2013), “Sınır Güvenliği Paradigmalarındaki Değişim ve Türkiye’nin Sınır Güvenliği Yapısının Analizi”, Uluslararası Güvenlik ve Terörizm Dergisi, Cilt 4 (Sayı 2), s,1-12, Ankara.
- Koç, F. Çetli, E. Özkoçak, V. (2020), “Biyometrik Verilerin Giriş- Çıkış Noktalarında Kullanılması ile Suç-Geçiş Bölgelerinin Güvenliğinin Sağlanması”. Electronic Turkish Studies. 2020, Cilt. 15 Sayı 1, s,447-456.
- Özey, R., (2002), Dünya ve Türkiye Ölçeğinde Siyasi Coğrafya, Aktif Yayınları, İstanbul.
- Savaşeri, İ.U. (2014), “Avrupa Birliği Entegre Sınır Yönetiminin Türkiye’nin Sınır Güvenliğine Etkisi ve Yeniden Yapılandırma Çalışmaları” Harp Akademileri Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, Uluslar arası İlişkiler Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,s.175,İstanbul
- Şener B. (2014), “Sevr Fobisi/Sendromu: Türkiye'nin Güvenlik Endişesini Anlamak Üzerine Düşünceler”, Turkish Studies (Elektronik) cilt-sayı, 9(5) p. 1835-1847.
- Yeşiltaş, M. (2015b),“İç Savaşa Komşu Olmak: Türkiye’nin Suriye Sınır Güvenliği Siyaseti”. SETA Analiz, sayı, 136, s.1-40. İstanbul
- Yıldız, A., Soyuluk, A., ve Sarıcıoğlu, P. (2018),“Geçmişten Günümüze Sınır Duvarları”. Asia Minor Studies Sipecial Issue.,cilt 6, s,1-17.
- Yılmaz, E. (2019). “Batı Trakya Türklerinin Sorunları Üzerine Bir Değerlendirme”,Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6(3),s,252-260, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/44114/534837>.
- Uluslararası Göç ve Mülteci Derneği (İMRA), 2020 “Avrupa’ya Açık Çağrı Raporu”
- Askeri Yasak Bölgeler ve Güvenlik Bölgeleri Kanunu, 2013, Kanun Numarası: 2565, Kanun Kabul Tarihi: 18/12/1981, Yayımlandığı Resmi Gazete Tarihi: 22/12/1981, Yayımlandığı Resmi Gazete Sayısı: 17552, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17552.pdf>
- Askeri Yasak Bölgeler ve Güvenlik Bölgeleri Yönetmeliği, 10/5/2019 tarihli ve 30770 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 9/5/2019 tarihli ve 1053 sayılı Cumhurbaşkanı Kararı uyarınca bu Yönetmelik Cumhurbaşkanlığı Yönetmeliğinin ilgili bölümünde yer almaktadır. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.835949.pdf>.
- İçişleri Bakanlığı, 2006, ESYUYEP, “Türkiye’nin Entegre Sınır Yönetimi Stratejisinin Uygulanmasına Yönelik Ulusal Eylem Planı”, Ankara.
- <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0962629806000217> Erişim Tarihi: 04.11.2020
- <https://www.setav.org/turkiyenin-sinir-politikasi-teknoloji-agirlikli/> Erişim Tarihi: 04.11.2020
- <https://www.savunmasanayist.com/ates-mobil-sinir-guvenlik-sistemi> Erişim Tarihi: 17.11.2020
- <https://www.savunmasanayist.com/ates-mobil-sinir-guvenlik-sistemi> Erişim Tarihi: 17.11.2020
- <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/nato-avrupanin-savunmasi-onemli-olcude-turkiye-gibi-ab-disindaki-ulkelerce-saglaniyor/2166950> Erişim Tarihi: 16.03.2021

Kocaeli Bilim Merkezi Galerilerindeki Düzeneklerin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Çerçevesinde İncelenmesi

Caner AZKESKİN¹
Melike YAVUZ TOPALOĞLU²

Gönderim Tarihi: 15.11.2020

Yayın Tarihi: 31.05.2021

Öz

Bu araştırmada Kocaeli Bilim Merkezi'nde yer alan Dinamik Dünya ve Algı ve Gerçeklik galerilerindeki düzeneklerin 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile karşılaştırılarak incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda düzeneklerin fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarını sınıf düzeyi, konu alanı ve ünite bakımından hangi oranda kapsadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında doküman olarak 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı ve Kocaeli Bilim merkezinde yer alan düzenekler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilim merkezinde yer alan düzeneklerin büyük çoğunluğunun öğretim programında yer alan kazanımlar ile uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Kocaeli Bilim Merkezi'ndeki Algı ve Gerçeklik galerisindeki programla ilişkilendirilen düzeneklerin; 7. sınıf düzeyi ışığın soğurulması ünitesi; Dinamik Dünya galerisindeki düzeneklerin ise; 5. sınıf düzeyi insan ve çevre ünitesi kazanımları ile daha uyumlu olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte her iki galeride yer alan düzeneklerin fen bilimleri öğretim programında yer alan Fiziksel Olaylar konu alanına ait kazanımları çoğunlukla temsil ettiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kocaeli Bilim Merkezi, Fen bilimleri dersi öğretim programı, Okul dışı öğrenme ortamları, İnfomal öğrenme

Examination Of The Experimental Setups In Kocaeli Science Center In Science Curriculum

Abstract

This study is aimed to examine experimental setups of 'Dynamic Earth' and 'Perception and Thinking' galleries in Kocaeli Science Center regarding 2018 Science Curriculum. Accordingly, this study is designed to determine the gains of Science Curriculum in terms of the grade levels, subject areas and units for experimental setups. The document analysis method, which is one of the qualitative research method in the field, was preferred. 2018 Science Curriculum and the experimental setups in Kocaeli Science Center were used as documents. As a result of this research, it was revealed that the vast majority of experimental setups in the science center are compatible with the objectives in the curriculum. The exhibits in 'Perception and Thinking' are more compatible with 7th grade objectives of light absorption unit, the exhibits in the 'Dynamic Earth' gallery are more compatible with the objectives of 5th grade human

¹ Sorumlu Yazar: Caner Azkeskin, Uzm. Fizikçi, Kocaeli Büyükşehir Belediyesi, Türkiye, canerazkeskin@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3367-0310

² Melike Yavuz Topaloğlu, Dr. Öğretmen, MEB, Türkiye, meykeyavuz@hotmail.com, ORCID ID:0000-0002-2207-8541

and environment unit objectives. It was found that the exhibits in two galleries, mostly suit with the objectives of Physical Events in the Science Curriculum.

Key Words: Kocaeli Science Center, Science education curriculum, Out of school learning environment, Informal learning

Giriş

Birey, doğası gereği bitmek tükenmez bir merak duygusu ve öğrenme isteğine sahiptir. Sağlıklı bir birey için bu öğrenme süreci, doğumundan ölümüne kadar devam etmektedir. Bilginin çok hızlı güncellendiği bilim ve teknoloji çağında yediden yetmiş her birey bu istek ve duyguyu karşılama ihtiyacı hissetmektedir. Bu anlamda bilim merkezlerinin toplumdaki her bireyin bu ihtiyaçlarını karşılayabileceği en ideal ortamlar olduğu ifade edilebilir. Çünkü bilim merkezleri; insanlardaki merak ve sorgulama duygusunu tetikleyen bilim eğitimi alanlarıdır (Wellington,1990). TÜBİTAK bilim merkezlerini;

“farklı yaş gruplarından, farklı birikime sahip bireyleri bilimle buluşturarak, bilim ve teknolojiyi toplum için anlaşılır ve ulaşılır bir hale getiren, etkileşimli öğretim yaklaşımı ile ziyaretçilerini denemeye ve keşfetmeye teşvik eden, bilim ve teknolojinin önemini toplum gözünde artırmayı amaçlayan, deneysel ve uygulamalı etkinlikler içeren, kamu yararı gözetilen, kar elde etmek amacıyla kurulmayan, kamu ve/veya özel sektör kaynakları ile finanse edilen merkezler” olarak tanımlamıştır (2018a: s.4).

Bilim merkezleri; her yaş, kültür ve eğitim seviyesinden insanın bilim ile ilgili bilgi, beceri ve pozitif tutum geliştirdiği, bilim hakkında duyu organlarını kullanarak merak ettiği sorulara cevap bulabileceği, deneylere aktif katılabileceği ve araştırma yapabileceği, doğal dünyada yer alan fikirlerin test edildiği ve keşfedildiği yerlerdir (Weitze, 2004). Bilim merkezleriyle ilgili literatüre bakıldığında, bu yapıların çoğunlukla öğrencilere hitap eden bir yer olduğuna dair bir kanı oluşsa da aslında bilim merkezleri her yaş grubundan kişilere hitap edebilen ve toplumda bilim hakkında farkındalık oluşturma ve bilinirlik sağlama hedefiyle hayata geçmiş olan mekanlardır (Azkeskin & Avcı, 2020). Dolayısıyla bilim merkezleri, bilim hakkında fikri ve uzmanlığı olmayan kişilere bilimi tanıtır ve popüler hale getirebilmeye en uygun ve zengin eğitim ortamlarıdır (Persson, 2000). Bu bağlamda; bilim merkezlerinin bulunduğu bölgede yaşayan halk, farklı bölgelerde yaşayan yerli ve yabancı turistler hatta en önemlisi öğretmen ve farklı yaş gruplarındaki öğrenciler için eşsiz olmayan kaynaklar sunduğu vurgulanabilir.

Ülkemizin farklı şehirlerinde kurulan ve kamuya sunduğu hizmet ile adından söz ettiren bilim merkezlerinin en önemli görevi eğitim sistemi dahilinde ortaya çıkmaktadır. Bu noktada bilim merkezleri ile formal eğitim ortamı olan sınıfların sunmakta yetersiz kaldığı ya da sunmadığı birçok imkan öğrencilere sağlanabilir. Günümüz eğitim sisteminin temel felsefesi göz önünde bulundurulduğunda bilim merkezinin en değerli özelliklerinden bir tanesi ziyaretçilerine yaparak yaşayarak öğrenme imkanı sunmasıdır (Falk & Dierking, 2000; Sasson & Cohen, 2013; Pilo vd., 2011). Öğrenme, bireyin tecrübeler ve yaşantılar yoluyla edindiği mevcut bilgileri ile yeni kazandığı bilgiler arasında gelişen yenilenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Çakıcı, 2008). Ayrıca yapılan çalışmalar ile; öğrencilerin öğrenmelerinin %80’ini okul dışında gerçekleştirdiği (Attwell, 2007); bireylerin işittiklerinin %10’unu, gördüklerinin %15’ini, hem görüp hem işittiklerinin %20’sini, tartışma yürüttüklerinin %40’ını, aktif katılım sağladıklarının %80’ini öğrendikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Barth & Demirtaş, 1997). Dolayısıyla öğrenme ortamının sınıf duvarlarının ötesine taşındığı vurgulanabilir. Ayrıca öğrenme ve aktif katılım arasındaki ilişki dikkate alındığında bilim merkezlerinin öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde etkin bir rol oynadığı ifade edilebilir.

Okullarda ilköğretim kapsamında 3. sınıftan 8. sınıfa kadar okutulan fen bilimleri dersi, öğrencilerin doğal dünyayı anlamasını ve öğrenmesini temel alan bir disiplindir (MEB, 2018). Oysaki doğal dünyayı anlama ve öğrenme çabası da genellikle insanların tecrübeleri sonucunda ortaya çıkan ve birikim gösteren bir süreçtir (Pedretti, 2006). Bu bağlamda yapılan çalışmalardan bazıları, okulların gerekli olduğunu fakat yaşam boyu verilecek fen bilgisi için yeterli olmadığını bunun yanında alternatif yeni ortam ve yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır (Falk & Heimlich, 2009; Falk, Storksdieck & Dierking 2007). Dolayısıyla eğitim öğretim faaliyetleri çerçevesinde popülaritesi ve sayıları giderek artan bilim merkezlerine geziler düzenlenmesi gerektiği konusunu gündeme gelmiştir. Bu bulguları destekler nitelikte ülkemizde de 2013 yılında itibaren güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programları ile fen bilimlerinde anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin oluşması için araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018). Bu kapsamda fen bilimleri dersi öğretim programı dahilindeki kazanım ve konu alanı incelendiğinde formal eğitim kapsamında kullanılabilir öncelikle okul dışı öğrenme ortamlarının; bilim merkezleri ve planetaryumlar olduğu ifade edilebilir (Sontay vd., 2016). Zengin içerik yapısına sahip öğrenme ortamı olan bilim merkezleri; bireylere sınıf ortamında sunulması sıkıntılı olan ilk elden gözlem yapma, gerçek nesnelere etkileşim içerisinde olma ve deneyim kazanma fırsatı sağlamaktadır (Çıgırık ve Özkan, 2016; Ramey-Gassert, 1997). Hülügü (2018) bilim merkezlerini; dokunma, deney yapma ve test etme, uygulama temelli öğrenmenin sağlanabileceği en önemli adres olarak vurgulamıştır. Dolayısıyla bu merkezler, öğrencilerin akademik başarılarının (Bozdoğan, 2008; Çıgırık & Özkan, 2016; Ok, 2018) ve psikomotor becerilerinin (Tlili, Cribb & Gewirtz, 2006; Wellington,1990) gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bunlarla birlikte, bir okul dışı öğrenme ortamı olan bilim merkezlerinin, fen derslerinin zor ve sıkıcı konularına karşı öğrencilerin motivasyon, tutum gibi duyuşsal özelliklerine pozitif etkisi olduğu tespit edilmiştir (Bozdoğan, 2008; Çıgırık & Özkan, 2016; Ok, 2018; Rowe & Nickels, 2011; Sasson, 2014; Tlili, Cribb & Gewirtz, 2006; Wellington,1990). Özellikle beceri ve tutum gibi duyuşsal özelliklerin küçük yaşlardan itibaren kazandırıldığı düşünüldüğünde; bilim ve teknolojiye ilgi duyan, yeniliğe olumlu bakan bireylerin yetiştirilmesinde bilim merkezlerinin payı oldukça değerlidir (Elmikaty, 2005). Bilim merkezlerinin öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurma, sosyal becerilerini geliştirme, işbirlikçi çalışmayı sağlama (Rennie & McClafferty, 1995), kendi öğrenmelerini yapılandırma (Falk & Dierking, 2000) gibi fırsatlar sağladığını vurgulamıştır. Ziyaretçilerine engin yeni ufuklar açan bilim merkezleri, bilimi teori olmaktan çıkaran pratiğe çeviren kurgular kapsamaktadır (Hülügü, 2018). Sunulan bu fırsatlara bağlı olarak; okulun dışında yürütülen öğrenme faaliyetlerinin formal eğitim kapsamında sınıfta oturarak ve çoğu zaman dinleyerek gerçekleştirilen öğrenme sürecinden daha eğlenceli olduğu ifade edilebilir.

