

IJONAS



**Uluslararası Sosyal Bilgilerde
Yeni Yaklaşımlar Dergisi**

Cilt 5 / Sayı 1 / Yıl 2021



International Journal of New Approaches in Social Studies



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

ISSN: 2618-5725

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS

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

DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER /ABSTRACTING AND INDEXING

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

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

OKUYUCU MEKTUPLARI / LETTERS

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

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

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ

ijonasstr@gmail.com



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 5, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2021

VOLUME:5, ISSUE:1, YEAR: JUNE – 2021

SAHİBİ / OWNER

Dr. Hakan AKDAĞ

EDİTÖR / EDITOR

Dr. Hakan AKDAĞ

SAYI EDİTÖRÜ/ ISSUE EDITOR

Dr. Cemil ÖZTÜRK

EDİTÖR YRD / VICE EDITOR

Dr. Selahattin KAYMAKCI

Dr. F. Serkan SAY

Dr. Muhammet SAYGIN

Dr. Anıl KALE

Dr. Gürol YOKUŞ

REDAKSİYON/ REDACTION

Dr. F. Serkan SAY

Dr. Gürol YOKUŞ

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Dr. Selahattin KAYMAKCI

Dr. Halil TOCAN

Dr. Hakan AKDAĞ

Dr. Yasin DOĞAN

Dr. Adnan ALTUN

İLETİŞİM / COMMUNICATION

Dr. Hakan AKDAĞ – Mersin Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 33000 MERSİN

Dr. Selahattin Kaymakçı – Kastamonu Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 37000 KASTAMONU

Dr. F. Serkan SAY – Mersin Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 33000 MERSİN

E-posta/email: ijonasstr@gmail.com

BASIM TARİHİ / PUBLISHED TIME: Haziran – 2021 / June – 2021

ISSN:2618-5725

Danışma Kurulu ve Hakemler Advisory Board and Referees

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

IJONASS

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 5, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2021

VOLUME:5, ISSUE:1, YEAR: JUNE – 2021

Bu Sayının Hakemleri

The Referees of This Issue

- Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK – İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent AKBABA – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ÜNLÜ – Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ – Gaziosman Paşa Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır KILCAN – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK – Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet AKPINAR – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Selman ABLAK – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Ayten Kiriş AVAROĞULLARI – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM – Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA – Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan ALTUN – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ – Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Suat POLAT – Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim SARI – Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. İlker DERE – Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Harun ER – Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Osman ÇEPNİ – Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ – Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU – Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ – Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet DALKILIÇ – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Ali TAN – Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem BAŞ – Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Murat Bayram YILAR – Samsun 19 Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hakan SARITIKEN – Düzce Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi İsmail Yavuz ÖZTÜRK – Mersin Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Serpil DEMİREZEN – Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Fatma TORUN – Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ahmet VURGUN – Marmara Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hacer ULU – Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Alpaslan AY – Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Alpay AKSİN – Amasya Üniversitesi
Dr. Gürol YOKUŞ – Sinop Üniversitesi



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 5, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2021

VOLUME:5, ISSUE:1, YEAR: JUNE – 2021

EDİTÖRDEN...

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi'nin (IJONASS) Değerli Okuyucuları,

Dergi yönetiminin daveti üzerine Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi'nin (IJONASS) 2021 yılı ilk sayısı için misafir editörlük görevini üstlendim. Bu vesileyle görevi üzerime aldığım zamandan bu yana çıkaracağımız sayıya yoğun ilgi gösteren tüm meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

Değerli Paydaşlar,

Dergimizin beşinci cildinin ilk sayısını yayımladığımızı belirtmekten büyük bir kıvanç duyuyorum. Bu sayımızda sosyal bilgiler konu alanı ile doğrudan ilgili 12, toplamda 19 çalışma yer almaktadır. Çalışmalara bakıldığında araştırma, derleme ve kitap inceleme şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda sayıya katkı sunan yazarlarımıza, hakemlerimize ve dergi ekibimize şükranlarımı sunuyorum. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Dergimize gönderilen söz konusu çalışmaların bilim dünyasına yeni soluklar / kazanımlar getirmesini temenni ediyorum.

2021 yılında beşinci kuruluş yıldönümünü kutlayacak olan dergimizin uluslararası okuyucu kitlesinin, tarandığı indeks sayısının ve çeşitliliğinin artırılması en büyük dileğimdir. Dergimizin ikinci sayısının 2021 yılı Aralık ayında yayımlanacağını hatırlatıyor, misafir editörlük fırsatını bana veren yayın kuruluna teşekkür ediyorum. Sosyal Bilgiler Eğitimi alanına katkı sunan Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi'ne (IJONASS) yayın hayatında başarılar diliyorum.

Saygılarımla...

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Haziran – 2021



Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi - IJONASS

International Journal of New Approaches in Social Studies

CİLT: 5, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2021

VOLUME:5, ISSUE:1, YEAR: JUNE -2021

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden... /Editor's Note

İçindekiler / Contents

1) Nadire Emel AKHAN & Hilal MERT (s. 1 -16)

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Alanına Yönelik Görüşleri

The Opinions Of Pre-Service Social Studies Teachers On The Social Studies Field

2) İbrahim Ethem GÜRBÜZ & Vedat KARADENİZ (s. 17-45)

6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Doğal Afetler Konusu Üzerine Coğrafi Bilgi Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of 6th and 7th Grade Students' Geographical Information Competence Related to Natural Disasters

3) Emine KARASU AVCI, Melike FAİZ & Serpil RECEPOĞLU (s. 46 -62)

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Algılarının Belirlenmesi

Determination of Digital Citizenship Perceptions of Social Studies Prospective Teachers

4) Adem ARSLAN & Abdulhak Halim ULAŞ (s. 63 -78)

Değer Odaklı Aile Eğitim Programına Yönelik Ebeveynlerin Çocuklarının Kazanmalarını İstedikleri Kök Değerlerin Belirlenmesi

Determining the Root Values That Families Want To Achieve Children For The Value Oriented Family Education Program

5) Osman Kubilay GÜL & Aslıhan GEZ (s. 79-97)

Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretmenlerinin Sınıf ve Web Temelli Tarihsel Birincil Kaynakları Kullanma Durumları

Social Studies and History Teachers' Use of Classroom and Web-Based Historical Primary Resources

6) İlyas KARA & Veysi AKTAŞ & Tuğba YAMAN (s. 98 - 118)

Fransa Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellerin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bağlamında İncelenmesi: Ortaokul Tarih ve Coğrafya Dersi Örneği

The Study of Visuals in French Coursebooks in The Context of Social Gender Roles: The Sample of History and Geography Subjects in the Middle School

7) Ayşegül AVŞAR TUNCA Y (s. 119 - 134)

Okuma Güçlüğü Yaşayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Hatalarının İncelenmesi

An Assessment of the Reading Errors of Primary School Students with Reading Difficulties

8) Hamza YAKAR, Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ & Yurdal DİKMENLİ (s. 135 - 151)

Öğretmen Adaylarının Millî Parklara Yönelik Algı ve Bilgi Düzeyleri: İlişkisel Bir Çalışma

Preservice Teachers' Perception and Knowledge Levels Towards National Parks: A Relative Study

9) Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK & Cenap SİĞNAKTEKİN (s. 152 - 176)

Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Hazırlanan Tarih Konulu Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler: Bir Meta-Sentez Çalışması

Trends in Graduate Thesis prepared in the field of Social Studies Education in Turkey: A Meta-Synthesis Study

10) Dila LEYLAK & Serkan SAY (s. 177 - 190)

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Yaratıcılığı Destekleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examination of the Relationship Between Creative Personality Traits and Creativity Support Skills of Classroom Teacher Candidates

11) Demet ÖNER & E. Özlem YİĞİT (s. 191 - 215)

Okul Öncesinde Sosyal Bilgiler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Examination of Teachers' Views on Social Studies Education in Preschool

12) Kudret AYKIRI & İrem AKTUNA (s. 216 - 231)

Çift Ana Dal Programına Kayıtlı Olan Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Bu Programa İlişkin Görüşleri

Opinions of the Social Studies Teacher Candidates Registered in the Double Major Program Related to This Program

13) Fikret ALINCAK (s. 232 - 247)

Göreve Yeni Başlayan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlik Algularının ve Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi

Analysis of The Perceptions of Proficiency and The Problems That Newly Beginning Physical Education Teachers Face

14) Nagihan EVCİ (s. 248 - 255)

Yayın Kritiği: Öğretim Tasarımı: ADDIE Yaklaşımı

Instructional Design: The ADDIE Approach

15) Tuğçe SEMİZ & Canan TUNÇ ŞAHİN (s. 256 - 277)

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma ve Bilim İnsanına Yönelik Metaforik Alguları

The Metaphorical Perceptions Of Social Studies Teacher Candidates On Scientific Research And Scientist

16) Musa EROĞLU & Mehmet GÜNDOĞDU (s. 278 - 293)

Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi

Examination Of Personality Traits Of Individuals In Emerging Adulthood

17) Zeliha TUĞUZ (s. 294 - 304)

Filoloji Çalışmalarında Gastronominin İzleri: Ermeni Harfli Kıpçak Türkçesi Metinlerinde Yeme İçme

Traces of Gastronomy in Philology Studies: Eating and Drinking in Kipchak Turkish Texts in Armenian Letter

18) Zafer YILDIRIM (s. 305 - 321)

Osmanlı Devleti'nde Esnafın Genel Özellikleri ve XVIII. Yüzyıl Konya Esnafıyla İlgili Bazı Tespitler

General Characteristics of Tradesmen in the Ottoman State and Some Determinations About the 18th Century Konya Tradesmen

19) Mustafa KİRKİT (s. 322 - 353)

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Bazı İhtilafli Konu Başlıklarının İncelenmesi

The Review of Some Controversial Issues in Social Studies Textbooks

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Alanına Yönelik Görüşleri

Nadire Emel AKHAN^{1*}  & Hilal MERT² 

Gönderilme Tarihi: 20 Temmuz 2020 Kabul Tarihi: 03 Mart 2021
DOI: 10.38015/sbyy.772107

Öz:

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler son sınıf öğretmen adaylarının sosyal bilgilere bakış açısını ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sosyal bilgiler eğitimi son sınıfında öğrenim gören 53 öğretmen adayı oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemi benimsenen bu çalışma, olgu bilim (fenomonoloji) modelinde desenlenmiştir. Bu çalışmanın verileri uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından oluşturulmuş 8 açık uçlu soru yardımı ile toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarını genel olarak değerlendirmek gerekirse, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alanlarına gereken değerin verilmediğini düşündükleri söylenebilir. Öğretmen adayları buldukları çevrenin sosyal bilgiler alanına ön yargılı baktığını ve bu alanı ciddiye almadıklarını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmen adaylarının meslek hayatına yönelik kaygıları olduğunu fakat buna rağmen alanlarını sevdiklerini ve büyük beklentilerle alanlarını seçtiklerini söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının mesleğe başlama konusunda kaygıları ve motivasyonlarını düşüren etkenleri bilmeleri ve bunları dile getirmelerine rağmen sosyal bilgilerin amacının anlaşılması ve alana gereken değerin verilmesi ümidini taşıdıkları söylenebilir. Bu doğrultuda öncelikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının motivasyonunu olumsuz etkileyen bu etkenlerin ortadan kaldırılması adına çalışmalar yapılması, aday öğretmenlerin hizmet öncesinde alanlarına olan bakışlarını ifade edebilecekleri ve sorunlarını rahatlıkla konuşabilecekleri ortamlar oluşturulması ayrıca alanlarında yeterli donanımına sahip olabilecekleri eğitim ortamlarının sağlanması ve sosyal bilgiler alanının gerekliliğini anlatan çalışmalar/ projeler yapılması önerileri getirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretmen adayı, mesleğe bakış.

Abstract:

This study aims to reveal senior preservice social studies teachers' perspective towards social studies. Accordingly, study group consisted of 53 preservice teachers in their last year in social studies at faculty of education of a state university in 2018-2019 academic year. This study, which employed the qualitative research method, was designed in the phenomenology model. Data were collected through 8 open-ended questions developed by the researchers based on expert opinions. Collected data were analyzed with descriptive analysis. When research findings are elaborated overall, it could be asserted that preservice social studies teachers think that their field is not really considered important. They believe that others in their surroundings approach social studies biasedly and do not take it seriously. It can also be said that they have concerns regarding their professional lives and yet like their fields and selected it with high

¹Akdeniz Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-3628-8571

²Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-7309-8833

*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): neakhan@akdeniz.edu.tr

expectations. We can suggest that even though they are aware of and bring forward the concerns and demotivating factors in terms of starting this profession, they still hope that the aim of social studies will be acknowledged and necessary diligence will be paid. Thus, we can suggest firstly to carry out studies in order to eliminate such demotivating factors, to create platforms where they can easily voice their perceptions and questions regarding their fields during pre-service term, to provide trainings to equip them adequately and to perform studies/projects that address the necessity of this field.

Keywords: Social studies, preservice teacher, perception towards profession.

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği önemini her çağda koruyan, kutsal kabul edilen bir meslek olmuştur. Özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edildiğine göre öğretmenlik mesleğini yapan insanların, mesleğin gereklerini eksiksiz olarak yerine getirebilmeleri için, bir takım yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (Karatekin, Meray & Keçe, 2015). Bunun yanında nesilleri avuçlarına bıraktığımız bu mesleği icra eden bireylerin yetişmesi için yaptıkları işi sevmeleri de oldukça önemlidir. Bir öğretmen, aldığı eğitimin niteliğinin yanı sıra alanını tanıyan ve kendi alanına inanan, dersini anlatırken yaptığı işe olan inancı ile coşan bir kişi olabilmelidir. İşte o zaman eğitim sistemi en önemli bileşenini tamamlamış olarak hedeflerine daha da yaklaşmış olacaktır.

Tarihi süreçte insanlar elde ettikleri deneyimleri gelecek nesillere aktarmanın, başka bir deyişle öğretme yollarının farklı biçimlerini kullanmışlardır. Bu öğretme yolları ya da etkinlikleri toplumların yapısına, yaşam biçimlerine, üretim ve tüketim tarzları ile ekonomik faaliyetlerine göre değişerek ve gelişerek bugüne kadar ulaşmıştır. Geçmişte bireylerin eğitim gereksinimlerini, etkileşimde oldukları doğal eğitimciler veya öğretmenler karşılarken, günümüzde ise bu süreç çoğunlukla her biri alanının uzmanı olan öğretmenlerce yürütülmektedir (Akkuş, 2013). Eğitimi önemli gören ileri toplumlar çeşitli alanlarda yetişmiş, nitelikli insan gücüne sahip bireylerden oluşmaktadır. Nitelikli insan gücünün sağlanmasında ülkelerin eğitim sistemi önemli rol oynamaktadır. Eğitim sisteminin belki de en önemli parçası olan öğretmenler, toplumun ilerlemesinde çok etkilidir. Bu açıdan öğretmen adaylarının mesleklerinde daha etkili ve başarılı olmaları için, pedagojik formasyonlu ve mesleklerine karşı olumlu tutumlar besleyen bireyler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir (Durmuşoğlu, Yanık & Akkoyunlu, 2009). Çünkü eğitim sisteminin lokomotifi konumunda olan öğretmenlerin öğretim açısından nitelikleri, eğitimdeki başarı oranını önemli şekilde etkilemektedir (Arastaman, 2013). 21. yüzyıldan beklenen bireylerin yetişmesi için en iyi okul binaları yapılsa da, en güncel öğretim programları, materyalleri, teknolojileri, etkinlikleri geliştirilse de, öğretmen yeterli donanıma sahip olmadığı sürece istenilen sonuca varılamayacaktır (Güven & Keleşoğlu, 2018). Bu nedenle yeni nesillerin niteliği şüphesiz onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeştir. Öğretmenlerin insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkar olduğu düşünüldüğünde (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005) nitelikli olması veya niteliğini öğrenciye yansıtabilmesi için öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu önem kazanmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, bireyin öğretmenlik mesleği ile ilgili düşünceleri, hisleri ve çalışırken ortaya koyduğu performans şeklinde ifade edilebilir (Camadan & Duysak, 2010). Mesleğe karşı tutum öğretmenlik mesleğini yerine getirmede önem arz etmektedir (Durmuşoğlu, Yanık & Akkoyunlu, 2009). Bu açıdan öğretmenlik mesleğinde sahip olunan olumlu tutumların öğrenme ve öğretme sürecini kolaylaştırdığı ve başarıyı artırdığı, sahip olunan olumsuz tutumların ise başarı önünde engel oluşturduğu açıktır (Doğan & Baloğlu-Uğurlu, 2017). Öğretmenlerin alan, meslek ve genel kültür bilgisiyle donatılmış olmalarıyla

beraber meslekte başarı ve iş doyumları için mesleklerine yönelik olumlu tutuma sahip olmaları da beklenmektedir (Camadan & Duysak, 2010). Kısacası iyi bir genel kültür, pedagoji ve alan bilgisi yasal anlamda başarılı bir öğretmen olmak adına yeterli görülebilir. Fakat öğretmenin bir işi yapabilmeye ilişkin inançlarını ifade eden öz-yeterlik düzeyi göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husustur (Ünlü, Kaşkaya & Kızılkaya, 2017).

Öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin yeterliklere ne ölçüde sahip oldukları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, onların nitelikleri açısından önemli bir konudur (Çapri & Çelikkaleli, 2008). Nitelikli bir eğitim için gereken ve niteliği etkileyen unsurlar içerisinde, daima kendini geliştirme çabası içindeki sorumluluklarına paralel olarak öğretmen öz-yeterliği büyük önem taşımaktadır (Kafkas, Çoban & Karademir, 2010). Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin oluşturdukları algılar, onların ileride nasıl öğretmen olacaklarını ve buna yönelik isteklerini ortaya koymaktadır (Akça-Berk, Gültekin & Çençen, 2015). Öğretmenler öğrencilerini davranışlarıyla olumlu veya olumsuz etkileyebilme gücüne sahip oldukları için bu mesleği icra edecek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çok önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik sahip oldukları tutumları; mesleklerini seçme nedenleri ve mesleklerini nasıl gördükleri ile yakından ilgilidir (Kartal & Afacan, 2012).

Türkiye’de kamuda öğretmen olabilmek için Kamu Personel Seçme Sınavı’na (KPSS) girmek gerekmektedir. Bu sınav sonucunda özellikle bazı branşlarda atanan öğretmen sayısı çok azdır. Bundan dolayı, her geçen yıl atamasını bekleyen öğretmen sayısı artmaktadır. Öğretmen adaylarının atanmaları için gereken puanlar da buna bağlı olarak yükselmektedir. 2016 yılında yayımlanan, “Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik” beraberinde öğretmen atamalarında KPSS puanına ek olarak sözlü sınav uygulamasını getirmiştir. Bazı branşlardaki öğretmen adaylarının mesleki geleceklerini tahmin edememeleri, işsiz kalabilme ihtimalleri gibi belirsizlikler, öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin kaygı yaşamalarına ve olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır (Deniz & Tican, 2017). Ayrıca günümüzde “öğrenci merkezli” eğitim sisteminin yeterli olarak algılanamaması sonucunda doğru eğitim politikalarının belirlenememesi ve teknoloji unsurlarının öğretmenin yerini doldurabileceği düşüncesi öğretmenlerin toplum, devlet ve medya tarafından hak ettiği saygıyı ve önemi görememesine sebep olmaktadır. Bu durumda öğretmenler ve öğretmen adayları için olumlu tutum kaynaklarından biri olan öğretmenliğin manevi değeri de gün geçtikçe azalmaktadır (Başaran & Dedeoğlu-Orhun, 2013). Bu bakımdan son yıllarda ülkemizde eğitim sistemiyle ilgili en önemli sorunlardan birinin, öğretmen yetiştirme ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliği olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Çapri & Çelikkaleli, 2008).

Sosyal bilgiler öğretmenliği de yukarıda bahsedilen koşullardan etkilenen branşlardan birisidir. Atama sayısının azlığı, sözlü sınav uygulaması ve sosyal bilgiler alanının birçok sosyal bilim disiplini kapsaması sebebiyle Kamu Personel Seçme Sınavı’nda alan başlığı altında gelen soruların belirsizliği, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının motivasyonunu düşürmektedir. Üstelik sosyal bilgiler öğretmenleri mesleğe başladıklarında çalışma alanlarının, kazanım temelli programlara dayalı soyut içeriğe sahip bir çalışma alanı olması, çalışma alanına yönelik konuların aktarımında ve anlatılanın öğrenciler tarafından somut bir biçimde anlamlandırılması sebebiyle birçok zorlukla karşı karşıya kalabilmektedirler. Karşılaşılan bu zorlukların çözülmesi veya en düşük seviyeye indirgeme süreci öğretmenin sahip olduğu yeterliliklerin yanı sıra mesleğe karşı motivasyonu da doğrudan ilişkilidir (Koçoğlu & Egüz, 2019). Sosyal bilgiler öğretimi iyi vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerine ve sosyal bilgiler öğretmeni olacak öğretmen adaylarına bu amacı gerçekleştirmede büyük görev

ve sorumluluklar düşmektedir. Bu görev ve sorumlulukların istekle ve iyi bir şekilde yerine getirilebilmeleri için öncelikle sosyal bilgiler öğretmenlerinden ve öğretmen adaylarından yaşamları boyunca icra edecekleri öğretmenlik mesleği ve sosyal bilgiler branşına ilişkin güçlü ve olumlu bir tutuma sahip olmaları beklenmektedir (Karatekin, Merey & Keçe, 2015).

Öğretmen yetiştirmekten sorumlu olan eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarına alan bilgisinin yanında öğretmenliğe ilişkin tutum ve davranışlar da kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle, alan bilgisinin yanında öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarının ölçülmesi de önemlidir (Tanel, Kaya-Şengören & Tanel, 2007). Tutum, davranışa hazırlayıcı bir etkidir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumları, onların öğretmenlik yaptıkları zaman içinde davranışlarını da ortaya çıkarmaktadır (Kartal & Afacan, 2012). Bu bakımdan öğretmen adaylarının gelecekteki mesleklerine yönelik tutumlarının bilinmesi, onların nasıl birer öğretmen olacağı hakkında bize yorum yapma olanağı sağlayabilir (Tanel, Kaya-Şengören & Tanel, 2007). Öğretmen yetiştirme programlarının önemli amaçlarından bir tanesi, öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum oluşturmak ve mesleğin gerektirdiği yeterlikleri öğretmen adaylarına edindirmektir. Ancak öğretmen yetiştirme sürecine bakıldığında bu ilkelerin ne düzeyde çalıştığı ve öğretmen adaylarının bahsi geçen niteliklere hangi düzeyde sahip olarak mezun oldukları pek bilinmemektedir (Şahan & Zöğ, 2017).

İyi vatandaş yetiştirmek gibi önemli bir amacı olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet öncesinde mesleklerine yönelik bakış açıları hakkında bilgi sahibi olmanın, öğretmen adaylarının motivasyon eksikliklerin giderilmesi ve olumlu yönlerin pekiştirileceği düşünülmektedir. Bu sayede sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içinde eğitim öğretim faaliyetlerini sorunsuz bir şekilde yürüteceği ve bunun da öğrenci başarısına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Alanyazına bakıldığında (Akar, 2007; Bulut, 2009; Camadan & Duysak, 2010; Doğan & Baloğlu-Uğurlu, 2017; Karatekin, Merey & Keçe, 2015) öğretmen adaylarının mesleki inanç ve tutumlarını tespit etmek amacı bakımından; (Kızılcıoğlu, 2003; Receptoğlu & İbret, 2019; Taş, 2012; Terzi & Tezci, 2007) mesleki yeterlilik, alanı seçme nedeni ve mesleki motivasyon bakımından konuları ile ilgili bazı çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmanın amacı ise, sosyal bilgiler son sınıf öğretmen adaylarının alanlarına yani sosyal bilgilere bakış açısını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgileri seçme nedenleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alanlarına yönelik bakışları nasıldır?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrelerinin, alanlarına yönelik bakışları hakkındaki düşünceleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek hayatına başlama konusundaki düşünceleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını etkileyen unsurlar nelerdir?
6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iyi bir sosyal bilgiler öğretmenin imajına yönelik düşünceleri nelerdir?
7. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, alanlarının değer görmesi için yaptıkları öneriler nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgu bilim (fenomonoloji) modelinde desenlenmiştir. Olgu bilim modeli, gerek duygusal gerekse etkili ve yoğun tecrübelerin çalışılması noktasında son derece uygun bir modeldir (Merriam, 2018). Olgu bilimsel çalışmalarda, bir olguya yönelik bireysel deneyimin genel bir seviyeye çekilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu çalışmalar kişisel algıların ortaya çıkarılıp yorumlanmasına yardımcı olmaktadır (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu sebeple sosyal bilgiler son sınıf öğretmen adaylarının sosyal bilgilere yönelik bakış açısını ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada olgu bilim kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sosyal bilgiler eğitimi son sınıfında öğrenim gören 53 (31 kadın, 22 erkek) öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada üniversite ve fakülte seçiminde kolay ulaşılabilir yöntem, bu üniversite / fakülte'deki öğrencilerden çalışma grubu seçilirken ise amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, “önceden belirlenmiş koşulları taşıyan bireylerle çalışmayı amaç edinir” (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada uygun örneklem ise, erişimin kolay olması, araştırmaya “hız ve pratiklik kazandırması” sebebi ile tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu çalışmada, çalışma grubunun seçim ölçütü, sosyal bilgiler son sınıf öğretmen adayı olmak şeklinde belirlenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken ayrıca öğrencilerin çalışmaya katılımlarında tamamen gönüllülük ilkesine bağlı kalınarak ve katılımcı rızası alınarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulan 8 açık uçlu sorudan oluşan soru formu kullanılmıştır. Hazırlanan soru formu çalışma grubunda yer almayan 10 sosyal bilgiler öğretmen adayına okutulmuş ve anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Ardından öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler alanının geleceğine yönelik görüşleri” üzerine olan soru uzman görüşleri doğrultusunda soru formundan çıkarılmıştır. Soru formunda genel olarak “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgileri seçme nedenleri, kendilerinin ve çevrelerinin alanlarına yönelik bakışları, alanlarına yönelik motivasyonları ve mevcut kaygıları” sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguların düzenli bir şekilde yorumlanarak okuyuculara sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın güvenilirliğini artırması bakımından analizler araştırmacıların dışında alanında uzman iki araştırmacının da yardımı ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği $R(\text{Güvenirlilik}) = \left[\frac{Na}{Na + Nd} \right] \times 100$ formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama göre güvenirlilik %84 olarak hesaplanmış ve araştırmanın analizi güvenilir kabul edilmiştir. Ayrıca araştırmaya öğretmen adaylarının gizliliğini sağlamak için gerçek isimlerin yerine kısaltma adlar (1KÖA: 1. kadın öğretmen adayı, 2EÖA: 2. erkek öğretmen adayı ... vb.) kullanılarak bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

BULGULAR

1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgileri Seçme Gerekçeleri

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgileri Seçme Gerekçeleri

Görüşler	f
Öğretmenlik mesleğini sevme	21
Kişiliğine uygun olma	8
Sosyal Bilgiler öğretmenini sevme	6
Sosyal Bilgiler dersini sevme	4
Çocukları sevme	3
Sözel alanda başarılı olma	3
Yönlendirme yapılma	3
Sınav puanı yeterliğinin olma	3
Sınav tercihi hatası olma	2

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme gerekçelerine yönelik cevaplarının büyük çoğunluğunu (45) öğretmen adaylarının bölümü kendi istekleri doğrultusunda seçtikleri yönünde değerlendirmek mümkündür. Bu cevaplar içerisinde “öğretmenlik mesleğini sevme” ifadesinin en yüksek söylenme sıklığına sahip olduğu görülmektedir. Bu konuda 18KÖA, “*Küçükliğümden beri hep öğretmen olmak istemişimdir. Bu mesleği seviyorum. Çocuklara bir şeyler öğretmek bana inanılmaz mutluluk veriyor*” şeklinde; 3EÖA ise “*Öğretmenlik bana en uygun meslekti. Seçerken hiç tereddüt etmedim. Çocukları ve onlarla ilgilenmeyi seviyorum. Kazandığımda uça uça geldim*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcılardan bazılarının ise (8) bölümü seçme nedenlerinin dışsal faktörler ile ilişkili olduğunu, “yönlendirme yapıldığını, sınav puan yeterliği ve tercih hatasından” kaynaklı olduğunu söylemek mümkündür. Bu konuda katılımcılardan 21KÖA, “*Ortaokulda en sevdiğim öğretmen sosyal bilgiler öğretmenimdi. Çok bilgili ve genel kültürü çok fazla birisiydi. Tercihimde onun büyük payı olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde 22EÖA ise “*Türk Dili öğretmenliği istiyordum. Puanım buraya yetti.*” şeklinde düşüncesini ifade ederek dışsal faktörlerden kaynaklı olarak bu bölümü tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bölümü seçme sebeplerine yönelik bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme gerekçelerinin olumlu sebeplerden kaynaklı olduğu söylenebilir.

2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alanlarına Yönelik İnançları

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alanlarına Yönelik İnançları

Görüşler	f
Önemli bir meslek	32
Gerekli bir alan	19
Gerçekçi hedeflere sahip bir alan	11
Hayatilik ilkesine sahip bir alan	7
Zevkli bir alan	4
Etkili/Önemli bir alan	4
Toplum tarafından önemi düşük bir alan	1
Mesleki (İş) beklentilerini karşılayamayan bir alan	1
Kolay bir alan	1
Güncel olayları içeren bir alan	1
Konu Alanı itibarıyla kapsamlı bir alan	1
Eğitim-öğretim sürecinin kritik döneminde olan bir alan	1

Tablo 2'ye göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alanlarına yönelik inançları hakkında verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenliğin “önemli bir meslek” olduğu ifadesinin (32) en yüksek söylenme sıklığına sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 3KÖA'nın bu konuda, “*Öğretmenlik çok kutsal bir meslek. Sabir ve sevgi gerektiren bir iş. Parası belki doyurmaz ama bütün işler içinde insanı tatmin eden güzel bir iş*” görüşü ile mesleğin önemine vurgu yaptığı söylenebilir. Bu inanca ek olarak dersin gerekliliği, hedefleri, hayattaki karşılığı ve zevkli olduğuna ilişkin cevapların da yüksek frekanslara sahip olduğunu söylemek mümkündür. 11KÖA'nın bu konuda alanla ilgili olarak, “*Diğer alanlar gibi karmaşık ve zor değil. Şahsen ben üniversite yıllarında okuduğum bölümden keyif de almak istedim. Zevkli bir bölüm bence.*” şeklinde düşüncesini ifade ettiği görülmüştür. Ayrıca katılımcılardan 16EÖA, “*Diğer alanlar gibi teorik ve kitap üstünde değil. Hayatın kullanma kılavuzu gibi aslında...*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Farklı olarak katılımcıların bazılarının alanlarına yönelik olumsuz inanca sahip olduğu, “Toplum tarafından önemi düşük bir alan, mesleki (iş) beklentilerini karşılayamayan bir alan” gibi ifadeleri kullandığı görülmektedir. Bu konuda 19EÖA, “*Çok büyük umutlarla geldim ama atanamama ihtimalinin yüksek olduğu bir bölüm. Resmen o ilk baştaki hayallerim söndü diyebilirim*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Genel olarak katılımcıların alanlarına ilişkin inançları ile ilgili cevapları değerlendirildiğinde ise öğretmen adaylarının alanlarına yönelik olumlu yönde inanca sahip olduklarını söylemek mümkündür.

3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Alanına Verilen Değer Hakkındaki Görüşleri

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının, Sosyal Bilgiler Alanına Verilen Değer Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f
Ciddiye alınmamakta	43
Önyargı ile bakılmakta	26
Gerekli değer verilmemekte	21
Derse karşı olumsuz tutum sergilenmekte	19
Kolay bir ders olarak görülmekte	17
Sözel alan olduğu için önem verilmemekte	12
Konular yüzeysel anlatılmakta	8
Sınavlarda önemli görülmemekte	6
Öğretmenler derste yöntem kullanmamakta	5
Sevilmemeke	4
Lisans eğitimi kolay görülmekte	4
Kişisel çabalar sonucu öğrenilecek bir ders olarak görülmekte	1
Puanı düşük öğrencilerin tercihi bir alan olarak görülmekte	1

Tablo 3'te yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alanlarına verilen değer hakkındaki görüşleri incelendiğinde, katılımcıların verdikleri cevaplar içerisinde “ciddiye alınmamakta” ifadesinin en yüksek söylenme sıklığına (43) sahip olduğu görülmektedir. Bu konuda 10KÖA, “*Ülkemizde değer verildiğini söylemek zor. Ne alımlarda bunu görebiliyoruz ne de okullarda hak ettiği değeri alamamaktadır. Hâlbuki insanı insan yapan değerleri öğreten bir ders.*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Bu ifadeyi sırasıyla “Önyargı ile bakılmakta, gerekli değer verilmemekte, derse karşı olumsuz bir tutum sergilenmekte” cevapları izlemektedir. Bu durumla ilgili olarak 19KÖA “*Sadece basit tarih konularının öğretildiği bir alan olarak biliniyor. Sınav sisteminin Türkçe ve matematiğe hitap etmesi bu bölümü velilerin gözünde düşürüyor.*” şeklinde, 14EÖA ise “*Genellikle başarısız öğrencilerin tercih ettiği bir alan olarak algılanıyor. Ancak İlber Ortaylı gibi sosyal bilgilerin alt dahil olan tarih alanında tanınmış kişilere bakış açıları da son derece pozitif. Bilgi ve bilinç arttıkça bu alana yönelik*

algı daha iyi düzeye gelir.” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alanlarına verilen değer hakkındaki görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının dersin ve bölümün yeterli düzeyde değer görmediği şeklinde görüş belirttiklerini söylemek mümkündür.

4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Meslek Hayatına Başlama Konusundaki Kaygıları

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Meslek Hayatına Başlama Konusundaki Kaygıları

Görüşler	f
Atanamama korkusu	50
İşsiz kalma durumu	44
Toplumun önyargılı olması	31
KPSS süreci	28
Alınan eğitimin uygulamaya dönük olmaması	8
Öğrenciler tarafından dersin sevilmemesi	5
Derse yönelik önyargılar oluşması	2
Kaygım yok	2

Tablo 4’e göre öğretmen adaylarının meslek hayatına başlama konusundaki kaygılarına ilişkin cevaplar incelendiğinde, katılımcıların atanamama (50) ve işsiz kalma (44) durumu ile ilgili kaygılarını ifade ettikleri cevapların yüksek söylenme sıklığında olduğunu söylemek mümkündür. Yaşadığı kaygıyla ilgili olarak katılımcılardan 6EÖA, “*İnsanlar tarafından bu kadar küçümsemenin bir branş olduğunu ve dört yıllık eğitim sonunda iş sıkıntısı olacağını bilseydim bu alanı seçmezdim.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Ayrıca adaylardan birçoğu toplumun alana yönelik önyargılı olmasından (31) kaygı duyduklarını da ifade etmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan 14KÖA, “*Sosyal bilgiler alanına ve öğretmenlerine yönelik önyargıları bilseydim bu alanı seçmezdim.*” şeklinde, 26KÖA ise “*Toplumun bu denli kötü düşüncelere sahip olduğunu ve bu dersin insan hayatına katkılarının hiçe sayıldığı önyargılarını bilseydim bu alanı seçmezdim.*” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Çalışma grubu içerisinde yer alan 2 katılımcı ise meslek hayatına başlama konusunda kaygılarının olmadığını ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel olarak verdikleri cevapları meslek hayatlarına başlama hususunda kaygılarının yüksek olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür.

5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Motivasyonlarını Etkileyen Unsurlar

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Motivasyonlarını Etkileyen Unsurlar

Görüşler	f
İşsiz kalma	47
Aile baskısı	35
Çevrenin küçümsemesi / bakışı	32
Önyargı ile bakılması	26
Alanda mezun sayısının artması	13
Ekonomik sıkıntılarının olması	11
Öğretmene değer verilmemesi	10
Sayısal alanlara daha çok önem verilmesi	7
Özel sektörde ön yargılı yaklaşılması	4
KPSS süreci	4
Mülakat sisteminin olması	3
Alanın öğretmen adayının beklentilerini karşılayamaması	1
Mesleki yeterlik durumu	1
Yeterli düzeyde saygı duyulmaması	1

Tablo 5'e göre, öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını etkileyen unsurlar incelendiğinde en yüksek söylenme sıklığında "işsiz kalma" ifadesinin (47) yer aldığı söylenebilir. Bu konuyla ilgili olarak 15KÖA, "Meslek hayatına başlama konusunda atama sıkıntısı çekmek yeterli para kazanamamak gibi sıkıntılarım var." ifadesini, 7EÖA ise "Atamaların olmaması ve okullarda sosyal bilgiler öğretmenine gereken saygının verilmemesi nedeniyle kaygılarım var." ifadesini kullanmıştır. Bu işsiz kalma unsurunu sırasıyla aile baskısı (35), çevrenin küçümsemesi/bakışı (32) ve önyargı ile bakılması (26) ifadeleri izlemiştir. Bu konuda 1KÖA, "Meslek hayatına başlama konusunda mesleğime daha doğrusu alanıma karşı duvar gibi duran önyargıların yıkılmayacağına dair kaygılarım var." görüşünü, 10EÖA ise "Alana tam hakim olamama, kötü gelen aile ve öğrenci potansiyeli ama en önemlisi öğretmenliğe verilen değer düşmesi." görüşünü ifade etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarının iş bulamama, aile ve çevre gibi faktörlerden olumsuz yönde etkilendiğini söylemek mümkündür.

6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İyi Bir Sosyal Bilgiler Öğretmeninin İmajına Yönelik Düşünceleri

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre İyi Bir Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Görüşler	f
Alanına değer veren	38
Alanı ile ilgili gelişmeleri takip eden	24
Liderlik özelliği olan	20
İyi bir vatandaş olan	15
İdealist olan	11
Sosyal bilgileri seven	8
Kişisel gelişimine önem veren	5
Güncel olayları takip eden	3
Genel kültürü bilgisi olan	2
Alan eğitim bilgisi yüksek olan	2
Öğretmenlik mesleğini seven	1
Milli bilince sahip olan	1

Tablo 6'da çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenlerinin imajına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda en yüksek söylenme sıklığına "alanına değer veren" ifadesi (38) sahip olmuştur. Bu ifadeyi "alanı ile ilgili gelişmeleri takip eden (24), liderlik özelliğine sahip (20), iyi bir vatandaş (15) ve idealist (11) olan ifadeleri sırasıyla izlemiştir. Bu konuda katılımcılardan 5KÖA "İyi bir sosyal bilgiler öğretmeni okulunda her zaman öncü olmalıdır. Dersinin dışında kullanabileceği pek çok alan vardır. Bunları keşfeder ve öğrencisinin keşfetmesine yardım eder..." şeklinde, 17KÖA "İyi bir sosyal bilgiler öğretmenin amacı iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğu için öncelikle kendisinin iyi bir vatandaş olması beklenir. Ayrıca iyi bir alan bilgisine sahip olması gerekir." şeklinde, 6EÖA ise "Okulda birçok gezi ve etkinlik sosyal bilgiler öğretmeninden sorulur. O nedenle yeni fikirleri olan, okulun imkânları doğrultuda birçok faaliyeti planlayan ve uygulayan, okula yön gösteren kişi olmalıdır. Kabuğuna çekilip asla öğretmenler odasında oturmamalıdır." şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmeninin imajına yönelik verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretmenlerini, "sosyal bilgiler alanına değer veren, gelişim ve değişime yatkın, idealist" bir imajda gördüklerini söylemek mümkündür.

7. Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinin Öneminin Anlaşılması için Sunduğu Öneriler

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alanlarının Değer Görmesi İçin Sundukları Öneriler

Görüşler	f
İstihdam olanağı arttırılmalı	49
Sınavlardaki soru sayısı arttırılmalı	25
Ders saati süresi arttırılmalı	22
Toplum tarafından önemi anlaşılmalı	17
Adayda mesleki bir inanç oluşmalı	14
Öğretmenler mesleki gerekliliklerini yerine getirmeli	11
Derste aktif öğrenme yöntemleri kullanılmalı	10
Alan mezunu öğretmen adaylarından atama yapılmalı	6
Lisans programı uygulama dönük olmalı	3
Alandaki önemli kişiler tanıtılmalı	1
Alan taban puanı yükseltilmeli	1

Tablo 7’ye göre öğretmen adaylarının sosyal bilgiler alanının değer görebilmesi için yaptıkları önerilere bakıldığında en yüksek söylenme sıklığına sahip önerinin “istihdam olanağı arttırılmalı” (49) olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 3EÖA “*Atama olmazsa, öğretmenler pazarcılık yaparsa, gider polis olursa, sosyal bilgiler bu önyargularla uğraşmaya devam eder.*” biçiminde önerisini ifade etmiştir. Ayrıca istenilen değer sağlanmasında sınavda çıkan soru sayısının (25) ve ders saat süresinin (22) arttırılmasıyla da gerçekleştirilebileceği önerileri de yüksek frekanslara sahip cevaplar arasındadır. Konu ile ilgili olarak katılımcılardan 7KÖA “*Sosyal bilgilerin makus kaderini yenmesi için öncelikle önemli olanın kendimizin alanına inanması gerektiği kanaatindeyim. Eğer biz yaptığımız işe inanmazsak kimseyi inandırmayız. Diğer bir önemli konu da ders saati. 3 saat sosyal bilgiler amacını göstermek adına çok az...*” şeklinde, 17EÖA ise “*Alana değeri önce kendimiz yani sosyal bilgiler öğretmeni verecek. Bu da yaptığımız işi en iyi şekilde yaparak olur. Öğretmenler pasif ve düz anlatımı bırakmalı. Aktif öğrenme yöntemleri kullanarak derslerini zevkli hale getirmeli. Tabii ki atanıp işe başlayabilirlerse*” şeklinde önerilerini ifade etmişlerdir. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının sosyal bilgiler alanının değer görebilmesi için yaptıkları öneriler genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının beklentilerinin MEB ve YÖK’ün insiyatifinde olan konuların iyileştirilmesi yönünde olduğunu ayrıca “mesleki inanç ve mesleki yeterlilikler” konusuna vurgu yaptıklarını söylemek mümkündür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4. Sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgilere bakış açısının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alanlarını seçme gerekçelerinin olumlu düşüncelere dayandığı, dolayısıyla alanlarına yönelik inançlarının pozitif olduğu ifade edilebilir. Alan yazında bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Doğan ve Baloğlu-Uğurlu (2017) sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının genel olarak branşlarına yönelik mesleki tutum düzeylerinin yüksek ve birbirine yakın olduğunu tespit etmişlerdir. Recepoğlu ve İbret (2019) de sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptıkları bir çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarına yönelik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Taş (2012) ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada katılımcıların bu mesleği sevdiğileri için tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Camadan ve Duysak (2010), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik

mesleğine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların bazı diğer branşlara (ilköğretim matematik ve fen bilgisi) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bulut (2009) da sosyal bilgiler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Terzi ve Tezci (2007), sosyal bilgiler ve diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu ve tutum düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın diğer bir sonucu da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, alanlarına gereken değerin verilmediğini düşünmeleridir. Öğretmen adayları, buldukları çevrenin sosyal bilgiler alanına ön yargılı baktığını ve bu alanı ciddiye almadıklarını düşünmektedirler. Recepoğlu ve İbret (2019), öğretmenlik mesleğine yönelik iş güvencesi, mesleğin değeri, sosyal statü ve kariyer sahibi olma gibi konuları sosyal bilgiler öğretmen adaylarının motivasyonunu düşüren etmenler olarak tespit etmiştir. Burada mesleğin değeri ve sosyal statüsü konularındaki olumsuzluklar sebebiyle öğretmenlerin olumsuz bakış açısı araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Karatekin, Merey ve Keçe (2015) ise sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından öğretmenliğin toplumsal açıdan değerli bir meslek olduğu görüşünün etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın sosyal bilgiler öğretmenin imajına yönelik sonuçlarına bakıldığında ise, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretmenlerini, “sosyal bilgiler alanına değer veren, gelişim ve değişime yatkın, idealist” bir imajda gördüklerini söylemek mümkündür. Doğan ve Baloğlu-Uğurlu (2017)’da sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, katılımcıların sosyal bilgiler öğretmenlerini “güler yüzlü, sevecen ve öğrencilere karşı hoşgörülü ve öğrencilerin dersteki motivasyonlarını artıran” özellikleri ile ön planda gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Ünsal ve Bağçeci de (2016) çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki imajının geliştirilmesi için “öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri, geliştirmeleri” temasının ön planda olduğunu vurgulamışlardır. Özdemir ve Orhan (2019) da benzer olarak öğretmenlerin en fazla “kendini geliştirme-yenileme” konusunun mesleki imajlarına katkıda bulunacağını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek hayatına yönelik atanamama ve işsiz kalma gibi kaygılarının olduğunu fakat buna rağmen alanlarını sevdiğini ve büyük beklentilerle alanlarını seçtiklerini söylemek mümkündür. Kızılcıaoğlu (2003), sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptığı bir çalışmada öğretmen adaylarının mesleğin durumu, mesleğe girişteki sınav (KPSS) ve atanma problemleri, alanda yeterli bilgiye sahip olamamaları ile ilgili kaygıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akhan (2015) da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler programı üzerine düşüncelerine yönelik yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının birtakım kaygı ve olumsuz düşüncelerinin olmasına rağmen öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu görüşleri olduğunu ortaya koymuştur. Akhan çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleğe atanma kaygısı taşıdıklarını tespit etmiştir. Gençay ve Gençay (2007) da farklı branştaki öğretmen adaylarıyla yaptıkları bir çalışmada öğretmen adaylarının KPSS’de başarılı olamama kaygılarının olduğunu ve bunun da öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkilediğini tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarının mesleğe başlama konusunda kaygıları ve motivasyonlarını düşüren etkenleri bilmeleri ve bunları dile getirmelerine rağmen sosyal bilgilerin amacının anlaşılması ve alana gereken değerin verilmesi ümidini taşıdıkları söylenebilir. Karamustafaoğlu ve Özmen (2004), farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yaptıkları bir çalışmada öğretmen adaylarının

mezun olduktan sonra iş bulma kaygıları ve meslekte maddî olanakların yetersiz olmasının öğretmenlik mesleğine olan bakışlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre ayrıca, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının sosyal bilgiler alanının değer görebilmesi için yaptıkları önerilere bakıldığında, öğretmen adaylarının beklentilerinin MEB ve YÖK'ün insiyatifinde olan konuların iyileştirilmesi yönünde olduğunu ayrıca "mesleki inanç ve mesleki yeterlilikler" konusuna vurgu yaptıklarını söylemek mümkündür. Benzer şekilde Akar (2007)'ın sosyal bilgiler öğretmeliği son sınıf öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada, yöneticilerin ve MEB'in öğretmenlik mesleğine gereken değeri vermediği, öğretmene olan saygının her geçen yıl daha da kötüye gittiği sonucu ortaya koyulmuştur. Özdemir ve Orhan (2019) ise, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada benzer olarak öğretmenlik mesleğinin imajının düzeltilmesi için MEB ve siyasilerin ekonomik şartları iyileştirmeleri, öğretmenlere karşı saygının ve verilen değerlerin artırılması için çalışmalar yapmaları gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Araştırmanın sonuçları ışığında öncelikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının motivasyonlarını olumsuz etkileyen unsurların ortadan kaldırılması adına başta sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan öğretim üyelerinin organize edeceği çalışmalar (akademik yayınlar, öğretmen adaylarının da görev alabilecekleri projeler, toplantılar gibi) yapılması önerilebilir. Ayrıca aday öğretmenlerin hizmet öncesinde öğrenim gördükleri üniversitelerde alanlarına olan bakışlarını ifade edebilecekleri ve sorunlarını rahatlıkla konuşabilecekleri, branşlarına karşı aidiyet duygularının güçlenebileceği ortamlar oluşturulabilir. Bu ortamlar özellikle staj döneminde hizmet içindeki sosyal bilgiler öğretmenleri ile koordineli şekilde yürütülebilir. Böylelikle öğretmen adaylarının özellikle staj döneminde alanları ile ilgili farkındalık kazanarak daha özgüvenli bir şekilde mesleğe başlamaları sağlanabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının alanlarında yeterli donanıma sahip olabilecekleri eğitim ortamları ve içinde bulunan yüzyılın öğretmen yeterliliklerini kazandıracak hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi sağlanabilir. Son olarak sosyal bilgiler alanının neden gerekli olduğunu anlatan çalışmalarda/ projelerde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerinin de bizzat rol almaları sağlanarak çevrelerinin alanlarına yönelik motivasyon düşürücü görüşlerini gidermeye çalışmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akar, E. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine verdikleri değer ve mesleki yeterlilikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akça-Berk, N., Gültekin, F. ve Çençen, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine ilişkin metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 183-199.
- Akhan N.E. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler lisans programı üzerine düşünceleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 267-289.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 205-217.
- Başaran, M. ve Dedeoğlu-Orhun, B. (2013). Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(3), 129-151.

- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 2. Baskı). Pegem Akademi.
- Camadan, F. ve Duysak, A. (2010). Farklı programlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması: Rize Üniversitesi örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 30-42.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelikten, M. Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19), 207-237.
- Deniz, S., Tican, C. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1838-1859.
- Doğan, A. ve Baloğlu-Uğurlu, N. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenleri ile öğretmen adaylarının branşlarına yönelik mesleki tutumlarının karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 156-174.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C. ve Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 76-86.
- Gençay, Ö. A. ve Gençay, S. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 241-253.
- Güven, İ ve Keleşoğlu, S. (2018). Yeni gelişmelerle sosyal bilgiler öğretmen eğitimi. A. F. Ersoy, H. Karaduman (Ed.), *Sosyal bilgilerde güncel okumalar 1* içinde (ss. 197-217). Anı Yayıncılık.
- Kafkas, M. E., Çoban, B. ve Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 93-111.
- Karamustafaoğlu, O. ve Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 35-49.
- Karatekin, K., Merey, Z. ve Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 70-96.
- Kartal, T. ve Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 76-96.
- Kızılcıaoğlu, A. (2003). Necatibey Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının profili. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 87-105.
- Koçoğlu, E. ve Egüz, Ş. (2019). Türkiye’de, sosyal bilgiler eğitimine ilişkin alan eğitimcilerinin sorunsal tespitleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 26-37.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma/desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı, Çev. S. Turan). Nobel Yayınevi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin “Öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846.
- Recepoglu, S. ve İbret, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 320-331. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1894>
- Şahan, H. H., ve Zöğ, H. (2017). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim-Öğretim Dergisi*, 7(4), 583-610.

- Tanel, R., Kaya-Şengören, S. ve Tanel, Z. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1-9.
- Taş, M. Y. (2012). Demirci Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarının profili ve sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etme nedenlerinin değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 64-76.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(4), 593-614.
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A. ve Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *KEFAD*, 18(2), 651-668
- Ünsal, S. ve Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı) Seçkin Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

The Opinions Of Pre-Service Social Studies Teachers On The Social Studies Field

It is thought that knowing the beliefs and attitudes of social studies teachers who pursue the sacred purpose of raising good citizens before they begin their service will help eliminate preservice teachers' motivation deficiencies and reinforce their positive characteristics. Consequently, it is hoped that social studies teachers will perform educational activities within the service without any problems and this will, in turn, contribute to student success. In this direction, the study aims to reveal the social studies senior preservice teachers' perspective on social studies.

This study, which employed the qualitative research method, was designed in the phenomenology model. The sample of the study consisted of 53 (31 female, 22 male) preservice teachers who were studying in the last year of social studies education at the education faculty of a state university during the 2018-2019 academic year. In the study, the convenience sampling method was used in the selection of the university and faculty, and the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used in choosing the sample from the students at this university/faculty. In this study, the selection criterion of the sample was determined as "being a senior year social studies preservice teacher". In determining the sample, the participation of the students in the study was on an entirely voluntary basis. The data of the research were collected with a questionnaire consisting of 10 open-ended questions created by the researchers in line with expert opinions. The data obtained from the research were analyzed with descriptive analysis.

When the results of this research, which aims to determine the views of social studies pre-service teachers regarding social studies, are evaluated in general, it can be stated that the reasons of social studies preservice teachers for choosing their field stem from positive reasons and their beliefs in their fields are also positive. Another result of the research is that the preservice teachers think that their fields are not attached to the necessary importance. Preservice teachers think that the people in their environment have a prejudiced view of social studies and they do not take this field seriously. Also, it is possible to say concerning their professional life that pre-service teachers have anxiety about not being appointed and being unemployed, but they still love their field and have chosen their field with great expectations. It is possible to find studies supporting the results of this research in the literature. For example, in a study, they conducted on social studies teachers and social studies preservice teachers, Doğan and Baloğlu-Uğurlu (2017) found that social studies teachers and preservice teachers had high and similar levels of professional attitude towards their branches in general. Likewise, in a study they conducted with social studies preservice teachers, Receptoğlu and Ibret (2019) also concluded that pre-service teachers' perceptions about their motivation towards the teaching profession are high. Besides, Receptoğlu and Ibret (2019) identified issues related to the teaching profession such as job security, the value of the profession, social status, and having a career as factors that decreased the motivation of social studies preservice teachers. Here, the negative perspectives of the teachers due to the negative perceptions regarding the profession's value and social status are similar to the result of the present research. In a study conducted with social studies preservice teachers, Kızılcıoğlu (2003) concluded that prospective teachers had concerns about the status of the profession, the examination required to enter the profession (KPSS), their appointment problems, and lack of sufficient knowledge in the field.

In the light of the results of the study, it may be suggested that studies (such as academic publications, projects where preservice teachers can also participate, meetings) should be organized by the social studies education faculty members in order to eliminate the factors that negatively affect the motivation of social studies preservice teachers. In addition, environments, where preservice teachers can express their views on their field and discuss their problems easily and strengthen their sense of belonging to their discipline, can be created in universities where they study before the service. These environments can be maintained in coordination with social studies teachers, especially during the internship period. In this way, it can be ensured that preservice teachers gain awareness of their field, in particular during the internship period, and start the profession more confidently. Finally, it may be suggested that they participate in studies/projects that explain the necessity of the field of social studies.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Doğal Afetler Konusu Üzerine Coğrafi Bilgi Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

İbrahim Ethem GÜRBÜZ^{1*} & Vedat KARADENİZ²

Gönderilme Tarihi: 23 Ocak 2021 Kabul Tarihi: 05 Mart 2021
DOI: 10.38015/sbyy.866927

Öz:

Okul çatısı altında edinilen bilgilerin sosyal hayata aktarılarak sürdürülebilirliğinin sağlanması ideal eğitimin temel prensiplerinden birini oluşturmaktadır. Bu araştırmada, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okul içi eğitimleri sürecinde doğal afetler üzerine edindikleri coğrafi bilgi yeterlikleri üzerine bir durum tespiti yapılması amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir yaklaşımla ele alınmış ve durum çalışması deseni işe koşulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz yöntemle belirlenmiş toplam 32 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin doğal afetler üzerine coğrafi bilgi yeterliklerini tespit edebilmek amacıyla; araştırmacılar tarafından hazırlanmış, 10 açık-uçlu sorudan oluşan, "Doğal Afetlere Yönelik Coğrafi Bilgi Yeterliği Değerlendirme Formu" pandemi süreci sebebiyle çevrimiçi (online) uygulamalar üzerinden öğrencilere uygulanmış ve araştırma verileri betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerinin eş güdümlü kullanımıyla derinlemesine analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin değerlendirme formundaki sorulara oldukça benzer yanıtlar verdikleri görülmüştür. Her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin çoğunluğunun; doğal afetleri bilimsel tanımlamalara uygun olarak açıklayabildikleri saptanmıştır ancak olayları oluşum biçimlerine göre kategorize etmede yeterli olmadıkları gözlenmiştir. Ayrıca doğal afetleri tamamen beşerî faktörlerin dışında gerçekleşen ve hayvanların herhangi bir etkisinin görülmediği doğal olaylar olarak bildikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin olayları tanımlamadaki başarıları ile olayları oluşumlarına göre kategorize etme yetersizlikleri karşılaştırıldığında, bilgiyi ezber yoluyla öğrendikleri ileri sürülebilir. Bu bağlamda, ezberin önüne geçebilecek, bilginin nedensellik bağı kurularak sağlandığı uygulamalar yoluyla (oyunla öğrenme, okul-içi simülasyon uygulamaları [pratik olarak hazırlanmış], örnek olaylar, video sunumları, grup tartışma etkinlikleri, 3D animasyonların gösterimi, geri bildirimli ödevler [poster/aftış sunumları, projeler], drama etkinlikleri, uzman daveti/briefing vb.) dersin işlenmesi ve tek kaynağa bağlı kalınmaması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafi bilgi, doğal afetler, öğrenci yeterliği, değerlendirme formu.

Abstract:

Transferring the information acquired under the roof of the school to the social life and ensuring its sustainability is one of the basic principles of ideal education. The aim of the study is to determine the geographic information competencies of 6th and 7th grade students during their in-school education process related to natural disasters and to make an evaluation. In order to determine the competencies of students' geographic information related to natural disasters, "An Evaluation Form of Geographic Information Competence Related to Natural Disasters", consisting of 10 open-ended questions, prepared by researchers was applied to the students on the online programs

¹Atatürk Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-5758-5981

²Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-6667-3898

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

due to the pandemic, and was analysed depthly by descriptive and content analysis method coordinately. In the end of the study, most of the 6th and 7th grade students stated the natural disasters in accordance with scientific data but it was observed that they did not have enough geographical information in categorizing their occurrence. In addition, it was concluded that they knew natural disasters as natural events that occurred completely outside of human factors and had no effect on animals. Comparing the ability of students to define events and their inability to categorize events according to their occurrence, it can be said that they learned information through memorization. It is recommended to be taught the course with applications that can prevent memorization (learning with games, simulation applications, case studies, video presentations, group discussion activities, 3D animations, feedbacks with homeworks [poster presentations, projects], drama activities, expert invitation etc.) and not to depend on just a source.

Keywords: Geographical information, natural disasters, student competency, evaluation form.

GİRİŞ

Dünyanın pek çok yerinde yaşanan çeşitli afetlerle ilgili olarak hemen her gün görsel ve yazılı basından haberlere ulaşmak mümkündür. Bunlar, doğrudan doğal olayların ekosisteme bir yansıması olarak meydana gelen ve tehlikeli olan doğal faktörler ile insanoğlunun hem bireysel hem de sosyal birtakım etkinlikleri sonucunda ortaya çıkan beşerî faktörlerdir. Ne yazık ki bu iki afet türü sonucunda görülen manzara genellikle; yaşamlarını yitirmiş olan canlılar, yıkık dökük enkaz kalıntıları, tahrip olmuş doğal ve kültürel çevre, ne yaptığını bilmeden umutsuzca sağa sola koşturan ve bağırsan insan topluluklarıdır (Şahin & Sipahioğlu, 2002).

Doğal afetler; günlük yaşam kalıplarının aniden bozulduğu, insanların çaresizlik ve ızdıraba sürüklendiği ve sonucunda gıda, barınma, tıbbi bakım gibi temel ihtiyaçların karşılanamadığı büyük doğa olaylarıdır. Doğal afetler sonucunda her yıl 90 bin civarında insan ölmekte ve dünya çapında 160 milyona yakın insan bu afetlerden etkilenmektedir. Dünya genelinde yaygın olan yer ve atmosfer kökenli doğal afetler arasında; depremler, tsunamiler, volkanik patlamalar, heyelanlar, kasırgalar, seller, orman yangınları, sıcak hava dalgaları ve kuraklıklar sayılabilir (WHO [World Health Organization], 2021). Biyolojik kökenli afetler ise, doğal çevre ile insan başta olmak üzere tüm canlı varlıklar arasındaki olumsuz ilişki ve etkileşim sonucunda biyolojik varlıkların zarar görmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bulaşıcı hastalıklar, en yaygın olarak görülen biyolojik tehlikelerin başında gelmektedir. Bunlar zararlı mikroorganizmaların (virüs, bakteri, parazit vs.) yol açtığı ve tüm canlılarının bağışıklık sistemini bozarak bir salgın haline dönüştüğü insan, hayvan ve bitki hastalıklarıdır. İnsanlık tarihi boyunca, belirli dönemlerde dünyanın bazı bölgelerinde ortaya çıkan, bulaşıcı hastalıklar görülmüştür. Bunların yayılarak bir salgın haline dönüşmesiyle de çok büyük boyutlarda biyolojik afetler yaşanmıştır (Şahin & Sipahioğlu, 2002). Bunun canlı bir kanıtı olarak, 2019 yılının son aylarında Çin'in Wuhan eyaletinde ortaya çıktığı ileri sürülen ve kısa bir sürede tüm dünyayı etkisi altına alan "Covid-19" adlı yeni tip koronavirüsün 2 milyonu aşan ölüm vakalarıyla uluslararası bir afete dönüşmesi gösterilebilir (WHO, 2021).

Son derece tehlikeli ve acımasız olan bu doğa olaylarını önceden tahmin etmek ve önlemek pek kolay olmasa da bu afetleri tanımak ve zararlarını en aza indirebilmek için gerekli önlemleri almak tüm insanlığın başat görevleri arasında yer almaktadır. Bu sebeple bireylere belirli bir yaştan itibaren afet kültürünün kazandırılıp afetle mücadele eğitiminin verilmesi hayati bir öneme sahiptir (Şahin & Sipahioğlu, 2002). Elbette doğal afetler konusunda hem uluslararası hem de ulusal alanda uygulamalı olarak çalışmalar yapan çeşitli kurum, kuruluş ve dernekler mevcuttur. Ancak unutulmamalıdır ki okul, bir ülkenin vatandaşlarına daha kolay ulaşabileceği, öğrencilerin istedik davranışları öğrenmede ve öğrenilen bu davranışları pekiştirerek hayatlarının içinde uygulamalarında onlara kaynaklık edecek temel yapıdır (Başaran, 1994). Bu

bağlamda, afet kültürünün kazandırılması sürecini yönetecek olan temel faktör eğitim kurumları olmalıdır. Zira halkın eğitim yoluyla farkındalığının artırılması, afet riskinin azaltılması için bir temel olarak kabul edilmektedir. Örneğin, tam zamanlı bir eğitim stratejisi, bir olayın (felaketin) gerçekleşme sırasında veya sonrasında, saatler içinde olmasa bile günler içerisinde, afet bilincinin hızlı bir şekilde yayılmasında bir araç olarak kullanılabilir (Ardalan & diğ., 2008). Ayrıca toplumsal olarak afet bilincinin artırılmasında, çocuklara verilen okul içi eğitimlerin çok önemli bir yer tuttuğu ve böylelikle çocukların okullarda edindikleri bilgi ve becerileri başta aileleri olmak üzere kademeli olarak tüm çevrelerine yayabildikleri de ifade edilmektedir (Değirmenci & diğ., 2019).

Eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biri, öğrencileri her şeyden önce; yaşadığı topluma yararlı, iyi, sorumlu ve etkin birer vatandaş olarak yetiştirmektir. Öğrencileri bu amaca ulaştırma noktasında, onlara ilk temel bilgileri kazandırmak için, ilköğretim okulları programına öncelikle (1., 2., 3. sınıfta) hayat bilgisi, sonrasında ise (4., 5., 6. ve 7. sınıfta) sosyal bilgiler dersleri eklenmiştir (Can & diğ., 1998, s. 17). Eğitim kurumlarının bu işlevi yerine getirirken bireylere sistemli bir plan ve program çerçevesinde hazırlanmış olan toplum ve çevre bilincini kazandırması ve sosyal yaşamda uygulanabilirliğinin denetlemesi görevi de düşmektedir. Şüphesiz ki sahip olduğu multidisipliner yapısıyla; birey, toplum ve doğal çevre arasında bir köprü görevi üstlenen sosyal bilgiler dersi, coğrafya disiplini ile etkileşim kurarak bu konuda eğitim kurumlarının üstlendiği görevi yerine getirecek olan temel derstir.

Alanyazında doğal afetler üzerine yapılmış olan eğitim çalışmaları incelendiğinde, öğrencilerin afetlere yönelik bilgi ve algı düzeylerini belirlemek için çeşitli stratejiler uygulandığı görülmektedir. Bu stratejilerden bir kısmı, simülasyon uygulamaları iken diğer bir kısmı da kontrol gruplu öntest/sontest deneysel çalışmalar ile ölçek ya da anket uygulamaları şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Davis & diğ., 2020; Gençoğlu, 2019; Kalanlar, 2018; Kısa, 2019; Özşahin & Kaymaz, 2013; Sapsağlam, 2019; Shah & diğ., 2020). Bunlardan biri olan simülasyon uygulamaları incelendiğinde, çok yönlü bir özelliğe sahip olduğu ve yapılan çalışmalarda simülasyon uygulamasının öğrencilerin bilgi düzeylerini artırdığı sonucuna varılmıştır (Davis & diğ., 2020). Ancak ülkemizde afet eğitim merkezleri üzerinden sunulan bu uygulamaların her ne kadar çeşitli faydaları üzerinde durulsa da uygulama merkezlerinin sadece belirli bölgelerde hizmet veriyor olması tüm ülke genelinde öğrencilerin ve vatandaşların bu uygulamalardan yararlanamamasına yol açmaktadır. Bu eksikliğin giderilebilmesi adına okullarda pratik bir yöntemle hazırlanmış simülasyon uygulamalarının işlerlik kazanması tartışılabilir. Bu sebeple öğrencilerin doğal afetler üzerindeki bilgi düzeylerini artıracak daha spesifik ve sürdürülebilir stratejilere gereksinim duyulmaktadır. Dolayısıyla bu gereksinimleri en aza indirebilmek için doğal afetler gibi hayati bir öneme sahip olan konular üzerine yenilikçi ve çözüm üretici yayınların sürekli olarak geliştirilmesi ve tekrar eden araştırmaların önüne geçilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okul içi eğitimleri sürecinde doğal afetler üzerine edindikleri coğrafi bilgi yeterliklerinin değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda öğrencilerin doğal afetler konusundaki yeterliği üzerine hem Milli Eğitim Bakanlığına hem de yeni araştırmacılara güncel bir araştırma rehberi sunulması da hedeflenmiştir. Ayrıca bu araştırmanın, müfredatın yeniden değerlendirilebilmesi için bir referans görevi üstlenmesi yönüyle de önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğrenciler “Doğal Afetlere Yönelik Coğrafi Bilgi Yeterliği Değerlendirme Formu” sorularına bilimsel tanımlamalara uygun yanıtlar verebiliyorlar mı?
2. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerinin değerlendirme formu sorularına verdikleri yanıtlar nasıldır?

YÖNTEM

Desen

Bu araştırmada, özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir nitel araştırma deseni olan durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Durumlar zaman ve eylemle sınırlı olup araştırmacılara uzun bir zaman sürecinde çeşitli veri toplama yöntemlerini kullanma imkânı sunarlar (Creswell, 2017, s. 14). Ayrıca durum/vaka çalışması, araştırmacıların; olayları açık ve zengin bir biçimde tanımladığı, olayları belirli bir zaman sırasına göre koyup öyküleştirdiği, olaylar arasında nedensellik bağı kurup analizi içsel bir tartışmayla yaptığı, katılımcıları irdeleyerek onların olayları nasıl algıladıklarını derinlemesine incelediği, ana olaylar üzerine odaklanarak olayların bir parçası gibi araştırmanın içine girdikleri ve olayları zengin ve ayrıntılı bir şekilde sundukları araştırmalardır (Sönmez & Alacapınar, 2018, s. 104). Bu kapsamda, öğrencilere ait veriler belirli bir sıra ile nedensellik bağı çerçevesinde değerlendirilmiş ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Maltepe ilçesinden İmdat Vakfı Dumlupınar Ortaokulunun ve Bursa ili Osmangazi ilçesinden Salih Şeremet Ortaokulunun 6. ve 7. sınıfında öğrenim gören, basit rastgele örnekleme yöntemiyle çalışma grubuna dâhil edilmiş 32 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya 6. sınıftan; 6 erkek (%37,5), 10 kız (%62,5) öğrenci ve 7. sınıftan; 7 erkek (%43,75), 9 kız (%56,25) öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	6. Sınıf		7. Sınıf	
	f	%	f	%
Erkek	6	37.5	7	43.75
Kız	10	62.5	9	56.25
Toplam	16	100	16	100

Çalışma grubunun seçiminde basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele örnekleme, eşit olasılıklı seçim yönteminin açık bir göstergesidir. Ayırt edici yanı ise, örneklemden doğrudan evrene genelleştirilebilir temsili örneklemeler üretmeyi sağlayan “eşit olasılık” özelliğidir (Christensen & diğ., 2014). Basit seçkisiz/rastgele örnekleme, tanımlanmış evrendeki tüm bireylerin örneklem için eşit ve bağımsız bir seçim şansına sahip olacağı şekilde bir örnekleme işlemidir. Bu yöntemde örneklemin seçimi tamamen araştırmacının kontrolü dışındadır; bunun yerine rastgelelik veya değişiklik prosedürü örnekleme seçer. Başka bir deyişle, her birey aynı seçilme olasılığına sahiptir ve bir bireyin seçilmesi hiçbir şekilde başka bir bireyin seçimini etkilemez (Gay & diğ., 2012).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, alanyazında ilgili araştırmaların (Cin, 2013; Davis & diğ., 2020; Değirmenci & diğ., 2019; Değirmenci & İltter, 2013; Mata-Lima, 2013; Sapsağlam, 2019; Shah & diğ., 2020) taranması sonucunda hazırlanmış, açık uçlu 10 sorudan oluşan “Doğal Afetlere Yönelik Coğrafi Bilgi Yeterliği Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.

Değerlendirme formunun geçerlik çalışması için uzman incelemesine başvurulmuştur. Zira uzman incelemesi, nitel araştırmalarda geçerlik sağlamak amacıyla sıklıkla kullanılan stratejilerden biridir (Christensen & diğ., 2014). Bu bağlamda değerlendirme formu, Sosyal Bilgiler eğitimi alanından 6 öğretim üyesi ve Coğrafya Eğitimi alanından 5 öğretim üyesi olmak üzere toplam 11 uzman tarafından incelenmiştir. Alan uzmanlarının formu değerlendirirken üç kritere göre hareket etmeleri istenmiştir. Buna göre her sorunun altına “uygun”, “revize edilmeli” ve “çıkarılmalı” şeklinde üç derecelendirme ölçütü sunulmuştur. Uzmanlardan elde edilen veriler kapsam geçerliği indeksi (CVI, Content Validity Index) formülü kullanılarak hesaplanmıştır: $CVI = \frac{n_e - (N/2)}{N/2}$. Buna göre formüldeki n_e , “uygun” ve “revize edilmeli” kararı veren uzman sayısını, N ise toplam uzman sayısını ifade etmektedir. CVI değerleri tablosu incelendiğinde, 11 uzmana karşılık gelen değer “0.59” kabul edilmektedir (Karagöz, 2019, ss. 104-105). Bu puan aralığını sağlamayan 2 soru formdan çıkarılarak “Doğal Afetlere Yönelik Coğrafi Bilgi Yeterliği Değerlendirme Formu” 10 soru ile nihai halini almıştır. Geçerliğin sağlanmasının ardından, 5 öğrenciye pilot (ön) uygulama yapılarak formda yer alan soruların öğrenciler açısından açık ve anlaşılır olup olmadığı ve işlevliliği tespit edildikten sonra form işe koşulmuştur.

Nitel araştırmalarda, araştırma sürecinin her aşaması açık ve ayrıntılı bir biçimde rapor edildiği takdirde araştırmanın dış güvenilirliği büyük ölçüde sağlanmış olacaktır. Ayrıca toplanan verilerin doğrudan sunulması da iç güvenilirliğin sağlanması için önemli bir adımdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda, araştırma sürecinin her aşaması açık ve ayrıntılı bir şekilde okuyucuya sunulurken nitel araştırmalar için güvenilirlik ölçütleri de sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, Covid-19 salgını sebebiyle çevrimiçi (online) uygulamalar çerçevesinde yürütülmüştür. Öncelikle çalışma grubunda yer alan ortaokulların idarecileri ile görüşülmüş ve idareciler aracılığıyla sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerine konu hakkında detaylı açıklamalar yapılarak uzaktan eğitim yoluyla ders işledikleri 6. ve 7. sınıf öğrencilerine “WhatsApp” ve “e-mail” üzerinden değerlendirme formunu göndermeleri istenmiştir. Ayrıca öğretmenlere, öğrencilerin gönderilen formu mümkün olduğu ölçüde sessiz bir ortamda ve tek başlarına yanıtlamaları uyarısında bulunmaları da özellikle belirtilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerden topladıkları verileri, araştırmacılara ulaştırmalarıyla veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel verilerde genel olarak üç analiz yöntemi önerilmektedir. Bunlardan birincisi, toplanan verilerin mümkün olduğu ölçüde orijinal şekline bağlı kalınarak katılımcılardan doğrudan alıntılar yapıldığı betimsel analizdir. İkinci yöntem ise, verilerin betimlenmesinin yanı sıra sistematik olarak verilerden kodlar üretilerek bu kodlardan kategorilere ve kategorilerden de temalara ulaşıldığı içerik analizidir. Ayrıca bu yöntemde temalar arasında ilişkiler de kurulabilir. Üçüncü yöntemde, betimsel analiz ve tematik kodlamaya ek olarak araştırmacı

kendi yorumlarını da katabilir. Bu üç analiz yöntemi ayrı ayrı kullanılabileceği gibi bir arada da yürütülebilir (Baltacı, 2019, s. 377).

Bu araştırmada, değerlendirme formundan elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi bir arada yürütülerek derinlemesine bir biçimde analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi çerçevesinde doğrudan alıntılara yer verilmiş ve içerik analizi çerçevesinde ise veriler birbirleriyle benzer olma durumlarına göre aynı frekans (f) içerisinde kategorize edilmişlerdir.

BULGULAR

Bu bölümde, öğrencilerin “Doğal Afetlere Yönelik Coğrafi Bilgi Yeterliği Değerlendirme Formu” sorularına verdikleri yanıtlar, frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleriyle birlikte tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 2. Doğal Afet Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

YANITLAR		f	%
6. Sınıflar	➤ İnsan etkisi olmayan, kendiliğinden oluşan, doğal, can ve mal kaybına sebep olan, yeri ve zamanı belli olmayan, doğadan ve iklim şartlarından kaynaklanan felaket.	13	81.25
	➤ Çığ, heyelan, deprem, sel gibi şeyler, afetler.	2	12.5
	➤ Yanıtsız bırakanlar.	1	6.25
7. Sınıflar	• Doğal, insan eliyle yapılmamış, doğanın kanunu olan, beşeri etki olmayan, bir anda olan, can ve mal kaybına sebep olan, büyük çaplı, tehlikeli afet, olaylar.	12	75
	• İnsanın durduramayacağı olaylar.	1	6.25
	• Doğallıkla, yapay olmayan, Allah'ın yaptığı afet.	1	6.25
	• Doğada kendiliğinden oluşan veya beşerden kaynaklanan yıkıcı, zarar veren olay, bazı olaylar insanlar sayesinde de olabilir örneğin kuraklık gibi.	2	12.5
Toplam		32	100

Tablo 2 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu tarafından (sırasıyla; %81.25 ve %75), doğal afetlerin beşeri faktörler dışında geliştiği ve doğal olarak ortaya çıktığı ifade edilmiştir.

Tablo 3. Deprem Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

YANITLAR		f	%
6. Sınıflar	➤ Yer sarsıntısı, yer kabuğunun çatlama-yer değiştirmesi, yeraltında ya da fay hatlarındaki kırılmalar sonucu oluşan sarsıntı-doğal afet; faylardan kaynaklı zemin tabakasının sallanması.	14	87.5
	➤ Bunlar can ve mal kaybına yol açabilir. Adlarının genel adı doğal afettir.	1	6.25
	➤ Yanıtsız bırakanlar.	1	6.25
7. Sınıflar	• Yer kabuğunun çökmesi, kırılması, çatlama sonucu yeryüzünde sallanma, yeraltı hareketliliği, sarsıntıyla oluşan bina çökmesi; tektonik plaka hareketliliği; fay hattının sarsılması, kırılması sonucu yeryüzüne çıkan sarsıntı.	12	75
	• Bunlar insanların kontrolü olmadan gerçekleşen olaylardır; Olağanüstü doğada gerçekleşen şeyler; Doğanın bize yarattığı olumsuz bir oyun.	3	18.75
	• Yanıtsız bırakanlar.	1	6.25
Toplam		32	100

Tablo 3 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu tarafından (sırasıyla; %87.5 ve %75) depremin, yeraltındaki hareketlerle (sarsıntılar, kırılmalar, fay hatları) ilişkilendirildiği görülmüştür.

Tablo 4. Sel Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

		YANITLAR	f	%
6. Sınıflar	➤	Yoğun su basması, aşırı yağış olayı, yağmurun barajları vb. akarsuları taşırması.	13	81.25
	➤	Fazla yağmur sonucu deniz seviyesinin yükselmesi.	1	6.25
	➤	Bunlar can ve mal kaybına yol açabilir. Adlarının genel adı doğal afettir.	1	6.25
	➤	Yanıtsız bırakanlar.	1	6.25
7. Sınıflar	•	Aşırı yağış sonucu göl, nehir, akarsu vb. taşması, su baskını, can ve mal kaybı.	11	68.75
	•	Denizlerdeki veya barajlardaki suyun taşması sonucu çevreyi su kaplaması.	1	6.25
	•	Bunlar insanların kontrolü olmadan gerçekleşen olaylardır; Olağanüstü doğada gerçekleşen şeyler; Doğanın bize yarattığı olumsuz bir oyun.	3	18.75
	•	Yanıtsız bırakanlar.	1	6.25
Toplam			32	100

Tablo 4 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu tarafından (sırasıyla; %81.25 ve %68.75) sel; aşırı yağış sonucu göl, baraj, nehir vb. taşmasıyla çevrenin yoğun su baskınına maruz kalması olarak nitelendirilmiştir. Bunun dışında, her iki sınıf düzeyinde de sel afetini, deniz seviyesindeki suyun yükselmesiyle ilişkilendiren öğrencilerin olduğu gözlenmiştir.

Tablo 5. Heyelan Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

		YANITLAR	f	%
6. Sınıflar	➤	Toprağın, toprak parçasının kayması, aşağı inmesi; yükseltinin fazla olması sebebiyle toprağın kayması, dik bir yerden aşağı kayması; gevşek zeminlerin daha alçak yerlere kayması.	14	87.5
	➤	Bunlar can ve mal kaybına yol açabilir. Adlarının genel adı doğal afettir.	1	6.25
	➤	Yanıtsız bırakanalar.	1	6.25
7. Sınıflar	•	Toprağın kayması sonucunda çevresine zarar veren afet; ıslak toprağın kayması sonucu devasa çukurlar oluşması; ıslak toprağın tutunacak yer bulamaması, aşağı kayması; yüksek eğimli, ağaçsız ve kaygan zemindeki dev toprak kütlelerinin aşağı inmesi; daha çok eğimli, dik yamaçlı yerlerde oluşan toprak kayması.	12	75
	•	Bunlar insanların kontrolü olmadan gerçekleşen olaylardır; Olağanüstü doğada gerçekleşen şeyler; Doğanın bize yarattığı olumsuz bir oyun.	3	18.75
	•	Yanıtsız bırakanlar.	1	6.25
	Toplam			32

Tablo 5 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun (sırasıyla; %87.5 ve %75) heyelanı; bir toprak parçasının/kütlesinin hareketi şeklinde nitelendirdikleri görülmüştür.

Tablo 6. Çığ Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

		YANITLAR	f	%
6. Sınıflar	➤	Karın aşağı düşmesi-yuvarlanması, bir madde topluluğunun yüksek zeminden aşağı düşerek parçalanması, birikmiş karların hızlanarak aşağı yuvarlanması.	13	81.25
	➤	Ses titreşimlerinin dağdaki karı aşağı indirmesi.	1	6.25
	➤	Bunlar can ve mal kaybına yol açabilir. Adlarının genel adı doğal afettir.	1	6.25
	➤	Yanıtsız bırakanlar.	1	6.25
7. Sınıflar	•	Büyük kar kütlelerinin hareketi, karların dağlardan aşağı kayması.	11	68.75
	•	Ses veya titreşimden dolayı karın düşmesi.	1	6.25
	•	Bunlar insanların kontrolü olmadan gerçekleşen olaylardır; Olağanüstü doğada gerçekleşen şeyler; Doğanın bize yarattığı olumsuz bir oyun.	3	18.75
	•	Yanıtsız bırakanlar.	1	6.25
Toplam			32	100

Tablo 6 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu tarafından (sırasıyla; %81.25 ve %68.75) çığ; büyük kar kütesinin-yığınının yüksek bir yerden aşağı doğru gerçekleştirdiği hareket şeklinde tanımlanmıştır.

Tablo 7. Kuraklık Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

YANITLAR		f	%
6. Sınıflar	➤ Bir bölgenin susuz kalması, susuzluk, uzun süre yağış almama; yetersiz sulu alan nedeniyle kuruyan toprak, çöl; dünyadaki su oranının azalması ve tükenmesi; yağmurun ve suyun yeteri kadar olmadığı arazi parçalarında tarımın yapılamaması ve yeraltı sularının beslenemediği, susuzluğun olduğu yerlerdir.	13	81.25
	➤ İnsanların suyu bilinçsiz kullanması sonucu suyun azalması.	1	6.25
	➤ Bunlar can ve mal kaybına yol açabilir. Adlarının genel adı doğal afettir.	1	6.25
	➤ Yanıtsız bırakanlar.	1	6.25
7. Sınıflar	• Yağışların azalmasıyla oluşan ciddi bir çevre sorunu, suyun bitmesiyle toprağın kuruması, uzun süre yağmur yağmaması sonucu oluşan verimsizlik, susuzluktan toprağın çatlaması; daha çok çöl ortamında toprakların susuz kalması, iklimi çok sıcak olan ve su bulunmayan yerlerde ortaya çıkar; hiçbir şekilde su olmaması.	12	75
	• Bunlar insanların kontrolü olmadan gerçekleşen olaylardır; olağanüstü doğada gerçekleşen şeyler; doğanın bize yarattığı olumsuz bir oyun.	3	18.75
	• Yanıtsız bırakanlar.	1	6.25
Toplam		32	100

Tablo 7 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu tarafından (sırasıyla; %81.25 ve %75) kuraklık; yağışların azalmasıyla oluşan çevre sorunu, toprağın susuz kalması şeklinde tanımlanmıştır.

Tablo 8. Tsunami Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

YANITLAR		f	%
6. Sınıflar	➤ Denizdeki suyun yükselerek, büyüyerek kıyıya gelmesi, deniz dalgalarının denizin ortasında birleşerek kıyıya sert bir şekilde vurması, dev dalgalar; suyun altında depremler sonucunda yüksek dalgaların oluşması; depremlerden sonra denizlerde ve okyanuslarda oluşan devasa dalgalar.	13	81.25
	➤ Bunlar can ve mal kaybına yol açabilir. Adlarının genel adı doğal afettir.	1	6.25
	➤ Yanıtsız bırakanlar.	2	12.5
7. Sınıflar	• Şiddetli depremlerden sonra okyanuslarda, denizlerde dalgaların büyümesi, karaya vurması, metrelerce yüksek dalga; Depremlerde oluşabilen su altındaki toprağın yukarı gelmesi, suyun duracak yer bulamaması. Suyun bir an geri çekilip gelmesi; Genellikle deprem sonrası eğer çok büyük bir depremse deniz zemini ortadan ikiye ayrılır, onun verdiği yüksek basınçla büyük bir dalga felaketlere sebep olur; Okyanusta yaşanan tektonik plaka hareketliliğinden oluşur.	12	75
	• Bunlar insanların kontrolü olmadan gerçekleşen olaylardır; Olağanüstü doğada gerçekleşen şeyler; Doğanın bize yarattığı olumsuz bir oyun.	3	18.75
	• Yanıtsız bırakanlar.	1	6.25
Toplam		32	100

Tablo 8 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu tarafından (sırasıyla; %81.25 ve %75) tsunami; depremler sonrası deniz tabanında oluşan basıncın etkisiyle yükselen dev dalgaların karaya zarar vermesi şeklinde tanımlanmıştır.

Tablo 9. Hortum Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

		YANITLAR	f	%
6. Sınıflar	➤	Havada oluşan kum şeklinde her şeyi içine çeken bir şey, rüzgâr; ters yönlü rüzgârların her şeyi etrafına çeken bir hortum oluşturması; fırtına bulutlarının bir araya gelip rüzgârın hortum şeklini alması; her şeyi yakıp yıkan, her şeyi içine alan, can ve mal kaybına sebep olan bir rüzgâr çeşididir; rüzgâr yüzünden yuvarlak, silindirik şekilde dönen bulutlar; yeryüzü ile gökyüzü arasında oluşan, çok kuvvetli bir şekilde kendi çevresinde girdap gibi dönen, içine aldığı cisimleri çok yükseklerle ve uzaklara fırlatan olay.	13	81.25
	➤	Bunlar can ve mal kaybına yol açabilir. Adlarının genel adı doğal afettir.	1	6.25
	➤	Yanıtsız bırakanlar.	2	12.5
7. Sınıflar	•	Aşırı hızlı dönen yıkıcı rüzgâr, silindirik oluşturarak zarar veren şiddetli rüzgâr; sıcak ve soğuk havanın karşılaşması sonucunda daha az yoğunluğa sahip olan üste çıkar ve hortum olur, sıcak ve soğuk havanın karşılaşması; çöl gibi Mısır gibi yerlerde ortaya çıkar bu rüzgâr gücüyle, rüzgârın 120 km/h hızına veya fazlasına ulaşması.	11	68.75
	•	Bunlar insanların kontrolü olmadan gerçekleşen olaylardır; olağanüstü doğada gerçekleşen şeyler; doğanın bize yarattığı olumsuz bir oyun.	3	18.75
	•	Yanıtsız bırakanlar.	2	12.5
Toplam			32	100

Tablo 9 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu tarafından (sırasıyla; %81.25 ve %68.75) hortumun, rüzgâr gücüyle ve şiddetiyle ilişkilendirildiği gözlenmiştir.

Tablo 10. Salgın Hastalık Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

		YANITLAR	f	%
6. Sınıflar	➤	Bulaşıcı hastalık türü, bir mikrobun bir kişinin vücuduna girdimi oluşan şey, insandan insana veya hayvandan insana geçen bulaşıcı hastalık, mikroorganizma; tedavisi olabilecek bir mikrobun yakınlık nedeniyle artması, mikrobun bağışıklığımızı düşürmesi; çeşitli sebeplerden oluşan bir hastalığın kontrolsüz bir şekilde yayılması; mesela koronavirüs, kuş gribi gibi, iki kişi öksürdüğü zaman ve aynı sudan içtikleri zaman içen kişiler kapar.	14	87.5
	➤	Bunlar can ve mal kaybına yol açabilir. Adlarının genel adı doğal afettir.	1	6.25
	➤	Yanıtsız bırakanlar.	1	6.25
7. Sınıflar	•	İnsandan insana, hayvandan insana solunum veya temasla geçen bulaşıcı, yayılan, zararlar veren hastalık, salgın; bir bakterinin bağışıklığımızı yenmesi şeklinde ortaya çıkar.	13	81.25
	•	Bunlar insanların kontrolü olmadan gerçekleşen olaylardır; Olağanüstü doğada gerçekleşen şeyler; Doğanın bize yarattığı olumsuz bir oyun.	3	18.75
Toplam			32	100

Tablo 10 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu tarafından (sırasıyla; %87.5 ve %81.25) salgın/bulaşıcı hastalık; insanlar ya da hayvanlar yoluyla yayılan virüs, mikrop, hastalık türü olarak yorumlanmıştır.

Tablo 11. Türkiye’de Havayolu (uçak, jet vs.) Ulaşımını Kullanarak Şehirlerarası Seyahat Eden Bir Kişi Sizce Hangi Afet veya Afetlerle Karşılaşabilir? Sorusuna İlişkin Bulgular

		YANITLAR	f	%
6. Sınıflar	➤	Hortum.	4	25
	➤	Kasırğa, gök gürültülü fırtınalar.	2	12.5
	➤	Fırtına, kasırğa.	2	12.5
	➤	Hortum veya fırtına.	1	6.25
	➤	Şiddetli yağmur ve gök gürlemesi.	1	6.25
	➤	Şiddetli rüzgâr, sis, yağmur.	1	6.25
	➤	Fırtına, şiddetli rüzgâr, hortum, yağmur.	1	6.25
	➤	Fırtına, kasırğa, hortum, aşırı kar yağışı, pist buzlanması.	1	6.25
	➤	Hortum ve salgın hastalık.	1	6.25
	➤	Bilmiyorum, fikrim yok.	2	12.5
7. Sınıflar	•	Hortum.	9	56.25
	•	Hortum, fırtına.	2	12.5
	•	Salgın hastalık.	1	6.25
	•	Hortum, sis.	1	6.25
	•	Hortum, yıldırım.	1	6.25
	•	Bilmiyorum.	2	12.5
Toplam			32	100

Tablo 11 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla (%25) “hortum” yanıtını verdikleri ve buna ek olarak; “Kasırğa, gök gürültülü fırtınalar, sis, yağmur, pist buzlanması, şiddetli rüzgâr” yanıtlarının da verildiği gözlenmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin ise, büyük bir çoğunluğu tarafından (%56.25) “hortum” yanıtının verildiği ayrıca; “Salgın hastalık, sis, yıldırım, fırtına” şeklinde yanıtlar da verildiği gözlenmiştir.

Tablo 12. Türkiye’de Denizyolu (gemi, vapur vs.) Ulaşımını Kullanarak Şehirlerarası Seyahat Eden Bir Kişi Sizce Hangi Afet veya Afetlerle Karşılaşabilir? Sorusuna İlişkin Bulgular

		YANITLAR	f	%
6. Sınıflar	➤	Sel, tsunami.	2	12.5
	➤	Deniz fırtınaları.	2	12.5
	➤	Tsunami.	2	12.5
	➤	Fırtına, rüzgâr veya tsunami.	2	12.5
	➤	Sel, tsunami, kasırğa.	1	6.25
	➤	Tsunami, hortum, fırtına.	2	12.5
	➤	Şiddetli yağmurdan su yükselmesi ve rüzgârdan dalgalanma.	1	6.25
	➤	Fırtına, hortum, tsunami.	1	6.25
	➤	Girdap, tsunami, hortum, fırtına, kasırğa.	1	6.25
	➤	Tsunami, hortum ve salgın.	1	6.25
➤	Deprem.	1	6.25	
7. Sınıflar	•	Tsunami.	3	18.75
	•	Hortum, tsunami.	3	18.75
	•	Tsunami, sel.	1	6.25
	•	Deprem ve sonrası tsunami.	2	12.5
	•	Büyük dalga, girdap.	1	6.25
	•	Tsunami, hortum, sel.	1	6.25
	•	Sel, tsunami, salgın.	1	6.25
	•	Sis, yağmur, sel, hortum.	1	6.25
	•	Hortum, yıldırım.	1	6.25
	•	Bilmiyorum.	2	12.5
Toplam			32	100

Tablo 12 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin, ülkemiz denizlerinde karşılaşılabilecek afetler için çoğunlukla birbirini destekleyen ve tutarlı yanıtlar verdikleri gözlenmiştir.

Tablo 13. Doğu Karadeniz Bölümünde Hangi Afet veya Afetlerle Karşılaşabiliriz? Sorusuna İlişkin Bulgular

		YANITLAR	f	%
6. Sınıflar	➤	Sel, heyelan.	11	68.75
	➤	Sel ya da çığ.	4	25
	➤	Çığ, toprak kayması.	1	6.25
7. Sınıflar	•	Sel, heyelan.	14	87.5
	•	Sel, heyelan, tsunami.	1	6.25
	•	Sel, hortum.	1	6.25
Toplam			32	100

Tablo 13 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun (sırasıyla; %68.75 ve %87.5) “sel, heyelan” yanıtını verdikleri gözlenmiştir. Ayrıca 6. sınıf öğrencilerinin yanıtları arasında “çığ”, 7. sınıf öğrencilerinin yanıtları arasında ise, “Tsunami ve hortum” olduğu da görülmüştür.

Tablo 14. Bu Afetlere Karşı Nasıl Bir Önlem Almamız Gerekir? Sorusuna İlişkin Bulgular

		YANITLAR	f	%
6. Sınıflar	➤	Heyelan için bol bol ağaç dikilmeli, sel için de set-sınır konulmalı, dere kenarına, dağlık yerlerde (yamaçlara) ev yapılmamalı, istinat duvarı yapılabilir.	12	75
	➤	Hazırlıklı olmamız, hazırlıklar yapmamız gerekir.	2	12.5
	➤	Yanıtsız bırakanlar.	2	12.5
7. Sınıflar	•	Yamaçların üzerine, akarsu, göl, dere kenarlarına, heyelan ve sel bölgelerine yerleşim yeri yapılmamalı, bolca fidan, ağaç dikmeliyiz.	11	68.75
	•	Evlerde her zaman afet çantası olmalıdır.	1	6.25
	•	Heyelan olan yerler kapatılabilir, toprak güvenli bir şekilde indirilebilir.	1	6.25
	•	Afetlere karşı dayanıklılığımızı artırmamız lazım.	1	6.25
	•	Ağaç dikmek, yüksek yerlere çıkmak.	1	6.25
	•	Yanıtsız bırakanlar.	1	6.25
Toplam			32	100

Tablo 14 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu tarafından (sırasıyla; %75 ve %68.75), heyelanı önlemek için; bol bol ağaç dikilmesi, seli önlemek için de akarsu-dere kenarlarına yerleşim yeri yapılmaması gerektiği belirtilmiştir.

Tablo 15. Yer Kaynaklı Doğal Afetler Neler Olabilir? Sorusuna İlişkin Bulgular

YANITLAR		f	%
6. Sınıflar	➤ Deprem, çığ, tsunami.	1	6.25
	➤ Deprem, erozyon, tsunami, heyelan.	1	6.25
	➤ Deprem.	2	12.5
	➤ Heyelan, çığ.	2	12.5
	➤ Çığ, heyelan, deprem, volkan patlaması.	1	6.25
	➤ Deprem, sel, heyelan, çığ, tsunami.	1	6.25
	➤ Bilmiyorum, hiçbir fikrim yok.	8	50
7. Sınıflar	• Deprem, heyelan.	3	18.75
	• Heyelan, çığ.	2	12.5
	• Deprem.	3	18.75
	• Deprem, sel.	1	6.25
	• Deprem, sel, heyelan.	1	6.25
	• Deprem, heyelan, çığ.	1	6.25
	• Deprem, heyelan, sel, tsunami.	1	6.25
	• Deprem, heyelan, çığ, kuraklık.	1	6.25
	• Bilmiyorum, hiçbir fikrim yok.	3	18.75
Toplam		32	100

Tablo 15 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinde “bilmiyorum” yanıtını verenlerin sayısının dikkat çekici bir oranda (%50) olduğu ve tüm öğrenciler genelinde, yer kaynaklı doğal afetlerin yeterince bilinmediği gözlenmiştir.

Tablo 16. Atmosfer Kaynaklı Doğal Afetler Neler Olabilir? Sorusuna İlişkin Bulgular

YANITLAR		f	%
6. Sınıflar	➤ Sel, çığ.	1	6.25
	➤ Çığ.	1	6.25
	➤ Sel, fırtına, gel-git, hortum.	1	6.25
	➤ Orman yangını.	1	6.25
	➤ Sel, aşırı yağmur.	1	6.25
	➤ Sel.	1	6.25
	➤ Sel, çığ, heyelan.	1	6.25
	➤ Hortum, kuraklık.	1	6.25
	➤ Bilmiyorum, hiçbir fikrim yok.	8	50
7. Sınıflar	• Kuraklık, sel, hortum.	3	18.75
	• Hortum, sel.	2	12.5
	• Hortum, kasırga.	1	6.25
	• Hortum.	1	6.25
	• Hortum, tsunami.	1	6.25
	• Tsunami.	1	6.25
	• Meteor düşmesi.	1	6.25
	• Sel, hortum, sis.	1	6.25
	• Bilmiyorum, hiçbir fikrim yok.	5	31.25
Toplam		32	100

Tablo 16 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasında, “bilmiyorum” yanıtını verenlerin oranı (sırasıyla; %50 ve %31.25) dikkat çekicidir, genel olarak ise öğrenciler tarafından atmosfer kaynaklı afetlerin ifade edildiği gözlenmiştir.

Tablo 17. Biyolojik Kaynaklı Doğal Afetler Neler Olabilir? Sorusuna İlişkin Bulgular

		YANITLAR	f	%
6. Sınıflar	➤	Salgın.	4	25
	➤	Salgın ve kuraklık.	1	6.25
	➤	Heyelan.	1	6.25
	➤	Erozyon.	1	6.25
	➤	Bilmiyorum, hiçbir fikrim yok.	9	56.25
7. Sınıflar	•	Salgın.	4	25
	•	Sel, deprem.	1	6.25
	•	Deprem.	1	6.25
	•	Sel, erozyon, heyelan, yangın.	1	6.25
	•	Sel, tsunami.	1	6.25
	•	Bilmiyorum, hiçbir fikrim yok.	8	50
Toplam			32	100

Tablo 17 incelendiğinde, hem 6. hem de 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmının (sırasıyla; %56.25 ve %50) “bilmiyorum” yanıtını verdikleri ve biyolojik kaynaklı doğal afetleri sınıflandırmada başarısız oldukları gözlenmiştir.