Eğitim-öğretim faaliyetleri dahilinde bilim merkezlerinin sunduğu imkan ve katkılardan faydalanmak için planlı ve programlı organizasyonlar düzenlemek gerekmektedir. Bu kapsamda bilim merkezi başta olmak üzere herhangi bir okul dışı öğrenme ortamında yürütülen uygulamanın hedeflerine ulaşabilmesi için; gezi öncesi, gezi sırasında ve sonrasında dikkat edilmesi, yapılması ve planlanması gereken çalışmalar vardır (Bozdoğan, 2007; Dewitt & Osborne, 2007). Eğer bu noktada göz önünde bulundurulması gereken değişkenlere dikkat edilmezse, öğretim programlarında yer alan kazanımlar dahilinde okul dışı öğrenme ortamında yürütülen uygulama planlanmazsa bu uygulama normal bir gezi seyrinde gerçekleşebilir (Sarioğlan & Küçüközer, 2017). Buna benzer şekilde Yavuz Topaloğlu ve Kıyıcı Balkan (2015) uygulamaların yürütücüleri olan öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde okul dışı öğrenme ortamlarının fen bilimleri dersi konu ve üniteleriyle ilişkilendirilerek öğrencilerin öğrenmelerine ve derse yardımcı olarak kullanılabileceği şeklinde görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Guisasa, Morentin ve Zuza (2005) çalışmalarında, bilim

merkezinde yürütülen uygulamaların eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında incelemesini yapmıştır. Bu incelemede eğitim materyalleri ile planlanan okul-bilim merkezi ortaklığının sonuçlarına bakılmış ve çalışma sonunda öğrencilerin bilimsel yöntemleri kullanarak daha detaylı ve kalıcı öğrenmeler geliştirebileceği vurgulanmıştır. Andrew, Maggie ve Sarah (2010) planlı ve programlı bir şekilde dersin kazanımları göz önünde bulundurularak okul dışı öğrenme çevrelerinde gerçekleştirilen etkinliklerin eğitim faaliyetlerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu bilgiler ışığında; fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımları ile bilim merkezlerinde yer alan düzenekler arasındaki ilişkinin araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Açar ve Bozdoğan (2017) çalışmalarında, Konya Bilim merkezindeki sergilerin içeriklerini Fen Bilimleri dersi ortaokul öğretim programındaki kazanımlarla ve dersin içerikleri ile karşılaştırmasını yapmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda sergilerin Fen Bilimleri dersindeki kazanımların takribi %50'sini kapsadığı saptanmıştır. Literatüre bakıldığında, önemli ve merkezi bir bölgede, birçok büyükşehir komşu olan Kocaeli şehrinde yer alan Kocaeli Bilim merkezi (KBM) ile ilgili fen bilimleri özelinde böyle bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünüldüğünde oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Okullarda laboratuvar ve deney araç-gereçlerinin eksikliği, öğretmenlerin ders sırasında deney yapmaması gibi sebeplerden (Güneş, Şener, Topal Germi & Can, 2013) öğrenciler üzerinde oluşan yoksunluğun bilim merkezlerinde gerçekleştirilecek uygulamalar ile giderilmesi mümkün kılınmaktadır. Bu anlamda bilim merkezleri öğretmenlerin ve formal eğitimin eksik noktalarını telafi etmede kullanılabilir bir pedagojik araç olabileceği vurgulanabilir. Dolayısıyla bu çalışma bilim merkezlerinin fen derslerine entegrasyonunun nasıl sağlanacağını göstergesi olması anlamında önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda formal eğitim kapsamında takip edilen öğretim programında yer alan bilgi, içerik ve kazanımlar incelenerek planlanacak bilim merkezi ziyaretlerinin MEB 2023 vizyonu ve fen bilimleri dersinin hedeflerinin tam anlamıyla gerçekleştirilmesini ayrıca öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasındaki rolü de düşünüldüğünde bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bilim merkezinin yer aldığı Kocaeli ilinin mevcut konumuna bağlı olarak ulaşılabilirliğinin kolay olmasından dolayı çok büyük bir kitleye hitap etmesi bilim merkezinin derslerde daha etkili şekilde ilişkilendirilip daha yoğun şekilde kullanılmasının sağlanması, öğretmenlere yol gösterici formal eğitimi destekleyici bir araç olarak kullanılabilmesi için KBM düzeneklerinin incelendiği bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu çalışma ile KBM'deki Dinamik Dünya ve Algı ve Gerçeklik galerilerinde yer alan düzeneklerin 2018 Fen Bilimleri dersi öğretim programları ile karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmış ayrıca düzeneklerin program kapsamındaki, sınıf düzeyini, konu alanını ve üniteleri hangi oranda kapsadığının belirlenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

KBM'de yer alan Dinamik Dünya ve Algı ve Gerçeklik galerilerindeki düzeneklerin 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile karşılaştırılarak incelenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi; araştırılan olay, olgu, konu hakkında ders kitapları, öğretim programları gibi yazılı; resim, film gibi görsel materyallerden elde edilen bilgilerin analiz edilip yorumlanmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu doğrultuda düzeneklerin fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarını hangi oranda kapsadığının sınıf düzeyi, konu alanı ve ünite bakımından karşılaştırılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu değerlendirmeler yapılırken 2018 fen bilimleri dersi öğretim programları ve bilim merkezinde yer alan Dinamik Dünya ve Algı ve Gerçeklik galerilerindeki düzeneklerin yanlarında bulunan bilgi yazıları olarak adlandırılan materyaller üzerinden doküman analizi yapılmıştır.

Kocaeli Bilim Merkezi

Yediden yetmişe Kocaeli başta olmak üzere Türkiye'nin dört bir köşesinden gelen halkı bilim ve teknolojiyle buluşturmak ve yaparak yaşayarak öğrenme imkanı sunmak için 18 Nisan 2015 tarihinde KBM'nin resmi açılışı gerçekleştirilmiştir. KBM, kapsam ve faaliyet gösterdiği alanlara bakıldığında okul dışı öğrenme alanları içerisinde önemli bir konuma sahiptir. Bilim merkezi başlıca 4 galeri alanından oluşmaktadır. Bu alanlar; "Algı ve Gerçeklik", "Dinamik Dünya", "Bilimin Sultanları" ve "Su Alanı" galerileridir. Büyük çoğunluğu ses, ışık, optik gibi fizik bilimi ile ilişkili düzenekleri içinde barındıran Algı ve Gerçeklik Galerisi; bireye görme, duyma ve dokunma duyularına bağlı oluşan algı ve gerçeğin sorgulanmasına dayalı deneyimler sunmaktadır. Dinamik Dünya Galerisi ise Güneş sistemi ve ötesinden atom altı parçacıklara kadar pek çok olay, olgu ve kavrama dayalı düzenegın yer aldığı bir alandır. Bilimin Sultanları Galerisi ise; matematik, tıp, astronomi gibi alanlarda tarihte yer alan Müslüman bilim insanlarının ve onların çalışmalarının yer verildiği bir alandır. Su Alanı Galerisi, suyun yapısı ve suyun farklı durumlardaki davranışının incelenmesini sağlayan bir galeridir. Bilimsel konulara atıfta bulunarak tasarlanmış içeriklerin yer aldığı bu galerilerde yaklaşık olarak toplam 250 interaktif düzenek bulunmaktadır. Aşağıda bilim merkezinde farklı galerilerde yer alan düzeneklerden bazıları sunulmuştur (KBM, 2015).



Resim 1. Algı ve Gerçeklik Galerisinde yer alan düzenek örnekleri



Resim 2. Dinamik Dünya Galerisinde yer alan düzenek örnekleri

YAVAŞ BALONCUKLAR

Hava kabarcıkları yoğun sıvının içinden yavaşça yükseliyor.

BUNU DENEYİN:

- Sıvı tüpünde hava kabarcıkları yapmak için pompayı kullanın.
- Daha büyük ve daha küçük kabarcıklar yapın. Hangisi daha hızlı yükseliyor? Kabarcıklar birleşiyor mu? Farklı büyüklükteki kabarcıkların şekilleri aynı mı?

HAVA HALKALARI

Sualtında hava halkalarına dönüşen hava kabarcıkları çıkarın.

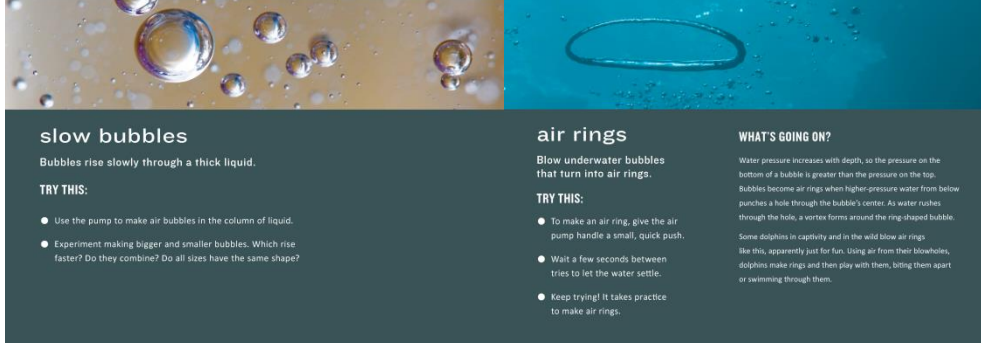
BUNU DENEYİN:

- Hava halkası yapmak için hava pompasının kolunu az bir şey ama hızlıca ittirin.
- Suyun durulması için her denemeden önce birkaç saniye bekleyin.
- Denemeye devam edin! Hava halkaları yapmak için alışmak gerekir.

NELER OLUYOR?

Su basıncı derinlik arttıkça artar, bu yüzden hava kabarcığının altındaki basınç üzerindeki basınçtan daha fazladır. Hava kabarcıkları, aşağıdan yüksek basınçlı su hava kabarcığının ortasında bir delik açıldığında hava halkalarına dönüşür. Su bu delikten geçerken, halka şeklindeki kabarcığın etrafında bir girdap oluşur.

Bazı yunuslar eğlenmek amacıyla böyle hava halkaları yapar. Yunuslar, başlarının üzerindeki delikten verdikleri havayı kullanarak halkalar yapar, sonra da sıvrarak ayırır ya da içlerinden yüzerek geçer ve bu halkalarla oynarlar.



Resim 3. Dinamik Dünya Galerisinde yer alan düzeneklerin bilgilendirme yazısı



Resim 4. Su Alanı Galerisinde yer alan bir düzenek örneği



Resim 4. Bilimin Sultanları Galerisinde yer alan bir düzenek örneği

Resimlerde görüldüğü üzere bilim merkezinde yer alan her düzenneğin yanında düzenekleri incelemeye gelen misafirler için düzenneğin adının, düzenneği nasıl uygulanacağına ilişkin ayrıntılı bir açıklamanın (bunu deneyin kısmı) ve düzenneğin hangi konu kapsamında hangi olay veya olgu ile bağlantılı olduğu ile ilgili çalışma prensibini (Nasıl oluyor?) Türkçe ve İngilizce olarak açıklayan bilgi yazısı kısmı yer almaktadır.

Bireysel ve grup halinde ziyaretlerin yapılabildiği KBM kapsamında ayrıca; bilimsel içerikli fizik, kimya, biyoloji, botanik, robotik, lego ve kodlama gibi atölye çalışmaları yapılmaktadır. 8500 metre karelik iç alana sahip olan bilim merkezi, seminerler, çalıştaylar, yarışmalar ve çeşitli TÜBİTAK projeleri de dahil olmak üzere büyük çaplı organizasyonlarında ev sahipliğini ve yürütücülüğünü de yapmaktadır (KBM, 2015).

Fen Bilimleri dersi öğretim programı

Disiplinler arası bir bakış açısıyla araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını temel alan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3. sınıftan başlayarak 8. sınıf düzeyini kapsamaktadır. Ayrıca Dünya ve Evren, Canlılar ve Yaşam, Fiziksel Olaylar, Madde ve Doğası olmak üzere dört konu alanı dahilinde ünite ve kazanımları içermektedir. Tablo 1'de doküman olarak kullanılan öğretim programında yer alan kazanımların konu alanı içerisindeki dağılımı sunulmuştur.

Tablo 1. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı sınıf düzeylerine göre konu alanı ve kazanım sayıları dağılımı

Konu alanı	Kazanım sayısı					
	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Dünya ve Evren	5	5	7	5	10	3
Canlılar ve Yaşam	3	6	1	11	8	13
Fiziksel Olaylar	4	5	5	5	8	3
Madde ve Doğası	4	10	6	13	16	17
Fiziksel Olaylar	8	12	6	9	12	2
Canlılar ve Yaşam	8	2	8	11	7	12
Fiziksel Olaylar	4	3	3	5	6	11
Toplam	36	46	36	59	67	61

İşlem

1. Araştırmada kullanılan verilerin oluşturulması için düzeneklerle karşılaştırılan 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden temin edilmiştir. Araştırma verilerinin oluşturulmasında kullanılan diğer dokümanlar ise; KBM'deki düzeneklerin yanında bulunan bilgi yazılarında yer alan açıklamalardır. Dolayısıyla düzeneği anlatan yazılı açıklamaların bulunduğu levhaların her birinin fotoğrafı çekilmiş ve çıktısı alınmıştır. Yürütülen bu işlemler ile araştırmada kullanılan dokümanlara ulaşılmıştır.
2. Elde edilen dokümanlar ilgili kurumlar (MEB ve KBM) aracılığıyla elde edildiği için dokümanların özgünlüğü kontrol altına alınmıştır.
3. Bu çalışma kapsamında Bilim merkezinde yer alan dört galeriden iki tanesi çalışmaya dahil edilmiştir. Bilim merkezinde bir dış alan galerisi olan ve kış aylarında kapalı tutulan "Su Alanı Galerisi" ve görsel ve yazılı materyaller ile sergi düzeniyle hazırlanmış "Bilimin Sultanları Galerisi" çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu bağlamda ağırlıklı olarak yaparak yaşayarak öğrenme temelli düzenekleri kapsayan "Dinamik Dünya ve Algı ve Gerçeklik galerileri" çalışmada yer verilen iki galeridir. Dolayısıyla Dinamik Dünya ve Algı ve Gerçeklik galerilerindeki yer alan her düzenek ile ilgili bilgiler ayrı ayrı okunmuş ve düzenekler denenmiştir. Ayrıca fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımlarda okunmuştur. Bu şekilde dokümanların anlaşılması sağlanmıştır.
4. Bu basamakta bilim merkezindeki düzenekleri; fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımları ile karşılaştırılarak sınıf düzeyi, konu alanı ve konu içeriği başlıklı temalar çerçevesinde ele alınmıştır. Çalışma kapsamında doküman analizi ile elde edilen verilerin analizi, betimsel analiz yoluyla yapılmıştır. Dokümanlar üzerinden elde edilen veriler önceden belirlenmiş tema ve kodlar üzerinden değerlendirilmiştir. Analiz birimi olarak öğretim programında ve düzeneklerin levhalarında yer alan cümle ve paragraflar kullanılmıştır. Sonuç olarak; temalara bağlı olarak veriler organize edilerek neden sonuç ilişkisi dahilinde açıklanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Veri analizi sırasında analizin güvenilirliğin tespit etmek amacıyla her iki araştırmacının birbirinden bağımsız yaptığı kod analizlerinin tutarlılığını tespit etmek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994: 64) tanımladığı formülle hesaplamalar yürütülmüştür. Bu bağlamda Algı ve Gerçeklik galerisinde yer alan düzenekler için analiz değerlendirme yüzdesi %94,20, Dinamik Dünya galerisinde yer alan düzenekler için ise; yüzdesi %95,89 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre; değerlendirme hesaplamalarının minimum %70 düzeyinde olması analiz verilerinin güvenilirliğini göstermektedir. Böylece bu analizlerin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Aşağıda Tablo 2 ve Tablo 3'te galerilerdeki düzeneklerin fen bilimleri öğretim programı ile sınıf düzeyi, konu alanı, ünite olarak eşleştirilmesi sonucu ortaya çıkan analiz sunulmuştur.

Tablo 2. *Algı ve Gerçeklik galerisindeki düzeneklerin fen bilimleri öğretim programı ile sınıf düzeyi, konu alanı, ünite olarak eşleştirilmesi*

Düzenek	Sınıf Düzeyi	Konu alanı	Ünite	Konu
Aksi Renk	7. sınıf	Fiziksel olaylar	Işığın madde ile etkileşimi	Işığın soğurulması
Anaformik Ayna	7. sınıf	Fiziksel olaylar	Işığın madde ile etkileşimi	Aynalar
Ardıl Görüntü	6. sınıf	Canlılar ve Yaşam	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Duyu organları
Benhams Diski-Kıvrılan Avuç İçi	Algı			
Bilişsel Yanılsamalar	Algı			
Boşlukta Ses Olmaz	6. sınıf	Fiziksel olaylar	Ses ve Özellikleri	Sesin sürati
Bozulan Halka	Algı			
Bozulan Koniler	Algı			
Çarpık Oda	Algı			
Çevresel Görüş	6. sınıf	Canlılar ve Yaşam	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Duyu organları
Değişim Körlüğü	Algı			
Derinlik Değiştirici-Ters Koni	Algı			
Derinlik Gösterici	Algı			
Dev Gitar Teli	Dalga			
Düşünme Süresi	6. sınıf	Fiziksel olaylar	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Denetleyici ve düzenleyici sistemler
Girişim Desenleri	5.sınıf	Fiziksel olaylar	Işığın yayılması	Işığın yayılması
Gölge Odası	5.sınıf	Fiziksel olaylar	Işığın yayılması	Tam gölge
Gözbebeği	6. sınıf 6. sınıf	Canlılar ve Yaşam Canlılar ve Yaşam	Beş duyumuz Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Duyu organları Denetleyici ve düzenleyici sistemler
Gözdeki Hücreleri	Kan 6. sınıf	Canlılar ve Yaşam	Vücudumuzdaki Sistemler	Dolaşım sistemi
Gözden Kaybolan Nesnelere	Algı			
Gözler Kalbin Aynası mıdır?	3. sınıf	Canlılar ve Yaşam	Beş duyumuz	Duyu organları ve görevleri
Gözün Odaklanması	3. sınıf 6. sınıf 7.sınıf	Canlılar ve Yaşam Canlılar ve Yaşam Fiziksel Olaylar	Beş duyumuz Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı Işığın Madde ile Etkileşimi	Duyu organları ve görevleri Duyu organları Işığın kırılması ve mercekler

Tablo 2'nin devamı

Düzenek	Sınıf Düzeyi	Konu alanı	Ünite	Konu
Grinin Değişen Tonları	Algı			
Gümüş Duvarı	Algı			
Işık Adası	7. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın Madde ile Etkileşimi	Işığın kırılması ve mercekler
İğneye İplik Geçir	6. sınıf	Canlılar ve Yaşam	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Denetleyici ve düzenleyici sistemler
İrkilme Tepkisi	6. sınıf	Canlılar ve Yaşam	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Denetleyici ve düzenleyici sistemler
İşitme Aralığı	3.sınıf	Fiziksel Olaylar	Çevremizdeki ışık ve sesler	Sesin işitmedeki rolü
Kafe Duvarı	Algı			
İllüzyonu	Algı			
Kafesteki Kuş	Algı			
Karmaşık Gölgeler	5. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın yayılması	Tam gölge
Kaval	6. sınıf	Fiziksel Olaylar	Ses ve özellikleri	Sesin yayılması
Kaybolan Cam	5. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın yayılması	Işığın maddeyle karşılaşması
Çubukları	7. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın Madde ile Etkileşimi	Işığın kırılması ve mercekler
Kaybolan Yüz	Algı			
Koklear İmplant	4. sınıf	Fiziksel Olaylar	Aydınlatma ve ses teknolojileri	Geçmişten günümüze ses teknolojileri
Konuşurken Dinlemek	6. sınıf	Canlılar ve Yaşam	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Denetleyici ve düzenleyici sistemler
Kör Nokta	6. sınıf	Fiziksel Olaylar	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Duyu organları
Köşe Aynası	5. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın yayılması	Işığın yansımaları
	7. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın madde ile etkileşimi	Aynalar
Kulak Hileleri	3. sınıf	Canlılar ve Yaşam	Beş duyumuz	Duyu organları ve görevleri
	6. sınıf	Canlılar ve Yaşam	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Duyu organları
Mercek Masası	7. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın madde ile etkileşimi	Işığın kırılması ve mercekler
Nereden Geliyor Bu Ses	3. sınıf	Fiziksel Olaylar	Çevremizdeki ışık ve sesler	Çevremizdeki sesler
Osilograf	5. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın madde ile etkileşimi	Aynalar
	7. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın yayılması	Işığın yansımaları

Tablo 2'nin devamı

Düzenek	Sınıf Düzeyi	Konu alanı	Ünite	Konu
Polarize Işık Sütunu	7. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın madde ile etkileşimi	Işığın soğurulması
Renk Anlaşmazlığı	Algı			
Renk Çatışması	Algı			
Renk Çıkarmak	7. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın madde ile etkileşimi	Işığın soğurulması
Renkler Nereden Geliyor	7. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın madde ile etkileşimi	Işığın soğurulması
Renkli Gölgeler	5. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın yayılması	Tam gölge
Sayırsız Renk	7. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın madde ile etkileşimi	Işığın soğurulması
Sen Ve Ben	5. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın yayılması	Işığın maddeyle karşılaşması
Ses Dalgalarını Yakala	3. sınıf	Canlılar ve Yaşam	Çevremizdeki ışık ve sesler	Sesin farklı ortamlarda farklı duyulması
	6. sınıf	Fiziksel Olaylar	Ses ve özellikleri	Geçmişten günümüze ses teknolojileri
Ses Hafızası	4. sınıf	Fiziksel Olaylar	Aydınlatma ve ses teknolojileri	Sesin işitmedeki rolü
Ses Spektrogram	3. sınıf	Fiziksel Olaylar	Çevremizdeki ışık ve sesler	Geçmişten günümüze ses teknolojileri
	4. sınıf	Fiziksel Olaylar	Aydınlatma ve ses teknolojileri	Sesin işitmedeki rolü
Ses Sürgüsü	3. sınıf	Fiziksel Olaylar	Çevremizdeki ışık ve sesler	Çevremizdeki sesler
	3. sınıf	Fiziksel Olaylar	Çevremizdeki Işık ve Sesler	Sesin farklı ortamlarda farklı duyulması
Ses Yolları- Ayarlanabilir Ses Yolu	6. sınıf	Fiziksel Olaylar	Ses ve özellikleri	Çevremizdeki sesler
Sesleri Görmek	3. sınıf	Fiziksel Olaylar	Çevremizdeki ışık ve sesler	Çevremizdeki sesler
Sessizliğinizde Yarışın	3. sınıf	Fiziksel Olaylar	Çevremizdeki ışık ve sesler	Çevremizdeki sesler
	4. sınıf	Fiziksel Olaylar	Aydınlatma ve ses teknolojileri	Ses kirliliği
Sihirli Değnek	5. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın yayılması	Işığın yansımaları
Sonsuza Doğru Bakın	7. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın Madde ile Etkileşimi	Aynalar
Stereo Ses	3. sınıf	Fiziksel Olaylar	Çevremizdeki ışık ve sesler	Çevremizdeki sesler
Stroboskop	Su dalgası			

Tablo 2'nin devamı

Düzenek	Sınıf Düzeyi	Konu alanı	Ünite	Konu
Su Damlası Fotoğrafçılığı	7. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın madde ile etkileşimi	Işığın kırılması ve mercekler
Su Topu Merceği	7. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın madde ile etkileşimi	Işığın kırılması ve mercekler
Tek Renkli Oda	7. sınıf	Fiziksel Olaylar	Işığın madde ile etkileşimi	Işığın soğurulması
Terlediğini Gör	3. sınıf 6. sınıf	Canlılar ve Yaşam Canlılar ve Yaşam	Beş duyumuz Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Duyu organları ve görevleri Denetleyici ve düzenleyici sistemler
Top Kaç Defa Sekiyor	Algı			
Uzman Algılayıcılarla Dünya'yı Keşfe Çıkın	Algı			
Üç Boyutlu Gölgeler	5. sınıf 7. sınıf	Fiziksel Olaylar Fiziksel Olaylar	Işığın yayılması Işığın madde ile etkileşimi	Tam gölge Işığın soğurulması
Yankı Tüpü	6. sınıf	Fiziksel Olaylar	Ses ve özellikleri	Sesin maddeyle etkileşimi
Yaya Dokunun	5.sınıf 7. sınıf	Fiziksel Olaylar Fiziksel Olaylar	Işığın yayılması Işığın madde ile etkileşimi	Işığın yansıması Aynalar

Tablo 2'de galerilerdeki düzeneklerin fen bilimleri dersi öğretim programı ile sınıf düzeyi, konu alanı, ünite olarak eşleştirilmesi incelendiğinde 3,4,5,6, ve 7. sınıf düzeylerinde ilişkilendirildiği görülmektedir. Bunun yanında ortaokul düzeyi dışında yer alan veya algı kategorisinde bulunan düzeneklerinde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca düzeneklerin genelinin Fiziksel Olaylar ve Canlılar ve Yaşam konu alanları bağlamında yer alan ünite ve konu dağılımlarından oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3. *Dinamik Dünya galerisindeki düzeneklerin fen bilimleri öğretim programı ile sınıf düzeyi, konu alanı, ünite olarak eşleştirilmesi*

Düzenek	Sınıf Düzeyi	Konu alanı	Ünite	Konu
3d Kum Havuzu	Coğrafya			
Akım Çizgileri	Fiziksel Olaylar	7. sınıf	Kuvvet ve enerji	Enerji dönüşümleri
Akıntı Oluşumları	Fiziksel Olaylar	8. sınıf	Basınç	Basınç
Astronomik Navigasyon	Dünya ve Evren	4. sınıf	Yer kabuğu ve Dünya'mızın hareketi	Dünya'mızın hareketleri
Ayın Evreleri	Dünya ve Evren	5. sınıf	Güneş, Dünya ve Ay	Ay'ın hareketleri ve evreleri
Bernoulli Levitatörü	Fiziksel Olaylar Fiziksel Olaylar	6. sınıf 8. sınıf	Kuvvet ve hareket Basınç	Bileşke kuvvet Basınç
Bulut Halkaları	Madde ve Doğası	5. sınıf	Madde ve değişim	Maddenin hal değişimi
Bulut Odası	Madde ve Doğası	7. sınıf	Saf madde ve karışımlar	Maddenin tanecikli yapısı
Canlı Rengi	Canlılar ve Yaşam	8. sınıf	Enerji dönüşümleri ve çevre bilimi	Enerji dönüşümü
Çay Yaprakları	Fiziksel Olaylar	8. sınıf	Basınç	Basınç
Çığ	Coğrafya			
Çöküntü Kuşağı	Canlılar ve Yaşam	5. sınıf	İnsan ve çevre	Yıkıcı doğa olayları
Daha Da Küçük	Canlılar ve Yaşam Canlılar ve Yaşam	7. sınıf 8.sınıf	Hücre ve bölünmeler DNA ve genetik kod	Hücre DNA ve genetik kod
Dalgalandan İpek	Madde ve Doğası	3. sınıf	Maddeyi tanıyalım	Maddenin halleri
Damlalar	Dalga			
Dış Gezegenler Projeksiyonu Globe	Dünya ve Evren	6. sınıf	Güneş sistemi ve tutulmalar	Güneş sistemi
Dna Modeli	Dünya ve Evren	8. sınıf	DNA ve genetik kod	DNA ve genetik kod
Duruş Açısı	Canlılar ve Yaşam Fiziksel Olaylar	5. sınıf 5.sınıf	İnsan ve çevre Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	Yıkıcı doğa olayları Sürtünme kuvveti
Dünya Çekirdek Modeli	Dünya ve Evren	3. sınıf	Gezegnimizi tanıyalım	Dünya'nın şekli
Düşen Tüy	Fiziksel Olaylar	7. sınıf	Kuvvet ve enerji	Enerji dönüşümleri
Fosiller	Dünya ve Evren	4. sınıf	Yer kabuğu ve Dünya'mızın hareketleri	Yer kabuğunun yapısı
Gayzerler	Madde ve Doğası Madde ve Doğası Fiziksel Olaylar	4.sınıf 5.sınıf 8.sınıf	Madenin özellikleri Madde ve değişim Elektrik yükleri ve elektrik enerjisi	Maddenin ısı etkisiyle değişimi Maddenin hal değişimi Elektrik enerjisinin dönüşümü

Tablo 3'ün devamı

Düzenek	Sınıf Düzeyi	Konu alanı	Ünite	Konu
Gaz Modeli	Madde ve Doğası	6. sınıf	Madde ve ısı	Maddenin tanecikli yapısı
Gelgitler	Fiziksel Olaylar	7. sınıf	Kuvvet ve enerji	Kütle ve ağırlık ilişkisi
Gemi Batırıcı	Madde ve Doğası	6. sınıf	Madde ve ısı	Yoğunluk
Girdap	Fiziksel Olaylar	8. sınıf	Basınç	Basınç
Girdap Yapan Girinti	Fiziksel Olaylar Coğrafya	8. sınıf	Basınç	Basınç
Güneş Sistemi Modeli	Dünya ve Evren	6. sınıf	Güneş sistemi ve tutulmalar	Güneş sistemi
Güneş Yolu Modeli	Dünya ve Evren	5. sınıf	Güneş,Dünya ve Ay	Güneş,Dünya ve Ay
Güneş Yüzeği	Dünya ve Evren	5. sınıf	Güneş,Dünya ve Ay	Güneş'in yapısı ve özellikleri
Hava Halkaları	Fiziksel Olaylar	6. sınıf	Madde ve ısı	Yoğunluk
Havada Duran Su	Fiziksel Olaylar	8. sınıf	Basınç	Basınç
Heyelan Çökmesi	Toprak Canlılar ve Yaşam	5. sınıf	İnsan ve çevre	Yıkıcı doğa olayları
Hubble Uzay Teleskobu	Dünya ve Evren	7. sınıf	Güneş sistemi ve ötesi	Uzay araştırmaları
Hücre Bölünmesi	Canlılar ve Yaşam	7. sınıf	Hücre bölünmeler	Mitoz Mayoz
Hücre Modelleri	Canlılar ve Yaşam	7. sınıf	Hücre bölünmeler	Hücre
Isı Pompası	Madde ve Doğası	4. sınıf	Maddenin özellikleri Madde ve değişimi Madde ve endüstri Basınç	Maddenin ısı etkisiyle değişimi
	Madde ve Doğası	5. sınıf		Maddenin hal
	Madde ve Doğası	8. sınıf		değişimi
	Fiziksel Olaylar	8. sınıf		Maddenin ısı ile etkileşimi Basınç
İç Gezegenler Projeksiyonu Globe	Dünya ve Evren	6. sınıf	Güneş sistemi ve tutulmalar	Güneş sistemi
Japon Balığı	Canlılar ve Yaşam	8. sınıf	DNA ve genetik kod	Biyoteknoloji
Kayaçlar	Dünya ve Evren	4. sınıf	Yer kabuğu ve Dünya'mızın hareketleri	Yer kabuğunun yapısı
Kumların Çöküşü Menderes	Coğrafya Coğrafya			
Mevsimlerin Nedeni	Dünya ve Evren	8. sınıf	Mevsimler ve iklimler	Mevsimlerin oluşumu
Moleküler Titreşim: Bir Model	Madde ve Doğası	6. sınıf	Madde ve ısı	Maddenin tanecikli yapısı
Ölümden Enerji	Madde ve Doğası	8. sınıf	Enerji dönüşümleri ve çevre bilimi	Besin zinciri ve enerji akışı

Tablo 3'ün devamı

Düzenek	Sınıf Düzeyi	Konu alanı	Ünite	Konu
Önemli Depremler	Canlılar ve Yaşam	5. sınıf	İnsan ve çevre	Yıkıcı doğa olayları
Parlak Siyah	Dünya ve Evren	5. sınıf	Güneş, Dünya ve Ay	Ay'ın hareketleri ve evreleri
Periyodik Tablo	Madde ve Doğası Madde ve Doğası	7. sınıf 8. sınıf	Saf madde ve karışımlar Madde ve Endüstri	Saf maddeler Periyodik sistem
Protein Üretim Hattı	Canlılar ve Yaşam	7. sınıf	Hücre ve bölünmeler	Hücre
Sıvılaşma	Canlılar ve Yaşam	5. sınıf	İnsan ve çevre	Yıkıcı doğa olayları
Sismograf	Canlılar ve Yaşam	5. sınıf	İnsan ve çevre	Yıkıcı doğa olayları
Sismometre	Canlılar ve Yaşam	5. sınıf	İnsan ve çevre	Yıkıcı doğa olayları
Su Dondurucu	Madde ve Doğası Madde ve Doğası	4. sınıf 5.sınıf	Maddenin özellikleri Madde ve değişim	Maddenin ısı etkisiyle değişimi Maddenin hal değişimi
Su Döndürücü	Fiziksel Olaylar	4. sınıf	Kuvvetin etkileri	Kuvvetin cisimler üzerindeki etkileri
Suyun Donmasını İzleyin	Madde ve Doğası Madde ve Doğası Madde ve Doğası	4. sınıf 4. sınıf 5.sınıf	Maddenin özellikleri Maddenin özellikleri Madde ve değişim	Maddenin ısı etkisiyle değişimi Maddenin halleri Maddenin hal değişimi
Tayflar	Elektromanyetik spektrum			
Ters Kare Kanunu	Fiziksel Olaylar	5. sınıf	Işığın yayılması	Işığın yayılması
Titreşim Masası	Canlılar ve Yaşam	5. sınıf	İnsan ve çevre	Yıkıcı doğa olayları
Toprak Kayması	Canlılar ve Yaşam	5. sınıf	İnsan ve çevre	Yıkıcı doğa olayları
Tornado	Canlılar ve Yaşam	5. sınıf	İnsan ve çevre	Yıkıcı doğa olayları
Türbülanslı Küre	Fiziksel Olaylar	5. sınıf	Kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme	Sürtünme kuvveti
Uçan Cisimler	Fiziksel Olaylar Fiziksel Olaylar	6. sınıf 8. sınıf	Kuvvet ve hareket Basınç Yer Kabuğu ve Dünya'mızın Hareketleri	Bileşke kuvvet Basınç Dünya'mızın hareketleri
Uzayda Hareket Etmek	Dünya ve Evren Dünya ve Evren Dünya ve Evren	4. sınıf 5.sınıf 6. sınıf	Güneş, Dünya ve Ay Güneş sistemi ve tutulmalar	Güneş, Dünya ve Ay Güneş sistemi