Tablo 18. Sizce Orman Yangını Bir Doğal Afet midir? Sorusuna İlişkin Bulgular

		YANITLAR	f	%
6. Sınıflar	➤	Evet, doğal afettir.	8	50
	➤	Hayır, doğal afet değildir. Çünkü insanlar sebep olur.	6	37.5
	➤	Yarı beşeri yarı doğal afettir, insan eliyle olursa doğal afet değildir, doğal kaynaklı olursa doğal afettir.	2	12.5
7. Sınıflar	•	Hayır, doğal afet değildir. Çünkü insanlar sebep olur.	13	81.25
	•	Yarı beşeri yarı doğal afettir, insan eliyle olursa doğal afet değildir, doğal kaynaklı olursa doğal afettir.	2	12.5
	•	Evet, doğal afettir.	1	6.25
Toplam			32	100

Tablo 18 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin, orman yangınlarını doğrudan insan kaynaklı ya da doğal yollarla olma şekline göre nitelendirdikleri gözlenmiştir.

Tablo 19. Sizce Orman Yangınlarını Önlemek İçin Neler Yapılması Gerekir? Sorusuna İlişkin Bulgular

		YANITLAR	f	%
6. Sınıflar	➤	Ormanlara, güneş ışıklarını yansıtıp yangına sebep olabilecek cam vb. atıkları atmamalıyız, yakılan ateş ve mangal külleri, sigara izmaritleri mutlaka söndürülmeli, insanlar bilinçlenmeli, ormana cam atık kutuları konmalı.	12	75
	➤	İnsana müsait yerlere görevli konulabilir.	1	6.25
	➤	Fazla ağaç dikilmemeli ve kesilmemeli.	1	6.25
	➤	Yangını söndürmek.	1	6.25
	➤	Yanıtız bırakanlar.	1	6.25
7. Sınıflar	•	Cam şişe vb. yanıcı madde atılmamalı, elektriği çektiği için metal atık bırakılmamalı, çevreyi kirletmemeliyiz, mangal yaktıktan sonra söndürülmeli.	13	81.25
	•	Kameralar takılmalı ve yangın çıkaranlar yakalanmalı.	1	6.25
	•	Yanıtız bırakanlar.	2	12.5
Toplam			32	100

Tablo 19 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu tarafından (sırasıyla; %75 ve %81.25) güneş ışıklarını yansıttığı için ateş çıkarabilecek cam atıklar vb. maddelerin ormanlara atılmaması ve piknik için yakılan mangal küllerinin söndürülmesi gerekliliği belirtilmiştir.

Tablo 20. Ülkemiz Genelinde En Çok Yağışlar Bahar ve Kış Aylarında Gerçekleşir. Sizce Bu Yağışlar Uzun Bir Sürede Azalır mı (Yağmazsa) Ülkemizde Hangi Afet veya Afetler Ortaya Çıkar? Sorusuna İlişkin Bulgular

YANITLAR		f	%
6. Sınıflar	➤ Kuraklık.	9	56.25
	➤ Erozyon.	1	6.25
	➤ Erozyon ve kuraklık.	1	6.25
	➤ Erozyon ve yangınlar.	1	6.25
	➤ Kuraklık ve salgın.	2	12.5
	➤ Bilmiyorum, hiçbir fikrim yok.	2	12.5
7. Sınıflar	• Kuraklık.	12	75
	• Kuraklık ve salgın.	2	12.5
	• Yanıtsız bırakanlar.	2	12.5
Toplam		32	100

Tablo 20 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu tarafından (sırasıyla; %56.25 ve %75), yağışların azalmasıyla “kuraklık” görülebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca 6. sınıf öğrencilerinin kuraklık dışında; “Erozyon, yangın ve salgın” yanıtlarını, 7. sınıf öğrencilerinin de “salgın” yanıtını verdikleri gözlenmiştir.

Tablo 21. Sizce Doğadaki Hayvanların (Sürüngenler Dâhil Doğadaki Tüm Hayvanlar) Sebep Olduğu Afet veya Afetler Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

YANITLAR		f	%
6. Sınıflar	➤ Yoktur.	9	56.25
	➤ Salgın hastalık taşıyabilirler, yayabilirler.	2	12.5
	➤ Yarasalar. Sebepi covid-19.	1	6.25
	➤ Vardır örneğin köstebekler toprağın altından gittiği için ağaçların köklerini bir nevi söker, heyelana sebep olurlar.	1	6.25
	➤ Farelerden veba, sivrisineklerden sıtma, yarasalardan ise korona bulaşmıştır.	1	6.25
	➤ Yanıtsız bırakanlar.	2	12.5
7. Sınıflar	• Yoktur.	10	62.5
	• Hayvanlar doğal afete neden olmaz çünkü bu olayın doğayla ilgisi vardır.	1	6.25
	• Köstebek gibi yeraltında yaşayan hayvanlar heyelana yol açabilir.	1	6.25
	• Vardır, virüsler.	1	6.25
	• Hayvanlar doğal afete yol açmaz fakat bir salgına yol açabilir.	1	6.25
	• Yanıtsız bırakanlar.	2	12.5
Toplam		32	100

Tablo 21 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu tarafından (sırasıyla; %56.25 ve 62.5), “hayvanların yol açtığı bir afet yoktur” yanıtı verildiği gözlenmiştir. Buna ek olarak; hayvanların salgın hastalık yayabilecekleri, köstebeklerin toprağın altını kazdıkları için bitki örtüsünü zayıflatıp heyelana sebep olabileceği ve fare, sivrisinek, yarasa gibi hayvanlardan çeşitli hastalıklar bulaşabileceği ifade edilmiştir.

Tablo 22. Koronavirüsün Yol Açtığı Durum Bir Doğal Afet midir? Sorusuna İlişkin Bulgular

		YANITLAR	f	%
6. Sınıflar	➤	Değildir (Çin'in nüfusu çok kalabalık olduğundan azaltmak için yaptılar, biyolojik bir tehdit oluşturduğunu düşünüyorum, her yüz yılda bir yeni bir hastalık olduğu biliniyor, Allah gönderdi her sene gelmiyor ki, insanların elinden çıktı, virüsler yani mikroplar canlıdır doğal afet adı üstünde doğada kendiliğinden olur, insanların bulunduğu her şeyi yemesiyle, dikkat etmemesiyle olmuştur).	10	62.5
	➤	Evet (çünkü bir salgındır, doğada kendiliğinden oluşmuştur, can kaybına yol açmıştır, insanlar zarar görüyor, ölüyorlar).	6	37.5
7. Sınıflar	•	Değildir (çünkü salgın hastalıktır, insanların hayvanlara teması sonucu oluşur, insanlar yüzünden ortaya çıkmıştır, insanların hijyene, temizliğe dikkat etmemesinden ortaya çıktı).	7	43.75
	•	Evet (çünkü kendiliğinden oluşur, Çin'den çıkarak bütün dünyaya yayılan bir salgındır, insanların kontrolü dışında gerçekleşmiştir).	6	37.5
	•	Yanıtsız bırakanlar.	3	18.75
Toplam			32	100

Tablo 22 incelendiğinde, hem 6. hem de 7. sınıfta, koronavirüsün yol açtığı durumu doğal afet olarak kabul etmeyen öğrencilerin sayısının fazla olduğu (sırasıyla; %62.5 ve %43.75) ve 7. sınıfta oranların birbirine çok yakın olduğu gözlenmiştir. Ayrıca yine her iki sınıf düzeyinde öğrencilerin bu kıstasları belirlerken insanlar yüzünden olma veya doğal bir şekilde/kendiliğinden olma durumlarını temel aldıkları saptanmıştır.

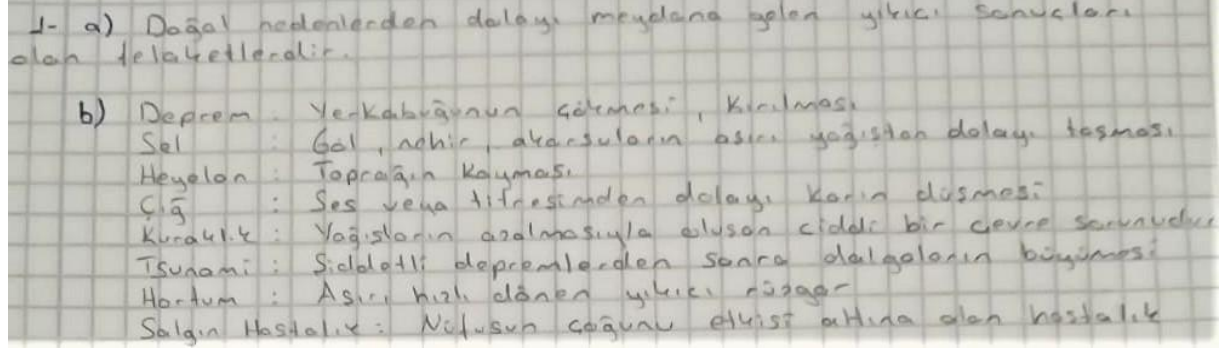
Tablo 23. Dünya'nın Diğer Bölgelerinde Meydana Gelen Ancak Ülkemizde Görülmeyen Afet veya Afetler Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

		YANITLAR	f	%
6. Sınıflar	➤	Tsunami (ülkemizde pek görülmez, Japonya'da çok görülüp Türkiye'de görülmemektedir).	5	31.25
	➤	Hortum, tsunami.	1	6.25
	➤	Güneş tutulması.	2	12.5
	➤	Hortum ve kasırga.	1	6.25
	➤	Volkanik patlama, tsunami.	1	6.25
	➤	Tsunami, kuraklık.	1	6.25
	➤	Volkanik patlama.	1	6.25
	➤	Yoktur (her doğal afetin bir derecesi veya büyüklüğü vardır örneğin tsunaminin küçük bir derecesi dalga)	2	12.5
7. Sınıflar	•	Bilmiyorum, hiçbir fikrim yok.	2	12.5
	•	Tsunami (ülkemizin kıyılarında çok büyük bir deniz ya da okyanus yok, bizim o kadar büyük sularımız yok).	8	50
	•	Tsunami, hortum (daha çok diğer ülkelerde görülür, az oluyor).	3	18.75
	•	Hortum.	1	6.25
	•	Kasırga, tsunami.	1	6.25
	•	Tsunami, şiddetli fırtınalar (kasırga), volkanik patlama.	1	6.25
Toplam			32	100

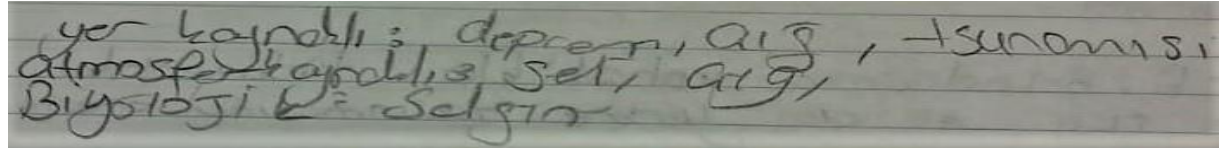
Tablo 23 incelendiğinde, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu tarafından (sırasıyla; %31.25 ve %50) "tsunami" yanıtının verildiği görülmektedir. Ayrıca 6. sınıfta; "Hortum, volkanik patlama, kuraklık, güneş tutulması, kasırga, yoktur" yanıtını verenler ile 7. sınıfta; "Hortum, kasırga, volkanik patlama, şiddetli fırtınalar" yanıtını verenler olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin değerlendirme formu sorularına verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

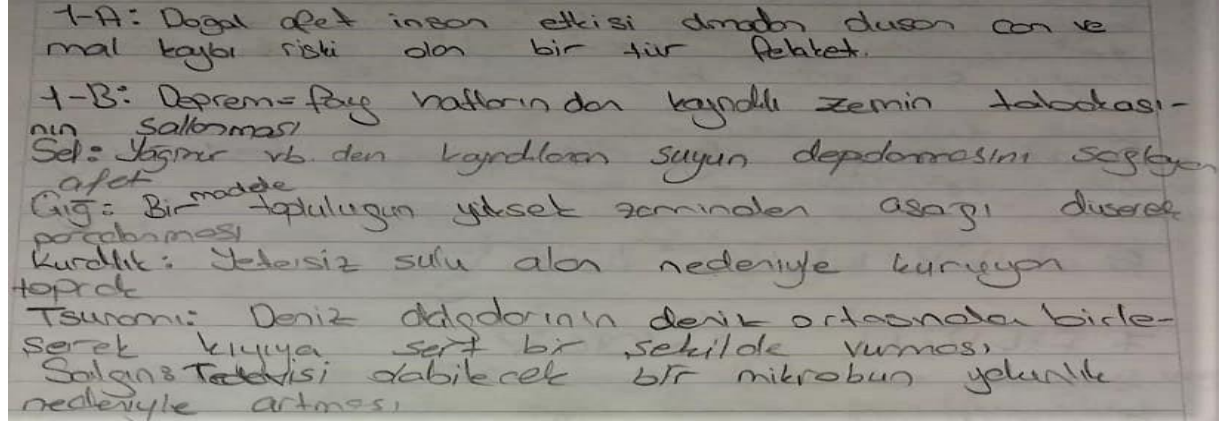
Resim 1.



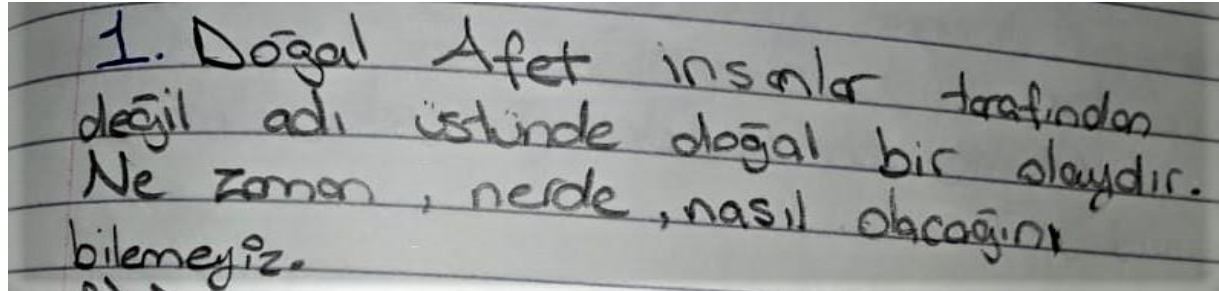
Resim 2.



Resim 3.



Resim 4.



TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Doğal afetler: “Oluşumunda insanoğlunun hiçbir dahlinin olmadığı, tamamen doğal yollarla başlayan, türüne göre süresi birkaç saniyeden ibaret olanların yanında onlarca yıla kadar devam edebilen, canlılar dünyası için büyük yıkımlara neden olabilen, normal hayat şartlarını sekteye

uğratan, toplumlar için can ve mal kayıplarının yanı sıra toplumsal hafızada psikolojik ve sosyolojik anlamda büyük sorunlar doğuran felaketlerdir” (Sözcü, 2019, s. 2). Şahin ve Sipahioğlu ise doğal afetleri, önemli ölçüde can ve mal kaybına yol açabilen, ağırlıklı olarak ya da tamamıyla doğal etkenlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan olaylar olarak tanımlamışlardır. Oluşumları esasen doğaya dayansa da bu olayların oluşmalarında çeşitli derecelerde insanların etkisi olduğu da söylenebilir. Örnek olarak; yol, tünel, baraj yapımı, taş ve maden ocağı açılması gibi insan kaynaklı etkinliklerin yamaçlarda görülen kütle hareketlerinin oluşmasında tetikleyici bir rol üstlenmesi gösterilebilir (Şahin & Sipahioğlu, 2002, s. 5). Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında doğal afet için yapılan tanım şöyledir: “Yeryüzünde canlı yaşamını olumsuz etkileyen çeşitli olaylar meydana gelmektedir. Bu olayların bir kısmı insan etkisiyle gerçekleşirken bazılarının gerçekleşmesinde insan etkisi yoktur. Doğada kendiliğinden meydana gelen, can ve mal kaybına neden olan olaylardır” (Şahin, 2018, s. 81). Scheidegger (1994) ise doğal afetleri “Anlık, ani doğal değişimlerin uzun soluklu sorunlara ve toplumsal yıkımlara neden olduğu olaylar” olarak tanımlamıştır (akt. Aydın, 2014). Sonuç olarak, 6. ve 7. sınıf öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, doğal afet kavramını bilimsel verilere uygun olarak tanımlayabildikleri görülmüştür. Ancak öğrencilerin doğal afetlerin oluşumunda beşeri faktörleri tamamıyla göz ardı etmelerinin, bazı kaynaklarda yer alan tanımlara dayandırılabilmesi söylenebilir. Ayrıca Turan ve Kartal’ın (2012), 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusuyla ilgili kavram yanılgıları üzerine yaptıkları araştırmada, öğrencilerin bir kısmının doğal afetler için kendiliğinden olan olaylar ve diğer bir kısmının ise insan kaynaklı olaylar ifadelerini kullanmış olmaları, her iki araştırmada öğrencilerin benzer yanılgıları olduğuna işaret etmektedir.

Deprem; “Sismik dalgaların etkisiyle yer kabuğunda depolanan enerjinin aniden ortaya çıkmasıdır. Tektonik ya da volkanik kaynaklı olabilen depremler, yeryüzünde zeminin sallanmasının veya yer değiştirmesinin sonucu olarak hissedilirler” (Below & diğ., 2009, s. 11). Deprem (yer sarsıntısı), “Doğal etkenlere bağlı olarak yer kabuğunda görülen ve çoğunlukla yeryüzünde önemli değişikliklere neden olabilen, kısa süreli salınım ve titreşim hareketleridir” (Şahin & Sipahioğlu, 2002, s. 23). Bu tanımlamalara göre, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun, depremi bilimsel verilere uygun olarak tanımladıkları söylenebilir. Ayrıca Sapsağlam (2019), “Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Doğal Afet Farkındalığı” adlı çalışmasında; 3, 4 ve 5 yaş grubu çocukların, en fazla yangın ve ikinci olarak deprem üzerinde bilgi sahibi oldukları ve farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Her iki araştırmanın da sonuçlarına bağlı olarak, ülkemizin bir deprem kuşağı içerisinde yer alması ve özellikle en büyük can kayıplarının bu afet sebebiyle yaşanmasından dolayı, hem basın-yayın organlarının hem de eğitim kurumları ve diğer ilgili kuruluşların çeşitli organizasyonları aracılığıyla depremin daha fazla ön plana çıkarılmasının bu durum üzerinde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Below ve diğ. (2009) göre; “Sel; dere, göl, rezervuar veya kıyı bölgesindeki su seviyesinin önemli ölçüde yükselmesidir” (s. 11). Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabında sel; “Bir bölgede toprağı belirli bir süre için tamamen veya kısmen su altında bırakan ani, büyük ve düzensiz su akıntısına verilen isimdir. Akarsu, deniz ve göl gibi büyük su kütleleri kimi zaman fazlasıyla suyla yüklenir ve bunun sonucunda taşarak yatağından çıkar ve sel adı verilen bir doğal felakete neden olur” şeklinde tanımlanmıştır (Gültekin & diğ., 2018, s. 233). Şahin ve Sipahioğlu (2002) sel için, “Uzun süre devam eden sağanak yağışlar ve artan sıcaklığa bağlı olarak görülen hızlı kar ve buz erimeleri ve diğer bazı nedenlerle, bu akarsulara kısa sürede büyük miktarda su gelebilir. Akarsulara karışan bu sular, o akarsuyu besleyen derelerden ani olarak gelen ve fazla miktarda taşıntı içeren su kütlelerinden kaynaklandığı gibi, yamaçlardan düzensiz ve hızlı bir

biçimde akan yüzey suları ile göl ve deniz sularındaki yükselmelerden de kaynaklanabilir. Bunun sonucunda yataklar fazla suyu taşıyamaz duruma gelir ve yakın çevredeki alanlara yayılabilir” açıklamalarında bulunmuşlardır (s. 123). Sonuç olarak, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu için, sel olayını bilimsel verilere uygun olarak tanımladıkları yorumu yapılabilir. Buna karşılık, Solmaz ve Kaymak (2012), “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sel Kavramıyla İlgili Kavram Yanılgıları” adlı çalışmalarında, öğrencilerin sel kavramıyla ilgili bilgilerinin eksik ve yanlış olduğu, sel olayını açıklamada teorik alt yapılarının yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarında görülen bu farklılıkların ortaya çıkmasında, zamana bağlı olarak ders içi uygulamaların gelişmesi, örneklemin seçildiği bölgelere göre bireysel öğrenci farklılıkları, öğretmenlerden kaynaklanan etkenler vb. durumlar ileri sürülebilir.

Yer kayması olarak da bilinen heyelan; “Doğal kaya, zemin, yapay dolgu ile bunlardan oluşmuş döküntülerden ve topraktan meydana gelen malzemenin yer çekiminin etkisiyle yerinden ayrılarak yamaç boyunca aşağı doğru yer değiştirmesi olayıdır” (Şahin & Sipahioğlu, 2002, s. 91). Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında heyelan; “Dik yamaçlarda bulunan toprağın veya kayaların aşağıya doğru hareket ederek kaymasıdır” şeklinde tanımlanmıştır (Şahin, 2018, s. 83). Heyelan, “Genellikle hareket hızı yavaş ile hızlı arasında değişen, toprak ve kayanın yerçekimine bağlı olan hareketidir” (Below & diğ., 2009, s.12). Sonuç olarak, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun yapmış oldukları tanımlamaların, bilimsel verilere uygun olarak kabul edilebileceği söylenebilir ancak heyelanın oluşumunda temel nedenlerden biri olarak gösterilen “yer çekimi” etkisinin hiçbir öğrenci tarafından belirtilmediği görülmüştür. Bu durumun sebepleri arasında; öğrencilerin afetleri öğrenirken olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmadan ezbere dayalı bir öğrenme yapmaları ve ders kitaplarındaki tanımların yetersiz olması gösterilebilir. Buna karşılık, Tokcan ve Yiter (2017), “5. Sınıf Öğrencilerinin Doğal Afetlere İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) Aracılığıyla İncelenmesi” adlı çalışmalarında, öğrencilerin 40-59 aralığında erozyon kavramını, toprak kayması ile ilişkilendirdikleri saptanmıştır. Benzer bir yanılma durumunun bu araştırma sonuçlarına yansımadağı görülmüştür.

Çığ, Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında; “Dağlık ve engebeli yerlere sürekli kar yağması sonucu yamaçlarda biriken kar kütlelerinin aşağıya doğru hareket etmesiyle meydana gelen doğal afet olarak tanımlanmıştır” (Şahin, 2018, s. 83). Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabında ise çığ; “Genellikle bitki örtüsü olmayan engebeli, dağlık ve eğimli arazilerde vadi yamaçlarında tabakalar halinde birikmiş olan kar kütlelerinin iç veya dış kuvvetlerin etkisiyle başlayan bir ilk hareket sonucu yamaçtan aşağıya doğru hızla kayması” olarak tanımlanmıştır (Gültekin & diğ., 2018, s. 233). Çığ; “Özellikle orman örüntüsünden yoksun dağlarda, eğimli arazilerde katmanlar halinde birikmiş olan kar kütlelerinin iç veya dış kuvvetlerin etkisiyle, ani olarak bulunduğu yerden yamaç eğimi yönünde hızla akması” olarak tanımlanabilir (Şahin & Sipahioğlu, 2002, s. 159-160). Seligman’a (1936) göre çığ; “Zemine tutunamayan kar kütlelerinin dağ yamacından kopmasına denir. Ancak bu basit tanımlamanın temelini oluşturan; dik yamaçlar, yer çekimi, yığın oluşumu, kar örtüsünün bozulması ve havanın durumundaki kısa süreli dalgalanmaların bir araya gelmesi süreci biraz karmaşıktır” (akt. Stethem & diğ., 2002, s. 488). Açıklamalar ışığında, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun, çığ için yapmış oldukları tanımlamaların bilimsel verilere uygun olarak kabul edilebileceği ancak heyelanın tanımında olduğu gibi çığın tanımında da bu afetin oluşumuna etki eden/tetikleyici faktörlerin bilinmediği söylenebilir.

Kuraklık; “Genellikle yağış yetersizliği nedeniyle, doğal su varlığının (yer altı ve yer üstü suları) belli bir süreçte, bölgesel boyutta ve önemli ölçüde ortalama değerlerin altına düşmesiyle oluşan su açığıdır” (Şahin & Sipahioğlu, 2002, s. 313). Below vd. (2009) göre kuraklık; “Uzun süreli yağış eksikliğinin neden olduğu bir olaydır. Bir bölgenin uzun bir süre ortalama yağış miktarının altında kalması sonucu bölgenin su ihtiyacını karşılayamaz bir hal almasıdır” (s. 11). Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabında kuraklık; “Bir bölgede nem miktarının geçici dengesizliğinden kaynaklanan su kıtlığı” olarak tanımlanmıştır (Gültekin & diğ., 2018, s. 233). Sonuç itibarıyla, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun, kuraklık için yapmış oldukları tanımlamaların bilimsel verilere uygun olduğu söylenebilir.

Tsunami; “Deniz ya da okyanus tabanında veya denize yakın bir yerde meydana gelen tektonik olaylarla ilişkili olarak ortaya çıkan bir dizi yıkıcı dalgaya denir” (Şahin & Sipahioğlu, 2002, s. 79). Ayrıca tsunami vakasını, genellikle depremlerin ürettiği ve tsunami araştırmalarının haklı olarak sismik kaynakların yarattığı tehlikelere odaklandığı ancak son on yılın, denizaltı heyelanları tarafından kaynaklanan tsunamilerin olduğu, hafif depremlerden sürpriz tsunamiler yaratma da başlıca şüpheliler haline geldiği belirtilmiştir (Ward, 2001). Japonca, liman dalgası anlamına gelen tsunami, sualtında meydana gelen depremler, volkanik patlamalar ve heyelanlar nedeniyle büyük miktarlarda suyun taşınarak oluşturduğu bir dizi dalgadır “derin okyanus boyunca taşınan büyük dalgalar” (EM-DAT [The International Disaster Database], 2020). Açıklamalar sonucunda, hem 6. sınıf hem de 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu tarafından yapılmış olan tsunami tanımlarının, bilimsel verilere uygun olduğu söylenebilir. Tokcan ve Yiter (2017) ise, araştırmaları sonucunda öğrencilerin en az zihinsel yapıya sahip oldukları kavramın tsunami olduğu sonucuna ulaşmışlar ve bunun sebebinin ülkemizde en az görülme sıklığına dayandırmışlardır.

Tornado olarak da bilinen hortum; “Kümülonimbus (Cb) bulutundan yeryüzüne ulaşan, ortalama 100 metre çapında, çok hızlı bir biçimde dönen hava kolonlarının bulunduğu fırtına sistemlerine verilen addır. Tornadolar hava basıncının çok düşük olduğu küçük bir alan üzerinde esen şiddetli dönen rüzgârlarla ortaya çıkar. Hava kolonunun (hortum) dönüşü yeryüzünden huni şeklinde bir bulut ya da dönen toz bulutu olarak görülebilirler” (Şahin & Sipahioğlu, 2002, s. 266-267). Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabında ise hortum için; “Dünya üzerinde çok çeşitli hava olayları oluşmaktadır. Bu hava olaylarının bazıları oluştuğunda doğal afet durumuna gelebilen olaylardır. Hortum da bu doğal afetlerden birisidir. Hortum oluştuğunda gücü sayesinde çevreye zarar verir” tanımı yapılmıştır (Gültekin & diğ., 2018, s.233). Hortum; “Şiddetli bir şekilde dönerek karaya ya da açık denizlere (deniz hortumu) ulaşabilen bir hava sütunudur” (EM-DAT, 2020). Hortumun oluşabilmesi için; “Nemli bir ortamda ani olarak değişen sıcaklıkla beraber fırtına bulutlarının oluşması gerekmektedir. Bu da atmosferin yüzeye yakın yerlerinde sıcak ve nemli bir hava kütlesi ile atmosferin üst kısımlarında soğuk ve kuru bir hava kütesinin var olduğu anlamına gelir. Altaki nemli ve sıcak hava kütlesi yükselip üst seviyelerdeki soğuk hava kütlesi ile karşılaştığında türbülanslı (çalkantılı) rüzgârlar oluşur ve bu iki kütle arasındaki hava, şiddetli rüzgârlar eşliğinde dönmeye başlar. Sıcak ve nemli havanın enerjisi bu akıma sürekli olarak pompalandığı için, kısa zaman içinde çok güçlü bir dönme hareketi ile birlikte sıcak hava yukarıya doğru taşınır ve bu esnada yukarıdaki soğuk hava batmaya başlar. Oluşan bu vorteksin (girdap) momentumu yeterince büyük olduğunda, huni şeklindeki oluşum bulut tabanından yere doğru iner” (Bozkurt, 2011, s. 70). Açıklamalar sonucunda, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu tarafından hortum için yapılan tanımlamaların, bilimsel verilere uygun olarak kabul edilebileceği söylenebilir.

Salgın hastalık; “Çok yaygın olarak görülen biyolojik tehlikelerin başında gelmektedir. Bunlar zararlı mikroorganizmaların (patojenler, virüs, bakteri, parazit) neden olduğu, canlıların bağışıklık sistemini bozarak salgına dönüşebilen insan, hayvan ve bitki hastalıklarıdır” (Şahin & Sipahioğlu, 2002, s. 402). Salgın; “Bir bölgede mevcut olan bir hastalığa yakalanmış vaka sayısında olağanüstü artış olması ya da daha önce var olmayan bir hastalığın ortaya çıkarak yayılması haline denir” (EM-DAT, 2020). Alanyazınla karşılaştırıldığında, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun, salgın için yapmış oldukları tanımlamaların, bilimsel verilere uygun olduğu söylenebilir.

Havayolu ulaşımını kullanan bir kişi, özellikle atmosfer kökenli (meteorolojik-klimatolojik) doğal afetlerden; “Aşırı kar yağışı, dolu, sis, etkili rüzgârlar, fırtınalar (hortum, şimşekli, gök gürültülü, sağanak yağışlı fırtınalar, toz-kum-kar fırtınası), yıldırım, buzlanma, türbülans ile karşılaşabilir (Şahin & Sipahioğlu, 2002). Ayrıca, öğrencilerin yanıtları arasında salgın hastalığın yer almış olması, yolcular arasında var olan bir hastalığın tüm yolculara bulaşabileceği ve karaya inildiğinde yolcular aracılığıyla bu hastalığın ülkeye yayılabileceği düşüncesinden kaynaklanmış olabilir. Açıklamalar sonucunda, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu için, bilimsel verilere uygun cevaplar verdikleri söylenebilir.

Denizyolu ulaşımını kullanan bir kişi, yer kökenli (jeolojik-jeomorfolojik) doğal afetlerden; “Deprem ya da su altı volkanizması sonrasında oluşabilecek tsunami ile atmosfer (meteorolojik-klimatolojik) kökenli; aşırı kar yağışı, dolu, sis, etkili rüzgârlar, fırtınalar (hortum, şimşekli, gök gürültülü, sağanak yağışlı fırtınalar) ve yıldırım” ile karşılaşabilir (Şahin & Sipahioğlu, 2002). Öğrenciler tarafından sel yanıtının da verilmiş olması değerlendirilirse, sellerin oluşumunun, göl ve deniz sularındaki yükselmelerden kaynaklanabildiği bilinmektedir (Şahin & Sipahioğlu, 2002, s. 123). Gültekin ve diğ. (2018) göre de; “Akarsu, deniz ve göl gibi büyük su kütleleri kimi zaman fazlasıyla suyla yüklenir ve bunun sonucunda taşarak yatağından çıkar ve sel adı verilen bir doğal felakete neden olur” (s. 233). Ancak sellerin etkisinin kara üzerinde olduğu ve deniz yüzeyinde afete dönüşebilecek bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Açıklamalar sonucunda; 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu için, bilimsel verilere uygun cevaplar verdikleri söylenebilir.

Doğu Karadeniz Bölümünde karşılaşılabilecek afetlere ilişkin, DSİ Genel Müdürlüğü'nün istatistiklerine göre, ülkemizde en sık taşkın tehlikesine maruz kalan iller, yıllık taşkın sıklığı sıralamasına göre şunlardır: İzmir, Rize, Kahramanmaraş, Denizli, Trabzon, Antalya, Kırıkkale, Balıkesir, Bartın, Bitlis, Sivas, Van, Batman, Zonguldak ve Ankara (Özmen, 2015, s. 30). Doğu Karadeniz Bölümünde yer alan Rize ve Trabzon illerinin taşkına maruz kalma sıralaması dikkate alındığında bu bölümde sel ve taşkın olaylarının sıklıkla görülebildiği söylenebilir. Nitekim sel ve taşkın olaylarının oluşumunu ve şiddetini etkileyen en önemli faktör yağıştır. Karadeniz Bölgesinde kıyıya paralel uzanan dağların meydana getirdiği orografik yağışlar buna örnek gösterilebilir (Şahin & Sipahioğlu, 2002, s. 143). Türkiye arazi varlığı (Topraksu, 1978) raporunda, ülkemizin kütle hareketlerine karşı en hassas olduğu bölgenin Karadeniz Bölgesi olduğu belirtilmiştir. Bol yağış alması, dik eğimi, kuvvetli yarılmış topoğrafyası ve uygun litolojisiyle özellikle Doğu Karadeniz Bölümünün heyelan olayları için oldukça savunmasız bir yapıda olduğu söylenebilir (Şahin & Sipahioğlu, 2002, ss. 104-105). Ayrıca Doğu Karadeniz Bölümünde yer alan dik yamaçların, yoğun kar yağışlarının ardından olası çığ felaketlerine zemin hazırladığı da bilinmektedir. Ayrıca öğrencilerin, tsunami ve hortum yanıtları değerlendirildiğinde, tsunamiler için; deprem bilimcilerin dünyanın ikinci deprem ve volkan kuşağı üzerinde bulunan Akdeniz'de zaman zaman tsunamilerin oluştuğu ve bunların günümüzde de görüldüğü belirtilmektedir (Şahin & Sipahioğlu, 2002, s. 82). Her ne

kadar tsunami riskinin ülkemizde daha çok Akdeniz kıyılarında yaşanabileceği ön görülebilirse de Rihter'e göre, 1939 Erzincan depreminin ardından Karadeniz'de meydana gelen tsunami, güneyde Fatsa, kuzeyde ise Sivastopol ve Yalta'yı etkisi altına almıştır (Temel Sismoloji, 1958, akt. Şahin & Sipahioğlu, 2002, s. 84). Dolayısıyla denize ve okyanusa kıyısı olan ülkeler için her zaman bir tsunami riski olabileceği yorumu yapılabilir. Hortumlar ise, ülkemizde seyrek de olsa görülebilen doğa olaylarındandır. Meydana gelen bu hortumların büyük bir kısmının yıl içindeki oluşumuna ve coğrafi dağılımına baktığımız zaman, daha çok Akdeniz kıyılarında olduğu görülmektedir. Bununla beraber Karadeniz kıyılarında ve Anadolu Platosunda da hortumlar oluşabilmektedir. Akdeniz kıyılarındaki hortumlar ekim-mart döneminde oluşurken, Karadeniz kıyılarında ise daha çok yaz sonunda ve eylülde oluşmaktadır (Bozkurt, 2011, s. 71). Açıklamalara dayanarak, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin tamamının, Doğu Karadeniz Bölümünde hangi afetlerle karşılaşabiliriz sorusuna, bilimsel verilere uygun cevaplar verdikleri söylenebilir.

Doğu Karadeniz Bölümünde karşılaşılacak afetlere önlem olarak şunlar söylenebilir; özellikle çayır ve ormanlık alanlar gibi zengin bitki örtüsüne sahip olan yerlerde toprak yapısı daha gözenekli bir hal almaktadır. Zira ağaçların dalları ve yaprakları, yağışın toprağa ani inişini engellemekte ve bitki gövdeleri ise, yüzeysel akışın hızını azaltıcı bir etki göstermektedir. Böylelikle sızma oranı artmakta ve sel riski azalmaktadır. Ancak bitki örtüsünün cılız ve gelişmemiş olduğu yerlerde özellikle sağanak yağışlarla birlikte sel felaketleri de kaçınılmaz olmaktadır (Özcan, 2006, ss. 39-40). Nitekim sel olayının zararlarını azaltabilmek için zengin bir bitki örtüsünün varlığı son derece önemlidir. Heyelanların etkilerini azaltmak için: “(1) Yamaç altı kenarına yük koymak (set yapmak), (2) Yamaçların korunması ve düzenlenmesi, (3) İyi projelendirilmiş drenaj sisteminin oluşturulması, (4) Yamacın, kütlelerin kaymasına neden olan kısmının kazılması, (5) Zemin yapısının sertleştirilmesi, (6) Kütle hareketleri konusunda aralıksız olarak çalışmaların sürdürülmesi, (7) Heyelana hassas yerlerin yerleşime açılmaması ve halkın bilinçlendirilmesi” tavsiye edilebilir (Şahin & Sipahioğlu, 2002, ss. 108-110). Açıklamalar sonucunda, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu tarafından, sel ve heyelan olaylarını önlemeye yönelik yapılan açıklamaların, bilimsel verilere uygun olduğu söylenebilir.

Yer kaynaklı/kökenli (jeolojik-jeomorfolojik) doğal afetler, yapı ve yeryüzü şekillerine bağlı olarak ortaya çıkan tehlikeli olaylar sonucu yaşanan afetlerdir. Bunlar; “Deprem, volkan püskürmeleri, tsunami, heyelan” gibi kütle (yamaç) hareketleri olarak bilinirler (Şahin & Sipahioğlu, 2002, s. 12). Mata-Lima vd., jeofizik kökenli afetleri benzer şekilde; “Deprem, tsunami, volkanik patlama ve kütle hareketleri” olarak sınıflandırmışlardır (H. Mata-Lima & diğ., 2013, s. 49). Her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin yanıtları arasında yer alan çığ olayının, neden yer kökenli değil de atmosfer kökenli olduğunu değerlendirmek gerekirse, çığın kaynağını oluşturan kar; “Sıcaklığın donma derecesinin (0°C) altında bulunan bulutlarda, normal ve aşırı soğumuş su damlacıkları ile buz kristallerinin birleşmesi sonucu irileşen ve ağırlaşan tanelerin, yerçekiminin de etkisiyle yere ulaşarak yağışı oluşturmasıyla” meydana gelmektedir (Şahin & Sipahioğlu, 2002, s. 152). Yani çığın meydana gelebilmesi için gerekli olan kar, atmosfer kaynaklı bir yağıştır. Elbette çığ olayının gerçekleşmesinde yerçekiminin de etkisiyle birlikte görülen bir kütle hareketi vardır ancak bu hareket çığın atmosfer kaynaklı bir olay olduğu gerçeğini değiştirmez. Öğrencilerin çığ olayını doğrudan bir kütle hareketi olarak algılamaları neticesinde bu yanılgıya düşmüş olabilecekleri söylenebilir. Hem 6. hem de 7. sınıf öğrencilerinin önceki verileri incelendiğinde, büyük bir çoğunluğunun, yer kaynaklı olan; deprem, tsunami ve heyelan olaylarını tanımlamada bilimsel verilere uygun cevaplar verdikleri gözlenmiş ancak bu doğa olaylarını oluştukları kaynağa göre sınıflandırmada, coğrafi

bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında, öğrencilerin olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kuramalarının ve ezberci bir yaklaşımla öğrenme gerçekleştirmiş olmalarının etkisi olduğu söylenebilir.

Atmosfer kaynaklı (klimatolojik-meteorolojik) doğal afetler, hava ve iklim koşullarıyla ilişkili olarak görünen afetlerdir. Bunlar arasında; “Sel/taşkın olayları, aşırı kar yağışı, çığ, dolu, sis, don olayı, etkili rüzgârlar, fırtınalar (hortum/tornado), yıldırım, kuraklık, el nino, orman yangınları, buzlanma, türbülans, iklim değişiklikleri” gösterilebilir (Şahin & Sipahioğlu, 2002). Sonuç olarak, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin geneline bakıldığında, 7. sınıf öğrencilerinin doğal afetleri atmosfer kökenli olarak sınıflandırabilmede daha başarılı oldukları ancak her iki sınıf genelinde de öğrencilerin yeterli coğrafi bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

AFAD verilerine göre genel olarak Dünya üzerinde görülen biyolojik kökenli afetler arasında; erozyon, orman yangınları, salgınlar ve böcek istilaları gösterilebilir (AFAD [Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı], 2020). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin geneline bakıldığında, doğal afetleri biyolojik kaynaklı olarak sınıflandırmada yeterli coğrafi bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Orman yangınlarının oluşmasına neden olan faktörleri, doğal ve beşeri faktörler olarak iki ana başlık altında sınıflandırmak mümkündür. Doğal faktörler arasında; “Yıldırımlar, yağmur damlacıklarının ve cam parçalarının optik özellik göstermeleri, kuraklık, hafif ve sürekli rüzgârlarda kuru dalların birbirine sürtünmesi” sayılabilir. Beşeri faktörlere ise; “Bilinçli yapılan (ekonomik, terör amaçlı vb.) davranışlar, istem dışı (sigara izmariti, piknikler, kazalar vb.) davranışlar” gösterilebilir (Şahin & Sipahioğlu, s. 379). Bu soruda, verilerin doğru bir şekilde yorumlanabilmesi amacıyla öncelikle afet ve doğal afet kavramlarına ilişkin olarak açıklama yapılması yerinde olacaktır. En geniş anlamı ile afet: “Canlı ve cansız çevreye büyük zarar veren önemli ölçüde can ve mal kaybına neden olan olağan dışı, doğal ve beşeri olaylardır.” Tanımda ifade edildiği üzere afetleri doğal olaylar sonucunda olan doğal afetler ve insanların çeşitli aktiviteleri ile meydana gelen beşeri afetler olarak iki gruba ayırabiliriz. İnsan kaynaklı olan, büyük can ve mal kayıplarının yaşandığı yangınlar, büyük kazalar, patlamalar, kontrol altına alınamayan nükleer etkinlikler, savaşlar vs. gibi tehlikeli olaylar beşeri afetler olarak nitelendirilir. Ayrıca, bazı kaynaklar tarafından doğal afetler arasında gösterilen ancak insan etkisinin büyük bir rol oynamasından dolayı beşeri afet olarak kabul edilen afetler de bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak, toplu ölümlere ve çevrenin büyük ölçüde tahribine yol açan; hava, su ve toprak kirliliği, asit yağmurları, toprak erozyonu ve daha fazlası sayılabilir (Şahin & Sipahioğlu, s. 4). Ayrıca, “Sheehan ve Hewitt (1969) bir doğa olayının doğal afet olarak nitelendirilebilmesi için ‘Yüz ölü, yüz yaralı ya da bir milyon dolarlık zarara neden olması gerektiğini’ ifade etmişlerdir. CRED’e (The Centre For Research on The Epidemiology of Disasters) göre, bir doğa olayının doğal afet olarak nitelendirilebilmesi için (2015); ‘(1) On ya da daha fazla insanın ölmesi, (2) Yüz ya da daha fazla insanın yaralanması, (3) Olağanüstü hal ilan edilmesi, (4) Uluslararası yardıma ihtiyaç duyulması şartlarından bir ya da daha fazlasına gerek duyulmaktadır’. Montz vd. (2017) ise, ‘Doğa olayının afet olarak nitelendirilmesindeki zorluğa işaret etmekle birlikte toplumun çalışma düzenini bozması ve şiddetli ekonomik etkileri olması gerektiğini’ belirtmişlerdir” (akt. Sözcü, 2019, s. 2). Bu bağlamda, bir olayın (afetin) doğal afet olarak nitelendirilebilmesi için, olayın meydana gelme nedeninden ziyade, olay sonucunda önemli ölçüde can ve mal kaybına yol açması ve hayatın olağan akışını olumsuz yönde etkilemesi ölçütlerini dikkate almanın daha yerinde olacağı söylenebilir. Sonuç olarak, 6. sınıf öğrencilerinin belirli bir bölümü için, doğal afet kavramı ile orman yangınlarını doğru bir şekilde ilişkilendirdikleri, diğer bir bölümünün ise, orman

yangınlarını yalnızca doğal etkenlere bağlı olarak nitelendirip beşeri etkiyi yok saydıkları, 7. sınıf öğrencilerinin ise neredeyse tamamının, orman yangınlarının oluşumunu yanlış bir biçimde ilişkilendirdikleri söylenebilir.

AFAD, orman yangınlarına neden olan faktörleri şu şekilde sıralamaktadır: “(1) İhmal ve dikkatsizlik nedeniyle çıkan orman yangınları, (2) Ormanda güvenlik tedbiri alınmadan ateş yakılması, (3) Yakılan ateşin söndürülmeden bırakılması, (4) Sönmemiş sigara izmariti ve kibritin yere atılması, (5) Orman içinde veya bitişiğindeki tarlalarda istenmeyen ot veya anızın yakılması, (6) Gece aydınlatma için ormanda ateşle dolaşılması, (7) Cam kırıklarının ormanda bırakılması, (8) Çocukların orman içinde ateşle oynamaları, (9) Kasıtlı çıkarılan orman yangınları, (10) Tarla veya otlakları genişletmek için ormanın bilerek yakılması, (11) Orman içinde yapılan kanunsuz işleri gizlemek için yangın çıkarılması, (12) Birilerinden intikam almak veya bir şeyi sabote etmek için yangın çıkarılması, (13) Yabani hayvanları uzaklaştırmak için yangın çıkarılması” (AFAD, 2020). Açıklamalar sonucunda, orman yangınlarına neden olan sorunların mümkün olduğu ölçüde bertaraf edilmesiyle doğal çevre için son derece büyük bir risk teşkil eden bu afetin kısmen de olsa etkileri (beşeri etkileri) azaltılabilir. Bu doğrultuda, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu için, olası orman yangınlarını önlemede belirtmiş oldukları çözüm önerilerinin, bilimsel verilere uygun olduğu söylenebilir.

Uzun süreli yağış eksikliğine ilişkin öğrenci yanıtları değerlendirildiğinde; genel olarak kuraklık tanımlamalarının odağında, iklim dalgalanmalarına bağlı olarak görülen yağış yetersizliği yer almaktadır. Kuraklık için: “Genellikle yağış yetersizliği nedeniyle, doğal su varlığının (yeraltı ve yerüstü suları) belirli bir süreçte, bölgesel boyutta ve önemli bir oranda ortalama değerinin altına düşmesiyle oluşan su açığı” tanımı yapılabilir (Şahin & Sipahioğlu, s. 313). Erozyon ise: “Geniş jeolojik anlamda, doğal koşullarda yer yüzeyinin akarsu, rüzgâr, yerçekimi, dalga, çığ ve buzul gibi dış etmenlerle aşınması ve incelmelerini” ifade eder (Çelebi, 1975, s. 115). Dolayısıyla, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun, uzun süreli yağış eksikliğine bağlı olarak yaşanabilecek afetlere ilişkin verdikleri cevapların bilimsel verilere uygun olduğu söylenebilir.

Şüphesiz ki salgın boyutuna varabilen çok sayıda insan, hayvan ve bitki hastalıkları bulunmaktadır. Bunlar arasında en yaygın olarak, çeşitli taşıyıcı türler (sivrisinek, çeçe sineği vb.) vasıtasıyla çok geniş bir kitleye ulaşan sıtma gösterilebilir. Ayrıca çekirgelerin ya da farklı türdeki böceklerin, bir bölgede aşırı derecede artmasıyla veya bu böceklerin başka bir bölgeye taşınmasıyla, geniş bir alanda özellikle tarımsal arazilere verdikleri zararlarla yine hayvan türleri arasından yayılan bir doğal afet olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahin & Sipahioğlu, ss. 404-405). Bu bağlamda, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu için, doğada bulunan hayvanların (sürüngenler vs.) sebep olduğu doğal afetlere ilişkin coğrafi bilgilerinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Biyolojik doğal afetlere, virüs vb. hastalıkların insandan, hayvandan ve bitkilerden yayılarak (bulaşarak) bir salgın haline dönüşmesi örneği verilebilir (Şahin & Sipahioğlu, 2002). Koronavirüsün de bir pandemi (uluslararası salgın) halini alması dolayısıyla doğal afet olarak nitelendirilmesi gerekmektedir. Sonuç itibarıyla, her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin çoğunluğu tarafından, koronavirüsün yol açtığı durumun bir doğal afet olmadığı düşüncesi desteklenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin çoğunluğunun bu konuda yeterli coğrafi bilgiye sahip olmadıkları ancak çoğunluğa yakın bir kısmının ise konuya ilişkin yeterli coğrafi bilgilerinin olduğu söylenebilir.

Diğer ülkelerde meydana gelip ülkemizde görülmeyen afetlere ilişkin yanıtlar değerlendirildiğinde; günümüzde, ülkemiz sınırları içerisinde yer alan hiçbir aktif volkan bulunmamaktadır. Ağrı, Tendürek ve Nemrut gibi genç volkanlardan zaman zaman su buharı ve değişik gazlar çıkmaktadır. Nitekim ülke sınırlarımız içerisinde tarihi devirlerde püskürdüğü kesin olarak bilinen tek volkan Nemrut'tur. Muhtemelen 1441 ve 1443 yılları arasında püskürmüş olan bu volkan bazı olumsuzluklara neden olmuştur. Kayıtlarda rastlanmamakla beraber bazı bulgu ve söylentilere göre, Erciyes ve Hasan Dağı'nın da tarihi devirlerde püskürmüş oldukları kabul edilmektedir. Tsunamiler ise, tarih boyunca ülkemiz kıyılarında görülmüş, can ve mal kayıplarına sebep olmuştur. Özellikle 1999 İzmit depreminde görülen tsunaminin doğal afetler tarihinde ayrı bir yeri vardır. Çünkü hemen kıyı kesimlerinde etkili olan bu afet insanların gözleri önünde pek çok yapıyı sürüklemiş, büyük can ve mal kayıplarına yol açmıştır (Şahin & Sipahioğlu, s. 74). Güneş tutulması, Ay'ın Güneş ile Dünya arasına girmesi sonucu, Ay'ın gölge konisinin Dünya'nın yüzeyiyle kesişmesi durumudur (ESA [The European Space Agency], 2004). Genellikle, Güneş ve Ay tutulmalarının ardından çeşitli yerlerde şiddeti artan depremler olmaktadır ancak bununla ilgili kesin bir bilgi bulunmadığı da belirtilmektedir (Kesim, 2011, s. 74). Ayrıca Güneş tutulmasını bir doğal afet türü olarak sınıflandıramayız. Hortumlar da, daha önce belirtildiği üzere ülkemizde görülebilen doğa olaylarından. Dolayısıyla dünyanın diğer bölgelerinde meydana gelip ülkemizde görülmeyen doğal afetler arasında, volkanik püskürmeler/patlamalar gösterilebilir. Diğer afetler ise, ortaya çıkma derecelerine göre az ya da sık bir şekilde ülkemizde görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu tarafından, tsunami olayının ülkemizde görülmeyeceğinin belirtilme nedenleri arasında, bu olayın yakın bir zamanda sınırlarımız içerisinde meydana gelmemiş olması ve daha çok dünyanın diğer bölgelerinde oluşan tsunamilerin haberlere yansımaları olduğu yorumu yapılabilir. Açıklamalar sonucunda, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu için, dünyanın diğer bölgelerinde meydana gelip ülkemizde görülmeyen afetlere ilişkin olarak, coğrafi bilgilerinin yetersiz olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma yetersizliklerinden hareketle; ezberin önüne geçebilecek ve bilginin sürdürülebilirliğini sağlayan uygulamalarla (oyunla öğrenme, okul-içi simülasyon uygulamaları [pratik olarak hazırlanmış], örnek olaylar, video sunumları, grup tartışma etkinlikleri, 3D animasyonların gösterimi, geri bildirimli ödevler [poster/afiş sunumları, projeler], drama etkinlikleri, uzman daveti/brifing vb.) dersin işlenmesi ve tek kaynağa bağlı kalınmaması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2020). Ormanlarımız kül olmasın. <https://www.afad.gov.tr/ormanlarimiz-kul-olmasin>
- Ardalan, A., Linkov, F., Shubnikov, E., & LaPorte R. E. (2008). Public awareness and disaster risk reduction: Just-in-time networks and learning. *Cambridge University Press*, 23(3), 286-288. <https://doi.org/10.1017/S1049023X0006502X>
- Aydiner, T. (2014). *Doğal afet yönetişi: Türkiye'de doğal afet yönetimi uygulamalarının tarihsel bağlamda değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Kadıoğlu Matbaası.

- Below, R., Wirtz, A., & Guha-Sapir, D. (2009). Disaster category classification and peril terminology for operational purposes. *Digital Access to libraries (DIAL)*. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:178845>
- Bozkurt, D. (2011). Doğanın hiddetli süpürgesi: Hortumlar. *Bilim ve Teknik (Eylül)*. https://web.itu.edu.tr/bozkurtd/68_71_hortum.pdf
- Can, G., Yaşar, Ş., & Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. E. Sözer (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (ss. 17-39). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1064/Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No: 581.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Pearson.
- Cin, M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili yanılgıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(22), 70-81. <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/469/3790>
- Creswell, W. J. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap. (Orijinal baskı 1998).
- Çelebi, H. (1975). Jeolojik ve hızlandırılmış erozyon süreçleri. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 6(3), 113-126. <https://dergipark.org.tr>
- Davis, A. H., Manning, J., Hayes, S., & Pigg, C. (2020). Implementing disaster simulations for baccalaureate nursing students in the gulf-coast region, *Clinical Simulation in Nursing*, 43, 26-34. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2020.02.004>
- Değirmenci, Y., & İltter, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(28), 276-303. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3356>
- Değirmenci, Y., Kuzey, M., & Yetişensoy, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitimi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 33-46. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/b122/4ad4/418a/5d8df496b3c37.pdf?>
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson.
- Gençoğlu, S. E. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) yoluyla incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm
- Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutcu, M., Özerdoğan, P., & Aygün, S. (2018). *Sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı*. Netbil Basım ve Yayıncılık.
- Kalanlar, B. (2018). Effects of disaster nursing education on nursing students’ knowledge and preparedness for disasters. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 28, 475-480. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2017.12.008>
- Kesim, G. A. (2011). Doğa verileri ile deprem etkileşiminin değerlendirilmesi üzerine Türkiye’den örnekler. *Düzce Üniversitesi Ormancılık Dergisi*, 7(1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/duzceod/issue/4823/290871>
- Kısa, G. (2019). *2018 Sosyal bilgiler öğretim programına uygun (4. 5. ve 7. sınıflara) doğal afetler konusunda etkinlik önerileri* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Mata-Lima, H., Alvino-Borba, A., Pinheiro, A., Mata-Lima A., & Almeida J. A. (2013). Impacts of natural disasters on environmental and socio-economic systems: what makes the difference? *Ambiente & Sociedade, São Paulo*, XVI(3). https://www.scielo.br/pdf/asoc/v16n3/en_v16n3a04.pdf
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özcan, E. (2006). Sel olayı ve Türkiye. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 35-50. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/issue/6754/90823>

- Özmen, M. T. (2015). Sel-taşkın Türkiye ve Antalya: Türkiye’de büyük hasar yapan sel ve taşkınlar. <http://antalya.imo.org.tr/>
- Özşahin E., & Kaymaz, Ç. K. (2013, Eylül 25-27). *Afet kültürünün değerlendirilmesine bir örnek: Antakya şehri* [Tam metin bildiri]. 2. Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı (2. TDMSK), Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında doğal afet farkındalığı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 283-295. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/46119/517081>
- Shah, A. A., Gong, Z., Ali, M., Sun, R., Naqvi, S. A. A., & Arif, M. (2020). Looking through the lens of schools: Children perception, knowledge, and preparedness of flood disaster risk management in Pakistan, *International Journal of Disaster Risk Reduction* 50(101907), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.101907>
- Solmaz, F., & Kaymak, F. (2012). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sel kavramıyla ilgili kavram yanılgıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi (USBED)*, II(III), 137-147. <https://dergipark.org.tr/en/pub/issej/issue/26563/279708>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Anı Yayıncılık.
- Sözcü, U. (2019). *Doğal afetler ve doğal afet okuryazarlığı*. Pegem Akademi.
- Sözen, E., & Ada S. (2018). 2005 ve 2018 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının (SBDÖP) karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 53-71. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/498703>
- Stethem, C., Jamieson, B., Schaerer, P., Liverman, D., Germain, D., & Walker, S. (2003). Snow avalanche hazard in Canada – a review. *Kluwer Academic Publishers* 28(2), 487-515. Doi: 10.1023/A:1022998512227
- Şahin, C., & Sipahioğlu Ş. (2002). *Doğal afetler ve Türkiye*. Gündüz Yayıncılık.
- Şahin, E. (2018). *Sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı*. Anadol Yayıncılık.
- The European Space Agency. (2004). *What is an eclipse?* https://www.esa.int/Science_Exploration/Space_Science/What_is_an_eclipse
- The International Disaster Database. (2020). *Glossary: tsunami*. https://www.emdat.be/Glossary#letter_t
- Tokcan, H., & Yiter, E. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 115-129. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59268/851422>
- Turan İ., & Kartal, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanılgıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 67-81. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59486/854935>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Ward, S. N. (2001). Landslide tsunami. *Journal of geophysical research*, 106(6), 1-8. <https://agupubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1029/2000JB900450>
- World Health Organization. (2021). *Environmental health in emergencies: Natural events*. https://www.who.int/environmental_health_emergencies/natural_events/en/
- World Health Organization. (2021). *Weekly operational update on COVID-19: 19 January 2021*. <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update---19-january-2021>

EXTENDED ABSTRACT

Evaluation of 6th and 7th Grade Students' Geographical Information Competence Related to Natural Disasters

Introduction

Natural disasters are a great threat to humanity all over the world. Unfortunately, it can be said that many countries have not yet reached a sufficient level to cope with natural disasters. For this reason, natural events turn into disasters and cause great loss of life. Although it is not easy to predict and prevent these extremely dangerous and cruel natural events, it is among the primary duties of all humanity to recognize these disasters and to take the necessary measures to minimize their damages. For this reason, it is vital that individuals acquire a disaster culture from a certain age and learn disaster-fighting training (Sahin & Sipahioglu, 2002).

Natural disasters are major acts of nature where the patterns of daily life are suddenly disrupted and people are driven into despair and suffering, and as a result, basic needs such as food, shelter, and medical care cannot be purveyed. As a result of natural disasters, around 90 thousand people die every year and nearly 160 million people worldwide are affected by these disasters. Among the natural disasters of earth and atmosphere origin that are common worldwide; earthquakes, tsunamis, volcanic eruptions, landslides, tornadoes, floods, forest fires, heatwaves, and droughts (WHO [World Health Organization], 2021). Biological disasters, on the other hand, occur when biological entities are damaged as a result of the negative relationship and interaction between the natural environment and all living things, especially human beings. Infectious diseases are one of the most common biological hazards. These are human, animal, and plant diseases caused by harmful microorganisms (viruses, bacteria, parasites, etc.) and which disrupt the immune system of all living things and turn into an epidemic. Throughout the history of mankind, infectious diseases have been observed in certain parts of the world at certain periods. As these spreads and turned into an epidemic, very large biological disasters were experienced (Sahin & Sipahioglu, 2002). As living proof of this, it can be shown that the new type of coronavirus named "Covid-19", which emerged in Wuhan province of China in the last months of 2019 and spread all over the world. It has turned into an international disaster with more than 2 million deaths (WHO, 2021).

Even if it is not possible to predict disasters in advance, taking necessary precautions and getting rid of disasters with the least damage is one of the basic duties of all humanity. For this reason, it has vitally important to advance a disaster culture for individuals. The main unit that will enable individuals to acquire disaster culture should be educational institutions. Because only a full-time and planned disaster education process can be managed in educational institutions. Only schools should not be understood from the concept of educational institutions here. However, schools are the key points of this process. Because, students can be considered as a means to rapidly spread disaster awareness to the environment (Ardalan et al., 2008).

Of course, there are various institutions, organizations, and associations working on natural disasters both internationally and nationally, however, it should not be forgotten that the school is the basic structure that can reach the citizens of a country more easily, and will be a resource for students in learning the desired behaviors and in their practices in their lives by reinforcing these learned behaviors (Basaran, 1994). As a matter of fact, this study, it is aimed to determine

and evaluate the geographical information that secondary school students acquired during their in-school education related to natural disasters.

Method

Study Group and Data Collection Tool

The study group consists of a total of 32 students selected from 6th and 7th grade by simple random sampling method. The data were collected through the "An Evaluation Form of Geographic Information Competence Related to Natural Disasters" consisting of 10 open-ended questions.

Data Collection Process

The data collection process was carried out online since the Covid-19 is very serious extent. First of all, social studies teachers were reached through the administrators of the schools. Then the teachers sent the evaluation form to the 6th and 7th-grades students via "WhatsApp" and "e-mail", and the students' filled the evaluation form and returned likewise. In particular, it was requested to the teachers that the students were responded the form alone and in a quiet environment.

The validity study was ensured through expert examination. The evaluation form was examined by a total of 11 experts, 6 of whom are from the field of Social Studies education and 5 from the field of Geography Education. As a result of the expert examination, the content validity index (CVI) was accepted as 0.59 (Karagoz, 2019, p. 104), and 2 questions out of this value were removed from the evaluation form. As a result, the evaluation form was finalized with 10 open-ended questions.

Data analysis

In this study, the descriptive and content analysis methods were used coordinately.

Findings, Discussion and Results

They have sufficient geographical information to describe natural disasters and to distinguish them (disasters) from each other.

They know natural disasters as events that occur entirely outside of the human factors.

It can be said that they mostly memorize information, and therefore they are weak (unsuccessful) in classifying natural disasters according to their source.

It is not known by students that various diseases transmitted by animals cause disasters. In addition, they do not have sufficient geographical information that disasters may occur as a result of the damage caused by animals (grasshoppers, various insects, etc.) to the ecosystem.

It is recommended to be taught the course with applications that can prevent memorization (learning with games, simulation applications, case studies, video presentations, group discussion activities, 3D animations, feedbacks with homework [poster presentations, projects], drama activities, expert invitation, etc.) and not to depend on just a source.

Ekler

Doğal Afetlere Yönelik Coğrafi Bilgi Yeterliği Değerlendirme Formu Soruları

1. Lütfen aşağıdaki soruları hiçbir yardım almadan, kendi cümlelerinizle açıklamaya çalışınız. Bilmediğiniz sorunun karşısına “bilmiyorum” yazınız.

A. Doğal afet nedir? Açıklayınız.

B. 1) Deprem, 2) Sel, 3) Heyelan, 4) Çığ, 5) Kuraklık, 6) Tsunami, 7) Hortum, 8) Salgın (Bulaşıcı) Hastalık nedir? Açıklayınız.

2. Türkiye’de havayolu (uçak, jet vs.) ulaşımını kullanarak şehirlerarası seyahat eden bir kişi sizce hangi afet veya afetlerle karşılaşabilir?

3. Türkiye’de denizyolu (gemi, vapur vs.) ulaşımını kullanarak şehirlerarası seyahat eden bir kişi sizce hangi afet veya afetlerle karşılaşabilir?

4. Ülkemizde özellikle Doğu Karadeniz Bölümünde uzun süren etkili yağışlar olmaktadır. Ayrıca bu bölümde eğimli ve dik yamaçlar da geniş bir yer kaplar.

A. Sizce Doğu Karadeniz bölümünde hangi afet veya afetlerle karşılaşabiliriz?

B. Bu afetlere karşı nasıl bir önlem almamız gerekir?

5. Doğal afetler, yer kaynaklı (yeryüzü şekillerine bağlı olarak ortaya çıkan), atmosfer kaynaklı (hava ve iklim koşullarıyla ilişkili olan) ve biyolojik kaynaklı (biyolojik nedenlere bağlı olan) afetler olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Buna göre;

A. Yer kaynaklı doğal afetler neler olabilir?

B. Atmosfer kaynaklı doğal afetler neler olabilir?

C. Biyolojik kaynaklı doğal afetler neler olabilir?

6. Sizce orman yangını bir doğal afet midir?

A. Orman yangınlarını önlemek için neler yapılması gerekir?

7. Ülkemiz genelinde en çok yağışlar bahar ve kış aylarında gerçekleşir. Sizce bu yağışlar uzun bir sürede azalır (yağmazsa) ülkemizde hangi afet veya afetler ortaya çıkar?

8. Sizce doğadaki hayvanların (sürüngenler dâhil doğadaki tüm hayvanlar) sebep olduğu afet veya afetler var mıdır?

9. Koronavirüsün yol açtığı durum bir doğal afet midir?

10. Dünya’nın diğer bölgelerinde meydana gelen ancak ülkemizde görülmeyen afet veya afetler var mıdır?



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Algılarının Belirlenmesi*

Emine KARASU AVCI¹ , Melike FAİZ²  & Serpil RECEPOĞLU^{3**} 

Gönderilme Tarihi: 23 Ocak 2021 Kabul Tarihi: 05 Mart 2021
DOI: 10.38015/sbyy.866927

Öz:

Bilgi ve iletişim alanındaki gelişmeler, toplumu önemli ölçüde etkilemektedir. Bilgi iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim tüm alanları etkilediği gibi vatandaşlıkla ilgili çalışmaları da etkilemiş ve teknoloji ile ilgili vatandaşlık kavramları ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de dijital vatandaşlık kavramıdır. Dijital vatandaşlık en genel itibarıyla teknoloji kullanımına ilişkin hak ve sorumlulukları, etik kuralları ve interneti etkin ve doğru kullanabilmeyi kapsamaktadır. Gençlerin dijital ortamlarda hak ve sorumluluklarını farkında olmaları, etik kuralların bilincinde olmaları, eleştirel düşünebilmeleri, toplum yararına aktif katılım gösterebilmeleri için dijital vatandaşlık üzerinde durulması gereken bir konudur. Sosyal bilgiler dersi bireyin etkin vatandaş olarak yetişmesini hedeflemektedir. Haliyle dijital vatandaşlık becerisini de sosyal bilgiler öğretmenleri etkili bir şekilde verecektir. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının tespit edilmesi önemli görülmektedir. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan 214 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kuş, Güneş, Başarmak ve Yakar (2017) tarafından geliştirilen "Gençlere yönelik dijital vatandaşlık ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarına bakıldığında orta düzeyin üstünde olduğu saptanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının iletişim, güvenlik, etik ve ölçeğin toplam puanında cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretmen adayları, dijital vatandaşlık, algı.

Abstract:

Developments in the field of information and communication significantly affect the society. The rapid development of information communication technologies has affected all fields as well as the studies on citizenship and the concepts of citizenship related to technology have emerged. One of them is the concept of digital citizenship. Digital citizenship generally covers the rights and responsibilities regarding the use of technology, ethical rules and the ability to use the internet effectively and correctly. Digital citizenship is an issue that needs to be focused on in order for young people to know their rights and responsibilities in digital environments, to be aware of ethical rules, to think critically and to participate actively for the benefit of society. Social studies course aims to educate the individual as an effective citizen. Consequently, social

¹Kastamonu Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-3135-2557

²Kastamonu Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-8070-6086

³Kastamonu Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-4189-4456

*Bu çalışma, 8th International Symposium On Social Studies Education november 7-9, 2019 Ankara/ Turkey sözlü bildiri olarak sunulan çalışmadan üretilmiştir.

**Sorumlu Yazar (Corresponding Author): srecepoglu@kastamonu.edu.tr

studies teachers will effectively teach digital citizenship skills. For this reason, it is important to determine the digital citizenship perceptions of social studies teacher candidates. The study group of the study consists of 214 teacher candidates studying in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of the faculty of education, Social Studies Education Department of a state university in the 2019-2020 academic year. According to the findings of the study, it was determined that the digital citizenship perception levels of Social Studies teacher candidates were above the medium level.

Keywords: Social studies, digital citizenship, prospective teachers, perception.

GİRİŞ

Son yıllarda dünyada teknolojinin ivme kazanması ve akıllı teknolojik araçların ortaya çıkması ile beraber bilişim ve iletişim teknolojilerinin de çeşitlendiği görülmektedir. Bilişim teknolojisinde yaşanan bu gelişmeler bireyleri dijital dünya kültürünün üyesi olmaya ve gelişmelere ayak uydurmaya zorlamaktadır. Güncel hayatın gereği olarak insanlar dijital kazanımları çeşitli yollarla elde etmektedirler. Bu yollardan birisi de eğitim yoluyla kasıtlı olarak kazandırılmasıdır. Sosyal bilgiler dersi de bireyi hayata hazırlayan bir ders olması sebebiyle bir vatandaşlık dersi olarak düşünülmektedir. Bu yönüyle içinde yaşadığımız bu yüzyılda iyi ve etkili bir vatandaşın temel özelliklerinden birisi de dijital yetkinliklere sahip olmasıdır.

Eskiden insanların tek yönlü olarak gerçekleştirdikleri işlemler teknoloji ile birlikte çift boyutlu bir sürece dönüşmüştür. Elektronik ortamda gerçekleşen bu işlemler birtakım karmaşık süreçlere sahiptir ve gerekli kriterler sağlandıktan sonra birey, çevrimiçi ortamda güvenliğini sağlayabilecek asgari yeteneklere sahip olmak zorundadır. Mevzuata uygunluk ve çevrimiçi ortamda güvenliği sağlayabilmek için bireylerin asgari düzeyde bilgi sahibi olması gerekmektedir (Yalçınkaya & Cibaroğlu, 2019). Bu durum hem ülkemizde hem de dünyada etkin vatandaş olma algısını iyi bir dijital vatandaş olma anlayışına dönüştürmüştür. Yeni neslin iletişim ve bilgi aktarımını teknolojik araçlar yoluyla dijital ortamda gerçekleştirmeye başlaması dijital vatandaşlık kavramını ortaya çıkarmıştır (Çubukçu & Bayzan, 2013).

Dijital vatandaş, bilgi ve iletişim kaynaklarını başkalarına zarar vermeyecek şekilde kullanabilen, bunları kullanırken eleştirebilen, çevrimiçi davranışlarının etik sonuçlarının bilincinde olan, yaptığı paylaşımlarda olumlu tutumlar gösteren ve başkalarını da bu amaçla teşvik eden vatandaşdır (Çubukçu & Bayzan, 2013; Aslan, 2016). Dijital vatandaşlık ise bilişim araçları ve internetin etik, güvenli ve sorumlu bir kullanımını sağlayacak bilgiye sahip olmak, ilgili tutum ve becerileri sergilemektir (Farmer, 2010; Sakallı & Çiftci, 2016; Peker Ünal, 2017). İnternetteki yazıları okuyup anlama, yorumlama ve gereken yerlere yönlendirme yeteneğine sahip olma ve interneti etkin olarak kullanma dijital vatandaşlık ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlardır (Mossberger, Tolbert & McNeal, 2008). Bu bilgi, beceri ve tutumlar; dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital haklar ve sorumluluklar, dijital sağlık ve zindelik ile dijital güvenlik gibi öğelerden oluşur. Dijital vatandaşlığın dokuz alt boyutuna aşağıda yer verilmektedir (Ribble, 2009):

Dijital Erişim: Topluma dijital ortamdaki katılım sağlamaktır.

Dijital Ticaret: Online şekilde malların alış ve satışlarıdır.

Dijital İletişim: Elektronik ortamda bilgi alışverişi.

Dijital Okuryazarlık: Ne zaman ve nasıl kullanacağını bilerek teknolojiyi kullanma yeteneğidir.

Dijital Etik: Dijital teknoloji kullanıcıları tarafından beklenen davranış standartlarıdır.

Dijital Hukuk: Yasal haklar ve teknoloji kullanımına ilişkin kısıtlamalardır.

Dijital Haklar ve Sorumluluklar: Bütün dijital teknoloji kullanıcılarının sahip olduğu haklar ve özgürlüklere uygun olan davranış beklentileridir.

Dijital Sağlık ve Zindelik: Dijital teknolojinin kullanımı ile ortaya çıkan fiziksel ve psikolojik sağlık unsurlarıdır.

Dijital Güvenlik: Bütün teknoloji kullanıcılarının ağlarını ve kişisel güvenliklerini garanti altına almak için aldığı tedbirlerdir.

Teknolojinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi ancak bu dokuz unsurun gereklerini yerine getirmekle mümkündür (Ribble, 2009). Bu anlamda dijital vatandaşlığın bireylere teknoloji kullanımını öğretmenin yanında onları sürekli gelişen dijital topluma hazırlamayı da hedeflediği söylenebilir (Görmez, 2017). 21. yüzyıl teknolojisiyle birlikte bireylerin çevrimiçi topluma katılma gerekliliği dijital ortamları bireyler için vazgeçilmez hale getirmektedir (Dere & Yavuzay, 2019).

2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından revize edilen yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bilim ve teknolojide yaşanan değişimler ile bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarından bahsedilmektedir. Öğrenme ve öğretmedeki teori ve yaklaşımlar da bu gelişmelere bağlı olarak şekillenmektedir. Buna göre artık problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, girişimci, kararlı, iletişim becerisine sahip, empati kurabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Programın özel amaçlarında bu durum “*Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları amaçlanmaktadır.*” olarak belirtilmektedir. Ayrıca programın yetkinlikler, değerler, kazanımlar ve becerilerinde de dijital vatandaşlık ile ilişki kurulmuştur. Programın 27 becerisinden birisi dijital okuryazarlık, dijital vatandaşlığın alt boyutlarından biridir. Bununla birlikte araştırma, iletişim ve hukuk okuryazarlığı da dijital vatandaşlık ile ilgilidir. Programda yer alan Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ile öğrencilerin bilim ve teknolojinin gelişimini fark etmeleri, toplumsal yaşama etkilerini anlamaları ve bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerilerini kazanmaları hedeflenir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu anlamda sosyal bilgiler dersinin vatandaşlığın dijital boyutunun kazandırılmasında da önemli bir rolü olduğu anlaşılmaktadır (Turan & Karasu-Avcı, 2018).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti bilinçli ve etkin bir biçimde kullanabilmesinin temel hedefi vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersinin dijital vatandaşlık kavramı ile de bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Dijital vatandaşlık, çevrimiçi ortamı kullanırken bilgi kaynağına eleştirel bakabilen, çevrimiçi etik davranan, teknolojiyi toplumun yararına kullanan, çevrimiçi sağlıklı iletişim kurabilen ve doğru davranışı teşvik eden dijital vatandaşların yetiştirilmesine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle, toplumun refahı ve kalkınmasına katkıda bulunacak bilgi, beceri ve değerlere sahip etkin vatandaş yetiştirme amacıyla hareket eden sosyal bilgiler dersine dijital vatandaş yetiştirme konusunda önemli görevler düşmektedir. Nitekim National Council for the Social Studies [NCSS] (1994) sosyal bilgiler dersinin genel amacını “*Birbirine bağımlı bir dünyada, kültürel farklılıkları barındıran demokratik bir toplumda yaşayan bireylerin bilgi edinme ve karar verme becerilerini geliştirerek, etkili ve sorumlu vatandaş yetiştirme*” (s. 7) olarak açıklamaktadır. Sosyal bilgiler dersiyle verilmek istenen bilgi, beceri ve tutumlar doğrudan dijital vatandaşlıkla da ilgilidir. Günümüz dünyasının ihtiyaç duyduğu vatandaş profili düşünüldüğünde, dijital vatandaşlık eğitimi ile sosyal bilgiler dersinin ilişkisi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, programın içerisinde genel ve özel amaçlarda, öğrenme alanlarında,

kazanımlarda, becerilerde ve değerlerde dijital vatandaşlığa ilişkin unsurların yer aldığı görülmektedir. Özellikle “Türkiye Yeterlikler Çerçevesi” kapsamında 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’na yansıtılan “dijital yetkinlik” yeterliği sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlık eğitiminin önemini şu şekilde ortaya koymaktadır:

“Dijital yetkinlik; iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 5).”

İlgili alan yazın incelendiğinde dijital vatandaşlığa yönelik öğretmen adaylarıyla ilgili (Kocadağ, 2012; Sakallı, 2015; Aslan, 2016; Bakır, 2016; Som-Vural & Kurt, 2018; Yılmaz, 2019; Dere & Yavuzay, 2019), öğretmenlerle ilgili (Tatlı, 2018; Kilci, 2019;), öğrencilerle ilgili (Peker Ünal, 2017), sosyal bilgiler dersinin temel yaklaşımının bilgiyi üretmek ve kullanmak için gereken beceri, kavram ve değerlerle öğrenciyi donatmak olduğunu destekleyen (Ata, 2015; Öztürk, 2015; Acun, 2015) çalışmalara rastlanmaktadır. Ayrıca, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar içerisinde de dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla, dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan dijital vatandaşlık, e-devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb. konulardan ve dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb. sorunlardan bahsedilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Gençlerin dijital ortamlardaki hak ve sorumluluklarını bilmeleri, etik kuralların bilincinde olmaları, eleştirel düşünebilmeleri, toplumun yararına aktif katılım sağlayabilmeleri için dijital vatandaşlık önem verilmesi gereken bir konudur. Bu konu ile ilgili ilköğretim düzeyinde öğrencilere gerekli farkındalığı kazandıracak ders sosyal bilgiler dersidir. Bu farkındalığın kazandırılabilmesinde sosyal bilgiler öğretmenleri önemli rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin bu bilinci kazandırabilmeleri ise öğretmen eğitimleri sırasında bu farkındalığı edinip edinmemeleri ile ilgilidir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının tespit edilmesi önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi 1., 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi: “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları ne düzeydedir?”

Alt Problemler:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları internette geçirilen zaman değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve teknikleri, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalarda, mevcut bir durum var olan haliyle tanımlanmaya çalışılır. Tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evrenle ilgili genel bir yargıya ulaşmak için, evrenin bütünü veya ondan alınacak bir grup, örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2009). Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının çeşitli değişkenler açısından belirlemek için amacıyla betimsel araştırma modelinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü 1., 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan 214 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme türüyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı ya da araştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş belli ölçütleri sağlayan bütün durumların çalışılmasına imkân veren gruplardan meydana gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adayların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	133	62,1
Erkek	81	37,9
Sınıf Düzeyi		
1.sınıf	52	24,3
2.sınıf	62	29
3.sınıf	54	25,2
4.sınıf	46	21,5
Haftalık İnternet		
1saat altı	5	2,3
1-2 saat	21	9,8
3-4 saat	53	24,8

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 133’ü kadın, 81’i erkektir. Araştırmayı 1.sınıfta okuyan 52, 2.sınıfta okuyan 62, 3.sınıfta okuyan 54, 4.sınıfta okuyan 46 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kuş, Z., Güneş, E., Başarmak, U. & Yakar, H. (2017) tarafından geliştirilen “Gençlere yönelik dijital vatandaşlık ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Alt boyutlarında ise, dijital iletişim .814, hak ve sorumluluk .808, eleştirel düşünme .787, dijital katılım .733, güvenlik .811, dijital beceriler .743, etik .792, dijital ticaret .829 olarak bulunmuştur. Ölçek, İletişim, Hak ve sorumluluk, Eleştirel düşünme, Katılım, Güvenlik, Dijital beceriler, Etik, Ticaret olmak üzere 8 boyuttan ve toplam 49 maddeden oluşmaktadır.

214 kişiye uygulanan bu çalışmada ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha katsayısı .85 bulunmuştur. Alt boyutlarında ise, dijital iletişim .72, hak ve sorumluluk .50, eleştirel düşünme .59, dijital katılım .77, dijital güvenlik .55, dijital beceriler .83, etik .26, dijital ticaret .74 olarak bulunmuştur. Etik boyutunda 4 madde olduğundan madde sayısının azlığı değer düşük olmasına neden olmuş olabilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarından elde edilen veriler veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Normallik değeri olarak Shapiro Wilk-w testi sonucu 0,71 iken Kolmogorov Smirnov testi 0,39 bulunmuştur. Bu durumda parametrik testler yapılmış, frekans ve yüzde analizleri yapılmış, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Algılar arasındaki farklılıklar için ise betimsel istatistik, bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ölçeğine verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının ölçeğe verdikleri cevaplar incelenmiş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve internete ayrılan zaman açısından değerlendirme yapılmıştır. Buna ek olarak ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki bulunmuş ve tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları iletişim, hak ve sorumluluk, eleştirel düşünme, katılım, güvenlik, dijital beceriler, etik, ticaret ve toplam puanlarına yönelik betimsel istatistiklere Tablo 2'de yer verilmiştir:

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Algı Düzeyleri

Boyutlar	N	En düşük	En Yüksek	Ortalama
İletişim (6 madde)	214	9,00	27,00	18,05
Hak ve Sorumluluk (9 madde)	214	18,00	39,00	29,63
Eleştirel Düşünme (7madde)	214	10,00	30,00	21,69
Katılım (5 madde)	214	9,00	21,00	15,02
Güvenlik (6 madde)	214	8,00	26,00	17,77
Dijital Beceriler (5 madde)	214	11,00	25,00	20,13
Etik (4 madde)	214	4,00	17,00	9,48
Ticaret (7 madde)	214	17,00	31,00	22,43
Toplam (49 madde)	214	118,00	196,00	154,18

Ölçeğin boyutlarından alınabilecek en düşük, orta ve en yüksek farkındalık puanları incelendiğinde iletişim boyutunda en düşük puan 6(6x1), orta puan 15(6x2,5) ve yüksek puan 30(6x5); hak ve sorumluluk boyutunda en düşük puan 9(9x1), orta puan 22,5(9x2,5) ve yüksek puan 45(9x5); eleştirel düşünme boyutunda en düşük puan 7(7x1), orta puan 17,5(7x2,5) ve yüksek puan 35(7x5); katılım boyutunda en düşük puan 5(5x1), orta puan 12,5(5x2,5) ve yüksek puan 25(5x5); güvenlik boyutunda en düşük puan 6(6x1), orta puan 15(6x2,5) ve yüksek puan 30(6x5); dijital beceriler boyutunda en düşük puan 5(5x1), orta puan 12,5(5x2,5) ve yüksek puan 25(5x5); etik boyutunda en düşük puan 4(4x1), orta puan 10(4x2,5) ve yüksek puan 20(4x5); ticaret boyutunda en düşük puan 7(7x1), orta puan 17,5(7x2,5) ve yüksek puan 35(7x5); ölçeğin tamamında ise en düşük puan 49(49x1), orta puan 122,5(49x2,5) ve yüksek puan 245(49x5) olarak hesaplanmıştır. Bu puanlardan yola çıkarak Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının iletişim, hak ve sorumluluk, eleştirel düşünme, katılım,

güvenlik, dijital beceriler, ticaret ve ölçeğin tamamında öğretmen adaylarının puanları orta düzeyin üstündeyken etik boyutunda orta düzeyin altındadır.

Öğretmen adaylarının iletişim, hak ve sorumluluk, eleştirel düşünme, katılım, güvenlik, dijital beceriler, ticaret, etik boyutları ve toplam puanları için cinsiyet değişkeninin farklılaşma düzeyi incelenmiş ve bağımsız t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan T testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	SD	t	P
İletişim	Kadın	133	17,7444	2,76793	225	-2,042	,042
	Erkek	81	18,5432	2,78859			
Hak Sorumluluk	Kadın	133	29,3233	3,51738	225	-1,641	,102
	Erkek	81	30,1235	3,35925			
Eleştirel Düşünme	Kadın	133	21,5940	3,34401	225	-,564	,573
	Erkek	81	21,8395	2,60508			
Katılım	Kadın	133	14,9323	2,26366	225	-,765	,445
	Erkek	81	15,1728	2,17825			
Güvenlik	Kadın	133	17,0226	2,87219	225	-4,831	,000
	Erkek	81	18,9877	2,90901			
Dijital Beceriler	Kadın	133	20,2331	2,86009	225	,666	,506
	Erkek	81	19,9506	3,24385			
Etik	Kadın	133	9,0150	2,39629	225	-0,3748	,000
	Erkek	81	10,2469	2,22222			
Ticaret	Kadın	133	22,1729	2,68698	225	-1,693	,092
	Erkek	81	22,8395	2,95997			
Toplam	Kadın	133	152,0376	12,83780	225	-3,212	0,002
	Erkek	81	157,7037	12,94454			

Tablo 3'e göre iletişim, güvenlik, etik ve ölçeğin toplam puanında cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür ($p=0,042$ $p<0,05$; $p=,000$ $p<0,05$; $p=,000$ $p<0,05$; $p=0,002$ $p<0,05$). Bu farklılaşma erkek öğretmen adayların lehinedir. Yani ilgili boyutlarda erkek öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algı düzeyi daha yüksektir. Buna rağmen hak ve sorumluluk, eleştirel düşünme, katılım, dijital beceriler ve ticaret boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat ortalamalara bakıldığında hak-sorumluluk, katılım, eleştirel düşünme ticaret boyutlarında erkek öğretmen adaylarının puanı daha yüksektir. Sadece dijital beceriler boyutunda kadın öğretmen adaylarının puanının yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf düzeyine yönelik olarak öğretmen adaylarının iletişim, hak ve sorumluluk, eleştirel düşünme, katılım, güvenlik, dijital beceriler, etik, ticaret ve toplam puanlarına yönelik bulgular Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Boyutlar		n	\bar{x}	Ss
İletişim	1.Sınıf	52	18,37	2,87
	2.Sınıf	62	18,05	2,55
	3.Sınıf	54	17,94	2,43
	4.Sınıf	46	17,80	3,42
	Toplam	214	18,05	2,8
Hak Sorumluluk	1.Sınıf	52	28,6	3,84
	2.Sınıf	62	29,61	3,38
	3.Sınıf	54	29,83	2,87
	4.Sınıf	46	30,57	3,60
	Toplam	214	29,63	3,47
Eleştirel Düşünme	1.Sınıf	52	21,71	3,01
	2.Sınıf	62	21,47	3,43
	3.Sınıf	54	21,8	2,62
	4.Sınıf	46	21,83	3,25
	Toplam	214	21,69	3,08
Katılım	1.Sınıf	52	14,62	2,03
	2.Sınıf	62	15,13	2,32
	3.Sınıf	54	14,93	2,44
	4.Sınıf	46	15,46	2,03
	Toplam	214	15,02	2,23
Güvenlik	1.Sınıf	52	17,48	3,12
	2.Sınıf	62	17,45	2,69
	3.Sınıf	54	18,3	3,46
	4.Sınıf	46	17,89	2,85
	Toplam	214	17,77	3,03
Dijital Beceriler	1.Sınıf	52	20,06	3,44
	2.Sınıf	62	19,86	3
	3.Sınıf	54	19,96	2,75
	4.Sınıf	46	20,76	2,78
	Toplam	214	20,13	3,00
Etik	1.Sınıf	52	8,65	2,14
	2.Sınıf	62	9,57	2,43
	3.Sınıf	54	10,02	2,72
	4.Sınıf	46	9,67	2,06
	Toplam	214	9,48	2,40
Ticaret	1.Sınıf	52	22,04	2,91
	2.Sınıf	62	22,50	2,77
	3.Sınıf	54	22,35	2,60
	4.Sınıf	46	22,85	2,98
	Toplam	214	22,43	2,805
Toplam	1.Sınıf	52	151,52	14,47
	2.Sınıf	62	153,63	13,55
	3.Sınıf	54	155,13	10,52
	4.Sınıf	46	156,83	13,57
	Toplam	214	154,18	13,14

Tablo 4 incelendiğinde hak ve sorumluluk ve etik puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Bunun yanında iletişim, eleştirel düşünme, katılım, güvenlik, dijital beceriler, ticaret ve toplam puanlarına çok yakın olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin aldıkları puanların sınıf düzeyi değişkeni farklılaşma durumunun incelenmesi için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi

Boyutlar		KT	Sd	KO	F	p
İletişim	Gurup Arası	8,548	3	2,849	,361	,781
	Gurup İçi	1656,985	210	7,890		
	Toplam	1665,533	213			
Hak_Sorumluluk	Gurup Arası	98,060	3	32,687	2,779	,042
	Gurup İçi	2470,033	210	11,762		1/4
	Toplam	2568,093	213			
Eleştirel_Düşünme	Gurup Arası	4,547	3	1,516	,158	,925
	Gurup İçi	2017,477	210	9,607		
	Toplam	2022,023	213			
Katılım	Gurup Arası	18,491	3	6,164	1,244	,295
	Gurup İçi	1040,392	210	4,954		
	Toplam	1058,883	213			
Güvenlik	Gurup Arası	26,266	3	8,755	,951	,417
	Gurup İçi	1934,051	210	9,210		
	Toplam	1960,318	213			
Dijital_Beceriler	Gurup Arası	24,777	3	8,259	,912	,436
	Gurup İçi	1900,816	210	9,052		
	Toplam	1925,593	213			
Etik	Gurup Arası	53,324	3	17,775	3,174	,025
	Gurup İçi	1176,101	210	5,600		1/2- 1/3-
	Toplam	1229,425	213			1/4
Ticaret	Gurup Arası	16,631	3	5,544	,701	,552
	Gurup İçi	1659,673	210	7,903		
	Toplam	1676,304	213			
Toplam	Gurup Arası	757,743	3	252,581	1,473	,223
	Gurup İçi	36018,150	210	171,515		
	Toplam	36775,893	213			

Tablo 5’e göre öğretmen adaylarının hak ve sorumluluk ve etik puanları arasında anlamlı fark bulunmuş diğer boyutlara ait puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F=2,779$, $p<,05$; $F=3,174$, $p<,05$). Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni hak ve sorumluluk ve etik puanlarının hangi gruplarda farklılaştığını bulmak için LSD testi karşılaştırması yapılmıştır. Buna göre hak ve sorumluluk boyutunda 1. ve 4. sınıfları arasında 4.sınıfların lehine, etik boyutunda 1. ve 2. sınıflar arasında, 1. ve 3. sınıflar arasında ve 1. ve 4.sınıflar arasında olduğu ve bu farklılaşmaların 2, 3. ve 4. sınıfların lehine olduğu görülmüştür.

Haftalık internet kullanımı değişkenine yönelik olarak öğretmen adaylarının iletişim, hak ve sorumluluk, eleştirel düşünme, katılım, güvenlik, dijital beceriler, etik, ticaret ve toplam puanlarına yönelik bulgular Tablo 6’da yer almaktadır:

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Alt Boyutlarının Haftalık İnternet Kullanımına Göre Betimsel İstatistikleri

		n	\bar{x}	Ss
İletişim	1saat Altı	5	18,60	3,65
	1-2 Saat	21	17,91	1,73
	3-4 Saat	53	17,76	3,55
	4 ve Üstü	135	18,16	2,58
	Toplam	214	18,05	2,8
Hak Sorumluluk	1saat Altı	5	28,40	6,03
	1-2 Saat	21	31,29	3,73
	3-4 Saat	53	28,60	3,31
	4 ve Üstü	135	29,82	3,29
	Toplam	214	29,63	3,47
Eleştirel Düşünme	1saat Altı	5	21	3,54
	1-2 Saat	21	21,91	2,70
	3-4 Saat	53	21,26	3,34
	4 ve Üstü	135	21,84	3,03
	Toplam	214	21,69	3,08
Katılım	1saat Altı	5	14,00	3,08
	1-2 Saat	21	15,29	2,92
	3-4 Saat	53	15,32	2,18
	4 ve Üstü	135	14,90	2,1
	Toplam	214	15,02	2,23
Güvenlik	1saat Altı	5	16,60	3,72
	1-2 Saat	21	16,67	2,76
	3-4 Saat	53	16,85	2,94
	4 ve Üstü	135	18,34	2,97
	Toplam	214	17,77	3,03
Dijital Beceriler	1saat Altı	5	19,40	2,70
	1-2 Saat	21	20,33	2,58
	3-4 Saat	53	19,15	3,27
	4 ve Üstü	135	20,50	2,91
	Toplam	214	20,13	3,00
Etik	1saat Altı	5	10,60	2,70
	1-2 Saat	21	9,33	2,13
	3-4 Saat	53	9,32	2,74
	4 ve Üstü	135	9,53	2,30
	Toplam	214	9,48	2,40
Ticaret	1saat Altı	5	21,20	3,35
	1-2 Saat	21	22,43	2,80
	3-4 Saat	53	21,77	2,49
	4 ve Üstü	135	22,73	2,88
	Toplam	214	22,43	2,81
Toplam	1saat Altı	5	149,80	10,76
	1-2 Saat	21	155,14	13,12
	3-4 Saat	53	150,04	14,66
	4 ve Üstü	135	155,82	12,31
	Toplam	214	154,18	13,14

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının hak ve sorumluluk, dijital beceriler ve toplam puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Bunun yanında iletişim, eleştirel düşünme, katılım, güvenlik, etik ve ticaret puanlarının çok yakın olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının aldıkları puanların haftalık internet kullanımı değişkenine göre farklılaşma durumunun incelenmesi için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Alt Boyutlarının Haftalık İnternet Kullanımına Göre ANOVA Testi Sonuçları

		K T	Sd	KO	F	p
İletişim	Gurup Arası	8,297	3	2,766	,350	,789
	Gurup içi	1657,236	210	7,892		
	Toplam	1665,533	213			
Hak Sorumluluk	Gurup Arası	125,558	3	41,853	3,598	,014
	Gurup içi	2442,535	210	11,631		1-2/3-4
	Toplam	2568,093	213			saat
Eleştirel Düşünme	Gurup Arası	16,179	3	5,393	,565	,639
	Gurup içi	2005,845	210	9,552		
	Toplam	2022,023	213			
Katılım	Gurup Arası	13,302	3	4,434	,891	,447
	Gurup içi	1045,581	210	4,979		
	Toplam	1058,883	213			
Güvenlik	Gurup Arası	121,333	3	40,444	4,618	,065
	Gurup içi	1838,985	210	8,757		
	Toplam	1960,318	213			
Dijital Beceriler	Gurup Arası	73,186	3	24,395	2,766	,043
	Gurup içi	1852,407	210	8,821		4üstü/3-4
	Toplam	1925,593	213			saat
Etik	Gurup Arası	8,352	3	2,784	,479	,697
	Gurup içi	1221,073	210	5,815		
	Toplam	1229,425	213			
Ticaret	Gurup Arası	42,219	3	14,073	1,809	,147
	Gurup içi	1634,085	210	7,781		
	Toplam	1676,304	213			
Toplam	Gurup Arası	1388,863	3	462,954	2,747	,044
	Gurup içi	35387,029	210	168,510		3-4 /4 üstü
	Toplam	36775,893	213			saat

Tablo 7’ye göre öğretmen adaylarının hak ve sorumluluk, dijital beceriler ve toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmuş diğer boyutlara ait puanlarında anlamlı fark bulunmamıştır ($F=2,766$, $p<,05$; $F=2,747$, $p<,05$; $F=3,598$, $p<,05$). Öğretmen adaylarının haftalık internet kullanımı açısından hak ve sorumluluk, dijital beceriler ve toplam puanlarının hangi gruplarda farklılaştığını bulmak için LSD testi karşılaştırması yapılmıştır. Buna göre hak ve sorumluluk boyutunda 1-2 ve 3-4 saat zaman geçirenler arasında 1-2 saat zaman geçirenlerin lehine olmuş, dijital beceriler boyutunda 4 saat ve üstü ile 3-4 saat zaman geçirenler arasında 4 saat ve üstü zaman geçirenler lehine, toplam puanlarında 3-4 saat ile 4 saat ve üstü saat geçirenler arasında 4 saat ve üstü geçirenler lehine olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Genel olarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarına bakıldığında orta düzeyin üstünde olduğu saptanmıştır. Buna göre, teknolojinin hızla geliştiği ve dijital yeterliliğe sahip olmanın önemli olduğu günümüzde sosyal

bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa yönelik farkındalıklarının olduğu söylenebilir. Alan yazın çalışmalarında öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın alt boyutları kapsamında bakıldığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları iletişim, hak ve sorumluluk, eleştirel düşünme, katılım, güvenlik, dijital beceriler, ticaret boyutunda orta düzeyin üstüneyken etik boyutunda orta düzeyin altındadır. Buna göre etik boyutunda dijital ortamlarda diğerlerinin haklarına saygılı ve sorumlu davranma konusunda öğretmen adaylarının algılarının yeterli olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ile ilgili bilinçsiz olması ve bununla ilgili eğitim almamaları tehlikeli sonuçlara yol açabilmektedir (Farmer, 2010). Bununla birlikte, Sincar (2011) tarafından yapılan çalışmada da etik boyutunun düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının iletişim, güvenlik, etik ve ölçeğin toplam puanında cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma erkek öğretmen adayların lehinedir. Buna rağmen hak ve sorumluluk, eleştirel düşünme, katılım, dijital beceriler ve ticaret boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat ortalamalara bakıldığında hak-sorumluluk, katılım, eleştirel düşünme, ticaret boyutlarında erkek öğretmen adaylarının puanı daha yüksektir. Sadece dijital beceriler boyutunda kadın öğretmen adaylarının puanının yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazında araştırmanın bulguları ile benzer çalışmalara rastlanmaktadır (Kocadağ, 2012; Som-Vural, 2016; Özerbaş & Kuralbayeva, 2018; Yılmaz, 2019). Diğer taraftan, Sakallı (2015) Aslan (2016), Çakmak & Aslan (2018), Kabataş (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularında dijital vatandaşlık düzeyi cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Yapılan analizler sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda sınıf düzeyinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarını etkilemediği söylenebilir. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir (Çukurbaşı & İşman 2014; Sakallı, 2015; Sakallı & Çiftçi, 2016; Aslan, 2016; Özerbaş & Kuralbayeva, 2018; Çakmak & Aslan, 2018). Araştırmanın alt boyutları kapsamında bakıldığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre hak ve sorumluluk ve etik puanlarının arasında anlamlı fark bulunmuş diğer boyutlara ait puanlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Bunun yanında iletişim, eleştirel düşünme, katılım, güvenlik, dijital beceriler, ticaret ve toplam puanlarına çok yakın olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre hak ve sorumluluk boyutunda 1. ve 4. sınıfların arasında 4. sınıfların lehine olmuş, etik boyutunda 1. ve 2. sınıflar arasında, 1. ve 3. sınıflar arasında ve 1. ve 4. sınıflar arasında olduğu ve bu farklılaşmaların 2. 3. ve 4. sınıfların lehine olduğu görülmüştür. 1. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hak ve sorumluluk ve etik boyutunda dijital vatandaşlık algıları düşüktür. Bu bulgular doğrultusunda, hak ve sorumluluk ve etik boyutunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyi artıkça dijital vatandaşlık algılarının da arttığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, sınıf düzeyi, ölçeğin hak ve sorumluluk ve etik boyutunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarını etkilemektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık alt boyutlarının haftalık internet kullanımına göre hak ve sorumluluk, dijital beceriler ve toplam puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Bunun yanında iletişim, eleştirel düşünme, katılım, güvenlik, etik ve ticaret puanlarının çok yakın olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık alt boyutlarının haftalık internet kullanımına göre, hak ve sorumluluk boyutunda 1-2 ve 3-4 saat zaman geçirenler arasında 1-2 saat zaman geçirenlerin lehine olmuş, dijital

beceriler boyutunda 4 ve üstü ile 3-4 saat zaman geçirenler arasında 4 ve üstü zaman geçirenlerin lehine, toplam puanlarında 3-4 saat ile 4 ve üstü saat geçirenler arasında 4 ve üstü geçirenlerin lehine olduğu görülmüştür. İnternet kullanım süreleri arttıkça öğretmen adaylarının teknolojik gelişmelere uyumlarının arttığı düşünülebilir. Farkın bu öğretmen adayları lehine olması uzun süre dijital cihazlarla ve teknolojilerle vakit geçirmeleri, dijital vatandaşlık bilincinin de gelişmeye başladığının göstergesi olarak düşünülebilir. Gündüz ve Özdiç (2008)'in internette fazla zaman geçiren kullanıcıların dijital ortamlarda daha başarılı oldukları bulgusu da bu farkı desteklemektedir. Araştırmayla ilgili alan yazında ortalama internet kullanma süresiyle dijital vatandaşlık ölçeği puanları arasında anlamlı fark bulunan çalışmalara rastlanmaktadır (Kocadağ, 2012; Aslan, 2016; Sakallı & Çiftçi, 2016; Çakmak & Aslan, 2018; Onursoy, 2018; Kabataş, 2019), ilgili çalışmalarda dijital vatandaşlık puanı yüksek olanların uzun süre internete bağlandığı ve ortalama internet kullanımının yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- Araştırmanın nitel veya karma araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmesi öğretmenlerin dijital vatandaşlığa ilişkin algılarının derinlemesine değerlendirilmesi etkili olabilir.
- Bu çalışmada dijital vatandaşlık alt boyutlarından bazılarının düşük bazılarının ise yüksek ortalamaya sahip olmalarının nedenleri araştırılabilir.
- Öğretmenlerle gerçekleştirilecek nicel araştırmaların farklı örneklerle gerçekleştirilmesi öğretmenlerin dijital vatandaşlığa ilişkin algılarına yönelik genel bir çerçeve sunabilir.