Tablo 3'ün devamı

Düzenek	Sınıf Düzeyi	Konu alanı	Ünite	Konu
Üç Damla	Madde ve Doğası	7. sınıf	Saf madde ve karışımlar	Maddenin tanecikli yapısı
Video Mikroskobu	Canlılar ve Yaşam	5. sınıf	Canlılar dünyası	Canlıları tanıyalım
Volkan	Canlılar ve Yaşam	5. sınıf	İnsan ve çevre	Yıkıcı doğa olayları
Yavaş Baloncuklar	Fiziksel Olaylar	6. sınıf	Madde ve ısı	Yoğunluk
	Fiziksel Olaylar	8. sınıf	Basınç	Basınç
Yaz Güneşi Kış Güneşi	Dünya ve Evren	4. sınıf	Yer Kabuğu ve Dünya'mızın Hareketleri	Dünya'mızın Hareketleri
	Dünya ve Evren	8. sınıf	Hareketleri	Mevsimlerin oluşumu
Yer Çekimi Kuyusu	Fiziksel Olaylar	3. sınıf	Kuvveti tanıyalım	Varlıkların hareket özellikleri
	Dünya ve Evren	6. sınıf	Güneş sistemi ve tutulmalar	Güneş sistemi
	Fiziksel Olaylar	7. sınıf	Kuvvet ve enerji	Kütle ve ağırlık ilişkisi
Yerleşim sütunu	Madde ve Doğası	4. sınıf	Maddenin özellikleri	Saf madde ve karışım
	Madde ve Doğası	7. sınıf	Saf madde ve karışımlar	Karışımlar
Yeryüzü Sistemleri Projeksiyonu Globe	Dünya ve Evren	3. sınıf	Gezeganimizi tanıyalım	Dünya'mızın şekli Dünya'nın yapısı
Yıldızları Birleştirin	Dünya ve Evren	7. sınıf	Güneş sistemi ve ötesi	Güneş sistemi ve ötesi: Gökcisimleri

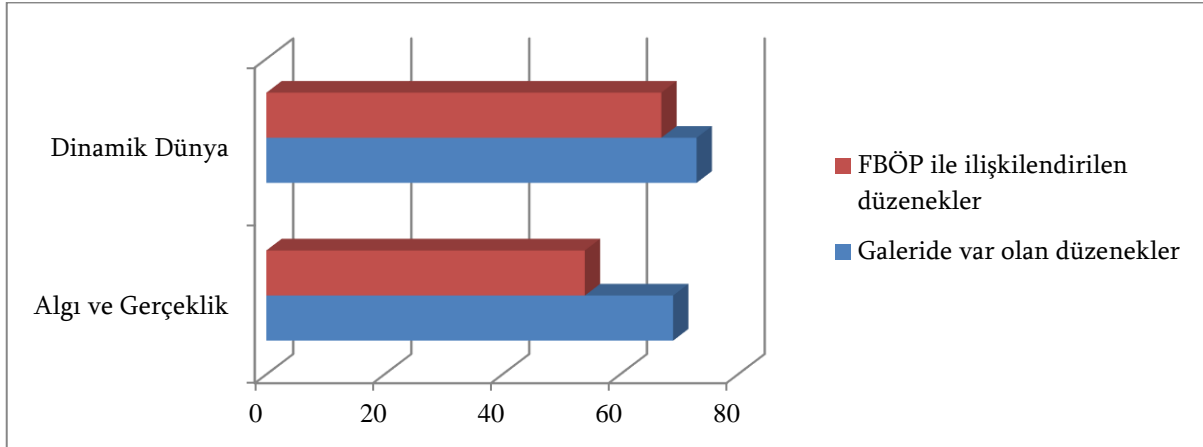
Tablo 3'te galerilerdeki düzeneklerin fen bilimleri öğretim programı ile sınıfı düzeyi, konu alanı, ünite olarak eşleştirilmesi incelendiğinde 3,4,5,6,7 ve 8. sınıf düzeylerinde ilişkilendirildiği görülmektedir. Bunun yanında ortaokul düzeyi dışında yer alan ve farklı derslerle de ilişkisi bulunan düzeneklerinde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca düzeneklerin genelini Fiziksel Olaylar ve Dünya ve Evren, Madde ve Doğası, Canlılar ve Yaşam konu alanları bağlamında yer alan ünite ve konu dağılımlarından oluştuğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan analizler çerçevesinde bulgular başlığı altında yer alan grafikler sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma kapsamında incelenen her iki galerideki düzeneklerin (Dinamik Dünya ve Algı ve Gerçeklik Galerileri) fen bilimleri öğretim programı ile karşılaştırılmasıyla elde edilen grafiklere yer verilmiştir. Bu doğrultuda KBM'deki düzenekler; sınıf düzeyi, konu alanı ve ünite dağılımı bakımından fen bilimleri öğretim programı kazanımları ile karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve sınıflandırılmıştır.

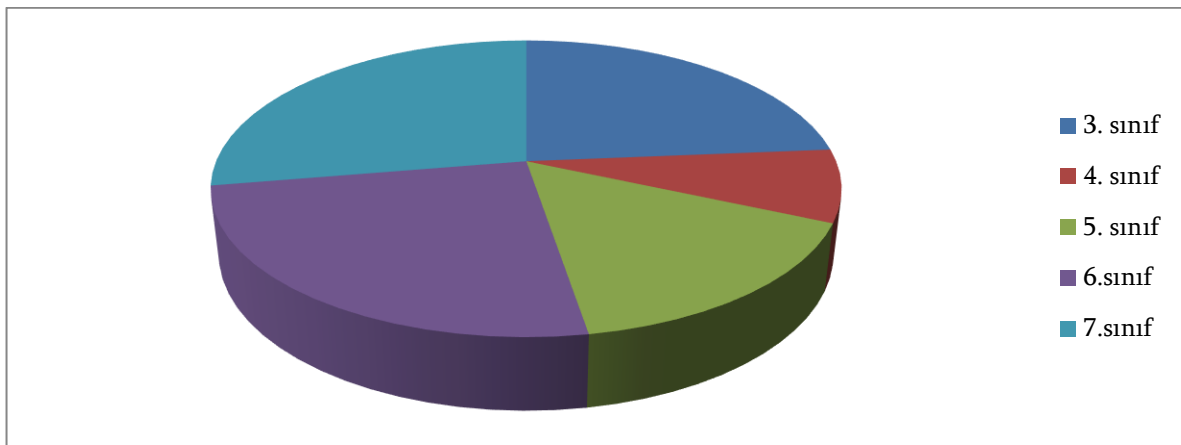
KBM'deki düzeneklerin fen bilimleri öğretim programı kazanımları ile karşılaştırılarak değerlendirilmesine ilişkin grafiğe Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Bilim merkezinde yer alan Dinamik Dünya ve Algı ve Gerçeklik Galerilerindeki düzeneklerin öğretim programı ile ilişki dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde; KBM'de yer alan Dinamik Dünya galerisinde 73 düzenek olduğu belirlenmiş ve bu galeride yer alan düzeneklerin 67 tanesinin fen bilimleri öğretim programı kazanımları ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Algı ve Gerçeklik galerisinde ise; 69 düzenek olduğu tespit edilmiş ve bu düzeneklerin 50 tanesinin fen bilimleri öğretim programı kazanımları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Algı ve Gerçeklik galerisindeki düzeneklerden geriye kalan 19 düzenekğin 17 tanesinin kişilerin algılarına yönelik hazırlanan düzenekler olduğu, 2 tanesinin ise lise düzeyinde fizik konularını kapsayan düzenekler olduğu belirlenmiştir. Dinamik Dünya galerisindeki programla uyumlu olmayan 6 düzenek incelendiğinde ise; 4 tanesinin coğrafya, 2 tanesinin ortaöğretim fizik dersiyile daha ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiler ışığında; Dinamik Dünya galerisindeki düzeneklerin %91,78'i; Algı ve Gerçeklik galerisinde düzeneklerin %72,46'sının fen bilimleri öğretim programı kazanımları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak; düzeneklerin %85,21'inin fen bilimleri öğretim programı kazanımları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

KBM'deki Algı ve Gerçeklik galerisindeki programla ilişkilendirilen düzeneklerin; sınıf düzeyi bakımından fen bilimleri öğretim programı kazanımları ile karşılaştırılarak değerlendirilmesine ilişkin grafik Şekil 2'de sunulmuştur.

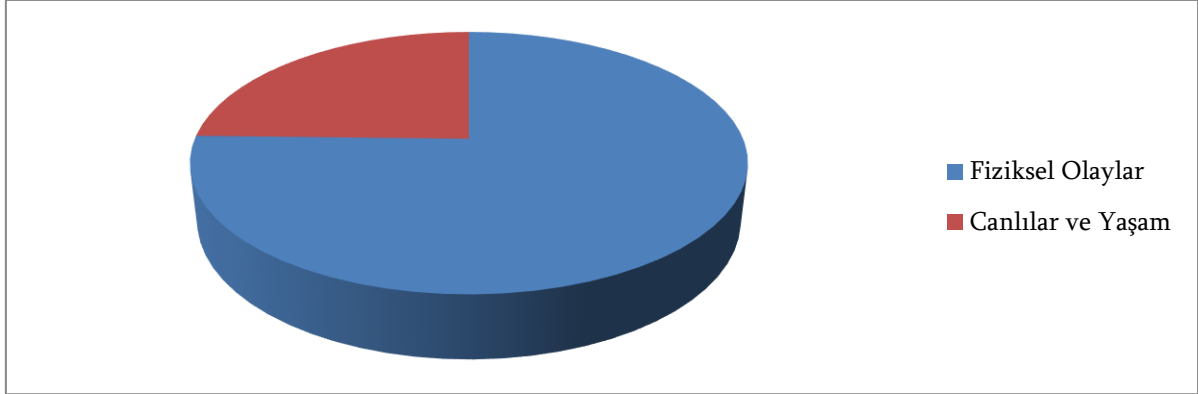


Şekil 2. Bilim merkezinde yer alan Algı ve Gerçeklik Galerisindeki programla ilişkili düzeneklerin sınıf düzeylerine göre dağılımı

*Bazı düzenekler öğretim programında yer alan birden fazla kazanımı kapsadığı için birden fazla sınıf düzeyinde analiz edilmiştir.

Şekil 2 incelendiğinde; KBM'de yer alan Algı ve Gerçeklik galerisindeki programla ilişkili düzeneklerin %27,69'u 7. sınıf, %26.15'i 6. sınıf, %20'si 3. sınıf, %20'si 5. sınıf ve %6.15'inin 4. sınıf düzeyindeki fen bilimleri kazanımları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda Algı ve Gerçeklik galerisindeki düzeneklerin büyük çoğunluğunun ortaokul düzeyi kapsamında yer aldığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında; düzeneklerin en fazla 7. sınıf kazanımları ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

KBM'deki Algı ve Gerçeklik galerisindeki programla ilişkilendirilen düzeneklerin; konu alanı bakımından fen bilimleri öğretim programı kazanımları ile karşılaştırılarak değerlendirilmesine ilişkin grafik Şekil 3'de sunulmuştur.

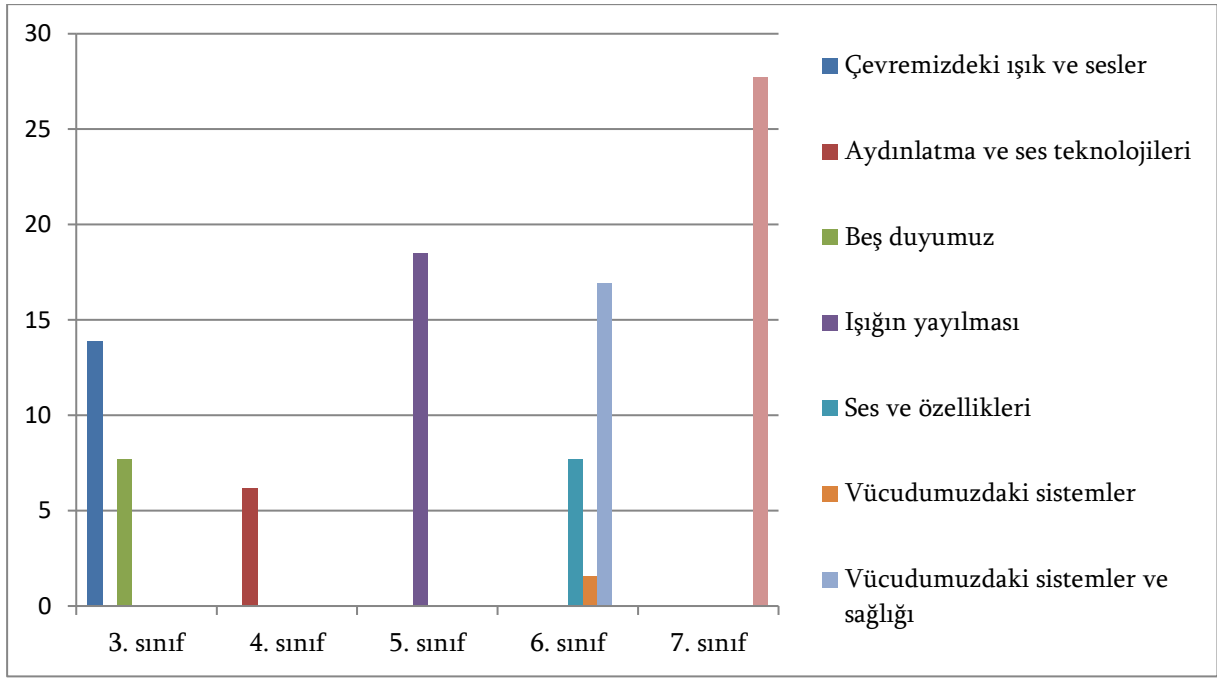


Şekil 3. Bilim merkezinde yer alan Algı ve Gerçeklik Galerisindeki programla ilişkilendirilen düzeneklerin konu alanına göre dağılımı

*Bazı düzenekler öğretim programında yer alan birden fazla kazanımı kapsadığı için birden fazla konu alanında analiz edilmiştir.

Şekil 3 incelendiğinde; KBM'de yer alan Algı ve Gerçeklik galerisindeki düzeneklerin %75,38'inin Fiziksel Olaylar ve %24,62'sinin Canlılar ve Yaşam konu alanındaki konu ve kavramlarla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda bu galeride yer alan düzeneklerin büyük çoğunluğunun fizik konu alanları ile bağlantılı olduğu tespit edilmiştir.

KBM'deki Algı ve Gerçeklik galerisindeki programla ilişkilendirilen düzeneklerin; ünite bakımından fen bilimleri öğretim programı kazanımları ile karşılaştırılarak değerlendirilmesine ilişkin grafik Şekil 4' te sunulmuştur.

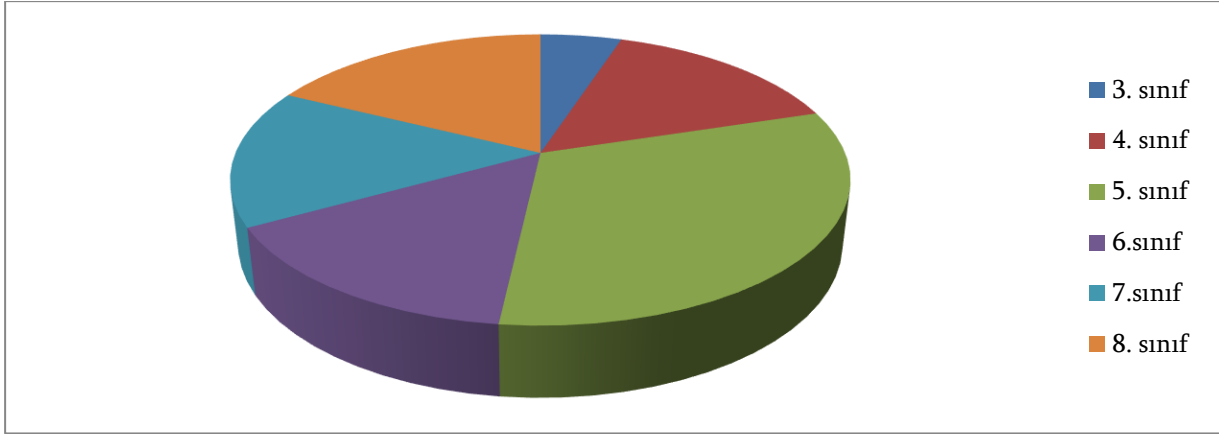


Şekil 4. Bilim merkezinde yer alan Algı ve Gerçeklik Galerisindeki programla ilişkilendirilen düzeneklerin sınıf düzeyleri dahilinde ünitelere göre dağılımı

*Bazı düzenekler öğretim programında yer alan birden fazla kazanımı kapsadığı için birden fazla ünite kapsamında analiz edilmiştir.

Şekil 4 incelendiğinde; Algı ve Gerçeklik galerisindeki programla ilişkilendirilen düzenekler incelendiğinde; düzeneklerin %27,69'unun 7. sınıfta yer alan ışığın madde ile etkileşimi ünitesi, %18,46'sının 5. sınıfta yer alan ışığın yayılması, %16,92'inin 6. sınıf vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı ünitesi ve %13,85'inin 3. sınıf çevremizdeki ışık ve sesler ünitesi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Algı ve Gerçeklik galerisindeki programla ilişkilendirilen düzeneklerin fen bilimlerindeki ışık, ses, duyu organları ve sistemler üniteleri kapsamındaki konu içeriklerini kapsadığı saptanmıştır. Bu anlamda ışık ile ilgili ünite içeriklerine diğer ünitelere göre daha çok yer verildiği tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak düzeneklerin %7,69'unun aynı oranda 6. sınıfta yer alan ses ve özellikleri ünitesi ve 3. sınıfta yer alan beş duyumuz ünitesi, %6,15'inin 4. sınıf aydınlatma ve ses teknolojileri ünitesi ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Geri kalan %1,54'ünün 6. sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulgular çerçevesinde bu galeride yer alan ve programla ilişkilendirilen düzeneklerin en çok 7. sınıf düzeyindeki ışığın soğurulması, aynalar, ışığın kırılması ve mercekler konularının yer aldığı üniteyle bağlantılı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca düzeneklerin çoğunluğunun 3. ve 6. sınıfta yer alan farklı ünitelerle uyumlu olduğu vurgulanabilir. Düzeneklerin konu alanları dahilinde üniteler içerisinde ilişkisine ait dağılımı incelendiğinde; Fiziksel Olaylar konu alanı içerisinde en fazla ışığın madde ile etkileşimi ünitesine (%27,69), Canlılar ve Yaşam konu alanı çerçevesinde en çok vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı ünitesine (%16,92) yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

KBM'deki Dinamik Dünya galerisindeki programla ilişkilendirilen düzeneklerin; sınıf düzeyi bakımından fen bilimleri öğretim programı kazanımları ile karşılaştırılarak değerlendirilmesine ilişkin grafik Şekil 5'te sunulmuştur.

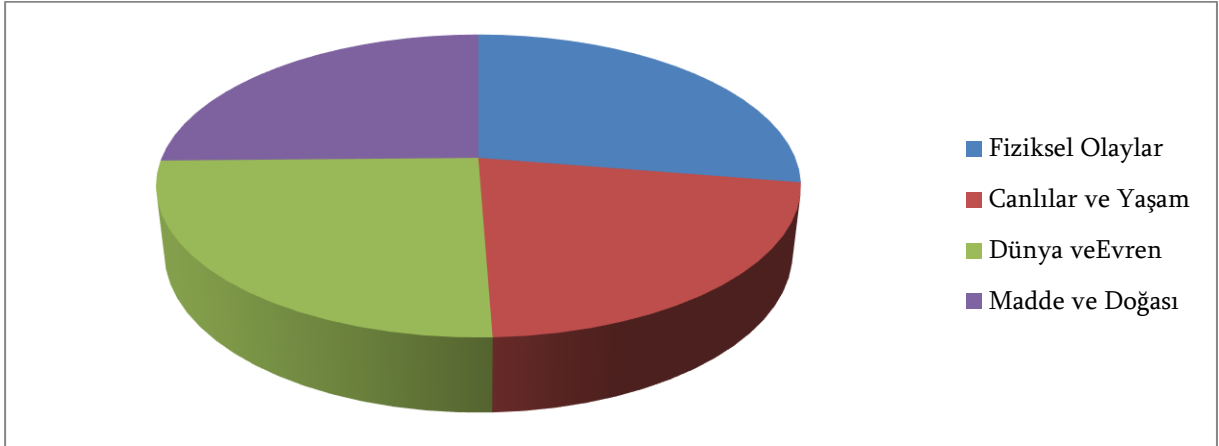


Şekil 5. Bilim merkezinde yer alan Dinamik Dünya Galerisinde programla ilişkilendirilen düzeneklerin sınıf düzeylerine göre dağılımı

*Bazı düzenekler öğretim programında yer alan birden fazla kazanımı kapsadığı için birden fazla sınıf düzeyinde analiz edilmiştir.

Şekil 5 incelendiğinde; KBM'de yer alan Dinamik Dünya galerisinde programla ilişkilendirilen düzeneklerin %28,74'ünün 5.sınıf, %22,99'unun 8. sınıf, %16,09'unun 7. sınıf, %13,79'unun 6. sınıf, %13,79'unun 4. sınıf ve %4,60'ının 3. sınıf düzeyindeki fen bilimleri kazanımları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda Dinamik Dünya galerisindeki düzeneklerin büyük çoğunluğunun ortaokul düzeyi kapsamında yer aldığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında; düzeneklerin en fazla 5. sınıf kazanımları ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

KBM'deki Dinamik Dünya galerisindeki programla ilişkilendirilen düzeneklerin; konu alanı bakımından fen bilimleri öğretim programı kazanımları ile karşılaştırılarak değerlendirilmesine ilişkin grafik Şekil 6'da sunulmuştur.

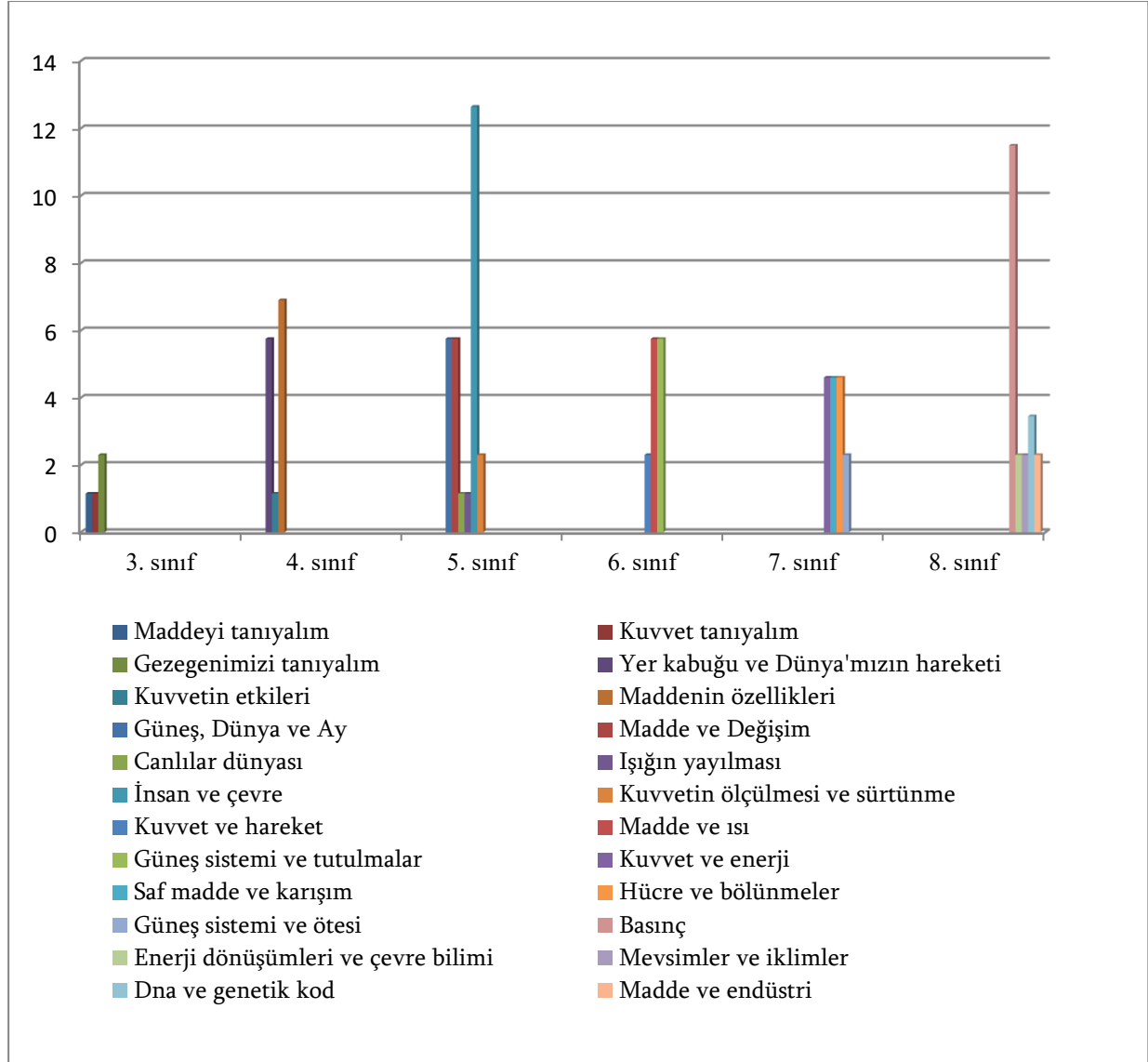


Şekil 6. Bilim Merkezinde yer alan Dinamik Dünya Galerisindeki programla ilişkilendirilen düzeneklerin konu alanına göre dağılımı

*Bazı düzenekler öğretim programında yer alan birden fazla kazanımı kapsadığı için birden fazla konularında analiz edilmiştir.

Şekil 6 incelendiğinde; KBM'de yer alan Dinamik Dünya galerisindeki düzeneklerin %27,18'inin Fiziksel Olaylar, %25,24'ünün Canlılar ve Yaşam, %24,27'sinin Dünya ve Evren ve %23,30'unun Madde ve Doğası konu alanındaki konu ve kavramlarla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda bu sergide yer alan düzeneklerin dört konu alanı içerisinde birbirlerine yakın oranda dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu galeri kapsamındaki düzeneklerin temsil ettiği konu alanı oranları incelendiğinde dağılımın dört temel konu alanı kapsamında birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir.

KBM'deki Dinamik Dünya galerisindeki programla ilişkilendirilen düzeneklerin; ünite bakımından fen bilimleri öğretim programı kazanımları ile karşılaştırılarak değerlendirilmesine ilişkin grafik Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Bilim merkezinde yer alan Dinamik Dünya Galerisindeki programla ilişkilendirilen düzeneklerin sınıf düzeyleri dahilinde ünitelere göre dağılımı

*Bazı düzenekler öğretim programında yer alan birden fazla kazanımı kapsadığı için birden fazla ünite kapsamında analiz edilmiştir.

Şekil 7 incelendiğinde; Dinamik Dünya galerisindeki düzeneklerin fen bilimlerindeki enerji, basınç, kuvvet ve hareket, madde, doğa olayları, canlı ve çevre, yoğunluk, kütle ve ağırlık, güneş sistemi, hücre, uzay ve ışık konu içeriklerini kapsadığı saptanmıştır. Dinamik Dünya galerisinde programla ilişkilendirilen düzeneklerin, %12,64' ünün 5. sınıf insan ve çevre ünitesi, %11,49'unun 8.sınıf basınç ünitesi, %6,9'unun 4. sınıf maddenin özellikleri ünitesi, %5,7'inin Güneş, Dünya ve Ay ünitesi, aynı oranda sırasıyla Güneş sistemi ve tutulmalar ünitesi, Yer kabuğu ve Dünya' mızın hareketi ünitesi, Madde ve değişim ünitesi, madde ve ısı ünitesi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede düzeneklerin fen bilimleri öğretim programında yer alan üniteler içerisinde en fazla yıkıcı doğa olaylarına dayalı içeriği sunan insan ve çevre ünitesi ve basınç ünitesini kapsadığı bulunmuştur. Ayrıca düzeneklerin çoğunluğunun 5. ve 8. sınıfta yer alan farklı ünitelerle uyumlu olduğu vurgulanabilir. Düzeneklerin konu alanları dahilinde üniteler içerisinde

ilişkinde ait dağılımı incelendiğinde; fiziksel olaylar konu alanı içerisinde en fazla basınç ünitesine (%11,49), Madde ve doğası konu alanı dahilinde en çok Maddenin özellikleri ünitesine (%6,9), Canlılar ve Yaşam konu alanı çerçevesinde en çok insan ve çevre ünitesine (%12,64), Dünya ve Evren konu alanı içerisinde ise eşit oranda en çok Güneş, Dünya ve Ay (%5,75), Güneş sistemi ve tutulmalar (%5,75), Yer kabuğu ve Dünya'mızın hareketi ünitelerine (%5,75) yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada toplum ile bilimi buluşturan KBM'deki Dinamik Dünya ve Algı ve Gerçeklik galerilerinde yer alan düzeneklerin fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımları ile ilişkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda bilim merkezinde yer alan düzeneklerin büyük çoğunluğunun öğretim programında yer alan kazanımlar ile uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuca bağlı olarak; KBM'nin, öğrencilerin fen bilimleri dersi kapsamında yer alan birçok konuya ait içeriğe aynı anda ulaşabilecekleri çok önemli kaynak olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla bilim merkezi ziyaretlerinin fen dersi kazanımları ile bağlantılı olarak tasarlanması sayesinde öğrencilerin fen ile ilgili akademik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Daha önce yapılmış olan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, öğretim programını baz alarak iyi planlanmış gezilerin başarılı sonuçlar vereceği görülmüştür (Bozdoğan; 2016). Buna bağlı olarak ise fizik bilimi konusunda KBM'nin bir okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabilirliğini vurgulamıştır. Bu çalışma kapsamında ise; Dinamik Dünya galerisindeki düzeneklerin Algı ve Gerçeklik galerisindeki düzeneklere oranla kazanımlarla daha uyumlu olduğu belirlenmiştir. Algı ve Gerçeklik galerisinde uyumlu olmadığı belirlenen 19 düzenekten 17'si ise; galerinin adı ile belirtilen şekilde zihnin duyuşal bilgilerin alınması ve düzenlenmesi anlamı taşıyan algı mekanizması ile bağlantılıdır. Bu galeride uyumlu olmayan diğer düzeneklerin ise; ortaöğretim fizik dersiyle daha ilişkili olduğu vurgulanabilir. Dinamik Dünya galerisindeki programla uyumlu olmayan 6 düzenek incelendiğinde ise; 4 tanesinin coğrafya, 2 tanesinin ortaöğretim fizik dersiyle daha ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla merkezde yer alan düzeneklerin neredeyse tamamının fen kazanımları ile doğrudan veya dolaylı olarak uyum gösterdiği vurgulanabilir. Açar ve Bozdoğan (2017) çalışmalarında Konya Bilim Merkezindeki galerilerin Canlılar ve Yaşam ve Dünya ve Evren konu alanları ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bu çalışma kapsamında ise KBM'deki galerilerinin Fiziksel Olaylar ile Canlılar ve Yaşam konu alanları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Fen dersinin kazanımları kapsamında planlanan okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen etkinliklerin eğitim faaliyetlerinde etkisi olduğu vurgulanmıştır (Andrew, Maggie & Sarah, 2010; Guisasola, Morentin & Zuza, 2005; Sarıoğlan ve Küçüközer 2017). Plan ve programlı bir şekilde fen konularının öğretiminde bilim merkezlerinin kullanılması ile öğrencilerin anlaşılması zor ve soyut fen kavramlarının daha kolay ve iyi anlaşılması ve anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardımcı olacağı vurgulanabilir.