KAYNAKÇA

- Acun, İ. (2015). Bilgisayar destekli öğretim uygulamaları. Ed. Cemil Öztürk, *Sosyal bilgiler öğretimi, demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s.344-367). Pegem Akademi.
- Aslan, S. (2016). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarını dijital vatandaşlık davranışlarını bazı değişkenler açısından incelenmesi (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman üniversiteleri örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). T.C. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ata, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programı. Ed. Cemil Öztürk, *Sosyal bilgiler öğretimi, demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s.33-47). Pegem Akademi.
- Aygün, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık durumlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Bakır, E. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık seviyelerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çakmak, Z. ve Aslan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 72-99.
- Çubukçu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Çukurbaşı, B. ve İşman, A. (2014). Öğretmen adaylarının dijital yerli özelliklerinin incelenmesi (Bartın Üniversitesi Örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 28-54.
- Dere, İ. ve Yavuzay, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2400-2414.
- Farmer, L. (2010). 21. Century standarts for information literacy. *Leadership*, 39(4), 20-22.

- Görmez, E. (2017). İlkokul sosyal bilgiler programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından yeterliliği. *International Journal of Social Science* 2(60), 1-15.
- Gündüz, Ş. ve Özdiñç, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin internet öz-yeterlikleri. 8th International Educational Technology Conference, 06-09 May, (ss. 1144-1148). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Kabataş, S. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının yaşam boyu öğrenme tutumları ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu açısından değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık
- Kilci, Z. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital vatandaşlığa yönelik görüşleri ve uygulamaları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kocadağ, T. (2012). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kuş, Z, Güneş, E, Başarmak, U, Yakar, H. (2017). Development of a digital citizenship scale for youth: A validity and reliability study. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 298-316
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Devlet Kitapları Basım Evi.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. ve McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: The internet, society, and participation*. MIT Press.
- National Council for the Social Studies, (2017). *NCSS Themes*. www.socialstudies.org
- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013.
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. Ed. Cemil Öztürk, *Sosyal bilgiler öğretimi, demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s.1-31). Pegem Akademi
- Peker Ünal, D. (2017). Bir öğretim programındaki dijital vatandaşlık öğeleri ve ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık öğelerine sahip olma durumları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 180-195.
- Ribble, M. (2009). *Raising a digital child: A digital citizenship handbook for parents*, Washington DC: The International Society for Technology in Education (ISTE).
- Sakallı, H. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Sakallı, H. ve Çiftçi, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Adnan Menderes Üniversitesi Örneği, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 100-119.
- Sincar, M. (2011). An analysis of prospective teachers' digital citizenship behaviour norms. *International Journal of Cyber Ethics in Education*, 1(2), 25-40
- Som-Vural, S. (2016). *Üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Som Vural, S. ve Kurt, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 60-80.
- Tatlı, A. (2018). *Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin bilgi okuryazarlığı ile internet ve bilgisayar kullanım öz yeterlikleri bağlamında değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Turan, S. ve Karasu-Avcı, E. (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38
- Yalçınkaya, B. ve Cibaroglu, M. O. (2019), Dijital vatandaşlık algısının incelenmesi: Ampirik bir değerlendirme, *BMIJ*, 7(4): 1188-1208

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

EXTENDED ABSTRACT

Determination of Digital Citizenship Perceptions of Social Studies Teacher Candidates

Introduction

Developments in the field of information and communication significantly affect the society. The rapid development of information communication technologies has affected all fields as well as the studies on citizenship and the concepts of citizenship related to technology have emerged. One of them is the concept of digital citizenship. Digital citizenship generally covers the rights and responsibilities regarding the use of technology, ethical rules and the ability to use the internet effectively and correctly. Digital citizenship is an issue that needs to be focused on in order for young people to know their rights and responsibilities in digital environments, to be aware of ethical rules, to think critically and to participate actively for the benefit of society. For this reason, it is important to determine the digital citizenship perceptions of social studies teacher candidates.

Method

The research is in descriptive survey model. The study group of the research consists of 214 teacher candidates studying in 1st.2.nd 3rd.4th. grade level of department of Social Studies Teaching at Kastamonu University Education Faculty in the academic year of 2019-2020. As a data collection tool in the research, it was used "Digital citizenship scale for youth" developed by Kuş, Z., Güneş, E., Başarmak, U. & Yakar, H. (2017). The scale consists a total of 49 items. Descriptive statistics, t test, one way analysis of variance (ANOVA) was used according to the characteristics of research problems.

Result

It has been observed that there is a difference according to the gender variable in the communication, security, ethics and the total score of the digital citizenship perceptions of Social Studies teacher candidates. As a result of the analysis, it was concluded that the digital citizenship perceptions of Social Studies teacher candidates did not differ significantly according to their grade levels. It is observed that the sub-dimensions of digital citizenship of Social Studies teacher candidates differ according to their weekly internet usage in terms of rights and responsibilities, digital skills and total scores. Besides, it is seen that communication, critical thinking, participation, safety, ethics and trade scores are very close.

Discussion

In general, considering the digital citizenship perceptions of Social Studies teacher candidates, it was found to be above the middle level. Accordingly, it can be said that there is an awareness of Social Studies teacher candidates for digital citizenship in today's world where technology is developing rapidly and having digital competence is important. Conducting the research with qualitative or mixed research methods may be effective in determining teachers' perceptions of digital citizenship. In this study, the reasons why some of the sub-dimensions of digital citizenship are low and some have high average can be investigated. Conducting quantitative

studies with different study groups can provide a general framework for teachers' perceptions of digital citizenship.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Değer Odaklı Aile Eğitim Programına Yönelik Ebeveynlerin Çocuklarının Kazanmalarını İstedikleri Kök Değerlerin Belirlenmesi

Adem ARSLAN^{1*} & Abdulhak Halim ULAŞ²

Gönderilme Tarihi: 10 Ocak 2021 Kabul Tarihi: 07 Nisan 2021
DOI: 10.38015/sbyy.857482

Öz:

Değerler, olması gereken davranış şekilleri veya hayatın amaçları ile ilgili inançlarımıza ve davranışlarımıza yön veren ölçülerdir. Aile değerlerin edinildiği birincil yer olduğundan değerlerin çocuklara kazandırılmasında en büyük görev ailelere düşmektedir. Çocuklar için değerleri kazandırmakta aile en önemli öge olduğu için ailelere yönelik değer odaklı aile eğitim programı geliştirilmesi planlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı değer odaklı aile eğitim programı geliştirilmesinde ebeveynlerin çocuklarının kazanmasını istediği kök değerlerin belirlenmesidir. 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Gümüşhane il merkezindeki dört bağımsız anaokulundaki 205 anne baba araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan "Değer Öncelik Formu" ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Betimsel nitelikte tarama modeline uygun olarak yapılan bu çalışma betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmada ailelerin değer odaklı aile eğitiminde hangi değerlere daha ağırlık verdiğini, çocuğunun hangi değerleri kazanmasını istediğini belirlemek ve ona göre aile eğitim program içeriğini oluşturmak açısından önemlidir. Araştırmacı tarafından geliştirilecek değer odaklı aile eğitim programında MEB tarafından on kök değerimiz olarak belirlenen saygı, sevgi, sabır, dürüstlük, dostluk, yardımlaşma, adalet, özdenetim, sorumluluk ve vatanseverlik değerleri yer alacaktır. Ailelerin adalet, sorumluluk, sevgi, dürüstlük değerlerini öncelediği; dostluk ve yardımlaşma değerlerini en az önemsedikleri belirlenmiştir. Ayrıca ailelerin çocuklarının kazanmasını istediği değerlerin çocuğun yaşına, anne ve babanın yaşına, annenin ve babanın eğitimine, annenin ve babanın mesleğine, aile birlikteliğine ve ailenin gelir düzeyine göre değişimi tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kök değer, değer odaklı aile eğitimi, aile eğitimi.

Abstract:

Values are the measures that direct our beliefs and behaviors about the forms of behavior that should be or the purposes of life. Since the family is the primary place where values are acquired, the biggest responsibility falls on the families in bringing the values to the children. Since family is the most important element in gaining values for children, it is planned to develop a value-oriented family education program for families. The aim of this research is to determine the root values that families want their children to gain in developing a value-oriented family education program. 205 families in four kindergartens in the city center of Gümüşhane in the academic year 2020-2021 constitute the study group of the research. In the research, "Value Priority Form" and Personal Information Form created by the researcher were used as data

¹Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-7848-7395

²Atatürk Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-9457-1554

*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): ademarslan6005@hotmail.com

tools. This study, which is done in accordance with the descriptive scanning model, will be analyzed by document analysis method. In the study, it is important be analyzed by document analysis method. In the study, it is important in terms of determining which values families attach more importance to value-oriented family education, which values their children want to gain, and to create the content of the family education program accordingly. Value-oriented family education program will include values of respect, love, patience, honesty, friendship, solidarity, justice, self-control, responsibility and patriotism, which are determined as our ten core values by the Ministry of National Education. It has been determined that families prioritize the values of justice, responsibility, love and honesty, and give the least importance to the values of friendship and cooperation. In addition, the changes in the values that families want their children to earn according to the age of the child, the age of the mother and father, the education of the mother and father, the profession of the mother and father, the family unity and the income level of the family have been determined.

Keywords: Root value, value-oriented family education, family education

GİRİŞ

İnsana insan olma değerini veren yalnızca “bilme” olmayıp şuur, vicdan, merhamet gibi varoluşsal özellikler ile bunların beslediği ve bunlardan beslenen ahlaki değerler ve erdemlerdir (Kenan, 2009). Her aile çocuklarını, iyi ahlâkî değerlere sahip, örnek vatandaşı, toplumda saygı gören birer birey olarak yetiştirmek ister (Lapsley, 2008, s.30). Anne babalar “Nasıl bir çocuk yetiştirmek istiyoruz?” sorusunu kendi kendine sormaktadır. Başarılı bir insan mı? Sorumluluk sahibi bir insan mı? Özgüvenli, mi? Vatana millete hayırlı bir insan mı? Yoksa mutlu bir insan olsun yeter mi? Bu soruların cevapları ebeveynlerin çocuklarında görmek istediği değerler listesini ortaya koymaktadır (Yeşiltaş & Taş, 2015).

Değer, insanı diğer canlılardan ayıran, insanı insan yapan özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına şekil veren inançlar bütününe denir (Ulusoy & Dilmaç, 2012, s.16). Değer “bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu inancı”dır (Güngör, 2000, s.27). Aydın’a (2010, s.4) göre ise değerler öğretilen ve öğrenilebilen olgulara denir. Değerler daha çok rol öğrenilmesi şeklinde olan bir sosyal öğrenmedir (Güngör, 1993, s.50). Değer, “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak da tanımlanabilir (TDK, 2014). Değerlerin yaşandığı toplumların sağlıklı toplumlar olarak varlıklarını sürdürdüğü, bu toplumlarda ayrışmaların yaşanmadığı görülebilir (Tozlu, 2003, s.45).

Sosyal bilimlere ilk olarak Znaniecki tarafından kazandırılan değer kavramı latince “valere” kökünden türetilmiş olup “kıymetli olmak” ya da “güçlü olmak” anlamlarına gelmektedir (Izgar, 2013, s.14). Değerler günümüze gelinceye kadar içeriklerine ve işlevselliklerine göre birçok bilim adamı tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Değerler ahlaki, dini, toplumsal, ekonomik, bilimsel, sanatsal ve siyasi değerler olmak üzere farklılaşmaktadır (Hökelekli, 2011, s.285). Değer eğitimi, genel olarak belli bir takım değerlerin kazandırılmasını ifade ederken; değerler eğitimi ise genel ve evrensel değerler ile ilgili öğrencilere farkındalık kazandırmak için yapılan çalışmalara denir (Bacanlı, 2011, s.18). Değerler eğitimi, kısaca ifade edilirse değer kazandırma etkinliğidir, değerlerin açık bir şekilde öğretilmesine denir (Hökelekli & Gündüz, 2007, s.384). Değerler eğitimi hayati bir önem taşır (Tozlu & Topsakal, 2007, s.177). Değerler eğitiminin çocukların sosyal becerileri (Sapsağlam, 2015) ve akademik başarıları (Singh, 2011) üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Değer eğitiminde; değer gerçekleştirme, değer açıklama, değer analizi, ahlaki muhakeme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, ahlaki eğitim şeklinde yedi tür yaklaşım bulunmaktadır (Akbaş, 2008, s.11-23).

Aile hayatının günümüzde bozulmaya başlaması ile değer eğitime olan ihtiyaç artık daha fazla hissedilmeye başlanmıştır (Köylü, 2007, s.300). Ahlaki duyarlılıkların temeli bu dönemde ailede atılmaktadır (Hökelekli & Gündüz, 2007, s.388). Hem ailelerin hem de okulun çocuklara değerleri kazandırması için daha çok çaba sarf etmesine ihtiyaç bulunmaktadır (Gömleksiz, 2007, s.729).

Aileler çocuklarına model olup, birlikte, sıcak ve demokratik bir aile ortamında sevgi ve ikna gücünü kullanarak çocuğun iyi örnekler görmesi ile değerleri kazandırmalıdır. Çocukla güzel vakit geçirme, ailede özel paylaşım günleri yapma, sağlıklı tartışma ortamları sunma, doğru ve yanlışlar ile ilgili konuşma, mantıklı kurallar koyma, çocuğa uygun beklentiler içinde olma değerlerin zamanla öğrenilmesini kolaylaştırır. Aynı zamanda aileler değerler hakkında kitap okuma, masal anlatma, yaşamdan örnekler verme gibi yöntemleri de değerleri kazandırmak için kullanabilir (Aydın, 2011, Dhall, 2008; Uyanık Balat & Balaban Dağal, 2009). Ayrıca eğitsel oyunlar, işbirliğine dayalı grup çalışmaları, çoklu zekâ etkinlikleri, örnek olay incelemeleri ve dramatizasyon yöntemleri de etkili bir şekilde kullanılabilir (Aydın, 2010, s.10). Değerlerin öğretiminde atasözlerinden faydalanılması öğrencinin söz varlığının zenginleşmesini ve kültüre ait öğelerle değer ediniminin desteklenmesini sağlamaktadır (Girmen, 2013).

Aileler değer eğitiminde çocuklarına kendi kişisel ruh haline göre bazen müdahale edip bazen görmezlikten gelmemeli, değer yargılarını tutarlı bir şekilde sunmalıdırlar (Beil, 2003, s.25). Ailede yanlış gelişebilecek bir değeri değiştirmek yeni bir değer kazanmaktan daha zordur (Baloğlu & Balgalmış, 2007, s.23). 3-4 yaşlarında kişiliğin şekillendiği düşünüldüğünde aile ortamı önem taşımaktadır (Titus, 1994, s.4). Aileler sahip oldukları inanç ve düşüncelerini çocuklarına keşfettirerek kazandırmalıdırlar (De Ruyter, 2002, s.37). Çocuğun yaşamında aile kurumundan sonra değer kazandırma sürecinde eğitim kurumları, arkadaş grupları, oyun grupları ve medya vb. etki odakları da önemli bir rol üstlenmektedirler (Özdaş, 2013, s.31).

Aileler değer eğitiminde, çocuklarında iyi bir karakter gelişimini sağlamak için şu noktalara dikkat etmeleri gerekmektedir (Ryan & Bohlin, 1999, s.242-245):

- Çocuğa iyi örnek ve model olmak
- Tek başına bu yükü kaldırmak yerine yardım almak
- Çocuğun okul hayatında etkili olmak
- Çocuğun aklına ve kalbine hangi şeylerin girdiğini kontrol etmek
- Değerlerin ve temel kuralların öğrenilmesi ile ilgili sabırlı olmak
- Konuşmalara dikkat etmek ve ahlaki bir dil kullanmak
- Karakter eğitimini sadece kelimelere indirgememek
- Evde iyi bir karakterin oluşmasının önemli bir öncelik olması
- Ceza gerekebilecek durumda bile seven bir kalp kullanmak ve çocuğun ceza nedenini bilmesi önem taşımaktadır.

Ebeveynlerin çoğu, çocuklarının ahlaki davranışları ve içinde yaşadıkları toplumun değerlerini edinmeleri gerektiğinin bilincinde olmasına rağmen neyi, nasıl öğretmesi konusunda kararsızlık ve zorluk yaşamaktadır (Aydın & Gürler, 2012). Günümüzde değişen şartlar ebeveynlere verilecek eğitimin, artık sistemli olmasını gerekli kılmıştır (Tezel Şahin, 2003, s.46). Ebeveynlerin ihtiyacı olan bilgi ve becerileri kazanmaları, çocukları daha iyi yetiştirmeleri için katkı sağlamaktadır. Anne babaların aile eğitim programları ile eğitilmeleri,

çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili etkileşimde bulunmalarının sağlanması yararlı olacaktır (Tezel Şahin & Ünver, 2005).

İnsanlar değerleri kendilerince taşıdıkları öneme göre sıralarlar. Sıralanmış olan bu değerler kümesi de bireyin önceliklerini belirleyen bir değer sistemini oluşturur. Bu nedenle değer eğitiminde başarı elde edilebilmesi için ailelerin de hangi değerlere önem verdiğinin tespit edilmesi gerekmektedir (Hökelekli & Gündüz, 2007, s.374). Ailelerin önem verdiği değerleri tespit etmekte değer sınıflandırmalarından faydalanılmaktadır. Öğrencilere kazandırılmak üzere toplumun tüm kesimlerinin uzlaştığı ortak değerlerin belirlenememesi değer eğitiminde sorun teşkil etmektedir (Yazıcı, 2006). Ancak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 18 Temmuz 2017 tarihli bildirisinde "Değerler Eğitimi"ne ilişkin "on kök değer" ifade edilmiştir. Bu değerler: "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" değerleridir. Literatür incelendiğinde değerler ile ilgili çocuklarla doğrudan yapılan çalışmaların sayısının fazla olduğu ancak yetişkinlerle olan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışma ailelerin hangi kök değerlere daha ağırlık verdiğini, çocuğunda öncelikli hangi kök değerleri görmek istediğini belirlemek açısından önem taşımaktadır. Ayrıca ebeveynlerin bu on kök değerden hangilerini öncelediğini belirlemek ve bunun çeşitli değişkenlere göre değişimini tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının kazanmalarını istedikleri kök değerleri belirlemektir. Ayrıca çeşitli değişkenlere göre kök değerlerin değişimini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara cevap aranmaktadır.

1. Anne babaların çocuklarında görmek istedikleri öncelikli kök değerler nelerdir?
2. Anne babaların çocuklarında görmek istedikleri değerler;
 - a) Çocukların yaşına göre,
 - b) Annenin ve babanın yaşına göre,
 - c) Annenin ve babanın eğitim düzeyine göre,
 - d) Annenin ve babanın mesleğine göre,
 - e) Ailenin gelir durumuna göre,
 - f) Ailenin birliktelik durumuna göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma deseni ile tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılmakla beraber araştırma, olaylara ve olgulara ilişkin hiçbir müdahale yapılmadan, doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül bir şekilde nitel bir süreç izlenerek yapılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu tür araştırmalar geçmişte ya da şu an var olan durumu betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşullarında ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, herhangi bir şekilde onları değiştirme, etkileme çabası yoktur. Bu tür araştırmalar, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılır (Karasar, 2002: s.77-79). Bu anlamda bu araştırmada ebeveynlerin çocuklarında görmek istediği kök değerleri belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre değişimini incelemek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi yakın çevrede bulunan ulaşılması kolay bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Ekiz, 2009). Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında, Karadeniz bölgesinde bulunan Gümüşhane İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı il merkezindeki 4 farklı bağımsız anaokuluna kayıt yaptıran, formları tam olarak doldurmuş 205 anne baba oluşturmaktadır.

Veri Toplama

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından anne babaların çocuklarına en çok kazandırılmasını istedikleri on kök değeri sıralayacakları “Değer Öncelik Formu” oluşturulmuştur. Değer öncelik formu MEB’in belirlediği on kök değer olan sevgi, saygı, sorumluluk, adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, yardımseverlik, vatanseverlik ve sabır değerlerinden oluşturulmuştur. Ayrıca aileleri tanımlayıcı, araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda çocuğun, annenin ve babanın yaşı, anne babanın eğitim düzeyi ve mesleği, aile gelir düzeyi, aile birliktelik durumu gibi tanımlayıcı bilgiler bulunmaktadır. Araştırma verileri anaokullarına gidilerek okul öncesi öğretmenleri yoluyla ebeveynlere verilerek toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Betimsel nitelikte tarama modeline uygun olarak yapılan bu çalışma betimsel analiz yöntemi ile veriler, her veli için ayrı ayrı kodlama yapılarak analiz edilmiştir. Betimsel istatistik, araştırılan konunun betimlenmesi için kullanılan, karmaşık ve dağınık olan verileri anlaşılır ve sistemli hale getiren bir istatistik türüdür (Özgüven, 1994). Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1’de tanımlayıcı özellikler verilmiştir.

Tablo 1. Tanımlayıcı Özellikler

Değişkenler	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Çocuğun Yaşı	3	25	12,2
	4	44	21,5
	5	136	66,3
	Toplam	205	100
Annenin Yaşı	20-29	42	20,5
	30-39	147	71,7
	40 ve üzeri	16	7,8
	Toplam	205	100
Babanın Yaşı	20-29	9	4,4
	30-39	146	71,2
	40 ve üzeri	50	24,4
	Toplam	205	100
Anne Eğitim	İlkokul	16	7,8
	Ortaokul	19	9,3
	Lise	49	23,9
	Lisans	116	56,6
	Lisansüstü	5	2,4
	Toplam	205	100
Baba Eğitim	İlkokul	11	5,4
	Ortaokul	9	4,4
	Lise	51	24,9
	Lisans	125	61
	Lisansüstü	9	4,4
	Toplam	205	100
Anne Meslek	Kamu	78	38
	Özel	18	8,8
	Çalışmıyor	109	53,2
	Toplam	205	100
Baba Meslek	Kamu	114	55,6
	Özel	89	43,4
	Çalışmıyor	2	1,0
	Toplam	205	100
Aile Gelir Durumu	2 bin TL ve altı	9	4,4
	2 bin TL-4 bin TL	31	15,1
	4 bin TL-6 bin TL	28	13,7
	6 bin ve üzeri	137	66,8
	Toplam	205	100
Aile Birliktelik Durumu	Birlikte	200	97,6
	Tek ebeveynli	5	2,4
	Toplam	205	100

Tablo 1 incelendiğinde yapılan araştırmaya 205 ebeveyn katılmıştır. Ebeveynlerin %12,2'sinin 3 yaşında, %21,5'inin 4 yaşında ve %66,3'ünün 5 yaşında çocuğu bulunmaktadır. Annelerin %20,5'i 20-29 yaş aralığında, %71,7'si 30-39 yaş arasında, %7,8'i 40 yaş ve üzerindedir. Babaların %4,4'ü 20-29 yaş aralığında, %71,2'si 30-39 yaş aralığında ve %24,4'ü 40 yaş ve üzerindedir. Annelerin % 7,8'i ilkokul, %9,3'ü ortaokul, %23,9'u lise, %56,6'sı ön lisans-lisans ve % 2,4 ü lisansüstü mezunudur. Babaların %5,4'ü ilkokul, % 4,4'ü ortaokul, %24,9'u lise, %61'i ön lisans-lisans ve %4,4'ü lisansüstü mezunudur. Annelerin % 38'i kamuda, % 8,8'i özelde çalışmakta, %53,2'si ise çalışmamaktadır. Babaların %55,6'sı kamuda, %43,7'ü özelde çalışmakta, %1'i ise çalışmamaktadır. Ailenin % 4,4'ünün gelir düzeyi 2 bin TL ve altı, %15,1'inin 2 bin-4 bin TL arası, %13,7'sinin 4 bin-6 bin TL arası ve

%66,8'inin 6 bin TL ve üzerindedir. Ailelerin %97,6'sı birlikte yaşamakta, %2,4'ü ise tek ebeveynli olarak çocuklarını yetiştirmektedir.

Tablo 2'de ebeveynlerin çocuğunda görmek istediği değerlerin ilk ve ikinci olarak ne olduğuna ilişkin frekans tablosu gösterilmiştir.

Tablo 2. Ebeveynlerin Çocuğunda Görmek İsteddiği İlk ve İkinci Değerin Ne Olduğuna İlişkin Frekans Tablosu

İlk Olarak Kazandırmak İsteddiği Değerler			İkinci Olarak Kazandırmak İsteddiği Değerler		
Değerler	Frekans	Yüzdeler	Değerler	Frekans	Yüzdeler
Adalet	36	17,6	Sorumluluk	32	15,6
Sabır	29	14,1	Dürüstlük	21	10,2
Dürüstlük	29	14,1	Sevgi	27	13,2
Sevgi	26	12,7	Sabır	25	12,2
Vatanseverlik	25	12,2	Saygı	23	11,2
Saygı	20	9,8	Adalet	23	11,2
Sorumluluk	15	7,3	Özdenetim	18	8,8
Özdenetim	13	6,3	Vatanseverlik	12	5,9
Dostluk	6	2,9	Yardımseverlik	8	3,9
Yardımseverlik	6	2,9	Dostluk	6	2,9
Toplam	205	100	Toplam	205	100,0

Tablo 2 incelendiğinde ebeveynlerin öncelikli olarak çocuklarının kazanmasını istediği değerlerin %17,6 ile adalet olduğu görülmektedir. Sonra sırasıyla %14,1 ile sabır, %14,1 ile dürüstlük, %12,7 ile sevgi, %12,2 ile vatanseverlik, %9,8 ile saygı, %7,3 ile sorumluluk, %6,3 ile özdenetim, %2,9 ile dostluk ve %2,9 ile yardımseverlik gelmektedir. Ebeveynler ikinci olarak sırasıyla %15,6 ile sorumluluk, %15,1 ile dürüstlük, %13,2 ile sevgi, %12,2 ile sabır, %11,2 ile saygı, %11,2 ile adalet, %8,8 ile özdenetim, %5,9 ile vatanseverlik, %3,9 ile yardımseverlik ve %2,9 ile dostluk değerlerini çocuklarının kazanmasını istemektedir.

Tablo 3. Ebeveynlerin Çocuğunda Görmek İsteddiği Değerin Üçüncü Olarak Ne Olduğuna İlişkin Frekans Tablosu

Değerler	Frekans	Yüzdeler
Sevgi	40	19,5
Saygı	31	15,1
Sorumluluk	21	10,2
Adalet	21	10,2
Dürüstlük	18	8,8
Özdenetim	18	8,8
Sabır	17	8,3
Vatanseverlik	14	6,8
Yardımseverlik	14	6,8
Dostluk	11	5,4
Toplam	205	100,0

Tablo 3 incelendiğinde ebeveynler üçüncü olarak %19,5 ile sevgi değerinin çocuklarının kazanmasını istemektedirler. Sonra sırasıyla %15,1 ile saygı, %10,2 ile sorumluluk, %10,2 ile adalet, %8,8 ile dürüstlük, %8,8 ile özdenetim, %8,3 ile sabır, %6,8 ile vatanseverlik, %6,8 ile yardımseverlik ve %5,4 ile dostluk değeri gelmektedir.

Tablo 4'te ebeveynlerin çocuğunda görmek istediği değerlerin çocuğun yaşına göre değişimine ilişkin frekans tablosu verilmiştir.

Tablo 4. Ebeveynlerin Çocuğunda Görmek İsteddiği Değerin Çocuğun Yaşına Göre Değişimine İlişkin Frekans Tablosu

Değerler	Yaş	Frekans	Yüzdeler
Sevgi	3	4	16
Sabır		4	16
Sorumluluk		4	16
Adalet	4	10	22,7
Dürüstlük		10	22,7
Vatanseverlik		6	13,6
Adalet	5	24	17,6
Sabır		21	15,4
Sevgi		18	13,2

Tablo 4 incelendiğinde 3 yaş çocuk sahibi ebeveynler ilk üç sırada sırayla %16 ile sevgi, %16 ile sabır, %16 ile sorumluluk değerini çocuğunun kazanmasını istemektedirler. 4 yaş çocuk sahibi ebeveynler %22,7 ile adalet, %22,7 ile dürüstlük, %13,6 ile vatanseverlik değerini istemektedirler. 5 yaş çocuk sahibi ebeveynler ise %17,6 ile adalet, %15,4 ile sabır, %13,2 ile sevgi değerini çocuklarının kazanmasını istemektedirler.

Tablo 5'te ebeveynlerin çocuğunda görmek istediği değerın annenin ve babanın yaşına göre değişimine ilişkin frekans tablosu verilmiştir.

Tablo 5. Ebeveynlerin Çocuğunda Görmek İsteddiği Değerin Annenin ve Babanın Yaşına Göre Değişimine İlişkin Frekans Tablosu

Anne Yaşına Göre İlk Üç Değer				Babanın Yaşına Göre İlk Üç Değer			
Değerler	Yaş	Frekans	Yüzdeler	Değerler	Yaş	Frekans	Yüzdeler
Adalet	20-29	8	19	Sevgi		3	33,3
Sabır		6	14,2	Vatanseverlik	20-29	2	22,2
Sevgi		6	14,2	Sorumluluk		1	11,1
Dürüstlük	30-39	23	15,6	Adalet		24	16,4
Adalet		22	14,9	Sabır	30-39	23	15,7
Sabır		22	14,9	Dürüstlük		21	14,3
Adalet	40 ve üzeri	6	37,5	Adalet		12	24
Özdenetim		3	18,7	Sevgi	40 ve üzeri	9	18
Sevgi		2	12,5	Dürüstlük		8	16

Tablo 5 incelendiğinde 20-29 yaş arası annelerin öncelikli olarak çocuklarının kazanmasını istediği değerın %19 ile adalet olduğu görülmektedir. Sonra sırasıyla %14,2 ile sabır, %14,2 ile sevgi değeri olduğu görülmektedir. 30-99 yaş arası annelerin çocuklarının kazanmasını istediği değerın sırasıyla %15,6 ile dürüstlük, %14,9 ile adalet, %14,9 ile sabır değeri olduğu görülmektedir. 40 yaş ve üzeri annelerin ise çocuklarının kazanmasını istediği değerın sırasıyla %37,3 ile adalet, %18,7 ile özdenetim, %12,5 ile sevgi değeri olduğu görülmektedir. 20-29 yaş arası babaların öncelikli olarak çocuklarının kazanmasını istediği değerın %33,3 ile sevgi olduğu görülmektedir. Sonra sırasıyla %22,2 ile vatanseverlik, %11,1 ile sorumluluk değeri olduğu görülmektedir. 30-99 yaş arası babaların çocuklarının kazanmasını istediği değerın sırasıyla %16,4 ile adalet, %15,7 ile sabır, %14,3 ile dürüstlük değeri olduğu görülmektedir. 40 yaş ve üzeri babaların ise çocuklarının kazanmasını istediği değerın sırasıyla %24 ile adalet, %18 ile sevgi, %16 ile dürüstlük değeri olduğu görülmektedir.

Tablo 6'da ebeveynlerin çocuğunda görmek istediği değerın annenin ve babanın eğitim düzeyine göre değişimine ilişkin frekans tablosu verilmiştir.

Tablo 6. Ebeveynlerin Çocuğunda Görmek İsteddiği Değerin Annenin ve Babanın Eğitim Düzeyine Göre Değişimine İlişkin Frekans Tablosu

Anne Eğitim Düzeyine Göre İlk Üç Değer				Babanın Eğitim Düzeyine Göre İlk Üç Değer			
Değerler	Eğitim Düzeyi	Frekans	Yüzdellik	Değerler	Eğitim Düzeyi	Frekans	Yüzdellik
Sevgi	İlkokul	4	25	Sabır	İlkokul	3	27,2
Sabır		3	18,7	Sevgi		2	18,1
Adalet		3	18,7	Saygı		2	18,1
Sevgi	Ortaokul	5	26,3	Saygı	Ortaokul	3	33,3
Vatanseverlik		4	21	Sevgi		1	11,1
Sabır		3	15,7	Sabır		1	11,1
Adalet	Lise	11	22,4	Adalet	Lise	12	23,5
Sabır		10	20	Sabır		12	23,5
Sevgi		8	16,3	Sevgi		8	15,6
Dürüstlük	Ön lisans	23	19,8	Dürüstlük	Ön lisans	25	20
Adalet	ve Lisans	19	16,3	Sevgi	ve Lisans	18	14,4
Vatanseverlik		15	12,9	Vatanseverlik		17	13,6
Sorumluluk	Lisansüstü	2	40	Adalet	Lisansüstü	5	55,5
Dürüstlük		1	20	Sorumluluk		2	22,2
Sevgi		1	20	Özdenetim		1	11,1

Tablo 6 incelendiğinde ilkökul mezunu annelerin çocuklarının kazanmasını istediği değerler sırayla %25 ile sevgi, %18,7 ile sabır, %18,7 ile adalet olduğu görülmüştür. Ortaokul mezunu anneler sırayla %26,3 ile sevgi, %21 ile vatanseverlik, %15,7 ile sabır değeri olduğu görülmüştür. Lise mezunu anneler sırayla %22,4 ile adalet, %20 ile sabır, %16,3 ile sevgi değeri olduğu görülmüştür. Ön lisans ve lisans mezunu annelerin sırayla %19,8 ile dürüstlük, %16,3 ile adalet, %12,9 ile vatanseverlik değeri olduğu görülmüştür. Lisansüstü mezunu annelerin sırayla %40 ile sorumluluk, %20 ile dürüstlük, %20 ile sevgi olduğu görülmüştür. İlkokul mezunu babaların ise çocuklarının kazanmasını istediği değerler sırayla %27,2 ile sabır, %18,1 ile sevgi, %18,1 ile saygı olduğu görülmüştür. Ortaokul mezunu babaların sırayla %33,3 ile saygı, %11,1 ile sevgi, %11,1 ile sabır değeri olduğu görülmüştür. Lise mezunu babaların sırayla %23,5 ile adalet, %23,5 ile sabır, %15,6 ile sevgi değeri olduğu görülmüştür. Ön lisans ve lisans mezunu babaların sırayla %20 ile dürüstlük, %14,4 ile sevgi, %13,6 ile vatanseverlik değeri olduğu görülmüştür. Lisansüstü mezunu babaların sırayla %55,5 ile adalet, %22,2 ile sorumluluk, %11,1 ile özdenetim değeri olduğu görülmüştür.

Tablo 7’de ebeveynlerin çocuğunda görmek istediği değerın annenin ve babanın mesleğine göre değişimine ilişkin frekans tablosu verilmiştir.

Tablo 7. Ebeveynlerin Çocuğunda Görmek İsteddiği Değerin Annenin ve Babanın Mesleğine Göre Değişimine İlişkin Frekans Tablosu

Anne Mesleğine Göre İlk Üç Değer				Babanın Mesleğine Göre İlk Üç Değer			
Değerler	Anne Meslek	Frekans	Yüzdellik	Değerler	Anne Meslek	Frekans	Yüzde
Dürüstlük	Kamu	15	19,2	Adalet	Kamu	22	19,2
Özdenetim		10	12,8	Dürüstlük		17	14,9
Vatanseverlik		10	12,8	Sevgi		16	14
Adalet	Özel Sektör	5	27,7	Sabır	Özel Sektör	19	21,3
Dürüstlük		4	22,2	Adalet		14	15,7
Sevgi		3	16,6	Vatanseverlik		13	14,6
Adalet	Çalışmıyor	24	22	Sevgi	Çalışmıyor	1	50
Sabır		18	16,5	Saygı		1	50
Sevgi		17	15,5				

Tablo 7 incelendiğinde kamuda çalışan annelerin çocuklarının kazanmasını istediği değerler sırayla %19,2 ile dürüstlük, %12,8 ile özdenetim, %12,8 ile vatanseverlik olduğu görülmüştür. Özel sektörde çalışan anneler sırayla %27,7 ile adalet, % 22, 2 ile dürüstlük, % 16,6 ile sevgi değeri olduğu görülmüştür. Çalışmayan anneler ise sırayla %22 ile adalet, %16,5 ile sabır, %15,5 ile sevgi değeri olduğu görülmüştür. Kamuda çalışan babaların çocuklarının kazanmasını istediği değerler sırayla %19,2 ile adalet, %14, 9 ile dürüstlük, %14 ile sevgi olduğu görülmüştür. Özel sektörde çalışan babalar sırayla %21,3 ile sabır, %15,7 ile adalet, %14,6 ile vatanseverlik değeri olduğu görülmüştür. Çalışmayan babalar ise sırayla %50 ile sevgi, %50 ile saygı değeri olduğu görülmüştür.

Tablo 8. Ebeveynlerin Çocuğunda Görmek İsteddiği Değerin Aile Gelir Düzeyine Göre Değişimine İlişkin Frekans Tablosu

Değerler	Gelir Düzeyi	Frekans	Yüzdeler
Özdenetim	2 bin TL ve altı	2	22,2
Sabır		1	11,1
Sevgi		1	11,1
Sabır	2 bin TL-4 bin TL	7	22,5
Saygı		7	22,5
Vatanseverlik		6	19,3
Adalet	4 bin TL-6 bin TL	7	25
Sabır		5	17,8
Sevgi		5	17,8
Adalet	6 bin TL ve üzeri	25	18,2
Dürüstlük		23	16,7
Sevgi		16	11,6

Tablo 8 incelendiğinde aile gelir düzeyi 2 bin TL ve altı geliri olan ailelerin çocuklarının kazanmasını istediği değerler sırayla %22,2 ile özdenetim, %11,1 ile sabır, %11,1 ile sevgi, değeri olduğu görülmüştür. Ailenin gelir düzeyi 2 bin-4 bin TL arası olanlar sırayla %22,5 ile sabır, %22,5 ile saygı, %19,3 ile vatanseverlik değeri olduğu görülmüştür. Ailenin gelir düzeyi 4 bin-6 bin TL arası olanlar sırayla %25 ile adalet, %17,8 ile sabır, %17,8 ile sevgi değeri olduğu görülmüştür. Ailenin gelir düzeyi 6 bin TL ve üzeri olanlar sırayla %18,2 ile adalet, %16,7 ile dürüstlük, %11,6 ile sevgi değerini öncelediği görülmüştür.

Tablo 9’da ebeveynlerin çocuğunun kazanmasını istediği değerlerin aile birlikteliğine göre değişimine ilişkin frekans tablosu verilmiştir.

Tablo 9. Ebeveynlerin Çocuğunda Görmek İsteddiği Değerin Aile Birlikteliğine Göre Değişimine İlişkin Frekans Tablosu

Değerler	Birliktelik	Frekans	Yüzdeler
Adalet	Birlikte	35	17,5
Dürüstlük		28	14
Sevgi		26	13
Sabır	Tek ebeveyn	3	60
Dürüstlük		1	20
Adalet		1	20

Tablo 9 incelendiğinde birlikte olan ailelerin çocuklarının kazanmasını istediği değerler sırayla %17,5 ile adalet, % 14 ile dürüstlük, %13 ile sevgi değeri olduğu görülmüştür. Tek ebeveynli ailelerin ise sırayla %60 ile sabır, %14 ile dürüstlük değeri olduğu görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Değer odaklı aile eğitim programına yönelik ebeveynlerin çocuklarında görmek istediği kök değerleri incelemek için yapılan bu çalışmada 205 anne babadan elde edilen veriler incelenmiştir. Anne babaların öncelikli olarak çocuklarında görmek istediği değerler sırasıyla adalet, sabır, dürüstlük, sevgi, vatanseverlik, saygı, sorumluluk, özdenetim, dostluk ve yardımseverlik değerleridir. Ebeveynler ikinci olarak sırasıyla sorumluluk, dürüstlük, sevgi, sabır, saygı, adalet, özdenetim, vatanseverlik, yardımseverlik ve dostluk değerlerini çocuklarının kazanmasını istemektedirler. Anne babaların üçüncü olarak çocuklarında görmek istediği değerler sırasıyla sevgi, saygı, sorumluluk, adalet, dürüstlük, özdenetim, sabır, vatanseverlik, yardımseverlik ve dostluk değerleridir. Uyanık Balat ve diğ. (2011) yaptıkları araştırmada anne babalar, çocuklarının kazanmasını istedikleri evrensel değerleri sırasıyla dürüstlük, sorumluluk, saygı, mutluluk, adalet, merhamet ve güvenilirlik, iyi vatandaş olma ve barış olarak sıralamışlardır. Başka bir çalışmada anne babalar çocuklarına değerleri kazandırırken sırasıyla sevgi, dürüstlük, saygı ve sorumluluk değerlerine daha fazla öncelik verdikleri tespit edilmiştir (Yıldız, 2019). Bu araştırma yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Sağlam ise (2016) yaptığı araştırmada şu tespitlerde bulunmuştur. Ebeveynlere göre okulda kazandırılmaya çalışılan öncelikli değerler; barış, adalet, doğruluk, dürüstlük, empati, hoşgörü, sözünde durmak ve dayanışma değerleridir. Tay ve Yıldırım (2009), ebeveynlerin vatanseverlik, dürüstlük, aile birliği, sorumluluk ve çalışkanlık değerlerini öncelendiği sonucunu bulmuşlardır. 1997 yılında Dünya Değerler Araştırmasında ise çocukların evde kazanmaları beklenen on iki değer tespit edilmiştir. Ülkemizde en çok sırayla %35 ile dindarlık, %28 ile azim ve sebat, %26 ile tutumluluk ve %12 ile itaatkarlık değerlerinin benimsendiği görülmüştür (Esmer, 1999, s.119). Şentürk, Duray ve Binay'ın (2019) araştırmasında ilköğretim Türkçe eğitim programında en çok yer alan değer vatanseverlik olarak yer alırken, en az yer alan değer adalet olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmada ise ebeveynler en çok adalet değerini çocuklarında görmek istemektedirler. Ebeveynler adalet değerini önemserken Türkçe Eğitim programında yer almaması, çalışmanın okul öncesi çocuk sahibi ebeveynlere yönelik olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada çocuklarının kazanmasını istediği 'diğer' değerlere' ilişkin 10 ebeveyn 'temizlik' değerini ifade etmiştir. Bu durumun nedeninin, tüm dünyanın etkilendiği salgın olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda 5 ebeveyn 'iman' değerini ve 3 ebeveyn 'ahlak' değerini istemiştir. Bu ise ailelerin dini değerlere önem verdiğini gösterebilir. Araştırmada Türk Toplumunda benimsenen yardımlaşma ve dostluk değerinin en az tercih edildiği göze çarpmaktadır. Yiğittir'in (2010) yaptığı çalışmada da aileler, dayanışma ve misafirperverlik değerini en az tercih etmişlerdir. Bu bağlamda aslında kendi kültürel kodlarımızda bu değerlerin olmasına rağmen ailelerce bu değerlerin öncelenmediği yorumu yapılabilir.

Araştırmada 3 yaş ebeveynleri sevgiyi öncelerken, 4 ve 5 yaş ebeveynlerinin adaleti öncelemesi, çocuğun yaşının değer önceleğini etkilediği şeklinde anlamına gelebilir. Tüm yaş gruplarında annelerin adalet değerini öncelemeleri de dikkat çekmektedir.

Araştırmanın başka bir sonucuna göre ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin sevgi değerini öncelendiği görülmüştür. İlkokul ve ortaokul mezunu babaların ise çocuklarının kazanmasını istediği değerlerin önceliğini sabır, sevgi, saygı oluşturmaktadır.

Çalışmada kamuda çalışan annelerin çocuklarının kazanmasını istediği değerler sırayla dürüstlük, özdenetim, vatanseverlik olduğu; özel sektörde çalışan annelerin sırayla adalet,

dürüstlük, sevgi değeri; çalışmayan annelerin ise adalet, sabır, sevgi değerini öncelendiği görülmüştür. Kamuda çalışan babaların çocuklarının kazanmasını istediği değerler adalet, dürüstlük, sevgi olduğu; özel sektörde çalışan babaların sabır, adalet, vatanseverlik değerini; çalışmayan babaların ise sırayla sevgi ile saygı değerini öncelendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışma aile gelir düzeyi 6 bin TL'ye kadar tüm gelir gruplarının sabır değerine öncelik verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aydın'ın (2003) yaptığı çalışmada baba eğitim düzeyi yükseldikçe toplumsallık eğiliminin arttığı görülmüştür. Ayrıca gelir düzeyi arttıkça bireysellik, maddi hayat ve mutluluk değerlerini benimseme düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Birlikte olan ailelerin çocuklarının kazanmasını istediği değerler sırayla adalet, dürüstlük, sevgi değeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tek ebeveynli ailelerin ise sırayla sabır ve dürüstlük değerini öncelendiği görülmüştür.

Ergin ve Karataş'ın (2016) yaptığı çalışmada öğretmenler, değer öğretiminde belirleyici unsurun aile olduğunu, ancak aile ve okulda verilen değerlerin bazen çeliştiğini, dolayısıyla öğrencinin bocaladığını, bunu önlemek için ise ailelerin bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sorunu gidermek için değerler ile ilgili aile eğitimleri yapılmalıdır. Öğretmenlerin çoğunluğu kazandırılacak değerlerin arasında ilk sıralarda saygı, vatanseverlik, sevgi, sorumluluk ve hoşgörü değerlerini ifade etmişlerdir (Karatekin, Gençtürk & Kılıçoğlu, 2013). Sezgin'in (2006) yaptığı çalışmada da, öğretmenlerin bireysel açıdan "dürüstlük, güven ve saygı" değerlerini öncelikli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çengelci, Hancı ve Karaduman'ın (2013) araştırması sonucunda öğretmenlere göre okulda ortamında kazandırılmaya çalışılan temel değerler sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve sorumluluktur. Başka bir çalışmada değerler eğitiminin okul öncesi eğitim ile başlanması gerektiği, okul öncesi öğretmenlerinin tamamının "saygı ve sevgi" değerini öncelendiği, ayrıca bu iki değer yanısıra "dürüstlük, sorumluluk, vatan sevgisi, yardımlaşma, hoşgörü ve paylaşma" değerlerine de çoğunlukla yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yiğittir & Keleş, 2011). Okul öncesi öğretmen adayları ise en yüksek sıklıkta saygı, sevgi, hoşgörü, arkadaşlık, iş birliği ve empati değerini vurgulamışlardır (Çetingöz, 2015).

Değerler ve aile eğitimi ile ilgili araştırmalar son yıllarda artmasına rağmen okul öncesinde değerlerin aileye yönelik boyutunda yeterince çalışmaların yer almadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar ve söz konusu bu araştırma sonucunda ailelerin değer odaklı aile eğitim programına ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Değer tercihlerinin kültürel farklılıklara göre değiştiği bilinen bir gerçektir. Değişen değer tercihlerine göre ebeveynlere değerleri nasıl kazandıracaklarına yönelik aile eğitimleri düzenlenebilir. Ebeveynlerin adalet, sorumluluk, sevgi, dürüstlük değerlerini öncelendiği, dostluk ve yardımlaşma değerlerini en az önemseydiği belirlenmiştir. Ailelere yardımseverlik ve dostluk değerinin önemine yönelik eğitimler verilebilir. Yine bu değerlere yönelik ebeveynlerin aile katılım çalışmalarında yer alması teşvik edilebilir. Değerlerin seçiminde kendi kültürel özelliklerimize uygun değerlerin seçilmesi ve bu değerlerin geliştirilmesi önemsenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. *Eğitime Bakış*, 19, 39-45.
- Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Bacanlı, H. (2011). Değer, değer midir? *Eğitime Bakış*, 7 (19), 19-21.
- Baloğlu, M., & Balgalmış, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin özdeğerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 19-31.
- Beil, B. (2003). *İyi çocuk, zor çocuk*. (Çev: C. Yorulmaz). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Çengelci, T., Hancı, B., & Durmuş, Ç. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitim Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Çetingöz, D. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 33-52.
- De Ruyter, D.J. (2002). The right to meaningful education: The role of values and beliefs. *Journal of Beliefs & Values*, 23(1), 33-43.
- Dhall, D.C. (2008). *Role of Family Environment and Value Education for Student development*. Kalpaz Publications.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, E., & Karatas, S. (2016). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Bir durum çalışması. *Journal of Educational Science*, 2(2), 33-45.
- Esmer, Y. (1999). *Devrim, evrim, statuko: Türkiye sosyal, siyasal, ekonomik değerler*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı Yayınları.
- Hökelekli, H. (2011). *Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). Ustun yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri. R. Köylü, M. Küresel bağlamda değerler eğitimine duyulan ihtiyaç. R. Kaymakcan vd. (Ed.), *Değerler ve Eğitimi içinde* (387-311). İstanbul: Dem Yayınları.
- https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi_program.pdf MEB, Basın Açıklaması, 2017 Temmuz). Er. Tar. 13 Şubat 2019.
- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler eğitimdergisi*, 11(25), 117-142.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerleri Benimseme Düzeyleri Ve Bu Değerlerin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler (Elazığ ili Örneği). *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. (26-28 Kasım 2004), 727-741, ed. Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli, Z. Şeyma Arslan, Mahmut Zengin. İstanbul: DEM Yayınları
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Yayınları
- Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Konya.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatekin, K., Gençtürk, E. & Kılıçoğlu, G. (2013). Öğrenci, sosyal bilgiler öğretmen adayı ve öğretmenlerin değer hiyerarşisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 411-459.
- Kenan, S. (2009). Modern eğitimde kaybolan nokta: Değerler eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory&Practice*, 9(1). 259-295.
- Köylü, M. (2007). Küresel bağlamda değerler eğitimine duyulan ihtiyaç. *İçinde Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı (1. baskı, ss. 287-311)*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Lapsley, D. K (2008). Moral self-Identity as the aim of education. In L.P. Nucciand D. Narvaez (Eds). *Handbook of moral and character education*. New York: Taylor & Francis.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özgüven, İ.E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.

- Ryan, K., & Bohlin, K. (1999). *Building character in schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sağlam, A. (2016). Değerler eğitiminin öğrenci davranışlarına etkisinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal Of Social Research/Türkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 20(3). 723-742
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, F. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Singh, A. (2011). Evaluating the impacts of value education: Some case studies. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1, (1), p. 1-8.
- Şentürk, Ş., Duran, V. ve Binay, E. (2019). İlköğretim Türkçe Eğitiminde Kök Değerlerin İncelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1697-1716.
- Tay, B., & Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri, 1499-1542
- Tezel Şahin, F. & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Tezel Şahin, F. (2003). Çocuğun Gelişimi ve Eğitiminde Babanın Rolü. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. (Yayıma Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç). Morpa Kültür Yayınları.İstanbul.
- Titus, D. N. (1994). Values education in American secondary schools. Kutztown University Education Conference. Eric No: ED 381423.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim problemlerimiz üzerine düşünceler*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Tozlu, N. ve Topsakal, C. (2007). Avrupa Birliği'ne uyum çerçevesinde değerler eğitimi. *Toplum ve Değerler*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). Değerler Eğitimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uyanık Balat, G. ve Balaban Dağal, A. (2009). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uyanık Balat, G., Özdemir Beceren, B. ve Adak Özdemir, A. (2011). The evaluation of parents' views related to helping pre-school children gain some universal values. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (15), 908-912.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 19, 499-522.
- Yeşiltaş, P. D., & Taş, A. M. (2015). *Okul müdürlerinin değer ve değer kazanımına ilişki görüşleri* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi). Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Sekizinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2019). *Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynler için değerler eğitimi yaklaşımlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve ebeveynlerin değerler eğitimi yaklaşımlarının belirlenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yiğittir, S. & Keleş, H. (2011). Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(189), 144-155.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.

EXTENDED ABSTRACT

Determining the Root Values That Families Want To Achieve Children For The Value Oriented Family Education Program

Value is defined as the whole of beliefs that distinguish human beings from other living things, contain the characteristics that make human beings human and shape the behavior of people. Values have been classified in different ways by many scientists according to their content and functionality until today. The deterioration of family life today, value education has started to be felt more. Considering that personality is shaped at the age of 3-4, family environment is important. The starting point of this business is family. In value education, families should not intervene and sometimes ignore their children according to their personal mood, and should present their value judgments in a consistent manner. Since family is the most important element in gaining values for children, it is planned to develop a value-oriented family education program for families. The purpose of this research is to determine the root values that families want their children to gain in developing a value-oriented family education program. In addition, it will be examined whether the root values that parents want to see in their children vary according to the age of the children, the age of the mother and father, the education level of the mother and father, the profession of the mother and father, the income of the family and the family's togetherness. 205 families in four kindergartens in the city center of Gümüşhane in the academic year 2020-2021 constitute the study group of the research. This study, which was carried out in accordance with the descriptive scanning model, was analyzed by document analysis method. In the study, it is important in terms of determining which values families attach more importance to value-oriented family education, which values they want their child to gain, and to form the content of the family education program accordingly. It has been determined that families prioritize the values of justice, responsibility, love and honesty, and give priority to the values of friendship and cooperation. The values that families want their children to earn are patience with 17.6 %, 14.1%, honesty with 14.1%, love with 12.7%, patriotism with 12.2%, respect with 9.8%, and 7.3%. with responsibility, 6.3 % self-control, 2.9 % friendship and 2.9% helpfulness. In the research, 10 parents expressed the value of 'cleanliness' regarding other 'values' that they want their children to earn. In the study, families with 3-year-old children prioritize the values of love, patience, responsibility, families with 4-year-old children the value of justice, honesty and patriotism, and families with 5-year-old children prioritize the value of justice, patience and love. As a result of the study, it is seen that mothers between the ages of 20-29 prioritize the value of justice, patience and love, mothers aged 30-39 prioritize the value of honesty, justice and patience, and mothers aged 40 and over prioritize the value of justice, self-control and love. It is seen that fathers between the ages of 20-29 prioritize the value of love, patriotism and responsibility, the value of justice, patience and honesty of fathers between the ages of 30-39, and the value of justice, love and honesty for fathers aged 40 and over. According to another result of the study, the value of love, patience and justice of mothers who graduated from primary school, the value of love, patriotism and patience of mothers who graduated from secondary school, the value of justice, patience and love of high school graduates, the value of honesty, justice and patriotism of mothers with undergraduate and graduate degrees, It has been observed that graduate mothers prioritize the value of responsibility, honesty and love. The value of patience, love and respect of fathers who are primary school graduates middle school graduates' value of respect, love and patience; high school graduate fathers' value of justice, patience and love, in turn; the value of honesty, love and patriotism of associate and undergraduate fathers; graduate graduate fathers, on the other hand, prioritize

the value of justice, responsibility and self-control. In this study, the value of self-control, patience and love of families with a family income of 2 thousand TL or less those between 2 thousand and 4 thousand TL, in turn, value patience, respect, patriotism; those between 4 thousand and 6 thousand TL value the value of justice, patience and love; It has been observed that those with an income of 6 thousand TL and above prioritize the value of justice, honesty and love, in turn. Although researches on values and family education have increased in recent years, it is seen that there are not enough studies in the family dimension of preschool values. As a result of the researches carried out and this research, it is seen that families need a value-oriented family education program.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretmenlerinin Sınıf ve Web Temelli Tarihsel Birincil Kaynakları Kullanma Durumları

Osman Kubilay GÜL^{1*} & Aslıhan GEZ²

Gönderilme Tarihi: 23 Mart 2021 Kabul Tarihi: 20 Mayıs 2021
DOI: 10.38015/sbyy.901938

Öz:

Tarih eğitiminin doğasını oluşturan birincil kaynaklar sosyal bilgiler eğitiminin de önemli bir parçasıdır. Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin hem sınıf temelli hem de web temelli birincil kaynakları kullanım durumlarını tespit etmektir. Çalışma nicel araştırma modellerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya kamu ve özel sektörde görev yapan 61'i tarih ve 144'ü sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 205 öğretmen katılmıştır. Veri toplama amacıyla Hicks, Doolittle ve Lee (2004) tarafından geliştirilen anket Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Veriler Google Forms aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 24 programı ile gerçekleştirilmiş ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak birincil kaynak kullanımını önemli gördüğü ve web tabanlı birincil kaynakların kullanımına yönelik olumlu bakışa sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenler, birincil kaynaklara ulaşmak için çok fazla web sitesi taramak gerektiği gibi olumsuz durumlar belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler, web temelli birincil kaynak kullanımının artması için öğretim programlarında tarihsel belgeleri inceleme konusuna daha fazla zaman verilmesi ve konuyla ilgili eğitim yapılmasını gerekli görmüştür.

Anahtar Kelimeler: Birincil kaynaklar, sosyal bilgiler, tarih, web.

Abstract:

Primary sources that constitute the nature of history education are also an important part of social studies education. The aim of this study is to determine social studies and history teachers' current using situations of both classroom-based and web-based primary resources. The study was carried out by survey model, one of the quantitative research models. A total of 205 teachers, including 61 history and 144 social studies teachers, working in the public and private sectors participated in the study. The survey developed by Hicks, Doolittle, and Lee (2004) was adapted to Turkish and used for data collection. Data has been collected online with Google Forms. Data analysis was performed with SPSS 24 program and descriptive analysis was used. According to the findings, it can be claimed that teachers generally consider the use of primary source important and have a positive view of the use of web-based primary resources. However, teachers cited negative situations, such as the need to scan too many websites to access primary resources. In addition, in order to increase the use of web-based primary resources for teachers, it was considered necessary to give more time to examine historical documents in curriculums and to provide training on the subject.

Keywords: Primary sources, social studies, history, web.

¹Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-9829-1819

²Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-4425-3635

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

GİRİŞ

Sosyal Bilgiler dersi disiplinler arası yapısından dolayı tarih bilimini de bünyesinde barındırır. Tarih disiplini; “geçmişte olan hadiseler veya bunlar hakkındaki belgelerin verileri” olarak tanımlanmaktadır (Ariel & Will, 1983). Sosyal bilgiler öğretimindeki amaçlarından birinin öğrencilerin sosyal bilimlerin metodolojisini tanımaları ve çeşitli becerileri içselleştirmeleri olduğu söylenebilir (Kabapınar, 2006, s. 339). Günümüz tarih öğretiminde tarihin doğasının öğrencilere kavratılması gerektiği, pedagojik tarih ve bilimsel tarihin birbirinden bağımsız olmadığı ve öğrencilerde tarihçi becerilerinin geliştirilmesi anlayışı hâkimdir (Ata, 2002, s. 82). Söz konusu bu tarihsel beceriler; tarihsel kaynaklarla çalışma, tarihsel sorgulama yürütme, geçmişte bir tarihçi gibi yeniden inşa etme, tarihsel düşünme/anlama/ingelem süreçlerinin deneyimlenmesi ve geliştirilmesi olarak sıralanabilir (Dilek, 2009, s. 636). Amerika Birleşik Devletleri’nde ise bu beceriler, “Tarihsel Düşünme Standardı” çerçevesinde incelenmektedir. Bunlar; kronolojik düşünme, tarihsel anlama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel araştırma ile tarihsel sorunların analizi ve karar verme becerileridir. Tarihsel becerilerin sosyal bilgiler ile ilişkisi doğrultusunda Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi’nin yayınladığı standartlar arasında yer alan “öğrenciler, geçmişte inşa etmede değişik kaynakları (mektuplar, günlükler, haritalar, fotoğraflar gibi) tanıyabilmeli ve kullanılabilmeli” ifadeleri bulunmaktadır (Ata, 2002, s. 82). Tarih öğretimindeki bu yaklaşımdan dolayı sosyal bilgiler ve tarih derslerinde öğrencilerden geçmişe ait olaylarla ilgili kanıtlara ulaşması, onları sorgulayıp değerlendirerek kendi tarihsel bilgilerini oluşturmaları başlıca amaçlardan biridir (Craver, 1999, s. 8). Çünkü tarihsel bilgiye ancak bu yolla; kanıtlar sayesinde ulaşılabilir.

Literatürde tarihsel kaynaklar, tarihsel kanıt veya tarihsel materyal olarak da karşımıza çıkmaktadır (Dönmez & Altıkulaç, 2014, s. 924). Çağlayan’a (1981) göre tarihsel kaynaklar insanların toplumsal yaşantısından ortaya çıkmış tüm yazılı yazısız belgelerdir. Tosh (2005, s. 31) ise daha genel bir tanım ile insanların geçmişteki faaliyetlerinden geriye kalan her türlü bulguyu tarihsel kaynak bağlamında ele almıştır. Tarihsel kaynaklar bir tarihçi tarafından kullanıldığı takdirde ise kanıta dönüşmektedir (Dönmez & Altıkulaç, 2014, s. 925). Tarih öğretiminde kanıt temelli bir anlayışın gerekçelerini Safran ve Köksal (1998) şöyle açıklamışlardır; Sınıf içerisinde kazanımlarla bağlantılı kanıtlar sayesinde öğrencilerin zihinlerinde soyut olan kavramlar somutlaşacaktır. Öğrenciler önceden hazır bilgileri hikâyeleştirirken kanıtlar bu bilgilerin delili olmaktadır ve öğrencilerin sosyal bilimcilerin kullandığı becerileri (çıkarımda bulunma, eleştirel bakış açısı gibi) kullanmasını beraberinde getirecektir. Öğrenciler ilk kaynaklarla yüz yüze gelerek zihinsel bir yapılandırma sürecinden geçecek, zihinsel sorgulamalar ile tarihsel becerilerini geliştireceklerdir. Görüldüğü gibi kanıt temelli bir yaklaşımın pek çok olumlu getirisi bulunmaktadır.

Tarih yazımında iki tür kaynak kullanımından söz etmek mümkündür; Birincil kaynak ve ikincil kaynak. Birincil kaynaklar, “bir zaman dilimi, kişi veya belirli bir olay hakkında daha fazla bilgi edinmek için mevcut orijinal metinsel (mektuplar, günlükler, konuşmalar) ve metinsel olmayan (fotoğraflar, çizimler) kaynaklardır” (Morgan & Rasinski, 2012, s. 584). İkincil kaynaklar ise birincil kaynaklardan faydalanarak oluşturulan kaynaklar olup (Acun’dan aktaran Şener, 2019, s. 19) bu kaynaklar tarihin dolaylı olarak aktarıldığı ve tarihçinin yorumuna rastlanılan, tarihçilerin geçmişle ilgili yazdığı şeyler; tarih kitapları, ders kitapları, film gibi kaynaklardır (Vella, 1999). Amerikan Kongre Kütüphanesi birincil kaynakları “tarihin ham maddeleri, çalışmanın geçtiği zamanda oluşturulan orijinal belgeler ve nesnelere” (Library of Congress, 2021) olarak tanımlamıştır. Birincil kaynaklar araştırılan

konu/soru hakkında “ilk elden tanıklık” veya “doğrudan kanıt” sağlar. Bu kaynaklar genellikle olayların veya koşulların meydana geldiği zamanda, olayları veya koşulları yaşayan tanıklarca oluşturulur. Öte yandan sonradan kaydedilen otobiyografiler, anılar ve sözlü tarih de birincil kaynak olabilir (Yale University, 2021). Birincil kaynaklar el yazmaları, birincil şahıs günlükleri, sözlü tarih, mektuplar, röportajlar, fotoğraflar, haritalar, filmler, ses kayıtları, müzik ve tarih parçaları ayrıca yerler ve insanlar da olabileceği gibi (Veccia, 2004) “sanat ve edebiyat eserleri, anketler ve saha çalışmaları, kitap, dergi ve gazete makaleleri, ilanlar, kamu görüş anketleri, orijinal belgeler (doğum belgeleri, mülkiyet belgeleri) ve sayım istatistikleri gibi araştırma verileri, devlet kurumlarının resmi ve resmi olmayan kanıtları, patentler, raporlar, deneysel araştırma sonuçlarını bildiren bilimsel dergi makaleleri, e-posta, bloglar, liste sunucuları, haber gruplarında internet iletişimi” gibi eserler de olabilir (Santiago Canyon College, 2021).

Öte yandan birincil kaynakları kullanmadan önce bu kaynaklara nasıl ulaşılacağı da tartışılabilir. Aile arşivleri birincil kaynaklara ulaşma noktasında ilk başvurulacak kaynaklar olabilir. Bu kaynaklar kişisel mektuplar, günlükler, eski fotoğraflar gibi tarihin kişiselleştirilmesine yardımcı olabilecek kaynaklardır (Barton’dan aktaran Akbulut, 2019, s. 22). Gray ve Owens (2003, s. 387) birincil kaynaklara erişebilmek için araştırılabilecek şu yolları aktarmıştır: belediye / ilçe tarihçisi, yerel kayıt havuzları, müzeler ve tarihi topluluklar, üniversite kütüphanesi / özel koleksiyonlar, yerel kütüphane- tarih odası, bit pazarı / yerel kitapçılar, tavan arası araması (kişisel depo), mezarlıklar ve internet. Ayrıca son yıllarda internette bulunan belge ve ders sayısında yüksek bir artış olduğu belirtilmiştir (Gray ve Owens, 2003). Dijital arşivler birincil kaynaklara ulaşılabilir diğer bir yoldur. Arşivlerden elde edilen kaynaklar sınıf ortamında basılı olarak kullanılabilir gibi hem eğitimciler hem de öğrenciler tarafından okul ve okul dışı zamanlarda çevrimiçi olarak da kullanılabilir. Çünkü günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi birincil kaynakların kullanımı ile ilgili alışkanlıkları da değiştirmiştir. Bilgi artışı ile ortaya çıkan depolama anlayışı ile bilgi dijital ortamlara aktarılmıştır. 1990’lardan sonra Kongre Kütüphanesinin “Amerikan Hafıza Projesi” ile sunduğu birincil ve ikincil kaynaklar başta ABD olmak üzere diğer ülkelerde de sosyal bilgiler eğitimini etkilemeye başlamıştır. Ülkeler “hafıza mekanlarını” dijital kütüphanelere aktarmaya başlamışlardır (Ata, 2011, s. 263). Böylelikle dijital arşivler görsel, işitsel ve metinsel formatları birleştiren çoklu medya ile öğrencilere farklı öğrenme stilleri sunmaktadır. Eamon (2006), birincil kaynaklar konusunda öğrenciler tarafından hiçbir zaman gerçekten popüler olmayan slaytlar, fotokopiler ve diğer materyallere göre internetin öğrenciler tarafından benimsendiğini belirtmektedir. Öğrenciler dijital arşiv medyaları ile çalışırken basılı kaynaklarda olduğu gibi materyallerin doğruluğunu sorgulayabilirler. Bu sorgulama onların bir uzman gibi eleştirel düşünme becerileri kazanmasında yardımcı olur (Doğan & Dinç, 2007, s. 203). Hicks, Doolittle ve Lee (2004) ücretsiz olarak bulunabilen web tabanlı birincil kaynakların ortaya çıkışının sosyal bilgiler eğitiminin yeniden canlandırılması ve dönüşümü için önemli bir bileşen olarak hizmet edebileceğini belirtmiştir. Bu bakımdan ülkemizde faaliyet gösteren Devlet Arşivleri Başkanlığı, Millî Kütüphane gibi resmi kurumlar eğitimde arşiv belgelerinin kullanılması ile ilgili başvurulacak önemli kaynaklar olabilir.

Tarih öğretiminde birincil kaynakların sınıf ortamında kullanılması öğrencilerin birtakım çıkarımlar yapmalarına katkı sağlayabilir ancak bunun için ön bilgi gerektiği unutulmamalıdır (Ata, 2001, s. 6). Çünkü bu kaynaklar ders kitaplarından farklıdır. Birincil kaynakları kullanmak diğer öğretim materyalleri ile çalışmanın aksine önemli araştırma ve eleştirel düşünme becerilerini gerektirir. Öğretmenler bu kaynakları sınıflarında etkili bir biçimde kullanmadan önce -genellikle öğretmen eğitiminde veya kütüphane okullarında

öğretilmediğinden- birincil kaynaklar ile çalışabilmeyi öğrenmelidirler (Veccia, 2004, s. 2). Tarih öğretiminde kanıta dayalı anlayışı benimseyen öğretmenler öğrencilere, tarihçilerin yaptıklarını anlamayı öğretmeyi; kısmen veya tamamen, tarihçinin yaptığını yaptırmayı; kendi tarih çalışmalarını sürdüreceği olan geleceğin tarihçileri gibi davranmayı göz önünde bulundururlar (Nichol, 1996, s. 15). Fines (1996, s. 125) de kanıta dayalı öğretim yönteminde öğretmenden ziyade öğrencinin çalışması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci için kanıtlarla çalışmak aktif öğrenmeye ve anlamaya katkı sağlar. Geçmişle ilgili kanıtlar bugüne çok yönlü bakılmasına olanak tanır ve konunun daha iyi öğrenilmesine yardımcı olur. Etkili kullanıldığında duyguları ve hayal gücünü geliştirir. Birincil kaynaklar bize ikincil kaynakların nadiren sunacağı gerçeklik hissini sunar. Öğretmenler sınıflarında birincil kaynaklar vasıtasıyla öğrenciyi gözlem yapmaya sevk edebilir; sorgulayıcı ve araştırmacı rolünü üstlenmelerini sağlayabilir, sorgulayıcı bir yaklaşımla öğrencilerin kendi düşünce ve yorumlarıyla sonuca ulaşmasına yardımcı olabilir (Aslan & Turan, 2016, s. 349). Craver (1999, s. 8-10) birincil kaynakların ikincil kaynaklara göre aşağıdaki avantajlara sahip olduğunu vurgulamıştır:

- Gerçeğe ulaşmada en iyi kanıt parçalarıdır. Kişiler, olaylar ve sorunlar hakkında gerçeği keşfetmeye yardımcı olan temel araçlardır.
- Olayların anlamlı temsilini sağlarlar, bu kaynaklar gerçeğin ardından bile okumayı heyecanlı kılan bir “oradasın” özelliğine sahiptir. Sahnedeki ilk kelimeyi temsil ederler ve ayrıca eleştiri ve analizden yoksundurlar.
- Daha sonra delilleri yorumlamazlar. Birincil kaynaklar belirli bir bakış açısı ile yazılmış, oluşturulmuş veya tasarlanmış olsa da genellikle geriye bakılmamaktadır.

Tarih, Sosyal Bilgiler ve İnkılap Tarihi Dersi Öğretim Programlarında birincil kaynakların kullanılması tavsiye edilmiştir. Söz konusu programlarının tümünde tarihsel becerilere yönelik ifadeler bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının özel amaçlarında birincil kaynakların kullanılmasına yönelik şu ifadeler bulunmaktadır: “Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları.” 8-9). Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programının amaçlarındaki şu ifadeler ise öğrencilerin tarihçilerin izlediği süreci anlamlandırmalarına ve yapılandırmalarına yönelik olduğu söylenebilir “...birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtlarla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları; geçmişin tarihî bilgiye dönüştürülmesi süreçlerinde tarihçilerin esas aldıkları ilkeler ile yararlandıkları yöntemleri ve kullandıkları becerileri birer yaşam becerisi haline getirmeleri.” Ayrıca alana özgü beceriler bölümünde; tarihsel kavrama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi, tarihsel analiz ve yorum becerisi ve tarihsel empati becerilerinin tümünde birincil kaynakların kullanımına ve önemine dikkat çekilmiştir (MEB, 2018b, s. 12-17). İnkılap Tarihi (8. sınıf) programında da öğrencilere tarihe özgü beceri ve yeterliliklerin kazandırılması amaçlanmıştır. Programın uygulanmasında birinci el kaynakların (arşiv belgeleri, somut tarihi miras öğeleri, Nutuk vb.) kullanılması ele alınan dönemle ilgili yazılı, sesli, görsel ve görüntülü kaynaklara yer verilmesi, sözlü ve yazılı edebî ürünler, gazete, internet gibi araçlardan yararlanılması tavsiye edilmiştir (MEB, 2018c, s. 9).

Literatürde birincil kaynaklarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Akbaba'nın (2005) tarih öğretiminde fotoğraf kullanmaya yönelik çalışmada görsel materyal ve tarihi belge

olarak kullanılan fotoğrafların öğrenciler tarafından çözümlenmesi ve çıkarımlarda bulunması ile öğrencilerin akademik başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Aslan ve Turan (2016) tarih öğretmenlerinin görsel materyal kullanım düzeylerini incelediği çalışmada öğretmenlerin büyük kısmının görselleri etkin kullanma düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ortaöğretim tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlenmesiyle Işık (2011) tarafından yapılan deneysel çalışmada, deney grubunun tarihsel düşünme becerilerinin kontrol grubuna göre daha fazla arttığı belirlenmiştir. Alabaş (2007) tarafından hazırlanan doktora tezinde birinci ve ikinci elden yazılı ve görsel kaynaklar kullanılarak yürütülen kanıt temelli öğretim sayesinde 12 yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeylerinde bilişsel alanda tarihçiler gibi derin tarihsel analizlere ulaşabildiği raporlanmıştır. Öğretmen adayları ile yürütülen bir çalışmada ise Dönmez ve Altıkulaç (2014) katılımcıların derste tarihsel kaynak kullanmada istekli olduklarını ancak bu kaynakları nasıl kullanacakları konusunda kendilerini yeterli görmedikleri, ayrıca en çok arşiv belgeleri, arşiv filmleri ve hatıralar gibi kaynaklara öncelik verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Özbaş (2010) hazırladığı doktora tezinde tarihsel düşünme gelişimi ve tarihsel kanıt kullanımı ile ilgili olarak 12-14 yaş arası öğrenciler ile çalışmış ve araştırma sonunda öğrenciler, tarihsel bilginin doğasına yönelik, kanıt temelli anlamada gelişim kaydetmişlerdir. Şahingöz ve Akbaba'nın (2009) lisans öğrencileri ile yaptığı deneysel çalışmada Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin akademik başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Servet, Dinç ve Acun (2018) eylem araştırması yöntemi ile yürüttükleri makale çalışmasında ise müzelerin ve tarihi mekanların öğretime dahil edilmesi ile öğrencilerin tarih algılarında olumlu değişimler olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra Doğan ve Dinç (2007) tarafından yürütülen çalışmada ABD ve İngiltere'de bulunan resmi arşivlerin eğitim ve öğretim boyutunda kullanımını incelenmiş ve ülkemizdeki benzer kurumlar için de çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin birincil kaynakları kullanım durumlarını belirlemektir. Araştırmada öğretmenlerin basılı birincil kaynakları kullanma durumlarının yanı sıra web aracılığıyla ulaşabilecekleri birincil kaynakları sınıflarında (metin, fotoğraf, video) kullanım durumlarının incelenmesi hedeflenmektedir. Çünkü günümüzde tarihsel kanıt olarak ele alınan birincil kaynakların web ortamına aktarıldığı ve yaygınlaştığı düşünüldüğünde eğitimcilerin de bu kaynaklara ulaşarak derslerine entegre etmeleri önemli görülmektedir.

Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlere göre sosyal bilgilerin ve tarihin öğrenilme ve öğretilme amaçları nelerdir?
2. Öğretmenlere göre birincil kaynakların kullanım amaçları nelerdir?
3. Öğretmenlere göre web temelli birincil kaynakların avantajları nelerdir?
4. Öğretmenlere göre web temelli birincil kaynaklar nasıl kullanılmaktadır?
5. Öğretmenlerin web temelli birincil kaynakları kullanmama nedenleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Çalışma nicel araştırma modellerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmalar, deneysel araştırma, ilişkisel araştırma ve tarama araştırması şeklinde üç temel grupta toplanabilir (Creswell, 2012). Tarama çalışmaları “hipotezleri test etmek veya insanların bazı konu veya konular hakkındaki görüşleri hakkındaki soruları yanıtlamak için veri toplamayı içerir” (Gay, Mills & Airasian, 2011, s. 183). Karasar (2009) da tarama modelinin geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçladığını belirtmektedir. Çalışmanın amacı da öğretmenlerin birincil kaynakları kullanım durumlarını doğrudan betimleyerek incelemek olduğu için tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmada katılımcılarını kamu ve özel okullarda görev yapan Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada örneklemin seçiminde kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerde veri toplanabilmesi amacıyla olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2012; Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bu şekilde 61 Tarih, 144 Sosyal Bilgiler öğretmeni şeklinde toplam 205 öğretmen araştırmaya katılmıştır.

Katılımcıların, %51,7’si kadın, %48,3’ü erkektir; %36’sı 21-30, %37’si 31-40, %21’i 41-50, %6’sı 51-60 yaş aralığındadır; %67,3’ü lisans, 32,7’si lisansüstü mezundur; %35,1’i 1-5, %21’i 6-10, %14,6’sı 11-15, %5,9’u 16-20, %23,4’ü 20-30 yıl arası mesleki tecrübeye sahiptir. Ayrıca katılımcıların %44,4’ü il merkezinde, %42’si ilçede, %13,7’si kasabada; %56,6’sı 1-500 öğrenci kapasiteli, %25,9’u 501-1000 öğrenci kapasiteli, %17,6’sı 1001-1500 öğrenci kapasiteli okullarda; %19’u düşük sosyo-ekonomik, %74,1’i orta sosyo-ekonomik, %5,9’u yüksek sosyo-ekonomik, %1’i değişken sosyo-ekonomik düzeyli okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %52,7’si sosyal bilgiler, %17,6’sı inkılap tarihi, %29,8’i tarih derslerini vermektedir.

Veri Toplama Araçları

Tarama modeli ile yürütülen çalışmalarda veriler genel olarak anketler, ölçekler ve kişisel veri formları ile toplanmaktadır. “Anketler, insanların tutumları, inançları, değerleri, demografik özellikleri, davranışları, fikirleri, alışkanlıkları, istekleri, fikirleri ve diğer bilgi türleri hakkında bilgi edinmek için kullanılır” (McMillan & Schumacher, 2013, s. 253). Araştırmada veri toplama amacıyla Hicks, Doolittle ve Lee (2004) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anketin kullanılması için anket öncelikle Türkçeye uyarlanmıştır. Çeviride, kaynak dilden hedef dile çevirinin yapıldığı bundan sonra da yapılan çevirinin kaynak dile yeniden farklı bir uzman tarafından çevrildiği geri çeviri tekniği kullanılmıştır (Brislin, 1970). Uyarlama için öncelikle kaynak dil olan bir İngilizce dil uzmanı tarafından anketin çevirisi hedef dil olan Türkçeye yapılmıştır. Ardından çeviri başka bir dil uzmanı tarafından İngilizceye geri çevrilmiş ve orijinali ile karşılaştırıldıktan sonra Türkçe hali oluşturulmuştur. Çevirisi yapılan anket pilot uygulamaya hazırlık için bir Türkçe, üç sosyal bilgiler eğitimi uzmanına gönderilerek anlatım açısından son düzeltmeleri yapılmıştır. Bunların ardından pilot uygulamada anket 5 sosyal bilgiler, 5 tarih öğretmenine uygulanmıştır. Pilot uygulama ile Türkçeye çevrilmiş ve uzman görüşlerine göre düzenlenmiş olan anketin öğretmenler tarafından anlaşılabilirliğine ve Türk eğitim sistemine uygunluğuna ilişkin görüşler belirtilmiştir. Pilot uygulama sonucu alınan dönütlere göre son şekli verilen anket uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Böylelikle anketin geçerliğine yönelik önlemler alınarak uyarlama yapılmaya çalışılmıştır.

Anket demografik bilgiler haricinde toplam 13 bölümden oluşmaktadır. Anket özellikle üç bölümle sınırlıdır: demografik bilgiler, sınıf tabanlı tarihsel birincil kaynak kullanımı ve web tabanlı birincil kaynak kullanımı. Sınıf tabanlı ve web tabanlı birincil kaynakların kullanımına ilişkin sorular birbirine paralel olacak şekilde tasarlanmıştır. Anket sorularında öğretmenlerin bir seçeneği diğerine tercih etmek yerine öneme ve sıklığa göre sıralayabilecekleri bir dizi cevap seçenekleri sunulmuştur. Bu 13 bölümün her birinde maddeler verilerek öğretmenlerin bunları tercih etme durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Demografik bilgilerde 9 soru yer almaktadır. Birinci bölümde 4, ikinci bölümde 6, üçüncü bölümde 4, dördüncü bölümde 5, beşinci bölümde 5, altıncı bölümde 2, yedinci bölümde 6, sekizinci bölümde 6, dokuzuncu bölümde 5, onuncu bölümde 4, on birinci bölümde 9, on ikinci bölümde 5, on üçüncü bölümde 6 madde bulunmaktadır. Anketin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır (Hicks, Doolittle & Lee, 2004).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Google Forms altyapısı kullanılarak anket hazırlanmış ve araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabilir bir referans grubuna katılım bağlantısı gönderilmiştir. Katılımcılar diğer sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerine bağlantı adresini ileterek katılımcı sayısını artırmışlardır. Verilerin toplanmasına 2020 yılı Aralık ayında başlanmış ve 2021 yılı Şubat ayında verilerin toplanma süreci tamamlanmıştır. Bu şekilde toplanan veriler analiz için bilgisayar ortamına alınmıştır. Verilerin analizi SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) bilgisayar programı ile yürütülmüştür. SPSS bilgisayar programı dâhilinde betimsel (yüzde, frekans, ortalama) analizler kullanılmıştır. Çünkü tarama modelinde geçmişte ya da halen var olan bir durumun olduğu gibi betimlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2009). Bunun için de en uygun analiz tekniklerinin betimsel analizler olduğu düşünülmüştür.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Sosyal Bilgilerin Öğrenme ve Öğretme Amacı, Kaynakların Kullanım Amaçları, Sınıf ve Web Temelli Tarihsel Birincil Kaynak Kullanımının Karşılaştırması, Web Temelli Birincil Kaynak Kullanımının Tasviri, Öğretmenlerin Web Tabanlı Birincil Kaynakları Kullanmamalarının Nedenleri başlıkları altında bulgular tablolar şeklinde sunulmaktadır.

Sosyal Bilgilerin Öğrenme ve Öğretme Amacı

Tablo 1. Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretiminin Amacı

1.Sosyal bilgiler ve tarih öğretiminin amacı ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelerin önemini değerlendiriniz. (n=205)	Ortalama	Çok Önemli	Önemli	Biraz Önemli	Önemli Değil
Bireysel gelişimi destekleme	1,41	%72,7	%16,1	%8,3	%2,9
Ortak bilgiyi anlama	1,44	%69,3	%21,5	%4,9	%4,4
Herkes için özgürlük ve eşitliği koruma	1,39	%76,1	%14,6	%3,9	%5,4
Daha eşit bir topluma doğru ilerleme	1,39	%78	%11,7	%3,9	%6,3

Tablo 1’de sosyal bilgiler ve tarih öğretiminin amaçlarına ilişkin dört madde belirtilmiştir. Öğretmenler, bireysel gelişimi destekleme, ortak bilgiyi anlama, herkes için özgürlük ve eşitliği koruma ve daha eşit bir topluma doğru ilerleme yanıtlarının hepsini yüksek oranlarla çok önemli bulmakla birlikte en fazla daha eşit bir topluma doğru ilerleme yanıtını

seçmişlerdir. Bu maddeyi öğretmenler %78 oranında çok önemli bulunmuştur. Öğretmenlerin belirtilen tüm maddeleri çok önemli bulmaları, onlara göre sosyal bilgiler ve tarih öğretiminin birçok amacı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretiminin Önemi

2. Öğrencilerin neden sosyal bilgiler ve tarih öğrendiklerine ilişkin aşağıdaki ifadelerin önemini değerlendiriniz. (n=205)	Ortalama	Çok Önemli	Önemli	Biraz Önemli	Önemli Değil
Geçmiş ve günümüz arasında bağlantı kurma	1,29	%84,9	%6,3	%3,9	%4,9
Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu anlama	1,25	%87,8	%3,9	%3,9	%4,4
Tarihsel sorgulama yürütme	1,40	%74,1	%16,6	%4,4	%4,9
Temel gerçekler hakkında bilgi edinme	1,53	%71,2	%17,1	%4,9	%6,9
Zamanı algılama	1,38	%75,1	%16,1	%4,9	%3,9
Tarihteki mücadeleler ile ilgili edinme	1,46	%66,8	%23,9	%5,4	%3,9

Tablo 2'de öğrencilerin neden sosyal bilgiler ve tarih öğrendiklerine ilişkin çeşitli nedenler yer almaktadır. Bu nedenlerin hepsi en az %66 oranında öğretmenler tarafından çok önemli olarak görülmüştür. Öğretmenler en çok Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunu anlama, onu takiben ise geçmiş ve günümüz arasında bağlantı kurma ve zamanı algılama nedenlerine katılmışlardır. Öğretmenlerin diğer nedenlere görece az katıldığı nedenler ise %66,8 ile tarihteki mücadeleler ile bilgi edinme olmuştur. Buna göre öğretmenler tarih ve sosyal bilgileri daha çok hem genel anlamda geçmişini anlama hem de milli anlamda geçmişimizi anlama olarak görmektedir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretiminde Yöntemler

3. Aşağıdaki öğretim yöntemlerinin önemini değerlendiriniz. (n=205)	Ortalama	Çok Önemli	Önemli	Biraz Önemli	Önemli Değil
Sorgulama (sorgulamaya dayalı öğretim)	1,32	%75,1	%19	%4,4	%1,5
Tartışma	1,40	%69,8	%22	%6,3	%2
İş birliği	1,53	%62	%26,3	%8,8	%2,9
Anlatım	1,67	%52,7	%31,7	%11,7	%3,9

Öğretmenlere sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde çeşitli öğretim yöntemlerinin önemini sorulduğu Tablo 3'te öğrenci sorgulaması, tartışma, iş birliği ve anlatım yöntemleri yer almaktadır. Öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre ilk sıralarda %75,1 ile sorgulamaya dayalı öğretim ve %69,8 ile tartışma yöntemleri çok önemli olarak değerlendirilmiştir. Listedeki dört yöntemden en az (%52,7) çok önemli görülen anlatım yöntemi olmuştur. Yine de anlatım yöntemini öğretmenlerin %52,7'sinin çok önemli, %31,7'sinin ise önemli olarak görmesi dikkat çekicidir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler ve tarih derslerinde anlatım yöntemini diğer yöntemlere kıyasla daha az önemli görmeleri içeriğin soyut olması ile açıklanabilir.

Birincil Kaynakların Kullanım Amaçları

Tablo 4. Birincil Kaynakların Kullanılmasının Sebepleri

4. Sizce öğrenciler neden birincil kaynakları okuyup analiz etmelidir? (n=205)	Ortalama	Çok Önemli	Önemli	Biraz Önemli	Önemli Değil
Çalışılan dönemle ilgili koşulları anlamayı sağlamak.	1,40	%70,7	%21	%5,9	%2,4
Tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek için bir bağ oluşturmak.	1,40	%70,7	%21,5	%5,4	%2,4
Gerçekleri, kavramları ve genellemeleri anlamak.	1,43	%67,3	%25,9	%2,9	%3,9
Tarihsel gerçekleri sorgulamak ve yorumlanmak.	1,31	%78,5	%14,6	%3,9	%2,9
Standartlaştırılmış testlerde başarı için gerekli bilgileri sunmak.	2,21	%30,2	%30,7	%26,8	%12,2

Tablo 4’te öğretmenlere, öğrenciler neden birincil kaynakları okuyup analiz etmeliler sorusu ile dört madde sunulmuştur. Verilen maddelere bakıldığında öğretmenler çok önemli olarak şu nedenleri seçmişlerdir: çalışılan dönemle ilgili koşulları anlamayı sağlamak, tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek için bir bağ oluşturmak, gerçekleri kavramları ve genellemeleri anlamak ve tarihsel gerçekleri sorgulamak ve yorumlamak. Özellikle tarihsel gerçekleri sorgulamak ve yorumlamak seçeneği %78,5 oranla en fazla tercih edilmiştir. Bunun nedeni birincil kaynakların tarihsel araştırmalarda ilk başvurulmak istenen kaynak olması denilebilir. Ayrıca araştırmalarda birincil kaynağın güvenilir bulunması ve bunun üstünden yorum yapmak da eklenebilir. Bunu takip eden maddeler, tarihsel birincil kaynakların doğası diyebileceğimiz; çalışılan dönemle ilgili koşulları anlamayı sağlamak (%70,7) ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek için bir bağ oluşturmak (%70,7) olmuştur. Standartlaştırılmış testlerde başarı için gerekli bilgileri sunmak maddesi ise %30,2 ile en az çok önemli olarak işaretlenen madde olmuştur. Öğrencilerin karşılaşacakları düzey atlama sınavları bu derslerin programlarında bulunan kazanımlara göre hazırlanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler bu sınavlarda birincil kaynakları önemli görmezken belki de sınavların kazanımları yansıtmadıkları düşünülerek bu yanıtlar verilmiş olabilir.

Tablo 5. Birincil Kaynakların İşlenmesi

5. Öğrencileriniz birincil kaynakları analiz ederken aşağıdaki eylemleri ne sıklıkla gerçekleştiriyor? (n=205)	Ortalama	Çok Sık	Sık	Bazen	Seyrek	Hiç
Önemli kişiler, olaylar ve fikirler için kaynağı incelemek.	2,28	%32,7	%26,3	%24,4	%13,7	%2,9
Birden çok veri kaynağında ayrıntıları karşılaştırmak ve farklılıkları tespit etmek.	2,44	%29,8	%24,9	%22,9	%16,6	%5,9
Önyargı, çarpıtma ve propagandayı tespit etmek ve değerlendirmek.	2,44	%28,8	%25,4	%25,9	%13,2	%6,8
Verilerin oluşturulma bağlamına göre geçmiş verileri sorgulamak.	2,36	%31,7	%27,8	%19,5	%14,1	%5,9
Bir kaynağın güvenilirliğini, yetkisini ve özgünlüğünü değerlendirmek.	2,41	%35,6	%21,5	%18	%16,1	%8,8

Tablo 5’te öğretmenlere göre öğrencilerinin birincil kaynakları analiz ederken gerçekleştirdiği eylemlerin sıklığı yer almaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin çok sık olarak %35,6 ile bir

kaynağın güvenilirliğini, yetkisini ve özgünlüğü değerlendirmek amacıyla birincil kaynakları analiz ettiklerini belirtmişlerdir. İkinci olarak önemli kişiler, olaylar ve fikirler için kaynağı incelemek seçeneği görülmektedir. Daha sonra; verilerin oluşturulma bağlamına göre geçmiş verileri sorgulamak, birden çok veri kaynağında ayrıntıları karşılaştırmak ve farklılıkları tespit etmek maddelerine katıldıkları görülmektedir. Çok sık ve sık seçeneklerinin daha fazla seçilmesi öğretmenlerin birincil kaynakları çeşitli yönlerle ele aldıklarını göstermektedir.

Sınıf ve Web Tabanlı Birincil Kaynak Kullanımının Karşılaştırması

Tablo 6. Birincil Kaynakları Kullanım Sıklığı

6. Aşağıdaki birincil kaynakları ne sıklıkta kullanıyorsunuz? (n=205)	Sınıf Temelli	Web Temelli
Haftada birden fazla	%53,2	%59,5
Ayda iki veya üç defa	%33,2	%24,4
Ayda iki defadan az	%13,7	%16,1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlere birincil kaynakları kullanma sıklıklarının sorulduğu görülmektedir. Birincil kaynaklar sınıf temelli ve web temelli kaynaklar olarak yer almaktadır. Öğretmenlerin web temelli tarihsel kaynakları sınıf temelli tarihsel kaynaklara göre daha sık kullandığı görülmektedir. Bu duruma ilişkin açıklamalara tartışma bölümünde yer verilecektir.

Tablo 7. Birincil Kaynakların Türleri ve Kullanım Sıklıkları

7. Aşağıdaki birincil kaynak türlerini ne sıklıkta kullanıyorsunuz? (n=205)	Ortalama	Çok sık	Sık	Bazen	Seyrek	Hiç
Sınıf bazlı tarihi metinler	2,08	%32,7	%36,6	%22,9	%5,9	%2
Web bazlı tarihi metinler	2,25	%29,3	%35,1	%23,4	%5,9	%6,3
Sınıf bazlı tarihi fotoğraflar	2,10	%36,1	%30,2	%23,4	%8,3	%2
Web bazlı tarihi fotoğraflar	1,91	%44,9	%29,8	%18	%3,9	%3,4
Sınıf bazlı videolar	2,38	%27,8	%28,8	%28,8	%7,3	%7,3
Web bazlı videolar	1,97	%42,4	%30,2	%19	%4,4	%3,9

Tablo 7’de öğretmenler sınıf temelli ve web temelli birincil kaynak türlerinin kullanma sıklıklarını belirtmişlerdir. Buna göre sınıf temelli tarihi metinlerin (%32,7) web temelli tarihi metinlere göre daha sık kullanıldığı görülmektedir. Web temelli tarihi fotoğraflar ve videolar ise sınıf temelli fotoğraflara göre daha sık kullanılmıştır. Tarihi birincil kaynak türlerinden ise sırasıyla videolar, fotoğraflar ve metinler tercih edilmiştir. Bu durumda gelişen teknoloji ile webde sunulan düzeltilmiş videoların artması etkili olabilir.