KBM'deki Algı ve Gerçeklik galerisindeki programla ilişkilendirilen düzeneklerin; çoğunlukla 7. sınıf düzeyi kazanımları ile daha uyumlu olduğu belirlenirken 8. sınıf kazanımları ile bağlantısı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf düzeyleri arasındaki dağılımın 4. sınıf düzeyi hariç genel anlamda birbirine yakın oranlarda olduğu vurgulanabilir. Düzeneklerin ağırlıklı olarak fen bilimleri öğretim programında yer alan Fiziksel Olaylar konu alanına ait kazanımları temsil ettiği ortaya çıkmıştır. Genel anlamda dağılıma bakıldığında düzeneklerin her sınıf düzeyine ait kazanımları kapsadığı gözlemlenmiştir. Düzeneklerin fen bilimleri öğretim programında yer alan dört konu alanına ait kazanımları birbirlerine çok yakın oranda temsil ettiği saptanmıştır. Bu durumun nedeni fen bilimleri paydaşlarından fizik alanının diğer paydaşlarına göre algılanması zor olan soyut konuları ağırlıklı olarak içermesi olabilir. Bu doğrultuda bilim merkezinde ağırlıklı olarak; Fiziksel Olaylar konu alanı dahilinde ışık ve ses konuları; Canlılar ve Yaşam konu alanı kapsamında duyu

organlarından özellikle göz ve kulak ile ilgili konular ile uyumlu düzeneklerin bulunduğu ifade edilebilir. Bunlara ek olarak bu galeride yer alan ve programla ilişkilendirilen düzeneklerin en çok 7. sınıf düzeyindeki ışığın soğurulması, aynalar, ışığın kırılması ve mercekler konularının yer aldığı ışığın madde ile etkileşimi ünitesi kazanımları ile uyumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Yapılan birçok çalışma öğrencilerin fen bilimleri dersi kapsamında işlenen ışık ve ses konuları ile ilgili kavramları anlamakta zorlandıkları ve kavram yanılgılarına sahip olduğunu göstermektedir (Bakırcı, Çepni & Yıldız, 2015). Bu bağlamda Fiziksel Olaylar konu alanı dahilinde ışık ve ses konuları kazanımlarının birçoğu Bilim Merkezindeki düzeneklerle somutlaştırılarak daha kalıcı ve kolay bir şekilde öğrenciye kazandırılabilir.

Dinamik Dünya galerisindeki programla ilişkilendirilen düzeneklerin; 5. sınıf düzeyi kazanımları ile daha uyumlu olduğu belirlenirken en az oranda 3. sınıf düzeyi kazanımları ile bağlantısı olduğu belirlenmiştir. Genel anlamda dağılıma bakıldığında düzeneklerin her sınıf düzeyine ait kazanımları kapsadığı gözlemlenmiştir. Düzeneklerin fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan dört konu alanına ait kazanımları birbirlerine çok yakın oranda temsil ettiği saptanmıştır. Bu doğrultuda bilim merkezinde ağırlıklı olarak; Fiziksel Olaylar konu alanı dahilinde kuvvet, basınç, yoğunluk, hareket, enerji konuları; Canlılar ve Yaşam konu alanı kapsamında hücre ve bölünmeleri, DNA, yıkıcı doğa olayları konuları; Dünya ve Evren konu alanı içerisinde Ay, Dünya ve Güneş'in özellikleri ve hareketleri, Güneş sistem ve ötesi konularına ve Madde ve Doğası konu alanı çerçevesinde Maddenin ısı etkisiyle değişimi, halleri ve hal değişimi, saf madde ve karışımlar konuları ile uyumlu düzeneklerin bulunduğu ifade edilebilir. Bunlara ek olarak düzeneklerin fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan üniteler içerisinde en fazla yıkıcı doğa olaylarına dayalı içeriği sunan 5. sınıf insan ve çevre ünitesini kapsadığı bulunmuştur. Deprem başta olmak üzere yıkıcı doğa olayları ile ilgili düzeneklere yer verilmesinin sebebi bilim merkezinin yer aldığı coğrafi bölgenin deprem bölgesi olmasıdır. Çünkü bilim merkezleri şehirde yaşayan halkın bilimi kendileriyle özleştirmelerini, yabancı ziyaretçilerin ise; şehrin yapısı hakkında fikir sahibi olmalarını sağlamak için bölgenin kimliğini tanımlayan uygulamalara yer veren eğitim ortamlarıdır TÜBİTAK (2018b).

Genel anlamda Bilim merkezinde yer alan düzeneklerin fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan kazanım içeriğinin neredeyse tamamını temsil ettiği belirlenmiştir. Ayrıca düzeneklerin birçoğu bilgi levhalarında yer alan temel çalışma prensibi dışında dolaylı olarak diğer fen konuları ile ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda fen bilimleri dersini daha kalıcı ve etkili öğretmek isteyen bir öğretmenin planlı ve programlı bir bilim merkezi ziyareti tasarlaması bir fen konusunun farklı sınıf düzeylerindeki örneklerinin tecrübe edilmesini ve diğer konularla olan bağlantısının fark edilmesini sağlamaya yardımcı olabilir. Dolayısıyla okul dışına taşınan bu ortam ile fen derslerinin sarmal yaklaşıma dayalı olarak bütünsel bir yaklaşımla ele alınması sağlanabilir. Sonuç olarak KBM'de galerilerde yer alan düzeneklerin Fen Bilimleri dersi öğretim programının amaçlarının ve becerilerinin kazandırılmasında formal eğitimin yanında kullanılması gereken önemli pedagojik bir araç olduğu ve öğretmenlerin derslerini daha nitelikli gerçekleştirmek için bu merkezleri kullanması gerektiği ifade edilebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler;

Araştırma sonucunda bilim merkezinde yer alan düzeneklerin fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan Fiziksel Olaylar konu alanına ait kazanımlarını çoğunlukla temsil ettiği saptandığından dolayı fen bilimleri dersinin diğer konu alanlarına yönelik düzenekler eklenerek düzenek çeşitliliği daha homojen hale getirilebilir. Bu doğrultuda; bilim merkezinde yer alan galerilere ek olarak; hayvan, bitkiler ve sistemler konularına yer veren biyoloji ve geri dönüşüm, karışımların ayrılması, asit ve baz gibi kimya ağırlıklı konu alanlarına ait düzeneklerin yer aldığı galeri alanları oluşturulabilir.

Bunun yanında galerilere fiziksel olaylar konu alanı dahilinde elektrik ve basit makineler konularına ait kazanımları kapsayacak düzenekler eklenebilir.

Araştırmanın kapsamında ayrıca bilim merkezinde yer alan düzeneklerin fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan kazanım içeriğinin neredeyse tamamını temsil ettiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda bilim merkezlerinin derslerde daha aktif kullanımı için öğretmenler, idareciler ve velilerin bilgilendirilmesine yönelik hizmet içi eğitimler ve seminerler yürütülebilir.

Bilim merkezine yapılacak olan ziyaretlerin programla ilişkilendirilerek önceden planlanması ve ders kapsamında gerçekleştirilen eğitim amaçlı ziyaretlerin olarak daha planlı ve organize gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Dolayısıyla bilim merkezi ziyaretçileri özellikle öğrenciler için araştırmacılar ve merkezde yer alan personel işbirliği ile bu çalışma verilerini de kapsayacak şekilde düzeneklerin ilgili olduğu fen konu ve ünitelerin, sınıf düzeylerinin yer aldığı broşürler hazırlanabilir ya da merkezin resmi sitesinde bu içerik sunulabilir.

Bu çalışmaya ek olarak ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler;

Bilim merkezini ziyaret eden öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin farklı duyuşsal ve bilişsel özelliklerini sorgulayan daha kapsamlı ve uzun süreli çalışmalar yapılabilir.

Farklı şehirlerde yer alan bilim merkezlerinin karşılaştırılmasını amaçlayan nitel çalışmalar yürütülebilir.

Ayrıca bilim merkezinde yürütülen uygulamaların 2023 hedefleri doğrultusunda öğrencilere kazandırılması planlanan 21. yy becerileri ve değerleri üzerindeki etkilerini belirleyecek araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Açar, T., & Bozdoğan, A. E. (2017). Konya Bilim Merkezindeki sergilerin fen bilimleri dersindeki kazanımlara ve konulara olan uygunluk düzeylerinin belirlenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 27-33.
- Andrew, M., Maggie, E., & Sarah, B. (2010). Applied research and zoo education: The evolution and evaluation of a public talks program using unobtrusive video recording of visitor behavior. *Visitor Studies*, 13(1), 23-40.
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments-the future of eLearning. *Elearning papers*, 2(1), 1-8.
- Azkeskin, C., & Avcı, S. (2020). Covid-19 küresel salgını sürecinde bilim merkezlerinin sosyal medya etkinliklerinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2020064805
- Bakırcı, H., Çepni, S., & Yıldız, M. (2015). Ortak bilgi yapılandırma modelinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi: Işık ve ses ünitesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 182-204.
- Barth, J. L., & Demirtaş, A. (1997). İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi. *YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara*.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve Teknoloji Müzelerinin Fen Öğretimindeki Yeri ve Önemi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. Ankara.
- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Development of self-efficacy belief scale for planning and organizing educational trips to out of school settings. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Çakıcı, Y. (2008). Fen ve teknoloji öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım. *Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar (ss: 1-19)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çıgırık, E., & Özkan, M. (2016). Bilim merkezi'nde yürütülen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 279-301.
- DeWitt, J., & Osborne, J. (2007). Supporting teachers on science-focused school trips: Towards an integrated framework of theory and practice. *International journal of science education*, 29(6), 685-710.
- Elmikaty, H. S. (2005). Science education: on the agenda of the library of Alexandria. *Museum International*, 57(1-2), 92-99.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Washington: Altamira Press.
- Falk, J. H., & Heimlich, J. E. (2009). Who is the free-choice environmental education learner. *Free-choice learning and the environment*, 23-38.
- Falk, J. H., Storksdieck, M., & Dierking, L. D. (2007). Investigating public science interest and understanding: Evidence for the importance of free-choice learning. *Public Understanding of Science*, 16(4), 455-469.
- Güneş, H. M., Şener, N., Topal Germi, N., & Can, N. (2013). Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 1-11.
- Guisasola, J., Morentin, M., & Zuza, K. (2005). School visits to science museums and learning sciences: A complex relationship. *Physics Education*, 40(6), 544.
- Hülagü, K. T. (2018). *Bilim Merkezlerine Düzenek Seçimi İçin Çok Ölçütlü Bir Model Önerisi*. Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. Kocaeli.
- Kocaeli Bilim Merkezi (KBM), (2015) Bilim Merkezi hakkında, sergiler, galeriler. <http://www.kocaelibilimmerkezi.com/> adresinden 26.04.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication
- MEB (2018). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3,4,5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ok, Z. (2018). *Konya Bilim Merkezinde gerçekleştirilen atölye çalışmalarının ilköğretim ve ortaokul öğrencileri tarafından değerlendirilmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Pedretti, E. (2006). Editorial: Informal science education: Critical conversations and new directions. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6(1),1-9.
- Persson, P. E. (2000). Community impact of science centers: Is there any?. *Curator: The Museum Journal*, 43(1), 9-17.
- Pilo, M., Mantero, A., & Marasco, A. (2011). Science Centres: A resource for school and community. *Online Submission*, 8(1), 80-88.
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 97(4), 433-450.
- Rennie, L.J. & McClafferty, T. (1995). Using visits to interactive science and technology centers, museums, aquaria, and zoos to promote learning in science. *Journal of Science Teacher Education*, 6, 175-185
- Rowe S., & Nickels A. (2011). Visitor motivations across three informal education institutions: An application of the identity-related visitor motivation Model, *Visitor Studies*, 14(2), 162-175
- Sarıoğlan, A. B., & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Sasson, I. & Cohen, D. (2013). Assessment for effective intervention: Enrichment science academic program. *Journal of Science Education and Technology*, 22(5), 718-728. <http://dx.doi.org/10.1007/s10956-012-9425-5>
- Sasson, I. (2014). The role of informal science centers in science education: attitudes, skills, and self-efficacy. *Journal of Technology and Science Education*, 4(3), 167-180.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoglu, O. (2016). "Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi" hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Tlili, A., Cribb, A., & Gewirtz, S. (2006). What becomes of science in a science centre? Reconfiguring science for public consumption. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 28(2), 203-228.
- Topaloğlu, M. Y., & Kıyıcı, F. B. (2015). The opinions of science and technology teachers regarding the usage of out-of-school learning environments in science teaching. *Journal of Turkish Science Education*, 12(3), 31-50.
- TÜBİTAK. (2018a). TÜBİTAK bilim ve toplum proje destek programı bilim merkezi kurulması çağrı metni. <https://bilimmerkezleri.tubitak.gov.tr/Upload/BmSingleFile/Dosya-234-46.pdf> adresinden 26.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- TÜBİTAK. (2018b). Bilim merkezi sergileri <https://bilimmerkezleri.tubitak.gov.tr/Icerik/bilim-merkezi-sergileri-16> adresinden 26.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Wellington, J. (1990). Formal and informal learning in science: The role of the interactive science centres. *Physics education*, 25(5), 247.
- Weitze, M. D. (2003). Science Centers: Examples from US and from Germany". From the itinerant lectures of the 18th century to popularizing physics in the 21st century-exploring the relationship between learning and entertainment. Proceedings of conference held in Pognana sul Lario, Italy, June 1-6, 2003.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Dünyadaki Müzelerin Tarihi Eser Sunumunda İnteraktif Tasarım¹

Özlem KUM²

Gönderim Tarihi: 11.04.2021

Yayın Tarihi: 31.05.2021

Öz

Bu araştırmada tarihi eserlerin sunumunda interaktif tasarımın rolünün literatür çalışmaları ve saha uygulamaları eşliğinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede dünyada sanal ortamda en fazla başarılı olduğu kabul edilen 20 müze içerisinde üç müze seçilmiş ve bu müzelerin sanal sunumlarının interaktif bağlamda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede göstergebilimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada 1. Londra British Müzesi, 2. Paris The Louvre, 3. Roma Vatikan Müzeleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre tüm müzelerde de, izleyicilerin interaktif anlamda katılabileceği online turlar, etkinlikler, eğitim gibi içerikler verilmektedir. Yine elde edilen bulgulara göre tarihi eser değeri yüksek olan ve daha fazla tarihi eser içeren müzelerde interaktif olanaklar, daha küçük müzelere göre sınırlıdır.

Anahtar Kelimeler: İnteraktif tasarım, Müze, Tarihi eser

The Role of Interactive Design in the Presentation of Historical Works

Abstract

In this research, it is aimed to examine the role of interactive design in the presentation of historical artifacts in the light of literature studies and field applications. In this framework, five museums were selected among the 20 museums that are considered to be the most successful in the virtual environment in the world and it was aimed to evaluate the sabnal presentations of these museums in an interactive context. In this context, semiotic analysis and content analysis methods were used. In the research, 1. London British Museum, 2. Paris The Louvre, 3. Rome Vatican Museums were examined. According to the results obtained in the research, content such as online tours, events, training, which the audience can participate in interactively, are given in all museums. Again, according to the findings, interactive possibilities in museums with high historical artifacts and containing more historical artifacts are limited compared to smaller museums.

Key Words: Interactive design, Relief, Museum, Historical work

¹ Sanatta Yeterlik tezinden üretilmiştir.

²**Sorumlu Yazar** : Özlem Kum, Öğr.Gör.,Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi,Erbaa Meslek Yüksekokulu, Grafik Tasarım Programı, Türkiye, ozlem.kum@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6567-7974

Giriş

Tarihi eser kavramı en genel tanımıyla, geçmişten gelen ve kültürel bir değer taşıyan objelere verilen genel addır. Tarihi eserlerin geçmişten günümüze kültürel ve sosyal değerleri taşıyan niteliğe sahip olması nedeniyle, bu eserlerin kitleler ile buluşması için müzeler başta olmak üzere, sergi ya da benzeri yöntemler ile kitleler ile buluşturulmaktadır. Bu noktada tematik özelliğe sahip değerler belirli bölgelerde ve belirli zamanlarda sunulurken, genel anlamda günlük yaşamın içerisinde gelen objelerin sunumunda ise müzeler önemli işleve sahiptir (Bayrakal, 2010; Akipek, 1999; Batur, 1983). Bu noktada müzelerin aynı zamanda kitlesel iletişim görevi üstlendikleri ifade edilebilir.

Kitle iletişim kavramınının geçmişi uzun yıllara dayanmamakta olup, yıllar boyunca gelişen çeşitli kitle iletişim araçları her ülkenin teknolojik, politik, ekonomik, sosyal ve kültürel eğilimleri üzerinde büyük bir etki yaratmıştır. Çok sayıda insana ulaşan iletişim olarak tanımlanan kitle iletişim, özellikle sadece son 500 yılda gelişmiştir. Daha önceki gelişmeler, teknolojik ilerlemeler ve sosyal değişim ile birlikte, günümüzün kitle iletişim araçlarını oluşturmak için gerekli olan talebi ve yeniliği artırmaya yardımcı olmuştur (Lee, 2001: 1).