Tablo 8. Web ve Sınıf Tabanlı Birincil Kaynakların Farkları

8. “Web temelli birincil kaynaklar, sınıf temelli tarihsel birincil kaynaklardan.....” (n=205)	Ortalama	Çok doğru	Doğru	Biraz doğru	Doğru değil
Ulaşılması daha kolaydır.	1,57	%60	%27,8	%7,3	%4,9
Kullanımı daha kolaydır.	1,67	%56,1	%28,8	%7,3	%7,8
Daha esnek kullanım imkânı sağlar.	1,68	%57,1	%26,3	%7,8	%8,8
Daha katılımcıdır.	1,80	%45,4	%34,1	%15,6	%4,9
Daha dinamiktir.	1,63	%57,1	%26,3	%12,7	%3,9
Daha organize dir.	1,85	%43,9	%34,6	%13,7	%7,8

Tablo 8’de öğretmenlere sınıf temelli ve web temelli birincil kaynaklar arasındaki farklar sorulmuştur. Bunlar; ulaşılması daha kolay olması, kullanımı daha kolay olması, daha esnek kullanım imkânı sağlaması, daha katılımcı olması, daha dinamik olması ve daha organize olması şeklindedir. Öğretmenler özellikle web temelli tarihsel birincil kaynakların sınıf temelli birincil kaynaklardan %60 oranla daha ulaşılabilir olduğu maddesine katılmışlardır. Bunu web temelli kaynakların daha esnek kullanım imkânı sunması ve daha kolay kullanılabilir olduğu maddeleri izlemiştir. Dolayısıyla öğretmenler belirtilen tüm yönlerde web kaynaklarını daha olumlu değerlendirmiştir.

Web Temelli Birincil Kaynak Kullanımının Tasviri

Tablo 9. Web Temelli Birincil Kaynakları Kullanım Alanları

9. Aşağıdakilerin her biri için web temelli birincil kaynaklara ne sıklıkta erişiyorsunuz? (n=205)	Ortalama	Çok sık	Sık	Bazen	Seyrek	Hiç
Tarihi kaynakları bulmakta zorlanılan yerler	2,29	%29,3	%29,8	%28,8	%7,3	%4,9
Sınıfta kullanmak için web sitelerini ve birincil kaynakları belirleme	2,03	%34,6	%37,1	%21	%5,4	%2
Tarihsel sorgulama yürütme	2,19	%27,8	%35,6	%29,3	%4,4	%2,9
Sınıfta öğrencinin kullanımı için web sitelerini ve birincil kaynakları belirleme	2,00	%37,6	%35,1	%19	%6,3	%2
Genel tarih anlayışını geliştirmek	2,06	%34,6	%34,6	%22,9	%5,4	%2,4

Web temelli birincil kaynaklara ne sıklıkla erişiyorsunuz sorusunun maddelerine öğretmenlerin verdikleri yanıtlar yukarıda Tablo 9’da verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin verilen eylemlerin genelinde webe erişimlerinin çok sık düzeyde olmadığı görülmektedir. Çok sık erişilmiş olarak dikkat çeken maddeler öğretmenlerin sınıflarında öğrenci kullanımı için ve kendi kullanımları için webe erişmiş olmalarıdır. Bunlar ise web sitelerini belirlemek ve birincil kaynakları belirlemek amacıyla. Öğretmenlerinin web kaynaklarına erişmelerinin çok sık olan bir diğer nedeni ise genel tarih anlayışına katkı sağlamak amacıyla olduğu görülmektedir. Listede an az çok sık olarak işaretlenen madde ise tarihsel sorgulama yürütme amacıyla webe erişmedir. Ancak Tablo 3’te sorgulamaya dayalı öğretim öğretmenler tarafından oldukça önemli olarak görülmüştür. Tarihsel sorgulama yürütme maddesi çoğunlukla çok sık ve sık olarak tercih edilmiştir.

Tablo 10. Web Temelli Birincil Kaynak Ortamları ve Kullanım Durumları

10. Aşağıdaki sitelere hangi nedenlerle eriştiniz?	Ortalama	Öğrencilerle tarihsel analiz yapmak için	Öğrenciler olmadan tarihsel analiz yapmak için	Siteyi ziyaret ettim, tarihsel analiz için kullanmadım.	Siteyi duydum ama kullanmadım	duydum hiç duymadım	hiç duymadım veya kullanmadım
Türk Tarih Kurumu	2,23	%26,3	%33,2	%32,2	%7,3		%1
Devlet Arşivleri	2,67	%15,1	%30,7	%27,8	%24,4		%2
Sanal Müze	1,81	%53,7	%18	%22	%5,9		%0,5
Milli Kütüphane	2,77	%18,5	%28,3	%22	%20,5		%10,7

Tablo 10’da “Aşağıdaki sitelere hangi nedenlerle eriştiniz?” sorusuna yönelik olarak Türk Tarih Kurumu, Devlet Arşivleri, Sanal Müze ve Milli Kütüphane’nin web siteleri sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin genel olarak bu web sitelerinden haberdar oldukları ve bireysel olarak tarihsel analiz yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrencileriyle birlikte tarihsel analiz yapanların oranı, dört sitenin üçünde öğretmenlerin üçte birini geçmemiştir. İlginç olarak Devlet Arşivleri ve Milli Kütüphane’nin web sitelerini duyan ancak hiç kullanmamış olan öğretmenler de vardır. Bir diğer ilginç nokta ise Milli Kütüphane’nin web sitesini %10,7 oranında hiç duymamış ve kullanmamış öğretmenlerin olmasıdır. Öğretmenler öğrencileriyle birlikte tarihsel analiz yapmak için ise en çok sanal müzenin web sitesine erişmişlerdir.

Öğretmenlerin Web Temelli Birincil Kaynakları Kullanmamalarının Nedenleri

Tablo 11. Web Temelli Kaynakların Kullanımının Etkileri

11.Aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katılıyorsunuz? (n=205)	Ortalama	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Web, daha önce ulaşamayan kaynaklara erişime izin verir.	2,22	%34,6	%27,8	%22,9	%10,2	%4,4
Videolar ve resimler webi kullanmak için iyi bir nedendir.	1,60	%58,5	%28,8	%8,3	%3,4	%1
Hiper metin belgeleri webi kullanmak için iyi bir nedendir.	1,82	%45,9	%31,2	%18,5	%3,9	%0,5
Web kaynakları daha zengin tarihsel deneyimler sağlar.	2,25	%35,1	%24,4	%28,3	%4,4	%7,8
Web kaynaklarını kullanmak sınıf (derse) hazırlık süresini artırır.	2,41	%31,2	%24,9	%22	%15,1	%6,8
Web sayesinde öncekinden daha fazla birincil kaynak kullanıyorum.	2,29	%29,3	%36,6	%17,6	%8,8	%7,8
Web, sınıfta birincil kaynakları kullanma şeklimi değiştirdi.	2,31	%27,3	%34,6	%24,4	%6,8	%6,8
Webde yararlı kaynakları bulmaya çalışmak sinir bozucudur.	3,38	%12,7	%13,2	%22,4	%27,3	%24,4
Web kaynakları olsun olmasın öğretimde hiçbir fark yoktur.	3,95	%7,3	%6,3	%19,5	%18	%48,8

Tablo 11’de öğretmenlerin web temelli kaynaklara ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar yer almaktadır. Öğretmenlerin yarısından fazlası web kaynaklarının video ve resim kullanmak için iyi bir neden olmasına katılmıştır. Öğretmenlerin %45,9’u ise hiper metinleri kullanma maddesine, %34,6’sı ise web kaynaklarının daha önce ulaşamayan kaynaklara erişimine izin verir maddesine katılmışlardır. Webde yararlı kaynakları bulmak sinir bozucudur maddesinin %12,7 olması, gösteriyor ki öğretmenler webde kaynaklara erişim konusunda sıkıntı yaşamamaktalar. Öğretmenlerin %7,3’ü ise öğretimde web kaynakları olsun veya olmasın fark olmadığı inancındadırlar. Ayrıca öğretmenlerin çoğu (%31,2; %24,9) web kaynaklarını kullanmanın sınıf hazırlık süresini artırdığını belirtmektedir.

Tablo 12. Web Temelli Birincil Kaynak Kullanılmamasının Sebepleri

12. Webdeki birincil kaynakları kullanmıyorsanız veya kullanımınız sınırlıysa, nedenini belirtiniz. (n=205)	Ortalama	Çok önemli	Önemli	Biraz önemli	Önemsiz
Webde birincil kaynakları aramak için zaman yok.	2,95	%9,8	%26,8	%22,4	%41
Uygun birincil kaynakları bulmak için incelenmesi gereken çok fazla web sitesi var.	2,17	%31,7	%33,2	%21,5	%13,7
Sınıfta webi kullanmak için uygun hazırlık yok.	2,66	%17,1	%27,3	%28,3	%27,3
Birincil kaynakları kullanmak için uygun hazırlığım yok.	3,13	%4,9	%27,8	%26,8	%40,5
Birincil kaynaklar dersime uygun değil.	1,79	%9,8	%18,5	%21	%50,7

Tablo 12’de “Webdeki birincil kaynakları kullanmıyorsanız veya kullanımınız sınırlıysa, nedenini belirtiniz.” sorusuna yönelik olarak çeşitli nedenler yer almaktadır. Öğretmenlerin üçte ikisi webde uygun birincil kaynakları kullanmak için çok fazla web sitesi olduğuna katılmışlardır. Sınıfta web kaynaklarını kullanmak için hazırlık olmadığını belirten ve bireysel hazırlığı olmadığını belirten öğretmenlerin oranları da dikkat çekicidir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin web kaynaklarını kullanmaya istekli olduğu ancak yeteri kadar hazırlıkları olmadığı söylenebilir.

Tablo 13. Web Temelli Birincil Kaynak Kullanımını Artırma Yolları

13. Okuldaki veya sınıftaki hangi değişiklikler web temelli birincil kaynakları kullanma olasılığınızı artırır? (n=205)	Ortalama	Çok önemli	Önemli	Biraz önemli	Önemsiz
Sınıfta web erişimi olan daha fazla bilgisayar.	1,79	%54,6	%23,9	%9,3	%12,2
Müfredatta tarihsel belgeleri incelemek için daha fazla zaman verilmesi.	1,46	%67,8	%21	%8,3	%2,9
Daha az standartlaştırılmış test.	1,80	%47,8	%30,2	%16,1	%5,9
Webde birincil kaynakları bulmak için daha fazla eğitim.	1,63	%56,6	%27,8	%11,7	%3,9
Birincil kaynak belgelerinin kullanımına ilişkin daha fazla eğitim.	1,51	%60	%30,7	%7,3	%2
Sınıfta webi kullanma konusunda daha fazla eğitim.	1,69	%54,6	%25,4	%16,6	%3,4

Tablo 13’te öğretmenlere web kaynaklarını kullanma olasılıklarının artması için çeşitli maddeler sıralanmıştır. Öğretmenler söz konusu maddelerin tümüne genel olarak çok önemli görmektedir. Özellikle öğretim programında birincil kaynaklarla ilgili daha fazla zaman olması, birincil kaynakları kullanma konusunda eğitim, webde birincil kaynakları kullanma konusunda eğitim maddeleri daha çok önemli görülmüştür. Sınıfta webe erişimi olan bilgisayarların olması maddesi de %54,6 ile dikkat çekmektedir. Oysaki ülkemizde uygulanan Fatih projesinin katkılarının yansımaları olması beklenmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde katılımcı öğretmenler, sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde sorgulama ve tartışma öğretim yöntemlerini diğer yöntemlere nazaran daha önemli bulmuşlardır. Bu yöntemlerin kanıt temelli öğretime uygun yöntemler olduğu

söylenbilir. Çünkü öğrencilerin elde edilen belgeleri sorgulaması ve bunun hakkında tartışması kanıt temelli öğretim ile ilişkili olarak değerlendirilebilir. Birincil kaynakların kullanım amaçlarında ise katılımcı öğretmenler en fazla öğrencilerinin tarihsel gerçekleri sorgulamak ve yorumlamak, önemli kişiler, olaylar ve fikirler için kaynağı incelemek amacıyla bu kaynakları okuyup analiz etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin birincil kaynakları kullanırken farklı bakış açılarından yararlanmak istemeleri ile açıklanabilir. Seyhan (2021) sosyal bilgiler dersinde arşiv belgelerinin kanıt olarak kullanılmasının nesnel ve güvenilir bilgi kaynağı olacağını ve objektif değerlendirmelere fırsat oluşturabileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin ayrıca web aracılığıyla daha fazla birincil kaynağa eriştikleri görülmektedir. Bu kaynaklardan metinlere daha çok sınıf temelli, fotoğraflar ve videolara ise web aracılığıyla eriştikleri raporlanmıştır. Öğretmenler web ile edinilen birincil kaynakları sınıf temelli birincil kaynaklara göre daha kolay ulaşılabildiğini ve esnek kullanım imkânı sunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birincil kaynaklar için ziyaret edebilecekleri web siteleri ve bunları kullanım amaçları sorulmuştur. Buna göre bu sitelerden en fazla öğrenciler ile tarihsel analiz için kullanılan web sitesi Sanal Müze olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından sağlanan sitede çeşitli müzeler 360 derece görüş açısıyla sanal olarak gezilebilmektedir (<https://sanalmuze.gov.tr/>). Sanal Müze'nin sıklıkla tercih edilmesi görsellik, daha kolay erişilebilir olması ve teknolojik yeniliklerin öğrencilerin ilgisini çekmesi gibi nedenler olabilir. Turgut (2015) sanal müze kullanılarak planlanan etkinliklerin kazanımları aktarmada başarılı olduğunu ve öğrencilerin dersler sırasında kendilerini müzede gibi hissettiklerini, uygulanan etkinliklerin derslere dinamizm getirdiğini tespit etmiştir. Bu sitelerden en az öğrenciler ile tarihsel analiz için kullanılan web sitesi ise Devlet Arşivleri olmuştur. Bu durumda belgelerin belirli bir ücret karşılığında bir süre sonra araştırmacıya sağlanması etkili olabilir. Bunların yanı sıra Milli Kütüphane %10,7, Devlet Arşivleri %2 oranında hiç duyulmamış olarak işaretlenmiştir. Doğan ve Dinç (2007) de yapmış oldukları çalışma sonucunda sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Türk Tarih Kurumu, Milli Kütüphane gibi kurumların açık ve ücretsiz olarak birincil kaynakları sunmasını önermektedir. Öğretmenler genel olarak web kaynaklarının video ve resim barındırmasını, hiper metin sunmasını oldukça olumlu bulmaktadır. Ayrıca öğretmenler webdeki birincil kaynakların öğretim açısından oldukça etkili olduğuna inanmakta, web sayesinde daha fazla birincil kaynak kullandıklarını belirtmektedir. Gelişen teknoloji ile web ortamında sunulan verilerin genişlemesi, cihaz kullanımının artması ve yukarıdaki belirtilen nedenlerin web temelli birincil kaynak kullanımına karşı olumlu etki yarattığı söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenler uygun birincil kaynak bulmak için incelenmesi gereken çok fazla web sitesi olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin yarısına yakın bir kısmı sınıflarında webi kullanmak için gerekli teknik donanım eksikliği sebebiyle kısıtlandığını belirtmiştir. Öğretmenlere web kaynaklarını kullanma olasılıklarının artması için önemlerini belirtecekleri altı madde sunulmuştur. En fazla oranda çok önemli görülen madde ise “müfredatta tarihsel belgeleri incelemek için daha fazla zaman verilmesi” olmuştur. Dolayısıyla öğretim programlarında önemli görülen birincil kaynak kullanımına gereken zamanın sağlanmadığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler birincil kaynaklara ulaşmak için çok fazla web sitesini taramaları gerektiğini belirtmiştir. Bunun da daha fazla zaman ihtiyacı konusunda sebep oluşturacağı düşünülmektedir. İkinci en fazla oranda çok önemli görülen madde ise “birincil kaynak belgelerinin kullanımına ilişkin daha fazla eğitim” maddesi olmuştur. Dönmez ve Altinkulaç'ın (2014) çalışmasında da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birincil kaynaklara ilişkin olarak aldıkları lisans eğitimini yeterli görmedikleri sonucu bu sonuç ile örtüşmektedir. Bu sorunun lisans eğitimi sürecinde ilgilenilmesi gereken bir durum olduğu düşünülmektedir. Hallaç ve Ünal (2021) tarafından yürütülen çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde

arşiv belgelerini kullanmaya yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ancak bu belgelerin seçilmesi ve birer eğitim materyaline dönüştürülmesi konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Aynı çalışmada bu problemlerin giderilmesine yönelik olarak öğretmenlere mesleki gelişim programı uygulanarak yapılan eylem araştırması sonucunda öğretmenler arşiv belgelerinin tarih derslerinde kullanımını konusunda olumlu tutum geliştirmiş, arşiv belgelerinin seçimi, orijinalliğinin test edilmesi, uyarlanması, uygulanması ve değerlendirmesi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmuşlardır.

Öneriler

1. Öğretmenlere web temelli birincil kaynakların belirlenmesi ve öğretimde kullanılabilmesi amacıyla hizmet içi eğitim verilebilir.
2. Öğretim programlarının kazanımları doğrultusunda uygun birincil kaynakların bir listesi geliştirilebilir.
3. Birincil kaynakların kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrencilerin dahil olduğu farklı araştırma yöntem ve tekniklerin kullanılabilmesi için araştırmalar yapılabilir.
4. Web temelli birincil kaynakların kullanımına uygun sınıf ortamlarının sağlanması kazanımların gerçekleştirilmesinde olumlu etki oluşturabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, B. (2005). Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1),185-197.
- Akbulut, M. (2019). *Birinci elden kaynaklara dayalı sosyal bilgiler öğretiminin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ariel, D., & Will, D. (1983). *Tarih üzerine* (Çev. Hüseyin Zamantılı). Hülbe Yayınları.
- Aslan, H., & Turan, İ. (2016). Tarih öğretmenlerinin görsel materyal kullanım düzeyleri. *Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 18, 347-361.
- Ata, B. (2001). Çanakkale Savaşlarını nasıl öğreteceğiz? *Türk Yurdu*, 164, 23-29.
- Ata, B. (2002). Tarih derslerinde “dokümanlarla öğretim” yaklaşımı. *Türk Yurdu*, 175, 80-86.
- Ata, B. (2011). Sosyal bilgiler eğitiminde iyi bir örnek; ABD Kongre Kütüphanesinin Amerikan hafıza projesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(2), 261-270.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of cross-cultural psychology*, 1(3), 185-216.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Coltham, J. B., & Fines, J. (1993). *Tarih öğretiminin eğitimsel hedefleri* (Çev. Mustafa Safran). *Belleten*, 57(220), 827-842.
- Craver, K. (1999). *Using internet primary sources to teach critical thinking skills in history*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (4th ed.). Pearson.
- Çağlayan, Y. (1981). *Tarih öğrenimine başlangıç*. Özkur Ofset.

- Dilek, D. (2009). Geçmiş imgelerle yeniden kurmak: İlköğretim düzeyinde tarihsel imgelem becerilerinin kullanımı üzerine ikonografik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 633-689.
- Doğan, Y. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıt kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 171-186.
- Doğan, Y., & Dinç, E. (2007). Birinci elden tarih kaynaklarının sosyal bilgiler ve tarih derslerinde internet üzerinden kullanımı; ABD ve İngiltere'den uygulama örnekleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 195-220.
- Dönmez, C., & Altıkulaç, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortaokul T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının öğretiminde tarihsel kaynakların kullanımına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 923-942.
- Eamon, M. (2006). A "Genuine Relationship with the Actual": New Perspectives on Primary Sources, History and the Internet in the Classroom. *The History Teacher*, 39(3), 297-314. <https://doi.org/10.2307/30036799>
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson Higher Ed.
- Gray, T., & Owens, S. (2003). From Attics to Graveyards. *Social Education*, 67(7), 386-388.
- Işık, H. (2011). Ortaöğretim tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlemenin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 6(1), 1323-1337.
- Hallaç, S., & Ünal, U. (2021). Arşiv belgelerinin sosyal bilgiler derslerinde kullanımına yönelik öğretmenlerin mesleki gelişim programı. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 88-106.
- Hicks, D., Doolittle, P., & Lee, J. K. (2004). Social studies teachers use of classroom-based and web-based historical primary sources. *Theory & Research in Social Education*, 32(2), 213-247, <https://doi.org/10.1080/00933104.2004.10473253>.
- Kabapınar, Y. (2007). Yeni öğrenme anlayışının ışığında sosyal bilgiler ders kitapları. *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 335-367). Maya Akademi Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Library of Congress. (2021, Ocak 12). Library of Congress: <https://www.loc.gov/programs/teachers/getting-started-with-primary-sources> adresinden alındı.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2013). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.
- MEB. (2018a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018b). *Ortaöğretim tarih dersi öğretimi programı (9,10 ve 11.Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018c). *T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı (Ortaokul 8.sınıf)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Morgan, D., & Rasinski, T. (2012). The power and potential of primary sources. *The Reading Teacher*, 65(8), 584-594.
- Nichol, J. (1996). *Tarih öğretimi*. (Yay. Haz. Mustafa Safran).
- Özbaş, B. Ç. (2010). *12-14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel düşünme gelişimi ve tarihsel kanıt kullanımı* [Doktora tezi]. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Safran, M., & Köksal, H. (1998). Tarih öğretiminde yazılı kanıtların kullanılması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 71-86.
- Santiago Canyon College. (2021, Ocak 12). Santiago Canyon College. <https://scccollege.edu/Library/Pages/primarysources.aspx>
- Servet, Ü., Dinç, E., & Acun, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde müze ve tarihi mekân kullanımının 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarına etkisi; Bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 135-168.

- Seyhan, A. (2021). Arşiv belgelerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 655-680.
- Şahingöz, M., & Akbaba, B. (2009). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihinde çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 17-37.
- Tosh, J. (2005). *Tarihin peşinde* (Çev. Ö. Arıkan). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Turgut, G. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde bir eğitim aracı olarak sanal müze kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Veccia, S. H. (2004). *Uncovering our history: Teaching with primary sources*. American Library Association.
- Vella, Y. (1999). Using historical sources with primary school children. *Education* 2000, 5, 3-5. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/54919>
- Yale University. (2021, Ocak 12). Yale. <https://primarysources.yale.edu/>

EXTENDED ABSTRACT

Social Studies and History Teachers' Use of Classroom and Web-Based Historical Primary Resources

Introduction

Primary sources, which have an important place in history teaching, have started to be transferred to digital archives today. It is important to determine how and to what extent these archives are used in the teaching process of social studies and history lessons. For this reason, the research is considered important.

The purpose of this research is to determine the use of primary historical sources by social studies and history teachers. In the study, it is also aimed to examine teachers' use of primary resources in their classrooms (text, photo, video), which can be accessed via the web, as well as the use of printed primary resources. Nowadays, it is important for educators to access these resources and integrate them into their lessons due to the fact that primary sources, which are considered as historical evidence, are transferred to the web environment and access to them becomes widespread.

Method

The study examining the classroom and web-based historical primary resource usage of Social Studies and History teachers was carried out by survey model one of the quantitative research models. Quantitative research can be grouped into three main groups as experimental research, relational research, and survey research (Creswell, 2012). Survey studies involve collecting data to test hypotheses or answer questions about people's views on some topic or topics (Gay, Mills & Airasian, 2011, p. 183).

The participants of the study are Social Studies and History teachers working in public and private schools. In the study, convenience sampling method, one of the non-probabilistic sampling methods, was used in order to collect data in easily accessible and practicable units (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Creswell, 2012). In this way, a total of 205 teachers as 61 History and 144 Social Studies teachers participated in the research.

The survey developed by Hicks, Doolittle, and Lee (2004) was adapted to Turkish and used for data collection in the study. For adaptation, the translation of the survey was made into the target language by an English language expert. Later, the translation was translated into English by another linguist, and its Turkish version was finalized after being compared with the original. After these, the survey was sent to one Turkish expert and three social studies education experts for pilot application, and final corrections were made in terms of expression. The survey consists of 13 sections, excluding demographic information. The survey is particularly limited to three parts: demographic information, class-based historical primary resource use, and web-based primary resource use.

The analysis of the data was carried out with the SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) computer program. Descriptive (percentage, frequency, average) analysis was used within this program. After the data was processed, it was adapted as in the original study and

examined under the following five headings in the findings: (a) the purpose of social studies-history teaching and learning, (b) the purpose of using primary sources, (c) the comparison of classroom-based and web-based historical primary resource use, (d) a depiction of web-based historical primary resource usage; and (e) reasons why teachers do not use web-based primary resources.

Results

All four items related to the purposes of teaching history and social studies were considered very important by teachers. This situation shows that teachers diversify their teaching objectives. In other words, history and social studies teaching can be carried out for many purposes.

As a result of the findings obtained from the research, the participating teachers found the inquiry and discussion teaching methods in social studies and history teaching more important than other methods.

For the purposes of using primary sources, the participating teachers stated that their students should mostly read and analyze these sources in order to question and interpret historical facts and examine the source for important people, events and ideas. This situation can be explained by the teachers' desire to benefit from different perspectives while using primary sources.

It is also seen that teachers access more primary resources via the web. Teachers stated that primary resources acquired through the web are more easily accessible and flexible than classroom-based primary resources. The websites that teachers can visit for primary resources and their intended use were asked. Accordingly, the most used website for historical analysis with students among these sites was the Virtual Museum. On the site provided by the Ministry of Culture and Tourism of the Republic of Turkey, various museums can be visited virtually with a 360-degree view (<https://sanalmuze.gov.tr/>).

Teachers generally find it very positive that web resources contain videos and images and offer hypertext.

Six items are presented to teachers, which they will highlight in order to increase the possibility of using web resources. The item that was considered most important was “giving more time to study historical documents in the curriculum”. Therefore, it is thought that the time required for the use of primary resources, which is considered important in education programs, is not provided. In addition, teachers stated that they had to scan too many websites to access primary sources.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Fransa Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellerin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bağlamında İncelenmesi: Ortaokul Tarih ve Coğrafya Dersi Örneği*

İlyas KARA¹ , Veysi AKTAŞ²  & Tuğba YAMAN^{3**} 

Gönderilme Tarihi: 02 Mayıs 2021 Kabul Tarihi: 20 Mayıs 2021
DOI: 10.38015/sbyy.931674

Öz:

Okullar toplumsal cinsiyet rollerinin güçlenmesinde veya zayıflamasında büyük bir etkiye sahiptir. Okullar toplumun beklentilerine yönelik hedeflerin öğrencilere kazandırılması amacıyla çeşitli yöntem, teknik ve araçlar kullanır. Bu araçlardan birisi de ders kitaplarıdır. Öğrencide cinsiyet rollerinin oluşmasında ders kitaplarının da etkisi söz konusudur. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, Fransa ortaokul (college) tarih ve coğrafya ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin işlenişini ve cinsiyet rollerine bağlı olarak meslek gruplarında farklılaşmanın olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Ortaokul tarih ve coğrafya ders kitaplarında yer alan görseller kadın-erkek rolleri, anne-baba rolleri ve mesleki roller açısından incelenmiştir. Anne-baba rolleri; çocuk bakımı, ev içi sorumluluklar ve ev dışı sorumluluklar bağlamında incelenirken mesleki roller; kadın, erkek ve kadın-erkeğe biçilen mesleki roller bağlamında incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda aile içinde kadınların daha fazla ev içi sorumluluklarla ilişkilendirildiği, çocuk bakımı ile ilgilendiği, ev dışında da çocuklarla, mutfakla bağlantılı olabilecek sorumlulukların olduğu; erkeklerin ise daha çok güç ve otorite isteyen görevlerde olduğu görülmektedir. Mesleki rollerde de kadın ve erkek rollerinde farklılıklar olduğu yönündedir. Kadınlar daha çok öğretmen, bankacı ve hemşire gibi meslekler ile ilişkilendirilmiştir. Erkekler ise hem güç ve otoriteyle birleşen hem de kadınlara oranla çok daha çeşitli mesleki kollarında roller verilmiştir. Erkekler çiftçi, şoför, mühendis, mimar, sporcu, bilim adamı ve politikacı gibi mesleklerle ilişkilendirilmişlerdir. Bunun yanı sıra Fransa ortaokullarında okutulan tarih ve coğrafya ders kitaplarının tarih, coğrafya, ahlak ve vatandaşlık eğitimi konularını kapsadığı görülmüştür. Tarih ve coğrafya konularının yer aldığı bölümlerde toplumsal cinsiyet rollerindeki ayrımın daha belirgin olduğu saptanmıştır. Bu bölümlerde yer alan görsellerde daha çok erkeklerin yer aldığı belirlenmiştir. Ahlak ve vatandaşlık eğitiminin yer aldığı bölümlerde ise toplumsal cinsiyet ayrımının daha az olduğu belirlenmiş olup bu durumun hedeflenen kazanımlarla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fransa, toplumsal cinsiyet rolleri, tarih ve coğrafya, ders kitabı.

Abstract:

Schools have a major impact on strengthening or weakening social gender roles.

¹Marmara Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-4755-0037

²Marmara Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-5174-7505

³Marmara Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-3283-8989

*Bu çalışma, 10-11 Nisan 2021 tarihlerinde düzenlenen Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Sorumlu Yazar (Corresponding Author): tugbayaman60@gmail.com

Schools use various methods, techniques and tools in order to gain students the goals of society's expectations. One of these tools is textbooks. Textbooks have a great effect on the formation of gender roles in students. In this vein, the main objective of study is to find out how the gender roles are represented and if there is a differentiation in occupational groups depending on the gender roles in France middle school history and geography coursebooks. In line with this objective document analysis of qualitative research methods is carried out in this study. The visuals in middle school history and geography coursebooks have been examined in terms of gender roles, parental roles and occupational roles. While parental roles have been examined in terms of childcare, responsibilities indoors and out; occupational roles have been examined in terms of roles found suitable for woman, man and woman-man. The obtained data has been analysed with the method of content analysis. As a result of the study, it has been understood that women are more associated with the responsibilities indoors and interested in childcare, have responsibilities about cooking out; men are associated with the responsibilities requiring discipline and power. In terms of occupational roles genders have differences. Women are more associated with occupations such as teacher, bank employee and nurse. Whereas men are given roles in the fields of occupation both requiring discipline and power and various in proportion to women. Men are associated with the occupations such as farmer, driver, engineer, architecture, athlete, scientist and politician. Besides, it has been realised that history and geography coursebooks taught in french middle schools include topics of history, geography and citizenship education. It has been determined that social gender apartheid is more evident in sections including the topics of history and geography. In the visuals of those sections, it has been determined that men appear more. Besides determining that gender apartheid is less in sections including moral and citizenship education, it has been concluded that this situation is related to targeted acquisition.

Keywords: France, social gender apartheid, history and geography, coursebook.

GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlıktır ve toplum içerisinde yaşar. Birey içerisinde yaşadığı toplumun normlarına uyum sağlayarak sosyalleşir. Bu süreçte birey toplumun kendisinden beklediği davranışları sergilemeyi amaçlar. Bu amacını gerçekleştirdiğinde yaşadığı topluma uyum sağlayarak sosyalleşmiş olur. Aynı toplum içerisinde farklı gruplar yer alabilmektedir. İnsan bu gruplardan herhangi birine dahil olur. Öte yandan insanları, gruplara ayırmak ve farklılaştırmak amacıyla kullanılan niteliklerden biri de cinsiyet değişkenidir. Cinsiyet ise, canlıların cinsiyet kromozomları ile saptanan yapısal, işlevsel ve davranışsal özelliklerini içeren; bireyin kadın veya erkek olarak gösterdiği genetik, biyolojik özellikler ve farklılıklar anlamına gelmektedir (Marshall, 1999; Cheryy, 2005). Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkek bireylerin hayat tecrübeleri sonucunda oluşan bir durum olarak görülmektedir (Stoller, 1968). Diğer bir deyişle cinsiyet, kadın veya erkek olmanın fiziksel boyutunu ifade etmekte ve nüfus kategorisi olarak ele alınmaktadır. Toplumsal cinsiyet kavramı ise, toplumun sahip olduğu kültürün, geçmişten bugüne dek süren gelenek ve göreneklerin atfettiği anlamı ve beklentileri içermektedir (Dökmen, 2004).

Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet terimleri farklı anlamlara sahip iki kavram olarak değerlendirilmektedir. Bu iki kavram arasındaki farklılıkları Robert J. Stoller 1968 yılında yazdığı kitapta dile getirmiştir. “*Sex and Gender, The Development of Masculinity and Femininity*” başlıklı bu kitapta kadın ve erkek farklılığına vurgu yapılmaktadır. Toplumsal cinsiyet kavramının, cinsiyet kavramı gibi doğal bir şekilde oluşmadığı ve toplumlar tarafından sonradan oluşturulduğu ifade edilmiştir (Stoller, 1968). Toplum, kadın ve erkeği doğuştan getirdiği biyolojik farklılıklara göre değerlendirmiş ve onlardan bu farklılıklara uygun davranışlar sergilemelerini bekleyerek, bireyin sosyalleşme sürecinde onlara yeniden rol ve sorumluluklar atfetmiştir. Atfedilen bu rol ve sorumluluklar toplumdaki topluma, zamandan zamana ve mekândan mekâna değişiklik göstermiştir (Scott, 2007). Bunun yanı sıra

“toplumsal cinsiyet” kavramı, eşitlik fikrinden yola çıkarak ve kadın erkek arasındaki doğal farklılıklardan sıyrılarak dönüşüme açık bir kavram haline gelmiştir.

Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeğin rollerine yönelik beklentileri içermekte ve toplumsal kategorileri belirlemektedir. Toplumsal cinsiyet kadın ve erkeğin nasıl davranması gerektiği konusunda kurallar koymaktadır. Toplumsal cinsiyet kavramının ortaya çıkışında kadın ve erkeğe biçilen roller etkili olmaktadır. Çünkü kadın ve erkek toplumsal cinsiyet rollerini doğuştan öğrenmez, toplum içerisinde zamanla kazanır. Her toplumun gelenek, görenek ve kültürel yapısı farklı olduğundan toplumsal cinsiyet rollerinde farklılıklar görülebilmektedir (Maher & Ward, 2008).

Cinsiyet özellikleri kavramı yapısal niteliklere dikkat çekerken, cinsiyet rolleri kadın ve erkeklere yönelik sosyal ve kültürel görevleri, nitelendirmeleri göstermektedir. Toplumsal cinsiyet toplumun kadın ve erkeğe atfettiği anlam ve sorumlulukları belirtmektedir. Kadın ve erkeğin hakları, sorumlulukları, toplum içerisindeki durumları toplumsal cinsiyete göre şekillenmektedir (Helvacıoğlu, 1996). Toplum kadın ve erkeklerden bazı duygusal ve davranışsal beklentiler içerisine girmektedir ve onlara birtakım rol ve sorumluluklar yüklemektedir. Biyolojik cinsiyetten farklı olan bu toplumsal cinsiyet kavramı, kadına ve erkeğe toplum içerisinde yüklenen rol ve sorumlulukları ifade etmektedir. Cinsiyete göre değişen bu kalıp yargılar sonradan oluşmuş ve toplumdan topluma farklı özellikler göstermiştir (Dökmen, 2010; Akın & Demirel, 2003). Her insan birbirinden farklı psikolojik ve fiziksel özellikler barındırmaktadır. Ancak toplumlar bir arada yaşarken kalıp yargılar oluşturma eğilimindedir (Dökmen, 2010). İnsanlar, grupları belirli özelliklere göre sınıflandırarak bir kategori içerisindeki bütün bireylerin aynı niteliklere sahip olduklarını kabul etme eğilimindedirler. İnsanlar kadın ve erkeği farklı gruplar olarak görmekte ve bu konu ile ilgili derin kalıp yargılar oluşturabilmektedirler (Maher & Ward, 2008). Toplumsal cinsiyetle ilgili kalıp yargılar, toplumun kadın ve erkekten beklediği davranış kalıpları olarak tanımlanabilir. Bu kalıp yargılar cinsiyet rollerine ve cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılardır (Şirvanlı-Özen, 1992). Kadın ve erkekle ilgili bu kalıp yargılar bireylere ilk olarak ailede açık ve gizil mesajlar ile öğretilir.

Aile, çocuğun davranışlarını toplumsal kurallar doğrultusunda değerlendirerek ödül ve ceza yöntemi kullanır, çocuğun kadın ve erkeğe yönelik kalıp yargılar geliştirmesine sebep olur (Wortham, 2002). Daha sonra bireyler aileden ve çevreden edindikleri bu bilgileri kendi yaşantılarında kullanırlar. Özellikle toplumsal cinsiyet ile ilgili öğrenmeler bireyin yaşantısını derin biçimde etkiler. Öyle ki öğrenmiş olduğu bu bilgiler onun davranışlarını şekillendirir ve toplumsal cinsiyetle ilgili yargılara uygun davranmasına sebep olur. O kadarki insanlar öğrendikleri bu bilgileri sorgulamadan doğru kabul eder ve bu özelliklerin kadın ve erkeğin doğası ile ilgili olduğunu düşünmeye başlar (Maher & Ward, 2008; Dökmen, 2010).

Ailenin dışında insanların almış oldukları bilgileri sorgulamadan kabul ettikleri ortamlardan biri de okullardır. Bireylerin okula başlaması ile zamanlarının büyük çoğunluğu okulda geçmektedir. Dolayısıyla okullarda görevli öğretmenler, okutulan ders kitapları, materyaller, aktiviteler ve arkadaşlardan öğrenilen davranışlar cinsiyet kalıp yargılarının pekiştirilmesi veya bunlarla mücadele edilmesi bağlamında çok önemli bir etkiye sahiptir (Maher & Ward, 2008). Okullar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerinde büyük öneme sahiptir. Okulun ilk yıllarında edindikleri en önemli becerilerden birisi de okumadır. Anlamanın bir parçasını oluşturan okuma öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirir. Çocukların cinsiyet farkındalığını ve toplumun cinsiyetlere yüklediği rol ve sorumlulukları kitaplar aracılığı ile

daha derinden kavrar. Öyle ki ders kitaplarında yer alan metinler ve görseller açık veya gizil olarak insanlar arasında cinsiyet farkındalığı içerebilmektedir (Sanford & Donovan, 1999). Ders kitaplarında yer alan görsellerin ise metinlerden daha etkili olduğu bilinmektedir. Çünkü özellikler okulun ilk yıllarında çocukların dikkatini metinlerden çok görseller çekmektedir (Evans & Saint-Aubin, 2005). Ders kitapları çocukların cinsiyetlere göre algılarını şekillendirmektedir. Çünkü öğrenciler sınıfta geçirdikleri zamanın büyük çoğunluğunda ders kitaplarıyla etkileşim halinde olmaktadır. Öğretmenler de sınıftaki eğitim öğretim faaliyetlerinde ders kitaplarını esas almaktadır (Fan & Kaeley, 2000). Özellikle somut işlemler dönemindeki öğrenciler ders kitabında yer alan bilgileri eleştirmeden ve sorgulamadan kabul etmektedir. Ders kitapları öğrencinin yaşantılarını artırmaya ve bu yaşantıları yorumlamaya aracılık etmektedir. Öğrencinin sosyalleşmesi bağlamında ders kitapları önemli bir yere sahiptir. Ders kitapları toplumsal cinsiyete yönelik bilgilere de yer verir ve bu durum öğrencinin toplumsal cinsiyet rollerini öğrenmesine ve bunu devam ettirmesine aracılık eder. Toplumun kadına ve erkeğe atfetmiş olduğu roller, kadın ve erkek hakkında edinilen önyargılar sorgulanmadığı zaman toplum tarafından yazılan senaryo çocuklar tarafından aktif olarak oynanmaya başlar ve nesilden nesle bu durum devam eder.

Son zamanlarda yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar, ders kitaplarında cinsiyetlere yönelik yanlış içerik ve önyargılar barındırdığını göstermektedir (Blumberg, 2008). Bu sorun dünya genelinde oldukça yaygın olmakla birlikte eğitim sistemlerinde çoğunlukla görmezden gelinmektedir. Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitsizliği eğitim sistemlerinin başlıca sorunları arasında yer almaktadır. Bu eşitsizliğin en somut biçimde görüldüğü alanlardan birisi ise ders kitaplarıdır. Ders kitaplarında yer alan içerikler incelendiğinde kadın ve erkek arasındaki eşitsizlikler göze çarpabilmektedir (Blumberg, 2008).

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar (Tezer-Asan, 2010; Kırbaşoğlu-Kılıç & Eyüp, 2011; Barton & Sakwa, 2012; Táboas-Pais & Rey-Cao, 2012; Yıldız, 2013; Güney, 2016; Sarıtaş & Şahin, 2018; Satılmış, 2019; Özdemir & Balcı-Karabağ, 2019) incelendiğinde ders kitaplarında cinsiyet ayrımına yönelik yargıların genellikle benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Kitaplarda yer verilen resimlerde ve metinlerde kadınlar daha çok yemek ve temizlik yapma gibi ev işlerini yerine getirmekte veya çocuk bakımıyla ilgili görevlerini üstlenmektedir. Görsellerde kadın figürlerin elinde genellikle bebek, mutfak aletleri, temizlik malzemeleri gibi çoğunlukla evle ilgili malzemeler yer alırken; erkek figürlerin elinde ise genellikle ev dışındaki işlerde kullanılan malzemeler yer almaktadır. Oyun içeren resimlerde kız çocuklarının oyuncak bebekle evcilik oynarken resmedilmesi, kadına biçilen çocuğa bakma ve annelik rolünün edindirilmesi amacı ile ilgilidir. Erkek çocuklarının kılıçla, topla ve sokak oyunlarını oynaması ise onların daha güçlü, savaşçı ve saldırgan olmaya yönelik kişilik özelliklerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Kitaplarda yer alan toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılardan bir diğeri ise meslek seçimine yöneliktir. Ders kitaplarında kadın karakterlerin hem resimlerde hem de metin içlerinde genellikle öğretmenlik hemşirelik ve sosyal danışman gibi daha fazla diğerlerine bakmaya yönelik meslekleri yerine getirirken, erkek karakterlerin ise kadınlara göre daha geniş yelpazede çeşitli meslekleri yerine getirirken gösterildiği görülmektedir. Sanat, bilim, sağlık alanı, politika gibi alanlarında erkeklere, eğitim alanında ise kadınlara daha fazla yer verilmektedir (Şeker & Dinçer, 2014). Bu durum öğrencide cinsiyet rollerinin oluşmasında ders kitaplarının önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Çünkü öğretmen sınıftaki eğitim öğretim faaliyetlerinde ders kitabını esas alır ve öğrenci sınıf içerisindeki zamanının büyük bölümünde ders kitabından yararlanır. Bu bağlamda ders kitapları, çocuğun gelişiminde ve toplumsal cinsiyet rollerini kazanmasında etkili olmaktadır. Bu öneminden dolayı bu araştırmada söz konusu ders kitaplarının

incelenmesi ve konuya ilişkin olumlu ya da olumsuz durumların belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Okullar toplumsal cinsiyet rollerinin güçlenmesinde veya zayıflamasında büyük bir etkiye sahiptir. Okullar toplumun beklentilerine yönelik hedeflerin öğrencilere kazandırılması amacıyla çeşitli yöntem, teknik ve araçlar kullanır. Bu araçlardan birisi de ders kitaplarıdır. Öğrencide cinsiyet rollerinin oluşmasında ders kitaplarının da etkisi söz konusudur. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, ders kitaplarında cinsiyet ayrımına yönelik yargılar ile sıklıkla karşılaşıldığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerini kazanma sürecinde olumsuz bir etkiye neden olmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında, toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında ders kitaplarının değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Farklı ülkelerin bu konudaki durumunun ve tutumunun araştırılarak incelenmesinin de ilgili alan yazına katkıda bulunması düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Fransa ortaokul tarih ve coğrafya ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin işlenişini ve cinsiyet rollerine bağlı olarak meslek gruplarında farklılaşmanın olup olmadığını belirlemektir. Fransa'nın 1789 İhtilali'nden sonra eşitlik, özgürlük, adalet ve demokrasi gibi kavramların dünya çapında yayılmasında öncü olması, araştırmada bu ülkenin tercih edilme nedeni olarak belirtilebilir. Bu sebeple demokrasi ve insan hakları alanında önemli katkıları olan Fransa'nın ortaokul tarih ve coğrafya ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri bağlamındaki durumunun incelenmesi önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Fransa ortaokul tarih ve coğrafya ders kitaplarında yer alan görsellerin toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında incelenmesi amacıyla yönelik gerçekleştirilen bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın modeli ise doküman analizi olarak tasarlanmıştır. Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu ve olaylara ilişkin bilgileri ihtiva eden yazılı ya da görsel malzemelerin incelenmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Fransa'da 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okutulmakta olan ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf tarih ve coğrafya ders kitapları oluşturmaktadır. Bu ders kitapları tarih, coğrafya ve vatandaşlık konularını içermektedir. Ortaokulun tüm kademelerinde okutulan tarih ve coğrafya ders kitaplarında yer alan görsellerin tamamı incelenmiştir. Toplamda dört ders kitabı incelenmiş olup söz konusu kitaplara ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bağlamında İncelenen Ders Kitapları

Kitabın Yazarı	Yayın Yılı	Sınıf Düzeyi	Kitabın Adı	Yayınevi
Collectif	2019	6é (5. Sınıf)	Histoire et Geographie	Nathan Maison d'édition
Collectif	2019	5é (6. Sınıf)	Histoire et Geographie	Nathan Maison d'édition
Collectif	2019	4é (7. Sınıf)	Histoire et Geographie	Nathan Maison d'édition
Collectif	2019	3é (8. Sınıf)	Histoire et Geographie	Nathan Maison d'édition

Veri Toplama Teknikleri

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ya da görsel materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Dokümanlar, nitel araştırmalarda üçüncü ana veri toplama kaynağı olarak toplumsal kayıtlar, bireysel yazılar, popüler kültür dokümanları, görsel dokümanlar ve fiziki materyallerle, sanat eserleri olarak tanımlanır. Her tür doküman, anlamın ortaya çıkması, belirsizliklerin ortadan kalkması ve problem sorusu ile ilgili içgörünün keşfedilmesinde araştırmacıya yardımcı olur (Merriam, 2013). Bu bağlamda araştırmada, fiziksel materyallerden ders araç gereci olarak kullanılan Fransa ortaokul 5., 6., 7., ve 8. sınıf tarih ve coğrafya ders kitapları incelenmiş ve bu ders kitaplarında yer alan görseller de görsel dokümanlar olarak incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada doküman incelemesi yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak sağlar. Bu araştırmanın analiz sürecinde; ders kitaplarında yer alan görsellerin, araştırma konusuyla ilişkili olan belirli kriterler çerçevesinde, değerlendirilmesi ve okuması yapılmış, kodlara ve birbiri ile ilişkili kategorilere ayrılmış daha sonra da ilgili temalara ulaşılarak bu temaların düzenlenmesi yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Ders kitaplarında yer alan görseller her üç araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik hesaplaması Miles & Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü referans alınarak yapılmıştır. Yapılan hesaplamaya göre araştırmacılar arasında % 95 oranında görüş birliğinin olduğu tespit edilmiş ve araştırma analizinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Fransa ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulan tarih ve coğrafya ders kitaplarında yer alan görsellerde toplumsal cinsiyet rollerinin işlenişi ve cinsiyet rollerine bağlı olarak meslek gruplarında farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar yer almaktadır. Tarih ve coğrafya ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri; kadın-erkek rolleri, anne-baba rolleri ve mesleki roller bakımından incelenmiştir. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan görsellerde kadın ve erkeğe atfedilen meslekler Tablo 2 ve Tablo 3'te hem frekans (f) olarak hem de yüzde (%) olarak verilmiştir.

Tablo 2. Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. Sınıflar Tarih ve Coğrafya Ders Kitaplarındaki Görsellerde Kadın Cinsiyetine Atfedilen Meslek Rollerini

Meslekler	F	Kadın	%
Sosyal Danışman	1		100
Sekreter	3		100
Ev Hanımı	17		100
Öğretmen	6		86
Akivist	5		71
Arkeolog	2		67
Hemşire / Ebe	2		67
Esnaf	1		50

Tablo 2 incelendiğinde, Fransa ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulan tarih ve coğrafya ders kitaplarında yer alan görsellerin mesleki roller bağlamında incelenmesi sonucunda, görsellerin bazılarında çoğunlukla kadın cinsiyetine atfedilen mesleklerin olduğu görülmektedir. Öyle ki, bu görsellerde sosyal danışmanlık mesleğine yer veren sadece 1 tane görselin olduğu ve bu mesleğin kadına atfedildiği görülmüştür. Böylece ders kitaplarında yer alan sosyal danışmanlık mesleğinin %100'ünü kadın cinsiyetinin temsil ettiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, ders kitaplarında yer alan görsellerin 3'ünde sekreterlik mesleğine yer verilmiş ve her 3 görselde de bu mesleği icra eden cinsiyetin kadın olduğu tespit edilmiştir. Böylece ders kitaplarında yer alan görsellerde sekreterlik mesleği %100 oranında kadın cinsiyetine atfedilmiştir. İncelenen görsellerin 17'sinin ise ev işleriyle ilgili olduğu ve bu görsellerin 17'sinde (%100) ev işlerinin kadın tarafından yapıldığı görülmüştür. Tarih ve coğrafya ders kitaplarında öğretmenlik mesleğine yer veren görsellerin %86'sında (f=6) bu mesleği icra eden cinsiyetin kadın olduğu belirlenmiştir. Aktivistlere yer verilen görsellerin %71'inde (f=5) ise kadın cinsiyetine yer verildiği görülmüştür. Ayrıca incelenen görsellerde arkeolog ve hemşire/ebe olarak gösterilen kişilerin çoğunluğunun kadın olduğu (%67) saptanmıştır. Esnaflık mesleği ile ilişkili görsellerde ise kadın ve erkek oranının eşit olduğu (%50) gözlemlenmiştir. Tablo 2'de de görüldüğü gibi ev işleri, bakım ve gözetim gibi mesleklerin çoğunlukla kadına atfedildiği görülmüştür.

Tablo 3. Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. Sınıflar Tarih ve Coğrafya Ders Kitaplarındaki Görsellerde Erkek Cinsiyetine Atfedilen Meslek Rollerini

Meslekler	F	Erkek	%
Balıkçı	2		100
Çoban	3		100
Hizmetli	2		100
Doktor	1		100
Şoför	4		100
İtfaiye	3		100
Asker/Polis	12		80
Politikacı	19		73
Çiftçi	10		71
Bilim İnsanı/Düşünür	12		67
Sanatçı	8		67
Avukat/Yargıç	4		67
Mühendis	2		67
Sporcu	2		67
İşçi	4		57
Esnaf	1		50

Tablo 3 incelendiğinde, Fransa ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulan tarih ve coğrafya ders kitaplarında yer alan görsellerin mesleki roller bağlamında incelenmesi sonucunda, görsellerin bazılarında çoğunlukla erkek cinsiyetine atfedilen mesleklerin olduğu görülmektedir. Söz konusu görsellerde balıkçı (f=2), çoban (f=3), hizmetli (f=2), doktor (f=1), şoför (f=4), itfaiye (f=3) gibi mesleklerin %100'ünü icra eden kişilerin erkek cinsiyeti olduğu görülmektedir. Asker ve polis olarak yer verilen cinsiyetin de %80'inin (f=12) erkek olduğu belirlenmiştir. Politikacı olarak gösterilen cinsiyetin %73'ünün (f=19) ve çiftçi olarak gösterilen cinsiyetin %71'inin (f=10) erkek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bilim insanı/ düşünür, sanatçı, avukat/yargıç, mühendis ve sporcu gibi mesleklerin yer verildiği görsellerin %67'sini erkek cinsiyetinin temsil ettiği görülmüştür. İşçi mesleğine yer verilen görsellerde ise %57 oranında erkek cinsiyetinin ön planda olduğu saptanmıştır. Tablo 2 ve Tablo 3'te yer verildiği gibi esnaflık mesleğini icra eden figürlerin kadın ve erkek cinsiyeti bağlamında eşit (%50) olduğu belirlenmiştir. Tablo 3'te de görüldüğü gibi güç ve otorite isteyen meslekler ile dışa dönük mesleklerin daha çok erkeğe atfedildiği belirlenmiştir.

Araştırmada toplam dört ders kitabı incelenmiş olup söz konusu görseller ve bu görsellere ait bulgu ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

1. Fransa Ortaokul Tarih ve Coğrafya Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellerde Kadın Cinsiyeti ile İlişkilendirilen Cinsiyet Rollerini ve Mesleki Rollere İlişkin Görseller ve Bulgular



Görsel 1. Hemşire/Ebe

Görsel 1'de çocuk bakımı ile ilgili bir görev resmedilmiştir. Çocuğun giyimi, beslenmesi, genel bakımı gibi çeşitli sorumlulukların ifade edildiği görselde tamamen kadınların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çocuk bakımı ile ilgili görevlerin ifasında yalnızca kadına rol verildiği anlaşılmaktadır. Erkek cinsiyetinin hiç yer almadığı bu görselde keskin bir toplumsal cinsiyet rolünün yansıtıldığı görülmektedir.



Görsel 2. Öğretmen



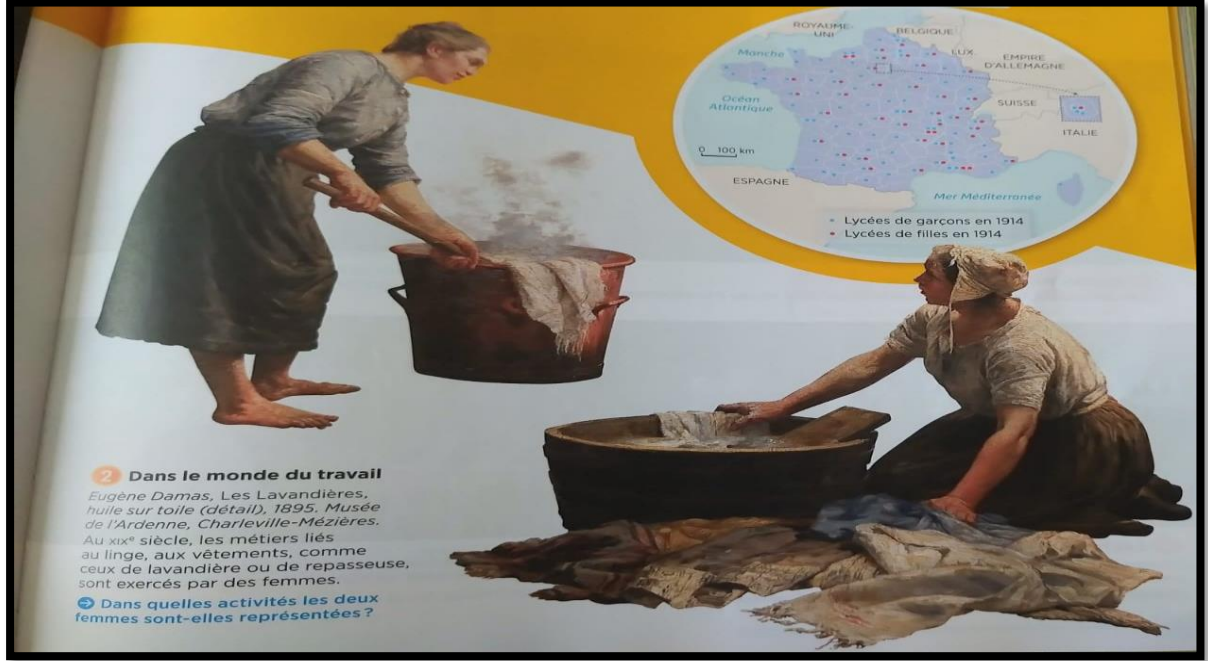
Görsel 3. Öğretmen

Bir sınıf ortamının resmedildiği Görsel 2 ve Görsel 3'te öğretmenlik mesleğinin hem kadın cinsiyetine hem de erkek cinsiyetine atfedildiği görülmektedir. Öte yandan bu görselin ders kitaplarındaki genel dağılımı yansıtmadığı da söylenebilir. Nitekim öğretmenlik mesleğinin ifası ağırlıklı olarak kadın cinsiyetiyle ilişkilendirilirken, erkeklerin öğretmen olarak resmedilme oranı çok daha düşüktür. Sınıf ortamındaki eğitici rol ve sorumlulukların genellikle kadınlar tarafından ifa edildiği anlaşılmaktadır.



Görsel 4. Ev İşleri

Görsel 4'te ev içi görevler kategorisinde yer alan çocuk bakımı ve ev içindeki çocuk eğitiminden kadınların sorumlu olduğu vurgulanmaktadır. Burada ev içinde sağlıklı ve eğitilmiş çocuk yetiştirme sorumluluğunun kadınlara biçilmiş olduğu görülmektedir. Görseller incelendiğinde kadınlara atfedilen mesleklerin erkeklere kıyasla daha sınırlı sayıda kaldığı ve ağırlıklı olarak ev içi ortamlara ait olduğu anlaşılmaktadır.



Görsel 5. Ev İşleri

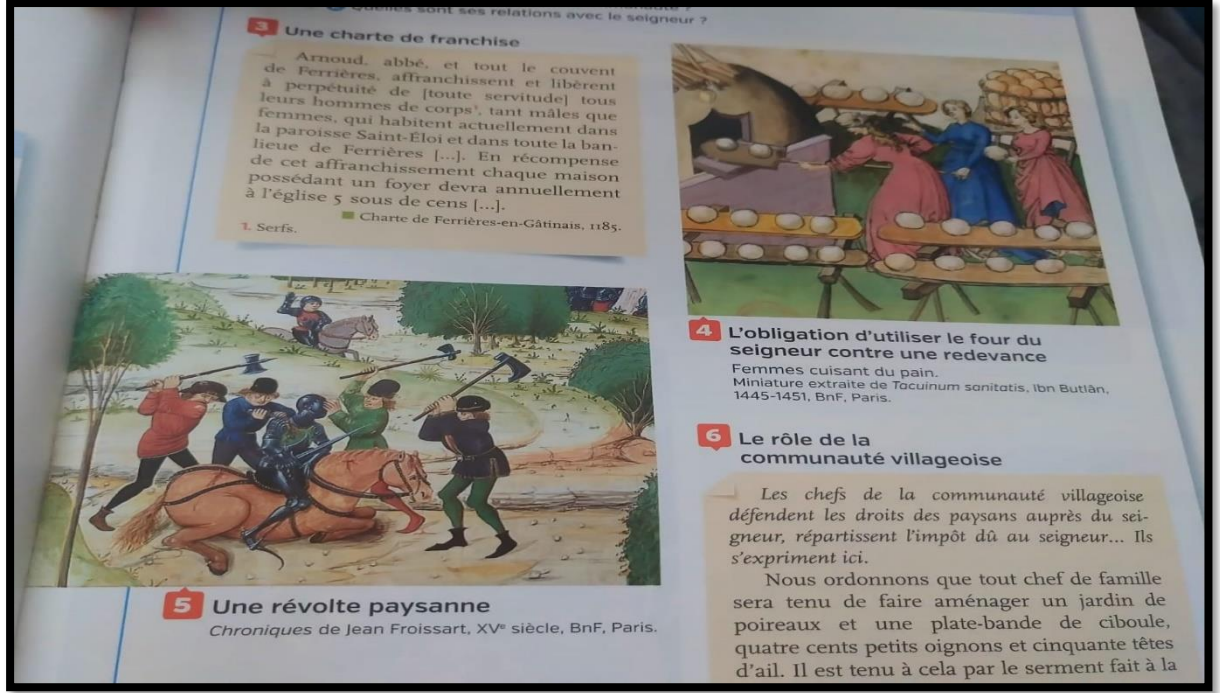
Görsel 5'te yer alan ve ev içi işlerle meşgul olarak resmedilen kadın figürü evin pek çok ihtiyacını karşılama hususunda önemli sorumluluklara sahiptir. Bu bağlamda toplum tarafından kadına atfedilen bu sorumlulukta erkek cinsiyetinin hiç rol almadığı görülmektedir. Ders kitabında kullanılan bu görsel aracılığıyla toplumda cinsiyet rollerine yönelik bir ayrımcılığın var olduğu söylenebilir.

2. Fransa Ortaokul Tarih ve Coğrafya Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellerde Erkek Cinsiyeti ile İlişkilendirilen Cinsiyet Rollerini ve Mesleki Rollere İlişkin Görseller ve Bulgular

Bu bölümdeki bazı görsellerde hem kadın hem de erkeklere atfedilen roller bir arada yer almaktadır.



Görsel 6. Asker



Görsel 7. Asker (Soldaki Görsel) / Ev İşleri (Sağdaki Görsel)

Görsel 6 ve Görsel 7 incelendiğinde askerlik ve pilotluk mesleklerinin erkek cinsiyeti ile daha çok ilişkilendirildiği görülmektedir. Fiziksel güç, otorite isteyen ve ev dışı ortamlarda icra edilen görev ve sorumlulukların daha çok erkek cinsiyete atfedilmektedir. Savaşan erkekler görselinin sağında kadınların hamur yaptıkları resmedilmiştir. Bu durum da ev işlerinin, yemek yapmanın kadınlara ait bir görev olarak vurgulandığını göstermektedir.



Görsel 8. Politikacı

Quels droits obtient-on en devenant citoyen ?

1 | Les droits des différents habitants de l'Empire romain en 210 ap. J.-C.
Contrairement aux cités grecques, Rome a donné la citoyenneté à de nombreux habitants des provinces conquises, dans le but de les intégrer à l'Empire.

Citoyens romains

Ils peuvent :
– épouser une Romaine,
– demander à être jugés par un magistrat romain, et échapper à des peines cruelles comme la crucifixion.

Ils font :
– un service militaire plus court et mieux payé dans la légion.

Pérégrins (habitants des provinces et affranchis)

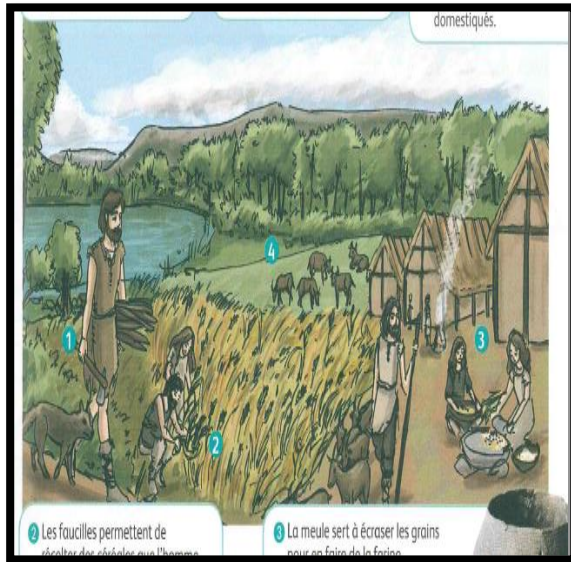
Ils peuvent :
– se marier, mais pas avec une citoyenne romaine.
– servir dans les troupes auxiliaires et grâce à cela obtenir la citoyenneté.

2 | Un héros français
Lassana Bathily est d'origine malienne. Il a obtenu la nationalité française après avoir sauvé plusieurs personnes lors d'une prise d'otages par des terroristes en janvier 2015, à Paris.

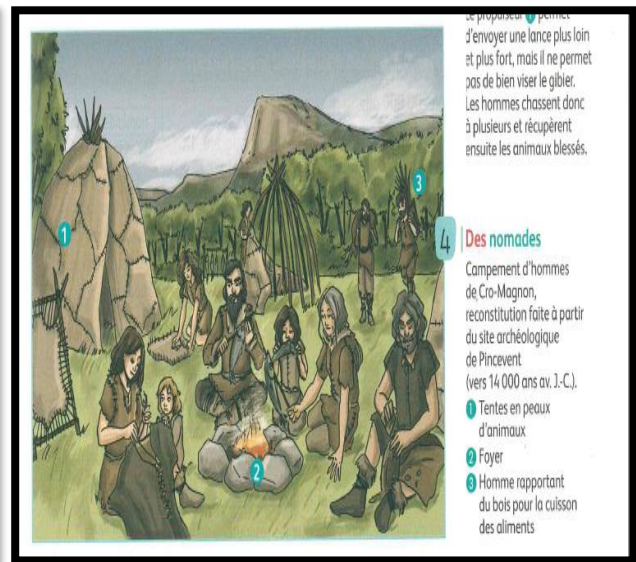


Görsel 9. Politikacı

Devletin ve toplumun yönetilmesinin yalnızca erkeklerin söz sahibi olduğunu vurgulayan Görsel 8 ve Görsel 9'da bir meclis resmedilmiştir. Mecliste konuşanların ve dinleyenlerin salt erkeklerin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda devlet idareciliği, politikacılık gibi mesleklerin erkek cinsiyetine atfedildiği, kadınların bu görev ile ilgili hiçbir sorumlulukla ilişkilendirilmediği anlaşılmaktadır. Ülkeyi doğrudan ilgilendiren devlet idaresi gibi önemli noktalarda yalnızca erkeklerin söz sahibi olduğu mesajını veren bu görsel kadın cinsiyetinin politika ile tasvir edilmediğini göstermektedir

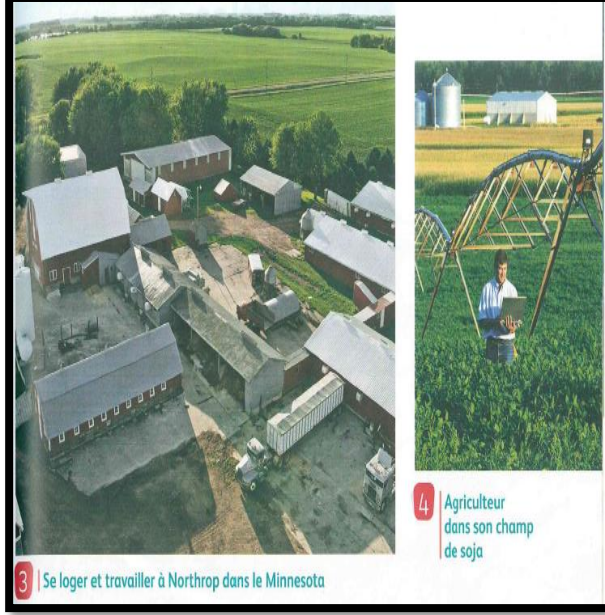


Görsel 10. Çoban



Görsel 11. Ev işleri

Eski çağlara ait avcı/toplayıcı evreden üretici konuma geçen insanların resmedildiği Görsel 10 ve Görsel 11’de kadın ve erkekler arasında bir iş bölümünün yapıldığı görülmektedir. Hayatta kalma mücadelesinin işlendiği görsellerde kadınların ev içi işlerde görev aldığı, erkeklerin de eve besin temin etme hususunda görev aldığı anlaşılmaktadır.



Görsel 12. Mühendis



Görsel 13. Çiftçi



Görsel 14. Çiftçi

İncelenen Görsel 12, Görsel 13 ve Görsel 14’te erkek figürünün kullanıldığı görülmekte olup toprak ile uğraşılarda kadın cinsiyetinin hiç yer almadığı görülmektedir. Ev dışı işe yönelik bir eylem olan tarım odaklı mesleklerin erkek tarafından yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Sürekli

bir hareketlilik ve fiziksel güç isteyen bu tür işlerde sorumluluk tamamen erkek cinsiyeti üzerinde gösterilmektedir.



Görsel 15. Hukukçu



Görsel 16. Mühendis/Müteahhit

Görsel 15'teki hakim/yargıçlar ile Görsel 16'daki mimar/müteahhitlerin erkekler tarafından temsil edildiği anlaşılmaktadır. Diğer görsellerde olduğu gibi bu görsellerde de erkeklerin ev dışı görevlerde sorumluluk aldığı görülmektedir. Söz konusu görsellerde erkeklerin kadınlara nazaran daha çeşitli ve çok sayıda meslekler ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Fransa ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf tarih ve coğrafya ders kitaplarında yer alan görseller toplumsal cinsiyet rollerinin işlenişi ve cinsiyet rollerine bağlı olarak meslek gruplarında farklılaşmanın olup olmadığı bağlamında incelenmiştir. Ders kitaplarında kadın-erkek rolleri, anne-baba rolleri ve mesleki rollere ilişkin bulgular elde edilmiştir. Söz konusu bu bulgulardan yola çıkarak araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Ders kitaplarındaki görsellerde kadın-erkek ve anne-baba rolleri bağlamında; çocuğun giyimi beslenmesi, çocuk bakımı ve ev içi işleri gerektiren görevlerin ifasında yalnızca kadınlara rol verildiği görülmektedir. Erkek cinsiyetinin bu görevlerde yer almadığı ve bu durumun keskin bir toplumsal cinsiyet rolü sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuca Sarıtaş ve Şahin (2018)'in Türkiye kaynaklı çalışmasında da rastlanmaktadır. Söz konusu çalışmada kadınların daha çok çocuk bakımı ve ev içi sorumluluklar üstlendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Kırbaçoğlu-Kılıç ve Eyüp (2011) tarafından Türkiye'de ilköğretim seviyesinde okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarına ilişkin yapılan araştırmada çocukla ilgilenmek ve ev içi işlerle meşgul olmak kadınlara atfedilen temel roller arasında yer almaktadır. Güney (2016)'in Türkiye 6. sınıf Türkçe ders kitaplarına yönelik yapmış olduğu çalışmada da kadın karakterlerin aile içinde en sık yaptığı eylemler arasında çocukla ilgilenmek ve ev işleri yapma yer almaktadır. Barton ve Sakwa (2012) Uganda ders kitaplarına ilişkin yaptıkları araştırmalarında kadınların ev içi rollerde temsil edildiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuçların aksine, Başaran (2019)'ın araştırmasında durum farklılık göstermektedir. Söz konusu

çalışmada ders kitaplarında toplumsal cinsiyet açısından daha olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili araştırmada kız çocuklarının daha çok ev işleriyle uğraşan değil kitap okuyan, sosyal etkinlikler yapan konumunda tasvir edildiği görülmektedir. Erkek çocuklarının ise evde annesine yardım etme ve temizlik yapma gibi görevlerle ilişkilendirildikleri bulgusu yer almaktadır. Buna paralel bir sonuç da Çebi-Kozallık ve Kargı (2019)'nın çalışmalarında yer almaktadır. Araştırmacılar Türkçe ve Almanca ders kitaplarını incelemiş ve Almanca ders kitaplarında erkeğin ve erkek çocuklarının ev işlerinde de sorumluluk aldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rollerinin ayrımını en aza indirme konusunda olumlu bir gelişme yaşandığını göstermektedir.

Ders kitaplarındaki görsellerde kadın-erkek ve anne-baba rolleri bağlamında; kadın ve erkek arasında bir iş bölümünün yapıldığı görülmektedir. Avcı/toplayıcı evreden üretici konuma geçen insanların ve hayatta kalma mücadelesinin tasvir edildiği görsellerde; kadınların ev içi işlerde görev aldığı, erkeklerin ise eve besin temin etme hususunda görev aldığı görülmektedir. Kırbaşoğlu-Kılıç ve Eyüp (2011)'ün araştırmalarında da kadınlar tamamen ev içi rollerde gösterilirken, erkekler evin tamir işleriyle ilgilenen ve evin maddi geçimini sağlarken gösterilmektedir. Benzer bir sonuç Güney (2016)'ın çalışmasında da görülmektedir. Söz konusu çalışmada kadınların yemek yapma ve ev işleriyle ilgilenme gibi görevlerle tasvir edildiği, erkeklerin ise daha çok evi yönetme ve idare etme gibi görevlerle tasvir edildiği bulgusu yer almaktadır. Bu durum anne ve baba rolleri bağlamında bir farklılaşmanın olduğunu göstermektedir.

Ders kitaplarındaki görsellerde mesleki roller bağlamında; bazı mesleklerin, öğretmenlik mesleğinde, hem kadın cinsiyetine hem de erkek cinsiyetine atfedildiği görülmektedir. Ancak bu görsellerin ders kitaplarındaki genel dağılımı yansıtmadığı söylenebilir. Çünkü öğretmenlik mesleğinin ifası ağırlıklı olarak kadın cinsiyetiyle ilişkilendirilirken, erkeklerin öğretmen olarak resmedilme oranı çok daha düşüktür. Bu durum sınıf ortamındaki eğitici rol ve sorumlulukların genellikle kadınlar tarafından yerine getirildiği sonucunu doğurmaktadır. Tezer-Asan (2010)'ın araştırmasında da kadınlara daha çok öğretmenlik gibi mesleklerin önerildiği bulgusu yer almaktadır. Satılmış (2019) tarafından yapılan çalışmada kadın cinsiyetine öğretmenlik mesleğinin atfedildiği görülmektedir. Söz konusu araştırma bulguları ile bu çalışmanın bulguları paralellik göstermektedir.

Ders kitaplarındaki görsellerde mesleki roller bağlamında; bazı mesleklerin, askerlik ve pilotluk mesleğinde olduğu gibi, erkek cinsiyeti ile daha çok ilişkilendirildiği görülmektedir. Fiziksel güç, otorite isteyen ve ev dışı ortamlardaki bu tür işlerin erkekler tarafından daha iyi şekilde yapılacağına dair bir algı oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra aynı görsellerde yer alan kadınların hamur yaptıkları görülmekte olup bu durum ev işleri ve yemek yapmanın kadınlara ait bir görev olduğu izlenimi yaratmaktadır. Kadın ve erkek cinsiyeti bağlamında yapılan bu tür ayrımların keskin bir toplumsal cinsiyet rolü oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sarıtaş ve Şahin (2018)'in Türkiye'deki hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin yapmış olduğu araştırmada, mesleki roller bakımından kadın ve erkek rollerinin farklılaştığı; bu bağlamda erkeklere daha çok güç ve otorite gerektiren meslekler atfedildiği, kadınlara ise evle ilgili ve çocuk bakımına yakın mesleklerin atfedildiği görülmektedir. Tezer-Asan (2010)'ın Türkiye ilköğretim okullarında okutulmakta olan ders kitaplarını incelediği çalışmasında da erkeklerin tamircilik gibi güç gerektiren mesleklerle ilişkilendirildiği, kadınların ise ev hanımlığı gibi mesleklerle ilişkilendirildiği bulgusu yer almaktadır. Bu sonuçlar kadın ve erkek cinsiyetine atfedilen mesleki roller bağlamında önemli ayrımların olduğunu göstermektedir.

Ders kitaplarındaki görsellerde mesleki roller bağlamında; bazı mesleklerin, devlet idareciliği ve politikacılık gibi, sadece erkek cinsiyetine atfedildiği öte yandan kadınların bu mesleklerle hiçbir şekilde ilişkilendirilmediği anlaşılmaktadır. Ülkeyi doğrudan ilgilendiren devlet idaresi gibi önemli noktalarda yalnızca erkeklerin söz sahibi olduğu mesajını veren bazı görseller, kadın cinsiyetinin politika ile tasvir edilmediğini göstermektedir. Özdemir ve Balcı-Karabaoğa (2019) tarafından yapılan çalışmada da erkeklerin daha çok profesyonel meslekler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Devlet idareciliği ve politikacılık mesleklerinde olduğu gibi ev dışı işe yönelik bir eylem olan toprak ile ilgili uğraşılarda başka bir ifadeyle tarım odaklı mesleklerde kadın cinsiyetinin hiç yer almadığı ve bu tür faaliyetlerin erkekler tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Sürekli bir hareketlilik ve fiziksel güç isteyen bu tür işlerde sorumluluk tamamen erkek cinsiyeti üzerinde gösterilmektedir. Táboas-Pais & Rey-Cao (2012) çalışmalarında İspanya'da okutulan ders kitaplarını incelemiş ve çalışmanın sonucunda erkeklerin dış mekanlara bağlı işlerle ilişkilendirildikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Sarıtaş ve Şahin (2018)'in araştırmasında da erkeklere genellikle ev dışı sorumlulukların yüklendiği görülmekte olup bu sonucu Kırbaoğlu-Kılıç ve Eyüp (2011) tarafından yapılan araştırma bulguları da desteklemektedir. Söz konusu çalışmada erkekler dışarıda çalışan kişiler olarak tasvir edilmektedir. Kadın ve erkek cinsiyeti bağlamında yapılan bu tür ayrımların toplumsal cinsiyet rolü algısı yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Ders kitaplarındaki görsellerde mesleki roller bağlamında; bazı mesleklerin, mimar/müteahhit, hakim ve yargıç meslekleri gibi, erkekler tarafından temsil edildiği ancak bu mesleklerin tasvirinde kadın cinsiyetine yer verilmediği görülmektedir. Söz konusu görseller aracılığıyla erkeklerin kadınlara nazaran daha çeşitli ve çok sayıda meslekler ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin incelendiği araştırmalar (Kırbaoğlu-Kılıç & Eyüp, 2011; Yıldız, 2013; Güney, 2016; Sarıtaş & Şahin, 2018; Özdemir & Balcı-Karabaoğa, 2019) sonucunda da mesleki rollerde kadınlara oldukça sınırlı sayıda yer verildiği, erkeklerin ise birbirinden farklı meslek çeşidiyle temsil edildiği bulgusu yer almaktadır. Bu durum mesleki roller bakımından kadın ve erkek cinsiyetleri arasında belirgin bir ayrımcılığın varlığına işaret etmektedir.

Araştırmada Fransa ortaokul tarih ve coğrafya ders kitaplarında yer alan görsellerin kadın-erkek ve anne-baba rolleri bağlamında incelenmesi sonucunda; kadınların daha çok ev içi işlerle meşgul olduğu, çocuk temizliği, çocuk bakımı ve çocuk eğitimi gibi işlerle uğraştığı yine başka bir ev içi faaliyeti olan ev temizliğinin yapılması ve yiyecek-içecek gibi ihtiyaçların hazırlanması görevlerini üstlendiği görülmektedir. Erkeklerin ise tarım ve toprak gibi işlerle uğraşarak temel besin kaynaklarını karşıladığı görülmektedir. Ders kitaplarındaki görsellerin mesleki roller bağlamında incelenmesi sonucunda ise; kadınların daha çok ev hanımlığı ve öğretmenlik gibi mesleklerle ilişkilendirildiği; erkeklerin ise asker, pilot, politikacı, çiftçi, mimar/müteahhit, hakim/yargıç gibi mesleki roller ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu bağlamda kadınlara atfedilen mesleklerin erkeklere atfedilen mesleklerle kıyasla daha sınırlı olduğu görülmektedir. Kısacası ders kitaplarındaki görsellerde kadın-erkek rolleri bağlamında önemli farklılıkların olduğu ve bu durumun anne-baba rolleri ve mesleki roller üzerinde de önemli bir etki yarattığı görülmektedir.

Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin incelendiği hem ulusal hem de uluslararası alanda yapılan araştırma sonuçları okullarda okutulmakta olan ders kitaplarında toplumdaki anne-baba rollerinde, mesleki rollerde ve daha genel anlamda kadın-erkek rollerinde ciddi bir ayrımcılığın olduğunu göstermektedir. Oysaki 21. yüzyıl şartlarında yeni yetişen nesillerin kendini geliştiren, çağdaş, insan hak ve özgürlüklerine saygılı bireyler olarak yetişmeleri arzu

edilmektedir. Ancak yukarıda bahsi geçen araştırma sonuçlarında da yer aldığı gibi, ders kitaplarında var olan cinsiyet ayrımcılığına ilişkin durum ile gerçekleştirilmesi arzu edilen durum arasında büyük bir tutarsızlık bulunmaktadır. Söz konusu bu tutarsızlığın yok edilmesi için ülkeler okullarda okutulmakta olan ders kitaplarını günümüz koşul ve beklentilerine uygun olacak şekilde düzenlemelidir. Bu bağlamda çalışmanın sonuçları ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışma sadece tarih ve coğrafya ders kitaplarıyla sınırlı olup diğer disiplinlere ait ders kitaplarına ilişkin çalışmalar da yürütülebilir.
- Söz konusu ders kitaplarını hazırlayan komisyonlar toplumsal cinsiyet rolleri üzerine yapılan araştırmaları inceleyerek gerekli iyileştirmeleri yapabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, A. & Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 73-82.
- Barton A. & Sakwa L. N. (2012) The representation of gender in English textbooks in Uganda. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(2), 173-190.
- Başaran, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Blumberg, R. L. (2008). The invisible obstacle to educational equality: Gender bias in textbooks. *Prospects*, 38, 345-361.
- Cherry, A. L. (2005). *Examining global social welfare issues*. ThomsonBrooks/Cole.
- Collectif (2016). *Histoire géographie 3e cycle 4- livre de l'élève*. Nathan Maison d'édition.
- Collectif (2016). *Histoire géographie 4e cycle 4- livre de l'élève*. Nathan Maison d'édition.
- Collectif (2016). *Histoire géographie 5e cycle 4- livre de l'élève*. Nathan Maison d'édition.
- Collectif (2016). *Histoire géographie 6e cycle 3- livre de l'élève*. Nathan Maison d'édition.
- Çebi-Kozallık, R. H. & Kargı, B. (2019). Türkçe ve Almanca ilköğretim ana dil ders kitaplarında toplumsal cinsiyete bir bakış. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 50-74.
- Dökmen, Y. Z. (2004). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*. Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Z. Y. (2010). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*. Sistem Yayıncılık.
- Evans, M. A. & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading. *Psychological Science*, 16, 913-920.
- Fan, L. & Kaeley, G. (2000). The influence of textbooks on teaching strategies. *Mid-Western Educational Researcher*, 13(4), 2-9.
- Güney, N. (2016). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet incelemesi. *Turkish Studies*, 11(3), 229-1248.
- Helvacıoğlu-Gümüšoğlu, F. (1994). *1928'den 1994'e ders kitaplarında cinsiyetçilik* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırbaçoğlu-Kılıç, L. & Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), ss. 129-148.
- Maher, F. A. & Ward, J. V. (2008). *Gender and teaching*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (Çev. O. Akınhay). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research a guide to design and implementation* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2th edition). SAGE Publications.
- Özdemir, E., & Karaboğa-Balcı A. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 760-781.
- Sanford, L. & Donovan, M. E. (1999). *Kadınlar ve benlik saygısı* (Çev: S. Kunt). HYB.
- Sarıtaş, E. & Şahin, Ü. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 463-477.
- Satılmış, S. (2019). 5. Sınıf Türkçe ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1249-1262.
- Scott, W. J. (2007). *Toplumsal cinsiyet: Faydalı bir tarihsel analiz* (Çev: A. T. Kılıç). Agora Yayınları.
- Stoller, R. J. (1968). *Sex and gender, the development of masculinity and family*. H. Karnac Books.
- Şeker, M. & Dinçer, A. (2014). An analysis of gender stereotyping in english teaching course books. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 43(1), 90-98.
- Şirvanlı Özen, D. (1992). *Annenin çalışma durumu ve ebeveynin benimsediği cinsiyet rolü değişkenlerinin çocuğun cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargılarının gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Táboas-Pais, M. I. & Rey-Cao, A. (2012). Gender differences in physical education textbooks in Spain: a content analysis of photographs. *Sex Roles*, 67, 389–402. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0174-y>.
- Tezer-Asan, H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 65-74.
- Wortham, S.C. (2002). *Early childhood curriculum: developmental bases for learning and teaching*. 3rd Ed. Pearson Education.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). İlkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi kitapları görsellerinin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 16(42), 143-165.

EXTENDED ABSTRACT

The Study of Visuals in French Coursebooks in The Context of Social Gender Roles: The Sample of History and Geography Subjects in the Middle School

Introduction

Humans need to socialize as they are social creatures. To maintain that, it acts in the line of the expectations of the society in which it lives. An individual is approved when s/he acts in accordance with the social norms and his/her those actions are reinforced. When s/he does not act in accordance with the social norms, s/he gets alienated by the society and this situation is not welcomed. Among the actions which society expects from the individual and s/he has internalized, there are the roles attributed to man and woman. In the formation of the social gender roles, the action types attributed to genders, duties and responsibilities are in the foreground.

The individual is not born with attitudes and behaviors attributed to the genders. S/he learns these attitudes and behaviors in a certain society. However, the roles attributed to men and women can differ from society to society. Because each society has different culture, traditions and customs. This situation has a great effect on the formation of personality. To the that extent that, society does not find the development of an individual sufficient who does not comply with its expectations. Gender stereotypes of a society have a great impact on the personality development of a child. One of the places where these stereotypes are imposed to the child is school.

Schools have a major impact on strengthening or weakening social gender roles. Schools use various methods, techniques and tools in order to gain students the goals of society's expectations. One of these tools is textbooks. Textbooks have a great effect on the formation of gender roles in students. Because the teacher takes the textbook as the basis for the educational activities in the classroom. The student makes use of the textbook most of his time in the classroom. In this context, textbooks are effective in the development of the child and gaining social gender roles.

Stereotypes, which vary from society to society and continue from the past to the present, have paved the way for the formation of gender roles. This situation paved the way for the formation of a patriarchal family structure in time and the woman was pushed into the background. In recent years, efforts to change this situation against women and to ensure equality of men and women have intensified. The reflection of gender roles in the choice of profession creates a disadvantage for women. Ensuring gender equality in all areas of society will accelerate the development of societies and eliminate many negative situations. This is possible with an effective education. In line with this information, it is important to evaluate textbooks in the context of gender roles. Investigating the situation and attitude of other countries on this issue will also contribute to the relevant literature.

Methodology

This study, which aims to examine the visuals in the French middle school History and Geography textbooks in the context of gender roles, was carried out with the document analysis, which is one of the qualitative research methods. In this context, the sample of the

study consists of the 5th, 6th, 7th and 8th grade History and Geography textbooks of the middle school being taught in France in the 2020-2021 academic year. These textbooks cover the topics of history, geography and citizenship. The research data were collected through document analysis and the obtained data was analyzed with the content analysis technique.

Findings, Conclusion and Discussion

In the study, the visuals in the textbooks were examined in the context of gender roles, and findings regarding male and female roles, parental roles and professional roles were obtained. Based on these findings, the following results were reached in the study:

As a result of examining the visuals in the French secondary school History and Geography textbooks in the context of the roles of parents; It is observed that women are mostly engaged in domestic work, child cleaning, childcare and child education, and they take on the tasks of preparing the needs such as cleaning the house and preparing food and beverage, which are another domestic activity. Men, on the other hand, are observed to earn a living by dealing with agriculture and land, and by working outside the home. This situation shows that women are mostly depicted in indoor settings, while men are depicted in outdoor settings. As a result of examining the visuals in the textbooks in the context of professional roles; It is observed that women are mostly associated with professions such as housewife and teaching, while men are associated with professional roles such as soldier, pilot, politician, farmer, architect/contractor and judge. In this context, it is seen that the number of professions attributed to women is more limited compared to the professions attributed to men. In short, it is seen that generally there are important differences in the context of male-female roles in the visuals in the textbooks and this situation has a significant effect on the roles of parents and occupational roles.

The findings obtained in the study were compared with domestic and international studies on the subject and it was observed that the existing situation was mostly similar. In these studies, it was found that female gender is generally associated with domestic work, while males are associated with out-of-home environments; It is seen that only professions such as housewife and teaching are attributed to women, while professions such as politicians, administrators, architects, judges and prosecutors are attributed to men. This general approach reveals that significant differences are created between male and female genders in the context of gender roles through the visuals in the textbooks.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Okuma Güçlüğü Yaşayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Hatalarının İncelenmesi

Ayşegül AVŞAR TUNCAY^{1*} 

Gönderilme Tarihi: 31 Ocak 2021 Kabul Tarihi: 21 Mayıs 2021
DOI: 10.38015/sbyy.871718

Öz:

Okuma güçlüğü, normal veya üstün zekâ düzeyinde olmasına rağmen öğrencinin okuma becerilerinde problem yaşamasına sebep olan özel öğrenme güçlüğüdür. Öğrenciyi okuma-yazma sürecinde olumsuz etkileyen birçok faktör mevcuttur ve bunlardan bir tanesi de okuma esnasında yapılan sesli okuma hatalarıdır. Bu çalışmada okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin sesli okuma sırasında yaptıkları okuma hataları çeşitli değişkenler açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Veriler, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Mersin ili merkezinde ilkökul 4. sınıfa giden toplamda 32 öğrenciden elde edilmiştir. Öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları hatalar ve bu hataları hangi sıklıkta yaptıkları; cinsiyet, anne ve baba eğitim seviyesi, kitap okuma sıklıkları, tercih ettikleri kitap türü ve okuma ortamına göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre en çok yapılan sesli okuma hataları ekleme yapma, çıkarma yapma ve yerine koymadır. Bunun yanında demografik özelliklerin okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin yaptıkları okuma hataları üzerinde farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırma sonucunda sesli okuma hatalarında demografik özelliklerin belirgin bir hatanın öne çıkmasında etkili olmadığı, hataların sıklıklarının farklı seviyelerde olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencileri, okuma güçlüğü, okuma hataları.

Abstract:

Reading difficulty is a learning disability that causes issues in the reading skills of a student even though they may be at a normal or gifted level. Many factors can negatively affect a student's literacy process, and one of these factors is errors made while reading aloud. The present study aims to determine the errors that primary school students with reading difficulties make while reading aloud according to various variables. The study employs the descriptive survey model, which is a quantitative research method. The data was obtained from 32 fourth-grade students in the Mersin city center in the 2019-2020 academic year. The sample was obtained with the appropriate sampling method. The study examines the errors made by the students while reading aloud and how often they made these errors, and whether these errors differed according to the students' gender, parents' education level, frequency of reading, preferred reading material, and reading environment. The most common reading errors were found to be insertion, subtraction, and substitution. Furthermore, the study found that demographic characteristics did not influence the reading errors made by primary school students with reading difficulties. Therefore, the study revealed that demographic factors do not influence the prominence of a certain error, and the frequency of the errors differs.

Keywords: Primary school students, reading difficulty, reading errors

¹Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-0520-1747

^{**}Sorumlu Yazar (Corresponding Author): aysegulaat@mersin.edu.tr

GİRİŞ

Zihin gelişimine en büyük katkı sağlayan öğrenme alanlarının başında okuma gelir. Çünkü ilk kullanılan öğrenme becerisi olan dinlemeden sonra okuma, en önemli bilgi edinme, bilgi dağılımını geliştirme yollarından biridir (Karataş, 2013). Akyol'a (2013) göre, "İnsana ait temel özelliklerden biri olan okuma, sihirli bir süreçtir ve birçok unsur tarafından etkilenir. Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufku genişletir ve derinleştirir". Sever'e (2011) göre, "Okuma; sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir". Çocuklar okumayı öğrenirken önce sesleri öğrenirler. Daha sonra yazılı kelimeleri tanımak için seslerle harfler arasında bağlantı kurmayı öğrenirler. Yeterince okuma çalışmaları ve sık tekrarlar yapılırsa kelimeyi bir bütün olarak görmeye başlarlar. Dolayısıyla kelimeler bir süre sonra otomatik olarak tanınmaya başlar ve okuma ile eş zamanlı olarak düşünceler gelişmeye başlar. Çocuk bu sayede okuduğu metni anlayabilir (Doğangün, 2008).

İlkokul birinci ve ikinci sınıfta kelime tanıma ve akıcı okumaya odaklanan çocuk, üçüncü ve dördüncü sınıfta okuduğu metni anlamaya çalışmaktadır. Birinci ve ikinci sınıfta kelime tanıma evresinde zorlanan çocuktan okuduğunu anlamasını beklemek biraz zorlayıcı olmaktadır. Bu nedenle çocuk okumadan kaçma, okurken kelime, hece, satır atlama, aynı kelimeyi tekrar okuma, yazılanın yerine başka bir kelime okuma, sesleri karıştırma, yavaş okuma ve dolayısıyla okuduğunu anlayamama gibi güçlükler yaşamaktadır (Daly, Chafouleas & Skinner, 2005; Smart, Prior, Sanson & Oberklaid, 2001).

Okuma güçlüğü, normal veya üstün zekâ düzeyinde olmasına rağmen öğrencinin okuma becerilerinde problem yaşamasına sebep olan özel öğrenme güçlüğüdür. Okuma güçlüğü yaşayan çocukların okudukları metinde geçen bir kelimeyi tanıyamamaları yanlış okumalarına ve yanlış anlamalarına sebep olmaktadır (Akyol & Ketenoğlu Kayabaşı, 2018). Dolayısıyla zayıf okuma düzeyine sahip olan bu çocukları okuma-yazma sürecinde olumsuz etkileyen birçok faktör mevcuttur ve bunlardan bir tanesi de okuma esnasında yapılan sesli okuma hatalarıdır. Okuma güçlüğü yaşayan çocukların en fazla yaptıkları okuma hataları; ekleme yapma, kelimeleri atlama, yerine koyma, tekrar etme, yanlış okuma, tersinden okuma ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma şeklinde sıralanmaktadır (Akyol, 2012; Sidekli, 2010). Okuma güçlüğü yaşayan çocukların yaptıkları okuma hataları ve nedenleri Akyol (2012) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

Tersine çevirme (yerine koyma); ilkokul birinci sınıf çocukları arasında en çok görülen hatalardan biri "ters çevirme" hatasıdır. Sesleri (b yerine d veya d yerine b gibi) ya da kelimeleri ters okumalarından kaynaklanan bu hata genellikle ilk okuma-yazmayı öğrenirken belirir. Eğer ileriki yaşlarda da devam edildiği görülürse sorunun çözüme ulaşması sağlanmalıdır (Yüksel, 2010). *Ekleme veya çıkarma yapma* hem ekleme yapma da hem de çıkarma yapmada çocuk ya çok hızlı okuduğu için bu hatayı yapıyordur ya da dikkat problemi vardır. Bu durum söz konusuysa eğer okuma sonunda çocuğun hata yaptığı kelimeler tekrar okutulmalıdır. *Tekrarlama (geri dönme);* tekrar hatalarının kelime tanımanın yetersizliğinden kaynaklandığı söylenmektedir. Çocuk yeteri kadar kelime tanıma becerisine sahip olmadığı için zaman kazanmak istemekte ve gereksiz kelime tekrarına düşmektedir. Çocuğun çok tekrar yaptığı görülürse kendi seviyesinden bir alt seviyede okuma metni okutulmalıdır. *Yanlış telaffuz;* okuma güçlüğü yaşayan çocuğun okurken kelimenin ilk harfine ya da ikinci harfine bakarak

geri kalan diğer seslere dikkat etmeden kelimenin devamını tahmin etmesi gibi hatalardır. *Duraklama*; okuma güçlüğü yaşayan çocuğun kelimeyi okurken en az iki saniye beklemesi, kelimeyi tanımada zorlanması gibi hatalardır. Kelimeyi tanınması için sık tekrar yapılması gerekmektedir. *Yanlış okuma*; okuma güçlüğü yaşayan çocuğun kelimeyi tamamen başka bir kelime gibi seslendirmesiyle oluşan hatadır. Metinde geçen “bugün” kelimesini “bir gün” gibi okuması bu hataya örnek olarak gösterilebilir. Ülkemizde okuma hataları ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genelde ilkökul seviyesinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma düzeylerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir (Akyol & Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Akyol & Kodan, 2016; Akyol & Sever, 2019; Dağ, 2010; Keskin & Baştuğ, 2013; Kuruoğlu & Şen, 2018; Yangın & Sidekli, 2006; Yıldırım, Turan & Bebek, 2012). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul kademesindeki çocukların okuma hatalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Bilge ve Sağır (2017) tarafından yapılmış fakat ilkökul kademesinde böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ilkökulda okuma güçlüğü yaşayan çocukların okuma sırasında yaptığı hatalar ve bunların çeşitli değişkenler açısından incelenmesini araştırmaktadır. Araştırma, bundan sonraki çalışmalarda okuma güçlüğü yaşayan çocukların okuma hatalarının belirlenmesinin farklı değişkenler açısından tespit edilmesi bakımından değerli ve önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, okuma güçlüğü yaşayan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada; okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin sesli okuma sırasında yaptıkları okuma hataları çeşitli değişkenlere (cinsiyetleri, en çok tercih ettikleri okuma ortamı, anne ve baba eğitim seviyesi, kitap okuma sıklıkları ve tercih ettikleri kitap türü) göre farklılık göstermekte midir? sorusuna yanıt aranmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada okuma güçlüğü yaşayan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Betimsel tarama, bir durum ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016; Creswell & Creswell, 2018; Patton, 2002). Tarama araştırmalarının temel amacı mevcut durumu betimlemektir (Keser Özmantar, 2019).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş ilkökul öğrencilerinden oluşmaktadır. Veriler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Mersin il merkezindeki 18 ilkökulda dördüncü sınıfa giden toplamda 32 öğrenciden elde edilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		f	%	Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	20	62.5	Okur-Yazar	10	31.3	
	Erkek	12	37.5		İlkokul	13	40.6
Kitap Okuma Ortamı	İnternet	9	28.1	Annenin Eğitim Düzeyi	Ortaokul	4	12.5
	Basılı Kitap	23	71.9		Lise	5	15.6
	Hiç	4	12.5		Lisans	-	-
Kitap Okuma Sıklığı	0-30 Dakika	18	56.3	Lisansüstü	-	-	
	30-60 Dakika	7	21.9	Okur-Yazar	1	3.1	
	60 Dakikadan Fazla	3	9.4	İlkokul	8	25.0	
Kitap Türü	Öykü-Roman	21	65.6	Babanın Eğitim Düzeyi	Ortaokul	7	21.9
	Gezi-Anı	4	12.5		Lise	12	37.5
	Bilimsel-Araştırma	6	18.8		Lisans	4	12.5
	Şiir	1	3.1		Lisansüstü	-	-
Toplam		32	100	Toplam	32	100	

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %62.5'inin kadın, %37.5'inin erkek; %28.1'inin internet, %71.9'unun basılı kitaptan okumayı sevdiğini; günlük kitap okuma süresine bakıldığında %12.5'inin hiç, %56.3'ünün 0-30 dakika, %21.9'unun 30-60 dakika, %9.4'ünün 60 dakikadan fazla kitap okudukları; okumayı tercih ettikleri kitap türüne göre %65.6'sının öykü-roman, %12.5'inin gezi-anı, %18.8'inin bilimsel-araştırma, %3.1'inin şiir türünde kitap okudukları; anne eğitim düzeyi bakımından %31.3'ünün okur-yazar, %40.6'sının ilkököl, %12.5'inin ortaokul, %15.6'sının lise; baba eğitim düzeyi bakımından %3.1'inin okur-yazar, %25'inin ilkököl, %21.9'unun ortaokul, %37.5'inin lise, %12.5'inin lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Öğrenciler seçilirken Mersin ili merkez ilkokullarında yer alan sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenleriyle ön görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonunda Mersin il merkezindeki 18 ilkökölde dördüncü sınıfa giden ve okuma güçlüğü yaşayan toplamda 32 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. İlk aşama olarak öğrencilerin okuma düzeyini belirlemek için öğrencilere sırasıyla "Formel Olmayan Okuma Envanteri"nde yer alan ikinci ve üçüncü düzey metinler okutulmuştur (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013). Öğrencilerin okumaları öğretmenleri tarafından kaydedilerek analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğrenciler için okutulması planlanan metinlerin üçüncü düzey metinlerden oluşması gerektiğine karar verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin seçimindeki temel ölçüt, "Endişe Düzeyi"nde okuma düzeyine sahip olmaları ve herhangi bir zihinsel, fiziksel, görsel ve işitsel engellerinin bulunmamasıdır. Öğrencilerin bu çalışmayı kabul etmeleri ve okuma becerilerinin gelişmesi yönünde istekli olmaları da dikkate alınmıştır. Çalışma kapsamında okul yönetimi, öğretmenler, aileler ve öğrencilere uygulama hakkında bilgiler verilmiş ve gerekli izinler kendilerinden alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak öncelikle öğrencilerin demografik bilgilerini elde etmek için "Öğrenci Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Hazırlanan formda öğrencilere ait cinsiyet, anne ve baba eğitim seviyesi, kitap okuma sıklıkları, tercih ettikleri kitap türü ve okuma ortamına ait bilgilere yer verilmiştir. İlkokul öğrencilerine okutulan metinler, ders kitaplarında bulunan ve öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri olayları kapsayan konulardan seçilmiş metinlerden oluşmaktadır. Okutulan metinler öğrencilerin şu ana kadar hiç karşılaşmadıkları ve içerisinde yer alan metinleri okumadıkları bir kitap olan "Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE)"de yer alan öykü ve bilgi verici metinlerden seçilmiştir. FOOE'de yer alan öykülerin

bölümlerini değerlendirirken kurulum (yer, zaman, karakter), problem, içsel tepki, plan, girişim, girişimin sonucu ve sonuç bölümleri ele alınmıştır (Uzuner, Kırcaali-İftar ve Karasu, 2005). Güvenirlik açısından metinlerdeki öykü bölümlerinin tamlığına ilişkin güvenilirlik hesaplanmış ve öğrencilerin okuması için seçilen “Ömer ve Güvercin” metninin düzeyi %100 olarak bulunmuştur. Seçilen diğer metin, sosyal bilgiler alanından seçilen bilgi verici metinlerdendir. Bilgi verici metinlerde metnin organizasyonu, metnin bir bütün olarak algılanmasını, metindeki en önemli bilgilerin hatırlanması ve tanımlanmasını, diğer bir ifadeyle anlamayı etkilemektedir (Williams, 2005). Buna göre sosyal bilgiler alanında seçilen “Atatürk’ün Okul Hayatı” bilgi verici metin betimleme/açıklama ile derleme/bir araya getirme yapılarını içermektedir. Kitapta yer alan bilgi verici metnin yapısına ilişkin değerlendiriciler arası güvenilirlik sözü edilen sınıf düzeylerinde %100 hesaplanmıştır. FOOE’de yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemek amacıyla metinlerde yer alan cümlelerin, diğer bir ifadeyle T-birimlerin ortalama uzunluğunu hesaplamak için her metindeki toplam sözcük sayısı toplam T-birim sayısına bölünmüştür. Yan cümlecik indeksi hesaplanırken de her bir metindeki toplam cümlecik sayısı toplam T-birim sayısına bölünür. Her T-birimin en az bir cümlecigi olmak zorundadır dolayısıyla elde edilen puan her zaman için 1.0’dan büyük olacaktır. Elde edilen puanın 1.0’dan uzaklaşması öyküdeki cümlelerin zorluk derecelerini arttırırken, 1.0’a yaklaşması cümlelerin zorluk derecesini azaltır (Hughes, Mc Gillivray ve Schmidek, 1997; akt. Karasu, Girgin ve Uzuner, 2011). Seçilen öykü metni 2.03 yan cümlecik indeksine sahipken sosyal bilgiler alanından seçilen bilgi verici metnin yan cümlecik indeksinin 1.75 olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Okuma hatalarını değerlendirmede öğrencinin sesli okuduğu her cümle kodlanarak yapılan okuma hataları belirlenmektedir. Bunun ardından metinde yazan sözcükle öğrencinin okuduğu sözcük arasındaki harf-ses benzerliğinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Öğrencilerin sesli okumaları sırasında yaptıkları başlıca okuma hataları; yerine koyma (yerine bir sözcük koyma, anlam değiştirmeyen hata yapma, birleşik hata, tersine çevirme, sözcük olmayanlar, diyalekt kullanımı, hatalı artikülasyon, tonlama değişikliği, heceleri bölme), ekleme yapma (metinde yazan dışında bir ya da daha fazla sözcük, ek, hece ilave etme), çıkarma yapma (sözcük/hece/ek çıkarma, cümlecik veya satır çıkarma, cümle sonundaki noktayı çıkarma), yanlış telaffuz (bir sözcüğü yanlış telaffuz etmeyle başlar fakat sözcüğü bitirmez ve o sözcüğü okumak için girişimde bulunmaz), geri dönme (tekrar etme, doğru okuduğundan vazgeçme, doğru okuma girişimlerinde başarısız olma, hatayı düzeltme), duraklama yapma (okuma sırasında 5 saniyeden fazla duraklaması), yanlış okuma (metin boyunca aynı hatayı aynı sesleri kullanarak yapma, yerine bir sözcük koyma) şeklinde sınıflandırılmıştır (Allington ve McGill-Franzen, 1980; Davenport, 2002; Goodman, 1995; Leslie ve Caldwell, 2006). Öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları okuma hataları ve örnekleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hataları ve Örnekleri

Okuma Hataları	Örnek
Yerine koyma	Yavru bir güvercin ağaçtaki yuvasından yere <i>düşürdü</i> (düşmüştü).
Ekleme yapma	Ömer yürüyerek <i>onu</i> (o) ağacın yanına gitti.
Çıkarma yapma	<i>Bahçe</i> (Bahçede) top oynuyordu.
Yanlış telaffuz	<i>Soora</i> (Sonra) merdivene çıktı ve yavru güvercini yuvaya bıraktı.
Geri dönme	Bunları düşünürken <i>evde evde bir bir</i> merdiven <i>olduğunu olduğunu</i> hatırladı.
Duraklama	Başını kaldırdı <i>uuuu</i> , gökyüzüne baktı.
Yanlış okuma	<i>Bu</i> (Bir) gün öğleden sonra Ömer yine bahçeye çıktı. Yavru <i>bu</i> (bir) güvercin ağaçtaki yuvasından yere düşmüştü.

Sesli okuma sırasında öğrencilerin hem öykü verici hem de sosyal bilgiler alanında hazırlanan bilgilendirici metin içerisinde yaptıkları hatalar ve hata sıklıkları çeşitli değişkenler açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler SPSS-21 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Veri girişinden sonra çalışma grubunun normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için çarpıklık değerleri ile grup büyüklüğü 50'den az olduğu için Shapiro-Wilks testine bakılmıştır. Cinsiyet, okuma ortamı, anne ve baba eğitim seviyesi, kitap okuma sıklığı ve tercih ettikleri kitap türüne göre çalışma grubunun normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş, verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları hatalar ve bu hataları hangi sıklıkta yaptıkları kelime tanıma düzeyine göre belirlendikten sonra; cinsiyet ve en çok tercih ettikleri okuma ortamına göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Öğrencilerin anne ve baba eğitim seviyesi, kitap okuma sıklıkları ve tercih ettikleri kitap türüne göre farklılaşmayı ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılaşmanın olduğu durumlarda, hangi gruplar arasında farklılaşmanın olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. (Büyüköztürk, 2007).

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin sesli okuma sırasında hem öykü verici hem de bilgilendirici metin içerisinde yaptıkları hatalar ve hata sıklıklarının demografik değişkenlere göre dağılımına ilişkin bulgular yer almaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öykü ve bilgi verici metinlerde yaptıkları okuma hatalarının demografik değişkenlere (cinsiyetleri, en çok tercih ettikleri okuma ortamı, anne ve baba eğitim seviyesi, kitap okuma sıklıkları ve tercih ettikleri kitap türü) göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının cinsiyet ve en çok tercih ettikleri okuma ortamı değişkenleri açısından farklılaşmayı ortaya çıkarmak için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Okuma hatalarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okuma Hatalarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Metinler	Okuma Hataları	Cinsiyete Göre Hata Yapan Öğrenci Sayısı		T	P
		Kadın (N=20)	Erkek (N=12)		
Öykü	Yerine koyma	11	6	-.266	.792
	Ekleme yapma	7	9	2.301	.029
	Çıkarma yapma	10	6	.000	1.00
	Yanlış telaffuz	15	3	-3.062	.005
	Geri dönme	9	5	-.178	.860
	Duraklama	7	7	1.281	.210
	Yanlış okuma	7	4	-.093	.926
Bilgi Verici Metin	Yerine koyma	13	8	.093	.926
	Ekleme yapma	10	9	1.393	.174
	Çıkarma yapma	11	9	1.118	.272
	Yanlış telaffuz	14	5	-1.593	.122
	Geri dönme	6	5	.656	.517
	Duraklama	6	6	1.118	.272
	Yanlış okuma	10	5	-.444	.660

Tablo 3'e göre okuma güçlüğü yaşayan ilkökullü öğrencilerinin öykü metninde yaptıkları okuma hatalarından ekleme yapma ve yanlış telaffuz arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t(30)=2.30$, $p<.05$; $t(30)=-3.06$, $p<.05$]. Hem öykü hem de bilgi verici metinlerde yapılan diğer okuma hataları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Hata yapan öğrenci sayısına bakıldığında her iki metinde de kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda hata yaptıkları görülmektedir. Sadece öykü metninde erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre ekleme yapma hatasını daha çok yapmışlardır. Bu bulgu, okuma hataları ile cinsiyet arasında yerine koyma, çıkarma yapma, geri dönme, duraklama, yanlış okuma hataları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Okuma hatalarının okuma ortamına göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okuma Hatalarının Okuma Ortamına Göre Dağılımı

Metinler	Okuma Hataları	Okuma Ortamına Göre Hata Yapan Öğrenci Sayısı		T	P
		İnternet (N=9)	Basılı Kitap (N=23)		
Öykü	Yerine koyma	4	13	.600	.553
	Ekleme yapma	4	12	.382	.705
	Çıkarma yapma	2	14	2.030	.051
	Yanlış telaffuz	7	11	-1.545	.133
	Geri dönme	3	11	.726	.474
	Duraklama	-	14	3.623	.001
	Yanlış okuma	4	7	-.733	.469
Bilgi Verici Metin	Yerine koyma	6	15	-.075	.941
	Ekleme yapma	5	14	.267	.791
	Çıkarma yapma	5	15	.493	.625
	Yanlış telaffuz	7	12	-1.321	.197
	Geri dönme	4	7	-.733	.469
	Duraklama	1	11	1.987	.056
	Yanlış okuma	4	11	.167	.869

Tablo 4'e göre okuma güçlüğü yaşayan ilkökullü öğrencilerinin öykü metninde yaptıkları okuma hatalarından duraklama hatasında okuma ortamı değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t(30)=3.62$, $p<.05$]. Hem öykü hem de bilgi verici metinlerde yapılan diğer okuma hataları arasında okuma ortamı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Hata yapan öğrenci sayısına bakıldığında her iki metinde de basılı kitap okuyan öğrencilerin internet ortamında okuyan öğrencilere göre daha fazla hata yaptıkları görülmektedir. Bu bulgu, okuma hataları ile okuma ortamı arasında yerine koyma, ekleme yapma, çıkarma yapma, yanlış telaffuz, geri dönme ve yanlış okuma hataları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının anne ve baba eğitim seviyesi, kitap okuma sıklıkları ve tercih ettikleri kitap türü değişkenleri açısından farklılaşmayı ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Okuma hatalarının annelerinin eğitim seviyesine göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okuma Hatalarının Annelerinin Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Metinler	Okuma Hataları	Annelerinin Eğitim Seviyesine Göre Hata Yapan Öğrenci Sayısı				F	p
		Okur-Yazar (N=10)	İlkokul (N=13)	Ortaokul (N=4)	Lise (N=5)		
Öykü	Yerine koyma	4	8	2	3	.355	.786
	Ekleme yapma	8	4	1	3	2.482	.081
	Çıkarma yapma	3	9	2	2	1.229	.318
	Yanlış telaffuz	4	7	2	5	1.751	.179
	Geri dönme	4	7	1	2	.362	.781
	Duraklama	5	6	2	1	.427	.735
	Yanlış okuma	5	4	1	1	.547	.654
Bilgi Verici Metin	Yerine koyma	6	9	3	3	.130	.941
	Ekleme yapma	10	6	1	2	4.572	.010
	Çıkarma yapma	6	9	2	3	.166	.919
	Yanlış telaffuz	7	5	2	5	2.330	.096
	Geri dönme	3	5	1	2	.120	.947
	Duraklama	4	5	2	1	.286	.835
	Yanlış okuma	4	7	1	2	.350	.789

Tablo 5'e göre okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin bilgi verici metinlerde yaptıkları okuma hatalarından sadece ekleme hatasında annelerinin eğitim seviyesi değişkenine göre farklılık olduğu görülmüştür [$F(3-28)=4.57$, $p<.05$]. Öğrencilerin okudukları metinlerde yaptıkları diğer hatalarda annelerinin eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Gruplararası farkların belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre de yapılan hataların anne eğitim seviye durumuna göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Annesi okur-yazar seviyeye sahip okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin en çok hatayı ekleme yapma; ilkökul mezunu olanların çıkarma yapma ve yerine koyma; ortaokul mezunu olanların yerine koyma ve lise mezunu olanların da yanlış telaffuz hatasını yaptıkları görülmektedir. Okuma hatalarının babalarının eğitim seviyesine göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okuma Hatalarının Babalarının Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Metinler	Okuma Hataları	Babalarının Eğitim Seviyesine Göre Hata Yapan Öğrenci Sayısı					F	p
		Okur-Yazar (N=1)	İlkokul (N=8)	Ortaokul (N=7)	Lise (N=12)	Lisans (N=4)		
Öykü	Yerine koyma	-	5	2	7	3	.967	.442
	Ekleme yapma	-	6	2	6	2	1.044	.403
	Çıkarma yapma	1	3	4	6	2	.365	.831
	Yanlış telaffuz	1	4	4	7	2	.216	.927
	Geri dönme	-	4	4	5	1	.452	.770
	Duraklama	1	3	4	5	1	1.160	.350
	Yanlış okuma	1	4	1	5	-	1.689	.182
Bilgi Verici Metin	Yerine koyma	1	5	5	7	4	.740	.573
	Ekleme yapma	1	7	2	7	2	1.626	.196
	Çıkarma yapma	1	5	2	9	3	1.281	.302
	Yanlış telaffuz	1	6	2	8	2	1.150	.355
	Geri dönme	-	2	3	5	1	.331	.854
	Duraklama	1	3	4	2	2	1.342	.280
	Yanlış okuma	1	4	3	7	-	1.362	.273

Tablo 6'ya göre okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin hem öykü hem de bilgi verici metinlerde yaptıkları okuma hatalarının babalarının eğitim seviyesi değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Gruplararası farkların belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre yapılan hataların baba eğitim seviye durumuna göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Babası ilkökul mezunu olan ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin en çok hatayı ekleme yapmada, ortaokul mezunu olanların yerine koymada, lise mezunu olanların çıkarma yapma ve lisans mezunu olanların da yerine koyma hatasını yaptıkları görülmektedir. Okuma hatalarının kitap okuma sıklığına göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Okuma Hatalarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımı

Metinler	Okuma Hataları	Kitap Okuma Sıklığına Göre Hata Yapan Öğrenci Sayısı				F	p
		Hiç (N=4)	0-30 Dakika (N=18)	30-60 Dakika (N=7)	60 Dakikadan Fazla (N=3)		
Öykü	Yerine koyma	1	11	4	1	.705	.557
	Ekleme yapma	3	8	4	1	.523	.670
	Çıkarma yapma	1	9	6	1	.832	.488
	Yanlış telaffuz	4	6	5	2	4.206	.014
	Geri dönme	2	10	2	-	1.361	.275
	Duraklama	1	10	3	-	1.305	.292
	Yanlış okuma	2	6	3	-	.701	.559
Bilgi Verici Metin	Yerine koyma	2	13	4	4	.303	.823
	Ekleme yapma	5	10	4	1	1.222	.320
	Çıkarma yapma	2	11	6	2	.161	.922
	Yanlış telaffuz	4	8	4	3	2.364	.092
	Geri dönme	1	7	2	1	.125	.944
	Duraklama	1	9	2	-	1.148	.347
	Yanlış okuma	2	8	5	-	1.488	.239

Tablo 7'ye göre okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin öykü metnini okurken yaptıkları okuma hatalarından yanlış telaffuz hatasında kitap okuma sıklığı değişkenine göre farklılık olduğu görülmüştür [$F(3-28)=4.206$, $p<.05$]. Öğrencilerin okudukları metinlerde yaptıkları diğer hatalarda kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Gruplar arası farkların belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre de yapılan hataların kitap okuma sıklığına göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Günde hiç kitap okumayan öğrencilerin en çok hatayı ekleme yapmada; 0-30 dakika okuyanların yerine koyma ve çıkarma yapmada; 30-60 dakika okuyanların çıkarma yapmada ve 60 dakikadan fazla okuyanların da yerine koymada yaptıkları görülmektedir. Okuma hatalarının tercih ettikleri kitap türüne göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okuma Hatalarının Tercih Ettikleri Kitap Türüne Göre Dağılımı

Metinler	Okuma Hataları	Tercih Ettikleri Kitap Türüne Göre Hata Yapan Öğrenci Sayısı				F	p
		Öykü-Roman (N=21)	Gezi-Anı (N=4)	Bilimsel-Araştırma (N=6)	Şiir (N=1)		
Öykü	Yerine koyma	12	1	4	-	.959	.426
	Ekleme yapma	11	2	3	-	.316	.814
	Çıkarma yapma	12	1	2	1	.999	.408
	Yanlış telaffuz	10	5	3	1	1.575	.218
	Geri dönme	9	2	2	1	.498	.687
	Duraklama	11	1	2	-	.706	.557
	Yanlış okuma	10	-	1	-	1.764	.177
Bilgi Verici Metin	Yerine koyma	14	1	5	1	1.447	.250
	Ekleme yapma	14	1	3	2	1.082	.373
	Çıkarma yapma	12	2	5	1	.701	.560
	Yanlış telaffuz	10	4	4	1	1.630	.205
	Geri dönme	7	2	1	1	1.032	.394
	Duraklama	9	1	2	-	.354	.787
Yanlış okuma	13	1	1	-	2.046	.130	

Tablo 8'e göre okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin hem öykü hem de bilgi verici metinlerde yaptıkları okuma hatalarının tercih ettikleri kitap türü değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Gruplararası farkların belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre yapılan hataların tercih ettikleri kitap türüne göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öykü-roman türünde kitap okumayı tercih eden öğrencilerin en çok hatayı yerine koyma ve ekleme yapmada, gezi-anı türünde kitap okumayı tercih eden öğrencilerin yanlış telaffuz, bilimsel-araştırma türünde kitap okumayı tercih eden öğrencilerin yerine koyma, şiir türünde kitap okumayı tercih eden öğrencilerin de ekleme yapma hatasını yaptıkları görülmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma, okuma güçlüğü yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin öykü metninde yaptıkları okuma hatalarından ekleme yapma ve yanlış telaffuz arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farka yol açtığı görülürken hem öykü hem de bilgi verici metinlerde yapılan diğer okuma hataları arasında ise farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen

sonuçlara göre her iki metinde de kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda hata yaptıkları görülmektedir. Bu bulgu, Bilge ve Sağır (2017)'nin ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarını inceledikleri çalışmalarıyla farklı sonuçlar elde edildiğini göstermektedir. Araştırmacılar çalışmalarında çocukların yaptıkları sesli okuma hatalarını cinsiyet, sınıf düzeyi, karnedeki Türkçe dersi notu, günlük kitap okuma süresi ve yıllık okunan kitap sayısına göre karşılaştırmışlardır. Ancak sadece cinsiyete göre atlama hatası arasında anlamlı fark bulmuşlardır. Buna göre kızlar erkeklerden anlamlı ölçüde daha az hata yapmıştır.

Çalışmada okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin okuma ortamı değişkenine göre öykü metninde yaptıkları okuma hatalarından duraklama hatasında anlamlı bir fark olduğu, diğer okuma hataları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Hata yapan öğrenci sayısına bakıldığında her iki metinde de basılı kitabı okuyan öğrencilerin internet ortamında okuyan öğrencilere göre daha fazla hata yaptıkları görülmektedir. Bu bulgu “yeni bin yıl öğrencileri” ya da “Z kuşağı” denilen yeni nesil çocukların bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlarla çevrili bir ortamda yaşamalarına bağlanabilir (Ohler, 2013; Pedró, 2006; Savaş & Karataş, 2019). Çünkü bu nesil internetin olmadığı bir dönemi hiç yaşamamıştır. Dolayısıyla günümüz çocukları internet ortamında daha rahat okudukları için basılı kitap daha çok hata yapabilecekleri bir okuma ortamı haline gelmiş olabilir.

Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyine göre bilgi verici metinlerde yaptıkları okuma hatalarından sadece ekleme hatasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okudukları metinlerde yaptıkları diğer hatalarda annelerinin eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Annesi okur-yazar seviyeye sahip okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin en çok ekleme yapma; ilkökul mezunu olanların çıkarma yapma ve yerine koyma; ortaokul mezunu olanların yerine koyma ve lise mezunu olanların da yanlış telaffuz hatasını yaptıkları görülmektedir. Dolayısıyla anne eğitim düzeyiyle yapılan okuma hatalarının birbiriyle ilişkili olmadığı görülmüştür. Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin sayıları birbirine denk hale getirildiği zaman annesi ilkökul mezunu olan öğrencinin yaptığı okuma hatasının sayısı, annesi lise mezunu olan öğrencinin arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Aynı şekilde okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin hem öykü hem de bilgi verici metinlerde yaptıkları okuma hatalarının babalarının eğitim seviyesi değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Babası ilkökul mezunu olan ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin en çok ekleme yapma, ortaokul mezunu olanların yerine koyma, lise mezunu olanların çıkarma yapma ve lisans mezunu olanların da yerine koyma hatasını yaptıkları görülmektedir. Burada da baba eğitim düzeyiyle yapılan okuma hatalarının birbiriyle ilişkili olmadığı sonucu çıkmaktadır.

Araştırma bulgularında okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin öykü metnini okurken yaptıkları okuma hatalarından yanlış telaffuz hatasında kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okudukları metinlerde yaptıkları diğer hatalarda okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Günde hiç kitap okumayan öğrencilerin en çok hatayı ekleme yapmada; 0-30 dakika okuyanların yerine koyma ve çıkarma yapma; 30-60 dakika okuyanların çıkarma yapma ve 60 dakikadan fazla okuyanların da yerine koyma hatasını yaptıkları görülmektedir. Sonuçta en çok hatayı ekleme ve çıkarma yapmada yaptıkları görülmüştür. Demir (2015) yüksek lisans çalışmasında ilkökul öğrencilerinin okuma hızları ve heceleyerek okuyup okumadıklarını incelediğinde öğrencilerin okuma düzeyleri ile okuma hızları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu günlük kitap okuma süresiyle okuma hızının da ilişkili olduğu sonucunu çıkarmaktadır.

Okuma güçlüğü yaşayan ilkökullü öğrencilerinin hem öykü hem de bilgi verici metinlerde yaptıkları okuma hatalarının tercih ettikleri kitap türü değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öykü-roman türünde kitap okumayı tercih eden öğrencilerin en çok hatayı yerine koyma ve ekleme yapmada, gezi-anı türünde kitap okumayı tercih eden öğrencilerin yanlış telaffuz, bilimsel-araştırma türünde kitap okumayı tercih eden öğrencilerin yerine koyma, şiir türünde kitap okumayı tercih eden öğrencilerin de ekleme yapma hatasını yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Demir (2015) araştırmasında hata sayısı ile metnin konusu arasında bir ilişki olduğunu bulmuştur. Araştırmada aynı zamanda öğrencilerin, ilgilerini çeken ve gerçek yaşamla ilişkili olan öyküleyici metinlerde daha az hata yaparken ilgilerini çekmeyen çok fazla öğretim amacı güden bilgilendirici metinlerde daha fazla hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Sonuçta demografik özelliklerin okuma güçlüğü yaşayan ilkökullü öğrencilerinin yaptıkları okuma hataları üzerinde farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla sesli okuma hatalarında demografik özelliklerin belirgin bir hatanın öne çıkmasında etkili olmadığı, hataların sıklıklarının farklı özelliklerde olduğu söylenebilir (Akyol & Kodan, 2016; Ateş & Yıldız, 2011; Baydık, Ergül & Bahap-Kudret, 2012; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2006). Yılmaz (2008), okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin üç tür sesli okuma hatası yaptığını tespit etmiştir. Bunlar; atlama, ekleme ve yanlış okuma hatalarıdır. Aynı şekilde Demir (2015) sesli okuma sırasında yapılan hata türlerini incelediğinde öğrencilerin en sık yanlış okuma (215), atlayıp geçme (158) ve ekleme yapma (82) hatasını yaptıklarını tespit etmiştir. Kuruoğlu ve Şen (2018), öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataları tiplerine göre incelediğinde üç tip okuma hatası görmüştür: düşürme, ekleme ve değiştirme. Bu hata tipleri incelendiğinde, okuma sırasında öğrenciler en fazla değiştirme, en az ekleme hatasını yaptıkları görülmüştür. Yapılan çalışmalarda okuma güçlüğü olan öğrencilerin en sık yaptıkları hataların yanlış okuma, harf/hece karıştırma, atlama ve ekleme yapma olduğu görülmüştür (Gökçe-Sarıpınar & Erden, 2010; Seçkin, 2012).

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ilkökullü seviyesindeki öğrencilerin okumaya yönelik hatalarını azaltmaya ve akıcı okuma becerilerini arttırmaya yönelik çalışmaların daha çok yapılması gerektiği düşünülmektedir. Akıcı okuma becerilerini geliştirmede uygulamaya yönelik kullanılacak yöntem ve teknikler hakkında öğretmenlere bilgi verilmelidir. Ebeveynlerin de hem öğrencilere bu konuda yardımcı olmaları hem de öğretmenin sorumluluğunu paylaşmaları için bilgilendirilmeleri gerekir. İlkokul akıcı okuma anlamında temel kademe olmasına karşın ortaokul ve lise kademesinde de bu sorunların olduğu görülmekte ve çalışmaların bu kademelerde de yapılması gerektiği görülmektedir. Bu sebeple tarama çalışmaları yapıp endişe düzeyindeki öğrencilerin tespiti ve önleme çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Önleme çalışmalarının yapılması ile öğrencilerin okuma güçlüğü giderilmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., & Ketenoglu Kayabaşı, Z. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.

- Akyol, H. & Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.
- Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. (1980). Word identification errors in isolation and in context: Apples vs. oranges. *The Reading Teacher*, 33, 795-800.
- Ateş, S., & Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Baydık, B., Ergül, C., & Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Bilge, H., & Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (20. Baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th Ed.)*. SAGE.
- Daly, E. J., Chafouleas, S., & Skinner, C. H. (2005). *Interventions for reading problems*. Te Guilford Press.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüne giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (Cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1) 63-74.
- Davenport, M. R. (2002). *Miscues not mistakes: Reading assessment in the classroom*. Heinemann.
- Demir, H. (2015). *Yanlış Analizi Envanteri'nin ilkökullü öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Doğangün, B. (2008). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. *Türkiye'de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi No:62*, İstanbul Üniversitesi, 157-174.
- Goodman, Y. M. (1995). Miscue analysis for classroom teachers: Some history and some procedures. *Primary Voices K-6*, 3(4), 2-9.
- Gökçe-Sarıpınar, E., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Hughes, D., Mc Gillivray, L., & Schmedek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Thinking Publication.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanterlerinin kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 108-124.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Nobel Kitabevi.
- Karatay, H. (2013). Türkçe öğretimi el kitabı. A. Güzel, H. Karatay (Editörler), *Okuma Eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 221-264). Pegem Akademi Yayınları.
- Keser Özmantar, Z. (2019). Eğitim çalışmalarında sık kullanılan araştırma türleri. Turan, S. (Ed). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 49-78). Nobel Kitabevi.
- Keskin, K., & Baştuğ, M. (2013). Okuma çalışmalarında tanılama ve yönlendirme: Program-tabanlı ölçmenin uygulaması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 264-273.
- Kuruoğlu, G., & Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Leslie, L., & Caldwell, J. (2006). *Qualitative reading inventory-4 (4th ed.)*. Pearson Education Inc.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom. New media pathways to literacy, learning, and creativity (2nd ed.)*. Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd Ed.)*. Sage Publications Inc.

- Pedró, F. (2006). *The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning*. Inter-American Development Bank.
- Savaş, S., & Karataş, S. (2019). Z kuşağı öğrencisini tanımak. Kıral, E., Babaoğlu Çelik, E. & Çilek, A. (Ed). *Eğitim Araştırmaları* içinde (ss. 227-240). Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği Yayınları.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 563-580.
- Smart, D., Prior, M., Sanson, A., & Oberklaid, F. (2001). Children with reading difficulties: A six-year follow-up from early primary school to secondary school. *Australian Journal of Psychology*, 53(1), 45-53.
- Uzuner, Y., Kırcaali İftar, G., & Karasu, P. (2005). Comparing the effects of various procedures on reconstruction of narratives according to story grammar of a youth with hearing loss. *Reading Matrix*, 5(2), 15-27.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6-18.
- Yangın, S. & Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.
- Yıldırım, K., Turan, S., & Bebek, N. (2012). Akıcı okumayı geliştirme dersi: Farklı bir dil ve sosyokültürel kontekste etkililiği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 40-58.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.

EXTENDED ABSTRACT

An Assessment of the Reading Errors of Primary School Students with Reading Difficulties

Reading difficulty is a learning disability that causes issues in the reading skills of a student even though they may be at a normal or gifted level. Many factors can negatively affect a student's literacy process, and one of these factors is errors made while reading aloud. The most common errors made by children with reading difficulties are substitution, insertion or subtraction, repetition, mispronunciation, hesitation, and misreading. The present study was conducted to determine whether the reading errors made by primary school fourth-grade students with reading difficulties while reading aloud differ according to various factors. The study employs the descriptive survey model, which is a quantitative research method. The study group consists of primary school students selected using an appropriate sampling method chosen from purposeful sampling methods. The data was collected from 32 primary school fourth-grade students in the Mersin city center in the 2019-2020 academic year. As the first step, students were asked to read the second and third level texts in the "Non-Formal Reading Inventory" to determine their reading level (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013). The students' readings were recorded and analyzed by their teachers. Based on the analyses, it was decided that the students should read third level texts for the study purposes. A "Student Information Form" was prepared as a data collection tool to obtain students' demographic information. The form included questions about the students' gender, parents' education level, reading frequency, preferred reading material, and reading environment. The narrative text chosen for students to read was "Ömer and the Pigeon", and the other text was "Atatürk's School Life", an informative text selected from the field of social studies. The data obtained in the study were analyzed using the SPSS-21 program. It was determined that the study group showed a normal distribution, and parametric tests were used in the analysis of the data. Independent groups t-test was used to determine whether the students differentiated according to their gender and their preferred reading environment. One-way analysis of variance (ANOVA) was used to reveal the differences according to the students' parents' education level, their reading frequency, and preferred reading material. A significant difference was observed between the insertion and mispronunciation errors made by primary school students with reading difficulties while reading aloud according to the gender variable. Regarding the number of students who made errors, female students made more errors than male students while reading both texts. Among the reading errors made by primary school students with reading difficulties while reading the narrative text, there was a significant difference in the hesitation error according to the reading environment variable, while there were no significant differences in the other reading errors. Regarding the number of students who made errors, students who read from print media made more errors while reading both texts than those who read on the internet. Regarding the reading errors they made while reading informative texts, there was a difference only in the insertion error according to the education level of their mothers. Students with reading difficulties whose mothers were literate made insertion errors, while those whose mothers were primary school graduates made subtraction and substitution errors, those whose mothers were secondary school graduates made substitution errors, and those whose mothers were high school graduates made pronunciation errors most frequently. Therefore, it was observed that the reading errors students made did not correlate with the education level of mothers. Similarly, it was concluded that the reading errors made by primary school students with reading difficulties while reading both narrative and informative texts did not differ according to the education level of their fathers. Students with reading difficulties whose fathers were primary school graduates made insertion errors, while those whose fathers were secondary school graduates made substitution errors,

and those whose fathers were high school graduates made subtraction errors, and those whose fathers were university graduates made substitution errors most frequently. It was concluded that the reading errors students made also did not correlate with the education level of fathers. The study findings revealed that among the reading errors made by primary school students with reading difficulties while reading the narrative text, there is a significant difference in the mispronunciation error according to the variable of reading frequency. No significant difference was observed in other errors made by the students while reading the texts according to the reading frequency variable. It was found that the reading errors made by primary school students with reading difficulties while reading both the narrative and informative texts did not differ according to the preferred reading material variable. Students who preferred novels and stories made substitution and insertion errors, while those who preferred travel and nonfiction made mispronunciation errors, those who preferred science and research made substitution errors, and those who preferred poetry made insertion errors most frequently. It was concluded that the preferred reading materials of students with reading difficulties did not have a significant effect on the reading errors students made. Therefore, it can be said that demographic characteristics do not affect the prominence of an error type, and the frequency of errors is different. The study results point to the need for further studies to be conducted to reduce the reading errors of primary school students and to increase their fluent reading skills. Therefore, it is recommended to conduct screening studies to identify students with potential reading difficulties and to carry out prevention studies. The reading difficulties of students can be alleviated with prevention studies.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Öğretmen Adaylarının Millî Parklara Yönelik Algı ve Bilgi Düzeyleri: İlişkisel Bir Çalışma*

Hamza YAKAR^{1**}, Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ² & Yurdal DİKMENLİ³

Gönderilme Tarihi: 25 Mart 2021 Kabul Tarihi: 24 Mayıs 2021
DOI: 10.38015/sbyy.903158

Öz:

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının millî parklara yönelik algı düzeyleri ile bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç çerçevesinde araştırma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören farklı sınıf düzeylerinde 711 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmen adaylarının millî park bilgi düzeylerini ölçmeye yönelik çoktan seçmeli beş seçenekli Millî Park Başarı Testi (MPBT) hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından son şekli verilen başarı testi, çalışma grubuna uygulanarak öğretmen adaylarının millî park bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, öğretmen adaylarının millî park algılarının belirlenebilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 31 madde ve 3 boyuttan oluşan Millî Park Algı Ölçeği (MPAÖ) kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen algı ölçeği ve başarı testine verilen yanıtlara göre, öğretmen adaylarının millî park algı ve bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının millî parklara yönelik algı düzeyleri ile bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için, basit korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının genel millî park algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Millî parklara ilişkin eğitimsel boyutta yüksek algıya sahip olan öğretmen adaylarının özyeterlilik ve seçimsel algı boyutlarında orta düzeyde algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Buna karşın, öğretmen adaylarının millî park bilgi düzeylerinin ise yetersiz olduğu ve millî parklara yönelik başarı düzeyleri ile algı düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Millî park, millî park algısı, öğretmen adayı.

Abstract:

The aim of this study is to examine the relationship between teacher candidates' perception and their knowledge levels towards national parks. For this purpose, the research was carried out in relational scanning model. The participants of the study consist of 711 teacher candidates from different grade levels studying at Kırşehir Ahi Evran University Faculty of Education in the spring semester of the 2016-2017 academic year. Within the scope of the research, firstly, the National Park Achievement Test (NPAT) with five options was prepared to measure the national park knowledge

¹Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0002-9334-3525

²Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0001-8719-4167

³Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0003-3738-3095

*Bu araştırma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından (Proje No. EGT. A4. 17. 003) desteklenmiştir. Araştırmanın bir kısmı III. Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi'nde (Makedonya, 05-08 Eylül 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

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

level of teacher candidates. The achievement test, which was finalized by the researchers, was applied to the study group and the national park knowledge levels of the teacher candidates were determined. In the second stage of the study, the National Park Perception Scale (NPPS), which was developed by the researchers and consists of 31 items and 3 dimensions, was used to determine the national park perceptions of the teacher candidates. According to the answers given to the perception scale and achievement test developed by the researchers, the national park perception and knowledge levels of the teacher candidates were determined. A simple correlation analysis was conducted to determine whether there is a significant relationship between teacher candidates' perception levels towards national parks and their level of knowledge. As a result of the analysis, it was determined that the general national park perception of the teacher candidates was at a medium level. It was determined that teacher candidates who have a high perception of national parks in the educational dimension have a medium level of self-efficacy and selective perception. On the other hand, it was concluded that the national park knowledge levels of the teacher candidates were insufficient and there was a low level, positive and significant relationship between their achievement and perception levels towards national parks.

Keywords: National park, national park perception, teacher candidate.

GİRİŞ

Dünyada doğayı korumaya yönelik çalışmalar, çok eski zamanlara kadar gitmektedir. Buna rağmen günümüzde kullanılan bazı kavram ve uygulamaların kökeni, 19. yüzyıl başlarına dayanmaktadır. Günümüzde, birçok ülkede farklı şekillerde belirlenmiş çok sayıda doğa koruma alanı bulunmaktadır. Buna bağlı olarak doğa koruma alanlarının sayısı ve büyüklüğü giderek artış göstermektedir (Kurdoğlu, 2007). Doğa koruma alanları içerisinde en çok karşılaşılan alanlardan birisi de millî parklardır. Millî parklar, barındırdıkları kaynaklar itibarıyla ciddi bir eğitim imkânı sağlamakta ve birer açık hava laboratuvarı gibi nitelendirilmektedir (Yaşar, 2000). Ülkemizde korunan alanlar olan millî parklar; insan etkisine uğramamış, tarihi, estetik ve doğal ortam açısından bilimsel önemi olan, bilimsel çalışmalar yapılan, sınırları belli özel alanlardır. Başka bir ifade ile millî park; bilimsel ve estetik bakımdan, ulusal ve uluslararası alanda ender bulunan tabii ve kültürel kaynak değeri ile koruma, dinlenme ve turizm alanlarına sahip tabiat parçalarıdır (Ozner, 2002). Millî park bilgisi, algısı ve eğitimi ile millî parkların ve yakın çevresinin sunduğu doğal, tarihi ve kültürel değerleri bireylere tanıtmak, buna ek olarak bireylerin park niteliklerini gözlemlene, buraların denge, renk, biçim ve estetiğindeki çeşitliliği ve özgünlüğü anlayabilme becerisi kazandırmak hedeflenmektedir. Bunlara bağlı olarak, nihayetinde bireylerin doğa koruma alanlarına karşı sorumluluk kazanmaları beklenmektedir (Ozner, 2003).

Millî park alanları, 1983 yılında kabul edilen Millî Parklar Kanunu'nda "bilimsel ve estetik bakımından millî ve milletlerarası ender bulunan doğal ve kültürel kaynak değerleri ile koruma, dinlenme ve turizm alanlarına sahip tabiat parçalarıdır" şeklinde tanımlanmaktadır. Millî parklar gibi doğa koruma alanları, bir laboratuvar olarak kabul edilerek eğitim amaçlı değerlendirilmektedir (Atik & Toksöz, 2005). Millî parkların amacı, doğada nasıl davranılacağını, doğa eğitimi ve etiğini kazandırarak topluma doğayı tanıtmak, çevre ve doğa koruma bilincinin oluşmasını sağlamaktır (Şahbaz & Altınay, 2015). 2021 yılı itibarı ile Türkiye'de 45 millî park (MP) bulunmaktadır. T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı Doğa Koruma ve Millî Parklar Genel Müdürlüğü tarafından güncel olarak yayınlanan millî parkların listesi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. İlan Tarihlerine Göre Türkiye'deki Millî Parkların Listesi

Millî Parkın Adı ve Bulunduğu İl	Yıl	Millî Parkın Adı ve Bulunduğu İl	Yıl
1. Yozgat Çamlığı MP (Yozgat)	1958	24. Kaçkar Dağları MP (Rize-Artvin)	1994
2. Karatepe-Aslantaş MP (Osmaniye)	1958	25. Karagöl-Sahara MP (Artvin)	1994
3. Soğuksu MP (Ankara)	1959	26. Aladağlar MP (Niğde-Adana-Kayseri)	1995
4. Kuşçenneti MP (Balıkesir)	1959	27. Marmaris MP (Muğla)	1996
5. Uludağ MP (Bursa)	1961	28. Saklıkent MP (Muğla-Antalya)	1996
6. Yedigöller MP (Bolu)	1965	29. Troya Tarihi MP (Çanakkale)	1996
7. Dilek Yarımadası-Büyük Menderes Deltası MP (Aydın)	1966	30. Honaz Dağı MP (Denizli)	1998
8. Spil Dağı MP (Manisa)	1968	31. Küre Dağları MP (Kastamonu-Bartın)	2000
9. Kızıldağ MP (Isparta)	1969	32. Sarıkamış-Allahuekber Dağları MP (Kars-Erzurum)	2004
10. Güllük Dağı-Termessos MP (Antalya)	1970	33. Ağrı Dağı MP (Ağrı-Iğdır)	2004
11. Kovada Gölü MP (Isparta)	1970	34. Gala Gölü MP (Edirne)	2005
12. Munzur Vadisi MP (Tunceli)	1971	35. Sultan Sazlığı MP (Kayseri)	2006
13. Beydağları Sahil MP (Antalya)	1972	36. Tek Tek Dağları MP (Şanlıurfa)	2007
14. Köprülü Kanyon MP (Antalya)	1973	37. İğneada Longoz Ormanları MP (Kırklareli)	2007
15. Ilgaz Dağı MP (Kastamonu-Çankırı)	1976	38. Nene Hatun Tarihi MP (Erzurum)	2009
16. Başkomutan Tarihi MP (Afyonkarahisar-Kütahya-Uşak)	1981	39. Yumurtalık Lagünü MP (Adana)	2009
17. Altındere Vadisi MP (Trabzon)	1987	40. Sakarya Meydan Muharebesi Tarihi MP (Ankara)	2015
18. Boğazköy-Alacahöyük MP (Çorum)	1988	41. Kop Dağı Müdafaası Tarihi MP (Bayburt-Erzurum)	2016
19. Nemrut Dağı MP (Adıyaman-Malatya)	1988	42. Malazgirt Meydan Muharebesi Tarihi MP (Muş)	2018
20. Beyşehir Gölü MP (Konya)	1993	43. İstiklal Yolu Tarihi MP (Kastamonu-Çankırı)	2018
21. Kazdağı MP (Balıkesir)	1994	44. Botan Vadisi MP (Siirt)	2019
22. Altınbeşik Mağarası MP (Antalya)	1994	45. Hakkâri Cilo ve Sat Dağları MP (Hakkâri)	2020
23. Hatila Vadisi MP (Artvin)	1994		

Kaynak: T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı Doğa Koruma ve Millî Parklar Genel Müdürlüğü, 2021.

Türkiye'de doğa koruma anlayışında son yıllarda önemli kırılmalar yaşanmıştır. Ülkemizdeki korunan alanlara yönelik benimsenen geleneksel salt korumacılık ve merkezîyetçi bir anlayış yaklaşımı giderek değişmiştir. Bu anlayış yerini katılımcı yönetim planlarının hazırlığı ve yerelden yönetim anlayışının benimsenmesine bırakmıştır. Bu yeni yaklaşımda, eğitimin önemli bir yeri vardır. Hiç şüphesiz katılımcı yaklaşım, eğitim ve bilinçlendirmelerle desteklendiğinde, ilgi grupları ile korunan alanlar arasında bir eşgüdüm sağlanabilir (Güneş, 2011). Millî park eğitimi, çevre eğitiminin bir parçasıdır. Bu çerçevede millî parklarda sürdürülen doğal, tarihi ve kültürel temelli bilimsel çevre eğitimleri millî park eğitiminin kapsamını oluşturmaktadır. Millî park eğitiminde, parkların özelliklerini gözlemlene ve onu okumada bireylere özgü bir yaklaşım benimsemeleri ve bunun sonucunda bireylerin sorumluluk kazanmaları hedeflenmektedir. Buna ek olarak, millî park eğitiminin beceri yönü de bulunmaktadır. Bu becerilerden en önemlisi, disiplinler arası düşünme becerileridir. Millî park eğitimi kapsamında doğal, tarihi ve kültürel değerleri bir arada sunularak katılımcıların gelişimi amaçlandığı için disiplinler arası düşünme oldukça önemlidir (Ozner, 2004).

Millî parklara yönelik öğrencilerin bilgi ve farkındalık düzeylerini arttırmak için eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Özellikle öğretim programlarında, millî parklara yönelik içeriklere yer verilmesi oldukça önemlidir. Buna rağmen millî parklar konusuna, öğretim programlarında yeterli ölçüde yer verilmediği görülmektedir. Bu durum, bireylerin

ekolojik farkındalığını ortaya çıkarmayı zorlaştırmaktadır. Bu yüzden millî park konuları, öğrenciler ve toplumdaki tüm bireyler tarafından örgün veya yaygın eğitim sistemi içerisinde tanıtılmalı ve uygulama alanı olarak kullanılmalıdır (Kocalar, 2016). Millî park farkındalığı açısından öğretmen adaylarının bu konuda iyi yetişmiş olmaları önemli bir başlangıç olacaktır. Çünkü öğretmen adaylarının yetiştirecekleri yeni nesillere etkili bir millî park bilgisi ve farkındalığı kazandırmaları için, ilk önce kendilerinin yeterli düzeyde bilgi ve farkındalığa sahip olmaları beklenmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, millî parklara yönelik öğretmen adaylarının bilgi ve algı düzeylerinin tespit edilmesi önemlidir.

Türkiye’de millî parklara yönelik yapılan çalışmalarda genel olarak kullanma, koruma ve değerlendirme, flora incelemesi, fauna incelemesi ve turizmsel olarak değerlendirme gibi konuların daha fazla öne çıktığı görülmektedir. Benzer şekilde, millî parklara yönelik yapılan çalışmalarda genellikle “doğal” millî parkların daha fazla çalışıldığı, buna karşın “tarihî” millî parkların ise daha az sayıda çalışıldığı dikkat çekmektedir (Dikmenli, Öztürk-Demirbaş & Yakar, 2018). Alan yazında millî parklara yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında, belirli bir millî parkın potansiyel özelliklerinin farklı açılardan ele alındığı çalışmalar sıklıkla görülmektedir. Buna ek olarak, alan yazında millî parkların nasıl algılandığına ilişkin farklı çalışmaları görmek mümkündür. Türkiye’de millî parklara yönelik yapılan bu çalışmalar; öğretmenlerin yaşadıkları çevrede bulunan millî parklara ilişkin algılarına (Batur, 2006; Karakaş, 2010), öğrencilerinin yaşadıkları çevrede bulunan millî parklara yönelik algılarına (Deniş, 2007; Öztürk & Şahbaz, 2017), turistlerin gezdikleri millî parklara ilişkin algılarına (Duman, Tanrıseven & Pamukçu, 2019), emekli göçmenlerin millî parklara ilişkin algılarına (Özkan & Uzun, 2019), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının millî parklara ilişkin tutum ve algılarına (Çetin, Aydemir & Kara, 2016) ve yerel halkın algılarına (Doğru & Aydın, 2020) yöneliktir.

Gelecek nesillere yaşanılır bir dünya bırakabilmenin yolu çevreyi korumaktan ve genç kuşaklara çevre eğitimini iyi sağlamaktan geçmektedir. Bu bağlamda çevre eğitimi yapmakla görevli olan öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Bu kabulden yola çıkılarak araştırmada ilk ve ortaokulda öğrencilere çevre eğitimi vermesi beklenen Sınıf, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının millî park algılarını farklı değişkenler açısından ortaya çıkarılması, millî parklara ilişkin başarı düzeylerinin tespiti ve algıları ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin kontrol edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının millî parklara yönelik algı düzeyleri ile bilgi düzeyleri arasında ilişkiyi incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının millî parklara yönelik algı düzeyleri nedir?
- Öğretmen adaylarının millî parklara yönelik bilgi düzeyleri nedir?
- Öğretmen adaylarının millî park algı düzeyleri ile bilgi düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel & Wallen, 2009; Karasar, 2005). Model gereği, değişim varlığı veya derecesini belirlemek için öğretmen adaylarının millî parklara yönelik algı ve bilgi düzeyleri ilişkisel olarak çözümlenmiştir. İlişkisel çözümlenme, korelasyon türü ilişkiler veya karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilere (Karasar, 2005, s. 81).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Fen Bilgisi Eğitimi programlarına devam eden 1, 2, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. MPAÖ, 2016-2017 bahar yarıyılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören farklı sınıf düzeylerinde 711 öğretmen adayına uygulanmıştır. Katılımcıların demografik dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri (n=711)

Cinsiyet		Anabilim Dalı		Sınıf Düzeyi		Millî Park Gezme Durumu	
Kadın	%74,7	Sınıf Eğitimi	%38,2	1. Sınıf	%22,4	Evet	%48,9
Erkek	%25,3	Sosyal Bilgiler	%29,9	2. Sınıf	%26	Hayır	%51,1
		Fen Bilgisi	%31,9	3. Sınıf	%28,8		
				4. Sınıf	%22,8		

Verilerin Toplanması

İlişkisel tarama modellerinde en az iki değişken arasındaki değişimin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışıldığı için, bu çalışmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarından birincisi katılımcıların millî parklara yönelik bilgi düzeylerini tespit etmek için geliştirilen başarı testidir. Millî parklar gibi özel bir konuya ilişkin çalışma grubunun bilgi düzeylerinin belirlenmesi önemli olduğu için bu veri toplama aracı geliştirilmiştir. İkincisi ise katılımcıların millî parklara yönelik algı düzeylerini tespit etmek için geliştirilen algı ölçeğidir. Veri toplama araçlarına bağlı olarak çalışma grubunun bilgi ve algı düzeyleri arasındaki ilişki yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmen adaylarının millî park bilgi düzeylerini ölçmeye yönelik çoktan seçmeli beş seçenekli Millî Park Başarı Testi (MPBT) hazırlanmıştır. MPBT hazırlanırken araştırmacılar tarafından ilk önce bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bu doğrultuda 30 adet çoktan seçmeli ve beş seçenekli sorudan oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Test maddelerine yönelik biri ölçme değerlendirme, diğeri de coğrafya eğitimi alan uzmanı olmak üzere iki farklı uzmandan görüşler alınmış ve uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan madde analizine göre, ayırt edicilik düzeyleri düşük olan 4 madde testten çıkartılmıştır. Buna göre, başarı testinin ayırt edicilik kat sayısının 0,35 ile 0,46 arasında değiştiği ve güçlük katsayısının ise 0,48 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca başarı testinin iç tutarlılık katsayısı (Kr-20) 0,763 olarak hesaplanmıştır. Yapılan madde analizlerinden sonra, son şekli verilen MPBT çalışma grubuna uygulanarak çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının millî park bilgi düzeyleri belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, öğretmen adaylarının millî park algılarının belirlenebilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen Millî Park Algı Ölçeği (MPAÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek 31 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. MPAÖ'nün alt boyutları; eğitimsel değer, özyeterlilik inancı ve seçimleyici algıdır. Bu çalışma için ölçek iç tutarlık testi Cronbach's Alpha=.739 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından geliştirilen algı ölçeği ve başarı testine verilen yanıtlara göre; öğretmen adaylarının millî park algı ve bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının millî park algı düzeylerinin hesaplanmasında aritmetik ortalama ve standart sapmalar kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının algı düzeylerinin belirlenmesinde ankette kullanılan 5'li likert ölçeğine uygun olarak; düşük, orta ve yüksek düzeyde puan aralıkları kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının millî park algı düzeyleri verilirken ilk olarak öğretmen adaylarının genel algı düzeyleri verilmiş, ardından ölçeğin alt boyutları doğrultusunda her bir boyutun düzeyi ayrı olarak verilmiştir. Öğretmen adaylarının millî park algı ve bilgi düzeyleri ile değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi ve Varyans Analizi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının millî parklara yönelik algı düzeyleri ile bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için, basit korelasyon analizi yapılmıştır. Basit korelasyon analizinde, korelasyon katsayısı -1,00 ile 1,00 arasında değerler alır. Korelasyon katsayısının 1,00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi, -1,00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi, 0,00 olması da ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının 0,70-1,00 arasında olması, yüksek; 0,30-0,70 arasında olması, orta; 0,00-0,30 olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002, s. 32). Araştırmada anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Öğretmen adaylarının millî parklara yönelik bilgi düzeylerini ortaya çıkarmak için yapılan analizlerde düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç düzeyli bir aralık belirlenmiştir. Buna göre; 0-8,67 arası değerler düşük, 8,68-17,34 arası değerler orta ve son olarak 7,35-26,0 arası değerler ise yüksek bilgi düzeyini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri bu aralıklara göre analiz edilerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, ilk olarak öğretmen adaylarının millî parklara yönelik algı düzeyleri, daha sonra millî parklara yönelik bilgi düzeyleri, son olarak ise milli parklara yönelik algı ve bilgi düzeyleri arasındaki ilişki verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Millî Parklara Yönelik Algı Düzeyi Sonuçları

Kategoriler	\bar{X}	SS	Aralıklar
Eğitimsel Değer Algısı	48,50	6,87	14-29 (Düşük) 30-44 (Orta) 45-60 (Yüksek)
Özyeterlilik İnancı	23,52	4,64	7-16 (Düşük) 17-25 (Orta) 26-36 (Yüksek)
Seçimleyici Algı	37,00	3,94	21-30 (Düşük) 31-39 (Orta) 40-48 (Yüksek)
Toplam	109,03	10,68	36-87 (Düşük) 88-111 (Orta) 112-136 (Yüksek)

Tablo 3'te, öğretmen adaylarının millî park algı düzeyleri ilk olarak genel algı düzeyinde, ardından algı ölçeğinin alt boyutları düzeyinde gösterilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının genel millî park algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları açısından bakıldığında, eğitimsel boyutta yüksek algıya sahip olan öğretmen adaylarının, özyeterlilik ve seçimsel algı boyutlarında ise orta düzeyde algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyetine Göre Millî Park Algı Düzeyleri Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Kategoriler	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	p
Eğitimsel Değer	Kadın	531	48,49	6,64	-,117	0,907
	Erkek	180	48,56	7,53		
Özyeterlilik İnancı	Kadın	531	23,01	4,53	-5,065	0,000*
	Erkek	180	25,01	4,66		
Seçimleyici Algı	Kadın	531	36,92	3,77	-,870	0,385
	Erkek	180	37,22	4,40		
Toplam	Kadın	531	108,43	10,40	-2,571	0,010*
	Erkek	180	110,79	11,31		

*p < .05

Tablo 4'te gösterildiği gibi, katılımcıların cinsiyetlerine göre genel millî park algı düzeyi puanları arasında fark olup olmadığını gösteren analiz sonucu incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Buna göre, erkek öğretmen adaylarının genel millî park algı düzeylerinin (110.79), kadın öğretmen adaylarının genel millî park algı düzeylerinden (108.43) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kategoriler açısından bakıldığında, öğretmen adaylarının sadece özyeterlilik inancı düzeyi puanlarının kız ve erkek öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, erkek öğretmen adaylarının özyeterlilik inancı düzeylerinin (25.01), kadın öğretmen adaylarının özyeterlilik inancı düzeylerinden (23.01) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Anabilim Dallarına Göre Millî Park Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Kategoriler	Anabilim Dalı	n	\bar{X}	S	F	p	Fark Kaynağı
Eğitimsel Değer	Sınıf Eğitimi (1)	272	49,34	6,16	5,825	0,003	1-3
	Sosyal Bilgiler (2)	212	48,75	8,63			
	Fen Bilgisi (3)	227	47,28	5,55			
Özyeterlilik İnancı	Sınıf Eğitimi (1)	272	22,46	4,71	11,764	0,000	1-2
	Sosyal Bilgiler (2)	212	24,10	4,64			
	Fen Bilgisi (3)	227	24,24	4,32			
Seçimleyici Algı	Sınıf Eğitimi (1)	272	37,01	4,12	12,377	0,000	1-2
	Sosyal Bilgiler (2)	212	36,04	3,94			
	Fen Bilgisi (3)	227	37,88	3,49			
Toplam	Sınıf Eğitimi (1)	272	108,81	10,30	0,211	0,810	
	Sosyal Bilgiler (2)	212	108,90	12,03			
	Fen Bilgisi (3)	227	109,40	9,77			

Tablo 5 incelendiğinde, anabilim dalı değişkenine göre öğretmen adaylarının genel millî park algısının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna rağmen, alt kategoriler bazında öğretmen adaylarının millî park algı düzeylerinde anabilim dalı değişkenine göre farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre eğitimsel değer kategorisinde Sınıf Eğitimi ile Fen Bilgisi anabilim dallarında eğitim gören öğretmen adaylarının eğitimsel değer algı düzeyi puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir (F=5,825; p<0,01). Özyeterlilik inancı kategorisinde, Sınıf Eğitimi ile Sosyal Bilgiler ve Sınıf Eğitimi ile Fen Bilgisi anabilim dallarında eğitim gören

öğretmen adaylarının algı düzeyi puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($F=11,764$; $p<0,01$). Son olarak, seçimleyici algı kategorisinde, Sınıf Eğitimi ile Sosyal Bilgiler, Sınıf Eğitimi ile Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ile Fen Bilgisi anabilim dallarında eğitim gören öğretmen adaylarının algı düzeyi puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($F=12,377$; $p<0,01$).

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Millî Park Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Kategoriler	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	S	F	p	Fark Kaynağı
Eğitimsel Değer	1. sınıf (1)	159	47,37	7,54	2,754	0,042	1-4
	2.sınıf (2)	185	48,67	6,74			
	3. sınıf (3)	205	48,41	7,26			
	4. sınıf (4)	162	49,55	5,06			
Özyeterlik İnancı	1. sınıf (1)	159	22,46	4,67	18,759	0,000	1-3
	2.sınıf (2)	185	22,29	4,62			1-4
	3. sınıf (3)	205	23,86	4,53			2-3
	4. sınıf (4)	162	25,52	4,00			2-4
							3-4
Seçimleyici Algı	1. sınıf (1)	159	37,03	3,61	,366	0,778	--
	2.sınıf (2)	185	37,09	3,89			
	3. sınıf (3)	205	36,76	4,03			
	4. sınıf (4)	162	37,15	4,19			
Toplam	1. sınıf (1)	159	106,88	11,20	7,725	0,000	1-4
	2.sınıf (2)	185	108,06	10,30			2-4
	3. sınıf (3)	205	109,04	11,53			3-4
	4. sınıf (4)	162	112,12	8,59			

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının genel millî park algısının 1., 2. ve 3. sınıf düzeyleri ile 4. sınıf düzeyi arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=7,725$; $p<0,01$). Kategoriler bazında bakıldığında, seçimleyici algı kategorisi hariç diğer tüm kategorilerde, sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının millî park algısının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Genel olarak düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının millî park algı düzeyinin sınıf düzeyi arttıkça anlamlı biçimde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7. Katılımcıların Millî Parkı Gezme Durumuna Göre Millî Park Algı Düzeyleri Puanlarının t-Testi Sonuçları

Kategoriler	Gezme Durumu	n	\bar{X}	S	t	p
Eğitimsel Değer	Evet	348	48,83	6,62	,957	0,339
	Hayır	363	48,32	7,12		
Özyeterlik İnancı	Evet	348	24,55	4,39	6,112	0,000
	Hayır	363	22,41	4,69		
Seçimleyici Algı	Evet	348	37,12	3,95	1,130	0,259
	Hayır	363	36,78	3,99		
Toplam	Evet	348	110,50	10,72	3,659	0,000
	Hayır	363	107,52	10,54		

Tablo 7’de gösterildiği gibi, katılımcıların herhangi bir millî parkı gezme durumlarına göre genel millî park algı düzeyi puanları arasında fark olup olmadığını gösteren analiz sonucu incelendiğinde, herhangi bir millî parkı gezen ve gezmeyen öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Buna göre, herhangi bir millî parkı gezen öğretmen adaylarının genel millî park algı düzeylerinin ($\bar{X}=110,50$), herhangi bir millî parkı gezmeyen öğretmen adaylarının genel millî park algı düzeylerinden ($\bar{X}=107,52$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kategoriler bazında bakıldığında ise sadece özyeterlik inancı kategorisinde, herhangi bir millî parkı gezen ve gezmeyen öğretmen adayları arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Genel olarak herhangi bir millî parkı gezmiş olan öğretmen adaylarının gezmemiş olanlara göre algıları anlamlı şekilde farklılık göstermiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Millî Park Bilgi Düzeylerine Yönelik Yapılan Başarı Testi Sonuçları

Bilgi Düzeyi	n	Min	Max	\bar{X}	S	Mod	Medyan
	711	.00	14	6.725	3.582	9	7

Öğretmen adaylarının millî park bilgi düzeylerine yönelik yapılan başarı testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının millî parklara yönelik başarı testinden aldıkları başarı ortalamaları $\bar{X}=6,725$ 'tir. Bu sonuç, millî park bilgi testinde bulunan 26 sorudan öğretmen adaylarının ortalamalarının 6,725'ini doğru olarak yanıtladıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının millî park bilgi düzeylerinin düşük olduğunun bir göstergesi olarak belirlenmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	p
Kız	531	7.09	3.29897	-.112	.911
Erkek	180	7.12	3.29894		

Öğretmen adaylarının millî park bilgi düzeyi ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir. Buna göre, kadın öğretmen adayları ($\bar{X}=7,09$; $ss=3,29897$) ile erkek öğretmen adaylarının ($\bar{X}=7,12$; $ss=3,29894$) millî park bilgi düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t=-,112$; $p<0,05$).

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Başarı Düzeylerinin Anabilim Dalı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm	n	\bar{X}	S	ANOVA		Fark
				F	p	
Sınıf Eğitimi (1)	272	8,6801	2,43072	84,628	,000	1-2
Sosyal Bilgiler (2)	212	7,1085	3,46171			1-3
Fen Bilgisi (3)	227	5,2115	3,04672			
Toplam	711	7,1041	3,29667			

Tablo 10'da, öğretmen adaylarının millî parklara yönelik başarı düzeylerinin öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenine göre varyans analizi sonuçları gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının millî park başarı düzeyleri ile öğrenim gördükleri anabilim dalları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir [$F(2-708)=84,628$; $p<0,05$]. Öğretmen adaylarının millî park başarı düzeyleri Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi eğitimi arasında Sınıf Eğitimi lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Başarı Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	S	ANOVA		Fark
				F	p	
1.Sınıf (1)	159	6,5912	3,38503	6,258	,000	1-4
2.Sınıf (2)	185	6,6811	3,83220			2-4
3.Sınıf (3)	205	7,1951	2,71542			
4.Sınıf (4)	162	7,9753	3,05224			
Toplam	711	7,1041	3,29667			

Öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin sınıf düzeyine göre varyans analizi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının millî park başarı düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf düzeylerinin arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir [F(3-707)=6,258, p<0.05]. Buna göre; öğretmen adaylarının millî park bilgi düzeylerinde, 1. sınıf ($\bar{x}=6,59$; $ss=3,38$) ile 4. sınıf ($\bar{x}=7,97$; $ss=3,05$) öğretmen adayları arasında 4. sınıf lehine anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir. Benzer şekilde 2. sınıf öğretmen adayları ($\bar{x}=6,68$; $ss=3,38$) ile 4. sınıf ($\bar{x}=7,97$; $ss=3,05$) öğretmen adayları arasında da anlamlı ve 4. sınıf lehine bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Başarı Düzeylerinin Millî Park Gezme Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Millî Park Gezme Durumu	n	\bar{X}	S	t	p
Evet	348	7,1826	3,18492	.121	.90
Hayır	363	7,1523	3,37175		

Tablo 12’de, öğretmen adaylarının başarı düzeylerinin millî park gezme durumuna göre t-testi sonuçları gösterilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde, herhangi bir millî parkı gezen öğretmen adayları ile gezmeyenler arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (t=.121, p>0,05).

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Algı ve Bilgi Düzeyi Arasındaki İlişki ile İlgili Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler		Algı Düzeyi	Bilgi Düzeyi
Algı Düzeyi	r	1	,143**
	p	-	,000
	n	711	711
Bilgi Düzeyi	r	,143**	1
	p	,000	-
	n	711	751

**p<0.01

Öğretmen adaylarının algı ve bilgi düzeyi arasındaki ilişki ile ilgili korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının millî parklara yönelik başarı düzeyleri ile algı düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (r = .143, p<0.01). Buna göre, öğretmen adaylarının millî parklara yönelik algı düzeyi arttıkça, millî parklara yönelik bilgi düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Üç farklı aşamada sürdürülen bu çalışmada, ilk olarak öğretmen adaylarının millî parklara yönelik algı düzeyleri, ikinci olarak öğretmen adaylarının millî parklara yönelik bilgi düzeyleri ve son olarak ise öğretmen adaylarının millî parklara yönelik algı ve bilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının millî park algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının millî parklara yönelik algılarının alt boyutlarından olan eğitimsel boyutta yüksek algıya, özyeterlilik ve seçimsel algı boyutlarında ise orta düzeyde bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sert (2017) tarafından yapılan çalışmada, 2009-2017 yılları arasında toplam 596 Fen Bilgisi öğretmen adayı ile “Türkiye’nin Biyolojik Zenginlikleri” dersi kapsamında doğa ve biyoçeşitlilik eğitimi amacı ile millî park

gezileri yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda gezilere katılan aday öğretmenlerin çevre korumaya ve kuşlara yönelik farkındalıklarında artış gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, çevresinde herhangi bir millî park bulunan kişilerin bu alanlara yönelik algılarının yüksek olması beklenebilir bir durumdur. Millî parkların, çevresinde yaşayan insanlar tarafından ilgi çekmesinde, millî parkların içinde dinlenme, eğlenme, yeme-içme ve spor gibi tesislerin yer almasının etkisi olabilir (Akbulut, Atmış & Günşen, 2015). Benzer şekilde, Öztürk ve Şahbaz (2017) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin millî park destinasyon imajı algılarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna rağmen yapılan bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin genel algı düzeylerini düşüren olumsuz ifadeler kullandıkları da tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının millî park bilgi düzeyleri incelendiğinde; sınıf eğitimi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı testindeki yanıtlarının ortalaması 6,72 olarak bulunmuş olup, bu ortalamanın öğretmen adaylarının başarı düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Öz, Bakır ve Yıldırım, (2013) tarafından yapılan fen bilgisi öğretmen adaylarının millî parklarda çevre eğitimine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının millî parkların çevre eğitimindeki rolünün en fazla ilk elden deneyim veya çevreden öğrenmeyi sağlama olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, öğretmen olduklarında millî parklar konusunda bilgilendirmek için öğrencilerini millî parklara götürmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının millî park bilgi düzeylerinin düşük olmasının nedenlerinden birinin, öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki coğrafya ve çevre eğitime yönelik derslerin azlığı ve içerik olarak bu derslerin yeterli olmaması gösterilebilir. Yüksek Öğretim Kurulu'nun 2018 yılında güncellediği öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiğinde, millî parklara Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarında, sadece meslek bilgisi kodlu seçmeli bir dersi olan "Okul Dışı Öğrenme Ortamları" dersinin içeriğinde yer verildiği görülmektedir. Buna karşın, Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programında ise meslek bilgisi kodlu seçmeli "Okul Dışı Öğrenme Ortamları" dersi ve alan eğitimi kodlu "Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları" dersinin içeriğinde yer verildiği anlaşılmaktadır (YÖK, 2018). Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ders içeriklerinde yalnızca seçmeli bir derste, Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programında ise sadece iki ders kapsamında yer verilen millî parkların öğretmen yetiştirme lisans programlarında çok az yer bulması, öğretmen adaylarının millî park bilgi düzeylerinin düşük olmasının önemli bir nedeni olabilir.

Öğretmen adaylarının millî park algı ve bilgi düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; millî park algı düzeylerinin erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna karşın, öğretmen adaylarının millî park bilgi düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deniz ve Genç, (2010) tarafından yapılan çalışmada, millî parklar çevresinde yaşayan sekizinci sınıf öğrencilerinin millî parka yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Yaşar ve Şeremet (2008), millî park ziyaretçileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında cinsiyetin kişilerin millî parklar eğitime yönelik bilgi, görüş ve bilinç durumları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşımlardır. Millî park bilgi düzeyi ile cinsiyet arasında herhangi bir etkinin olmaması literatürdeki benzer çalışmalarla örtüşmektedir. Buna rağmen, millî park algısı açısından bu çalışmanın sonuçları ile literatürdeki çalışmaların sonuçlarının çelişmesinin nedeni, erkek öğretmen adaylarının millî park gibi yerleri kadın öğretmen adaylarına oranla daha bağımsız gezebilmelerine bağlanabilir.

Öğretmen adaylarının millî park algı ve bilgi düzeyleri öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılaşmaktadır. Buna göre, anabilim dalı değişkenine göre öğretmen adaylarının genel millî park algısının farklılık göstermemesine rağmen, öğretmen adaylarının millî park bilgi düzeylerinin Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi eğitimi arasında Sınıf Eğitimi lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının milli parklara yönelik algılarının öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılık göstermemesinin nedeni, bu öğretmen yetiştirme lisans programlarının benzer ders ve ders içeriklerine sahip olmasıyla ilişkili olabilir. Her üç lisans programlarında da coğrafya ve özellikle çevre eğitimine yönelik dersler yer almaktadır. Buna karşın öğretmen adaylarının millî park bilgi düzeylerinin diğer anabilim dallarına kıyasla Sınıf Eğitimi lehine anlamlı farklılık göstermesi, lisans programlarında yer alan ders içerikleriyle ilişkili olabilir. Çünkü nitelikli sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi, mesleğin ön hazırlık koşulu olan sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer alan derslerin içerikleriyle doğrudan ilişkilidir (Çoban, 2011). 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile uygulamaya konulan yeni lisans ders programlarından biri de sınıf öğretmenliği lisans programıdır. Bu programda; %46 alan eğitimi dersleri, %35 meslek bilgisi dersleri ve %19 genel kültür derslerinin yer aldığı görülmektedir. “Eğitimde Program Dışı Etkinlikler” ve “Okul Dışı Öğrenme Ortamları” isimli seçmeli dersleri, programa eklenen yeni derslerdendir. Özellikle eğitim-öğretim faaliyetlerinin sadece program ile sınırlı olmadığı düşünüldüğünde, sınıf öğretmenliği lisans programı içerisinde yer alan program dışı etkinliklerin bu dersler aracılığıyla öğretmen adayları tarafından bilinmesi öngörülmektedir (Yurdakal, 2018). Tüm bu faktörlere bağlı olarak, öğretmen adaylarının millî park bilgi düzeylerinin diğer anabilim dallarına kıyasla Sınıf Eğitimi lehine anlamlı farklılık göstermesi anlaşılabilir.

Öğretmen adaylarının millî park algı ve bilgi düzeyleri milli park ziyaret edip etmeme durumuna göre incelendiğinde; herhangi bir millî parkı gezmiş olan öğretmen adaylarının gezmemiş olanlara göre algıları, anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Buna karşın, herhangi bir millî parkı gezen öğretmen adayları ile gezmeyenler arasında millî park bilgi düzeyi açısından anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir. Herhangi bir millî parkı gezme durumu, öğretmen adaylarının algı düzeylerinin olumlu anlamda etkilerken, öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini ise etkilememektedir. Deniz ve Genç, (2010) tarafından yapılan çalışmada, millî parklar çevresinde yaşayan sekizinci sınıf öğrencilerinin millî parka yönelik tutumları, millî parka daha önce gitmiş olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tubb (2003)'un ortaya koyduğu millî park ziyaretçilerine ziyaret öncesi ve sonrası anket uygulandığında, tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşar ve Şeremet (2008), çalışmalarında bireylerin millî parka gitme sıklığı arttıkça, millî parka ilişkin bilgi, bilinç ve sorumluluk açısından kazanımların arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, tutum üzerinden olmakla birlikte bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Buna karşın Çetin, Aydemir ve Kara (2016) yaptıkları çalışmada, millî parklara yapılan önceki ziyaretlerin öğretmen adaylarının millî parklara yönelik tutumlarını değiştirmede sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının millî park algı ve bilgi düzeyleri, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre ele alındığında; öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça anlamlı biçimde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu'nun 2018 yılında güncellediği öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiğinde, ilk sınıf düzeylerinde (1. ve 2. sınıflar), daha çok zorunlu ve genel kültür ile meslek bilgisine yönelik derslerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Buna karşın meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültüre yönelik seçmeli dersleri 3. ve 4. sınıf düzeylerinde yoğunluk kazandığı dikkat çekmektedir (YÖK, 2018). Milli parkların da içerisinde yer aldığı okul dışı öğrenme ortamlarının, bu seçmeli dersler içerisinde verildiği düşünüldüğünde, sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının millî park algı ve bilgi düzeylerinin artması buna bağlı olarak

yorumlanabilir. Ayrıca 3. ve 4. sınıf düzeylerinde okuyan öğretmen adaylarının kendi alanlarına yönelik daha net bir bakış açılarının gelişmiş olması da bu sonucun çıkmasına bağlanabilir.

Öğretmen adaylarının algı ve bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, öğretmen adaylarının millî parklara yönelik algı düzeyi arttıkça, millî parklara yönelik bilgi düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, millî parklarla ilgili etkinliklere yer verdikçe öğrencilerin millî parklara yönelik algı düzeylerini artırabilir ve bunun bir sonucu olarak öğrencilerin bilgi düzeyleri de artabilir. Çünkü değişen algılar, var olunan bilgi düzeyini de etkileyecek ve değiştirecektir. Varancı-Uzun'a (2020) göre, millî parklarla ilgili etkinlik yapmadan önce öğretmenler, milli parkın sahip olduğu kaynak değerleri ve parktaki doğal yapının oluşum sürecini önceden öğrencilere aktarmalıdır. Ayrıca millî parklarda etkinlik yapmadan önce olası riskleri de hesaba katmak ve buna göre planlama yapmak, millî park eğitiminde öğrenmelerin başarıya ulaşmasında önemlidir. Tüm bu çıkarımlar, millî parklara ilişkin algının önceden değiştirilmesinin ardından aslında bilgi düzeylerinin de artabileceğine işaret etmektedir.

Millî park eğitimi, çevre eğitimi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Türkiye'de çevre eğitimi konusunda hem resmi kurum ve kuruluşların hem de eğitim kurumlarında önemli eksiklikler göze çarpmaktadır. Bu eksikliklerin bir sonucu olarak koruma altına alınan alanların çevre kirliliği, aşırı ve plansız kullanımı neticesinde bu alanların ciddi boyutlarda tehdit altında kalmasına neden olmaktadır (Koday, 2017). Koruma altındaki alanların eğitim içerisinde kullanılması, bu alanlara ilişkin bilgi düzeyinin de artmasına neden olabilir. Fakat millî parklar, birçok alanda kullanılabilir olmasına rağmen gezi, ulaşım ve kaynak eksikliği gibi birçok faktöre bağlı olarak, millî parklardan eğitim alanında yeterince faydalanılamamaktadır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının millî park algı düzeyleri ile bilgi düzeylerinin nasıl olduğu, değişkenlere göre bu düzeylerin değişip değişmediği ve son olarak algı ve bilgi düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında, ortaya çıkan sonuçlar çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen adaylarının millî park algı ve bilgi düzeylerini arttırmak için, öğretmen adaylarına yönelik milli parklara neden ihtiyaç duyulduğu, bu alanların neden koruma altında oldukları ve hangi alanlarda kullanıma sunulabileceği ile ilgili farkındalık oluşturulacak farklı etkinlikler hazırlanmalı ve lisans eğitimleri boyunca bu etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğretmen adaylarının millî parklara ilişkin algılarını değiştirmek için, toplumda yerleşmiş olan ön yargı ve kalıp düşüncelerin kırılması gerekmektedir. Özellikle kültürel yapı içerisinde, millî parklar gibi koruma altındaki alanların gezilmesine yönelik gündeme getirilen toplumsal cinsiyet rolleri bağlamındaki ayrımcılıklar ortadan kaldırılmalıdır.
- Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalları açısından millî parklara yönelik bilgi düzeyi değişmesine rağmen, algı düzeyleri arasında herhangi bir farklılık olmadığı görülmektedir. Fakat fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans dersleri ve bu derslerin içerikleri düşünüldüğünde, sınıf eğitimi öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olması beklenen bir durumdur. Buna rağmen, öğretmen adaylarının millî park algı düzeylerinde herhangi bir anlamlı farkın çıkmaması, fen bilgisi ve sosyal bilgiler lisans yetiştirme programındaki derslerin okul dışı öğrenme boyutlarının eksik olduğunu göstermektedir. Bu yüzden, özellikle fen bilgisi ve sosyal bilgiler lisans yetiştirme programındaki seçmeli

derslerden, okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik derslerin öğretmen adayları tarafından seçilmesinin sağlanması önerilmektedir.

- Millî parklara yönelik öğretmen adaylarının algı düzeyi arttıkça, bilgi düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Bu yüzden öğretmen yetiştirme ders içeriklerinde, öğretmen adaylarının millî parklara yönelik farkındalığını arttırmak için daha fazla etkinliğe yer verilmelidir. Bu çerçevede, lisans dersleri kapsamında millî park gezilerine, millî park fotoğraflarına ve sanal gezi uygulamalarına yer verilmelidir.
- Bu çalışma, öğretmen adaylarının millî park algı düzeyleri ile bilgi düzeylerini belirlemek için, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının millî parklara yönelik algı düzeylerini belirleyen unsurların neler olduğunu daha derinlemesine analiz etmek için, nitel araştırma desenleri kullanılarak bu çerçevede farklı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, G., Atmış, E., ve Günşen, H. B. (2015). Farklı ilgi gruplarının milli park algıları üzerine bir değerlendirme: Küre Dağları Millî Parkı örneği. *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 15(1), 133-145.
- Atik, M. ve Toksöz, A. (2005). Korumada çevre eğitimi. *Korumada 50 Yıl Sempozyumu*, İstanbul 17-18 Kasım 2005, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, ss. 73-82, İstanbul.
- Batur, S. (2006). *Biyoloji öğretmenlerinin ve biyoloji dersi alan öğrencilerin Türkiye'nin biyolojik zenginlikleri konusundaki farkında oluşluk düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. Pegem Akademi.
- Çetin, T., Aydemir, A. ve Kara, H., (2016). Social sciences teacher candidates' awareness of and attitude toward national parks. Atasooy, E., Efe, R., Jazdzewska, I. ve Yaldır, H. (Editörler), *Current advances in education* (ss. 514-522), St. Kliment Ohridski University Press.
- Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 28-45.
- Deniş, H. ve Genç, H. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları çevrede bulunan millî parklara yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Isparta İli Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1, 9-25.
- Deniş, H. (2007). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları çevrede bulunan millî parklara yönelik tutumlarının araştırılması (Isparta ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Dikmenli, Y., Öztürk-Demirbaş, Ç., ve Yakar, H. (2018). Türkiye'de millî parklar konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin genel eğilimleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1750-1769. <https://doi.org/10.26466/opus.470971>.
- Doğru, E. ve Aydın, F. (2020). Yerel Halkın Millî Parklara İlişkin Görüşleri: İğneada Longoz Ormanları Millî Parkı Örneği. *International Journal of Geography and Geography Education*, 25(42), 328-355.
- Duman, S., Tanrısever, C. ve Pamukçu, H. (2019). Kastamonu Ilgaz Dağı Millî Parkı'na Gelen Turistlerin Coğrafi İşaretli Ürün Algısı. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7(2), 818-838.
- Fraenkel, Jack R. ve Wallen, Norman E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). McGraw-Hill.
- Güneş, G. (2011). Korunan alanların yönetiminde yeni bir yaklaşım: katılımcı yönetim planları. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-57.

- Karakaş, A. (2010). *Öğretmenlerin yaşadıkları çevrede bulunan millî parka ilişkin tutumlarının incelenmesi (Isparta, Denizli örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kocalar, A. O. (2016). Ekolojik farkındalığın artırılmasında millî parkların rolüne ilişkin öğrenci görüşleri. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(9), 55-61.
- Koday, Z. (2017). Çevre, eğitim ve millî parkların önemi. 15. *Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi*, Tebliğler Kitabı, (11-12 Eylül 2017), Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, Moldova.
- Kurdoğlu, O. (2007). Dünyada doğayı koruma hareketinin tarihsel gelişimi ve güncel boyutu. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 8(1), 59-76.
- Ozoner, F. S. (2002). Millî parklarda çevre eğitim eko-rehber yetiştirilmesinde ve ekoturizmin yaygınlaştırılmasındaki önemi. *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop*, 11-13 Aralık 2002, Ankara.
- Ozoner, F. S. (2003). Ekoturizm Etkinliklerinde ve ekoloji temelli çevre eğitiminde coğrafyanın önemi. *E.Ü. Coğrafya Bölümü Sempozyumları 2. Coğrafi Çevre Koruma ve Turizm Sempozyumu*, s. 51-54, 16-18 Nisan İzmir.
- Ozoner, F. S. (2004). Türkiye’de okul dışı çevre eğitimi ne durumda, neler yapılmalı? Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi, Bildiri Kitabı (Doğa ve Çevre), *Taksim International Abant Palace, Abant İzzet Baysal Üniversitesi & Biyologlar Derneği*, (5-8 Ekim 2004), Bolu.
- Öz, S., Bakır, S. ve Yıldırım, M. Z. (2013). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının millî parklarda çevre eğitimine yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 21-35.
- Özkan, O. ve Uzun, A. (2019). Kazdağı Millî Parkı ve çevresi (Balıkesir) örneğinde emekli göçmenlerin mekânsal algı ve düşünceleri. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 17(2), 237-259.
- Öztürk, Y., ve Şahbaz, R. P. (2017). Algılanan destinasyon imajının tekrar ziyaret niyeti ve tavsiye davranışı üzerine etkisi: Ilgaz Dağı millî Parkı’nda bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5(2), 3-21.
- Sert, H. (2017). Doğa eğitimi ve turizm alanı olarak Termessos Millî Parkı. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 2017, 7 (1), 89-102
- Şahbaz, R. P. ve Altınay, M. (2015). Türkiye’deki Millî Parkların rekreasyon faaliyetleri açısından değerlendirilmesi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 3(3), 125-135.
- T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı Doğa Koruma ve Millî Parklar Genel Müdürlüğü, (2020). *Millî parklar*. <https://www.tarimorman.gov.tr/DKMP/Belgeler/Korunan%20Alanlar%20Listesi/1-%20Milli%20Parklar.pdf>.
- Tubb, K. N. (2003). An evaluation of the effectiveness of interpretation within Dartmoor National Park in reaching the goals of sustainable tourism development. *Journal of Sustainable Tourism*, 11(6), 476-498.
- Varancı-Uzun, F. (2020). Millî parklar. C. Laçın Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 213-232), 2. Baskı, Pegem Akademi.
- Yaşar, O. (2000). Ülkemizde millî park ve benzer statüdeki alanların dağılımı. *Türk Coğrafya Dergisi*, 35, 181-201.
- Yaşar, O. ve Şeremet, M. (2008). Türkiye’deki millî park eğitimi ve millî park eğitimine ilişkin bir araştırma: Gelibolu Yarımadası Tarihi Millî Parkı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 910-942.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(29), 1483-1499.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>.

EXTENDED ABSTRACT

Preservice Teachers' Perception and Knowledge Levels Towards National Parks: A Relative Study

Introduction

Nowadays, there are many nature reserves that have been determined in different ways in many countries. National parks are one of the most common areas in nature conservation areas. National parks provide a serious educational opportunity due to the resources they have and are characterized as open-air laboratories. As of the year 2021, there are 45 national parks in Turkey. National park education is a part of environmental education. Within this framework, the natural, historical and cultural-based scientific environment trainings carried out in national parks constitute the scope of the national park education (Ozoner, 2004). Educational institutions have an important role in increasing the knowledge and awareness of students regarding national parks. In terms of national park awareness, it will be an important start for teacher candidates to be well educated on this subject. Considering the studies on national parks in the literature, there are frequent studies that examine the potential features of a particular national park from different angles.

Purpose

The aim of this study is to examine the relationship between preservice teachers' perception levels and their knowledge of national parks. For this purpose, the following questions were sought:

- What are the perception levels of preservice teachers towards national parks?
- What is the knowledge level of preservice teachers about national parks?
- Is there a relationship between preservice teachers' national park perception levels and their level of knowledge?

Method

This research was carried out in relational scanning model. Relational scanning model: it is a research model that aims to determine the existence and / or degree of change between two or more variables (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2005). As required by the model, to determine the existence or degree of change, preservice teachers' perception and knowledge levels towards national parks were analyzed relationally.

The participants of the study consisted of 711 teacher candidates attending Kırşehir Ahi Evran University Education Faculty Classroom Education, Social Studies Education and Science Education programs in the spring semester of the 2016-2017 academic year. Within the scope of the research, the National Park Achievement Test (NPAT) was prepared with five options to measure the national park knowledge level of teacher candidates. preservice teachers' national park knowledge levels who make up the study group were determined with the success test. In the second stage of the study, the National Park Perception Scale (NPPS), which was developed by the researchers, was used to determine the preservice teachers' national park perceptions.

Findings

It has been determined that the preservice teachers' general national park perception is at a moderate level. In terms of the sub-dimensions of the scale, it was determined that teacher candidates who have high perceptions in the educational dimension have medium-level perceptions in the self-efficacy and selective perception dimensions. It is seen that there is a statistically significant difference between female and male teacher candidates. Accordingly, it was concluded that the general national park perception level of male teacher candidates (110.79) was higher than the general national park perception level of female teacher candidates (108.43). The success average of teacher candidates in the achievement test for national parks is $\bar{X} = 6,725$. This result shows that out of the 26 questions in the national park knowledge test, teacher candidates answered 6.725 of their average correctly. This situation was determined as an indication that the national park knowledge level of the teacher candidates was low. It was found that there is a low level, positive and significant relationship between teacher candidates' achievement levels and their perception levels towards national parks ($r = .143, p < 0.01$). Accordingly, it can be said that as the perception level of teacher candidates about national parks increases, their knowledge level about national parks also increases.

Result and Discussion

It was concluded that as the preservice teachers' perception about national parks increased their knowledge level about national parks also increased. According to Varancı-Uzun (2020), before organizing activities related to national parks, teachers should convey to students the resource values of the national park and the formation process of the natural structure in the park. All these inferences point to the fact that after the perception of national parks is changed beforehand, the level of knowledge may also increase.

When preservice teachers' perception and knowledge levels were examined according to their national park visit status, preservice teachers' perceptions who had visited a national park compared to the ones who did not, differed significantly. On the other hand, it is seen that there is no meaningful relationship between the teacher candidates who visit a national park and those who do not, in terms of national park knowledge level. While visiting a national park positively affects preservice teachers' perception levels, it does not affect the knowledge level. In the study conducted by Deniz and Genç (2010), the attitudes of eighth grade students living around national parks towards the national park show a significant difference compared to the fact that they have been to the national park before.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Hazırlanan Tarih Konulu Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler: Bir Meta-Sentez Çalışması

Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK^{1*} & Cenap SİĞNAKTEKİN²

Gönderilme Tarihi: **06 Şubat 2021** Kabul Tarihi: **25 Mayıs 2021**
DOI: 10.38015/sbyy.875796

Öz:

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi içerisinde tarih ve tarih öğretimi konuları bağlamında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarını ve bu tezlerdeki eğilimleri çeşitli değişkenler açısından kapsamlı bir şekilde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. İncelenen 72 tez YÖK ulusal tez merkezinden elde edilmiştir. Verilerin analiz sürecinde öncelikle araştırmacılar tarafından her bir teze ait araştırma alt sorularını içeren bir künye belgesi/tez tanımlama kataloğu oluşturulmuştur. Veri analizinde MAXQDA 2020 nitel veri analiz programından yararlanılarak veriler alt amaçlar doğrultusunda tema ve kategorilere dönüştürülerek kodlanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Tezler, yıl ve tez türü değişkenlerine göre, üniversite değişkenine göre, ele alınan konulara göre, amaçlarına göre, kullanılan araştırma yöntemlerine göre, çalışma grubu/örneklem açısından, veri toplama araçları açısından, verilerin analizinde kullanılan yöntemlere göre ve geliştirilen önerilere göre incelenmiştir. İncelenen lisansüstü tezlerde en fazla tez çalışmasının 2019 yılında yapıldığı, konuların öğretiminde çoğunlukla öğretmen görüşlerinin tercih edildiği, tezlerin yöntem açısından oldukça yetersiz olduğu ve önemli bir kısmında yöntemin bulunmadığı, tez sayısının en çok olduğu üniversitelerin Marmara, Gazi ve Niğde üniversiteleri olduğu, en çok nitel araştırma desenlerinin ve görüşme formunun kullanıldığı ve genellikle öğretmenlere öneriler getirildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, tarih öğretimi, tarih, meta-sentez.

Abstract:

The purpose of this study is to examine graduate theses and trends in them comprehensively in terms of different variables conducted in social studies education in the context of history and history education in Turkey. For this purpose, a qualitative research approach was used in the study. The examined 72 theses were obtained from YÖK national thesis center. In data analysis, using the MAXQDA 2020 qualitative data analysis program, the data was transformed into themes and categories in line with sub-purposes, coded and content analysis was performed. Theses were analyzed according to the variables of year and thesis type, university variable, the subjects discussed, purposes, the research methods used, the study group / sample, the data collection tools, the methods used in the analysis of the data and the recommendations. In the postgraduate theses examined, it was seen that the most theses studies were conducted in 2019, teachers' opinions were mostly preferred in teaching the subjects, theses are quite insufficient in terms of methodology and most of them do not have this section, Marmara, Gazi and Niğde universities were the universities with the highest number of

¹Ordu Üniversitesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0002-9917-5841

²Ordu Üniversitesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0003-2394-5130

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

theses, qualitative research designs and interview forms were used the most and suggestions were generally made to teachers.

Keywords: *Social studies, history, history teaching, meta-synthesis.*

GİRİŞ

Multidisipliner bir alan olan sosyal bilgiler eğitimi içerisinde tarih konuları ve bunların öğretiminin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Tarih konuları, sosyal bilgiler öğretim programlarının bel kemiği olarak kabul edilmektedir. Bu durum sosyal bilgiler öğretim programlarında tarih ağırlıklı tasarımların ortaya çıkmasını da beraberinde getirmektedir. Bu doğrultuda ülkemizdeki sosyal bilgiler öğretim programını oluşturan sosyal bilim disiplinleri içinde tarih konularının özel bir konuma sahip olduğu bilinmektedir (Ata, 2009). Sosyal bilgileri oluşturan temel disiplinler içinde de, tarih ile ilgili olan ve tarihin kapsamına giren birçok konu bulunmakta, sosyal bilgiler dersinde birçok konuda; mutlaka tarih ile ilgili bir bağlantı bulunabilmektedir (Turan & Ulusoy, 2011). Ülkemizde sosyal bilgiler eğitimi alanında birçok bilim insanı tarafından yapılan araştırmalar da sosyal bilgiler eğitimi ile tarih bağlantısını ortaya koymaktadır (Ata, 2007; Akdağ, 2009; Öztürk & Dilek, 2005; Turan & Akdağ, 2017).

Tarih öğretimi, tarih biliminin ürettiği verilerin toplumlarla buluşması ve toplumların bilinçlenmesinin sağlanması noktasında ön plana çıkan bir alandır. Bireylerde ahlaki gelişimin sağlanması, demokratik yaşam becerilerinin kazanılması, milli kimlik gelişiminin sağlanması, geçmişin öğrenilerek geçmişten ders alınması, içinde bulunulan zaman diliminde yaşanan sorunların anlamlandırılması ve yorumlanması gibi çeşitli amaçlarla tarih öğretimi yapılmaktadır (Demircioğlu, 2010). Tarih konuları öğretilirken öğrencilere milli kimlik kazandırıp kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılması misyonu ön plana çıkmaktadır. Bu misyon doğrultusunda öğrencilerden geçmişi sorgulamaları ve gelecek hakkında öngöründe bulunmaları beklenmektedir (Dilek, 2002).

Bütün disiplinlerde olduğu gibi sosyal bilgiler eğitimi alanında da bilimsel çalışmaların belirli aralıklarla ve kapsamlı bir şekilde incelenmesi, alanın genel görünümünün ortaya çıkması açısından önemlidir. Alanyazın inceleme çalışmalarıyla bu alanda yapılan çalışmaların derinliği ve çeşitliği, araştırmaların çeşitli özellikleri, çalışılan konular; kullanılan yöntem ve teknikler, hâkim bakış açısı ve bunun tarihsel süreçte geçirdiği değişim dönüşüm gibi hususlar üzerine kapsamlı inceleme ve bütüncül değerlendirme ortaya çıkabilmektedir (Cüçük, 2017).

Ülke gereksinimlerine yönelik düzenlemelerin yapılması, ilgili alanın geliştirilmesi ve öğretim elemanı kadrolarının yetiştirilmesi amacıyla herhangi bir bilim dalında yüksek lisans veya doktora öğrenimi yaparak uzmanlaşmaya olanak sağlayan ve en üst öğrenim seviyesi olarak ifade edilen lisansüstü eğitimin nihai ürünü olan tezler önemlidir (Coşkun & diğ., 2014). Üstüner ve Cömert (2008), hazırlanan lisansüstü tezlerin özellikleri ve içeriği hakkında bilgi sahibi olunmasının ilgili bilim dalının nasıl geliştiği hakkında bilgi vereceğini belirtmektedir. Bu alanda yapılmış çalışmalar incelediğinde ise; Türkiye’de sosyal bilgiler ve tarih eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirildiği (Hayta & diğ., 2020), 1999-2019 yılları arasında sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine yapılan tezlerin incelendiği çalışmalara (Çırak, 2020) rastlanmaktadır.