Birbirlerine ortamlarındaki nesnelere, olaylar, olgularla ilgili değişimleri haber veren, bunlara ilişkin bilgilerini birbirine aktaran bilgiler iletişimdir. Bunun yanında aynı olgular, nesnelere, sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan benzer duygular taşıyıp bunları birbirine ifade eden insanların oluşturduğu topluluk ya da toplum yaşamı içinde gerçekleştirilen tutum, yargı, düşünce, duygu bildirimlerine iletişim denilmektedir (Soydan ve Alpaslan, 2014: 55).

Kitle iletişim araçlarının topluları yönlendirmede, kültürü yaymada ve şekillendirmede ve gelecek nesillere aktarılmasında büyük önemi vardır. İkna, dikkat çekmek, kitle iletişim araçlarını, inanç ve fikirleri yönlendirmek gibi etkiler; yaygın olarak iktidarın etkili unsurları olarak kabul edilirler. Günümüzde insanlar televizyonda gördükleri ile iyi bir yaşam biçimi ve toplum politikası hakkında bilgi edinmekte, radyodan duymakta, gazetelerden okumakta ve bu araçlara göre başkalarına karşı tutumlarını düzenlemektedir. Başka bir deyişle, kitle iletişim araçları dünya görüşünü, insanların tutum ve davranışlarını etkilemekte ve insanları diğer beyanlarla belirli bir yönde değiştirmektedir. Tüm kitle iletişim araçlarının ortak noktası, insanların toplumdaki düşüncelerini etkilemek ve belirli bir sentez elde etmek ve ortak davranış sergilemektir (Dilber, 2014: 61).

İnsan-bilgisayar etkileşimi, kullanıcı kullanıcıları ve bilgisayar sistemi veya etkileşimli cihaz arasındaki etkileşimi kullanıcı arayüzü ortamı üzerinden araştırmaktadır. Kişiler ve bilgisayarlar tarafından paylaşılan görevler, insanın bir tarafta makineleri kullanma becerisine, hem tasarım ve diğer tarafta arayüz uygulamasına bağlıdır. İnsan bilgisayar etkileşiminin araştırması kullanıcı ihtiyaçlarına odaklanır ve arayüz tasarımını ve uygulamasını kullanılabilirlik kriterlerine göre değerlendirir - bilim, mühendislik ve tasarım yönlerine sahiptir. Etkileşimli tasarım etkileşimli uygulamalar tasarlamak, oluşturmak, test etmek ve üretmek için yeni teknikler ve teknolojiler kullanır. Arayüzler, Etkileşim ve Kullanıcı Deneyimi Tasarımcılar, üretken, kullanılabilir ve hoş sistemler ve daha memnun kullanıcılar oluşturmak için tasarım kullanılabilirlik ilkelerini uygulamaktadır (Murray, 2010: 20).

Görsel sanatların ve görsel sanat alanında üretilen ürünlerin en önemli özelliği, evrensel olmaları (Akdoğan, 2001: 222) ve dilden bağımsız bir biçimde, görsel değerler ile kitlesel iletişime olanak vermeleridir (Tepe Yılmaz, 2016: 996). Söz gelimi banka, posta, telefon gibi kelimeler birçok dilde

farklı şekilde telaffuz edilmekte ve yazılmaktayken, piktogramlar ya da ikonlar aracılığı ile hemen her dilde benzer bir yapıya sahiptir (Cereci, 2016: 481-482). Bu bakımdan görsel sanatların aslında evrensel bir dil kullandığını, toplumlar ve sosyal yapılar üzerinde bir iletişimsel gücünün olduğunu ifade etmek mümkündür.

İnteraktif tasarım kavramı bir bilgi, görsel ya da iletişimsel unsurun bilgi aktaran ile alıcı arasındaki iletişimin çift yönlü olduğu iletişim biçimidir. İnteraktif tasarımda sunulan ürün ya da bilgi içeren unsur aynı zamanda izleyici ile etkileşim içerisinde olduğundan, izleyicilerin deneyimleme ve benimseme rollerine sahip olmalarına imkan vermektedir (Kolko, 2011; Moggridge, 2007). Özellikle interaktif tasarıma yönelik programların ve internet erişim olanaklarının artmasıyla birlikte, günümüzde diğer alanlarda olduğu gibi sanat ve görsel iletişim alanında da kullanımı üzerine çalışmalar giderek artmaktadır.

Dünyada ve Türkiye’de interaktif tasarım ve paylaşım ortamları giderek artmakta ve müzelerin envanterleri ilk olarak liste şeklinde, ardından görsel olarak internet siteleri üzerinden kullanıcılarla paylaşılmaktadır. Ancak sürecin henüz yeni olması nedeniyle, ciddi gelişmelere ve değişikliklere de ihtiyaç bulunmaktadır.

Günümüzde müzelerde tarihi eserlerin sunumuna yönelik çalışmalar daha çok müzelerin eğitim alanında kullanımı ya da müzelerin fonksiyonları gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır (Badell, 2015; Çıldır ve Karadeniz, 2014; Kolko, 2011; Moggridge, 2007). Öte yandan müzelerin görsel bakımdan ele alındığı ve interaktif tasarım unsurlarına göre incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Görsel sanatların tarih alanında yeterince değerlendirildiği örneklerin yetersiz olması nedenleriyle, bu alanda çalışma yapılmasına gerek olduğu düşünülmüştür. Araştırmanın genel amacı literatür çalışmaları ve alan uygulamaları eşliğinde tarihi eserlerin interaktif ortamda sunumunun incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma sosyal bilimlerde betimsel tarama modeli kullanılan bir çalışmadır. Karasar’a göre betimsel tarama modeli sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan, araştırmacının bir olgu ya da durumu nitel ve nicel veriler ile aydınlattığı, ancak müdahale etmediği araştırma modelidir (Karasar, 2012). İçerik analiz yöntemlerine göre daha yüzeysel bir analiz olarak kabul edilen betimsel analiz, birçok araştırmada kavramsal yapıyı belirlemede kullanılmaktadır (Akbulut, 2013). Bunun yanında betimsel tarama modeli, verilerin orijinal haline en az müdahale edilen, gözlem düzeyi en yüksek analiz yöntemlerinden birisidir (Karadağ, 2010). Araştırmada mevcut bir olgu ya da durumun, araştırmacı tarafından müdahale edilmeden, nitel veriler ışığında incelenmesi nedeniyle, araştırma betimsel tarama modeline girmektedir. Diğer bir ifadeyle araştırmacı, müzelerde tarihi eserlerin interaktif sunumu ile ilgili mevcut durumu nitel veriler ışığında betimlemiştir.

Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini ECO BNB tarafından dünyada en başarılı müze olarak sıralanan ve interaktif tasarım kullanan ilk 20 müze oluşturmaktadır. Bunlar (<https://ecobnb.com/blog/2020/03/online-museums-free/>):

1. Londra British Müzesi
2. Paris The Louvre
3. Roma Vatikan Müzeleri
4. Washington The National Gallery of Art Müzesi

5. Floransa Uffizi Müzesi
6. Florida The Dali Tiyatro Müzesi
7. Virginia Nasa Müzesi
8. Madrid Prado Müzesi
9. NewYork MoMa Müzesi
10. Virginia Ulusal Kadın Tarihi Müzesi
11. Bozen Güney Tyrol Arkeoloji Müzesi
12. Milan Pniacoteca di Brera Müzesi
13. New York Metropolitan Müzesi
14. Hermitage st. Petersburg
15. Mısır Turin Müzesi
16. Bilbao Guggenheim Müzesi
17. Amsterdam Rijks Müzesi
18. Paris d'Orsay Müzesi
19. Londra Doğal Tarih Müzesi
20. Los Angeles J Paul Getty Müzesi

Araştırmanın örneklemini ise bu 20 müze içerisinde en fazla kullanıcıya sahip olan ve en etkili olan ilk üç müze olarak 1. Londra British Müzesi, 2. Paris The Louvre ve 3. Roma Vatikan Müzeleri oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde, oransal örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2012; Karadağ, 2010). Bu yöntemle göre listede toplam 20 olan müze içerisinde ilk üçü (%15'lik örnekleme oranı) alınmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan içerik analiz yöntemleri ve göstergebilimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Verilerin analizi aşamasında, ilgili kaynaklar derlenerek göstergeler seçilmiş ve bu göstergelere göre müzelerin internet siteleri incelenmiştir. Göstergelerin seçiminde, alan yazın çalışmaları derlenmiş ve en fazla geçen ifadeler gösterge olarak seçilmiştir (Badell, 2015; Falk ve Dierking, 2008).

Göstergebilimsel analiz yöntemi ile tarihi eserlerin interaktif ortamda sunum örnekleri analiz edilmiş ve buna göre göstergeler üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Kavramsal çerçevenin analizinde akademik veri tabanları ve süreli yayınlar, alan uygulamalarının değerlendirilmesinde resmi müze ve ilgili kuruluşların yayınlarından yararlanılmıştır.

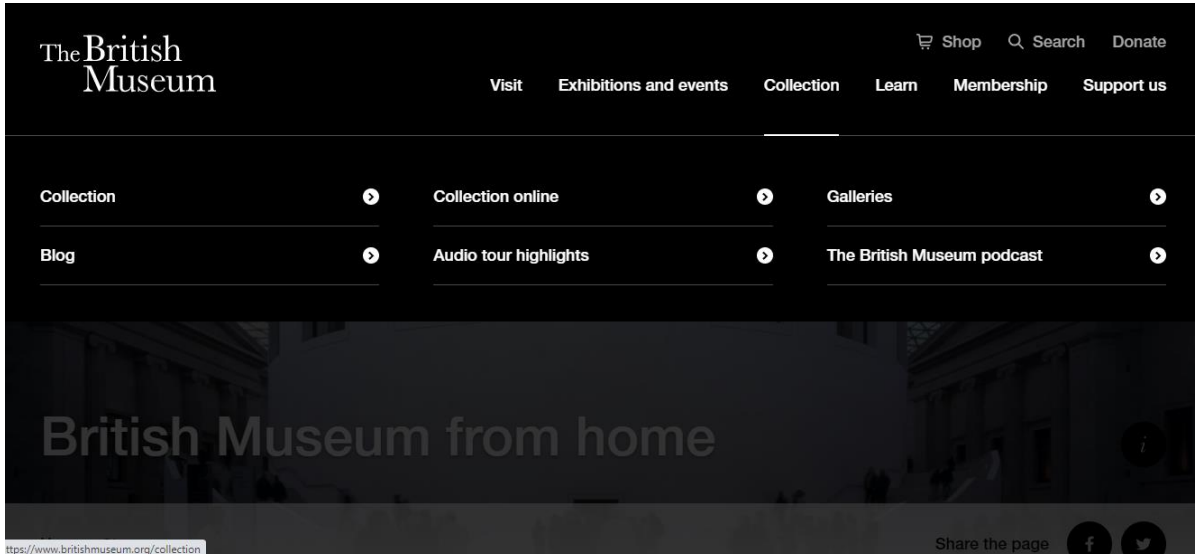
Bulgular ve Tartışma

Araştırmada interaktif tasarım bakımından dünyada en önde gelen üç müzenin incelenmesi sayesinde, müzelerin izleyiciler ile buluşmasında interaktif tasarımın etkisinin ve rolünün tasarımcı perspektifinden ele alınması sağlanacaktır. Bu sayede, müzelerin interaktif çalışmalarında araştırma sonuçlarını dikkate alarak değerlendirme yapmaları mümkün olabilecektir. Bunun için, interaktif tasarımda ve etkileşimde en fazla ön plana çıkan üç kavram; kolay kullanıcı arayüzü, kullanıcı etkileşimi ve tasarımda orijinallik göstergeleri seçilmiştir

(Badell, 2015; Falk ve Dierking, 2008). Bu göstergeler sayesinde, müzelerin izleyiciler ile etkileşiminde önemli olan üç temel alanda, ne derece başarılı olduklarının ortaya koyulması mümkün olacaktır. Dünya genelinde birçok müze sanal ortamda yerini almaya başlamış olsa da, günümüzde tarihi eser denilince ilk akla gelen ve akademik literatürde de kabul gören bu müzeler içerisinde, ilk üç müzenin interaktif anlamda incelenmesine yer verilmiştir.

Londra British Müzesi

Müzedeki tarihi eserler koleksiyonlar, galeriler, online koleksiyonlar ve sesli turlar şeklinde bölümlere ayrılmıştır. Ancak interaktif olma konusunda izleyici sadece bilet alabilmekte, müzenin alışveriş bölümünde alışveriş yapabilmektedir. Aslında her ne kadar sınırlı interaktif etkileşim olsa da, izleyici müzede fiziksel olarak görebildiği tüm imkanlardan yararlanabilmektedir. Müzenin anasayfa görünümü Resim 1'de verilmiştir.



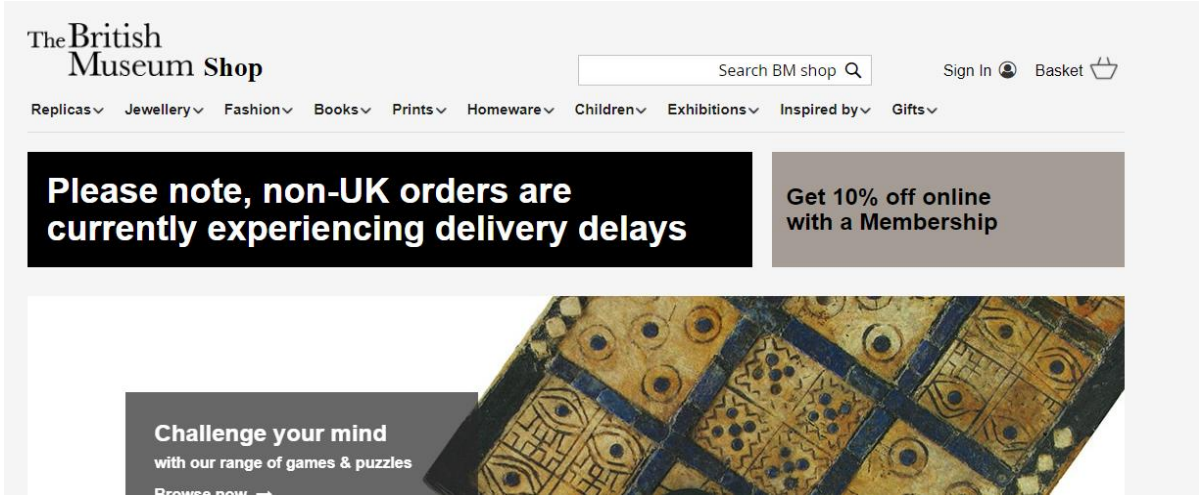
Resim 1. The British Müzesinin ana sayfasından görünüm

Kullanıcı arayüzü

The British Müzesinin arayüzü kullanıcı dostu ya da diğer ifadeyle kolay kullanıma sahip olup, hem bilgisayar görünümü, hem de cep telefonu görünümü kolay okunabilir ve kolay menülerin takip edildiği bir yapıya sahiptir.

Kullanıcı etkileşimi

Kullanıcı etkileşimi sınırlı olup, online alışveriş, sergiler ve bağış gibi bölümleri içeren bir yapıya sahiptir. Esasen müze her ne kadar diğer müzeler ile benzer etkileşime sahip olsa da, kolay üyelik yapısı ve menüler arası hızlı geçişleri ile sınırlı olan etkileşim özelliklerini kolaylaştırmaktadır.



Resim 2. The British Müzesi Online alışveriş

Tasarımda orijinallik

Tasarımda orijinallik sadece karışık ya da yoğun işçilik, emek gerektiren ürünler ile değil, basit ve sadelik ile de yakalanabilir. Bu noktada müzenin basit ve sade, ancak bir o kadar da kendine has tasarımı ile tasarımda orijinallik göstergesi yüksek olarak değerlendirilebilir.

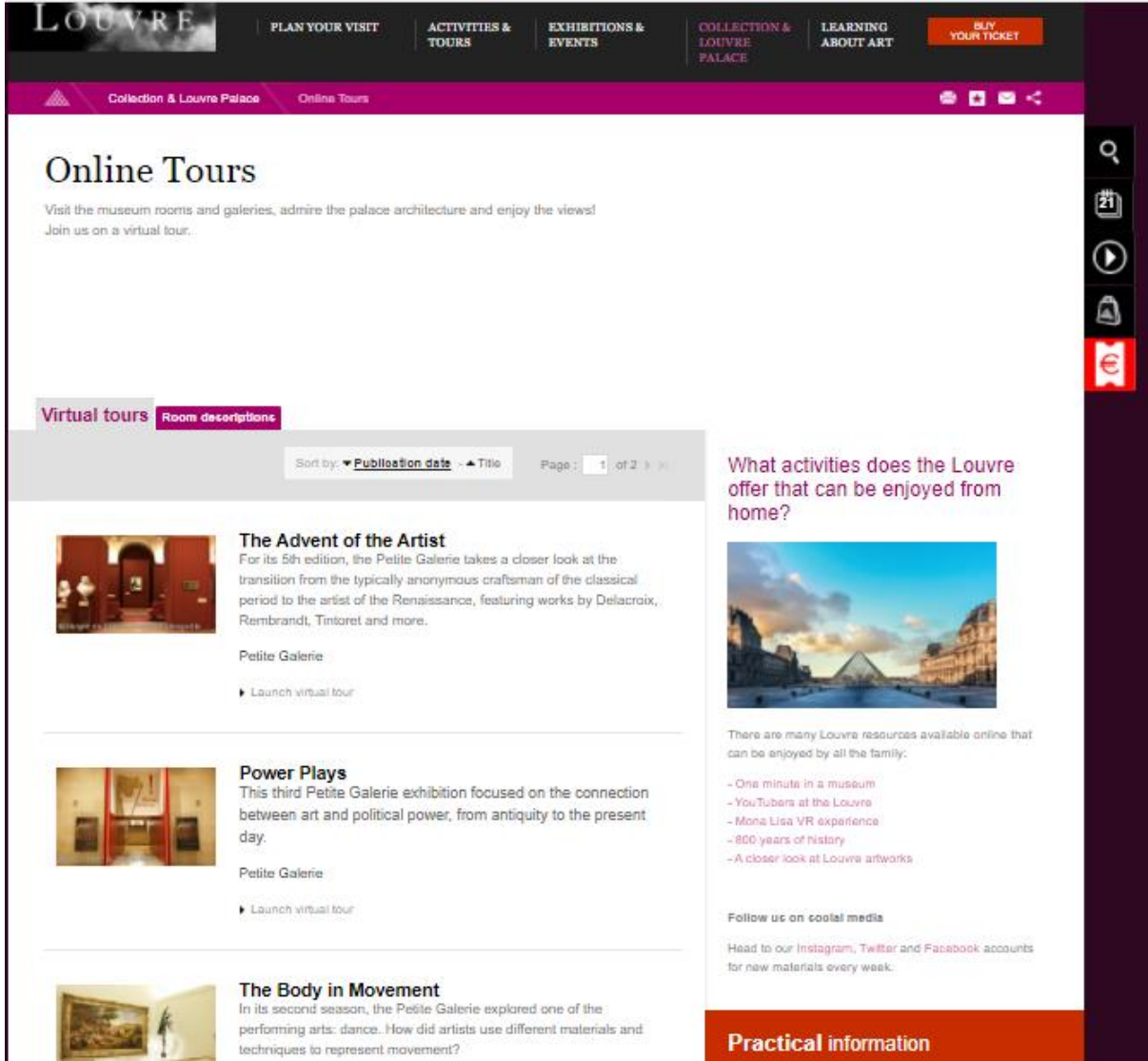
Paris The Louvre

The British Museum'dan farklı olarak The Louvre, daha fazla interaktif imkanları sunmaktadır. Bunların başında seyahat planlaması, aktiviteler, sergiler, koleksiyonlar ve bunlarla ilgili eğitim materyalleri vardır.



Resim 3. The Louvre Müzesinin ana sayfasından görünüm

The Louvre belirli temalar seçerek, bu temalar çerçevesinde izleyicilerine online turlar düzenlemektedir. Bu turlar düzenli olarak geliştirilmekte ve yeni turlar izleyicilerin beğenisine sunulmaktadır.



Resim 4. The Louvre Müzesinin hazırlanmış olduğu online turlardan görünüm

Araştırmanın yapıldığı tarih aralığında aşağıdaki online turlar düzenlenmektedir:

- Sanatçının Gelişi
- Güçlü Oyunlar
- Hareket Halindeki Vücut
- Kurucu Efsaneler: Herkül'den Darth Vader'a
- Mısır Eski Eserler
- Louvre Hendek Kalıntıları
- Apollo Galerisi

Kullanıcı arayüzü

The Louvre Müzesinin kullanıcı arayüzü, The British Müzesi gibi kolay ve kullanılabilir yapıya sahiptir. The Louvre Müzesi internet sitesinin kullanıcı arayüzü, daha çok fonksiyonelliğin düşünüldüğü bir şekilde tasarlanmıştır.

Kullanıcı etkileşimi

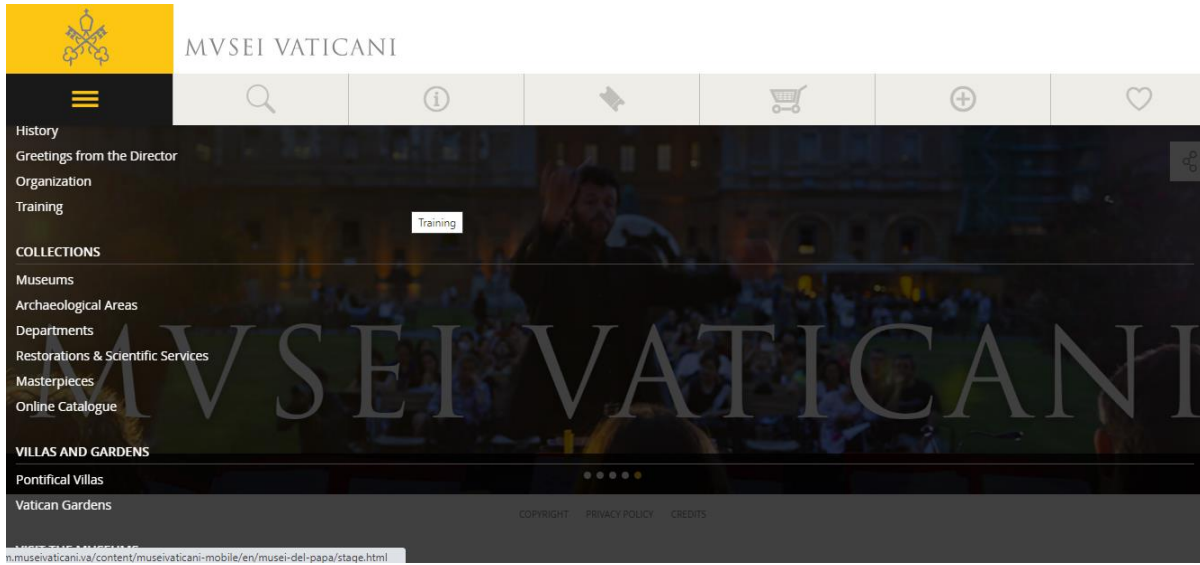
The Louvre Müzesinin kullanıcı etkileşimi de The British Müzesi gibi online alışveriş, sergi gezmeleri ve bilgiler ile sınırlıdır.

Tasarımda orijinallik

The Louvre Müzesinin tasarım özellikleri incelendiğinde, internet üzerinden hazır şablonlarla web sitesi pazarlayan hazır içeriklere benzer bir görünüm vardır. Müzenin tasarımında müzenin geçmişi ve karakteristiği, Fransa ya da eserlere yönelik herhangi bir gösterge bulunmamaktadır.

Roma Vatikan Müzeleri

Vatikan'daki müzeleri bir araya toplayan ve eserlerin sergilenmesinden alışveriş ve tur imkanlarına kadar birçok olanağı da sunan Vatikan müzeleri, The Guardian Gazetesinin en başarılı 10 interaktif müzesi içerisinde yer almaktadır. Her ne kadar tüm kullanıcıları için tam etkileşimli olanakları olmasa da, müze de eserlerin ulaştırılmasında ciddi imkanları izleyicilere sunmaktadır.



Resim 5. Roma Vatikan Müzeleri ana sayfa görünümü

Kullanıcı arayüzü

Diğer iki Müze örneğine göre Vatikan müzelerinin kullanıcı arayüzü daha basit ve daha fazla kullanıcı odaklı şekilde tasarlanmıştır. Müzelerin birden fazla olması ve pek çok farklı birimi bir araya getirmesi bakımından müzelerin önemli işlevlerinin olduğu ifade edilebilir.

Kullanıcı etkileşimi

Diğer iki müze gibi burada da, kullanıcı etkileşimi online alışveriş, sergi gezmeleri ve bilgiler ile sınırlıdır. İlave olarak eğitim materyalleri ve içerikleri olsa da, genel olarak bilgi akışı tek yönlüdür.

Tasarımda orijinallik

The Louvre Müzesinde olduğu gibi, burada da internet üzerinden hazır şablonlarla web sitesi pazarlayan hazır içeriklere benzer bir görünüm vardır. Müzenin tasarımında müzenin geçmişi ve karakteristiği, Fransa ya da eserlere yönelik herhangi bir gösterge bulunmamaktadır.

Dünyada tarihi eserlerin interaktif ortamda sunumu konusunda oldukça sınırlı çalışma vardır. Hung ve Chen (2004) görsel tabanlı 2D panoramik görüntüler ve 3D modelleri birleştirerek, ulusal

bir müzede kiosk sistemi ile göstermişlerdir. Uysal ve Uslu (2017) ise arkeolojik eserlerin 3D modellenmesinde fotogrametri yöntemlerini kullanmayı incelemişlerdir. White vd (2003) çalışmalarında ise müzelerde tarihi eser görselleştirmede gerçeklik duyusunun artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Younan ve Treadaway (2015) çalışmalarında, yine tarihi eserlerin 3D modellenmesini incelemişlerdir. Her ne kadar bu örneklerin dışında sanal ortamda birçok müze eserlerini sergilemeye açmış olsa da, bunların çoğunluğu interaktif bir ortamdan ziyade, sadece tek taraflı paylaşım sağlamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu araştırmada, tarihi eserlerin interaktif ortamda sunumları literatür çalışmaları ve alan uygulamaları eşliğinde incelenmiştir. Tarihi eser konusu sadece tarih ya da arkeoloji alanının konusu olmakla kalmayıp, aynı zamanda görsel medya ve kitle iletişimi için de önemli olan bir kavramdır. Bir döneme ya da bir topluluğa ilişkin düşünceler, bilgi ve yorumların daha etkili biçimde yapılması, bahsedilen dönemin daha iyi anlaşılması için, tarihi eserlerin ve özellikle günlük kullanım ürünleri dahil olmak üzere, döneme ilişkin ürünlerin incelenmesinde yarar vardır. Bu yararın sağlanması ve bir yandan tarih bilincini arttırmak, bir yandan da görsel iletişimde interaktif yöntemlerden daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için, daha detaylı çalışmalara ihtiyaç vardır. Günümüzde her ne kadar müzelerin ve tarihi eserlerin görsel iletişim araçları içerisinde dijital ortamda paylaşımı giderek daha yaygın hale gelse de, interaktif tasarımın nispeten daha zayıf kaldığı ifade edilebilir. İnteraktif tasarımın daha etkili bir şekilde kullanılması için ise sadece tasarımcı ve tasarımı destekleyen tarafların değil, aynı zamanda tarihi eserlere yönelik sürece hakim olan akademik bilgi sahibi taraflara da ihtiyaç vardır. Kısacası interaktif olarak tarihi eserlerin sunumundan önce, tüm paydaşların da interaktif bir şekilde bir araya gelmesi gerekir.

Araştırmada incelenen üç müze genel olarak değerlendirildiğinde, özellikle interaktif iletişim açısından müzelerin daha çok satış birimlerinin ön plana çıktığı ve eğitimlerin de yine bireyler ile kurum arasındaki etkileşimi arttırmak için kullanıldığı görülmektedir. Üç müzede de, mevcut imkanlar çerçevesinde, olabilecek en etkili şekilde izleyici ile etkileşim ve geri bildirim sürecine önem verilmiştir. Ancak her üç müzede de, bu etkileşim daha çok geleneksel müzeler gibi olmaktadır. Kullanıcı forumu, eserlere yönelik açık tartışma ve bilgi paylaşım olanakları yeterli değildir.

Araştırmada elde edilen bulgular, günümüzde sanal ortamda tarihi eserlerin sunumunun giderek yaygın hale geldiğini göstermektedir. Ancak tarihi eserlerin sadece tek taraflı bilgi akışına izin verecek şekilde müzeler tarafından paylaşılması, interaktif ortamda yapılacak olan paylaşım çalışmalarının sağlayacağı katkıları vermeyecektir. Bu nedenle ileri araştırmalar ve alan uygulamalarına yönelik olarak, sanal ortam ile interaktif ortam arasındaki ayrımın daha iyi bir şekilde yapılacağı çalışmalara ağırlık verilmesi önerilmektedir. Yine alan uygulamalarında tarihi eserlere yönelik etkileşimli sunumlarda, tüm paydaşların dahil olduğu çalışmalar ile en etkili sonuçların alınması mümkün olabilir. Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde, interaktif tasarımı arttıracak olan çeşitli yöntemlerle, izleyici ile müze ve izleyiciler arasında da bilgi paylaşımına olanak verecek olan yöntemler geliştirilebilir. İzleyicilerin bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları forumlar, bu bilgileri içlerinden belirli izleyicilerin seçilerek kurgulandığı sunumlar geliştirilebilir.

Kaynakça

- Akbulut, Y. (2013). "Verilerin Analizi". Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Anadolu Üniversitesi AÖF yayınları.
- Akdoğan, B. (2001). "Sanat, Sanatçı, Sanat Eseri ve Ahlak" Cilt:42, Sayı:1.
- Akipek, S. (1999) Ulusal ve Uluslararası Hukuk Açısından Kültür Malları. 1.Baskı Ankara, Turhan Kitabevi.
- Badell, J. I. (2015). Museums and social media: Catalonia as a case study. *Museum Management and Curatorship*, 30(3), 244-263.
- Batur, S. (1983) "Dünyada Müzeciliğin Gelişmesi", Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, C. 6, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Cereci, S. (2016). "Kadınların Yeni Medyadaki Gücü: İnteraktif Televizyon". The Journal of Academic Social Science Studies, 24(1), 1-12.
- Çıldır, Z. ve Karadeniz, C. (2014). "Museum education and visual culture practices: museums in Turkey". *American Journal of Educational Research*, 2(7), 543-551.
- Dilber, F. (2012). Seçmenlerin Kitle İletişim Araçlarından Aldığı Siyasal İçerikli Bilgilerden Etkilenme Düzeyi; Karaman İli Seçmenleri Üzerine Bir Alan Araştırması. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(4), 83-105.
- Falk, J. H. ve Dierking, L. D. (2008). Enhancing visitor interaction and learning with mobile technologies. Digital technologies and the museum experience: Handheld guides and other media.
- Hung, Y., & Chen, C. (2004). Digitization of 3 D Objects for Virtual Museum.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Modelleri: Nitelik Düzeyleri ve Analitik Hata Tipleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(1), 49-71
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Kolko, J. (2011). Thoughts on Interaction Design. New York: Morgan Kaufman.
- Lee, L. T. (2001). "History and Development of Mass Communications". Journalism And Mass Communication-Vol. I.
- Moggridge, B. (2007). Designing Interactions. Cambridge: The MIT Pres
- Murray, D. (2010). *Interaction design Undergraduate study in Computing and related programmes*, 145. Retrieved from <https://london.ac.uk/sites/default/files/study-guides/interaction-design.pdf>
- Soydan, E., & Alpaslan, N. (2014). Medyanın Doğal Afetlerdeki İşlevi. *İstanbul Journal of Social Sciences*, (7), 53-64.
- Tepe Yılmaz, S. (2016). Geçmişten Bugüne Kimlik Göstergesi Olarak Sanat. *Journal of International Social Research*, 9(42), 991-991.
- Uysal, M. Ve Uslu, A. (2017). Arkeolojik Eserlerin Fotogrametri Yöntemi İle 3 Boyutlu Modellenmesi: Demeter Heykeli Örneği. TUFUAB IX. Teknik Sempozyumu 2017
- White, M., Liarokapis, F., Darey J, Mourkoussis, N., Petridis, P. Ve Lister, P. F. (2003). Augmented Reality for Museum Artefact Visualization. Proc. 4th Irish Workshop on Computer Graphics, Eurographics Ireland Chapter, Coleraine, Northern Ireland, 29-30th April, 75-80.
- Younan, S. ve Treadway, C. (2015). Digital 3D models of heritage artefacts: Towards a digital dream space. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage 2* (2015) 240-247.

İnternet Kaynakları

- <https://ecobnb.com/blog/2020/03/online-museums-free/> adresinden 15.05.2021 tarihinde erişildi.
- <https://www.theguardian.com/travel/2020/mar/23/10-of-the-worlds-best-virtual-museum-and-art-gallery-tours> adresinden 15.05.2021 tarihinde erişildi.