Literatürdeki sosyal bilgiler eğitimi alanındaki meta sentez çalışmaları incelendiğinde; tarih öğretimi alanındaki tezlerin incelendiği (Kaymakçı, 2017), sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya

konulu lisansüstü tezlerin incelediği (Öner & Öner, 2017), vatandaşlık ve insan hakları eğitimi alanı lisansüstü tezlerin ele alındığı (Gürdoğan-Bayır, Kılıç & Balbağ, 2018; Kayaalp & Karameşe, 2020; Sönmez, Mery & Kaymakçı, 2009), sosyal bilgiler ve karşılaştırmalı eğitim alanı lisansüstü tezlerinin incelendiği (Özkaral & Mentiş-Taş, 2017) ve son olarak sosyal bilgiler eğitimi alanına yönelik lisansüstü tezler çeşitli araştırmalarda (Aksoy & diğ., 2009; Canbulat, Avcı & Sipahi, 2016; Dilek, Baysan & Öztürk, 2018; Geçit & Kartal, 2010; Oğuz-Haçat & Demir, 2018; Oruç & Ulusoy, 2008) ele alındığı görülmüştür. Sosyal bilgiler eğitimi alanında nitelikli akademisyen ve araştırmacıların yetiştirilmesi ve kaliteli çalışmaların ortaya çıkarılması açısından yüksek lisans ve doktora düzeyinde hazırlanan tezlerin belli zaman aralıkları ile incelenerek eğilimlerin ortaya konması, gelecek çalışmalar için projeksiyon oluşturma ve sonraki çalışmalar için öneriler sunma açısından önemlidir. Çalışma sonuçlarının, sosyal bilgiler eğitiminde tarih öğretimi alanında Türkiye’de yapılan tezleri çeşitli özellikleri açısından inceleyerek bir perspektif oluşturması, yapılacak yeni çalışmalar için ihtiyaç duyulan araştırma konu ve yöntemlerinin belirlenmesi ve farklı fikirlerin ortaya konmasında yeni araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi içerisinde tarih ve tarih eğitimi konuları bağlamında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarını ve bu tezlerdeki eğilimleri çeşitli değişkenler açısından kapsamlı bir şekilde incelemektir. Bu genel amaca bağlı olarak derinlemesine incelemeler yapabilmek için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

Sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi üzerine yapılan tezlerde;

1. Yıl ve tez türü değişkenlerine göre gelişim süreci nasıldır?
2. Üniversite değişkenine göre gelişim süreci nasıldır?
3. Ele alınan konular nelerdir?
4. Amaçlar nasıldır?
5. Kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
6. Çalışma grubu/örneklem nasıldır?
7. Kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
8. Verilerin analizinde kullanılan yöntemler nelerdir?
9. Ulaşılan sonuçlar nasıldır?
10. Geliştirilen öneriler nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada, çalışmanın amacına uygun olarak, meta-sentez çalışması kullanılmıştır. Meta-sentez, içerik analizi çalışmaları içerisinde yer alan bir çalışma olup aynı konu üzerinde yapılan çalışmaların tema veya ana şablonlar oluşturarak eleştirel bir bakış açısıyla yorumlanması ve sentezlenmesidir (Çalık & Sözbilir, 2014). Bu çalışmada sosyal bilgiler alanında tarih konularında yapılan lisansüstü tezler meta-sentez çalışmasıyla temalaştırılmış ve eleştirel bir bakış açısıyla yorumlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda veri toplamak amacıyla doküman incelemesi, gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmaktadır (Creswell, 2016). Bu araştırmada araştırmanın amacına uygun olarak bu tekniklerden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman inceleme; doküman temini, temin edilen dokümanların anlaşılması, gerekirse dokümanların

kategorilenmesi ve kullanılmasını gerektirir. Bu araştırmada belirtilen tekniğin sürecine uygun olarak sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanmış olan tarih ve tarih öğretimi konulu lisansüstü tezler, YÖK ulusal tez veri merkezinden elde edilmiştir. Bu veri tabanından “sosyal bilgiler” ve “tarih” ve “tarih öğretimi” anahtar sözcükleri ile tarama yapılmıştır. Elde edilen dokümanlara araştırmaya dâhil etme ve ayırt etme işlemleri uygulanmıştır. Tezler incelendikten sonra sosyal bilgiler eğitimi kapsamında tarih ve tarih öğretimi konulu olduğu tespit edilen 72 lisansüstü tez araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tezler Ek 1’de liste şeklinde sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk aşamayı künye belgesi olarak adlandırılan tez tanımlama katalogunun hazırlanması oluşturmaktadır. Bu katalog araştırma alt amaçlarını içerecek şekilde araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Tezler T1, T2, ... T72’ye kadar kodlanarak künye belgeleri oluşturularak liste hazırlanmıştır. 72 tez içerik analizi için MAXQDA 2020 nitel veri analiz programına T1’den T72’ye kadar oluşturulan künyeleri ile aktarılmıştır. Veriler üzerinde ilişkiler kurabilmek ve verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmak amacıyla içerik analizi yapılmıştır. Yıldırım & Şimşek (2011) içerik analizinin temelini benzer verilerin belirli tema ve kavram çerçevesinde bir araya getirilmesinin ve okurun anlayabileceği şekilde yorumlanmasının oluşturduğunu belirtmektedir. Analiz programında veriler alt amaçlar doğrultusunda tema ve kategorilere dönüştürülerek detaylı kodlamalar yapılmıştır.

Sosyal bilgiler eğitiminde tarih konulu lisansüstü tezler üzerinden anlamlı bir sonuca ulaşmak için oluşturulan ana temalar üzerinde dikkatle çalışılmıştır. Oluşturulan temalar ve yapılan sınıflamalar titizlikle gözden geçirilmiştir. Tezler üzerinde bütüncül bir bakış açısı kazanıldıktan sonra elde edilen veriler alt amaçlara uygun olarak tablolar halinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmaların geçerlik çalışmaları uzman incelemesi başta olmak üzere çalışma grubuyla uzun süren etkileşim ve detaylı betimleme gibi süreçleri kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmanın her aşamasında ve özellikle verilerin analizi aşamasında bir ölçme değerlendirme ve bir sosyal bilgiler eğitimi olmak üzere iki uzmandan görüş alınmıştır. Bu araştırmada incelenen 72 tez, tekrar tekrar okunmuş, kategorilere ayrılmış ve kategoriler her aşamada tekrar gözden geçirilmiştir.

Nitel araştırmaların güvenilirlikleri için kullanılan tutarlık ve teyit incelemeleri (Yıldırım & Şimşek, 2011) bu çalışma için de gerçekleştirilmiştir. Tutarlılık incelemesi için araştırma bulgularına göre oluşturulan kategoriler ve kategori içerisinde yer alan sınıflandırmanın kategoriye uygun olup olmadığını teyit etmek için uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacılar ile uzman arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılığını hesaplamak için Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100 formülü kullanılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda çalışmanın güvenilirliği %91 hesaplanmıştır. Araştırma güvenilirliği için yapılan diğer bir işlem ise nitel analiz programı kullanıldığı için araştırma verilerine ve bulgularına her zaman erişim imkânının olmasıdır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma alt amaçlarına ilişkin elde edilen bulgular ayrı başlıklarla tablolarla görselleştirilerek sunulmuş ve yorumlanmıştır.

1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

“Sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin yıl ve tez türü değişkenlerine göre gelişim süreci nasıldır?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Tezlerin Hazırlanma Yılı ve Tez Türü Dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans Tezleri	Doktora Tezleri	f
2000	T1	-	1
2002	T2	-	1
2003	T3	-	1
2006	T4,T5,T6,T7	T64	5
2007	T8, T9, T10	T65, T66	5
2008	T11, T12, T13	-	3
2009	T14, T15, T16, T17, T18	-	5
2010	T19, T20, T21, T22	-	4
2011	T23, T24, T25	T67, T68	5
2012	T26, T27, T28, T29	-	4
2013	T30, T31,T32	T69	4
2014	T33, T34, T35	-	3
2015	T36, T37, T38	T70	4
2016	T39, T40, T41,T42,43	-	5
2017	T44, T45	T71	3
2018	T46	-	1
2019	T47,T48,T49,T50,T51,T52,T53,T54,T55T56,T57,T58,T 59,T60,T61,T62,T63	T72	18
TOPLAM	63	9	72

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih konusu üzerine hazırlanmış lisansüstü tezlerin sayısı olarak en fazla 2019 yılında (18 tez) olduğu, bunların 17’sinin yüksek lisans ve 1’inin doktora tezi olduğu görülmektedir. 2019 yılını 5’er tez ile 2016, 2011, 2009, 2007 ve 2006 yılları takip etmektedir. Daha sonra, 4’er tez ile 2015, 2013, 2012 ve 2010 yılları gelmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi içerisinde tarih konusu üzerine 2008, 2014 ve 2017 yıllarında 3’er tezin hazırlandığını görülmektedir. Sosyal bilgiler eğitiminde tarih konusu üzerine en az tezin yapıldığı yıllar olarak 1 tez ile 2018, 2002 ve 2000 yılları olduğu görülmektedir. Buna göre, 2000 yılından bu yana, incelenen konu ile ilgili her yıl en az 1 tez hazırlandığı ifade edilebilir. Bulgular, günümüze doğru gelindikçe, tarih içerikli hazırlanan sosyal bilgiler tez sayılarında da düzenli bir artış yaşandığını göstermektedir. Bu durumun sebepleri arasında, konunun öneminin artıyor olması varsayımının yanı sıra, son yıllarda ülkemizde lisansüstü öğrenci ve çalışma sayılarındaki düzenli artışın da (Günay, 2018) önemli olduğu düşünülmektedir.

2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

“Sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin üniversite değişkenine göre gelişim süreci nasıldır?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Tezler	f
Marmara Üniversitesi	T2,T19,T18,T7,T11,T21,T34,T56,T61,T68,T10,T8	12
Gazi Üniversitesi	T6,T1,T16,T23,T62,T65,T66,T69,T14	9
Niğde Üniversitesi	T52,T17,T28,T44	4
Çanakkale Üniversitesi	T27,T20,T54	3
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	T13,T15,T46	3
Uşak Üniversitesi	T31,T45,T71	3
Sakarya Üniversitesi	T26,T48,T59	3
Selçuk Üniversitesi	T3,T5,T12	3
Fırat Üniversitesi	T9,T4,T25	3
Balıkesir Üniversitesi	T57,T58	2
Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi	T47,T63	2
Çukurova Üniversitesi	T22,T64	2
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	T36,T60	2
İstanbul Üniversitesi	T33,T35	2
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	T39	1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	T38	1
Giresun Üniversitesi	T37	1
Hacettepe Üniversitesi	T67	1
Atatürk Üniversitesi	T72	1
Zirve Üniversitesi	T32	1
Adnan Menderes Üniversitesi	T55	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	T30	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi	T29	1
Uludağ Üniversitesi	T53	1
Aksaray Üniversitesi	T24	1
Bartın Üniversitesi	T50	1
Erciyes Üniversitesi	T49	1
Dumlupınar Üniversitesi	T70	1
Abant İzzet Baysal	T43	1
Kastamonu Üniversitesi	T42	1
İnönü Üniversitesi	T41	1
Çankırı Üniversitesi	T40	1
Toplam		72

Tablo 2 incelediğinde, sosyal bilgiler eğitimi içerisinde tarih ve tarih eğitim konularında en fazla tezin Marmara Üniversitesi’nde (12) hazırlandığı, burayı 9 tez ile Gazi üniversitesi ile 4 tez ile Niğde Üniversitesi’nin takip ettiği görülmektedir. Çanakkale, Gaziosmanpaşa, Uşak, Sakarya, Selçuk, Fırat Üniversitelerinde 3’er tez, Balıkesir, Recep Tayip Erdoğan, Çukurova, Muğla Sıtkı Koçman, İstanbul Üniversitelerinde ise 2’şer tez görülmektedir. Araştırma konusuyla ilgili en az çalışmanın 1’er tez ile Ağrı İbrahim Çeçen, Mehmet Akif Ersoy, Giresun, Hacettepe, Atatürk, Zirve, Adnan Menderes, Dokuz Eylül, Afyon Kocatepe, Uludağ, Aksaray, Bartın, Erciyes, Dumlupınar, Abant İzzet Baysal, Kastamonu, İnönü, Çankırı Üniversiteleri olduğu görülmektedir. Yaylak (2019), Türkiye’de bulunan 129 devlet üniversitesinin 67’inde Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı bulunduğu, bunların 60’nda lisans, 50’sinde yüksek lisans ve 19’unda da doktora programı bulunduğunu belirtmektedir. Bu çalışmadaki bulgulara 32 farklı üniversitede bu konu çalışıldığından hareketle, Türkiye’de lisansüstü seviyede eğitim yapan üniversitelerin hemen hemen yarıya yakınında, tarih konulu tezlerin çalışıldığı söylenebilir.

3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

“Sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerde ele alınan konular nelerdir?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Tezlerde Konu Dağılımı

Konular	Tezler	f
Sosyal bilgilerde tarih konularının öğretimi	T3,T16,T21,T27,T28,T38,T39,T40,T41, T44,T63,T69,T70,T1,T14,T15,T20,T23, T24,T43,T9	21
Sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde kullanılan öğretim kuramları, yöntem ve teknikleri	T32,T12,T45,T62,T57,T58,T37,T34,T53, T67, T56, T64	12
Sosyal bilgiler tarih konularında yer alan içerikler	T4,T5,T22,T30,T31,T60,T8,T51, T55	9
Sosyal bilgiler tarih konularında kanıt temelli öğretim	T49,T65,T2,T6,T11,T36,T10, T6	8
Tarihsel empati	T29,T47,T48,T50,T59,T61	6
Tarih öğretiminde tarihi mekânların kullanımı	T72,T33,T18,T52	4
Sözlü Tarih	T19,T66,T71	3
Yerel tarih	T42,T13	2
Tarihsel okuryazarlık	T7,T17	2
Vatanseverlik	T46	1
Tarih öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojileri	T54	1
Toplam		72

Tablo 3’te, incelenen lisansüstü tezlerde en çok tercih edilen konunun 21 tez ile sosyal bilgiler tarih konularının öğretimi (program, ders, etkinlikler) üzerine olduğu görülmektedir. 12 tezin ise sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde kullanılan öğretim kuramları, yöntem ve teknikleri (çoklu zekâ, drama, oyunla öğretim, hikâye kullanımı, film ve dizi kullanımı, dizgeli öğretim, minyatür kullanımı, yapıcı öğrenme vb.) konu aldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler tarih konularında kanıt temelli öğretim, sosyal bilgiler tarih konularında yer alan içerikleri (program, ders kitapları vb.) konu alan 9 tez, sosyal bilgiler tarih konularında kanıt temelli öğretimi konu alan 8 tez, sosyal bilgiler tarih konularında tarihsel empatinin kullanıldığı 6 tez, tarih öğretiminde tarihi mekânların kullanımı konusunda 4, sözlü tarih konusunda 3, tarihsel okuryazarlık/tarihi algılama becerisi ve yerel tarih konularında 2 tez ile tarih ve sosyal bilgiler eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojisinin kullanımı, sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin yurt severlik tutumlarını konu alan 1’er adet tez olduğu görülmektedir. Bulgularda her ne kadar sosyal bilgiler eğitiminde tarih konularının öğretiminin çok yer tuttuğu görülse de, kanıt temelli tarih öğretim, tarihsel empati, sözlü tarih ve yerel tarih gibi konuların son yıllarda önemsendiği dikkat çekmektedir.

4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

“Sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin amaçları nasıldır?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin Amaçları

Amaçlar	Tezler	f
Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde kullanılabilir model, yöntem ve yaklaşımların incelenmesi	T24,T69,T67,T64,T9,T20,T28, T58,T53,T57,T68,T10,T45,T6, T34,T37,T23,T15,T12,T32	20
Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih konularının içerik ve işlenişlerinin incelenmesi	T60,T55,T40,T30,T27,T22,T42,T13,T 6,T26,T44,T43	12
Sosyal bilgiler öğretiminde tarih konuları işlenişinde öğretmen görüşlerinin incelenmesi	T39,T70,T25,T3,T1,T16,T21, T38	8
Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde tarihsel kanıtların kullanımı ve etkililiğini incelemek	T11,T36,T49,T56,T65,T41,T2	7
Sosyal bilgilerin ne olduğu, sosyal bilgiler ve tarih öğretiminin amacı, önemi ve gelişimini incelemek	T63,T51,T35,T4,T31	5
Tarihsel empatiye dayalı yapılan öğretimin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığa olan etkilerini belirlemek	T47,T48,T50,T59,T61,T29	6
Sosyal bilgiler dersinde tarihi mekân gezilerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini tespit etmek	T52,T33,T18,T72	4
Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde sözlü tarih yöntemine dayalı tarih öğretiminin incelenmesi	T66,T71,T19	3
Farklı ülkelere ait sosyal bilgiler eğitimi politikalarının kazanım, içerik, ders bakımından karşılaştırılması	T5,T8	2
İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin tarihsel okuryazarlık beceri/durum seviyelerini belirlemek	T17, T7	2
Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin yurtseverlik ve eğitimi hakkındaki tutumlarını ortaya koymak	T14,T46	2
Görme engelli tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve sosyal bilgiler eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma stratejilerini incelemek	T54	1
Toplam		72

Tablo 4’te, incelenen lisansüstü tezlerde temel amaç olarak 30 tez ile sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde kullanılabilir model, yöntem ve yaklaşımların incelenmesini konu almaktadır. Görme engelli tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve sosyal bilgiler eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma stratejileri 1 tez ile en az benimsenen amaç olmuştur. Çalışmaların amaçları arasında; 12 tez ile sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih konularının içerik ve işlenişlerinin incelenmesi, 8 tez ile sosyal bilgiler öğretiminde tarih konularının işlenişinde öğretmen görüşlerinin incelenmesi, 7 tez ile sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde tarihsel kanıtların etkililiğinin incelenmesi 6 tez ile tarihsel empatiye dayalı yapılan öğretimin öğrenci başarısına tutumuna ve kalıcılığa olan etkilerinin belirlenmesi, 5 tez ile sosyal bilgilerin ne olduğu, sosyal bilgiler ve tarih öğretiminin amacı, önemi ve gelişiminin incelenmesi, 4 tez ile sosyal bilgiler dersinde tarihi mekân gezilerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin tespit edilmesi, 3 tez ile sosyal bilgiler ve tarih derslerinde sözlü tarih yöntemine dayalı tarih öğretiminin incelenmesi gibi amaçlar bulunduğu görülmektedir.

5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

“Sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Tezlerde Kullanılan Yöntemler

Yöntem	Tezler	f
Nitel	T13,T14,T16,T69,T10,T7,T11,T12,T17,T18,T19,T20,T21,T26,T27, T33,T38,T39,T43,T44,T50,T53,T59,T60,T61,T63,T64,T67,T68, T71,T8,T6	32
Nicel	T15,T23,T25,T34,T37,T41,T48,T55,T46	9
Karma	T10,T66,T24,T31,T36,T42,T47,T49,T56,T62,T65,T70,T72,T54, T45, T29	16
Belirtilmemiş	T2,T58,T1,T51,T28,T4,T5,T9,T3,T30,T32,T35,T40,T52,T57	15
Toplam		72

Tablo 5’te, incelenen lisansüstü tezlerde en fazla kullanılan araştırma yöntemi olarak 32 tezde nitel araştırma yaklaşımı kullanırken 9 tezde ise nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. 16 tezde karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. 15 tezde ise araştırmanın yöntem bölümünde araştırma yöntemiyle ilgili bilgi verilmediği görülmüş ve “belirtilmemiş” kategorisinde sunulmuştur. Bu oranın yüksek olması dikkate değer ve olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Araştırmacıların, yöntemde belirtilen verilerden yola çıkarak tezleri herhangi bir kategori altında sınıflandırmamalarının sebebi, birçok araştırmada yöntem ile ilgili sorunlara özellikle dikkat çekmek istemelerinden kaynaklanmaktadır.

6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

“Sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezler çalışma grubu/örneklem açısından nasıldır?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Tezlerde Çalışma Grubu/Örneklem

Çalışma Grubu/Örneklem	Tezler	f
Sosyal bilgiler öğretmenleri	T21,T46,T43,T53,T13,T40,T28,T49,T14, T27,T45,T70,T25,T39,T41,T44,T63,T55, T72	19
7.sınıf öğrencileri	T7,T34,T23,T24,T29,T36,T47,T48,T50, T56,T57,T65,T66,T68,T61,T16,T59,T9	18
6.sınıf öğrencileri	T57,T31,T49,T71,T10,T32,T52,T62,T1, T45,T15	11
Ders kitapları, program vb. dokümanlar	T8,T30,T18,T6,T51,T5,T4,T22,T60,T51, T33,T35	11
4.sınıf öğrencileri	T2,T24,T11,T67,T64,T12,T58,T37	8
5.sınıf öğrencileri	T57,T19,T42,T2,T20	5
8.sınıf öğrencileri	T17,T31	2
Sınıf öğretmenleri	T38,T2	2
Tarih öğretmenleri	T69	1
Görme engelli sosyal bilgiler öğretmenleri	T54	1
İlköğretim öğretmenleri	T3	1
Lise öğrencileri	T40	1
Okul öncesi	T26	1
Toplam		81

Tablo 6, sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerde çalışma grubu/örneklem açısından incelendiğinde; frekans sayısının 81 olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeni incelenen tezlerin konuları gereği birden fazla grupta çalışmayı gerektirmesinden kaynaklanmaktadır. Örneğin; T2 kodlu tez “sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde tarihsel kanıtların etkililiğini sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve sınıf içi uygulamalara katkısını 4. ve 5. sınıf öğrencilerini gözlemleyerek” yaptığını belirtmiş ve bu araştırma kapsamında üç farklı kategoride yer almıştır. Çalışma grubu kategorisine en fazla 19 tez ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin, daha sonra da 18 tez ile 7. sınıf öğrencilerinin tercih edildiği görülmektedir. Bu listeyi 11 tez ile 6. sınıf öğrencileri, 8 tez ile 4. sınıf öğrencileri takip etmektedir. 5 tez ile 5. sınıf öğrencileri, 2’şer tez ile 8. sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma sorusu kapsamında en az tercih edilen grupların ise 1’er

tez ile okul öncesi, lise öğrencileri, ilköğretim öğretmenleri, görme engeli sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleri olduğu görülmektedir. Doküman incelemesinin yapıldığı 11 tezde ise, yöntem gereği ders kitapları, öğretim programı gibi dokümanlar kullanılmıştır.

7. Araştırmanın Yedinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

“Sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Tezlerde Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları	Tezler	f
Görüşme formu	T11,T12,T17,T20,T38,T42,T43,T44,T46,T47,T54, T59,T69,T70,T71	15
Doküman taraması	T4,T6,T8,T9,T22,T30,T33,T35,T51,T60,T56,T5	12
Başarı testi	T15,T21,T23,T34,T48,T52,T55,T61, T62,T58, T57	11
Gözlem, görüşme formu, doküman taraması	T10,T19,T26,T40,T63,T68	6
Anket formu	T3,T28,T32,T41	4
Anket, görüşme formu	T13,T24,T31,T53	4
Anket formu-tutum ölçeği	T14,T49,T64	3
Görüşme formu-doküman taraması	T1,T18,T39	3
Görüşme formu-başarı testi	T7,T67, T29	3
Gözlem-görüşme formu, başarı testi	T50,T66	2
Başarı testi, tutum ölçeği, doküman taraması	T36,T65	2
Görüşme-anket formu, doküman taraması	T25,T45	2
Başarı testi, doküman taraması	T37	1
Gözlem, görüşme formu	T27	1
Görüşme formu, tutum ölçeği	T72	1
Anket formu, doküman taraması	T16	1
Gözlem formu	T2	1
Toplam		72

Tablo 7’de, incelenen lisansüstü tezlerde en fazla kullanılan veri toplama araçları sırasıyla 15 tezde görüşme formu, 12 tezde doküman taraması, 10 tezde ise başarı testinin tercih edildiği görülmektedir. Bu listeyi 6’şar tez ile gözlem, görüşme formu, doküman taraması, 4’er tez ile anket formu-anket, görüşme formu, 3’er tez ile anket formu-tutum ölçeği, görüşme formu-doküman taraması, görüşme formu-başarı testi, 2’şer tez ile gözlem-görüşme formu, başarı testi, başarı testi-tutum ölçeği, doküman taraması, görüşme-anket formu, doküman taraması veri araçları izlemektedir. İncelenen lisansüstü tezlerden az kullanılan 1’er tez ile başarı testi-doküman taraması, gözlem-görüşme formu, görüşme formu-tutum ölçeği, anket formu-doküman taraması, gözlem formu veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir.

8. Araştırmanın Sekizinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

“Sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerde verilerin analizinde kullanılan yöntemler nelerdir?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Tezlerde Kullanılan Yöntemler

Veri analizi		Tezler	f
Nitel	Doküman analizi	T33,T60	33
	İçerik ve Betimsel analiz	T18	
	Betimsel analiz	T17,T20,T21,T27,T38,T39,T43,T50,T51,T53,T59,T61,T63,T69	
	İçerik analizi	T12,T19,T44,T45,T64,T70,T72	
	Betimsel, İçerik ve Söylem analizi	T11	
	Betimsel ve İçerik analizi	T7,T8,T54,T68,T71	
	Betimsel, İçerik ve Doküman analizi	T10,T67	
	Nitel içerik çözümlemesi ve yorumsal analiz	T26	
	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)	T25,T58,T46	
	T-testi	T34,T41,T1,T57,T9,T37	
Nicel	Mann whitney u testi	T52	
	Betimsel analiz (frekans ve yüzde)	T15,T32,T48,T66,T40,T2,T55,T62,T3,T16,T13	
	Faktör analizi	T14	
	Çoklu Doğrusal Regresyon	T23	
Karma	T-testi, Çift yönlü Varyans (Nicel)-Betimsel analiz (Nitel)	T42	
	T-testi (Nicel), Betimsel (Nitel)	T36	
	İçerik (Nitel), Betimsel (Nicel)	T31	
	NVIVO-7, T testi	T29	
Belirtilmemiş	İçerik analizi (Nitel), Betimsel (Nicel)	T56, T65, T24	
		T4,T5,T22,T28,T30,T35,T49,T6	
Toplam			72

Tablo 8’de, incelenen lisansüstü 33 tezde nitel veri analizi tekniği kullanılırken 24 tezde nicel veri analizi teknikleri tercih edilmiştir. Nitel ve nicel veri analizlerinin beraber kullanımına ise 7 tezde yer verildiği görülmüştür. 8 tezde ise veri analiz teknikleri belirtilmemiştir. Bu husus önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Nitel veri analizleri içerik ve betimsel analizler üzerinde yoğunlaşırken manuel analizler şeklinde gerçekleştiği dikkat çekmektedir. Karma araştırma ile yürütülen T29 kodlu tezde ise NVIVO nitel veri analiz programı üzerinden analiz yapıldığı görülmektedir. Dijitalleşen dünyada analizlerin güvenilirliklerini arttırmak için bilgisayar destekli araçların kullanımı önemli olarak değerlendirilmekte ve bu tür uygulamaların tez çalışmalarına yansıtılmaması bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Nicel verilerin analizinde ise SPSS programının sağladığı olanaklar üzerinden analizlerin yapıldığı görülmektedir.

9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

“Sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerde ulaşılan sonuçlar nasıldır?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Tezlerde Sonuçlar

Sonuçlar	Tezler	f
Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde kullanılan model, yöntem ve yaklaşımlar öğrenciler üzerinde kalıcı öğrenmede, akademik başarıda bilgi, beceri, değer kazandırmada olumlu değişimler meydana getirmektedir.	T24,T69,T67,T64,T9,T20,T28, T58,T53,T57,T68,T10,T45,T6, T34,T37,T23,T15,T12,T32	20
Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih konularının içerik anlamında bazı konuları yeterince içermediği ve kronolojik anlamda bütüncül olmadığı, kavramların anlaşılır olmadığı için öğretim sürecinde sorunlar yaşanmaktadır.	T60,T55,T40,T30,T27,T22,T42, T13,T6,T26,T44,T43	12
Sosyal bilgiler öğretiminde tarih konularının işlenişinde öğretmenlerin görüşlerine ders saatlerinin yetersizliği, konuların yoğun olması gibi nedenlerle tarih konuları yüzeysel işlenmektedir.	T39,T70,T25,T3,T1,T16,T21, T38	8
Tarihsel kanıtların kullanılması yoluyla, tarih konularında öğretimin etkililiğinin artabileceği saptanmıştır.	T11,T36,T49,T56,T65,T41,T2	7
Sosyal bilgiler ve tarih öğretiminin tarihsel süreçte yaşanan toplumsal olaylardan olumsuz etkilendiğini, öğrencilerin Osmanlı, Selçuklu ve İslam tarihini içerik olarak önemli gördükleri, öğrencilere somut yaşantılar ile tarih bilincini kazandırmanın faydalı olacağı saptanmıştır.	T63,T51,T35,T4,T31	5
Tarihsel empatiye dayalı yapılan öğretim öğrencilerin başarısına, tutumlarına ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlamaktadır.	T47,T48,T50,T59,T61,T29	6
Tarihi mekânların tarih eğitiminin bir parçası haline getirilmesinin müfredattaki kazanımların gerçekleştirilmesinde yararlı olduğu saptanmıştır.	T52,T33,T18,T72	4
Sözlü tarih yöntemiyle işlenen derslerde öğrenci başarısının arttığı saptanmıştır.	T66,T71,T19	3
Ülkemiz sosyal bilgiler programı; devletin istediği vatandaş tipini yetiştirme hedefi açısından Suudi Arabistan öğretim programı ile benzerlik göstermekte, Azerbaycan 6. ve 7. sınıf tarih konularının işleniş aşamalarıyla ise farklılık göstermektedir.	T5,T8	2
Öğrencilerin tarihsel sorgulama, yorumlama becerilerinin ve tarihsel olaylar üzerine yazılmış yazılı materyalleri (kitap, dergi vs.) okumada eksikliklerinin olduğu saptanmıştır.	T17, T7	2
Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin yurtseverlik tutumlarının yüksek olduğu ve kör yurtseverlik eğilimlerinin ise yapıcı yurtseverlik eğilimlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenler yurtseverlik eğitimini sosyal bilgiler ve tarih programlarının bir parçası olarak görmektedir.	T14,T46	2
Görme engelli sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili erişilebilirlik sorunları yaşadıkları, bu alanda bilgi eksikliklerinin yine görme engellilere uygun bir içerikle hizmet içi eğitimlerle giderilebileceği saptanmıştır.	T54	1
Toplam		72

Tablo 9’deki sosyal bilgiler eğitimi içerisinde tarih konulu lisansüstü tezlerin ulaştığı sonuçlar incelendiğinde; bu tezlerde en fazla ulaşılan sonucun 20 tez ile Sosyal bilgiler eğitiminde kullanılan farklı model, yöntem ve yaklaşımların öğrenciler üzerinde olumlu değişimler yaratmadaki önemi vurgulanmıştır. 12 tezde sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih konularının içerik anlamında bazı konuları yeterince içermediği ve kronolojik anlamda bütüncül olmadığı, kavramların anlaşılır olmadığı için öğretim sürecinde sorunlar yaşandığı ortaya konmuştur. 8 tezde öğretmen görüşleriyle bazı sorunlu konulara dikkat çekilmiştir. 7

tezde ise kanıt temelli tarih öğretiminin önemi vurgulanırken, 5 tezde önemli olan tarih konuları ve tarih bilinci geliştirmede somut deneyimlerin önemi ve sosyal bilgilerin tarihsel gelişiminde dönemselsel olayların etkili olduğu ortaya konmuştur. 6 tezde tarihsel empati, 4 tezde tarihi mekanların kullanımı ve 3 tezde sözlü tarihin kullanımının öğrenci başarısında önemli bir yeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı ülke sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırıldığı 2 tezde benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Yine 2 tezde öğrencilerin tarihsel sorgulama, yorumlama becerilerinin ve tarihsel olaylar üzerine yazılmış yazılı materyalleri (kitap, dergi vs.) okumada eksikliklerinin olduğu saptanmıştır. Yurtseverlik konusunun ele alındığı 2 tezde öğretmenlerin tutumlarının yüksek olduğu ve yurttaşlık eğitiminin sosyal bilgiler içerisinde verilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak 1 tez de ise görme engelli olan sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine erişmekte güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

10. Araştırmanın Onuncu Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

“Sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerde geliştirilen öneriler nelerdir?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Tezlerde Öneriler

Öneriler	Tezler	f
Öğretmenlere yönelik	T1,T6,T7,T9,T10,T11,T12,T13,T15,T16,T17,T18,T19,T20,T23, T24,T27,T28,T31,T36,T37,T38,T39,T42,T45,T47,T49, T50,T52,T53,T56,T57,T58,T59,T61,T63,T65,T66,T68,T71	40
Araştırmacılara Yönelik	T2,T7,T14,T17,T19,T20,T21,T34,T43,T45,T47,T48,T50,T55, T58,T59, T60,T61,T62,T63,T64,T65,T66,T67,T68,T70	26
Politika Yapıcılar Yönelik	T3,T7,T10,T11,T13,T15,T17,T19,T29,T38,T45,T53,T56,T60, T62,T65,T69,T72	18
Üniversitelere Yönelik	T3,T7,T8,T10,T11,T29,T33,T41,T49,T65,T72	11
Belirtilmemiş	T4,T5,T25,T26,T30,T32,T35,T40,T46,T51	10
Milli Eğitim Müdürlükleri	T3,T9,T22,T33,T36,T39,T54	7
Öğrencilere Yönelik	T17,T22,T38	3
Gençlik ve Spor Bakanlığına	T44	1
Toplam		106

Tablo 10’da, incelenen lisansüstü tezlerde geliştirilen önerilerin eğitim tezleri olması nedeniyle genellikle “Öğretmeler, Araştırmacılar ve Politika üretmesi beklenen kurum olarak Milli Eğitim Bakanlığı” olmak üzere başlıca üç kategoride toplandığı görülmektedir. Lisansüstünde üretilen tezlerde önerilerin sadece bir grubu hedeflemesi söz konusu olmadığı için araştırmaların doğası gereği bir çalışmanın öneriler bölümü öncelikle araştırma sonuçlarına göre ve daha sonra uygulayıcılara ve politika yapıcılara ya da spesifik gruplar varsa onlara yönelik gerçekleştirilir. Bu çalışmada incelenen 72 tezinde bu yapıya genel anlamda uygun olduğu söylenebilir. Tabloda frekans sayısının 106 olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeni belirtildiği gibi, incelenen tezlerin konuları gereği öneriler bölümünde birden fazla gruba öneri getirmeyi gerektirmesinden kaynaklanmaktadır. Ancak 10 tezde öneriler bölümüne hiç yer verilmediği görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma alt amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar maddeler halinde diğer çalışmalar ile olan bağlantılarıyla birlikte tartışılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaya çıkan sonuçlar şöyledir;

Tezlerin Hazırlanma Yılı: Bu çalışmada ulaşılan ilk sonuca göre, 2000-2019 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerde en fazla tez çalışmasının yapıldığı yıl 2019 en az ise 2000, 2002, 2003 ve 2018 olduğu görülmüştür. Bu durum, sosyal bilgiler eğitimindeki tarih konularının çalışılma sayılarındaki artışın halen devam ettiğini göstermektedir. Ancak Çalık (2020) tarafından yapılan sosyal bilgilerde tarih konuları üzerine yapılan tezlerin analizi ile ilgili çalışmada 58 tez incelenmiş ve yıl değişkeni anlamında en fazla tezin 2002 yılında 11 tez üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Birbirine çok benzer olan bu iki araştırma arasındaki farkın neden olduğu tam olarak bilinmemekle birlikte arama kriteri farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkiye’de çeşitli alanlarda hazırlanan lisansüstü tezlerin sayısında genel bir artış olduğu belirtilmektedir (Zengin & Çalış, 2017). Eğitim bilimlerinin bazı alanlarında ise çalışılan bazı konuların son yıllarda sayılarında azalma eğilimi söz konusu olmaktadır. Örneğin, Karakoç, Özpolat ve Kara (2018)’in araştırmalarında en fazla tezin yapıldığı yılların sırasıyla 2012, 2008, 2007, 2013 ve 2015 olduğu görülmüştür. Ayaz ve diğ., (2015) Türkiye’de öğretmen eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezleri incelemiş ve yapılan tezlerin genelde 2006–2009 yılları arasında yoğunlaştığını söylemişlerdir. Erdoğan (2017)’da benzer şekilde çalışma sayısı 2007-2013 yılları arasında yoğunlaşmış olduğunu, 2014’ten itibaren sayı olarak azalma eğilimi gösterdiğini belirtmektedir. Fakat bu çalışmadaki düzenli sayı artışı, alanın popüleritesinin devam ettiğinin de bir göstergesi olabilir.

Tezlerin Türü: Araştırma kapsamında incelenen tezlerin genellikle yüksek lisans seviyesinde kaldığı, doktora seviyesinde yeterince tez çalışması yapılmadığı/yapılamadığı, görülmektedir. Bu durumun sebebinin sosyal bilgiler eğitimi alanında Türkiye’de açılan lisansüstü programlardaki artış ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Kaymakçı ve Öztürk (2011) ile Yaylak (2019)’ın yapmış olduğu çalışmalarda bu artışın dikkate değer olarak gerçekleştiği açıkça görülmektedir. Benzer şekilde Çalık (2020) tarafından yapılan araştırma sonucunda da yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı: Bu çalışmada elde edilen veriler, incelenen tezlerin çoğunlukla Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Niğde Üniversitesi bünyelerinde hazırlandıklarını göstermektedir. Sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan tezler üniversiteler bazında incelendiğinde, İstanbul ve Ankara üniversiteleri dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili bir başka araştırma sonucunda sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerinde hazırlanan lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre dağılımına bakıldığında Gazi Üniversitesi %24,1 ile birinci, Marmara Üniversitesi %17,2 ile ikinci, Atatürk Üniversitesi %12,9 ile üçüncü sırada olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çalık, 2020). Marmara ve Gazi üniversiteleri arasında farklılık görülmesinin nedeninin araştırmalar arasındaki örneklem farkından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Benzer bir bulgu daha önceki araştırmacılar tarafından da elde edilmiştir. Örneğin Okutan ve Ekşi (2007) 2000-2003 yılları arasında eğitim yönetimi alanında hazırlanan tezlerin en fazla Ankara Üniversitesi bünyesinde yapıldığını; Bıkmaz ve diğ. (2013) eğitim programları ve öğretim alanındaki tezlerin en fazla Hacettepe, Orta Doğu Teknik, Dokuz Eylül ve Ankara üniversitesi bünyesinde yoğunlaştığını; Karakoç, Özpolat ve Kara (2018) tezlerde Ankara (%14.4), Orta Doğu Teknik (%13.5), Anadolu (%7.2), Hacettepe (%6.3) üniversitelerinin; Kaymakçı (2017)’da Gazi (%35.71), Marmara (%12.86) ve Karadeniz Teknik Üniversitesi (%8.58)’nin ön plana çıktığını teyit etmektedirler. Bu durumun söz konusu üniversitelerin öğretim üyesi sayılarının yüksek olması ve buna bağlı olarak da lisansüstü öğrenci alım kapasitelerinin de fazla olması ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Buradan

hareketle, bir çalışma alanında çalışmaların sayıca fazla olması ile üniversite öğretim üyesi sayısı ve üniversite köklü geçmişi arasında bir bağlantı oluşturulabilir.

Tezlerde Çalışılan Konu: Sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezler konu açısından bütüncül bir yaklaşımla değerlendirildiğinde; en çok 21 tezle sosyal bilgilerde tarih konularının öğretimi ve 12 tezle sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde kullanılan öğretim kuramları, yöntem ve teknikleri üzerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Hazırlanan tezlerin çoğunluğu bu bağlamda yapılmıştır. Tarih ile ilgili konuların öğretimini inceleyen Çırak (2020) çalışmasında yöntem uygulaması, öğretim programının ve dersin değerlendirilmesi, öğretmen görüşlerinin incelenmesi konusunun daha yoğun olduğunu belirterek bu çalışmayla benzer bir sonuca ulaşmıştır. Aynı zamanda “sosyal bilgiler dersi öğretim programı öğeleri” kapsamında “değer eğitimi” ile “sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğretim yöntemleri” öne çıkaran Oğuz-Haçat ve Demir (2018) ve “strateji -yöntem-teknik” teması ilk sırada yer aldığı ortaya koyan Hayta ve diğ. (2020) konu alanı olarak bu çalışmaya yakın sonuçlar elde etmişlerdir.

Tezlerde Amaç: Sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerdeki amaçlar alt problemi bağlamında ulaşılan sonuç; en fazla “Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde kullanılabilir model, yöntem ve yaklaşımlar” etrafında toplandığı görülmüştür. En az çalışılan amaçlar arasında ise görme engeli tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve sosyal bilgiler eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma stratejilerini, sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin yurtseverlik ve eğitimi hakkındaki tutumlarını ortaya koymak yer almaktadır. Bu araştırma ile aynı sorun kapsamında ele alınan Çırak (2020)’ın çalışmasında tarih konulu tezlerin amaçlarının incelenmediği görülmektedir.

Tezlerde Yöntem: Sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine hazırlanmış lisansüstü tezler yöntem açısından değerlendirildiğinde sırasıyla en fazla tercih edilen nitel araştırma (%45.8), nicel araştırma (%33.3), karma araştırma yöntemleri (%11.1) ve araştırma yöntemlerinin belirtilmediği (%9.7) görülmüştür. Tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı konularında hazırlanmış yüksek lisans tezleri inceleyen Hayta ve diğ. (2020) bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır. Nicel yöntemle yapılan çalışmaların oranının nitel yöntem ve karma yöntemle yapılan araştırmalara göre daha yüksek olduğu belirleyen Çırak (2020) bu çalışmadan farklı sonuçlara ulaşmıştır. Çırak (2020)’a göre sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine hazırlanan tez çalışmalarında araştırma yöntemi olarak nicel yöntem çalışmalarının oranı %55.2; nitel yöntem çalışmalarının oranı %34.5 ve karma yöntemle yapılan araştırmaların oranı ise %10.3 olarak verilmiştir. Eğitim bilimleri alanında hazırlanan yüksek lisans derecesindeki tezlerin incelendiği bazı araştırmalarda tezlerin büyük oranda nicel araştırma yöntemiyle hazırlandığı görülmüştür (Tavşancıl & diğ., 2010; Şahin & diğ., 2013; Sönmez & Özcan, 2020).

Eğitim bilimleri alanında genellikle tarama deseninin, öğretmen yetiştirme çalışmalarında ise deneysel desenlerin kullanıldığı (Fazlıoğulları & Kurul, 2012; Karakoç, Özpolat & Kara, 2018) belirtilmektedir. Tarih öğretimiyle ilgili olarak hazırlanan tezlerin yöntemlerinde ise en fazla tarama yöntemi (%44.29) kullanıldığı belirtilmektedir (Kaymakçı, 2017). Sönmez & Özcan (2020), inceledikleri lisansüstü tezlerin yöntemlerine ilişkin olarak nitel yöntemle yürütülen tezlerin yarısından fazlasında, karma yöntemle yürütülen tezlerin yarısında araştırma desenine ilişkin bilginin verilmemiş olmasını çok dikkat çekici bir durum olarak değerlendirmektedirler. Bunun sebebinin, tez çalışması yapan araştırmacıların araştırma modeli konusunda yeterli düzeyde bilgisi olmamasıyla ilgili olabileceği değerlendirilmiştir (Karadağ, 2010). Bu

çalışmada elde edilen bulgular da bu durumu destekler nitelikte olduğundan, çalışmalarda yöntemle ilgili eksikliklerin nedenlerinin temelde bilgi eksikliği olduğu şeklinde bir değerlendirme yapılmaktadır.

Tezlerde Çalışma Grubu / Örneklem: Sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerde tercih edilen çalışma grupları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, en çok sosyal bilgiler öğretmenleri ve 7. sınıf öğrencileri iken en az tercih edilen çalışma grubunun ise tarih öğretmenleri ve ilköğretim öğretmenlerinden oluştuğu görülmüştür. Bu araştırma kapsamında incelenen tezlerin hiçbirinde akademisyenlerin örneklem ya da çalışma grubuna dâhil edilmemesi dikkat çekicidir. Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi inceleyen Çırak (2020) çalışmasında öğrencilerin %21 ile birinci sırada yer aldığını, hemen ardından gelen öğretmenlerin oranının %15, öğretmenler ve öğrencilerin oranının %11, öğretmenler-ders kitapları ve öğretmenler-müfettişler oranının ise %1,7 ile en az çalışılan örneklem grubu olduğunu ortaya koyarak bu çalışmadan farklı sonuçlara ulaşmıştır. Ancak sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerini inceleyen Oğuz-Haçat ve Demir (2018) doktora tezlerinin örneklem grubunu en fazla 7. sınıf öğrencileri ile hazırlanan çalışmalar oluşturduğunu belirterek çalışmamızla benzer bir sonuca ulaşmıştır. Katılımcılar olarak en fazla öğretmenler (Sönmez & Özcan, 2020), öğretim elemanları ve öğretmen adayları (Ayaz, Oral & Söylemez, 2015), öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretim elemanları (Karakoç, Özpolat & Kara, 2018) olarak belirtilen çalışmaların olduğu görülmektedir. Burada çalışılan grupların farklı olmasının, çalışılan konunun doğası, özellikleri ve veri toplama koşulları ile bağlantılı olduğu değerlendirilmektedir. Örneğin, 2020 yılında tüm dünyada başlayan pandemi ile birlikte araştırmacıların yüz yüze eğitimden daha farklı katılımcı gruplarını ve yöntemleri tercih ettikleri bir döneme doğru girildiği görülmektedir. Elbette ki pandeminin eğitime olan yansımalarının portresini çizebilmek için daha zamana ihtiyaç olmakla birlikte, önemli bir değişimi de beraberinde getireceği açıktır. Bu durum öğretim üyelerinin hali hazırda devam eden ve yönettikleri tez çalışmalarına da yansımaktadır.

Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları: Sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine hazırlanmış lisansüstü tezlerde veri toplama aracı açısından çeşitliliğin olduğu görülmektedir. Hazırlanan tezlerde en çok kullanılan veri toplama aracı; sırasıyla görüşme formu, doküman taraması ve başarı testinin tercih edildiği görülmektedir. Çırak (2020) çalışmasında sosyal bilgilerde tarih konularının öğretiminde veri toplama aracı olarak en fazla anket tekniği, test/ölçek tekniği ve doküman incelemesi olduğunu belirterek çalışmamızdan farklı sonuçlara ulaşmıştır. Oğuz-Haçat ve Demir (2018) ise incelediği tezlerde en çok tercih edilen veri toplama aracının görüşme/mülakat olduğunu belirterek bu çalışmayı destekler bir sonuca ulaşmıştır.

Sönmez ve Özcan(2020) lisansüstü tezlerin verilerinin toplamda en fazla anket (f=51) ve görüşme (f=51) tekniği ile toplandığı, en az ise odak grup tekniği (f=4) ile toplandığını; Karakoç, Özpolat ve Kara (2018), tezlerde kullanılan veri toplama araçları olarak anket (%28.7) ve görüşmenin (%22.2) ön plana çıktığını; Erdoğan (2017), tezlerde en çok başarı testi (%30.9), tutum ölçeği (18.1) ve görüşme formu (%10.9) kullanıldığını belirtmektedir.

Bu durumu etkileyen faktörler arasında da, lisansüstü öğrencinin akademik pozisyonu ve çalışma hayatları gibi özelliklerin belirleyici olduğu söylenebilir. Çünkü akademik bir çalışmada hangi veri toplama araçlarıyla çalışma yapılacağı katılımcı sayısının da belirleyici olmakta ve bu durum araştırmacıları erişilebilir evrene götürmektedir.

Tezlerde Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri: Bu araştırma verileri, gerek nitel gerekse nicel araştırma desenlerinde kullanılan veri analizi yöntemi olarak betimsel yöntem ağırlıklı analiz yöntemlerinin en çok tercih edilen veri analiz yöntemi olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular Kaymakçı ve Er (2009)’in bulgularıyla örtüşmektedir.

Sosyal bilgiler eğitimi alanında tarih ve tarih öğretimi konuları üzerine hazırlanmış lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz yöntemleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde tezlerin büyük bir bölümünde nitel veri analiz yöntemlerinin öncelikle tercih edildiği görülmektedir.

Tezlerde Ulaşılan Sonuçlar: Bu alt amaç araştırma kapsamında analiz edilirken araştırmaya dâhil edilmesi noktasında çekincelerin olduğu bir sürecin sonunda eklenmiştir. Çünkü her araştırma birbirinden farklı sonuçlar ortaya koymakta ve bu sonuçları kategorilere dönüştürmeden sunmak bir meta-sentez çalışmasını içinden çıkılmaz bir hale sokmaktadır. Ancak araştırma kapsamında incelenen tezlerin sonuçlarından hiç bahsetmemek ise araştırmacının eksik kalması anlamına gelmektedir. Ayrıca bulguların okunabilir ve anlaşılabilir boyutta sunulabilmesi araştırmacının geçerliliğini arttırmaktadır. Belirtilen bu gerekçelerle bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlardan bazıları; 20 tezin çağdaş öğrenme yaklaşımlarının ve yöntemlerinin işe koşulduğu araştırmaların sonuçlarından öğrencilerin olumlu kazanımlar elde ettiğini göstermekte ve 12 tezde ise sosyal bilgiler program/ders kitaplarının tarih konularını içeren kısımlarında kavramsallaştırma, bütüncül olmamak gibi sorunların olduğu şeklindedir.

Sosyal bilgiler eğitimi içerisinde tarih konulu tezlerdeki eğilimler genel olarak değerlendirildiğinde sosyal bilgiler eğitimi sayesinde “tarih” anlayışında “tarih öğretimi” yönelimi anlamında olumlu gelişmeler sağlanmış olsa da tarih öğretiminin gelişimi için alternatif konu ve araştırma yöntemlere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Tezlerde Geliştirilen Öneriler: İncelenen tezlerde geliştirilen önerilerin en fazla öğretmenler (40), araştırmacılar (26) ve politika üretmesi beklenen kurum olarak Milli Eğitim Bakanlığı (18) olmak üzere başlıca üç kategoride toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra sırasıyla 11 tezde üniversitelere 7 tezde Milli Eğitim Müdürlükleri ve 3 tezle öğrencilere yönelik önerilerde bulunulmuştur. 10 tezde ise herhangi bir öneri bölümüne yer verilmediği dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmenlere getirilmiş öneri sayısının fazla olması, sosyal bilgiler eğitimi içindeki tarih konularının öğretimi ve geliştirilmesi çalışmalarında öğretmenin üzerine düşen sorumluluklar olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, literatürde belirtilen bazı sorunlar arasında, tezlerin hem nitelik hem de nicelik yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gerektiği (Akyol & Yavuzkurt, 2016; Apaydın & Erol, 2017), tez konularında sürekli birbirini tekrar eden konuların çalışılması, özgün ve yeni çalışmaların ortaya konulmasında kısır bir durum ile karşılaşılması (Aydın & Uysal, 2011) olarak belirtilmektedir. Buna göre, sosyal bilgiler eğitiminde kalitenin artırılmasının yollarının salt sayısal olarak çalışma sayısının artmasına bağlı olmadığı bilinmeli, fakat çalışma sayılarının artırılmasının önemli bir belirleyici olduğu da unutulmamalıdır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre diğer araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler ise şunlar olabilir;

- Sosyal bilgiler eğitimi tarih konuları bağlamında her ne kadar kanıt temelli tarih anlayışı, sözlü tarih, yerel tarih, tarihsel empati gibi çağdaş tarih bakış açının ele alınmış olduğu görülse de tezlerin birbirine çok yakın olduğu, çoğu zaman aynı konunun benzer şekilde tekrarlandığı dikkat çekmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi içerisinde yeni, orijinal ve alana katkı sağlayacak konuların tercih edilmesinde fayda olacağı düşünülmektedir.
- Sosyal bilgiler eğitimi içerisinde yapılan tezler incelendiğinde tezlerin yöntem bölümleri açısından oldukça yetersiz olduğu görülmüştür. İncelenen tezlerde yöntemle ilgili önemli sorunlar görülmesi nedeniyle, lisansüstü öğrencilerinin aldığı metodoloji derslerine daha fazla ağırlık verilmesi, alt birimlere ayrılması (nicel yöntemler, nitel yöntemler vs.) suretiyle öğrencilerin bu konu ile ilgili eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Yapılacak tezlerin yöntem bölümlerine daha fazla önem verilmesinin tezleri daha nitelikli bir yapıya kavuşturacağı düşünülmektedir.
- Tezlerde nitel araştırma yöntemi kullanılmasına rağmen nitel araştırma desenlerine (durum çalışması, eylem çalışması vb.) çalışmaların yok denecek kadar az olduğu dikkat çekmektedir. Lisansüstü çalışmalarda farklı nitel araştırma desenlerinin kullanılması sağlanabilir.
- Tezlerde veri toplama araçlarının birbirine benzer araçlardan oluştuğu görülmüştür. Çoklu veri toplama teknikleriyle alan zenginleştirilebilir.
- Çalışma grubu anlamında incelenen tezlerin hiçbirinde akademisyen gruba yer verilmediği görülmüştür. Bu anlamda akademisyen grupla çalışmaların yapılması başka perspektiflerin katılmasıyla alana katkı sağlayabilir.
- Bu çalışmada sosyal bilgiler eğitiminde tarih konusunda yapılmış olan lisansüstü tezler incelenmiştir. İleriki araştırmalarda bu konuda yayınlanan makaleler incelenebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı: Birinci yazar, tasarımlama, kavramsallaştırma, literatür taraması, yazım ve düzenleme, makale yükleme ve dergi yazışmalarını yapmıştır. Çalışmaya katkı oranı %50’dir. İkinci yazar, veri toplama, verilerin analizi ve puanlama, inceleme ve düzenleme çalışmalarını yapmıştır. Çalışmaya katkı oranı %50’dir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, H. (2009). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye’deki yeri. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-I* içinde. PegemA Yayıncılık.
- Aksoy, B. Sözmez, Ö. F., Merey, Z. & Kaymakçı, S. (2009). Sosyal bilgiler alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin değerlendirilmesi. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, 7-9 Ekim İstanbul. https://www.pegem.net/Akademi/kongre_detay.aspx?id=10609605
- Akyol, B. & Yavuzkurt, T. (2016). Türkiye’de lisansüstü tezlerde eğitim denetimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (2), 908-926.
- Apaydın, Y. & Erol, İ. (2017). Türkiye’de eğitim ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 23-41.
- Ata, B. (2007). Sosyal bilgiler öğretim programı. Öztürk, C. (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi* içinde, PegemA Yayıncılık.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-I* içinde, (s.25-42). PegemA Yayıncılık.

- Ayaz, M. F., Behçet, O. & Söylemez, M. (2015). Türkiye’de öğretmen eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14 (2), 787-802.
- Aydın, A. & Uysal, Ş. (2011). Evaluation of doctoral theses on educational administration in Turkey and abroad, in terms of subjects, methods, and results. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 1-14.
- Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö. & Altınyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (68), 288-303.
- Canbulat, T., Avcı, G. & Sipahi S. (2016). ABD ve Kanada’da sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 351-370.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş. & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15 (2), 375-396.
- Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni. *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Cüçük, E. (2017). *Türkiye’de “eğitim tarihi” alanında yapılmış doktora tezlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174). 33-38.
- Çırak, A. (2020). Sosyal bilgilerde tarih ile ilgili konuların öğretimi üzerine 1999-2019 yılları arası yapılan tezlerin analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (3), 1219-1242.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Dilek, A., Baysan, S. & Öztürk, A. A. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: Bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22 (2), 581-602.
- Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. PegemA Yayıncılık.
- Erdoğan, Y. (2017). What does research tell us about trends in dissertations on PBL? *Universal Journal of Educational Research*, 5 (6), 972-988.
- Fazlıoğulları, O. & Kurul, N. (2012). Türkiye’deki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24) 43-75.
- Geçit, Y. & Kartal, A. (2010). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir inceleme. *International Conference on New Trend in Education and Their Implications*, 11-13 November Antalya. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/19.pdf>
- Günay, D. (2018). Türkiye’de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 71-88.
- Gürdoğan-Bayır, Ö., Kılıç, Z. & Balbağ, N. L. (2018). Vatandaşlık eğitimine yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi. Tay, B. (Ed.), *7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 69- 81). Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Hayta, N., Karabağ, G. & Gövercin, A. (2020). Türkiye’de tarih eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Turkish History Education Journal*, 9 (1), 248-262. DOI: 10.17497/tuhed.705751
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (1), 49-71.
- Karakoç, B., Turan Özpolat, E. & Kara, K. (2018). Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (24), 313 – 333.
- Kaymakçı, S. & Er, H. (2009). Türk inkılap tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi üzerine yapılan tezlerin analizi. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 5 (9), 165-180.
- Kaymakçı, S. & Öztürk, T. (2011). The panorama of social studies education in Turkey. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (2), 1852-1867.
- Kaymakçı, S. (2017). Türkiye’de tarih öğretiminin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (6), 2153-2172.

- Oğuz-Haçat, S. & Demir, S. B. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6 (15), 948-973. DOI:10.33692/avrasyad.510136
- Okutan, M. & Ekşi, A. (2007). 2000-2003 yılları arasında eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanında yapılmış olan yüksek lisans tez özetleri çalışması. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Oruç, Ş. & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121 -132.
- Öner, G. & Öner, D. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlere yönelik bir analiz ve bibliyografya çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34 (2), 13-34.
- Öztürk, C. & Dilek, D. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde, PegemA Yayıncılık.
- Sönmez, N. & Özcan, B. (2020). Türkiye’de ilköğretimde kaynaştırma eğitimiyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin betimsel incelemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34 (1), 1-27. DOI: 10.33308/26674874.2020341121
- Sönmez, Ö. F., Mery, Z. & Kaymakçı, S. (2009). Vatandaşlık ve insan hakları alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*, 28-30 Mayıs, Uşak. https://www.Pegem.net/Akademi/sempozymbildiri_detay.aspx?id=50291
- Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P. & Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(3), 187-205.
- Tavşancıl, E., Erdem, D., Yalçın, N., Yıldırım, Ö. & Bilican, S. (2010). Examination of data analyses used for master’s theses in educational sciences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1467-1474.
- Turan, R. & Akdağ, H. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar III*. PegemA Yayıncılık.
- Turan, R. & Ulusoy K. (2011). Sosyal bilgiler disiplininde tarihin yeri ve önemi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde, (s.138-155). Maya Akademi Yayınları.
- Üstüner, M. & Cömert, M. (2008). Eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalı lisansüstü dersleri ve tezlerine ilişkin bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 497-515.
- Yaylak, E. (2019). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminin yükseköğretimdeki durumu. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11 (18), 800-838. DOI: 10.26466/opus.545800.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, O. & Çalış, N. (2017). Türkiye’de sosyal hizmet araştırması: son 10 yılda sosyal hizmet anabilim dallarında yazılan tezler üzerine bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 1260-1273.

EK-1: Araştırma Kapsamında İncelenen Tezler ve Kodları

Yüksek Lisans Tezleri

- T1. İlköğretim Altıncı Sınıflar Sosyal Bilgiler Tarih Ünitelerinin İşlenişinde Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri
- T2. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Tarihsel Kanıtların Etkililiği
- T3. İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde, Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Konya İlköğretim Okulları Örneğinde)
- T4. 1998 Yılında Yürürlüğe Giren İlköğretim Sosyal Bilgiler Müfredatında Tarih Konularının İçerik Bakımından Değerlendirilmesi
- T5. Türkiye’de İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İle Azerbaycan’da 6. ve 7. Sınıf Tarih Derslerinin Muhteva Yönünden Karşılaştırılması

- T6. İlköğretim Hayat Bilgisi Sosyal Bilgiler Müfredatlarının Tarih Konularında Eğitim Materyali Olarak Resmin Kullanılması
- T7. Sosyal Bilgiler Dersinde 7. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğrenme Beceri Düzeyler
- T8. Suudi Arabistan’daki Mutavassıt (Ortaokul)1. Sınıf Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Eğitimi Programları İle Türkiye’deki 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitimi Programının Karşılaştırılması
- T9. İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi
- T10. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Resimlendirilmiş Öykülerin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi
- T11. İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Tarih Konularının Öğretiminde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Aksiyon Araştırma
- T12. Yeni Öğretim Programında İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Çoklu Zekâ İle Öğretimi (Afyonkarahisar Örneği)
- T13. Yerel Tarih Konularının Sosyal Bilgiler Derslerinde Uygulanması; Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (Yozgat Örneği)
- T14. Yurtseverlik Eğitimi: Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretmenlerinin Tutum ve Algılarına Yönelik Bir Çalışma (Tokat İli Örneği)
- T15. Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Siyasetnamelerden Faydalanmanın Akademik Başarıya Etkisi
- T16. İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler “Türk Tarihinde Yolculuk” Ünitesindeki Kazanımların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
- T17. İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Okuryazarlık Durumlarının Belirlenmesi
- T18. Sanayi Müzelerinin Tarih Öğretiminde Kullanım Durumu: Rahmi M. Koç Müzesi Örneği
- T19. Sosyal Bilgiler Dersinde Örnek Bir Sözlü Tarih Uygulaması
- T20. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konuları Üzerinde Oluşturdukları Metaforların Söylem Analizi Tekniği İle İncelenmesi
- T21. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konuları İle İlgili Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi
- T22. 6. ve 7.Sınıflardaki Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Sosyal Bilgiler Dersinin Tarih Konuları İle İlişkilendirilmesinin Eski ve Yeni Müfredat Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi
- T23. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Romanların Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkisi
- T24. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konularının Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı
- T25. İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Konuların Tarih Bilinci Oluşturmadaki Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği)
- T26. Erken Çocukluk Döneminde Sosyo-Kültürel Eğitim: Türk Tarihine Ait Bazı Önemli Olay ve Olgular Üzerine Bir Eylem Araştırması
- T27. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konularının Öğretiminde Kullandıkları Öğrenci Merkezli Yöntemlerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar
- T28. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Aktif Öğrenme Modelleri, Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi
- T29. İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Empatiye Dayalı Rol Oynama Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi
- T30. Türkiye’de Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretiminde Selçuklu Tarihi’nin Yeri ve Önemi
- T31. İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Önem ve Anlamlılık Kavramının Gelişimi

- T32. 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konularının Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi
- T33. İstanbul İli Ölçeğinde Tarihi Mekânların Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretimindeki Yeri ve Önemi
- T34. Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konuları Kazanımlarının Gerçekleştirilmesinde Tarihi Hikâyelerin Kullanımı
- T35. Eğitim Enstitülerinin Tarih Eğitimiindeki Yeri
- T36. Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Birinci Elden Kaynakların Kullanımı (7. Sınıf Örneği)
- T37. Tarihi Hikâyelerin İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretimindeki Önemi
- T38. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularında Değer Öğretimine İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri
- T39. Ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konularının Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Ağrı İli Örneği)
- T40. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinde “İstiklâl Yolu” nun Öğretimi: (Mevcut Ders Kitapları, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri ve Çağdaş Yayınlar Işığında Yeni Bir Etkinlik Paketi Tasarımı)
- T41. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihi ve Sanatsal Mekân Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri
- T42. Yerel Tarihin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Üzerindeki Etkisinin Değerlendirilmesi
- T43. Sosyal Bilgiler Eğitiminin Doğasına Uygun Tarih Öğretimi
- T44. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarihi Kültürel Miras Eğitime İlişkin Görüşleri (Denizli Şehri Örneği)
- T45. Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Tarih Konularının Öğretiminde Drama Kullanımı: Bir Eylem Araştırması
- T46. Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretmenlerinin Yurtseverlik Tutumları İle Temel Değer Yönelimleri Arasındaki İlişki
- T47. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Empati Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi
- T48. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Empatiye Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerilerine ve Başarılarına Etkisi
- T49. Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Kanıt Kullanımının Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi ve Öğretmen Görüşleri
- T50. Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemiyle Tarihsel Empati Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Etkinlik Temelli Bir Eylem Araştırması
- T51. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminin Tarihi Gelişimi
- T52. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihi Mekân Gezilerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: Aksaray İli Örneği
- T53. Tarih Eğitiminde Tarihsel Film ve Dizilerin Kullanımı ve Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Üniteleri İçin Öğretim Programı Temelli Bir Materyal Kılavuzu Geliştirme Çalışması
- T54. Görme Engelli Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Stratejileri
- T55. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Kavramlarına İlişkin Kavram Yanılgılarının Tespiti
- T56. Tarih Eğitiminde Minyatür Kullanımının Öğrenme Üzerindeki Etkileri
- T57. Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Oyunla Öğretim Uygulamaları (Deneysel Bir Çalışma)
- T58. 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konularının Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinlik Temelli Öğretimin Tarihsel Düşünme Becerisinin Gelişimine ve Akademik Başarıya Etkisi
- T59. Tarihsel Empati Etkinlikleriyle İşlenen Sosyal Bilgiler Derslerinin Öğrenci Ürün ve Görüşlerine Göre İncelenmesi

- T60. 8. Sınıf T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ve Ders Kitabında Hatay Meselesinin Yeri ve Önemi
- T61. Ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kültür ve Miras Öğrenme Alanının Öğretiminde Tarihsel Empatinin Kullanılması: Bir Eylem Araştırması
- T62. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Tarih Konularının Öğretilmesinde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi
- T63. Sosyal Bilgiler Dersi 5.Sınıf Konularının Tarih Bilinci Oluşturmadaki Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
- Doktora Tezleri**
- T64. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi
- T65.Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanım
- T66. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü Tarih Etkinliklerinin Öğrenci Başarı, Beceri ve Tutumlarına Etkisi
- T67. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Bilinci Oluşturmada Dizgeli Öğretimin Etkililiği
- T68. İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temsilî Resim Kullanımıyla Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi
- T69. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitimdeki Yeni Yaklaşımlara İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Ankara Örneği
- T70. Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Öğretmenlerin Tarih Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi
- T71. Sosyal Bilgiler Derslerinde Bir Öğrenme ve Öğretme Yöntemi Olarak Sözlü Tarih
- T72. Tarihi Mekân Kullanımının Öğretmen Adaylarının Tarih Bilinci ve Eski Türk Eserlerine İlişkin Tutumlarına Etkisi

EXTENDED ABSTRACT

Trends in Graduate Thesis prepared in the field of Social Studies Education in Turkey: A Meta-Synthesis Study

Introduction

History subjects and its’ teaching have a crucial place in social studies education. History teaching is an area that stands out in terms of meeting the data produced by the science of history with the societies and raising the awareness of the societies. It is known that history subjects have a special place among the social science disciplines that make up the social studies curriculum in Turkey. The purpose of this study is to examine graduate theses and trends in them comprehensively in terms of different variables conducted in social studies education in the context of history and history education in Turkey.

Method

A meta-synthesis was used in accordance with the purpose of this study. Meta-synthesis studies are studies in which only a small number of studies are handled and an in-depth examination, and only qualitative studies or mixed studies are evaluated. Considering the document review process, the research data of the graduate theses on history and history teaching prepared within the scope of social studies education were obtained from the YÖK national theses database. The total number of theses accessed is 72, 63 of them are master’s and 9 are doctoral dissertations. An imprint document / thesis definition catalog containing the research sub-questions of each thesis was created by the researchers. 72 theses were transferred to the MAXQDA 2020 qualitative data analysis program with tags created from T1 to T72 for content analysis.

Findings and Results

According to the results obtained in this study, it was seen that the most thesis studies were made in the graduate theses between 2000 and 2019, and the least was 2000, 2002, 2003 and 2018. It was found that the theses generally remain at the master’s level and there is not enough thesis work at the doctoral level. The theses are mostly prepared by Marmara, Gazi and Niğde Universities. When the postgraduate theses are evaluated with a holistic approach in terms of subject; it was concluded that they focus on the teaching theories, methods and techniques. According to the finding in the context of the objectives of sub-problems, theses mostly gathered around models, methods and approaches that can be used in teaching history subjects. When the theses were evaluated in terms of methods, it was seen that the most preferred ones are qualitative research (45.8%), secondly quantitative research (33.3%), thirdly mixed research methods (11.1%) and there are studies research that methods were not specified (9.7%). When the study groups preferred in postgraduate theses were evaluated as a whole, it was seen that the most preferred study group was social studies teachers and 7th grade students, while the least preferred study group was history teachers and primary education teachers. There is diversity in terms of data collection tool in postgraduate theses. The most used data collection tool in theses is the interview forms. These research data revealed that descriptive method-weighted analysis methods were preferred as the data analysis method used in both qualitative and quantitative research designs. It was also concluded that the suggestions developed in the

analyzed theses were mostly grouped into three main categories: teachers, researchers, and the Ministry of National Education.

Suggestions

Although some qualitative research models are used in some theses, there are almost no studies on qualitative research designs such as case study, action research, etc. It is considered that differentiation of qualitative patterns will contribute to the field. The data collection tools in theses consist of similar tools. The area can be enriched with multiple data collection techniques. None of the theses examined in terms of the study group include the academic group. In this sense, conducting studies with academicians can contribute to the field by adding other perspectives. In this study, postgraduate theses on history in social studies education were examined. Articles published on this subject can be examined in future research.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Yaratıcılığı Destekleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Dila LEYLAK^{1*}  & Serkan SAY² 

Gönderilme Tarihi: 08 Nisan 2021 Kabul Tarihi: 26 Mayıs 2021
DOI: 10.38015/sbyy.911805

Öz:

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yaratıcılığı destekleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada bu ilişkiye ek olarak; sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcılığı destekleme becerileri; sınıf düzeyi, cinsiyet ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde, 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim gören 244 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre tasarlanan çalışmada veriler; araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Şahin & Danışman (2007) tarafından geliştirilen "Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği" ve Soh (2000) tarafından geliştirilen ve Dikici (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmadan ulaşılan sonuçlara göre; sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yaratıcılığı destekleme becerileri arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri için, cinsiyete ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark görülmemekte, sınıf düzeyine göre ise 1-3, 1-4 ve 2-3, 2-4 sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılığı destekleme becerileri için ise cinsiyete ve mezun olunan okul türüne göre yine anlamlı bir fark görülmemekte, sınıf düzeyine göre ise 1-4 ve 2-4 sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırılmış, tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; sınıf öğretmenliği lisans programına öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyinin gelişimine katkı sağlayacak zorunlu veya seçmeli derslerin eklenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayları, yaratıcılık, yaratıcılığı destekleme.

Abstract:

The aim of this study is to examine the relationship between creative personality traits of classroom teacher candidates and their ability to support creativity. In addition to this relationship, the creative personality skills and skills of classroom teacher candidates were examined according to the variants of class level, gender and type of school graduated. For this purpose, 1, 2, 3 and 4 in the Department of primary education of the faculty of education of a state university located in the Mediterranean region. 244 classroom teachers who study at grade levels Constitution the candidate. Quantitative research methods are designed according to the scanning model, which was developed by the researcher, the data in the first study, "personal information

¹Mersin Üniversitesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0002-5597-2048

²Mersin Üniversitesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0002-0917-8660

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

form", the Şahin and Danışman (2007) developed by the "creative personality traits scale" and and the "Teacher Index Scale Supporting Creativity" developed by Soh (2000) and adapted to Turkish by Dikici (2013) were collected. to the results of the research; it seems that there is a positive, high-level meaningful relationship between the creative personality traits of the classroom teacher candidates and their ability to support creativity. Creative personality traits for prospective teachers, by school type and gender, a significant difference can be seen that note, according to the class level 1-3, 1-4 and 2-3, 2-4, there is a significant difference between grade levels. By supporting prospective teachers for the skills of creativity, gender and school type is not a significant difference can be seen again, there is a significant difference between grade levels 1-4 and 2-4 according to the class level. The results of the research were compared, discussed and interpreted with similar research results. In light of the results obtained from the research, it may be recommended to add compulsive or selective courses to the license program of classroom teaching that will contribute to the development of the level of creativity.

Keywords: Classroom teacher candidates, creativity, supporting creativity.

GİRİŞ

Ülkeler, varlıklarını ve refahlarını sürdürebilmek amacı ile sürekli olarak gelişim gösterme ve çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşma gayretindedir. Bu yolda en kilit noktalardan biri ise kuşkusuz eğitimidir. Eğitim yolu ile toplumlar ihtiyaç duydukları devinimi gerçekleştirecek donanıma sahip, nitelikli bireyler yetiştirebilmeyi hedeflemektedir (İlter & Köksalan, 2011). Bu bilgi ve becerileri bireylere kazandırma sürecinde öğretmenlerin rolü büyük önem taşımaktadır (Turan & diğ., 2016). Öğretmenler; eğitim süreci boyunca gösterdikleri davranışlar ve gerçekleştirdikleri öğretimler ile öğrencilerinin hem akademik hayatı hem de kişisel özellikleri üzerinde önemli etkiler yaratabilmektedir (Cerit, 2008). Yetiştirilen bireylerin eğitim sürecinde kazandığı nitelikler öğretmenlerin sahip olduğu özellikler ile paralellik göstermektedir (Kılıç, 2006). Çelikten ve diğ. (2005) öğretmenlerin özelliklerinin yetiştirdikleri bireylerin özüne de sirayet ettiğini belirtmişler ve öğretmenleri insan kişiliğini inşa eden ve şekillendiren sanatçılar olarak nitelendirmişlerdir. Türer (2009) ise öğretmenlik mesleği için, diğer bütün meslek gruplarına yönelik birey yetiştirmede kilit noktada olması nedeni ile "mesleklerin mesleği" ifadesini kullanmıştır. Bu misyonları nedeni ile öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler; eğitim sonrası birçok farklı alana yönelen öğrencilerinin mesleklerinde gerçekleştirecekleri uygulamaları, atılımları ve uzun vadede toplumun ekonomik ve sosyal yapısını da etkilemektedir. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda toplumların kalkınma hedeflerine ulaşmak için yetiştirmek istediği bireylerde bulunması beklenen belli özellikler vardır. 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen bu özellikler ile ilgili birden fazla sınıflama bulunmaktadır. Yapılan sınıflamaların genelinde ise; yaratıcı düşünme, eleştirel bakış açısı, problem çözebilme ve iş birliği gibi becerilere vurgu yapılmaktadır. (Belet Boyacı & Güner Özer, 2019).

21. yüzyıl becerilerinden biri olan yaratıcılık, hayal gücü ile desteklenen özgün düşünceler ortaya koyma becerisidir (Kılıç & diğ. 2018). Torrance (1977) yaratıcılığı; bir problemi hissetme, tanımlama, probleme yönelik denenceler oluşturup test ederek elde edilen sonuçlar ışığında ortaya bir ürün çıkarma süreci olarak tanımlamıştır. Yaratıcılık; problemlere farklı bakış açıları getirerek yeni çözüm yolları geliştirmek için gereklidir (Koray, 2004). Kısa zamanda yeni ve yaratıcı fikirler elde eden ve bu fikirlerini uygulamaya geçiren bireylere, toplumlar tarafından ihtiyaç duyulmaktadır (Temizkan, 2011).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının gündeminde ve öğretim programlarının içeriğinde de yaratıcılık becerisine değinilmiştir. 1973 yılında yayınlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Genel Kanunu'nda "Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde geliştirmiş bir kişiliğe ve karaktere,

hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 1973). 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 21. yüzyıl öğrenci profili çalışmasında, öğrencilerin farklı ve yaratıcı düşünen bireyler olarak yetiştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2011). 2018 yılında güncellenen öğretim programlarında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) sekiz adet yetkinlik belirlenmiştir. Bu yetkinliklerden biri olan inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin açıklamasında “*Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir.*” ifadesi bulunmaktadır (MEB, 2018). Yine 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı kapsamında yaratıcılık becerisi; Fen Bilimleri alanına özgü yaşam becerilerinden biri olarak yer almaktadır (MEB, 2018).

Toplumsal gelişim ve sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi için büyük önem taşıyan yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde, yine öğretmenlerin katkısı büyüktür. Öğretmenlerden öğrencilerinin yaratıcılık becerisinin gelişimini desteklemeleri beklenmektedir (Aslan & Arslan Cansever, 2009). Öğretmenler yaratıcı ve esnek düşünme becerisine değer vermeli, problemlere bu bakış açısında yaklaşmalıdır (Özmuş, 2012). Öğrencilerini bu anlamda motive etmeli, sınıf içerisinde yaratıcılık becerisini geliştirecek ortamlar yaratmalı, yeni fikirler için öğrencilerini teşvik etmelidir (Vale & Barbosa, 2015). Öğretmenler; öğrenci merkezli faaliyetler, öğretimi gerçek hayat ile ilişkilendirme, öğrencilerine açık uçlu sorular yönelme ve beceri yönetimi gibi yaratıcılığı etkileyen etkinliklerin uygulanmasına hakim olmalı ve bu bağlamda kullanılacak yöntem ve tekniklerin yeri ve zamanını doğru belirlemelidir (Trnova & Joseph, 2014; Eragamreddy, 2013). Bu sebeple öğretmenlerin, öğrencilerinde yaratıcılığı geliştirebilmeleri ve destekleyebilmeleri için öncelikle kendilerinin yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olmaları, daha sonra ise öğrencilerine yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri konusunda rehberlik edebilmeleri gerekmektedir (Öztürk, 2004; Özerbaş, 2011).

Yaratıcılığın çok yüksek olduğu ilkökul çağındaki öğrencilerin eğitimini üstlenen sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı geliştirme sorumluluğu büyüktür (Işık, 2013). Öğrenciler tarafından rol model olarak görülen sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen davranışlar göstermesi eğitim sürecinde öğrencilerin yaratıcılığını da arttırmaktadır. İlkokul süreci boyunca 4 yıl öğrencilerle bir arada olan sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen davranışlarda bulunması bu nedenle önemlidir (Özel & Bayındır, 2015). Alanyazında öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme becerilerinin, sahip oldukları yaratıcı kişilik özelliklerinden etkilendiği belirtilmiş, sınıf öğretmenleri ile bu alanda araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Çağ Adıgüzel, 2016; Pehlivan, 2019). Fakat sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin hizmet öncesi almış oldukları eğitimin meslekteki davranışları açısından önem taşıdığı bilinmektedir (Kılıç, 2006). Bu nedenle araştırmada sınıf öğretmeni adayları ile çalışılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yaratıcılığı destekleme becerileri arasındaki ilişkinin ve bu ilişkiye ek olarak yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcılığı destekleme becerilerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve mezun olunan okul türüne göre incelenmesinin alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Ana Problem: Bu araştırmanın ana problem cümlesi; “Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yaratıcılığı destekleme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

Alt Problemler:

- 1- Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 2- Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri puanlarında mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılığı destekleme becerisi puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 5- Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılığı destekleme becerisi puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 6- Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılığı destekleme becerisi puanlarında mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre yürütülmüştür. Tarama modeli; bir durumu betimlemeyi amaç edinen ve araştırmanın konusu olan kişi, olay veya durumları sahip olduğu mevcut koşullar çerçevesinde inceleyip tanımlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006). Bu çalışmada; sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile öğrencilerinin yaratıcılıklarını destekleme becerileri arasındaki ilişki ve bu ilişkiye ek olarak sınıf öğretmeni adaylarının; yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcılığı destekleme becerileri sınıf düzeyi, cinsiyet ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu nedenle çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim- öğretim yılında Akdeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 244 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilerek çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formunda cinsiyet, yaş, öğretmen adayının mezun olduğu lise türü, öğretmen adayının sınıf düzeyi gibi bilgiler yer almaktadır.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği: Şahin ve Danışman (2007) tarafından geliştirilen yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği; Türk kültürünü yansıtan yaratıcı kişilik özelliklerinin ölçülmesi amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bir grup lise ve üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliğini incelemek amacı ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 17 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörleri; amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, risk alma, kendine güven ve kendine güven oluşturmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı sırasıyla .65, .60, .64 ve .64 olarak belirlenmiştir Ölçek genelinin Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı ise .67 olarak belirlenmiştir. Katılımcılar maddelerin kendilerine uygunluk derecesini; (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum olmak üzere 5’lilikert tipi bir derecelendirme kullanarak belirtmektedir. Toplam puan üzerinden değerlendirilen ölçekten, alınabilecek en düşük puan 17 iken en yüksek puan

ise 85'tir. Ölçekten alınan puan değerinin yüksek olması, yaratıcı kişilik özelliğinin yüksekliğini göstermektedir (Şahin & Danışman, 2007).

Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği: Soh (2000) tarafından geliştirilen Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği, Türkçe'ye Dikici (2013) tarafından uyarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Niğde il merkezindeki 13 ilköğretim okulunda görev yapan 288 öğretmen oluşturmaktadır. Açıklayıcı faktör analizinde ölçeğin Türkçe formunun 33 madde ve dokuz alt boyuta sahip olduğu görülmüştür. Bu alt boyutları; bağımsızlık, bütünleştirme, yargılama, değerlendirme, güdüleme, esneklik, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı oluşturmaktadır. Ölçeğin boyutlarından elde edilen puanın yüksek olması öğretmenin yaratıcılığı destekleyen öğretim stiline göstergesidir. Ölçeğin ters maddesi bulunmamaktadır. Ölçeğin tamamından elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .96'dır (Dikici, 2013).

Verilerin Analizi

Uygulanacak testlerin seçiminde; parametrik test şartları aranmış, şartları sağlayan durumlarda parametrik testler, şartları sağlamayan durumlarda ise non-parametrik testler kullanılmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel programlarda analiz edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yaratıcılığı destekleme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson korelasyon kat sayısı kullanılarak Basit Doğrusal Korelasyon Testi gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcılığı destekleme becerilerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi için Krsukal Wallis Testi uygulanmıştır. Yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcılığı destekleme becerileri üzerinde sınıf düzeyine göre elde edilen farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit edebilmek amacı ile Mann- Whitney U Testi uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcılığı destekleme becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi için Bağımsız Örneklemeler T- Testi kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcılığı destekleme becerilerinin mezun olunan okul türüne göre incelenmesinde ise yine Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. İstatistiksel veriler gerçekleştirilirken anlamlılık düzeyi $p < ,05$ üzerinden ele alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın ana problemine ve alt problemlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Bu amaç ile araştırmanın ana problem durumu olan sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yaratıcılığı destekleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon kat sayısı kullanılarak gerçekleştirilen Basit Doğrusal Korelasyon Testi sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Yaratıcılığı Destekleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

		Yaratıcı Kişilik Özellikleri	Yaratıcılığı Destekleme Becerisi
Yaratıcı Kişilik Özellikleri	PearsonCorrelation	1	,614**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	244	244
Yaratıcılığı Destekleme Becerisi	PearsonCorrelation	,614**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	244	244

Tablo 1’de görüldüğü üzere; sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yaratıcılığı destekleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik yapılan Basit Doğrusal Korelasyon Testi işlemi, Pearson korelasyon kat sayısı kullanılarak incelenmiştir. Yapılan analizlere göre sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yaratıcılığı destekleme becerileri arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,614$, $p<0,05$).

Çalışmada sınıf öğretmeni adayların yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcılığı destekleme becerileri arasındaki ilişkiye ek olarak yaratıcı kişilik özelliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla Tablo 2’de sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin sınıf düzeyine göre incelenmesine yönelik yapılan Kruskal Wallis Testi ve elde edilen anlamlı farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması
1	54	88,49	3	51,015	,000
2	50	86,02			2-3, 2-4,
3	57	131,57			1-3, 1-4
4	83	160,37			

Tablo 2’de görüldüğü üzere; sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının sınıf düzeylerine göre incelenmesine yönelik yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda dört farklı sınıf düzeyindeki katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2=51,015$, $p<,005$). Farkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Mann-Whitney U Testi ile yapılan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre farkların; 1-3, 1-4 ve 2-3, 2-4 sınıf düzeyleri arasında olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adayların yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcılığı destekleme becerileri arasındaki ilişkiye ek olarak yaratıcı kişilik özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla Tablo 3’te sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin cinsiyete göre incelenmesine yönelik yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kadın	160	64,69	7,18	242	,634	,527
Erkek	84	64,05	8,25			

Tablo 3’te görüldüğü üzere; sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının cinsiyete göre incelenmesine yönelik yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi sonucunda kadınlar ($\bar{x}= 64,69$; $S= 7,18$) ve erkeklerden ($\bar{x}= 64,05$; $S=8,25$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı ve cinsiyetin, sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri puanları üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı görülmektedir ($p>,005$).

Sınıf öğretmeni adayların yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcılığı destekleme becerileri arasındaki ilişkiye ek olarak yaratıcı kişilik özelliklerinin mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla Tablo 4'te sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin mezun olunan okul türüne göre incelenmesine yönelik yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri Puanlarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra		x^2	p	Fark
		Ortalaması	sd			
Anadolu Lisesi	149	122,43	5	10,77	,056	-
Fen Lisesi	4	147,38				
Anadolu İmamhatip Lisesi	17	117,29				
Mesleki Tek. ve AnadoluLis.	9	59,50				
Temel Lise	51	137,64				
Diğer	14	107,86				

Tablo 4'te görüldüğü üzere; sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının mezun oldukları okul türüne göre incelenmesine yönelik yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda, mezun olunan okul türünün sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri puanları üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı görülmektedir. ($p>,005$).

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcılığı destekleme becerileri arasındaki ilişkiye ek olarak yaratıcılığı destekleme becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla Tablo 5'te sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılığı destekleme becerilerinin sınıf düzeyine göre incelenmesine yönelik yapılan Kruskal Wallis Testi ve elde edilen anlamlı farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılığı Destekleme Becerisi Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p	Fark
1	54	95,18	3	26,35	,00	1-4, 2-4
2	50	98,77				
3	57	130,43				
4	83	149,13				

Tablo 5'te görüldüğü üzere; sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılığı destekleme becerileri puanlarının sınıf düzeylerine göre incelenmesine yönelik yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda dört farklı sınıf düzeyindeki katılımcıların yaratıcılığı destekleme becerileri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($x^2=26,35$, $p<,005$). Farkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Mann-Whitney U Testi ile yapılan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre farkların; 1-4 ve 2-4 sınıf düzeyleri arasında olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adayların yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcılığı destekleme becerileri arasındaki ilişkiye ek olarak yaratıcılığı destekleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla Tablo 6'da sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılığı destekleme becerilerinin cinsiyete göre incelenmesine yönelik yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 6.Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılığı Destekleme Becerileri Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kadın	160	147,64	11,973	242	2,052	0,41
Erkek	84	143,94	15,705			

Tablo 6’da görüldüğü üzere; sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılığı destekleme becerisi puanlarının cinsiyete göre incelenmesine yönelik yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi sonucunda kadınlar ($\bar{x}= 147,64$; $S= 11,973$) ve erkeklerden ($\bar{x}= 143,94$; $S= 15,705$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. ($p>,005$).

Sınıf öğretmeni adayların yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcılığı destekleme becerileri arasındaki ilişkiye ek olarak yaratıcılığı destekleme becerilerinin mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla Tablo 7’de sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılığı destekleme becerilerinin mezun olunan okul türüne göre incelenmesine yönelik yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 7.Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılığı Destekleme Becerisi Puanlarının Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra		x^2	p	Fark
		Ortalaması	sd			
Anadolu Lisesi	149	124,06	5	8,408	,135	-
Fen Lisesi	4	123,88				
Anadolu İmamhatip Lisesi	17	135,50				
Mesleki Tek. ve AnadoluLis.	9	81,61				
Temel Lise	51	131,04				
Diğer	14	84,93				

Tablo 7’de görüldüğü üzere; sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılığı destekleme becerisi puanlarının mezun oldukları okul türlerine göre incelenmesine yönelik yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda, mezun olunan okul türünün sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılığı destekleme becerisi puanları üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı görülmektedir ($p>,005$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ana probleme yönelik olarak sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yaratıcılığı destekleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişkiye ek olarak alt problemler başlığı altında; sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri, sınıf düzeyi, cinsiyet, mezun olunan okul türü ve sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılığı destekleme becerileri sınıf düzeyi, cinsiyet ve mezun olunan okul türüne göre incelenmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda; sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olma düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme becerileri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir (Tablo 1). Ülkemizde konu üzerine öğretmenler ile yapılan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Çağ Adıgüzel’in (2016) ve Pehlivan’ın (2019) çalışmalarında da elde edilen bu bulguyu destekleyecek şekilde sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin, öğrencilerinde yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu Lee’nin (2013) öğretmen adaylarının yaratıcılık özelliklerinin öğrencilerinde yaratıcılık becerisini destekleyici davranışlar sergilemeleri ile ilişkili olduğu görüşünü de desteklemektedir. Bu sonuçlara göre; öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının, ülkenin ihtiyaç duyduğu yaratıcı bireyleri yetiştirebilmeleri için, yaratıcı

kişilik özelliklerine sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Öğretmenlik mesleğine hazırlık süreçlerinin öğretmen adaylarının tabi oldukları lisans programlarında ve öğrenim süreçlerinin bütününde yaratıcı kişilik özelliklerini geliştirecek içerikler ile desteklenmesi bu açıdan önemlidir.

Çalışmanın birinci alt problemine yönelik olarak sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri; sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmakta ve bu farkın 1-3, 1-4 ve 2-3, 2-4 sınıf düzeyleri arasında olduğu görülmektedir (Tablo 2). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda, sınıf öğretmeni adaylarının eğitim fakültesinde geçirdikleri sürenin, yaratıcı kişilik özelliklerini arttıracak nitelikte olduğu yorumu yapılabilir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça yaratıcılık düzeylerinin de yükselmekte olduğu görülmüştür. Bu durumun, sınıf öğretmenliği lisans programında 3. sınıftan itibaren öğretim derslerinin yoğunluk kazanması ve sınıf öğretmeni adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması 1-2 derslerini alarak staj yapmaya başlamaları ile birlikte, daha sık ders planı ve derslere yönelik etkinlik tasarımları yapmalarından kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Yapılan diğer çalışmalarda farklı bazı sonuçlar da mevcuttur. Türkmen'in (2014) çalışmasında, sınıf düzeyinin yaratıcılık üzerinde anlamlı bir farka neden olduğu ve bu farkın 1-4. sınıf düzeyleri arasında fakat 1. sınıfların lehine bulunduğu görülmektedir. Durnacı ve Ültay'ın (2020) çalışmalarında ise; 1. sınıftan 3. sınıfa kadar olan sürede sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık seviyeleri artış gösterse de sınıf düzeyinin yaratıcılık üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre yaratıcı kişilik özellikleri sınıf düzeylerine göre incelendiğinde farklı araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilebileceği görülmektedir. Bu durumda farklı çalışma grupları ile gerçekleştirilen çalışmalarda; öğrencilerin okudukları üniversite, fakülte ortamı, sınıf düzeyleri arasındaki etkileşim ilişkisi, okudukları üniversitede sınıf öğretmenliği lisans programındaki derslerin işlenme biçimleri gibi etkenlere bağlı olarak sınıf düzeyi değişkeninin yaratıcı kişilik özellikleri üzerinde farklı etkiler gösterebileceği düşünülebilir.

Çalışmanın ikinci alt problemine yönelik olarak sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark elde edilmediği görülmektedir (Tablo 3). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerini belirlemek için yürütülen bazı araştırmalarda bu bulguyu destekleyecek şekilde cinsiyet değişkenine göre bir fark görülmeyen sonuçlar mevcuttur. İşleyen ve Küçük'ün (2013); Polat ve Konaş'ın (2018) çalışmalarında yaratıcılık üzerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte alanyazında yaratıcılık düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğine yönelik sonuçlar da mevcuttur. Gök ve Erdoğan'ın (2011); Altın'ın (2010) çalışmalarında; yaratıcılık üzerinde cinsiyete göre anlamlı bir farka rastlanmış ve kadınların yaratıcılık düzeyleri, erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırmanın bulgularını destekleyen ve araştırmanın bulgularından aksi bulgular elde edilen başka çalışmaların bulunması; araştırmalardaki çalışma grubunun kişi sayısının farklılık göstermesi, verilerin farklı ölçekler kullanılarak elde edilmiş olması, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin farklı olması gibi etkenler sebebi ile olabilir.

Çalışmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri, mezun olunan okul türüne göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tablo 4). Elde edilen puanlara göre yaratıcı kişilik özellikleri puanı en yüksek grubun 147,38 sıra ortalaması ile Fen Lisesi mezunu öğretmen adayları olduğu saptanmıştır. Gülel'in (2006) çalışmasında mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmadığı görülmektedir. İlgili çalışmada da belirtildiği gibi bu durumun; sınıf öğretmeni adaylarının,

lisede farklı okul türlerinde eğitim alsalar da aynı eğitim sistemi içinde bulunmaları ve üniversite hazırlık döneminde benzer süreçlerden geçmeleri ile açıklanabilmesi mümkündür.

Çalışmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılığı destekleme becerisi puanları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmakta ve bu farkın 1-4 ve 2-4 sınıf düzeyleri arasında olduğu görülmektedir (Tablo 5). Bu bulgulara göre; 3. Sınıftan itibaren almaya başladıkları öğretim derslerinin, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması 1-2 dersleri ile stajlarını gerçekleştirdikleri sürede yapmış oldukları ders planı ve ders anlatımlarında kazandıkları deneyimlerin, öğrenciler ile bir arada olma, kıdemli sınıf öğretmenlerini gözleme imkanı bulma ve sınıf ortamı tecrübesi gibi kazanımlarının artması sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının, yaratıcılığı destekleme becerilerinin de arttığı söylenebilir. Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılığı destekleme becerilerini sınıf düzeyine göre inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, elde edilen bulgunun önemini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın beşinci alt problemine yönelik olarak sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılığı destekleme becerisi puanları cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 6). Bu bulgu; Yenilmez ve Yolcu'nun (2007) öğretmenler ile gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında elde ettikleri bulgular ile uyumaktadır. İlgili çalışmada da cinsiyet faktörünün öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme becerisi düzeylerinde bir farka neden olmadığı görülmektedir.

Çalışmanın altıncı alt problemine yönelik olarak sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılığı destekleme becerisi puanlarının mezun oldukları okul türlerine göre incelendiğinde yine anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Tablo 7). Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılığı destekleme becerilerini mezun oldukları okul türüne göre inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, yine elde edilen bulgunun önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulguların alanyazın ile ilişkili olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen araştırmada, daha önce başka çalışmalarda rastlanmayan bazı sonuçlara da ulaşılmıştır. Bu nedenle çalışmanın, bundan sonraki araştırmalar için de kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; sınıf öğretmenliği lisans programına yaratıcılık becerisinin gelişimine katkı sağlayacak zorunlu veya seçmeli derslerin eklenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Altın, B. (2010). *İlköğretimde görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla yaratıcılıkları ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, N., & Arslan Cansever, B. (2010). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 333-340.
- Belet Boyacı, Ş.D., & Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 693-712.
- Çağ Adıgüzel, D. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Erciyes Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Dikici, A. (2013). Yaratıcılığı destekleyen ilköğretim öğretmenleri indeksi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 307-324.
- Durnacı, Ü., & Ültay, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 75-97.
- Eragamreddy, N. (2013). Teaching creative thinking skills. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 1(2), 124-145.
- Gök, B., & Erdoğan T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 29-51.
- Gülel, G. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Işık, D.A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı bireyler yetiştirmede görev ve sorumlulukları, *International Journal Of Social Science*, 6(6), 585-601.
- İlter, İ., & Köksalan, B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 113-128.
- İşleyen, T., & Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi/Examining. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 199-208
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeyleri, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(8), 155-168.
- Kılıç, F., Yavuz Konokman, G., & Yanpar Yelken, T. (2018). Yaratıcı öğrenme ortamı değerlendirme ölçeği geliştirme: açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1359-1370.
- Koray, Y. (2004). Fen eğitiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40(40), 580-599.
- Lee, R. (2013). *Pre-service teachers' personality traits and creative behaviors as predictors of their support of children's creativity*. [Doctoral dissertation]. University of Florida, Gainesville, Florida, A.B.D.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen Bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara
- Özel, A. & Bayındır, N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öğretimsel davranışları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 348-358 .
- Özerbaş, M.A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Özmuş, M. (2012). Öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve inovasyon. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 731-746.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 77-84.
- Pehlivan, N. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Polat, M., & Konaş, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1702-1721.
- Şahin, F., & Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 747-760
- Temizkan, M. (2013). Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından Nasreddin Hoca fıkraları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 195-223.
- Trnova, E., & Joseph. T. (2014). Implementation of creativity in science teacher training. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(3), 54-63.

- Torrance, E.P. (1977). Creativity in the classroom: what research says to the teacher. *Washington: National Education Association*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED132593.pdf>
- Turan, M., & Yıldırım, E., & Tıkman, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim ve bazı kavramlara ilişkin metaforik algıları. *Education Sciences*, 11(4), 217-242.
- Türer, A. (2009). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunlar-I. <http://w3.balikesir.edu.tr/~aturer/ogretmenyetistirme>
- Türkmen, N. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması*. [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Vale, I., & Barbosa, A. (2015). Mathematics creativity in elementary teacher training. *Journal of the European Teacher Education Network*, 10, 101-109.
- Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007) Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95- 105.

EXTENDED ABSTRACT

Examination of the Relationship Between Creative Personality Traits and Creativity Support Skills of Classroom Teacher Candidates

The aim of this study is to examine the relationship between creative personality traits of classroom teacher candidates and their ability to support creativity. In addition to this relationship, the creative personality skills and skills of classroom teacher candidates were examined according to the variants of class level, gender and type of school graduated. Classroom teachers who undertake the education of primary school age students where creativity is very high have a great responsibility to develop creativity (Işık, 2013). Teachers, who are considered role models by students, also increase the creativity of students in the educational process by showing behaviors that support creativity. It is important that classroom teachers who are together with students for 4 years during the primary school process engage in behaviors that support creativity (Özel & Bayındır, 2015). The ability to support teachers with the level of creativity when looking at the studies that examine the relationship between creativity of Çağ Adıguzel (2016) and Pehlivan's (2019) work is seen as the closest research to the research carried out. But there was no study conducted on this issue with classroom teacher candidates. It is known that the education that teachers receive before service is important in terms of their behavior in the profession (Kılıç, 2006). For this reason, in this research, the classroom teacher candidates were studied. The relationship between the creative personality traits of the classroom teacher candidates and their skills to support creativity, and in addition to this relationship, their creative personality traits and their skills to support creativity; It is thought that examining it according to the variables of level, gender and the type of school graduated from will contribute to the literature. For this purpose, 1, 2, 3 and 4 in the Department of primary education of the faculty of education of a state university located in the Mediterranean region. 244 classroom teachers who study at grade levels Constitution the candidate.

Participants were selected by the purpose sampling method and included in the research. Data in a study designed according to a relational screening model from quantitative research methods; researchers have developed a "personal information form", the Şahin & Danişman (2007) developed by the "Creative Personality Traits Scale" and Soh (2000) the "Teacher Index Scale Supporting Creativity" developed by Soh (2000) and adapted to Turkish by Dikici (2013) were collected. The personal information form contains questions about the gender of prospective teachers, class level, and the types of schools they graduated from. Scale of creative personality traits developed by Şahin & Danişman (2007); It was developed with the aim of measuring creative personality traits that reflect Turkish culture. Validity and reliability studies of the scale were conducted with a group of high school and university students. A four-factor structure consisting of 17 items was obtained as a result of an explanatory factor analysis conducted to examine the validity of the structure. From the scale assessed on the total score, the lowest score that can be obtained is 17, and the highest score is 85. The high value of the score taken from the scale indicates the height of the creative personality trait. The teacher Index scale supporting creativity, developed by Soh (2000), was adapted into Turkish by Dikici (2013). The scale working group consists of 288 teachers working in different branches. In the explanatory factor analysis, the Turkish form of the scale was found to have 33 substances and nine sub-dimensions. If the cronbach Alpha reliability coefficient obtained from the entire scale .96. Data from scales; In the selection of tests to be applied, parametric tests were sought,



parametric tests were used in cases that provide the conditions, and non-parametric tests were used in cases that do not provide the conditions.

According to the results of the research; A simple linear correlation aimed at revealing the relationship between the creative personality traits of classroom teacher candidates and their ability to support creativity was studied using the Pearson correlation multiple number. According to the analysis, there is a positive, very high level of significant relationship between the creative personality traits of the classroom teacher candidates and their ability to support creativity. According to the results of multiple comparisons with the Mann-Whitney U test to determine which grade levels the differences were between grade levels 1-3,1-4 and 2-3, 2-4. An analysis of prospective teachers by gender creative personality traits scores for independent samples t-test obtained from the scores of men and women as a result of no significant difference between the scores of the prospective teachers did not have a significant impact on the personality traits and gender, it is seen that creative. Scores of prospective teachers according to the type of the Graduate School of creative personality traits for an analysis Kruskal-Wallis test, as a result of the type of school that does not cause a significant difference on scores of prospective teachers of creative personality traits reveals. The ability to support the creativity of prospective teachers according to grade level scores for analysis of Kruskal-Wallis tests as a result of the ability to support the creativity of participants in four different grade levels observed differences between grade levels in which a statistically significant difference between the scores is performed to ascertain that the Mann-Whitney U test for multiple comparisons according to the results, differences, and across grade levels 1-4 and 2-4 were. Independent samples conducted to examine the creativity support scores of classroom teacher candidates by gender showed no significant difference between the scores obtained from women and men as a result of the T-test. The ability to support the creativity of prospective teachers according to the type of the scores of the Graduate School for an analysis Kruskal-Wallis test, as a result of scores of prospective teachers the ability to support the creativity of the type of school that does not cause a significant difference on the reveals. The results of the research were compared, discussed and interpreted with similar research results. In light of the results obtained from the research, it may be recommended to add compulsive or selective courses to the license program of classroom teaching that will contribute to the development of the level of creativity.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Okul Öncesinde Sosyal Bilgiler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Demet ÖNER^{1*}  & E. Özlem YİĞİT² 

Gönderilme Tarihi: 10 Nisan 2021 Kabul Tarihi: 31 Mayıs 2021
DOI: 10.38015/sbyy.913056

Öz:

Türkiye’de sosyal bilgiler, ilkokul ve ortaokul kademelerinde zorunlu ders olarak verilmektedir. Ancak bireyin sosyal bilgilere ihtiyacı yalnızca belli eğitim dönemleri ile sınırlanmayacak kadar önemlidir çünkü bireyin sosyal bilgilere ihtiyacı kendisini tanıma ve çevresini anlamlandırma ihtiyacı ile başlayarak yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Sosyal bilgilere ihtiyacın en fazla olduğu eğitim kademelerinden birisi de okul öncesi eğitimidir. Bu nedenle araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ana okullarında görev yapmakta olan 40 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen veriler ise nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler algılarının önemli bir kısmını Tarih Öğretimi, Coğrafya Öğretimi ve Vatandaşlık Bilgisi’nin oluşturduğu; geçmiş öğrenim yaşantılarında sosyal bilgiler dersine karşı görüşlerinin olumlu yönde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tüm katılımcıların (n:40) okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin gerekli olduğunu ve bu doğrultuda okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin yer alması gerektiğini düşündükleri, ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler kapsamında en fazla gerçekleştirdikleri etkinliklerin başında Coğrafya etkinliklerinin geldiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, sosyal bilgiler eğitimi, okul öncesi eğitimi, öğretmen görüşleri.

Abstract:

Social studies in Turkey, is given as a compulsory subject in primary and secondary school levels. However, the individual's need for social information is so important that it can not be limited to only certain educational periods, because the individual's need for social knowledge is a lifelong process, starting with the need to recognize himself and to make sense of his environment. One of the education levels that need the most social information is preschool education. For this reason, the purpose of the research is to determine the opinions and in-class practices of preschool teachers regarding social information. Basic qualitative research has been used in qualitative research approaches in research. The data from the study were obtained from interviews with 40 preschool teachers who were working in the main schools attached to the Ministry of National Education in the academic year of 2017-2018. The obtained data were analyzed by descriptive analysis from qualitative data analysis techniques. As a result of the research, it is found that a significant part of the pre-school teachers' perceptions

¹Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0002-0186-9838

²Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0002-3362-3437

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

of social information are composed of History Teaching, Geography Teaching and Citizenship Information; it has been determined that attitudes towards social studies lessons in past education experiences are higher in positive direction. It has been determined that all participants (n: 40) think that social information is necessary in pre-school education and that social information should be included in pre-school education in this direction, and Geography activities are the most important activities that pre-school teachers perform in social information.

Keywords: Pre-school, Social Studies Education, Pre-School Education, Teacher's Opinions

GİRİŞ

Okul öncesi eğitimi ülkemizde yeni bir öğretim kademesi olmamakla birlikte, zorunlu eğitim kapsamında yer almaması nedeniyle yeterli düzeyde gelişme gösterememiştir. Nitekim Türkiye'de 1908 yılında bazı illerde rastlanan okul öncesi eğitim kurumları 1912-1913 yıllarında ilk kez resmi olarak kurulmasına rağmen ancak 1960'lardan sonra gelişme gösterebilmiştir (Çelik & Gündoğdu, 2007). Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılında 80 anaokulu, 136 öğretmen ve 5.880 öğrenci varken (Taner-Derman & Başal, 2010); bu sayı 2020 yılında 1.629.720 öğrenci, 56.218 öğretmen ve 11.485 okul öncesi eğitim kuruma ulaşmıştır (MEB, 2017). Bu artışlara rağmen okul öncesi eğitimde arzu edilen düzeye ulaşamaması, devletin bu kapsamdaki politikasında bazı değişiklikleri gerektirmiştir. Bu bağlamda 2014-2018 Onuncu Kalkınma Planı'nda (Kalkınma Bakanlığı, 2013), 2017-2019 Orta Vadeli Program'da (Kalkınma Bakanlığı, 2016) ve 2015-2019 yıllarını kapsayan Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı'nda (MEB, 2015) okul öncesi eğitim ile ilgili hedeflerde, tüm çocukların en azından bir yıl okul öncesi eğitim alarak ilkokula başlamasını sağlamak ve bu doğrultuda okullaşma oranını artırmak için kademeli olarak zorunlu okul öncesi eğitime geçilmesine öncelik vermiştir.

2017-2018 eğitim-öğretim yılında, belirlenen pilot illerde zorunlu okul öncesi eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır. Yakın bir tarihte ise okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi planlanmaktadır. Tüm bu gelişmelerden hareketle okul öncesi eğitim programlarının zorunlu eğitimde kullanılan öğretim programları ile uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Söz konusu öğretim programlarından biri ise sosyal bilgiler dersine aittir. Okul öncesi eğitim programlarının ilkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgisi derslerine temel oluşturmasını sağlamak ve bu doğrultuda yapılacak değişikliklere zemin hazırlamak için çalışmada okul öncesi eğitim programında sosyal bilgilerin mevcut durumu ve önemi ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitimde sosyal bilgilere yönelik akademik çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde de okul öncesi eğitimde sosyal bilgilere yönelik lisansüstü tezlere rastlanılmamıştır. Türkiye'de okul öncesi eğitimde sosyal bilgilere ilişkin çalışmalara ve öğretim programında sosyal bilgilere yer verilmezken öte yandan Amerika Birleşik Devletleri gibi bazı ülkelerde okul öncesi eğitim programlarında sosyal bilgilere yer verilmektedir (Akhan & Şimşek-Çetin, 2015). Dolayısıyla bu araştırma ile Türkiye'nin eğitim alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul Öncesinde Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sosyal bilgiler, kısaca insan ve toplumla ilgili her şey olarak tanımlanabilir. Kısaca yapılan bu tanım detaylandırıldığında çok geniş bir içeriği bünyesinde barındırmaktadır. Böylesine geniş bir içeriğe sahip olan sosyal bilgiler Türkiye'de ilkokul ve ortaokul kademelerinde doğrudan zorunlu bir ders olarak veriliyorken, içeriğini oluşturan birçok disipline ilkokuldan

yükseköğretime kadar tüm kademelerde yer verilmektedir. Eğitim-öğretim sürecinin her kademesinde önemli bir yere sahip olan bu çalışma alanının okul öncesi eğitimden ayrı olarak düşünülemeyeceği söylenebilir. Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde tarih, coğrafya, ekonomi, arkeoloji, antropoloji gibi sosyal bilimlerin yanı sıra bazı vatandaşlık konularına da yer verilmektedir. Mindes (2005) çocukların halihazırda sosyal bilgilerin içinde doğduklarını, doğumdan itibaren sosyal ve fiziksel çevrelerini keşfederek dünyalarını anlamlandırdıklarını ifade etmiştir. Epstein (2014) ise sosyal bilgiler eğitim programının çocukların ufuklarını okulun ötesine, yakın çevresine ve dünyaya doğru genişlettiğini belirtmiştir. Dolayısıyla sosyal bilgileri sadece bir ders gibi düşünmek ve belli eğitim kademeleriyle sınırlandırmak yanlış bir yaklaşım olacaktır.

Yaşamda karşılığı bulunan sosyal bilimler ilkokul ve ortaokul öğrencilerine sosyal bilgiler aracılığıyla verilmektedir. Beşerî ve doğa bilimlerinden geniş bir yelpazedeki içeriği kapsayan sosyal bilgiler, insana ilişkin tüm konuları ele alır (Uçuş-Güldalı, 2017). Toplumsal gelişimin bir uzantısı olarak çeşitli görevleri bulunan sosyal bilgiler günümüz dünyasındaki çocukları sorumlulukları paylaşmaya, bunlara yönelik farkındalığa ve iyi vatandaşlar olmaya zorlamaktadır (Uçuş-Güldalı & Demirbaş, 2017). Tüm bunlar sosyal bilgilerin etkili vatandaş yetiştirme amacı kapsamında ele alınabilir. Çünkü sosyal bilgiler eğitimi sorgulamaya dayalı süreçleri kullanarak öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirirken aynı zamanda yurttaşlık bilincini de geliştirir (Mindes, 2005). Sosyal bilgiler eğitiminde en etkili kuruluşlardan biri olan National Council for the Social Studies (NCSS) (2019) sosyal bilgiler öğretiminin erken çocukluk döneminde çocuklara gerçek dünyadaki sorunları belirleme, kapsayıcı ve demokratik bir toplum yaratma gibi birçok konuda desteklediğini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak okul öncesi eğitimin amaçlarından birisi de yaptırılacak etkinliklerle öğrencilerin gruplara dâhil olmasını, kültürel değerlere sahip çıkmasını sağlıklı ilişkiler kurmasını ve sosyalleşmesini sağlamaktır (Yıldır, 1991). Kaya ve Öner'in (2017) de belirttiği gibi sosyal bilgiler bireyin sosyalleşmesi amacıyla tasarlanmış bir derstir. Bu açıdan sosyalleşme hem sosyal bilgilerin hem de okul öncesi eğitimin temel amaçlarından birisi olduğu ifade edilebilir.

Aktın (2014) farklı etnik kökene ve kültüre sahip vatandaşların demokratik bir ortamda bir arada sorumlu ve etkili vatandaşlar olarak yetiştirilmesi için alanyazında yapılan çalışmaların okul öncesinde sosyal bilgiler eğitiminin vatandaşlığa ilişkin temel bilgi, beceri ve tutum kazanımı için temel oluşturduğunu belirtmiştir. Çünkü bir okul öncesi sınıfı daha geniş bir toplumun küçük bir evrenini oluşturmaktadır (Epstein, 2014). Dolayısıyla daha büyük bir evrende yer almadan önce öğrenciler okul öncesi sınıflarında vatandaşlık bilgi ve becerilerini öğrenmekte ve geliştirmektedirler. Okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitiminin beş amacı vardır. Bunlar: bireysel gelişim, bireyler arası farklılıklara saygı, sosyal gerçekliklere ilişkin bilgi birikimi, sosyal ve medeni yetkiler ile küresel vatandaşlıktır (Uçuş-Güldalı, 2017). Gainsley ve Neill (2018) ise erken çocuklukta sosyal bilgilere ilişkin *çeşitlilik*, *toplumsal roller*, *karar verme*, *coğrafya*, *tarih* ve *ekoloji* olmak üzere 6 anahtar kavramın verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Türkiye'de sosyal bilgiler öğretiminin içeriği ilk olarak ilkokul 1, 2 ve 3. sınıfta yer alan hayat bilgisi dersi ile başlamaktadır. İlkokul 4, ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarda ise sosyal bilgiler adıyla ayrı bir ders olarak verilmektedir. Ancak Aktın (2014) çocukların birinci sınıfa kadar vatandaşlık algısının bir şekilde informal olarak kazandıkları düşünüldüğünde bazı temel vatandaşlık değerlerinin kazandırılması için ilkokul birinci sınıfın geç bir aşama olduğunu ifade etmektedir. Bireyin psikolojik, sosyal gelişimi ve kişilik özelliklerinin temellerinin atıldığı 0-6

yaş arası çocukluk çağının oldukça önemli bir dönem olduğu (Öngider, 2013) dikkate alındığında okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin önemi ortaya çıkmaktadır.

Akhan ve Şimşek-Çetin (2015) okul öncesi eğitimin hedeflerinden birisinin de çocukları ilkokula hazırlamak olduğunu bu bağlamda Okul Öncesi Eğitim Programında sosyal bilgiler eğitimine yönelik herhangi bir etkinlik alanının olmamasını önemli bir eksiklik olarak değerlendirmişlerdir. Seefeldt (2005) de sosyal bilgilerin erken çocukluk dönemindeki çocuklar için geniş bir alan olduğunu, bu dönemdeki çocukların pek fazla bir deneyime sahip olmadıklarından dolayı tarih, coğrafya, ekonomi gibi alanlardaki bilgilerinin ve demokratik bir toplum için gerekli beceri ve tutumlarının yeterli olmadığını ifade etmiş, bu nedenle erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitiminin sonraki yıllarda edinilecek bilgilere zemin oluşturması açısından gerekli görmüştür (akt. Akhan & Şimşek-Çetin, 2015).

Okul öncesi eğitim programının amacı çocuklara temel yaşam becerilerini öğretmekle yaşama ve ilkokula hazırlamaktır. Bu nedenle çocukların yeni tanıştığı kişilerle nasıl iletişim kurması gerektiği, topluma nasıl uyum sağlaması gerektiği okul öncesi eğitim programı ile verilmektedir (Uçuş-Güldal & Demirbaş, 2017). Okul öncesi eğitim programı incelendiğinde programda sosyal bilgilere veya sosyal bilimlere ilişkin bir etkinlik alanına yer verilmediği görülmektedir. Ancak programda bilişsel ve sosyal duygusal alanda sosyal bilgilere ilişkin kazanımlara yer verildiği ifade edilebilir. Sosyal bilgilere ilişkin bu kazanımlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programında Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Bazı Kazanım Örnekleri (MEB, 2013a)

BİLİŞSEL ALAN
Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.
Kazanım 18. Zamanla ilgili kavramları açıklar.
Kazanım 21. Atatürk’ü tanır ve Türk toplumu için önemini açıklar.
SOSYAL DUYGUSAL ALAN
Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır.
Kazanım 2. Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.
Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.
Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.
Kazanım 9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.
Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.
Kazanım 11. Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.
Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.
Kazanım 13. Estetik değerleri korur.
Kazanım 14. Sanat eserlerinin değerini fark eder.
Kazanım 16. Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.
Kazanım 17. Başkalarıyla sorunlarını çözer.

Tablo 1’de yer alan 2013 Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan sosyal bilgiler kazanımları incelendiğinde vatandaşlık, coğrafya ve tarih kazanımlarının varlığı dikkat çekmektedir. Ancak gerek programda gerekse de etkinlik programında sosyal bilgilere ilişkin doğrudan bir alana yer verilmemiştir. Kazanımlar dışında okul öncesi eğitim programında sosyal bilgilere yönelik içeriklere belirli gün ve haftalar ile ilgili bölümde de rastlanılmaktadır.

Genel olarak eğitimde özelde ise sosyal bilgiler öğretiminde sıklıkla yararlanılan Belirli Gün ve Haftalar okul öncesi eğitimde de önemli bir yere sahiptir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nda (2013a) öğretmenlere Dünya Çocuk Günü, Cumhuriyet Bayramı, Atatürk Haftası, Kızılây Haftası, İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası, Hayvanları Koruma Günü, Enerji

Tasarrufu Haftası, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Orman Haftası, Trafik ve İlk Yardım Haftası, Kütüphane Haftası, Müzeler Haftası gibi belirli gün ve haftalardan yararlanılmasını önermiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (SBDÖP, 2018) ise programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar kısmında öğrencilerin tarihsel duyarlılığını ve milli bilinçlerini geliştirilmek için millî ve dinî bayramlar, önemli olaylar ve belirli gün ve haftalardan yararlanılması istenilmiştir.

Sosyal bilgilere Türkiye'de okul öncesi dönemde yer verilmemesine rağmen Amerika Birleşik Devletleri gibi bazı ülkelerde okul öncesi eğitim programında yer almaktadır (Akhan & Şimşek-Çetin, 2015). Amerika Birleşik Devletleri'nde sosyal bilgiler öğretimine erken çocukluk döneminde, kendi içinde bütünleşmiş alanlar ve disiplinler altında verilmekte, okul öncesi eğitimde sosyal bilgiler eğitim programında küresel eğitim, tarih, coğrafya, ekonomi ve güncel konular olmak üzere beş farklı alan çatısı altında insan grupları ile ilgili içeriklere odaklanılmaktadır (Akhan & Şimşek-Çetin, 2015; Uçuş-Güldalı & Demirbaş, 2017). ABD'nin California, Massachusetts ve North Carolina eyaletlerinde sosyal bilgiler programı akademik bir içerik ve anlayışla sorumlu ve demokratik değerlere sahip vatandaşların yetiştirilmesi için tarih, coğrafya, vatandaşlık ve ekonomi gibi farklı disiplinleri ele alan bir anlayışla verilmektedir (Aktın & Dilek, 2014). Bu disiplinler ortaokul sosyal bilgiler öğretim programının da temel disiplinleridir.

Sosyal bilgiler erken çocukluk eğitimi programında yeni bir içerik alanı olsa da sosyal bilgiler genel olarak oldukça eski bir çalışma alanıdır (Epstein, 2014). Bu bağlamda erken çocukluk eğitimi programının merkezinde ve hayati bir parçası olan sosyal bilgiler eğitimi ile çocukların dünyaya karşı daha etkili, verimli ve ahlaki olarak yaklaşımlarının yanı sıra çocukların öğrenmeyi öğrenmesini ve çoklu bakış açılarını değerlendirmelerini de sağlar (Mindes, 2005: 7). Townsend-Butterworth (2014) okul öncesi eğitimin çocuklara ev dışında ilk topluluk duygusunu verdiğini, sosyal bilgiler öğreniminin çocukların arkadaş edinme ve sınıfta karar verme sürecine katılmasıyla başladığını ve sonrasında okulun ötesine geçerek mahalleye ve dünyaya yayılarak devam ettiğini ifade etmiştir. Sosyal bilgiler sosyal bilimleri bünyesinde taşıması nedeniyle bireylere çeşitli yaşam becerileri kazandırmaktadır. Bu yaşam becerilerine ihtiyacın en fazla olduğu dönem olan okul öncesi eğitimde sosyal bilgiler eğitiminden yararlanmak bireyi sağlıklı bir şekilde geleceğe taşıyacaktır.

Bireyin topluma entegrasyonunun gerçekleştirilebilmesi amacıyla çeşitli sosyal ve beşerî bilimlerden seçilen içeriğin öğrencilerin düzeyine indirgenerek bir tema altında verildiği toplu öğretim dersidir. Türkiye'de sosyal bilgiler ilkökul ve ortaokul kademelerinde zorunlu ders olarak verilmektedir. Ancak bireyin sosyal bilgilere ihtiyacı yalnızca belli eğitim dönemleri ile sınırlandırılmayacak kadar önemlidir. Çünkü bireyin sosyal bilgilerin içeriğindeki bilgi, beceri ve değerlere yönelik gereksinimi kendisini tanıma ve çevresini anlamlandırma ihtiyacı ile başlayarak yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Sosyal bilgilere ihtiyacın en fazla olduğu kademelerden birisi de okul öncesi eğitimidir. Ancak, alanyazın incelendiğinde (Mindes, 2005; Aktın, 2014; Aktın & Dilek, 2014; Epstein, 2014; Akhan & Şimşek-Çetin, 2015; Şimşek-Çetin & Akhan, 2015; Uçuş-Güldalı, 2017; Uçuş-Güldalı & Demirbaş, 2017) okul öncesi eğitimde genelde sosyal bilimi, özelde ise sosyal bilgileri ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ayrıca yapılan çalışmalar öğretmen adaylarıyla veya literatür incelemesi üzerine gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda vatandaşlığın ve sosyalleşmenin ilk temellerinin atıldığı okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin öğretmen görüşleriyle tespit edildiği ilk çalışmalardan biri olması açısından bu çalışma önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere ilişkin uygulama ve görüşlerini tespit etmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere ilişkin uygulama ve görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Glesne'ye (2013) göre ise nitel araştırma kelimeler gibi ölçülmesi zor olan niteliklerin anlamlandırılmasına ve çözümlenmesine dayalı bir araştırma türüdür. Nitel araştırmayı birçok araştırmacı farklı şekillerde sınıflandırmaya çalışmıştır (Denzil & Lincoln, 2005; Lichtman, 2013, Creswell, 2015). Bu araştırmada Merriam'ın (2013) nitel araştırma sınıflandırmalarından biri olan temel nitel araştırma kullanılmıştır. Merriam'a (2013) göre temel nitel araştırmanın öncelikli amacı insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarını açığa çıkarmak ve yorumlamaktır. Bu doğrultuda araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mevcut düşünceleri, deneyimleri ve uygulamaları ortaya çıkarılmak istenildiğinden temel nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde “amaçlı örnekleme” yöntemlerinden biri olan ‘uygun/elverişli/kolay ulaşılabilir durum örnekleme’ tekniği kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme bilimsel araştırmalarda tercih edilmemesi gereken bir teknik olarak ifade edilmektedir (Arslanoğlu, 2016; Balcı, 2016). Ancak bu araştırmada böyle bir örnekleme türünün alınmasının temel nedeni araştırmada veri toplama aracı olarak görüşmeden yararlanılmasıdır. Görüşme yöntemi sürecinin diğer veri toplama yöntemlerine göre uzun bir zaman gerektirmesi nedeniyle araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ili Talas ve Melikgazi ilçelerindeki devlet okullarında ve özel okullarda görev yapmakta olan, araştırmada gönüllü olarak yer alan, 40 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubuna İlişkin Genel Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Deneyim	Okul Türü	Kod	Cinsiyet	Yaş	Deneyim	Okul Türü
Ayla	K	35	12	D	Leman	K	34	12	D
Ayşe	K	40	18	D	Latif	E	37	11	D
Birgül	K	48	27	D	Melis	K	30	12	D
Buse	K	24	3	Özel	Merve	K	34	12	D
Ceyda	K	28	5	D	Naciye	K	35	7	D
Ceylan	K	25	1	Özel	Neriman	K	37	12	D
Derya	K	22	1	Özel	Nuran	K	31	6	D
Duru	K	30	9	D	Oya	K	44	12	D
Elif	K	33	9	D	Olca	K	42	9	D
Esra	K	28	7	D	Ömür	K	37	13	D
Fadime	K	40	17	D	Özge	K	38	13	D
Gamze	K	33	9	D	Pakize	K	39	17	D
Gülizar	K	33	11	D	Peri	K	42	15	D
Hasibe	K	43	22	D	Pınar	K	37	15	D
Hayriye	K	27	5	D	Raziye	K	30	7	D
İpek	K	39	16	D	Remziye	K	37	16	D
İrem	K	50	25	D	Selin	K	28	6	D
Jale	K	34	8	D	Sema	K	33	10	D
Julide	K	37	17	D	Şule	K	27	5	D
Keriman	K	31	13	D	Zeynep	K	35	14	D

Tablo 2’de çalışma grubunda yer alan katılımcılara ait açıklayıcı bazı bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların 37’si devlet okullarında görev yaparken 3’ü özel okullarda

görev yapmaktadır. Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırmanın bulgular kısmında katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilirken kullanılmak üzere her bir katılımcıya rumuz verilerek kodlanmıştır. Katılımcıların mesleki deneyim ortalaması 11,5 yıldır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan 40 katılımcının 39’u Kadın yalnızca 1’i Erkek’tir. Araştırmada cinsiyet dağılımının orantısız olma durumu Eğitim-Bir-Sen’in 2016 yılında hazırladığı Eğitime Bakış 2016 İzleme ve Değerlendirme Raporu verilerine göre kadın öğretmen oranları eğitim kademesi yükseldikçe azalmaktadır. 2015 yılında okul öncesinde kadın öğretmen oranı %95 civarındadır.

Veri Toplama Aracı ve Yöntemi

Araştırmanın verilerinin elde edilmesi sürecinde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlgili alanyazın incelendikten sonra okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere ilişkin algı ve uygulamalarını tespit etmek amacıyla 14 sorudan oluşan bir taslak form hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi’nden birer sosyal bilgiler eğitimi uzmanı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi’nden yine birer okul öncesi eğitimi uzmanının incelemesine sunulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde soru sayısı azaltılmış ve bazı sorularda değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun pilot uygulaması ise dört okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamalar sonrasında görüşme formunda yer alan soruların bazılarının tam olarak anlaşılmadığı bazılarının ise işlevinin yetersiz olduğu tespit edilmiş ve bu maddelerden bazıları düzeltilmiş bazıları ise çıkarılmıştır. Uzman görüşleri ve pilot uygulamalar neticesinde 11 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüş formuna son şeklinin verilmesinin ve yasal izin süreçlerinin tamamlanmasının ardından veri toplama sürecine başlanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez Melikgazi ve Talas ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet ve özel anaokullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Marshall ve Rossman (1994) gözlem ve görüşmeyi nitel araştırmalarda öncelikli veri toplama teknikleri olarak belirtmektedir (Akt. Balcı, 2016). Büyüköztürk ve diğ. (2015) göre görüşme belirli bir araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi edinilmesini sağlamaktadır. Araştırmanın veri toplama süreci sırayla Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan onay raporunun alınması; Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izinlerinin alınması; gönüllü katılımcılarla görüşmeler için randevular alınması ve görüşmeler ses kaydı altına alınarak gerçekleştirilmesi şeklinde yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmada veri analiz süreci, analiz için verilerin hazırlanmasını ve organizasyonunu, verilerin kodlanmasını ve kodların bir araya getirmesiyle temalara ulaşılmasını ve son olarak verinin şekiller, tablolar veya bir tartışma halinde sunulmasını içermektedir (Creswell, 2015). Nitel araştırmada verilerin analizinde en sık uygulanan teknikler ise; betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizidir (Balcı, 2016). Bu araştırmada ise elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguların düzenli bir şekilde yorumlanarak okuyuculara sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma kapsamında toplanan verilerdeki örüntülerden elde edilen kodlar daha öncesinde alanyazın incelemesi sonucunda belirlenmiş temalara yerleştirilerek frekans ve yüzde değerleri ile birlikte tablolarda verilmiştir. Tabloların hemen altında ise bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlilik aktarılabirlik, güvenirlik ise genellenebilirlik olarak ifade edilebilmektedir. Karasar'a (2015) göre geçerlik, ölçülmek istenen şeyin başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir. İki tür geçerlik vardır. Bunlar iç geçerlik ve dış geçerliktir. Dış geçerlik, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabirliğine, iç geçerlilik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliliğine ilişkindir. Bu araştırmada geçerlik araştırma sonuçlarının ayrıntılı olarak rapor edilmesi, araştırma sürecinde üç alan uzmanından görüş alınması ve bulguların katılımcı görüşlerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenmesi ile sağlanmaya çalışılmıştır.

Güvenirlik ise en kısa tanımıyla araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmelerden elde edilen bulgular kodlara ayrılarak ilgili temalara yerleştirilmiştir. Bu aşamada hem araştırmacı hem de bir alan uzmanının görüşlerine başvurularak Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlilik formülü uygulanmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı}}{\text{Toplam Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Yukarıdaki formülün hesaplaması sonucunda araştırmacının güvenirliliği %86 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre güvenirlilik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir. Bu sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Tekrar edilebilirliğin nitel araştırmaların doğasına uygun olmaması nedeniyle araştırmada dış güvenirlilik çalışmasına yer verilmemiştir. LeCompte ve Goetz (1982) iç güvenirlilik konusunda birtakım stratejiler önermişlerdir. Bu stratejilerden biri de toplanan verilerin betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasıdır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmada iç güvenirliliği sağlamak amacıyla elde edilen veriler betimsel bir yaklaşımla çözümlenmiş ve herhangi bir yoruma yer verilmeden tablolar halinde verilmiştir. Yorumlar ise tablolar altında verilen doğrudan alıntılardan sonrasına bırakılmıştır.

BULGULAR

Araştırmacının bu bölümünde katılımcılarla yapılan görüşmelerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular; araştırma problemlerine göre sıralı, frekans ve yüzde değerlerini belirten tablolar halinde ve doğrudan alıntılar ile desteklenmiş bir şekilde verilmiştir.

1. Katılımcıların Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Katılımcıların sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşleri farklı sorulardan elde edilen bulgularla Tablo 3, 4 ve 5'te yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin yaptıkları tanımlamalardan elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Tanımlarına İlişkin Bulgular

Tema 1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Tanımları	f	%
1. Birey ve toplumla ilgili her şey	13	25
2. Tarih öğretimi	11	21
3. Coğrafya öğretimi	9	18
3. Öğrencileri toplumsal hayata hazırlayan ders	9	18
4. Yaşam becerisi kazandıran ders	5	10
5. Bireyin çevresini tanınması	2	5
6. Bireyin aktif olması	1	4
7. Kültür aktarımı	1	4
Toplam	51	100

Tablo 3'e göre katılımcıların %25'i "birey ve toplumla ilgili her şey", %21'i "tarih öğretimi", %18'si "coğrafya öğretimi", %18'i "öğrencileri toplumsal hayata hazırlayan ders", %10'u ise "yaşam becerisi kazandıran ders" olarak yanıt vermişlerdir.

Sosyal bilgileri birey ve toplumla ilgili şeyler olarak ifade eden katılımcılardan bazıları görüşlerini; "Toplum bilimi demektir. Bence bununla eş değer gibi geliyor bana. İnsanın geçmişine ve geleceğine dair yön vermesini, kendini, toprağını, sosyolojik yapısını tanımmasını sağlayan bir bilimdir..." (Oya); "toplumu ilgilendiren her şeydir." (Şule) şeklinde açıklamışlardır. Sosyal bilgileri tanımlarken toplumsallaşma/sosyalleşme sürecini temel alarak görüşlerini ifade eden katılımcılardan bazıları "öğrencileri toplumsal hayata hazırlayan ve onları sosyal yönden destekleyen ve zorunlu eğitim çağında uygulanan bir derstir." (Neriman); "çocukların kendi aralarında iletişim becerileri, akranlarıyla iletişim becerileri ve toplumla daha iyi uyum sağlayabilmesi için kazandığı becerilerdir" (Gamze) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 3'ten hareketle okul öncesi öğretmenlerinin mevcut sosyal bilgiler algılarının ağırlıklı olarak vatandaşlık bilgisine, tarih ve coğrafya öğretimine yönelik olduğu görülmektedir. Sosyal bilgilerin geleneksel içeriğini oluşturan tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konuları 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında ağırlık oranlarını korumakla birlikte, 2005 öncesi öğretim programlarında ise bu üç temel disiplin daha ön planda yer almıştır. Katılımcıların yaş ortalamasının 34.6 olduğu dikkate alındığında öğretmenlerin önemli bir kısmının üç temel disiplinin yer aldığı 2005 öncesi öğretim programlarından mezun olması bu durumu açıklamaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersine Karşı Tutumlarına Yönelik Bulgular

Tema 2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Tutumları	f	%
Olumlu	31	78
1. Dersin içeriğine ilgi duyduğu için	25	59
2. Dersin öğretmenini sevdiği için	4	10
3. Sosyal bir kişiye sahip olduğu için	2	5
4. Ailesinde sosyal bilgiler öğretmeni olduğu için	1	2
Olumsuz	9	12
5. Dersin içeriği sıkıcı olduğu için	4	10
6. Dersin öğretmeninden kaynaklı	3	7
7. Dersine karşı bir ilgisi olmadığı için	2	5
8. Ezbere dayalı bir ders olduğu için	1	2
Toplam	40	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, "Daha önceki öğrenim hayatınızda sosyal bilgiler dersine karşı tutumunuz nasıldı? Neden?" sorusuna 40 katılımcının 31'i (%76) olumlu, 9'u (%24) ise

olumsuz yönde yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin %59'u "dersin içeriğine ilgi duyduğu için" sosyal bilgiler dersini sevdiğini ifade etmişlerdir. Olumsuz tutuma sahip olma nedenlerinin başında ise %10 ile "dersin içeriği sıkıcı olduğu için" yanıtı gelmektedir.

Sosyal bilgilere yönelik olumlu tutuma sahip olan katılımcılar bu görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır: "severdim yani günlük hayat akışıyla ilgili şeyler öğretildiği için severdim. Dersin içeriğini seviyorum" (Özge); Olcay ise "çok seviyordum. Tarihi özellikle çok seviyordum. İnkılap tarihini çok seviyordum. Coğrafyayı da aynı şekilde severdim. Topraklarımızda neler olmuş öğrenmek benim çok hoşuma gidiyordu." demiştir. Sosyal bilgilere yönelik olumsuz tutuma sahip olan katılımcılar ise bunun nedenlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Selin "Hiçbir zaman iyi olmadı. Coğrafyayı severdim ama tarihi hiç sevmedim. Aslında tarih dersinin anlatılış şekli de önemli. ... çok şanslı değildim bu konuda" diyerek sahip olduğu olumsuz tutumun öğretmenden kaynaklandığını ifade etmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmının sosyal bilgiler dersini sevdiği ve derse yönelik tutumlarının olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Dersinin İçeriğine Yönelik Bulgular

Tema 2. Sosyal Bilgiler İçeriği	f	%	Devamı	f	%
1. Tarih	40	33	10. Milli Güvenlik	2	2
2. Coğrafya	35	29	11. Antropoloji	1	1
3. Vatandaşlık	11	9	12. Edebiyat	1	1
4. Felsefe	8	6	13. Ekonomi	1	1
5. Psikoloji	4	3	14. Güncel Bilgiler	1	1
6. Sosyoloji	4	3	15. Hukuk	1	1
7. Toplum/Yaşam Becerileri	4	3	16. Matematik	1	1
8. İnsan ilişkileri	3	2	17. Sanat Tarihi	1	1
9. Kültür	2	2	18. Teknoloji	1	1
Toplam				121	100

Tablo 5'te "Sosyal bilgiler dersinin içeriğini neler oluşturmaktadır?" sorusundan elde edilen bulgulara göre katılımcıların sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin mevcut algılarının başında %33 ile "Tarih" ve %29 ile "Coğrafya" gelmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal bilgilerin içeriğine yönelik görüşlerinin Tablo 3'teki sosyal bilgiler görüşleri ile uyduğu görülmektedir. Katılımcılar sosyal bilgileri ağırlıklı olarak tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi olarak algıladıkları ve sosyal bilgiler içerisinde yer alan diğer sosyal bilimlerden ise yeterince haberdar olmadıkları görülmektedir.

2. Katılımcıların Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Bilgilere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular
Katılımcıların okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin gerekli olup olmadığına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesinde Sosyal Bilgilerin Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Tema 4. Okul Öncesinde Sosyal Bilgilerin Gerekliliği	f	%
Gerekli	40	100
Gerekli değil	-	-
Toplam	40	100

Tablo 6'ya göre katılımcıların tamamı okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin gerekli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin gerekliliğine ilişkin görüşleri ise şöyledir:

“Gereklidir. Etkinliklerimiz içerisinde de yer veriyoruz. Çocuğun kendini tanıması, ailesini tanıması, anne babasının mesleğini söyleyerek bilgi vermesi gibi. ... Sadece kendini ifade etmesi için değil en azından yakın çevresini okulunu evini gittiği belli başlı yerleri tanıması açısından da önemlidir.”(Ceylan); “Gereklidir. Tabi ki biz bir tarihi ciddi anlamda çocuklara veremiyoruz ama Atatürk’ün hayatından bahsediyoruz. Bir gezi alanına bir müzeye bir bilim merkezine giderek sosyal ortamlara sokarak yavaş yavaş veriyoruz aslında. Drama ile toplumdaki farklı rolleri farklı kültürlerin ne gibi alışkanlıkları var öğreniyoruz. Aslında bunları öğretiyoruz. İyi bir vatandaş diyoruz en başta temelde burada atıldığı için bence mutlaka gereklidir.” (Duru).

Tablo 6 ve katılımcılardan sağlanan doğrudan alıntılar incelendiğinde katılımcıların tamamının okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin gerekliliğine inandıkları ve somut olarak yer almasını istedikleri ifade edilebilir.

3. Katılımcıların Sosyal Bilgilere Yönelik Gerçekleştirdikleri Etkinliklere İlişkin Bulgular

Katılımcıların okul öncesi eğitimde sosyal bilgilere yönelik hangi etkinlikleri gerçekleştirdiklerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 7 ve Tablo 8’de yer almaktadır. Tablo 7’de katılımcıların derslerinde sosyal bilgilere yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklere yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Sosyal Bilgilere Yönelik Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Tema 5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler İçerikli Etkinlikleri	f	%
Coğrafya Etkinlikleri	38	37
1. İklim ve hava gözlemi	15	15
2. Harita çalışmaları	7	7
3. Uzay ve gezegenler	5	5
4. Yaşam döngüsü	4	4
5. Yanardağ deneyi	3	3
6. Erozyon deneyi	2	2
7. Ağaç dikme	2	2
Tarih Etkinlikleri	27	26
8. Önemli Türk Büyükleri	13	13
9. Atatürk etkinlikleri	12	12
10. Zaman ve Kronoloji	2	2
11. Soyağacı oluşturma	1	1
Vatandaşlık Etkinlikleri	8	8
11. Toplumda uyulması gereken kurallar	5	5
12. Seçim ve oy kullanma	2	2
14. Çocuk Hakları	1	1
Okul Dışı Etkinlikler	11	11
15. Gezi-gözlem	11	11
Diğer	18	18
15. Belirli gün ve haftalar etkinlikleri	11	11
16. Drama	7	7
Toplam	102	103/100

Tablo 7’de “Derslerinizde sosyal bilgilere yönelik hangi etkinlikleri gerçekleştiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular beş kategori olarak sınıflandırılmıştır. Bunlar %37 ile “coğrafya etkinlikleri”, %26 ile “tarih etkinlikleri”, %8 “vatandaşlık etkinlikleri”, %11 “okul dışı etkinlikler” ve %18 ise “diğer” (drama/belirli gün ve haftalar) etkinliklerdir. Belirtildiği üzere katılımcıların sosyal bilgilere yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklerin başında “coğrafya etkinlikleri” gelmektedir. Coğrafya etkinliklerinin başında ise

“iklim ve hava gözlemi” (f:15) yer almaktadır. Bunun dışında sırasıyla “harita çalışmaları”, “uzay ve gezegenler”, “yaşam döngüsü”, “yanardağ deneyi”, “erozyon deneyi” ve “ağaç dikme” etkinlikleri bulunmaktadır

Katılımcıların ikinci olarak en fazla gerçekleştirdikleri sosyal bilgiler etkinlikleri “tarih etkinlikleri”dir. Katılımcıların tarih etkinlikleri olarak dile getirmiş oldukları başlıca etkinlikler “önemli Türk büyükleri” ve “Atatürk etkinlikleri”dir. Bunlar dışında bazı katılımcıların ise “zaman ve kronoloji”ye yönelik etkinlikler gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen etkinliklere yönelik bazı öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

“Harita etkinliklerimiz oluyor. Belirli günlerde genelde sanat etkinlikleriyle yapıyoruz. Örneğin harita nedir öncelikle bunu konuşuyoruz. Haritadaki renkler neyi ifade eder bunu gösteriyoruz. ...” (Hayriye); *“Yanardağ deneyi yaptırılmıştık. ... Soy ağacı ile ilgili etkinlik yapmıştık. ... Çevre incelemeleri yaptırıyoruz. Geziler düzenliyoruz. ... Yakın çevrede mesleklerle alakalı gezi-gözlem yapıyoruz.”* (Melis); *“Ülkemizi yaşadığı coğrafyayı, millî bilinci anlatıyoruz. Türkiye haritası yaptık. Haritamız üzerinden Kayseri’yi gösterdiler. Kazanımlarımız doğrultusunda Atatürk konusuna yer verdiğimiz oluyor. Atatürk ile ilgili anı albümü yaptık. ... Erozyon deneyi yaptık.”* (Remziye); *“... Uyguladığımız projeler var Büyük Türkler projesi var. Tarihimizde önemli ilim, bilim felsefe alanında isim yapmış adı dünyaya yazılmış Türkleri çocuklarla tanıyoruz. İbn-i Sina, Farabi, Mevlâna, Mimar Sinan gibi çocukların çok ilgi duyduğu bir proje bu. 15 günde bir uyguluyoruz bu projeyi. ...”* (Oya).

Tablo 7 ve öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun sosyal bilgilere yönelik benzer etkinlikler yaptıklarını, bununla birlikte okul öncesi eğitimde sosyal bilgiler kapsamına dâhil edilebilecek etkinlikleri sıklıkla kullandıkları ifade edilebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler bağlamında okul öncesi eğitimde hangi sınıf/okul dışı uygulamaları gerçekleştirdiklerine ilişkin bulgular ise Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Gerçekleştirilen Sınıf/Okul Dışı Etkinliklere İlişkin Bulgular

Tema 6. Sınıf/Okul Dışı Etkinlikler	f	%	Devamı	f	%
1. Okul Bahçesi	23	18	11. Kızılay Merkezi	2	2
2. Müzeler	22	17	12. Veli Ev Ziyareti	1	1
3. Sinema	17	13	13. Havaalanı	1	1
4. Tiyatro	16	12	14. İlkokul	1	1
5. Bilim Merkezi	15	12	15. Oyun Alanı	1	1
6. Hayvanat Bahçesi	8	6	16. Şenlikler	1	1
7. Kütüphane	7	5	17. Yapılmayan	2	2
8. Meslek Ziyaretleri (Fırın vb.)	6	5	11. Kızılay Merkezi	2	2
9. Çiftlikler	3	2	12. Veli Ev Ziyareti	1	1
10. Spor Merkezi	3	2			
Toplam				129	100

Tablo 8’e göre, katılımcıların sosyal bilgiler kapsamında en sık gerçekleştirdikleri sınıf/okul dışı etkinliklerin %18 ile “okul bahçesi”, %17 ile “müzeler”, %13 ile “sinema”, %12 ile “tiyatro” ve %12 ile “bilim merkezi” etkinlikleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf/okul dışı etkinliklere ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... Havaalanına gezimiz oluyor. Atatürk Evi’ne gittik. Etnografya Müzesi’ne gittik. ...” (Jale); *“Bahçede uyguladığımız Sera Projesi var. Binicilik var. ... Bunlar tabi ki hep*

okulumuzun uyguladığı projelerdir. ... Çok fazla alan gezimiz var. Özellikle büyük Türklerle ilgili alan gezileri yapıyoruz. Örneğin; Ağırnas'a gidiyoruz Mimar Sinan Evi'ni ziyarete. Gevher Nesibe Müzesi'ne ve iki hafta önce Millî Mücadele Müzesi'ne gittik. Etnografya Müzesi'ne gidiyoruz. Talas'ta ki yeraltı şehrine gidiyoruz. Yani gidebildiğimiz her yere gidiyoruz. Onun dışında sinema tiyatroya da gidiyoruz." (Oya).

"Bahçede hareketli oyun etkinlikleri ve doğa etkinlikleri yaptırıyoruz. ... En son bilim merkezine gittik. ... Deprem simülasyonuna girdiler. Hortum simülasyonuna girdiler. Onun dışında hayvan bitki ve fosilleri incelediler. Her sene bir kere müze gezimiz oluyor. Etnografya Müzesi'ne gitmiştik. Orada bahçedeki ve müzedeki eski yapıları inceliyoruz. Eski Kayseri evlerini geziyoruz. Pikniklerimiz oluyor, uçurtma şenliklerimiz oluyor." (Nuran); "En son bilim merkezine gittik. Orada mesela uzaydan gökyüzüne her şeyin somut örneği var. Küçük çocuklar bile o kadar hayranlıkla izlediler ki. ... Kayseri Millî Mücadele Müzesi'ne gittik. ... Komando Müzesi var oraya gittik." (İrem).

Tablo 8'de yer alan bilgiler ve katılımcı görüşleri incelendiğinde yaparak ve yaşayarak öğrenme yaklaşımının daha da bir önem atfettiği okul öncesi eğitim kurumlarında okul dışı etkinliklerden mevsim şartlarına göre sıklıkla yararlanıldığı söylenebilir. 40 katılımcının 129 unsur belirtmesi bu durumu kanıtlar niteliktedir.

4. Katılımcıların Sosyal Bilgilere Yönelik Etkinlik Planlarken Dikkat Ettikleri Unsurlara İlişkin Bulgular

Katılımcıların sosyal bilgilere yönelik ders içi etkinliklerini planlarken dikkat ettikleri unsurlara ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlarken Dikkat Ettikleri Unsurlara İlişkin Bulgular

Tema 7. Etkinlik Planlamada Dikkat Edilen Unsurlar	f	%
1. Öğrencilerin gelişim seviyeleri	30	37
2. Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları	21	26
3. Okul Öncesi Eğitim Programı	11	14
4. Çevrenin ihtiyaçları	7	9
5. Öğrencilerin hazırbulunuşlukları	6	8
6. Mevsim şartları	3	4
7. Okulun istek ve imkânları	2	2
Toplam	80	100

Tablo 9'da belirtildiği üzere okul öncesi öğretmenlerin ders içi etkinliklerini planlarken dikkat ettikleri unsurların başında %30 ile "öğrencilerin gelişim seviyelerine göre" ile %26 ile "öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları" gelmektedir.

Konu hakkında Ö6 "Kazanımları daha çok öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre seçiyorum. Bazı gruplarda sosyal duygusal kazanımlara ihtiyaç duyulurken bazı gruplarda bilişsel kazanımlara ihtiyaç duyuluyor. Bu öğrenci grubunun dinamiğine bağlı. ..." demiştir. Selin ise "Belirli kazanımlarımız var bu kazanımlar üzerinde çocukların ilgi ve istekleri üzerinden planlamalar yapıyoruz. ..." derken, benzer şekilde Buse "Daha çok çocukların yaş düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre günlük planlarımızı belirliyoruz. Ama önce çocuk önemlidir. Çocuklara göre esneklik ve değişiklik yapabiliyoruz." demiştir. Etkinliklerini planlarken birçok unsura göz önüne aldığını ifade eden Elif ise "Kazanımları öncelikle (öğrencilerin) hazırbulunuşluklarına göre seçiyorum. Yaşadığımız kültüre göre, mevsime göre, çevreye göre seçiyorum" demiştir.

Tablo 9’da yer alan bulgular ile öğretmen görüşlerinden alınan doğrudan alıntılar incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerini planlarken öncelikle görev yaptıkları sınıflardaki öğrencileri merkeze aldıkları ve bu kapsamda sabit bir programdan ilerlemedikleri görülmektedir.

5. Katılımcıların Belirli Gün ve Haftalardan Yararlanmaya İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde belirli gün ve haftalardan yararlanmaya ilişkin görüşleri yönelik bulgular Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Okul Öncesi Eğitimde Belirli Gün ve Haftaların Öneme İlişkin Bulgular

Tema 8. Belirli Gün ve Haftaların Önemi	f	%
Önemli	40	100
1. O günün/haftanın konusuna ilişkin bilinç ve farkındalık kazandırdığı için	32	51
2. Bilgileri somutlaştırma ve kalıcı öğrenmeler sağladığı için	20	31
3. Toplumsal değerleri aktardığı için	8	13
4. Öğretmenlere öğretme sürecince kolaylık sağladığı için	3	5
Önemsiz	-	-
Toplam	63	100

Tablo 10’da okul öncesi öğretmenlerinin belirli gün ve haftalardan yararlanmaya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların tamamının okul öncesi eğitimde belirli gün ve haftalardan yararlanmanın önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar okul öncesi eğitimde “o günün/haftanın konusuna ilişkin bilinç ve farkındalık kazandırdığı için (%51)”; “bilgileri somutlaştırma ve kalıcı öğrenmeler sağladığı için (%31)” belirli gün ve haftaları önemli görmekteyiz. Katılımcılar belirli gün ve haftaları önemli görmelerinin nedenlerini ise şu şekilde açıklamaktadırlar:

“Çok önemlidir çünkü çocuğun ilk algısını oluşturuyorsun, ilk defa senden duyuyor. ... Çocuklar kazanıyorlar davranışları örneğin; barkot okumayı öğrendiler ve okulda bir çocuğu çevirseniz barkodu okur Türk malı olup olmadığını size söyler. Bizler bilinçlendikçe biz de çocuklarımıza anlatıyoruz. Ülkemizle ilgili vatan sevgisini aşılama çalışıyoruz.” (Jale); “Hem ilkokula hem de ömürlük bir hayata hazırlıyor diyebilirim. Aslında belirli gün ve haftalar öğretmenin de işini kolaylaştıran bir şey. Bir konunun varlığı çocuklara o değerleri kazandırmamızda yardımcı oluyor. Çocuklar bu belirli gün ve haftalarda bazı şeylerin önemini anlıyorlar. Örneğin; Cumhuriyet nedir? diye sorduğumda seçimdir, oylamadır öğretmenim diyorlar. Bu bile yetiyor kazanım olarak.” (Olçay)

Tablo 10 ve öğretmen görüşlerinden hareketle okul öncesi eğitimde belirli gün ve haftalardan yararlanmanın hem öğrenci hem de öğretmen açısından önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

6. Katılımcıların Okul Öncesi Eğitimde Önemli Gördükleri Değerlere İlişkin Bulgular

Katılımcıların okul öncesi eğitimde verilmesini düşündükleri en önemli üç değere ilişkin bulgular Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Önem Verdikleri Değerlere İlişkin Bulgular

Tema 9. Önem Verilen Değerler	f	%	Devamı	f	%
1. Saygı	30	25	9. Empati	2	2
2. Sevgi	24	20	10. Nezaket	2	2
3. Paylaşma	13	11	11. Adalet	1	1
4. Hoşgörü	12	10	12. Ait olma	1	1
5. Sorumluluk	11	9	13. Duyarlılık	1	1
6. Yardımseverlik	10	8	14. Güven	1	1
7. Vatanseverlik	6	5	15. Sabır	1	1
8. Özgüven	4	3			
Toplam				119	100

Tablo 11'e göre katılımcıların okul öncesi eğitimde önem verdikleri değerlerin en başında %25 ile "saygı" değeri bulunmaktadır. Katılımcılar tarafından önem verilen bir diğer değer ise %20 ile "sevgi"dir. Bu değerlere yönelik bazı öğretmen görüşleri ise şöyledir:

"Biz değerler eğitimine çok önem veririz. Her sınıfımızın ismi bir değer ismini taşır. Saygı, sevgi, hoşgörü sınıfı gibi. Değerler eğitimine yönelik hikâyelerimiz var. Her ay bir değer alırız onu işleriz. Aile katılımlı değerlerle ilgili etkinliklerimiz var. ..." (Jale); *"Hiç taviz vermeden her gün birbirimize güler yüzle merhaba, nasılsın, evde neler yaptınız gibi birbirimize soruyoruz. Günaydın, iyi akşamlar demeyi unutmuyoruz. ... Mutlaka arkadaşlarından özür dilemeyi öğrenmesini sağlıyorum."* (Hayriye).

Tablo 11 ve katılımcı görüşleri incelendiğinde okul öncesi eğitimde değerler öğretiminin önemli bir rol oynadığı ve öğretmenlerin daha çok evrensel değerleri öğretme çabası içinde oldukları ifade edilebilir.

7. Katılımcıların Etkili Vatandaşa Yönelik Düşünce ve Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin *etkili vatandaşa* ilişkin düşüncelerine yönelik bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Etkili Vatandaşa İlişkin Düşüncelerine Yönelik Bulgular

Tema 10. Etkili Vatandaş Algısı	f	%	Devamı	f	%
1. Hak ve sorumluluklarını bilen	14	19	11. Çevresiyle iletişimi iyi	1	1
2. Çevresine karşı duyarlı olan	10	14	12. Doğaya saygılı	1	1
3. Ülkesi için üreten ve hizmet eden	10	14	13. Günceli takip eden	1	1
4. Sorumluluklarını yerine getiren	7	10	14. Hoşgörü sahibi	1	1
5. Başkasının haklarına saygılı olan	7	10	15. İşbirliğine açık olan	1	1
6. Vatanını seven	6	8	16. Merhametli	1	1
7. Başkasına zarar vermeyen	3	4	17. Milli bilinç sahibi	1	1
8. Toplumsal değerlere sahip olan	3	4	18. Problem çözebilen	1	1
9. Bencil olmayan	2	3	19. Tarihini bilen	1	1
10. Empati kurabilen	2	3	20. Yardımsever	1	1
Toplam				74	100

Tablo 12'ye göre katılımcılar etkili vatandaşı "hak ve sorumluluklarını bilen (%19)", "çevresine karşı duyarlı olan (%14)", "ülkesi için üreten ve hizmet eden (%14)", "sorumluluklarını yerine getiren (%10)", "başkasının haklarına saygılı olan (%10)" ve "vatanını seven (%8)" şeklinde düşünmektedirler. Bazı katılımcıların etkili vatandaşa ilişkin görüşleri şöyledir:

"Ülkesini seven, ülkesinin sorunlarıyla ilgilenen ve bunun için de gerçekten bir çaba gösteren insandır. Sadece kendini kurtaran insan değil, yaşadığı çevreye de faydası olan ve oradaki

sorunları görüp aktif olarak çözüm üretebilen kişiler aktif vatandaşlardır.” (Peri); “Her şeyiyle örnek olan kişidir...” (Olca) olarak etkili vatandaşı tanımlamıştır. Katılımcıların öğrencilerini etkili vatandaş olarak yetiştirmek için yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri ise şu şekildedir:

“Öncelikle verdiğim sözü tutuyorum. Bu yaş gurubu için öncelik rol model olmaktır. ... Bir çizgi film izlenecekse oylama yaparak seçtiriyoruz.” (Olca); “Öncelikle kendilerini doğru ifade edebilmelerini sağlıyorum. Toplum içinde nasıl konuşulur, nasıl yapmamız gerekir. ...” (Derya); “Onlara söz hakkı veriyorum. Kapıdan girdiğinde günaydın demekten başlıyor olay giderken iyi günler, iyi akşamlar demeye kadar varıyor. Konuşma, kendini ifade etme, özgür ortam bunları sağlamak önemli.” (Ö17); “Hepsine aynı süreyi tanımaya çalışıyoruz. Hepsini eşit bir şekilde dinlemeye çalışıyoruz. Mesela bana şikâyete geldiklerinde kendi sorunlarını kendileri çözmeleri gerektiğini söylüyorum. Şu an küçük olabilirler ama bu şekilde temel kazanıp devam edebilirler. Başkalarının haklarına saygı duymayı öğretiyoruz. ...” (İpek); “Düşünmelerini sağlamaya çalışıyoruz. Yaptığımız etkinliklerde sorular sorarak önce bir düşünmelerini sağlıyoruz. ... Bu zihniyetle büyüdüğü zaman gelecekte etkin birer vatandaş olabilirler diye düşünüyorum.” (Hasibe).

Tablo 12’ye göre katılımcıların etkili vatandaş kavramını bir veya birkaç boyut üzerinden tanımlamaları etkili vatandaşın özelliklerini yeterince bilmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Katılımcılar öğrencilerinin etkili vatandaş olabilmeleri için ise daha çok rol model olmayı ve değerler öğretiminden yararlanmayı tercih ettikleri görülmektedir.

8. Katılımcıların Öğrencilerin Sosyalleşmesine Yönelik Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinin sosyalleşmesi için yaptıkları faaliyetlere ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Sosyalleşmeye Yönelik Gerçekleştirilen Etkinliklere İlişkin Bulgular

Tema 11. Öğrencilere Yönelik Sosyalleşme Etkinlikleri	f	%
1. Aile ile iş birliği gerçekleştirme	13	17
2. Okul dışı geziler düzenleme	12	15
3. Görev ve sorumluluklar vererek öğrencileri cesaretlendirme	12	15
4. Grup oyunlarına yer verme	10	13
5. Bireysel olarak ilgilenme	9	11
6. Sosyal etkinliklere yer verme	8	10
7. Akran iletişimini sağlama	6	8
8. Projeler hazırlama ve uygulama	3	4
9. Hikâyeler ile düşündürme	2	2
10. Serbest etkinliklere yer verme	2	2
11. Drama çalışmaları yaptırma	1	1
12. Eğitici film ve animasyonlardan yararlanma	1	1
13. Kendi problemlerini kendilerinin çözmesine yardımcı olma	1	1
Toplam	80	100

Tablo 13’e göre öğrencilerin sosyalleşmesi için katılımcıların %17’si “aile ile iş birliği gerçekleştirilmekte”, %15’i “okul dışı geziler düzenlemekte”, %15’i “görev ve sorumluluklar vererek öğrencileri cesaretlendirmekte”, %13’ü “grup oyunlarına yer vermekte”, %11’i “bireysel olarak ilgilenmekte” ve %10’u ise sosyal etkinliklere yer vermektedirler. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Geziler düzenliyoruz. 3 sınıf olduğumuz için ara ara sınıf ziyaretleri yapıyoruz. Mısır patlatıyoruz hep birlikte diğer sınıftaki çocuklarla sosyalleşsinler, kaynaşsınlar diye.” (Özge); “... Haftada iki gün aile katılımları yapıyoruz. Hafta sonu veli toplantıları yapıyoruz. Hem anne hem de babalar bir arada katılabilirler diye. Sosyalleşme sürecinde aile katılımını önemsiyoruz.” (Zeynep); “Grup oyunlarına ağırlık veriyorum. Birlikte bir şeyler yapabildikçe uyumu da daha iyi oluyor. Arkadaşlarıyla paylaşması da yardımlaşması da olumlu yönde geliyor.” (Gamze); Oya ise “En başta geziler yapıyoruz. Yaparak yaşayarak öğrenmelerini, görmelerini istiyoruz. Hayvanat bahçesinden bilim merkezine piknik alanlarına kadar görmesini istiyoruz. ... Çekingen çocukları da okul öncesinde yaşadığı olayı, bir filmi, hikâyeyi birebir paylaşmasını istiyoruz. Açık uçlu şeyler soruyoruz anlattırıyoruz. ...” şeklinde öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlamak amaçlı yaptıkları faaliyetleri açıklamıştır.

Tablo 13 ve bazı öğretmen görüşleri incelendiğinde okul öncesi dönemde öğrencilerin sosyalleşebilmesi için aile ile iş birliği yapıldığı, öğrenciler cesaretlendirilerek onlara özgüven kazandırıldığı ve sık sık sosyal etkinliklerden yararlandığı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere ilişkin algılarının önemli bir kısmını Tarih Öğretimi, Coğrafya Öğretimi ve Vatandaşlık Bilgisi'nin oluşturduğu belirlenmiştir. Bu sonuç beklenen ve alanyazın ile paralellik gösteren bir durumdur. Çünkü sosyal bilgiler dersi geçmişten günümüze sahip olduğu öğretim programları, tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi ağırlıklı bir içeriğe sahip olmuştur. Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük bölümü sosyal bilgilere ilişkin algılarını ifade ederken Tarih ve Coğrafya'yı birlikte kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu durumu Güler ve Tuğrul (2007) yapmış oldukları çalışmada tarih ve coğrafya sosyal bilimlerin birbirini tamamlayan iki önemli alan olduğunu, çocukların coğrafya ve tarihle ilgili etkinlikler sayesinde; olayların ve yerlerin zaman karşısında birbirlerini nasıl etkilediğini, insanların kendi çevrelerini geçmişin farklı dönemlerinde nasıl etkiledikleri ya da çevrelerinden nasıl etkilendiklerini öğrendiklerini ifade ederek her iki disiplinin birbirinden ayrı düşünülmemeyeceğini ortaya koymuştur. Ancak sosyal bilgiler dersinin içeriğinin ve kapsamının çok geniş bir alanı kapsamamasına rağmen araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin algılarının çoğunlukla tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi odaklanması bir eksiklik olarak ifade edilebilir. Ancak Şimşek-Çetin ve Akhan (2015) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarından sosyal bilimleri açıklamalarını istediklerinde, sosyal bilimleri doğru ve anlaşılır şekilde açıkladıklarını tespit etmişlerdir.

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin geçmiş öğrenim yaşantılarında sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının olumlu olduğu, bunun nedeninin ise dersin içeriğine karşı olan ilgiden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Şimşek-Çetin ve Akhan'da (2015) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının kendilerine en yakın hissettikleri alanların başında sosyal bilimlerin geldiğini ve bunun nedeninin ise alana karşı ilgiden kaynaklandığını ve sosyal bilimler ile ilgili olumlu metaforlar geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Akhan ve Şimşek-Çetin (2015) de okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitimine yönelik ilgi düzeylerinin yüksek olduğunu ve sosyal bilgiler eğitimi üzerine görüşlerinin olumlu olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan 40 okul öncesi öğretmenin sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin mevcut algılarının ağırlıklı olarak Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık'tan oluştuğu, ancak katılımcıların sosyal bilgiler içerisinde yer alan diğer sosyal bilimlerden yeterince haberdar olmadıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin mevcut algılarının ağırlıklı olarak Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık'tan oluştuğu, ancak katılımcıların sosyal bilgiler içerisinde yer alan diğer sosyal bilimlerden yeterince haberdar olmadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular araştırmanın ilk sonuç maddesi olan “sosyal bilgiler algısı” ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin gerekli olduğunu ve bu nedenle okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin yer alması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Akhan ve Şimşek-Çetin’de (2015) okul öncesi öğretmen adayların kendi lisans programları ve okul öncesi dönem için sosyal bilgiler eğitimini gerekli bulduklarını tespit etmiştir. Şimşek-Çetin ve Akhan’da (2015) çalışmada yer alan tüm katılımcıların okul öncesi dönemde tarih ve coğrafya disiplinleri ile ilgili olarak etkinliklere yer verilmesi yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Ünlü ve Alkış’da (2006) okul öncesi öğretmen adaylarının coğrafi olayları neden sonuç ilişkileri kurarak açıklayabilmesi, coğrafya temel kavramlarını bilmesi hem Türkiye hem de Dünya coğrafyası hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini ve okul öncesi çocuklarının gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte öğretmenler yetiştirmek için okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında coğrafya derslerinin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu açıdan gerek hizmet-içi gerekse de hizmet-öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin yer alması gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenleri ders etkinliklerini planlarken dikkate aldıkları unsurların başında öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları gelmektedir. Bu beklendik bir sonuç olmakla birlikte istendik de bir gelişmedir. Çünkü genelde eğitim özelde ise okul öncesi eğitimde her çocuğun bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu doğrultuda hazırlanacak etkinliklerde çocukların gelişimsel ve bilişsel özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu durum özellikle okul öncesi eğitimde daha da bir önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı’nda sunulan etkinliklerin öğretmenlere örnek olması amacıyla hazırlandığını ve öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla hangi etkinliklere ihtiyaç duyuyorlarsa onları kullanarak yeni etkinlikler geliştirmelerini ve verilen bu etkinlik havuzunu zenginleştirmelerini istemektedir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler kapsamında en fazla gerçekleştirdikleri etkinliklerin başında Coğrafya etkinliklerinin geldiği; Coğrafya etkinliklerinin başında ise “İklim ve hava gözlemi”nin geldiği tespit edilmiştir. Bunun dışında en sık gerçekleştirilen diğer coğrafya etkinlikleri ise sırasıyla “Harita çalışmaları”, “Uzay ve gezegenler”, “Yaşam döngüsü”, “Yanardağ deneyi”, “Erozyon deneyi” şeklindedir. Ünlü (2001) de yapmış olduğu çalışmada okul öncesi eğitim programının coğrafya öğretimi ile uyumlu olduğunu, programda olan coğrafya konularının dünya, hava, toprak, bitkiler, su, doğa ve orman, hayvanlar, mevsimler, mevsimlerin özellikleri, uzay, güneş, insan, gece-gündüz, zaman, gökyüzü, yerleşme ve çevre şeklinde çok zengin olduğunu ve kavramların işlenişlerinin tamamen bir coğrafi anlayış içerisinde, ünite ve konu bütünlüğü şeklinde bulunduğunu ifade etmiştir. Öztürk, Giren, Yıldırım ve Şimşek (2015) de okul öncesi dönemde coğrafya eğitiminde 6 temel bilim alanının (konum, yer, hareket, insan, çevre etkileşimi ve bölge) güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı’nın (2013) içeriğinde yer aldığını belirlemiş ve bu temel bilim alanlarının program içerisinde kazanım göstergelerde, kavramlarda veya belirli gün haftalarda yer aldığını tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimde sosyal bilgilere yönelik en fazla gerçekleştirilen etkinliklerden biri de “Tarih Etkinlikleri”nin olduğu; gerçekleştirilen tarih etkinliklerinden başında ise “Önemli Türk Büyükleri” ve “Atatürk etkinlikleri”nin geldiği belirlenmiştir. Aktın ve Dilek (2014), okul öncesi dönemde tarih öğretiminin çocukların kendisiyle bağlantılı olarak, yakından uzağa şeklinde ailesi, komşuları, toplum, devlet, ulus, dünya ve evren ile ilgili somut konular ve değerler üzerine genişlediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca tarihsel öğrenmelerin kapsamının ise genellikle çocukların kendisi ve ailesi ile ilgili geçmişlik içeren olaylar, ülkelerinin, bölgelerinin resmi ve dini tatil günleri ve *ülkenin tarihi kahramanlarından* oluştuğunu belirtmişlerdir.

Okul öncesi eğitim kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerden bir diğerinin ise “Okul Dışı Etkinlikler” olduğu. Bu kapsamda ise öğretmenlerin “Gezi-gözlem ziyaretleri” ve “Belirli gün ve haftalar etkinlikleri” gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Okul dışı etkinlikler okul öncesi eğitimde birçok farklı amaç için kullanılabilir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde de bu faaliyetlerin önemli bir kısmının sosyal bilgilere yönelik olduğu görülmüştür. Aktaş-Arnas (2007) da çalışmasında okul öncesi eğitimde sınıfa getirilemeyen olay ve durumların yerinde incelenmesi ve gözlenmesi amacıyla geziler düzenlenebileceğini; bu geziler ile çocukların gözlem yapacakları durumları doğal ortamlarında görme fırsatı yakalayacaklarını ve çocukların keşfederek öğrenmesine olanak vereceğini ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan sosyal bilgiler kapsamında gerçekleştirilen etkinlik türlerinden bir diğeri ise “Vatandaşlık Etkinlikleri”nin olduğu ve bu kapsamda öğretmenlerin “Toplumda uyulması gereken kurallar”, “Seçim ve oy kullanma” ve “Soyağacı oluşturma” etkinliklerini gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda okul öncesi eğitimde vatandaşlık etkinliklerine yeterince yer verilmediği söylenebilir. Bunun başlıca nedenlerinden birisinin de okul öncesi eğitim programında ve ona bağlı olarak etkinlik kitabında vatandaşlık alanına yer verilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Oysaki “Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı” (Avrupa Konseyi, 2010) raporunda üye ülkelerin demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimini okul öncesi eğitimden itibaren öğretim programlarına dâhil etmeleri gerektiğini tavsiye karar olarak ifade edilmiştir. Vatandaşlık eğitimi, ulus vatandaşlığı ve küresel/dünya vatandaşlığı olarak iki boyutta ele alınabilmektedir. Ceylan (2014) ise yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerin büyük bir kısmının okul öncesi eğitim programının dünya vatandaşlığını içermesi gerektiğini, çocuklara dünya vatandaşlığını öğretmek istediklerini, ancak aldıkları öğretmen eğitiminin çocuklara dünya vatandaşlığını öğretmek için yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler kapsamına dâhil edilebilecek etkinlikleri sıklıkla gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler kapsamında gerçekleştirdikleri başlıca sınıf/okul dışı etkinliklerin sırasıyla Okul Bahçesi, Müzeler, Sinema, Tiyatro ve Bilim Merkezi'nin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında okul dışı etkinliklerden sıklıkla yararlandığı belirlenmiştir. Bu etkinliklerden sıklıkla yararlanılmasının nedeni ise öğrencilerin ilgisini çekmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenler okul öncesinde müzelerden sıklıkla yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öner ve Çengelci-Köse'nin (2019) de ifade ettiği gibi müzeler okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar her kademede yararlanılabilen mekanlardan biridir. Okul öncesinde de sıklıkla yapılmasının nedeni Aktın (2017) da belirttiği gibi küçük yaşlardaki çocukların müze gezisinde çok eğlenmeleridir. Okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla yararlandıkları okul dışı ortamlardan birisi de bilim merkezleridir. Müzeler gibi okul

öncesinden yükseköğretime kadar her kademede yararlanılabilen bilim merkezleri (Öner & Öztürk, 2019) de sahip oldukları içeriklerle özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların ilgi ve merakını çekmekte başarılı ortamlardan birisidir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin tamamı okul öncesi eğitimde belirli gün ve haftalardan yararlanmanın önemli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Önemli görme nedenlerinin başında ise belirli gün ve haftaların bilgileri somutlaştırarak kalıcı öğrenmeler sağlamasından, o günün/haftanın önemini vurgulamasından ve konuya ilişkin bilinç ve farkındalık kazandırmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Seefeldt, Castle ve Falconer (2015), belirli gün ve haftalar kapsamında ele alınan kutsal (milli ve dini bayramlar vb.) kutlamaların, çocuklar açısından tam anlamıyla neşeli ve dinlendirici olabileceği, aynı zamanda tarihsel bilgiyi daha gerçek ve tutarlı bir şekilde elde edilebileceğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitimde önem verdikleri değerlerin başında Saygı ve Sevgi'nin geldiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Uzun ve Köse (2017) de okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada değerler eğitimi okul öncesi eğitimde başlanması gerektiğini düşündüklerini ve değerler eğitimi bağlamında sevgi, saygı, dürüstlük, sorumluluk, vatan sevgisi, yardımlaşma, hoşgörü ve paylaşma gibi değerlere yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Uçuş-Güldalı ve Demirbaş (2017) Okul Öncesi Eğitim Programı ile Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki değerleri karşılaştırdıkları çalışmalarında Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan sevgi, saygı, sorumluluk, dayanışma, paylaşma, hoşgörü, yardımlaşma, özgüven değerlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile ortak değerler olduğunu tespit etmişlerdir. Aktın ve Dilek (2014) ise çocukların, öykülerdeki karakterler aracılığıyla dürüstlük, vatanseverlik, cesaret ve kararlılık gibi davranışları kavrayabileceklerini ortaya çıkarmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin etkili vatandaş algılarının sırasıyla hak ve sorumluluklarını bilen, çevresine karşı duyarlı ve faydalı olan, ülkesi için üreten ve hizmet eden, sorumluluklarını yerine getiren, başkasının haklarına saygılı olan ve vatanını seven şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin etkili vatandaşa ilişkin görüşlerinin sosyal bilgilerin temel değer ve becerileri ile uyduğu söylenebilir. Ancak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin etkili vatandaş kavramını yeterince bilmedikleri ifade edilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin etkili vatandaş olabilmeleri için ise daha çok rol model olmayı ve değerler öğretiminden yararlanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Yiğit ve Sezer (2007) ise yaptıkları çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çocukların eğitim sürecinde aktif olmalarına ve yapılan etkinliklerde yer almalarına özen gösterdikleri, çocukların düşüncelerini özgürce dile getirmelerine ve sorumluluk almalarına önem verdiklerini tespit etmişlerdir.

Son olarak araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin sosyalleşmesi için aile ile iş birliği gerçekleştirme, okul dışı geziler düzenleme, görev ve sorumluluklar vererek öğrencileri cesaretlendirme ve grup oyunlarına yer verdikleri belirlenmiştir. Aslanargun ve Tapan (2012) yaptıkları çalışmada sosyal ve duygusal açıdan kendini geliştiren çocukların akranları ile daha etkin iletişim kurabildiği, ailesi ve öğretmenleriyle daha kolay etkileşime geçebildiği ve dolayısıyla akademik ve sosyal olarak daha fazla doyum sağladığını ifade etmiştir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimde sosyalleşmenin çeşitli etkinliklerle gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Okul öncesi eğitim programında sosyal bilgilere yönelik kazanımların sayısı artırılabilir.
- Okul öncesi eğitim programına ek olarak sosyal bilgiler etkinliklerini içeren bir paket eğitim programı hazırlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere ilişkin ayrıntılı bilgiye sahip olabilmesi ve gerçekleştireceği etkinlikleri daha sistematik yapabilmesi için okul öncesi öğretmenliği lisans programlarına *Sosyal Bilgiler Öğretimi* dersi eklenebilir. Hâlihazırda görev yapan öğretmenlere ise teorik ve uygulamaya yönelik sosyal bilgiler hizmet içi eğitimleri verilebilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Okul Öncesi Eğitimi Etkinlik Kitabı'nda sosyal bilgilere veya vatandaşlığa ilişkin etkinlik örneklerine yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akhan, N. E. ve Şimşek-Çetin, Ö. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitimine yönelik ilgilerinin ve görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 551-588.
- Aktaş-Arnas, Y. (2007). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. Kök Yayıncılık.
- Aktın, K. (2014). Okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitimi: Mesleklerin öğretimine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 139-155.
- Aktın, K. (2017). Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 465-486, <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.336734>
- Aktın, K. ve Dilek, G. (2014). Tarih/Sosyal bilgiler öğretim programlarında okul öncesi dönemde tarih öğretimi: ABD örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* (Prof. Dr. Refik TURAN Özel Sayısı), 5(16), 36-56.
- Arslandoğlu, İ. (2016). *Bilimsel yöntem ve araştırma teknikleri*. Gazi Kitabevi
- Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2012). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Avrupa Konseyi (2010). Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı. <https://rm.coe.int/16804884d1>.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. Akgün, Özcan, E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 78-93.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*, M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.), Siyasal Kitabevi.
- Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 172-190.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Eğitim-Bir-Sen. (2016). *Eğitime bakış 2016 izleme ve değerlendirme raporu*. Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 68.
- Epstein, A. S. (2014). Preschool: Social studies in preschool? Yes!, *Young Children*, 69(1), 78-83.
- Gainsley, S. and Neill, P. (2018). Defining social studies in early childhood. *HighScope*, 29(1), 16-17.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*, A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.

- Townsend-Butterworth, D. (2014). What to expect in preschool: social studies. <https://www.greatschools.org/gk/articles/your-preschooler-and-social-studies/>
- Uçuş-Güldalı, Ş. (2017). Sosyal bilgileri okul öncesi dönem çocuklarıyla deneyimlemek: erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitiminin önemini gözden geçirme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1122-1151.
- Uçuş-Güldalı, Ş. ve Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilkokul hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1084-1105.
- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Ünlü, M. ve Alkış, S. (2006). Okulöncesi öğretmenliği programlarında coğrafya derslerinin gerekliliğinin irdelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 17-28.
- Yıldır, N. (1991). Okul öncesi eğitimin önemi ve amacı. *YA-PA 7. okulöncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri*, 25-26-27 Nisan 1991, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi. YA-PA Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, Ö. ve Sezer, T. (2007, Eylül). *Aktif vatandaş yetiştirmede okul öncesi dönemin önemi*. Sözlü bildiri, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat. https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=101224

EXTENDED ABSTRACT

Examination of Teachers' Views on Social Studies Education in Preschool

Social Studies are taught as compulsory courses in primary and secondary schools in Turkey. However, the individual's need for social studies is so important that it cannot be limited only to certain educational periods. Because the individual's need for knowledge, skills, and values in the context of social studies is a life-long process starting with the need to know himself/herself and make sense of his/her environment. One of the levels where they need social information is the most is preschool education. However, teachers have a great responsibility at this point because the place and importance of social studies in preschool and preschool education programs in our country are not understood sufficiently. For this reason, the research aims to determine the pre-school teachers' views on social studies.

This research aiming to determine the views of preschool teachers on social studies was designed with a qualitative research approach. 39 of the 40 participants in the study group of the research are Women and only 1 is Male.

In the process of obtaining the data of the research, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. As a result of expert opinions and pilot applications, a semi-structured interview form consisting of 11 open-ended questions was prepared. The data obtained from the research were analyzed with one of the qualitative data analysis techniques, the descriptive analysis technique. Based on the findings obtained from the study carried out to determine the opinions of preschool teachers on social studies, the following conclusions were reached:

It is determined that a significant part of pre-school teachers' perceptions about social studies constitute History Teaching, Geography Teaching, and Citizenship Knowledge Teaching. This result is an expected and parallel situation with the literature. Because the social studies lesson has content based on history, geography, and citizenship knowledge in the curriculum it has from past to present. It has been revealed that the pre-school teachers in the study group have positive attitudes towards social studies lessons in their past learning experiences, and the reason for this is due to the interest in the content of the lesson. It has been determined that the current perceptions of 40 preschool teachers participating in the study regarding the content of the social studies course mainly consist of History, Geography, and Citizenship, but the participants are not sufficiently aware of other social sciences in social studies.

It has been determined that all preschool teachers participating in the research think that social studies are required in preschool education and therefore, social studies should be included in preschool education. As a result of the research, Geography activities come first among the activities that preschool teachers perform most within the scope of social studies, it has been determined that "climate and weather observation" comes first among the geography activities. As a result of the research, one of the most performed activities for social studies in preschool education is "History Activities" and "Important Turkish Leaders" and "Ataturk Events" which were determined to be at the top of the historical activities.

Another of the activities being carried out within the scope of preschool education is "Out of School Activities". In this context, it was revealed that the teachers carried out "Trip - Observation Visits" and "Event and Celebrations Activities". Out-of-school activities can be used for many different purposes in pre-school education. When the opinions of the participants

are examined, it is seen that a significant part of these activities is oriented towards social studies. As a result of the research, it has been determined that the primary classroom / out-of-school activities that preschool teachers carry out within the scope of social studies are School Garden, Museums, Cinema, Theater, and Science Center, respectively. It has been determined that Respect and Love are the primary values that teachers who participate in the research attach importance to in pre-school education. As a result of the research, it has been determined that pre-school teachers' perceptions of effective citizens are those who know their rights and responsibilities, are sensitive and beneficial to the environment, produce and serve for their country, fulfill their responsibilities, respect the rights of someone else and love their homeland. Finally, as a result of the research, it has been determined that the teachers are involved in collaboration with the family, organizing out-of-school trips, encouraging students by giving duties and responsibilities, and group games.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Çift Ana Dal Programına Kayıtlı Olan Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Bu Programa İlişkin Görüşleri*

Kudret AYKIRI^{1**} & İrem AKTUNA²

Gönderilme Tarihi: **02 Mayıs 2021** Kabul Tarihi: **02 Haziran 2021**
DOI: 10.38015/sbyy.931284

Öz:

Çift ana dal, öğrencilerin bir veya iki kurumun iki fakültesi veya anabilim dalında ardışık veya eş zamanlı olarak iki derece, lisans ve/veya lisansüstü programları tamamladıkları belirli bir disiplinler arası eğitim programıdır. İlgili literatürde çift ana dal programına yönelik çok az çalışma olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çift ana dal programına ilişkin çalışma yapmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Çift ana dal programına kayıtlı olan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının bu programa ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında altı farklı devlet üniversitesinde beş farklı çift ana dal programına (Türkçe eğitimi, psikolojik danışma ve rehberlik, okul öncesi eğitimi, özel eğitim, sınıf eğitimi, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi) çift ana dal programına kayıtlı olan dokuz öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ile veri toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik sağlanmıştır. Etik konulara dikkat edilmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen adaylarından çoğunun çift ana dal programına başvurmadan önce programa ilişkin bilgisi yoktur ama ilgisi vardır. Programdan çeşitli biçimlerde haberdar olmuşlardır. Öğretmen adaylarının çoğu programa üçüncü dönem kaydolmuşlardır çünkü öğrenim sürelerini uzatmak istememektedirler. Programı tercih etmelerindeki öncelikli neden iş imkânıdır. Programın birçok katkısı vardır. Programa ilişkin birçok problem yaşanmaktadır. Problemlerin çoğuna çözüm bulunamamaktadır. Bu sonuçlara bağlı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çift ana dal programı, yan dal programı, sosyal bilgiler öğretmeni adayları.

Abstract:

A double degree is a particular type of cross disciplinary educational program where students complete two degrees, undergraduate and/or postgraduate programs consecutively or simultaneously through two faculties or disciplines of one or two institutions. It is clear that the current literature lacks studies on double degree programs. There is no study on social studies student teachers. Therefore, it is thought that it is important to examine the double degree program. The basic qualitative research method, one of the qualitative research methods, was used in this study to examine the opinions of social studies teacher candidates enrolled in a double major

¹Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0002-2413-0593

²Eskişehir Yeni Rota Lisesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0002-3742-6086

*Bu çalışma 2018 yılında gerçekleştirilen 7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

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

program about this program. The research was carried out with nine teacher candidates enrolled in five different double major programs (Turkish language education, psychological counseling and guidance, early childhood education, special education, primary education computer education and instructional technology) at six different state universities in the 2017-2018 academic year. The criterion sampling, one of the purposeful sampling types, was used in the selection of teacher candidates. Data were collected through semi-structured interviews. The data were analyzed through descriptive analysis method. Validity, transferability, consistency and confirmability were provided in the study. Attention has been paid to ethical issues. The following results were achieved in the study: Most of the teacher candidates don't have information about the program before applying to the double major program, but they are interested. They have become aware of the program in various ways. Most of the teacher candidates enrolled in the program for the third term because they don't want to extend their education period. Job opportunity is the primary reason why they prefer the program. The program has many contributions. There are many problems with the program. Most of the problems cannot be solved. Suggestions were provided based on these results.

Keywords: Double major program / dual degree / second major, minor program, social studies teacher candidates.

GİRİŞ

Günümüz dünyasında disiplinler arası çalışabilme yeterliliklerine sahip bireyler yetişmesi arzu edilmektedir. Bu yeterliliklere sahip bireylerin yetişebilmesi için üniversitelerde çift ana dal programı (ÇAP) uygulamaya konulmuştur. Mevcut çağın gereklilikleri yanı sıra istenmeyen durumların bunu gerektirmesi, bu tür programların bir fırsat olarak görülmesi ve daha fazla öğrenme hazzı yaşamak istenmesi gibi nedenlerle de ÇAP'a ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Ülkeler arasında hatta bazı durumlarda aynı ülkedeki üniversiteler arasında bile farklı şekilde anlaşılabilen (Moulton, 2009) ÇAP Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından "Başarı şartını ve diğer koşulları sağlayan öğrencilerin aynı yükseköğretim kurumunun iki diploma programından eş zamanlı olarak ders alıp, iki ayrı diploma alabilmesini sağlayan program" (Yükseköğretim Kurulu, 2010) şeklinde tanımlanmıştır. İlgili alan yazında başka tanımları da bulunmaktadır. Bu tanımlardan birisi şu şekildedir: "Çift ana dal, öğrencilerin bir veya iki kurumun iki fakültesi veya anabilim dalında ardışık veya eş zamanlı olarak iki derece, lisans ve/veya lisansüstü programları tamamladıkları belirli bir disiplinler arası eğitim programıdır" (Moulton, 2009). Bir diğer tanım şu şekildedir: "Çift ana dal, örgün öğretimde ana dal lisans programlarını başarıyla yürüten öğrencilerin ilgi duydukları başka dalda bilgi sahibi olmalarına ve diploma almalarına imkân sağlayan çok amaçlı bir uygulamadır" (Atasoy & Girginer, 2006). Sonuç olarak ÇAP kısaca aynı anda iki anabilim dalında öğrenim görme ve diploma alma fırsatı sağlayan bir programdır.

ÇAP Türkiye'deki üniversitelerde 1998 yılında yer almış ve ilk kez 2001-2002 yılında uygulanmaya başlanmıştır (Temizyürek & Derelioğlu, 2004). Tüm üniversitelerin tüm programlarında bu tür bir program olmamakla birlikte bunu uygulayan üniversiteler ve anabilim dalları vardır. Bu anabilim dallarından biri de sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalıdır. ÇAP'ın mevcut olduğu üniversitelerde sosyal bilgiler öğretmeni adayları bu programdan yararlanabilmekte ve bu deneyimi yaşamaktadırlar. Yaşadıkları bu deneyimlerin programın geliştirilebilmesi ve bu programı seçecek öğretmen adaylarına ışık tutabilmesi için incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde ÇAP'a yönelik çok az çalışma olduğu görülmektedir. ÇAP'a yönelik çalışmalar şunlardır: Eğitim fakültesinin sekiz ana bilim dalında çift ana dal ve yan dal

programlarına kayıtlı olan öğrenciler ile bu programları tercih etmeyen öğrencilere yönelik betimsel bir araştırma yapmayı amaçlayan Temizyürek ve Derelioğlu'nun (2004) çalışması, eczacılık ve işletme programları arasında ÇAP'a kayıtlı olan öğrencilerin akademik deneyimlerini ve memnuniyetlerini araştırmayı amaçlayan Chumney ve Ragucci'nin (2006) çalışması, endüstri mühendisliği ve işletme bölümleri arasında program geliştirme ve yakınlaştırma ve geliştirme ihtiyacının belirlenmesinin amaçlandığı Atasoy ve Girginer'in (2006) çalışması, üniversite içinde ya da üniversite dışında ÇAP'ı tamamlamış öğrencilerin deneyimlerini nicel ve nitel olarak incelemeyi amaçlayan Russell, Dolnicar ve Ayoub'un (2007) çalışması, eczacılık ve işletme çift ana dal programını tamamlayan öğrencilerin akademik deneyimlerini ve memnuniyetini ve programın öğrencilerin kariyer seçimi ve kazanç potansiyeli üzerindeki uzun vadeli etkisini değerlendirmeyi amaçlayan Chumney ve arkadaşlarının (2008) çalışması, bir vakıf üniversitesinin fen-edebiyat fakültesinde ÇAP'a kayıtlı olan 11 öğrencinin ÇAP'a ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan Polat-Hopcan, Hopcan ve Adıgüzel'in (2011) çalışması ve ÇAP'a kayıtlı olan 547 öğrencinin görüşlerini nicel ve nitel boyutlarda ortaya çıkarmayı ve değerlendirmeyi amaçlayan Hopcan, Polat ve Adıgüzel'in (2014) çalışmasıdır. İlgili literatürde sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili alan yazında hem az çalışma olması hem de farklı anabilim dallarına ilişkin çalışmalar varken sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalına ilişkin bu konuda çalışma olmaması dikkat çekicidir.

Sonuç olarak hem literatürde duyulan ihtiyaç hem de ÇAP'ın geliştirilebilmesi ve bu programı seçecek öğretmen adaylarına ışık tutabilmesi için incelenmesinin önemli olması nedeniyle bu çalışmada, çift ana dal programına kayıtlı olan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında araştırmanın alt soruları şunlardır:

ÇAP'a kayıtlı olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının,

- Başvuru öncesi çift ana dal programına ilişkin bilgisinin ve ilgisinin olması durumu nasıldır?
- Çift ana dal programından haberdar olma biçimleri nelerdir?
- Çift ana dal programını tercih etme nedenleri nelerdir?
- Çift ana dal programını hangi dönemde tercih etmişlerdir?
- Çift ana dal programının kendilerine katkıları nasıldır?
- Çift ana dal programında hangi problemleri yaşamışlardır?
- Çift ana dal programında yaşadıkları problemlere çözüm bulabilme durumları nasıldır?

YÖNTEM

Çift ana dal programına kayıtlı olan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının görüşlerini incelemek amaçlı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Temel nitel çalışmada insanların yaşamlarını nasıl yorumladıkları ve deneyimlerine ne anlam kattıkları araştırılır (Meriam, 2013). Bu çalışmada da çift ana dal programına kayıtlı dokuz öğretmen adayının bu programla ilgili tecrübelerini nasıl yorumladıkları ve bu tecrübelerine ne anlam kattıklarına odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında altı farklı devlet üniversitesinde beş farklı çift ana dal programına kayıtlı olan dokuz sosyal bilgiler öğretmeni adayı üzerinde yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ölçüt olarak en az iki dönem boyunca çift ana dal programı kapsamında öğrenim görmüş olmak ve öğrenimin devam ediyor olması kullanılmıştır. Çalışma grubunun araştırma ile ilgili özellikleri Tablo 1’de verilmiştir

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

	Çift Ana Dal Yapılan Program	Çift Ana Dalda Öğrenim Dönemi	Cinsiyet	Yaş
ÖA1	Psikolojik danışma ve rehberlik	3	Kadın	20
ÖA2	Sınıf eğitimi	3	Kadın	21
ÖA3	Türkçe Eğitimi	4	Kadın	33
ÖA4	Türkçe eğitimi	4	Erkek	21
ÖA5	Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi	3	Erkek	23
ÖA6	Okul öncesi eğitimi	3	Kadın	21
ÖA7	Türkçe eğitimi	4	Kadın	22
ÖA8	Türkçe eğitimi	4	Kadın	22
ÖA9	Özel eğitim	3	Kadın	21

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığı ile veri toplanmıştır. Nitel araştırmalarda en çok tercih edilen veri toplama tekniği olan (Yıldırım & Şimşek, 2013) görüşme, gözlemleyemediğimiz davranış ve duygulara yönelik veri toplamak için gereklidir (Meriam, 2013). Bu bağlamda araştırmada öğretmen adaylarının ÇAP’a ilişkin duygu ve düşüncelerini öğrenebilmek için bu teknik kullanılmıştır. Görüşme için 10 adet günlük dil kullanımına ve sohbet tarzına uygun soru hazırlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında ilgili literatür taraması yapılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Çift ana dal yapmakta olan bir öğretmen adayı üzerinde soruların pilot uygulaması yapılmıştır. Görüşmeler araştırmacılar tarafından yüz yüze ve sanal ortamda uzaktan gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreleri ve görüşme şekilleri Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Görüşme Şekilleri ve Görüşme Süreleri

	Görüşme Şekli	Görüşme Süresi
ÖA1	Uzaktan	48 dakika
ÖA2	Uzaktan	54 dakika
ÖA3	Yüz yüze	36 dakika
ÖA4	Yüz yüze	45 dakika
ÖA5	Uzaktan	32 dakika
ÖA6	Uzaktan	50 dakika
ÖA7	Yüz yüze	48 dakika
ÖA8	Yüz yüze	39 dakika
ÖA9	Uzaktan	43 dakika

Verilerin Analizi

Araştırmada veri seti yazıya dökülen görüşmelerden oluşmaktadır. Veri analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir, yorumlanır ve araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da görüşmeler için hazırlanan soruların ortaya

koyduğu temalara göre veriler düzenlenmiştir. Bu yöntem bağlamında veriler şu aşamalarda analiz edilmiştir:

- Tematik çerçeve görüşme formunda yer alan sorulara göre oluşturulmuştur. Bu bağlamda temalar şunlardır:
 - Başvuru öncesi öğretmen adaylarının çift ana dal programına ilişkin bilgilerinin ve ilgilerinin olması durumu,
 - Çift ana dal programından haberdar olma biçimleri,
 - Çift ana dal programını tercih etme nedenleri,
 - Çift ana dal programını tercih etme dönemleri,
 - Çift ana dal programının katkıları
 - Çift ana dal programında yaşanan problemler
 - Çift ana dal programında yaşanan problemlere çözüm bulunulması durumu
- Temalar belirlenmiş daha sonra bu temalara göre veriler analiz edilmiştir.
- Son olarak bulgular tanımlanmış ve her bir temanın altında öğretmen adaylarına ait ifadelere yer verilmiştir.

İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik

Araştırma kapsamında inandırıcılığı sağlamak için dört teknik kullanılmıştır. Birincisi; veriler birbirleriyle sürekli karşılaştırılmış, yorumlanmış ve araştırmaya katılan öğretmen adaylarının farkında olmadıkları bağlamların olup olmadığına bakılmıştır. İkincisi; katılımcı teyidi/doğrulaması için görüşmelerden sonra sosyal bilgiler öğretmeni adaylarından görüşme sonuçlarının doğruluğunu teyit ettirmek ve eklemek istediklerinin olup olmadığını sormak için düşüncelerini alınmıştır. Üçüncüsü; bulguların nedenleri yazılmış ve bu bulguları destekleyen alıntılara yer verilmiştir. Dördüncüsü ve sonuncusu; görüşme sorularının hazırlanmasında ve çalışma bittikten sonra alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmalarda aktarılabilirliği sağlamak için amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme olmak üzere iki teknik vardır (Guba & Mill 2007'den akt. Meriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmada sadece verilere bağlı olarak detaylı betimleme yapılmış, betimlemelere araştırmacı yorumu eklenmemiş, ilgili bulguları destekleyen alıntılara sık sık yer verilmiştir. Ayrıca, çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme göre seçilmiştir.

Guba ve Mill (2007) araştırmada tutarlılığı sağlamak için uzman kontrolü tekniğini tavsiye eder (akt. Meriam, 2013). Daha önce de bahsedildiği üzere araştırmada uzman kontrolü sağlanmıştır. Tutarlılığı sağlamak için ayrıca tutarlılık incelemesi tekniği kullanılmıştır. Yani, katılımcılarla görüşmeler benzer yaklaşımlarla gerçekleştirilmiş, veriler analiz edilirken veriler arası tutarlılığa bakılmış ve araştırma ile veri analizi sonuçları arasındaki tutarlılığa bakılmıştır.

Araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak için teyit incelemesi tekniği kullanılmıştır. Yani analiz sonuçları veriler ile karşılaştırılmıştır.

Etik Konular

Etik konular kapsamında şunlar yapılmıştır: Katılımcıların bilinçli onayları alınmıştır. Yani katılımcılara araştırmanın amacı ve nerede kullanılacağı açıklanmış, gizliliğe ve özel hayata saygıya dikkat edileceği belirtilmiştir. Veriler dikkatlice toplanmış, verilere sadık kalınmış,

veriler dikkatlice analiz edilmiş ve verilerin bir bölümü araştırma dışı bırakılmamıştır. Ayrıca, bulgular sonrasında öğretmen adayları ifadelerine yer verilirken temsili kodlar kullanılmıştır.

BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Başvuru Öncesi Öğretmen Adaylarının Çift Ana Dal Programına İlişkin Bilgilerinin Ve İlgilerinin Olması Durumu

Araştırmaya katılan dokuz sosyal bilgiler öğretmen adayından altısının ÇAP'a başvurmadan önce ÇAP'a ilişkin bilgileri yoktur. Kalan üç öğretmen adayından ikisi sadece çift ana dal yapılabildiğini bilmektedir. Bir öğretmen adayı ise koşulları da bilmektedir. Bu sonuçları destekleyen öğretmen adaylarına ait ifadeler şu şekildedir:

“Herhangi bir bilgim yoktu.” (ÖA4)

“Çok detaylı bilgi birikimine sahip olmasam da aynı anda iki bölüm okunabileceğini, çift diploma alınabileceği gibi durumları biliyordum.” (ÖA8)

Dokuz sosyal bilgiler öğretmen adayından altısının ÇAP'a başvurmadan önce ÇAP'a ilişkin ilgileri vardır. İlgilerinin olmasının nedenleri şunlardır: Atama kontenjanının az olmasına yönelik çevre baskısı, ÇAP yapılacak anabilim dalının asıl sevilen alan olması ancak istenilen koşulların sağlanamamasıdır. Diğer öğretmen adaylarının ilgileri ise sonradan oluşmuştur. Bu ilgilerinin farklı nedenler ile oluştuğu görülmektedir: Bu nedenler şunlardır: Akademik başarının etkisi, ilgi duyulan bir anabilim dalına yönelik fırsatın olması, mevcut anabilim dalında iş imkânının az olması, arkadaş teşviki, ilgili anabilim dalı web sayfasında paylaşılmasının etkisi ve içerik açısından anabilim dallarının yakınlığıdır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

“İsteğim vardı çünkü ÖSS puanım istediğim bölüme yetmiyordu.” (ÖA9)

“Derlerde başarılı olduğumu gördükten sonra oluştu.” (ÖA7)

“PDR'ye ÇAP imkânı olması isteğimi arttırdı.” (ÖA1)

“Kendi bölümümde atamanın az olması isteğimi arttırdı.” (ÖA2)

“Birinci sınıfi bitirdiğim yaz arkadaşlarımin tavsiyesi üzerine bu kararı aldım.” (ÖA5)

“Üniversiteyi kazandıktan sonra bölümün internet sitesinde gördükten sonra çift ana dal yapma isteğim oluştu.” (ÖA4)

“Birbirini tamamlayan alanları kapsamasi sebebiyle oluştu.” (ÖA3)

Çift Ana Dal Programından Haberdar Olma Biçimleri

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÇAP'tan haberdar olma biçimleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmen adaylarının ifadelerine göre haberdar olma biçimleri şunlardır: Oryantasyon programında duyma, araştırma yapma, daha önceki üniversite deneyimi,

üniversitede öğrenim gören bir yakınının bilgilendirmesi, anabilim dalı web sayfası duyurusu, akademik personel bilgilendirmesidir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

“Oryantasyon etkinliklerinde duydum”. (ÖA2)

“Öğrenci sayfamda duyuru vardı. Ben de araştırdım ve karar verdim”. (ÖA6)

“Sosyal bilgiler bölüm başkanımızdan duydum.” (ÖA8)

Çift Ana Dal Programını Tercih Etme Nedenleri

Araştırmaya katılan dokuz öğretmen adayından altısının ifade ettiği üzere sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ÇAP’ı tercih etmelerindeki öncelikli neden iş imkânıdır. Öğretmen adaylarının ÇAP olarak tercih ettikleri anabilim dallarının (Türkçe eğitimi, psikolojik danışma ve rehberlik, okul öncesi eğitimi, özel eğitim ve sınıf eğitimi) sosyal bilgiler eğitimine göre daha fazla atama kontenjanının olması da bu bulguyu destekler niteliktedir. Dört öğretmen adayının ifadesinde de geçtiği üzere ÇAP’ın tercih edilmesinin ikinci nedeni ise çift ana dal yapılan anabilim dalına duyulan ilgidir. Diğer tercih nedenleri ise şunlardır: Koşulların çift diploma gerektirmesi, her alanda kendini geliştirme isteği, fırsatı değerlendirme güdüsü ve öğrenim gördüğü anabilim dalının kolaylığı ve zorlanma isteğidir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

“İş imkânının kısıtlı olması. Öğretmen olma hedefime beni okul öncesi öğretmenliği ulaştıracak.” (ÖA6)

“İlk olarak üstün yetenekli ya da görme engelli bireylerle çalışma isteğimden ötürü.” (ÖA9)

“Günümüz dünyasında tek diploma yeterli olmayabiliyor, her alanda kendimizi geliştirmemiz gerekiyor.” (ÖA8)

“Daha donanımlı olma isteğim.” (ÖA7)

“Üniversitemizde böyle bir olanağın bizlere sunulmasını değerlendirmek.” (ÖA1)

“Okuduğum bölümün basit geliyor olması nedeniyle biraz zorlanmak istedim.” (ÖA5)

Çift Ana Dal Programını Tercih Etme Dönemleri

Dokuz öğretmen adayından altısı, ÇAP için öğrenim sürelerini uzatmak istemediğinden dolayı ilk başvuru dönemi olan üçüncü dönemde başvurduklarını ifade etmişlerdir. Farklı olarak bir öğretmen adayı ilk başvuruda başarısız olma durumunu göz önünde bulundurarak ikincisine de başvurabilmek ve dersleri birbiriyle paralel götürmek adına bu dönem başvurduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu üçüncü dönemde başvurmanın daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. İkinci başvuru dönemi olan beşinci dönemde üç öğretmen adayı başvuru yapmıştır. Bu öğretmen adaylarından sadece biri bu dönemde başvurmayla ilgili olumlu görüş sunmuştur. Öğretmen adayı ders yükünün az olmasından dolayı beşinci dönemin daha uygun olduğunu düşünmektedir. Beşinci dönem başvuran diğer iki öğretmen adayından

birisi ilk tercihinde yeteneği olmayan bir alan seçtiği için, diğeri de üçüncü dönemde başvurusu kabul edilmediği için beşinci dönemde başvuru yapmıştır. Bu durum da bize beşinci dönemde de bir başvuru fırsatı olmasının avantajlı bir durum olduğunu göstermektedir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

“En uygun dönem, geç başlanıldığında okul uzuyor.” (ÖA8)

“Beşinci dönem çok uygun değil, birinci yıldan fazla dönem uzamasına sebep olabiliyor.” (ÖA9)

“Olmaz ise diğer dönemde başvurabilirim diye düşündüm. Dersler çoğu zaman paralel gidiyor ve bir alandaki bilgilerini diğer alana transfer kolaylığı sağlıyor.” (ÖA2)

“Beşinci dönem başvurmak için uygundur. Her iki bölümün derslerini bir arada yürütmek zordur. Bu yüzden kendi bölümümüzün ders yükünü azaltırsak daha başarılı olabiliriz.” (ÖA4)

Çift Ana Dal Programının Katkıları

ÇAP'ın katkıları konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının her biri neredeyse farklı katkılarına dikkat çekmiştir. Yani ÇAP'ın katkıları konusunda ortak bir ifade yoktur. Bu katkılar şunlardır: Özgüveni arttırması, disiplinli olma becerisi kazandırması, çift diplomaya sahip olmayı sağlaması, zaman yönetimi becerisini olumlu etkilemesi, farklı bir alanda yeterlilik kazandırması, ek iş fırsatları sağlaması, ilgi duyulan alanda öğrenim görme fırsatı vermesi, farklı yaş gruplarına ulaşabilme fırsatı vermesi, lisans dönemini verimli kullanma fırsatı vermesi, bilgi birikimini arttırması, kişisel gelişimi sağlaması, motivasyonu arttırması, iletişim becerilerini olumlu etkilemesi, bütüncül bakmayı sağlaması, disiplinler arası çalışma fırsatı vermesi, daha çok insanla tanışma fırsatı vermesi, gelecek ile ilgili kaygıları azaltması, problem çözme becerisine olumlu etkisi olması ve öğretmenlik sınavına olumlu etkisi olmasıdır. Sonuç olarak ÇAP'ın öğretmen adaylarına birçok katkısı olduğu görülmektedir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

“Bütünlük açısından olsun, disiplinler arası etkileşimden olsun birçok noktada fikir sahibi oldum ve az da olsa tecrübe edindim.” (ÖA1)

“Zamanımı daha etkili kullanmayı öğrendim. Karşılaştığım problemlere karşı mücadele etmeyi ve haklarımı savunmayı öğrendim.” (ÖA2)

“Gelecek ile ilgili kaygılarım azalıyor. KPSS’de her iki dalıma ait konulara rahatlıkla hâkim olabiliyorum.” (ÖA3)

“En önemli katkısı kendime öz güvenimi tazelemiş olması. Disiplinli olmak konusunda da katkıları oldu. Aynı anda iki diplomaya sahip olma.” (ÖA4)

“İş olanağım arttı. Birçok insan tanıdım” (ÖA5).

“Kendimi geliştirmemi sağladı. Motivasyonumu arttırdı.” (ÖA6)

“Farklı ortamlarda kendimi daha iyi ifade edebiliyorum.” (ÖA7)

“Okul zamanım daha anlamlı ve kazançlı geçiyor. Bilgi birikimim artıyor.”
(ÖA8)

“Farklı bir alanda yeterlilik sahibi olabilme, sevdiğim alanda eğitim görme,
daha küçük yaş grupları ile çalışma yaparken zorlandığım noktaların aşılması.”
(ÖA9)

Çift Ana Dal Programında Yaşanan Problemler

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının süreç yoğunluğuna, akademik personele, idareye, akranlarına, koşullara ve bütçeye bağlı birçok problem yaşadıkları görülmektedir. Bu temalar altında yaşadıkları problemler şu şekildedir:

Öğretmen adaylarının ÇAP'ta olmanın getirdiği süreç yoğunluğuna bağlı yaşadığı en temel problem derslerin çakışması durumudur. İkinci önemli problem ise sınavların çakışması durumudur. Süreç yoğunluğuna bağlı yaşanan diğer problemler ise; yorgunluk, gün boyu okulda aralıksız derse girme, fedakârlık (uyku, sosyal yaşam, kitap okuma, hobi, yemek yeme) ve kaygıdır. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

“Dönem başında programı oturtmak 15-16 derse çalışmaktan çok daha zor.”
(ÖA7)

“BÖTE'den derslerim çakıştığı için ayrıldım.” (ÖA5)

“Sınavların çakışması, bir saate birden çok sınavın denk gelmesi ya da aynı gün altı-yedi sınava girmek en önemli sorunlardan.” (ÖA6)

“Sınav zamanı bir gün içerisinde dört sınava giriyorsunuz.” (ÖA2)

“Çok yorucu olması.” (ÖA9)

“Gün boyu okulda olmak.” (ÖA1)

“Özel yaşamınızdan birçok şeyden feragat etmek zorunda kalıyorsunuz. Bunlar uyku, sosyal yaşam, arkadaşlar, okumak istediğiniz kitaplar, hobileriniz ve hatta aileniz oluyor. Zamanı kullanmak, yetirmek zorlaşıyor.” (ÖA3)

“Stres ve kaygılarınız olmuyor değil.” (ÖA2)

Öğretmen adaylarının akademik personele bağlı yaşadıkları problemler şunlardır: Ders danışmanının olumsuz tutumları, alınan dersleri onaylanmaması, kontenjanı olan ve/veya üstten alınan derslerde önceliği kendi anabilim dalı öğretmen adaylarına vermeleridir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

“Bazı hocalar anlayışsız davranıyor.” (ÖA6)

“Danışmanım baz almak istediğim dersleri onaylamadı.” (ÖA7)

“Üstten ders almak istediğimizde çok almamızı istemediler ve bazı derslerde öncelikli olarak kendi bölüm öğrencilerinin olmasını istedikleri durumlar oldu.”
(ÖA2)

Öğretmen adaylarının idareye bağlı yaşadıkları problemler: ilgili idari personelin ÇAP konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmaması ve bürokrasidir. Bu sonuçları destekleyen öğretmen adaylarına ait ifadeler şu şekildedir:

“Öğrenci işleri ve rektörlük çift ana dal konusunda daha çok bilgilendirilmeli”
(ÖA2)

“Çözemediğim problemler ise daha çok bürokrasi engeline takılan, geç alınan kararlar” (ÖA3)

Öğretmen adaylarının ÇAP’a bağlı yaşadıkları diğer problemler ise: akranlarına bağlı olarak yaşadıkları grup çalışmalarında dışlanma, koşula bağlı olarak yaşadıkları dönem not ortalaması alt sınırının olması ve bütçeye bağlı olarak yaşadıkları dönem uzaması halinde burs/kredi haklarının bitmesidir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler şu şekildedir:

“Grup çalışmalarında öğrenciler tarafından dışlanıyoruz.” (ÖA6)

“Not ortalaması sınırı.” (ÖA9)

“Çift ana dal yapan öğrencilerin en azından bir yıl okulu uzamakta olduğu için devlet yurdunda bu süre zarfında kalılabiliyorken, ne yazık ki alınan burs ya da kredi devam etmiyor bu durum da öğrencileri zor durumda bırakıyor.” (ÖA2)

Çift Ana Dal Programında Yaşanan Problemlere Çözüm Bulunması Durumu

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşadıkları problemlerin birçoğuna çözüm bulamadıkları görülmektedir. Hatta bazı öğretmen adayları bu konuda umutsuz durumdadır. Çözüm bulduğunu ifade eden öğretmen adaylarının görüşlerinde fedakârlıklar göstererek çözümler buldukları görülmektedir. Örneğin; derslerin çakışması problemini daha az ders seçme, bazı derslere geç girme, bir sonraki yıl alma gibi yollarla çözmeye çalışmışlardır. Öğretmen adaylarının sınavların çakışması problemini de mazeret sınavları ya da bütünleme sınavları ile çözmeye çalıştıkları görülmektedir. Problemlerin çözülme durumlarına ilişkin tek olumlu uygulama çakışan sınavların sınav görevlileri tarafından ayrı saatlerde sınav yapılmasıdır. Bu sonuçları destekleyen öğretmen adaylarına ait örnek ifadeler şu şekildedir:

“Bir kısmını kendi çabalarımla çözmeye çalışsam da çok sancılı ve çözümü zor sorunlar.” (ÖA3)

“Çözemedim ve bitene kadar çözülmeyecek. Süreç bu şekilde devam ediyor.”
(ÖA9)

“Evet çözdüm. Sadece bir derse seçtim ya da bir derse yetişebilmek için diğer dersin ilk 10 dakika geç girmek durumunda kaldım. Bir dersten diğerine ara vermeden diğerlerine girdim.” (ÖA2)

“Sınavlar için de ya mazeret sınavına ya da bütünleme sınavlarına girdim.”
(ÖA1)

“Asistanlar beni farklı zamanlarda sınava aldılar.” (ÖA7)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından çoğunluğunun ÇAP’a başvurmadan önce ÇAP’a ilişkin bilgilerinin olmadığı ama ilgilerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca, ÇAP’tan çeşitli biçimlerde haberdar oldukları görülmüştür. Bu sonuç, ilgili bir çalışmanın (Russel & diğ., 2007) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da ÇAP’a kayıtlı olanların ÇAP’tan öğretim elemanı teşviki, arkadaş tavsiyesi, kendilerinin araştırma yapması, daha önce ÇAP’a kayıtlı olan yakınlarının olması ve üniversitenin web sayfalarında görülmesi biçimleri ile haberdar oldukları görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ÇAP’ı tercih etmelerinin öncelikli nedeni iş imkânıdır. Bu sonuç birçok çalışmanın (Hopcan & diğ., 2014; Polat-Hopcan & diğ., 2011; Russel & diğ., 2007; Temizyürek & Derelioğlu, 2004) sonucu ile paralellik göstermektedir. Birçok çalışmada ÇAP’ın öncelikli tercih nedeninin iş imkânını arttırıyor olması dikkat çekici bir sonuçtur. ÇAP’ın ikinci tercih edilme nedeni ise çift ana dal yapılan anabilim dalına duyulan ilgidir. Bu sonuç ÇAP’a ilişkin iki çalışmanın (Polat-Hopcan & diğ., 2011; Temizyürek & Derelioğlu, 2004) sonuçları ile paralellik göstermektedir. Diğer tercih nedenleri ise şunlardır: Koşulların çift diploma gerektirmesi, her alanda kendini geliştirme isteği, fırsatı değerlendirme güdüsü ve öğrenim gördüğü anabilim dalının kolaylığı ve zorlanma isteğidir. Koşulların çift diploma gerektirmesi ve yine bu koşullara bağlı olarak her alanda kendini geliştirme /donanımlı olma / daha çok beceri kazanma isteği ÇAP’a ilişkin iki çalışmanın sonuçları (Hopcan & diğ., 2014; Polat-Hopcan & diğ., 2011) ile paralellik göstermektedir. Öğrenim gördüğü anabilim dalının kolay olması ve zorlanma isteği sonucu ile ilgili bir çalışmanın (Hopcan & diğ., 2014) sonuçlarında yer alan ÇAP’ın kamçılaman bir durum olması sonucu arasında bağlantı kurulabilir. İlgili literatürde ÇAP’ın tercih nedenleri arasında fırsatı değerlendirme güdüsü olduğuna dair bir bulguya rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu ÇAP’a öğrenim sürelerini uzatmamak için ilk başvuru döneminde başvurmuşlardır. Yani öğretmen adaylarının çift ana dal yapmak kadar öğrenim sürelerini de uzatmamak gibi bir arzularının olduğu görülmektedir. İlgili bir çalışmada (Güney, 2009) ÇAP’a kayıtlı olan ya da olmak isteyen öğrenciler için ders programlarının öğrenim sürelerini en az uzatacak şekilde ayarlanmasına dikkat çekmiştir.

ÇAP’ın öğretmen adaylarına katkısı konusunda fikir birliği olmamasına rağmen birçok katkısının olduğu görülmüştür. Bu sonuç ilgili araştırmaların sonuçları ile (Chumney & Ragucci, 2006; Hopcan & diğ., 2014; Polat-Hopcan & diğ., 2011; Russel & diğ., 2007) paralellik göstermektedir. Bu araştırmalarda da ÇAP’ın birçok katkısı olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının süreç yoğunluğuna, akademik personele, idareye, akranlarına, koşullara, barınma ve bütçeye bağlı birçok problem yaşadıkları görülmüştür. Bu sonuç ilgili araştırmaların sonuçları ile (Hopcan & diğ., 2014; Polat-Hopcan & diğ., 2011; Russel & diğ., 2007) paralellik göstermektedir. Bu araştırmalarda da ÇAP’ta birçok problem yaşandığı görülmektedir. Bu araştırmadaki en temel problemin ise ders çakışması olduğu

görülmüştür. ÇAP'ta ders çakışmasını önlemeye yönelik model yapılmasını amaçlayan bir tez çalışmasının (Ertane, 2018) olması da bu problemin önemini destekler niteliktedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşadıkları problemlerin birçoğuna çözüm bulamadıkları; bazılarını da fedakârlık göstererek çözdükleri görülmüştür. İlgili literatürde ÇAP'ta öğrenim görenlerin çoğunluğunun programdan memnun olmasına ilişkin çalışma (Chumney & Ragucci, 2006) vardır. Ancak, bu durum ÇAP'ta problemler yaşandığı hatta çoğunun çözülemediği gerçeğini değiştirmemektedir. Problemler, genellikle çözüm bulunamıyor olması sonucu bu kadar katkısı olan bir programı daha da faydalı hale getirmek için önemli uyarıcıdır.

Bu sonuçlara bağlı olarak araştırmada şu önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun ÇAP'a başvurmadan önce ÇAP'a ilişkin bilgilerinin olmadığı görülmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÇAP ile ilgili birinci sınıfta ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bunun için ÇAP'a kayıtlı deneyimli öğretmen adaylarının da katıldığı bir söyleşi yapılması önerilir.
- Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ÇAP'ı tercih etmelerinin öncelikli nedeni iş imkânıdır. Birçok çalışmada da ÇAP'ın öncelikli tercih nedeninin iş imkânını artırması olması dikkat çekici bir sonuçtur. Bu bağlamda karar vericilerin sosyal bilgiler öğretmeni atama kontenjanlarını revize etmeleri önerilmektedir.
- ÇAP'ın ikinci tercih edilme nedeni ise; çift ana dal yapılan anabilim dalına duyulan ilgidir. Bu ÇAP'ın en olumlu özelliklerinden biridir. Bu bağlamda sınav sürecinde ilgi duyduğu alanın gerektirdiği puanı alamayan ama akademik başarısını gösteren öğretmen adaylarına eğitim fakültesinin anabilim dalına yakın her alanında ÇAP'a kaydolma şansı verilmesi önerilmektedir.
- Öğretmen adaylarının ÇAP'a kayıtlı olmak kadar öğrenim sürelerini de uzatmamak gibi bir arzularının olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ÇAP'a kayıtlı olan öğretmen adayları için ders programlarının öğrenim sürelerini en az uzatacak şekilde ayarlanması önerilmektedir. Örneğin; ilgili anabilim dallarının birbirine yaklaştırılması ve ortak seçimlik dersleri olması.
- ÇAP'ın öğretmen adaylarına katkısı konusunda fikir birliği olmamasına rağmen birçok katkısının olduğu görülmüştür. Bu bağlamda doğrudan ÇAP'ın katkısına yönelik spesifik çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- ÇAP'a kayıtlı sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının programa ilişkin birçok problemler yaşadıkları görülmüştür. Bu bağlamda bu problemlerin çözümüne yönelik kararlar alınması ve adımların atılması önerilmektedir. Araştırmaya göre ÇAP'ta yaşanan öncelikli problem ders çakışması durumudur. Bu bağlamda ilgili literatürdeki ders çakışmasını önleyen modellerin dikkate alınması önerilmektedir.
- Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmen adayları özelinde gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Eğitim fakültesinin ve diğer fakültelerin diğer programlarında da benzer çalışmaların yapılması ve ilgili literatürün zenginleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Atasoy, Ö. A. & Girginer, N. (2006). Endüstri mühendisliği ve işletme bölümleri öğrencileri arasında program tamamlama ve yakınlaştırma uygulamaları: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü çift ana dal ve yan dal programı uygulama örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(1), 13-25.

- Chumney, E. C. G. & Ragucci, K. R. (2006). Student satisfaction and academic performance in a dual PharmD/MBA degree program. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70 (2), 25.
- Chumney, E. C. G.; Ragucci, K. R. & Jones, K. J. (2008). Impact of a Dual PharmD/MBA Degree on Graduates' Academic Performance, Career Opportunities, and Earning Potential. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72 (2), 26.
- Ertane, E. (2018). *Çift ana dal kısıtları altında ders çizelgeleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güney, D. (2009). İnşaat mühendisliği eğitiminde disiplinler arası çalışma eksikliğinin giderilmesi. Altın, S. (Ed.), *1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 327-331). İnşaat Mühendisleri Odası Antalya Şubesi.
- Hopcan, S.; Polat, E. & Adıgüzel, T. (2014). Çift ana dal programında okuyan öğrencilerin görüşleri: Bir değerlendirme çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 287-299.
- Meriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber* (birinci baskı). (S. Turan, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Moulton, B. (2009). Double degrees: Concerns regarding overall standards and graduate attributes such as probabilistic reasoning. In Iskander M., Kapila V., Karim M. (Eds.) *Technological Developments in Education and Automation*. Springer, https://doi.org/10.1007/978-90-481-3656-8_60
- Polat-Hopcan, E.; Hopcan, S. & Adıgüzel, T. (2011). Yükseköğretimde çift ana dal programlarının bütüncül değerlendirilmesi: Örnek bir çalışma. Günay, D. & Öztemel, E. (Ed.), *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar 2* içinde (s.1582-1588). Deomed Yayıncılık.
- Russell, A. W.; Dolnicar, S. & Ayoub, M. (2007). Double degrees: Double the trouble or twice the return?. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 55 (5), 575-591.
- Temizyürek, K. & Derelioğlu, Y. (2004). Üniversite öğrencilerinin çift ana dal-yandal programlarına ilişkin tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-9.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu (2010). *Yükseköğretim kurumlarında önlisans ve lisans düzeyindeki programlar arasında geçiş, çift ana dal, yan dal ile kurumlar arası kredi transferi yapılması esaslarına ilişkin yönetmelik*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/04/20100424-11.htm>

EXTENDED ABSTRACT

Opinions of the Social Studies Teacher Candidates Registered in the Double Major Program Related to This Program

Introduction

“A double degree is a particular type of cross disciplinary educational program where students complete two degrees, undergraduate and/or postgraduate programs consecutively or simultaneously through two faculties or disciplines of one or two institutions.” (Moulton, 2009).

Double-degree programs in universities in Turkey took place in 1998. It was first implemented in the 2001-2002 academic year (Temizyürek & Derelioğlu, 2004). This program is included at some universities and departments in Turkey. One of these departments is the program of social studies teaching. It is very important to examine the views of student teachers enrolled in this program as these views are crucial for the development of the double degree programs.

In addition, it is clear that the current literature lacks studies on double degree programs. Relevant research studies are as follows: Temizyürek and Derelioğlu (2004), Chumney and Ragucci (2006), Atasoy and Girginer (2006), Russell, Dolnicar and Sheikh (2007), Chumney et al. (2008), Polat-Hopcan, Hopcan and Adıgüzel (2011), Hopcan, Polat and Adıgüzel (2014). There is no study on social studies student teachers. Therefore, it is important to examine the double degree program.

In this context, the aim of the study is to examine the opinions of social studies student teachers enrolled in the double degree program. In line with this purpose, the sub-questions of the research are as follows:

- What do social studies student teachers know about the double degree program before enrolling in it?
- How interested are social studies student teachers in the double degree program before enrolling in it?
- How did social studies student teachers know about the double degree program?
- Why did social studies student teachers choose the double degree program?
- In which term did social studies student teachers choose the double degree program?
- Does the double degree program contribute to social studies student teachers?
- What are the problems encountered by social studies student teachers in the double degree program?
- What are the solutions that social studies student teachers find to the problems they face in the double degree program?

Method

The basic qualitative research method, one of the qualitative research methods, was used in this study as the focus has been on the experiences of social studies student teachers.

The research was carried out with nine student teachers enrolled in five different double degree programs (4 Turkish teaching, 1 psychological counseling and guidance, 1 preschool education,

1 special education, 1 primary school teaching, 1 computer education and instructional technology) at six different state universities in the 2017-2018 academic year.

Criterion sampling, one of the purposeful sampling types, was used in the selection of student teachers. The opinions of social studies student teachers enrolled in the double degree program for at least two semesters were taken.

Data were collected through a semi-structured interview. 10 questions were asked during the interview. Interview questions were prepared by examining the literature and the questions were piloted.

The data were analyzed by descriptive analysis method. That means analyzes were conducted around the themes determined according to the interview questions.

In the research, credibility, transferability, consistency and verifiability were ensured. Attention has been paid to ethical issues.

Results

The following results were obtained in the study:

- Most of the social studies student teachers do not have any knowledge of the program prior to enrolling in a double degree program.
- Most of the social studies student teachers have an interest in the program before enrolling in a double degree program.
- Social studies student teachers have been informed about the program through orientation program, from their lecturers, web page, etc.
- The first reason social studies student teachers prefer the double degree program is the job opportunities. The second reason is their interest. Other reasons are as follows: Life conditions requiring a double degree, willingness to develop oneself in every field, taking the opportunity, their program not requiring big efforts and the desire to be challenged.
- Most of the social studies student teachers preferred the double major program in the third term as they do not want to extend their time of education.
- Double degree program has many contributions to social studies student teachers. Some of these contributions are: Increasing self-confidence, providing the ability to be disciplined, providing a double degree, positively influencing time management skills, gaining competence in a different discipline, providing additional business opportunities, providing the opportunity to study in the field of interest.
- Social studies student teachers experience many problems in the double degree program. The main problem is the overlap of the classes. The second important problem is the overlap of exams.
- Social studies student teachers generally cannot find solutions to the problems they face in the double degree program.

Discussion

The results of the study are similar to those of the following studies: Chumney and Ragucci, 2006; Güney, 2009; Hopcan et al., 2014; Polat-Hopcan et al., 2011; Russell et al., 2007; Temizyürek and Derelioğlu, 2004. In the context of these results, the following are suggested in the study:

- Social studies student teachers should be informed in detail about the double degree program in the first year.
- The number of social studies teacher appointment quotas should be matched with the number of other teacher appointment quotas.
- Social studies student teachers with high academic success should be given the chance to enroll in a double degree program in many departments of the faculty of education.
- The curriculum of student teachers enrolled in a double degree program should be arranged in such a way as to extend their time of education at least.
- It is recommended to carry out studies on the contribution of the double degree programs to student teachers.
- Designs that prevent course overlaps of students enrolled in double degree programs in the relevant literature should be taken into consideration.
- Similar studies should be conducted in other departments.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Göreve Yeni Başlayan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarının ve Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi

Fikret ALINCAK^{1*} 

Gönderilme Tarihi: 12 Nisan 2021 Kabul Tarihi: 03 Haziran 2021
DOI: 10.38015/sbyy.913672

Öz:

Mesleğe uyum süreci tüm meslek dalları açısından oldukça önemlidir. Eğitim öğretim hayatına baktığımızda öğretmenlerin süreçte etkinliği oldukça fazladır. Öğretmenler doğrudan eğitimin kalitesini ve niteliğini belirleyebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin göreve ilk başladıkları dönemlerde birtakım sıkıntılarla karşılaştıklarını söyleyebiliriz. Bu çalışmanın amacı göreve yeni başlayan beden eğitimi öğretmenlerinin, yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların incelenmesini ortaya koymaktır. Bu çalışmanın amacı, göreve yeni başlayan beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların incelenmesidir. Araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırma grubu 10beden eğitimi öğretmeninden oluşmakta ve bu çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda göreve yeni başlayan 10 beden eğitimi öğretmeni ile gönüllülük esasına uygun olarak yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan mülakat yöntemi kullanılarak, elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda göreve yeni başlayan beden eğitimi öğretmenleri, genel anlamda yeterli düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların; meslekte uyum sorunu, araç gereç eksikliği ve yönetmelikle ilgili problemlerin olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma grubu sorunların çözümünde okul idaresinden, danışman öğretmenlerinden ve öğretmen arkadaşlarından yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca göreve yeni başlayan beden eğitimi öğretmenlerinin; öğretmenlerin alan değişikliğine karşı çıktığı tespit edilmiştir. Bunun yanında göreve yeni başlayan öğretmenler için, uyum seminerleri düzenlenmesi ve belli bir dönem kıdemli öğretmenlerle derse girmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, öğretmen, yeterlik.

Abstract:

The process of adaptation to the profession is very important for all professions. When we look at the education and training life, the effectiveness of teachers in the process is quite high. Teachers can directly determine the quality and quality of education. Therefore, we can say that teachers faced some difficulties when they first started their duty. The aim of this study is to examine the competence perceptions and problems faced by physical education teachers who are just starting their jobs. The aim of this study is to examine the competence perceptions of physical education teachers who have just started working and the problems they encounter. The research is a qualitative study. The research group consists of 10 physical education teachers and this working group

¹Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0003-3459-3441

*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): alincakfikret27@gmail.com

was determined by the maximum diversity sampling method. In the research, face-to-face interview technique was used with 10 physical education teachers who recently started working in the schools affiliated to Gaziantep Provincial Directorate of National Education, on a voluntary basis. In the study, the data obtained by using the interview method, which is one of the qualitative research methods, was analyzed with the content analysis method. As a result of the research, the new physical education teachers stated that they are at a sufficient level in general. The problems faced by the teachers participating in the research; They stated that there are compliance problems in the profession, lack of equipment and problems with regulations. The research group stated that they got help from the school administration, counselor teachers and fellow teachers in solving the problems. In addition, physical education teachers who just started to work; It was determined that the teachers objected to the field change. In addition, it is recommended for teachers who have just started their duty to organize orientation seminars and to attend classes with senior teachers for a certain period.

Keywords: Physical education, teacher, competence.

GİRİŞ

Ülkelerin gelişmesinde ve kalkınmasında hiç şüphesiz en büyük katkıyı sağlayan eğitim kurumlarıdır (Özdemir, Yalın & Sezgin, 2008; Erdemir, 2007). Sürecin oluşmasında büyük bir payı olan öğretmenler eğitim sürecinin kaliteli olmasında büyük önem göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenler bir ülkenin ilerlemesinde ve gelişmesinde etkin bir rol almaktadırlar (Vural, 2004). Ülkemizde öğretmen yeterliklerine ilişkin araştırmalar, Bakanlık tarafından “Temel Eğitime Destek Projesi” kapsamında 2002 yılında başlatılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında 2004 yılında YÖK-MEB iş birliğinde yapılan seminerlerde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemek için çalıştaylar yapılmıştır. Bunun sonucunda 6 ana yeterlik alanı, bunlara yönelik 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi biçiminde ortaya konmuştur (Tebliğler Dergisi, 2006). Sınıf içinde öğretmen öğretim-öğrenme sürecinin en önemli yapı taşıdır. Genel manada sınıf ortamındaki tüm özellikler öğretimi etkilerken, öğretimde süreç içerisinde aktif rol üstlenmektedir. Öğretmen, gerek sınıfın biçimlenmesinde gerekse de öğretim sürecinin şekillenmesinde belirleyici olmaktadır (Şişman, 2002, s. 154). Arslan (2007)’a göre öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli unsurudur. Yalnız öğretmenler bazı sorunlardan dolayı eğitim öğretim sürecine gerekli olan katkıyı verememektedir.

Gömlüksüz, Ülkü, Biçer ve Yetkiner (2010) öğretmenlerin zor şartlar altında mesleklerini icra etmeleri ve yerine getirmeye çalışmalarının mesleğine karşı olan inanç ve tutumlarını yitirmelerine yol açtığını belirtmişlerdir. Karge (1993), Quaglia (1989), Veeman (1984), Ergenekon (2004) ve Yalçınkaya (2002) öğretmenlik mesleğinin ilk dönemlerinde ortaya çıkan sıkıntıların göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğine devam edip etmemelerinde en kritik evre olduğunu belirtmektedir. Öğretmen görevini yerine getirirken mesleği icabı kişisel niteliklerini ve mesleki nitelikleri ortaya koyar. Sınıf içerisinde bir takım sorunlarla karşı karşıya kalan öğretmenin bu sorunların üstesinden gelebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Özellikle öğrenciyi okula motive etme konusunda öğretmenin kişisel anlamda davranış ve tutumları oldukça önemlidir (Başaran, 2004). Öğretmenlik mesleğinin niteliklerinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin bilinmesi, daha sonra bu yeterliklerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmenlere ve öğretmen adaylarına kazandırılması ile mümkündür. Eğitim ve öğretimin bütün boyutlarıyla dinamik bir yapıya sahip olması, bu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenin görevinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanmasını ve geliştirilmesini gerekli kılar (MEB, 2006).

Öğretmenler için, bir öğrencinin başarısının miktarı ve arzusu, yeterlilik kavramıyla ilgili olduğu belirtilmektedir (Goddard & diğ. 2000). Bandura (1994) öğretmenlerin, öğretim

yeterlilikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenler yüksek öğretim yeterliliği sergilediklerinde, öğrencilerin daha istekli oldukları ve zihinsel gelişmelerinde de önemli bir artış meydana geldiğini ifade etmektedir.

Öğretmenler, özellikleri ve mesleki yeterlikleri bakımından eğitim kalitesini doğrudan etkileyen (Çakan, 2004; Çaycı, 2011), arttıran (Tang & Choi, 2009) ve geleceğin insan gücünü yetiştiren uzmanlardır (Altun & Cengiz; 2012; Aydın, Şahin & Topal, 2008). Ayrıca öğretmenler, eğitim sisteminin verimli, istenilen hedefler doğrultusunda çalışmasını ve araç-gereçlerin kullanılmasını sağlayacak kişilerdir (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005; Kahyaoğlu & Yangın, 2007). Kısacası eğitim sürecinin etkin olarak devam edebilmesi için öğretmenlerin bazı yetenekleri barındırması gerekir ve bu yeteneklerin onlara kazandırılmasında hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim ciddiye alınmalıdır (Gündoğdu & diğ., 2015). Bu sebeple hem hizmet öncesi hem hizmetiçi öğretmen yetiştirme süreçleri üzerinde daha fazla durulması gerekir.

Demirhan (2013), yeterlikleri dört alanda toplamaktadır. Bunlar; alan bilgisi, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, öğrenci kişilik hizmetleri ile kişisel ve mesleki özelliklerdir. MEB'e göre ise yeterlikler; öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve özel alan yeterlikleri olarak ikiye ayrılmaktadır (MEB, 2008). Genel Yeterlikler, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları olarak tanımlanırken Özel Alan Yeterlikleri ise alanlara özgüdür. Öğretmenin kendi alanında genellemelerin ve çıkarımların nasıl yapıldığını anlaması ve diğer alanlardan farkını görmesi gerekir. Öğretmenin alan bilgisi diğer insanların aynı konudaki bilgisinden farklılık gösterir. Öğretmenin bilgisi, yalnızca bilginin yapısına göre değil, aynı zamanda öğrenecek olan öğrenciye göre de düzenlenecek bilgidir. Öğretmen bilginin toplumsal olarak değeri, günlük yaşam ile ilişkisi ve günlük yaşamda kullanımını da bilmek zorundadır (TED, 2009).

Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenler, lisans öğrenimlerinde daha çok teorik eğitim aldıklarından (Boyras, 2007) dolayı, bir anda gerçek dünya problemleri ile karşı karşıya kalınca daha fazla sorun yaşayabilmekte ve mesleğe uyum sağlamakta zorluk çekebilmektedirler (Korkmaz, Saban & Akbaşlı, 2004). Literatür incelendiğinde mesleğe yeni atanan öğretmenlerin yeterlik algılarına ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin yapılmış bazı çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlik görevine ilk defa başlayan sınıf öğretmenlerinin resmi işlerin yerine getirilmesinde, öğretmenlik rolüne uyum sağlamada, sınıf yönetiminde, okula ve çevreye uyum sağlamada, farklı derslerin öğretiminde, rehber öğretmenler, okul, ilçe ve il yöneticilerinden yeterince destek almada, öğrencilerin motivasyonlarını arttırmada, teknoloji ve araç gereçlere ulaşmada sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunların mezun oldukları fakülte, görev yapılan yerleşim yeri, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılıklar gösterirken, cinsiyete göre ise göstermediği belirlenmiştir (Sarı, 2011). Benzer bir çalışmada şehir merkezlerinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin yoğun iş yükü, stres, rehberlik yetersizliği, destek eksikliği ve velilerle yeterince iletişim kuramama gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir (Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom & Volman, 2016).

Bu anlamda ülkemizde öğretmenlik mesleğinin yerine getirilmesinde birtakım zorluklar olduğunu söyleyebiliriz. Branş öğretmenlerinin gerek atanmak için çabaladıkları gerekse de göreve atandıktan sonra birtakım sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Gömleksiz & diğ., 2010). Korkmaz ve diğerleri (2004) genel olarak yeni atanan tüm öğretmenlerin yaşamış olduğu problemlere baktığımızda; resmi işlemlerin nasıl yapılacağı, mesleğine adapte olma konusunda, öğretim işlerini icra etmesinde, sınıf yönetiminde, okul ve çevresine adapte olmasında, farklı

derslerin öğretiminde, araç-gereç sağlanması konularında problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada göreve yeni başlayan beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Göreve yeni başlayan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterlik algıları ne düzeyde?
2. Göreve yeni başlayan beden eğitimi öğretmenleri ne tür sorunlarla karşılaşmışlardır?
3. Göreve yeni başlayan beden eğitimi öğretmenleri karşılaştıkları sorunların çözümünde kimlerden ve nelerden yardım almaktadır?
4. Göreve yeni başlayan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe uyum sağlayabilmesi için neler yapılmalıdır?
5. Göreve yeni başlayan beden eğitimi öğretmenlerinin alan değişikliği ile ilgili olarak düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan mülakat yöntemi mülakat kullanılmıştır. Nitel araştırmalar nicel araştırmalara göre araştırmacıya esnek hareket imkânı sunan, veri toplama yöntemi, analizi ve araştırmanın desenlemesi konularında daha farklı yaklaşımlar sunan bir yöntemdir (Gay, Mills & Airasian, 2006). Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır. Nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Görüşme yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Patton, 1987:111; akt: Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırma Grubu

Araştırmada göreve yeni başlayan beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde göreve yeni atanan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) 'e göre amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Bu araştırmadaki örneklem grubundaki beden eğitimi öğretmeni sayısı 10 olarak belirlenmiştir.

Araştırma grubu ile ilgili veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırma Grubuna (n= 10) Ait Kişisel Özellikler

Değişkenler	Guruplar	n	%
Cinsiyet	Erkek	7	70
	Kadın	3	30
Yaş	24	4	40
	25	2	20
	26	2	20
	27	1	10
	28	1	10
Medeni durum	Bekâr	6	60
	Evli	4	40
Eğitim Durumu	Lisans	8	80
	Lisansüstü	2	20
Mesleki Kıdem Yılı	1 Yıl	6	60
	2 Yıl	2	20
	3 Yıl	1	10
	4 Yıl	1	10

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %70'i erkek öğretmen, %30'u ise kadın öğretmenden oluşmaktadır. Buna göre katılımcıların çoğunluğu erkek öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş gruplarını incelediğimizde; %40'ı 24 yaş, %20'si 25 yaş, %20'si 26 yaş, %10'u 27 yaş, %10'u 28 yaşındadır. Katılımcıların medeni durumuna baktığımızda; %60'ı, bekâr %40'ı ise evlidir. Buna göre katılımcıların çoğunluğu bekârdır. Katılımcıların %80'inin lisans mezunu, %20'sinin ise lisansüstü eğitime sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu lisans mezunlarından oluşmaktadır. Katılımcıların %60'ının 1 yıl, %20'sinin 2 yıl, %10'unun 3 yıl, %10'unda 4 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu anlamda araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin 1-4 yıl arasında meslek sürelerine sahip olduğu görülmektedir.

Açık Uçlu Soru Formunun Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmada nitel verileri toplamak için 5 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme tekniği yoluyla araştırmacı, tutumlar, deneyimler, niyetler, düşünceler, zihinsel algılar, yorumlar ve tepkiler gibi gözlenemeyen durumları anlamaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:148). Görüşme yapılacak formunun hazırlanması için kapsamlı bir literatür taraması yapılarak görüşme formu hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ilk olarak araştırmacı tarafından alan taraması yapılmış ve konu ile ilgili olarak güvenlik güçlerine sorulabilecek soruların bulunduğu yarı-yapılandırılmış görüşme formu soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra üç uzman eşliğinde oluşturulan sorular incelenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Çalışma kapsamına alınan hiçbir katılımcı araştırmaya katılmaya zorlanmamış, anketlerin uygulanması ve toplanması sürecinde gizlilik ilkesine özenle uyulmuştur. Araştırmada Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan, gönüllü 10 göreve yeni atanan beden eğitimi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve daha sonra bu kayıtlar yazıya geçirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırma verileri Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan 10 göreve yeni atanan beden eğitimi öğretmeninden toplanmıştır. Katılımcıların tümü ile birebir ve yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşme süreci araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlerle ve kendileri için uygun gördükleri yer ve zaman için izin alınarak görüşmeler

yapılmıştır. Görüşmelerin kayıtlarını yapılması için kayıt cihazı ve not alma tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler 15 dakika ile 45 dakika arası sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan görüşme formundan elde edilen veriler, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Uygulamadan sonra beden eğitimi öğretmenlerinin cevaplarını içeren ses kayıtlarındaki nitel veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulardan elde edilen verilerin analizinde sıklıkla kullanılan içerik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşılabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek,2013:259).

Takip edilen basamaklar şu şekildedir;

- Araştırma verilerinin toplanması
- Verilerin kodlanması
- Temaların oluşturulması
- Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi
- Bulguların yorumlanması

BULGULAR VE YORUM

Bu kısımda çalışma grubu ile yapılan görüşmeler sonrası elde edilen verilere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	n	%
Yeterli düzeyde	9	90
Kısmen yeterli düzeyde	1	10
Toplam	10	100

Tablo 2’de çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algılarının ne düzeyde olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğu %90’ı yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan 1 öğretmen ise yeterlik algılarının kısmen yeterli düzeyde olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

Tablo 3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Göreve Başladıklarında Ne Tür Sorunlarla Karşılaştıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	n	%
Araç-gereç eksikliği	8	31
Okula uyum sağlamada	6	23
Yönetmelik hakkında	4	15.3
Fiziki çevre yetersizliği	4	15.3
Okul idaresi ile	2	7.7
Veli ile	2	7.7
Toplam	26	100

Tablo 3’de çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin göreve başladıklarında ne tür sorunlarla karşılaştıkları incelendiğinde, %31’i araç-gereç sorunu, %23’ü okula uyum sağlama konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan beden

eğitimi öğretmenlerinin bazıları ise %15.3'ü yönetmelik hakkında, %15.3'ü fiziki çevre yetersizliği, %7.7'si okul idaresi ile, %7.7'si ise veli ile sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların birden fazla görüş ifade ettikleri görülmüştür.

Tablo 4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların Çözümünde Kimlerden Ve Nelerden Yardım Aldıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	N	%
Okul idaresinden	4	28.6
Öğretmen arkadaşlarından	4	28.6
Kitap ve internetten	4	28.6
Danışman öğretmeninden	2	14.2
Toplam	14	100

Tablo 4'de çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların çözümünde kimlerden ve nelerden yardım aldıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, %28.6'sı okul idaresinden, %28.6'sı öğretmen arkadaşlarından, %28.6'sı, kitap ve internetten yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan 2 beden eğitimi öğretmeni ise danışman öğretmeninden yardım aldığını ifade etmiştir. Katılımcıların birden fazla görüş ifade ettikleri görülmüştür.

Tablo 5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleğe Uyum Sağlanabilmesi İçin Neler Yapılması İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	N	%
Uyum seminerleri düzenlenmeli	8	80
Rehber öğretmen ya da kıdemli öğretmen ile derse girmeli	2	20
Toplam	10	100

Tablo 4'de çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe uyum sağlanabilmesi için neler yapılması ilişkin görüşleri incelendiğinde, %80'imesleğe yönelik olarak uyum seminerlerinin düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenleri %20 göreve yeni başlayan öğretmenlerin rehber öğretmen ya da kıdemli öğretmen ile derse girmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Alan Değişikliği İle İlgili Olarak Düşüncelerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	N	%
Alan değişikliği olmamalı	10	58.8
Herkes kendi branşını yapmalı	7	41.2
Toplam	17	100

Tablo 6'da çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin alan değişikliği ile ilgili olarak düşüncelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde tamamı %58.8 alan değişikliği olmaması yönünde görüş belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin bazıları, herkesin kendi branşını yapması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların birden fazla görüş ifade ettikleri görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında, göreve yeni başlayan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların incelenmesi amacı ile elde edilen bulgulara bağlı olarak elde edilen sonuçlara yer verilmektedir.

Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde; Karacaoğlu (2008) öğretmenlerin öğretmende olması gereken yeterliklerin tümünde öğretmen yeterlik algılarının yüksek olduğunu kendilerini alanlarında yeterli gördüğünü belirtmiştir. Oğuz ve Topkaya (2008) araştırmalarında, öğrencilere göre öğretmen öz-yeterlik inançlarının genel manada yeterli düzeyde olduğu yönünde görüş ifade etmişlerdir. Ayrıca konu ile ilgili olarak yapılan farklı araştırmalarda da beden eğitimi öğretmenlerinin olumlu düzeyde yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014; Yılmaz, Yoncalık & Ulucan, 2010; Öksüzoğlu, 2009; Yılmaz, Gürçay & Ekici, 2007).

Satıcı, Abakay ve Alıncak (2020) çalışmalarında, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliklerine ilişkin inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin çoğu zaman rol model olarak aldıkları beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliğine ilişkin inançlarının yüksek olmasının, öğretim süreci içerisinde öğrencilere daha olumlu yansıtacağını belirtirken, dersin uygulamalı bir ders olduğu için, uygulamanın içerisinden gelen beden eğitimi öğretmenlerinin de branşlarına olan hâkimiyetleri yeterlilik inançlarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Buna karşın farklı öğretmen grupları üzerinde yapılan çalışmalarda bu özelliklerinin orta düzeyde olduğuna ilişkin bulgular mevcuttur (Ağırman, 2016; Kahramanoğlu & Ay, 2013; Taşdemir, 2007).

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algılarının ne düzeyde olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunluğu %90 öğretmen yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan 1 öğretmenin ise öğretmen yeterlik algılarının kısmen yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Buradan hareketle genel anlamda göreve yeni başlayan beden eğitimi öğretmenlerinin, öğretmen yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Kendi mesleğinde yeterli düzeyde olmak aynı zamanda öğretmenlerin kendi kendilerini de yeterli görebilmeleri açısından önemlidir (Coşkun, Özer & Tiryaki, 2010; Gelen & Özer, 2008). Gündoğdu ve diğerleri (2015) yapmış olduğu çalışmada görev esnasında öğretmenlerin büyük bir bölümünün kendilerini iyi ve orta düzeyde yeterli gördüklerini belirtmiştir. Buna karşın; Gülay ve Altun (2017); Sağ'ın (2007) çalışmalarında öğretmenlik görevine ilk kez başlayanların çoğunluğunun eğitim fakültesinden mezun olurken öğretmenlik mesleğine daha hazır olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini yeterli görmemelerinin nedenin bazı eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulamasının yeterli düzeyde olmamasıdır.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin göreve başladıklarında ne tür sorunlarla karşılaştıkları incelendiğinde; araç-gereç sorunu ve okula uyum sağlama konusunda sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanında araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin bazılarının; yönetmelik hakkında, fiziki çevre yetersizliği, okul idaresi ve veli ile sorun yaşadıkları ön plana çıkmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin ifade ettikleri görüşler doğrultusunda göreve yeni başladıklarında bazı sebeplerden dolayı birtakım sorunlarla karşılaştıklarını söyleyebiliriz. Sarı ve Altun (2015) yapmış olduğu çalışmada araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin okul idaresi ile iletişimde problem yaşadıklarını belirtirken; okul işlerinde görevlerini yaparken okullarında bulunan yöneticilerden yeteri kadar yardım alamadıklarını ifade edilmiştir. Ayrıca yapılan bir diğer çalışmada, kırsal bölgede bir yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip olan karşılaşmış olduğu sorunlar arasında; görev yapılan bölgenin özellikleri, sınıf mevcudunun yoğun olması, araç-gereç eksikliği, öğrenci velilerinin

ilgisiz olması, eğitim düzeyinin düşük olması gibi problemler olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir (Anılan, Kılıç & Demir, 2015).

Korkmaz ve diğerleri (2004); Franc (1970); Quaglia (1989) göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamada zorlandıkları yönünde görüş bildirirken, Yuen-Fun (1991) ise araştırmasında göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğrenciyi idare etme konusunda sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Gelbal ve Kelecioğlu'nun (2007) yaptıkları çalışmada katılımcıların zaman yetersizliğinden dolayı sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Gülay ve Altun (2017) çalışmalarında öğretmenlik görevine yeni atananların; velileri yeteri kadar tanıyamama öğrenci davranışlarını tahmin etme ve öğrencileri tanıma konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca velilerin ilgisizliği, öğretmen-öğrenci ilişkisinde dengenin sağlanamaması, görev yapılan çevrenin sosyo-kültürel durumu, öğrencilerin bireysel özellikleri ve farklılıklarından dolayı da sorun yaşandığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan yapılan farklı araştırmalarda okul yöneticilerinin göreve yeni atanan öğretmenleri okul içerisinde eğitim öğretim ve okula adapte olma konusunda yetiştirirken vermiş olduğu rehberlik desteğinin yeterli olmadığı ifade edilmiştir (Ekinci 2010; Ekinci & Ayar). Çermik (2003); Kuzey (2002) yapmış olduğu çalışmalarında öğretmenlerin karşılaşmış olduğu sorunlarla ilgili olarak okul yöneticilerinden destek alamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine Aksoy (2008) çalışmasında yöneticilerin göreve yeni başlayan öğretmenlere herhangi bir bilgi vermediği, destek vermediğini belirtirken, aday öğretmenlerin bu konuda yetersiz ve çaresiz kaldıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların çözümünde kimlerden ve nelerden yardım aldıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul idaresinden, öğretmen arkadaşlarından, kitap ve internetten yardım aldıkları görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların çözümünde danışman öğretmenlerinden yardım ve destek aldığı ifade edilmiştir. Dolayısı ile araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları herhangi bir sorunun çözümünde okul içerisindeki öğretmen ve arkadaşlarından destek aldığı söylenebilir. Parlak (2005) yapmış olduğu çalışmasında görev yeni başlayan öğretmenlerin genel anlamda okullarında bulunan rehber öğretmenlerden destek alamadıklarını ve memnun olmadıkları yönünde görüş bildirmiştir. Huffman ve Leak (1986) ise göreve ilk kez başlayan öğretmenlerin sorunlarının tespitinde ve çözümünde danışman öğretmenlerin yeteri kadar etkili olmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk dönemlerinde kendilerini mesleki ilerleme anlamında yardıma muhtaç hissettikleri görülürken; okul idaresi, görevde daha eski olan öğretmenler ve rehber öğretmenlerden az da olsa yardım ve destek almak istedikleri görülmektedir (Kilgore & diğ., 1990).

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe uyum sağlanabilmesi için neler yapılması ilişkin görüşleri incelendiğinde; çoğunluğu mesleğe yönelik olarak uyum seminerlerinin düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenleri, rehber öğretmen ya da kıdemli öğretmen ile derse girmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe uyum sağlama sürecinde birilerinde destek almak istediklerini ve yol gösterici olmaları konusunda yardımcı olmaları gerektiği söylenebilir.

Gülay ve Altun (2017) göreve yeni atanan öğretmenlerin mesleğe en kısa sürede uyum sağlayabilmeleri, belirli bir süre deneyimli öğretmenlerle birlikte derse girmesi ve süreci gözlemlemesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda ülkemizde birkaç yıl önce

gerçekleştirilen tecrübeli öğretmenlerin yanında staj süreci yeniden uygulanması ve en çok da hizmetiçi eğitimlerin artırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Ayrıca; Sarı ve Altun, (2015); Öztürk ve diğerleri (2015); Özgan (2013); Baştürk (2012); Sarı (2011); Nartgün (2006); yaptıkları çalışmalarda hizmetiçi eğitimin önemine dikkat çekmişlerdir. Bunun yanında öğretmenliğin ilk dönemlerinde çalıştıkları çevrenin kendilerine tanıtılması gerektiğini belirterek, okul yöneticileri ve deneyimli öğretmenlerin göreve yeni başlayan öğretmenlere bu konuda destek olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir (Özgan, 2013; Sarı, 2011).

Araştırmaya beden eğitimi öğretmenlerinin alan değişikliği ile ilgili olarak düşüncelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde tamamının %58.8 alan değişikliği olmaması yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca araştırma grubu herkesin kendi branşını yapması gerektiği yönünde görüş ifade etmiştir. Bu düşüncelerden hareketle genel anlamda beden eğitimi öğretmenlerinin alan değişikliğine sıcak bakmadıklarını söyleyebiliriz.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin alan değişikliğinden memnun olduğu ve eski branşlarına tekrar dönmek istemedikleri görülmüştür. Bunun nedenin ise branş öğretmenliğinin avantajlarının daha çok olması ve branş öğretmenliğinin sınıf öğretmenliğine oranla daha rahat olduklarıdır. Konu ile ilgili olarak yapılan birçok çalışmada sınıf öğretmenliğinin branş öğretmenliğine göre bir takım farklı problemlerin olduğunu ve çözüme kavuşturulamadığını ortaya koymaktadır (Özpinar & Sarpkaya, 2010; Boyraz, 2007; Barlı, Bilgili, Çelik & Bayrakçeken, 2005; Yapıcı & Yapıcı, 2003).

Öğretmenlerin derse hazırlanarak gelmek, iş yükünün çok olması ve öğrencilerin değişik yaş grupları arasında olmasından dolayı bazı branşlara olumsuz baktığı görülmektedir. Özellikle ilköğretim çağındaki çocukların zaman zaman ortaya koymuş olduğu birtakım davranışları gelişim özelliklerine göre değişiklik gösterebilmektedir (Bacanlı, 2002). Çepni, Cerrah ve Bacanak (2002)'a göre, sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçen öğretmenler alışılmışın dışında yeni öğrencilerle karşılaşmaktadırlar. Bundan dolayı öğretmenlerde bir ikilem oluşmakta ve öğrencileri tanıma ve anlama konusunda zorlanmaktadırlar. Bu sebeple branş değişikliği yapan öğretmenler yeni alanlarında; ders işleme ve sınıf yönetimi ile sorunlar yaşamaktadırlar. Özer ve diğerleri (2013) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla branş değişikliği uygulamasından memnun olduklarını belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin, eski branşınıza yeniden dönmek ister misiniz sorusuna çeşitli branş gruplarında yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun bunu kabul etmediğini ve yeni branşlarında daha rahat ve mutlu olduğu yönünde sonuç ortaya çıkmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin cinsiyet değişkeni açısından incelendiği çalışmalarda istatistiksel olarak herhangi bir anlamlılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Karabulutlu & Pular, 2017; Özsüer, İnal, Uyanık & Ergün, 2011; Celep, 2002; Bandura, 1977) cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Wilson ve Tan (2004) tarafından yapılan çalışmada Singapurlu ilköğretim öğretmenlerinin kişisel ve genel öğretim yeterlikleri ölçülmüş ve her iki boyutta da yüksek yeterliğe sahip oldukları ve bu yeterliğin cinsiyet, okul tipi, yaş, öğretmenlik yılı ve sosyal çalışma seviyesine göre değişmediğini belirtmiştir. Koparan, Öztürk ve Korkmaz (2011) çalışmasında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medeni hal değişkenine göre öz yeterlik algı ve beden eğitimi öğretmeni yeterliği puanlarının yapılan karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmiştir.

Sonuç olarak, göreve yeni başlayan beden eğitimi öğretmenleri, genel anlamda yeterli düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların; meslekte uyum sorunu, araç gereç eksikliği ve yönetmelikle ilgili problemlerin olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma grubu sorunların çözümünde okul idaresinden, danışman öğretmenlerinden ve öğretmen arkadaşlarından yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca göreve yeni başlayan beden eğitimi öğretmenlerinin; öğretmenlerin alan değişikliğine karşı çıktığı tespit edilmiştir. Bunun yanında göreve yeni başlayan öğretmenler için, uyum seminerleri düzenlenmesi ve belli bir dönem kıdemli öğretmenlerle derse girmesi önerilmektedir.

Öneriler

- Hizmet içi eğitim seminerlerinin sayısı artırılarak, daha düzenli bir biçimde yapılabilir.
- Lisans döneminde verilen öğretmenlik uygulaması dersinin daha uzun süreli ve kaliteli olması gerekir.
- Tüm branşlardaki öğretmenlere benzer çalışmalar yapılarak çalışmanın sonuçları branşlar arasında karşılaştırılabilir.
- Öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaşılabilecekleri sorunları azaltmak amacıyla öğretmen yetiştiren bölümlerde sınıf yönetimi dersine önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Ağırman, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 6(21), 82-108.
- Alemdağ, C., Öncü, E., & Yılmaz, A.K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Altun, T., & Cengiz, E. (2012). İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin mesleki gelişim fırsatları hakkındaki görüşleri. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 4(3), 672-690.
- Anılan, H., Kılıç, Z., & Demir, Z.M. (2015). Kırsal alanda öğretmen olmak: Sınıf öğretmenlerinin bakış açısı. *Electronic Turkish Studies*, 10(11),149-172.
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(1),41-61.
- Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2),119-142.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4(1), 71-81
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., & Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391-417.
- Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri-yönetimsel davranış*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 96-107.
- Boyras, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları* (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Celep, C. (2002). *The Correlation of factors: The prospective teachers sense of efficacy beliefs and attitudes about student control*. National Forum.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çaycı, B. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2),1-12.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). *Öğretmenlik mesleği ve özellikleri*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), 207-237.
- Çepni, S., Cerrah, L., & Bacanak, A. (2002). Sınıf öğretmenliği yapan fen öğretmenlerinin branş öğretmenliğine dönüş nedenleri ve döndüklerinde karşılaştıkları sorunlar”, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16 – 18 Eylül, Ankara.
- Çermik, A. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin insan ilişkileri sorunları ve bu sorunların performans üzerindeki etkileri (Denizli ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi) Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Demirhan, G. (2013). Beden eğitimi öğretmeni olmak. *8. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi*. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1),63-77.
- Ekinci, G., & Ayar, A. (2000, 10-12 Mayıs). Stajyer beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki problemleri. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale, 68-71.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğe yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 6(22),135-149.
- Ergenekon, Y. (2005). *İşe yeni başlayan zihinsel özürülüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik çözüm önerilerin geliştirilmesi*. Nadir Kitap.
- Franc, L.H. (1970). *Problems perceived by seventy-five beginning elementary school teachers*. Teacher College, Columbia University.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2016). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1),46-61.
- Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and application*. Prenticehall.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33),135-145.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2),479-507.
- Gömlüksiz, N., Ülkü, A.K., Biçer, S., & Yetkiner, A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3),12 -23.
- Gündoğdu, K., Ayaçlı, B., Aydoğan, R., & Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2),30-43.
- Huffman, G., & Leak, S. (1986). Beginning teachers' perceptions of mentors. *Journal of Teacher Education*, 37(1),22-26.
- Kahramanoğlu, R., & Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2),285-301.
- Kahyaoğlu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1),73-84.

- Karabulutlu, Z., & Pular, A. (2017). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliği ve eğitimlerinin özel alan yeterliklerine etkisinin incelenmesi. *Spormetre*, 15(3),171-178.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1),70-97.
- Karge, B.D. (1993). Beginning teachers: In danger of attrition. *American Educational Research Association*.
- Kilgore, K., Ross, D., & Zbikowski, J. (1990). Understanding the teaching perspectives of first-year teachers. *Journal of Teacher Education*, 41(1),28-38
- Koparan, Ş., Öztürk, F., & Haşıl Korkmaz, N. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik ve beden eğitimi öğretmeni yeterliliğinin incelenmesi. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi*, Van.
- Korkmaz, İ., Saban, A., & Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(1),266-277.
- Kuzey, M. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin bazı sorunları ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- MEB (2006). *İlköğretim beden eğitimi dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- MEB (2008). *Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü*. Devlet Kitapları.
- Nartgün, Ş.S. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri (Bolu ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1),157-178.
- Oğuz, A., & Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz-yeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14(1),1-20.
- Öksüzoğlu, P. (2009). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları* (Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özdemir S., Yalın, H.İ., & Sezgin, F. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. (6. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Özer, B., Tüysüz, C., Bozkurt, N., & Özdemir, S. (2013). Branş değişikliği ile yan alanlarına geçen sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları bu değişime ilişkin görüşleri: Hatay il örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15),265-290.
- Özgan, H. (2013). Stajyer öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde okul yöneticilerinden beklentileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(168),17-29.
- Özpinar, M., & Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1),17-29.
- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö., & Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2),113-125.
- Öztürk, F.Z., Kaya, N., & Durmaz, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3),68-94.
- Quaglia R. (1989). Socialization of the beginning teacher: A theoretical model from the empirical literature. *Research in Rural Education*, 5(3),1-7.
- Sağ, R. (2007). *Öğretmen eğitiminde uygulama öğretmenliği uygulamasının değerlendirilmesi* (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarı, M.H. (2011). *Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, M.H., & Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1),213-226
- Satıcı, M., Abakay, U., & Alıncak, F. (2020). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(26),714-719.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Pegem A Yayıncılık.

- Tang, S.Y.F., & Choi, P.L. (2009). Teachers' professional lives and continuing professional development in changing times. *Educational Review*, 61(1),1-18.
- Taşdemir, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin okul, meslektaşları ve kendi mesleki yeterliliklerini algılamaları. *Milli Eğitim Dergisi*,174(1),171-192.
- Tebliğler Dergisi (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*, 69(2590),1504-1540.
- TED (Türk Eğitim Derneği) (2009). *Türk eğitim derneği öğretmen yeterlikleri*. Adım Okan Matbaacılık.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2),143-178.
- Vural, B. (2004). *Yetkin-ideal-vizyoner öğretmen*. Hayat Yayıncılık.
- Wilson, P., & Tan, G.I. (2004) Singapore teachers' personal and general efficacy for teaching primary social studies. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(3), 209-222.
- Yalçınkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*. 153-154.
- Yapıcı, M., & Yapıcı, Ş. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 3(3),4-9.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, İ., Yoncalık, O., & Ulucan, H. (2010) Examining the belief of academic self efficacy and teacher self-efficacy of physical education teacher candidates in terms of various variables. *11th International Sports Sciences Congress*, Antalya.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1),253-259.
- Yuen-Fun, I.W. (1991) Toward an agenda for helping the beginning teacher: perceptions of concerns and best help strategies, Paper presented at the *Annual Conference of the Eastern Educational Research Association*, Boston, MA.

EXTENDED ABSTRACT

Analysis of The Perceptions of Proficiency and The Problems That Newly Beginning Physical Education Teachers Face

The process of adaptation to the profession is very important for all professions. When we look at the education and training life, the effectiveness of teachers in the process is quite high. Teachers can directly determine the quality and quality of education. Therefore, we can say that teachers faced some difficulties when they first started their duty. The aim of this study is to examine the competence perceptions and problems faced by physical education teachers who are just starting their jobs. Teachers are experts who directly affect the quality of education in terms of their characteristics and professional competencies, increase them and train the manpower of the future. In addition, teachers are the people who will ensure that the education system works efficiently, in line with the desired goals, and the use of equipment. In short, in order for the education process to continue effectively, teachers must have some abilities and pre-service and in-service training is serious in gaining these abilities.

Interview method, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. Qualitative research is defined as a research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic manner in the natural environment. In the study, the competence perceptions of physical education teachers and the problems they face were examined. For this purpose, the working group of the research consists of the newly appointed physical education teachers within the Gaziantep Provincial Directorate of National Education. In the selection of the study group, maximum diversity sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was used. In the study, a semi-structured interview form consisting of items was used to collect qualitative data. Through the interview technique frequently used in qualitative research, the researcher tries to understand unobservable situations such as attitudes, experiences, intentions, thoughts, mental perceptions, interpretations, and reactions. The qualitative research data were collected from 10 newly appointed physical education teachers working at schools affiliated to Gaziantep Provincial Directorate of National Education. One-on-one and face-to-face interviews were conducted with all of the participants. During the interview process, interviews were conducted with those who wanted to participate in the study voluntarily and with permission for the place and time they deemed appropriate for them. A recording device and note-taking technique were used to record the interviews. The interviews lasted between 15 minutes and 45 minutes. The data obtained from the interview form used in the study were recorded with a voice recorder. After the application, the qualitative data in the voice recordings containing the answers of physical education teachers were transferred to the computer environment by the researcher. Then, qualitative data were analyzed using content analysis method. Content analysis technique, which is frequently used in the analysis of the data obtained from the questions in the interview form, was used.

When the opinions of the physical education teachers participating in the study on the level of competence perceptions were examined, most of them stated that 90% of teachers' efficacy perceptions were sufficient. When the problems faced by the physical education teachers who participated in the study were examined; It has been observed that they have problems with equipment and adaptation to school. In addition, some of the physical education teachers who participated in the study; About the regulation, physical environment inadequacy, problems

with the school administration and parents came to the fore. In line with the opinions expressed by the physical education teachers, we can say that they encountered a number of problems for some reasons when they just started their duty. When the opinions of the physical education teachers participating in the study about who and from what they got help in solving the problems they encountered; It is seen that they get help from the school administration, teachers, books and the internet. In addition, it was stated that the physical education teachers participating in the study received help and support from their advisors in solving the problems they encountered. When the opinions of the physical education teachers participating in the study on what should be done to adapt to the profession are examined; most of them stated that orientation seminars should be organized for the profession. In addition, physical education teachers stated that they should attend classes with a counselor or senior teacher. Based on this, we can say that physical education teachers want to get support from someone in the process of adapting to the profession and they should help them to be a guide. When the opinions of the physical education teachers regarding the field change were examined, 58.8% of them stated that there should be no change in the field. In addition, the research group expressed the opinion that everyone should do their own branch. Based on these thoughts, we can say that in general, physical education teachers do not look favorably on field changes.

As a result, the new physical education teachers stated that they are generally sufficient. The problems faced by the teachers participating in the research; They stated that there are compliance problems in the profession, lack of equipment and regulations. The research group stated that they got help from the school administration, counselor teachers and fellow teachers in solving the problems. In addition, physical education teachers who just started to work; It was determined that the teachers objected to the field change. In addition, it is recommended for teachers who have just started to work, to organize orientation seminars and to attend classes with senior teachers for a certain period.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Yayın Kritiği: Öğretim Tasarımı: ADDIE Yaklaşımı

Nağihan EVCİ^{1*} 

Gönderilme Tarihi: 06 Mayıs 2021 Kabul Tarihi: 10 Haziran 2021
DOI: 10.38015/sbyy.933827

Öz:

Bu çalışma, Öğretim Tasarımı: ADDIE Yaklaşımı isimli çeviri kitabın; içerik, dil ve anlatım, eğitsel tasarım, görsel sunum olmak üzere farklı yönlerinin eleştirel bir gözle incelenmesi amacıyla oluşturulan bir yayın kritiği çalışmasıdır. 6 bölüm ve iki ektenden oluşan söz konusu çeviri kitabın her bir bölümü bu çalışma dâhilinde detaylı olarak incelenmiştir. Kitabın her bir bölümü incelendiğinde; ilk bölümde öğretim tasarımlarına ait birtakım kavramların, sonraki beş bölümde ise ADDIE yaklaşımının aşamalarına ait bilgilendirmelerin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca, kitap sonunda verilen bir örnek olay ile öğretim tasarımı testini ele alan iki ekin, bölümler içerisinde kullanıldığı ve bu durumun kitabın içeriğinin anlaşılabilirliğini artırdığı tespiti yapılmıştır. Kitabın ilk bölümünün kavramsal tanıtım çerçevesinde hazırlandığı, diğer bölümlerin ise birbirleriyle bağlantılı olarak ele alındığı ve birbirlerinin devamını sağlar nitelikte olduğu belirlenmiştir. Her bir bölüme yönelik olarak elde edilmiş olan bulgu ve öneriler çalışma içeriğinde sunulmuştur. Çalışmanın sonuç bölümünde ise, çalışmanın bütünlüğü, önemi, yapısal düzeni, çeviri sırasındaki dili ve anlatımı dâhil birtakım bilgilendirmelere yer verilerek çalışma sonuçlandırılmıştır. Kısaca bu kitabın; ADDIE yaklaşımının anlaşılması ve uygulanması aşamasında gerekli tüm bilgilendirmeyi okuyucuya sunabilecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ADDIE yaklaşımı, her konuda öğretimi geliştirmek amacıyla kullanılabileceği için bu kitabın tüm branş öğretmenleri, öğretmen adayları, öğrenciler dahil ilgi duyan herkese hitap ediyor olması farklı kesimler tarafından da sıklıkla tercih edileceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Bu kapsamda yapılan yayın kritiğinin, Öğretim Tasarımı: ADDIE Yaklaşımı isimli çeviri kitabın geniş bir kitleye tanıtımını kolaylaştırılacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: ADDIE yaklaşımı, öğretim tasarımı, yayın kritiği.

Abstract:

Abstract: This study is a textual criticism which analyzes a translation book called "Instructional Design: The ADDIE Model" with a critical approach in many aspects such as content, language and expression, educational design and visual presentation. This translation book consists of 6 chapters and two appendices, each of which have been examined in details in this study. When each part of the books has been examined, it has been seen that the first chapter consists of several concepts of educational design, the following five chapters consists of information about the stages of ADDIE Model. Besides, it has been detected that these two appendices that discuss educational design test with a case study at the end of the book are used in the chapters and this situation has increased the intelligibility of the content of the book. It has been stated that the first chapter of the book has been prepared within the scope of Conceptual Introduction, the other chapters are considered in conjunction with each other. Findings and offers which have been intended for each section have been presented in the study. The study has been concluded by giving some information about

¹Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0002-1001-3126

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

about the unity, importance and structural adjustment, the language and expression during translation of the study at the final chapter of the study. In short, it has been concluded that this book has the quality to offer readers all necessary information in the stage of understanding and using ADDIE Model. It has been found out that this book addresses all branch teachers, prospective teachers, students and also everybody who is interested in it as the ADDIE Model can be used to improve education in every respect and it can be preferred by people at different levels. Within this scope, it has been thought that this textual criticism will make easier to present the translation book called *Instructional Design: The ADDIE Model* to a large mass.

Keywords: ADDIE approach, instructional design, publication criticism.

GİRİŞ

Künye

Adı: Öğretim Tasarımı: ADDIE Yaklaşımı (Instructional design: The ADDIE approach)

Çeviri Editörü: İlhan VARANK

Yayın Evi: Eğitim Yayınevi

Sayfa Sayısı: 189 sayfa

ISBN: 978-605-9831-32-1

İnsanlığın devamı ve gelişimi için önemli kabul edilen eğitim; bireylerin doğumuyla başlayıp ölümüne kadar varlığını sürdüren aktif bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim kavram olarak, eğitimciler tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Ziya Gökalp (1992) eğitimi, bir cemiyet içerisinde yetişen neslin, yetişme sürecindeki nesiller üzerine oluşturduğu etki (Gökalp, 1992, akt. Özkan, 2006, s.35) olarak tanımlarken, Mümtaz Turhan ise, kültürün bir değer olarak yeni nesillere kazandırılması ve hali hazırdaki kültür gelişiminin sağlanması olarak tanımlamıştır (Özkan, 2006, s.35). Bu tanımlar ışığında eğitim kısaca, bireylerde davranış değiştirme süreci olarak ifade edilebilir (Demirel, 2011, s.6). Eğitimin temel amacının, bireylerin çevrelerine uyum sağlayarak gerekli bilgi, beceri ve değerleri edinmelerini sağlamak olarak belirlenmesi, eğitimin planlanıp programlanma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Eğitimin planlı ve programlı hale getirilip belirlenmiş bir mekânda yapılması öğretimi ortaya çıkarmaktadır. Senemoğlu (2018, s.192) tarafından öğretim, “*Öğrenenin belirlenen hedeflere daha çabuk, kolay ve etkili ulaşması için planlanmış yaşantı ve deneyimler*” olarak ifade edilmiştir. Bu aşamada öğretim sürecini eğitimci veya rehberler planlayacağı için okullara önemli görevler düşmektedir. Bireyler; bilgi, beceri, ihtiyaç, ilgi, hazırbulunuşluk seviyeleri ve öğrenme stilleri gibi farklı birtakım özellikleri taşıdıkları için uygun öğretimin tercih edilmesi önem taşımaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin verimli devam ettirebilmesi için öğretimin farklı yollar aracılığı ile sağlanmasına yani farklı öğretim tasarımlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Taş & Sırmacı, 2018, s. 337).

Bireylere özgü farklılıklar gösteren ve öğrenme- öğretme süreci içerisinde önemli kabul edilen öğretim tasarımları için farklı tanımlamalar yapılmıştır. Öğretim tasarımı bir tanımda, “*performans hedeflerini belirleme, öğretim stratejilerini kararlaştırma, ortam ve materyali seçme veya oluşturma ve değerlendirme aşamalarını içeren, tekrar eden bir süreç*” (Günay, 2016, s. 21) olarak nitelendirilirken bir diğer tanımda ise, öğretim sürecinin planlı bir biçimde devam ettirilmesi olarak ifade edilmiştir (Taş & Sırmacı, 2018, s. 338). Bir rehber eşliğinde gerçekleştirilen öğretim tasarımları; öğrenciyi süreçte aktif konumda tutmayı hedeflemekte, öğrencilere ve öğrencilerin göstermiş oldukları performanslara odaklanmaktadır. Böylece sistematik, yaratıcı, aktif ve etkileşimli bir süreç içerisinde tutarlı ve güvenilir eğitim- öğretim

programlarının geliştirilmesini sağlamaktadır. Bu kapsamda öğretim tasarımı yaklaşımlarının önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretim tasarımı yaklaşımları; öğretim tasarımının uygulama aşamalarının belirlenmesi, öğretim sürecinin yönetilmesi ve sürecin görselleştirilmesi amacıyla oluşturulan yaklaşımlardır (Günay, 2016, s. 22-23). Bu yaklaşımların; dersin amaç ve hazırlıkları ile gerekli materyal ve yöntemlerin belirlenmesi, değerlendirme süreçlerinin kontrolüne imkân vermesi gibi özellikleri içermesi, öğretmenler için bir yol haritası olarak değerlendirilmesine neden olmuştur (Keleş, Fiş Erümit, Özkale & Aksoy, 2016, s. 108). Dick, Carey ve Carey Modeli, Keller'ın ARCS Motivasyon Modeli, ASSURE Modeli, Kemp, Morrison ve Ross Modeli, Gerlach ve Ely Modeli ve ADDIE modeli gibi birçok öğretim tasarımı yaklaşımı bulunmaktadır. Çalışmada ele alınan öğretim tasarımı yaklaşımı ise ADDIE yaklaşımıdır.

ADDIE yaklaşımının açılımı; Analiz (Analysis), Tasarım (Design), Geliştirme (Develop), Uygulama (Implement) ve Değerlendirme (Evaluation) olarak ifade edilmektedir. ADDIE, hem genel bir yaklaşım olarak değerlendirmede hem de performansa dayalı öğrenme ürünlerinin sistematik olarak geliştirilmesi noktasında etkili olmaktadır. Günümüzde en etkili ürün geliştirme modelleri arasında yer alan ADDIE'nin öğrenciyi merkeze alması, yenilikçi, özgün ve ilham verici niteliklere sahip olması, arka planında yer alan eğitim felsefesini ortaya çıkarmaktadır. Amaçlı öğrenme ortamlarında kullanılması için geliştirilen ADDIE, performansa dayalı derslerin yapılandırılması amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca, etkileşimli ve yenilikçi bir anlayışı benimsemesi öğretimin gerçekleştirilmesinde sistemli bir süreç sağlamaktadır (Günay, 2016, s. 16). ADDIE'nin çeşitli amaçlar doğrultusunda ele alınması, geliştirilen tüm öğretim türleri için kullanılmasına olanak tanımaktadır. Bu noktada ADDIE yaklaşımının önemi ortaya çıkmakla birlikte, bir rehber niteliğinde hazırlanan “Öğretim Tasarımı: ADDIE Yaklaşımı” kitabının incelenmesindeki gereklilik de gündeme gelmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Öğretim Tasarımı: ADDIE Yaklaşımı isimli çeviri kitabın; içerik, dil ve anlatım, eğitsel tasarım, görsel sunum olmak üzere farklı yönlerini eleştirel bir gözle incelemek ve tanıtımını yapmaktır.

Öğretim Tasarımı: ADDIE Yaklaşımı

Öğretim Tasarımı: ADDIE Yaklaşımı kitabı, Prof. Dr. İlhan Varank editörlüğünde Türkçe'ye çevirisi yapılarak 2016 yılında alana kazandırılmıştır. Kitap 6 bölüm halinde hazırlanmış ve bölümlerden sonra ekler kısmında bir örnek olaya ve öğretim tasarımı testine yer verilmiştir. Bölüm ve bölüm yazarlarına ilişkin açıklamalar şöyledir; 1. Öğretim Tasarımı Kavramları: Ayşe Günay, 2. Analiz: Çiğdem Uz Bilgin, 3. Tasarım: Zeynep Gecü Parmaksız, 4. Geliştirme: İlhan Varank ve Tuba Uğraş, 5. Uygulama: Meryem Köşkeroğlu Büyükimdat, 6. Değerlendirme: Meryem Köşkeroğlu Büyükimdat. Ekler kısmında ise EK A- Dijital Çağda İtfaiyeciler: Örnek Olay ve EK B-Öğretim Tasarımı Testi'ne yer verilmiştir. Ayrıca 1, 2, 3. bölümlerin tek yazarlı, 4. bölümün ise çift yazarlı olduğu görülmüş, 5 ve 6. bölümlerin ise aynı yazar tarafından ele alındığı tespit edilmiştir.

ADDIE yaklaşımının her bir süreci için ders planı niteliğindeki;

- 1) Hedef
- 2) Bilinmesi gerekenler
- 3) İçerik
- 4) Uygulama fırsatı
- 5) Kapanış

başlıklarına yer verilmiştir. Bu başlıkların kitapta verilmesinin, ele alınan süreçlerin uygulanması ve anlaşılması aşamasında okuyuculara yardımcı olacağı beklenmektedir.

Kitabın Bölümleri ve Konular

Kitabının bölümleri incelendiğinde; ilk bölümde öğretim tasarımları kavramları, sonraki beş bölümde ise ADDIE yaklaşımının aşamaları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bölümler sonunda bir örnek olay ile öğretim tasarımı testini ele alan iki ek verilmiş, sonsöz ve kaynakça ile kitap tamamlanmıştır.

Kitabın ***Öğretim Tasarımı Kavramları*** isimli 1. bölümünde; ürün geliştirme yaklaşımı olan ADDIE kavramı tanımlanarak modelin kullanımına dair bilgilere yer verilmiştir. Modelin kullanım sürecinin somutlaştırılması adına şekil ve tablolardan faydalanılmıştır. Bu başlık kapsamında yapılan inceleme sonucunda öğretim tasarımı kavramlarının detaylı olarak açıklandığı görülmüştür. Bölüm sonunda ise yaklaşık iki sayfalık bir alanda ADDIE yaklaşımının aşamaları özetlenmiştir. Bölüm sonunda verilen özetin okuyucuları, kitabın ilerleyen bölümlerinde ADDIE yaklaşımının aşamalarının detaylı olarak ele alındığı bölümlere hazırlamak olduğu anlaşılmaktadır.

Analiz başlıklı 2. bölümde; öncelikle analiz aşamasının amacı ve adımları ile aşama sonunda birtakım becerilere sahip olma gerekliliğine değinilmiştir. Analiz aşamaları; Performans değerlendirmesi, Amaç ifadesi, Öğretim amaçlarının listesi, Öğrenen analizi, Gerekli kaynaklar, Ders içeriği dağıtım kanalları (maliyet tahminleri dahil), Proje yönetim planı olarak belirlenmiş ve her basamak detaylı olarak açıklanmıştır. Özellikle öğretim amaçlarının listelenmesi basamağında Bloom'un Taksonomisi'nden faydalanılabileceği vurgulanmış ve verilen bir tablo ile bu durum desteklenmiştir. Analiz aşamasının anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak adına verilen şekil ve tabloların yanı sıra bölüm içerikleriyle ilgili olarak bilgilerin kalıcılığını destekleyen uygulama fırsatları da ele alınarak bölüm tamamlanmıştır.

Tasarım başlıklı 3. bölümde; tasarım aşaması basamaklarına yönelik genel süreçler (Görev listesi şeması, Performans hedefleri, Test (veya ölçme) maddeleri, Ölçme stratejisi, Yatırımın getirisi için tahmin içerikleri) ile ADDIE yaklaşımı için önem arz eden ve bu yaklaşımın her aşamasında dikkate alınması gereken 'görüş alanı' na yönelik bilgiler yer almıştır. Ayrıca bahsi geçen Tasarım aşaması basamaklarının somutlaştırılması ve anlaşılabilirliğinin artırılmasına yönelik hem uygulama fırsatlarına yer verildiği hem de şekil ve tablolardan faydalanıldığı görülmüştür.

Geliştirme başlıklı 4. bölümde, geliştirme aşamasının (İçeriği üret, Destekleyici medyayı seç veya geliştir, Öğrenci kılavuzu hazırla, Öğretmen kılavuzu hazırla, Süreç revizyonlarını yap, Pilot test yap) 6 temel adımı ele alınmıştır. Bu aşama tamamlandıktan sonra kullanılabilecek kaynaklara açıklık getirilerek, öğrenciyi sürece dahil edecek, içerik aktarımını ve becerilerin geliştirilmesini sağlayacak etkinlik örneklerine ve etkinliklerin sunacağı fırsatlara yer

verilmiştir. Geliştirme aşaması sonucunda elde edilecek kaynaklardan biri olan ‘öğretim stratejilerinde’, Gagne’ nin derste farklı öğretim stratejilerini uygulamak için geliştirdiği “Gagne’ nin Dokuz Aşamalı Modeli” vurgulanmıştır. Uygulama fırsatı adı altında bölüm içerisine dahil edilen pek çok öğrenci etkinliği ile içerik desteklenmiş ve bölüm tamamlanmıştır.

Uygulama başlıklı 5. bölümde, amacı öğrenme ortamlarının hazırlanması ve öğrencilerin aktif katılımlarının sağlanması olan uygulama aşamasının (Öğretmeni hazırla ve Öğrenciyi hazırla) iki genel süreci ele alınmış ve uygulama aşaması sonunda bir uygulama stratejisinin ortaya çıkması gerektiği belirtilmiştir. ADDIE’nin uygulama aşaması içerisindeki bir süreç olan öğretmeni hazırlama da öğretmenlerin sürece uyum sağlayabilmeleri adına atmaları gereken adımlarından söz edilmiş ayrıca “Eğiticilerin Eğitimi Kursu Formatı” adı altında üç kurs formatı örneği bölüm içerisine dahil edilmiştir. Öğrenciyi Hazırlama sürecinde ise, öğrencilerin sürece hazırlıklarına yönelik bilgilere yer verilmiştir. Uygulama aşaması içerisindeki her iki süreç için de uygulama fırsatları düzenlenmiş ve içeriği açıklayıcı tablolara yer verilerek bölüm sonlandırılmıştır.

Değerlendirme başlıklı 6. ve son bölümde; ADDIE’ nin son aşaması olan değerlendirme aşamasından ve süreçlerinden ayrıntılı olarak söz edilmiştir. ADDIE yaklaşımının benimsemiş olduğu algı, öğrenme ve performans olmak üzere üç seviyeli bir değerlendirmeye ve bu seviyelerle ilişkili değerlendirme örneklerine yer verilmiştir. Ayrıca değerlendirme için kullanılacak birtakım değerlendirme araçlarının örnekleri de ortaya konmuştur. Uygulama fırsatları ile öğrenciyi düşündürüp sürece dahil edecek etkinlikler oluşturulmuştur. Bölüm içeriklerini destekleyici nitelikte tablolar kullanılmıştır. Bölümün sonunda amaçlı öğrenme yaklaşımlarından olan ADDIE’ nin kavramsal çerçevesine yönelik bir tabloya yer verilerek bölüm bitirilmiştir.

Ekler kısmı; ADDIE yaklaşımının her aşamasındaki uygulama fırsatı ismi ile düzenlenmiş öğrenci etkinliklerinin çoğunda EK A- daki “Dijital Çağda İtfaiyeciler: Örnek Olay” dan faydalanılmış ve EK B- de ise kitap içeriği kapsamında oluşturulan 35 soruluk Öğretim Tasarımı Testi örneğine yer verilmiştir.

SONUÇ

Öğretim Tasarımı: ADDIE Yaklaşımı kitabını incelediğimizde; ilk bölümün kavramsal tanıtım çerçevesinde hazırlandığı, diğer bölümlerin ise birbirleriyle bağlantılı olarak ele alındığı ve birbirlerinin devamını sağlar nitelikte olduğu görülmektedir. Kitabın çevirisinin yapılması aşamasında editör dahil 6 yazarın görev aldığı ve bu yazarların kitabın aslını yansıtır düzeyde, karmaşıklıktan uzak ve tutarlı bir çeviri gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Bir bütünlük çerçevesinde oluşturulan kitabın her bölümünde konu anlatımlarının tablo ve görsellerle desteklenmesi, konunun anlaşılabilirliğini artırmıştır. Ayrıca her bölümde uygulama fırsatı adıyla öğrenci etkinliklerine yer verilmesi okuyucunun süreçleri idrak edebilmesi noktasında okuyucuya uygulama olanağı sunacağı için bu durum bölümler açısından oldukça önemli görülmektedir. Her bir bölümde giriş, ara ve kapanış olmak üzere üç farklı türde örnek olay oluşturulmuştur. Bölümde yer alan giriş örnek olaylarında öğretmen yoğunluğu fazla iken ara örnek olaylarda öğrenci- öğretmen işbirliğine dönüşmüş ve kapanışta ise daha çok öğrenci merkezli yürütülerek tamamlanmıştır. Tasarlanan örnek olayların basitten karmaşığa doğru ilerlediği ve bu kapsamda okuyucular için faydalı olacağı söylenebilir. Kitap bölümleri genel

olarak değerlendirildiğinde, bölümler arasında herhangi bir tekrara düşme durumuna da rastlanmamıştır.

Kısaca bu kitabın; ADDIE yaklaşımının anlaşılması ve uygulanması aşamasında gerekli görülen bilgilendirmeyi okuyucuya sunabilecek nitelikte olduğu söylenebilir. ADDIE yaklaşımının temel amacının her konudaki öğretimi geliştirmek olması, kitabın tüm branş öğretmenleri, öğretmen adayları, öğrenciler dahil ilgi duyan herkese yönelik olmasını tetiklemiştir. Bu durum kitabın farklı kesimler tarafından da sıklıkla tercih edileceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Sonuç olarak, kitabın çevirisi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümleri ve mezunları için yapılmış olsa da kitabın daha geniş kitleleri etkileyeceği kuvvetle muhtemeldir.

KAYNAKÇA

- Günay, A. (2016). Öğretim tasarımı kavramları. İ. Varank (Çev. Ed.). *Öğretim tasarımı: ADDIE yaklaşımı* (s. 13-32). Eğitim Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (18. Baskı). Pegem Akademi.
- Keleş, E., Fiş Erümit, S., Özkale, A. & Aksoy, N. (2016). Öğretim tasarımcıları için bir yol haritası: Öğretim tasarım modellerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49 (1), 105-139.
- Özkan, H.H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 29-38.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (25. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Taş, F. & Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 336-351.

EXTENDED ABSTRACT

Instructional Design: The ADDIE Approach

Introduction

Education, which is considered important for the continuation and development of humanity, emerges as an active process that begins with the birth of individuals and continues until their death. The main purpose of education is to enable individuals to acquire the necessary knowledge, skills and values by adapting to their environment. Making the education planned and programmed and done in a determined place brings out the teaching. Individuals; The fact that they have different characteristics such as knowledge, skills, needs, interests, readiness levels and learning styles reveals the preference of appropriate teaching and this situation brings different teaching designs to the agenda. Instructional designs carried out with a guide; It aims to keep the student in an active position in the process, focuses on students and their performances. In this way, it ensures the development of consistent and reliable educational programs in a systematic, creative, active and interactive process. In this context, the importance of instructional design approaches is emerging. There are many teaching design approaches such as the Dick, Carey and Carey Model, Keller's ARCS Motivation Model, the ASSURE Model, the Kemp, Morrison and Ross Model, the Gerlach and Ely Model and the ADDIE model. Instructional design approach dealt with in the study is the ADDIE approach. The expansion of ADDIE approach; It is expressed as Analysis, Design, Development, Implement and Evaluation. The ADDIE is considered both as a general approach and is effective in developing performance-based learning products systematically. The handling of ADDIE for various purposes allows it to be used for all types of education developed. At this point, although the importance of ADDIE approach is revealed, the necessity of the review of the book "Instructional Design: The ADDIE Approach", which is prepared as a guide, comes to the fore.

Result

In the first part of the book named Instructional Design Concepts; The concept of ADDIE, which is a product development approach, has been defined and information on the use of the model is provided. In the second section titled Analysis; First of all, the aim and steps of the analysis phase and the necessity of having some skills at the end of the phase were mentioned. In the third section titled Design; Task list scheme, Performance objectives, Test (or measurement) items, Measurement strategy, General processes for the design stage steps that include estimation contents for the return on investment, and the 'field of view' that is important for the ADDIE approach and should be taken into account at every stage of this approach information has been included. In the 4th chapter titled Development, the development phase; 6 basic steps are discussed: produce the content, select or develop the supportive media, prepare the student guide, prepare the teacher guide, make the process revisions, and make a pilot test. In the 5th chapter titled Application, two general processes of the application phase, the purpose of which is to prepare learning environments and ensure active participation of students, as Prepare the teacher and prepare the student, were discussed and it was stated that an implementation strategy should emerge at the end of the implementation phase. In the 6th and last section titled Evaluation; The evaluation stage and processes, which is the last stage of ADDIE, have been mentioned in detail. Level 1: Perception, Level 2: Learning, Level 3:

Performance, which the ADDIE approach has adopted, has been given a three-level assessment and evaluation examples.



Conclusion and Suggestion

When we examine the book of Instructional Design: The ADDIE Approach; It is seen that the first part was prepared within the framework of conceptual introduction, while the other parts are handled in conjunction with each other and ensure the continuation of each other. Supporting the lectures with tables and visuals in each chapter of the book, which was created within the framework of a whole, increased the comprehensibility of the subject. In addition, this situation is considered very important in terms of the departments as it will provide the reader with the opportunity to apply student activities in each section as the opportunity to practice. In each section, three different types of case studies were created as introduction, interim and closing. While the teacher density was high in the introductory case studies in the department, this situation turned into student-teacher cooperation in intermediate case studies and was completed by more student-centered activities in the closing. It can be said that the case studies designed progress from simple to complex and will be beneficial for readers in this context. No case of repetition was encountered between the book chapters, either. This book; It is capable of providing all necessary information to the reader during the understanding and implementation of the ADDIE approach. Since the ADDIE approach can be used to improve teaching in every subject, the idea arises that this book will be preferred frequently by different segments of society. In this context, although the translation of the book has been made for the Computer and Instructional Technologies Education Departments and their graduates, it is highly probable that the book will affect wider audiences.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma ve Bilim İnsanına Yönelik Metaforik Algıları*

Tuğçe SEMİZ¹  & Canan TUNÇ ŞAHİN^{2**} 

Gönderilme Tarihi: 10 Mayıs 2021 Kabul Tarihi: 16 Haziran 2021
DOI: 10.38015/sbyy.930082

Öz:

Araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırma ve bilim insanına yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri (145 kişi) ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak birinci kısımda katılımcıların demografik değişkenleri belirlemeye yönelik sorulara, ikinci kısımda ise "Bilimsel araştırma... gibidir, çünkü" ve "Bilim insanı..... gibidir, çünkü" cümle kalıbına yer verilen yarı yapılandırılmış form ve Chambers (1983) tarafından geliştirilen 'Bir Bilim İnsanı Çiz Testi' kullanılmıştır. Araştırma bulguları olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "bilimsel araştırma" kavramına yönelik yöntem, bilimin doğası özellikleri ve yanlışlar kategorilerinde, "bilim insanı" kavramına yönelik kişisel özellikler, mesleki özellikler, çalışma ortamı ve kullandığı araçlar ve model bilim insanı olmak üzere 7 farklı kategori altına yerleştirilen 227 farklı metafor oluşturduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilimsel araştırma kavramına yönelik algıları yöntem, bilimin doğası özellikleri ve yanlışlardır. Öğretmen adayları bilimin doğasına yönelik bazı kavram yanlışlarına sahiptir. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmayla ilgili kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik öğretmen eğitimi kapsamında bilimsel araştırma, bilimin işleyişi, bilimin doğasının etkili şekilde öğretilmesini amaçlayan derslerin programda yer alması gerekir. Bilim insanı kavramına yönelik algıları ise kişisel özellikleri, mesleki özellikleri, çalışma ortamı ve kullandığı araçlara yönelik algılar olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adayları bilim insanının sahip olduğu özellikleri deney yapan, laboratuvarında çalışan, sorgulayan, problem çözen, topluma yol gösteren bireyler olarak algulamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel okuryazarlık, bilimsel araştırma, bilim insanı, metaforik algı.

Abstract:

The study was carried out using phenomenology research design, one of the qualitative research approaches, in order to determine the metaphorical perceptions of social studies teacher candidates on scientific research and scientists. The study was carried out with year 1,2,3 and 4 students (145 students) studying in the department of social studies teaching. As a data collection tool, in the first part, the questions about determining the demographic characteristics of the participants, in the second part, sentence patterns such as "Scientific research is like... because...." and "Scientist is like, because" in the semi-structured form and the "Draw-A-Scientist Test"

¹Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0002-4127-5137

²Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0003-0997-2124

*Bu makale, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen birinci yazara ait "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırma ve bilim insanına yönelik metaforik algıları" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

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

developed by Chambers (1983) were used. As research findings, social studies teacher candidates were found to form a total of 227 different metaphors under seven different categories: Method, characteristics of the nature of science, and misconceptions for the concept of "scientific research" personal characteristics, occupational characteristics, occupational environment and tools used, and model scientist for the concept of "scientist". According to the results of the study, the perceptions of the teacher candidates on the concept of scientific research were methods, characteristics of the nature of science, and errors. Teacher candidates have some misconceptions about the nature of science. Within the scope of teacher training aimed at eliminating the teacher candidates' misconceptions about scientific research, the courses aimed at effectively teaching scientific research, the processes of science, and the nature of science should be included in the curriculum. Their perceptions of the scientist concept were determined to be personal characteristics, occupational characteristics, occupational environment, and tools they use. Teacher candidates perceive the characteristics of scientists as individuals who conduct experiments, work in laboratories, question, solve problems, and guide society.

Keywords: Scientific literacy, scientific research, scientist, metaphorical perception.

GİRİŞ

21. yüzyıl yeterlilikleri kapsamında bireylerin çağa ayak uydurabilmeleri için bilimsel okuryazar olmaları gerekmektedir (Belhan & Şimşek, 2012; Bybee, 1997; Goodrum & diğerleri, 2001). Eğitimde uzun yıllardır devam eden yeniden yapılanma çalışmalarının önemli hedeflerinden biri bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmektir (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1989, 1990; National Research Council [NRC], 1996, 2004; National Science Education Standards [NCSS], 2010, 2019). Toplumdaki vatandaşları bilimsel okuryazar olarak yetiştirmek ve onları toplumsal hayata hazırlamak Milli eğitim amaçları içerisinde de yer alır (MEB, 2018). Bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmek yeterli düzeyde bilimin doğası algısına, bilimsel araştırmanın bilgisine, bilimsel bilginin gelişimine yönelik öğretim ortamlarının yapılandırılması ile mümkün olacaktır (Abd-El-Khalick & diğ., 1998; Lederman, 2006). Bilimin doğasının bir parçası olan "bilim insanının kim olduğu ve hangi rolleri üstlendiği" algısı da önem kazanmaktadır. Özellikle, mesleki bilginin kazandırıldığı lisans eğitimi döneminde, öğretmen adaylarının almış oldukları eğitim bilimsel araştırma ve bilim insanı algıları açısından öne çıkmaktadır. Öğrencilerin bilim ve bilim insanına yönelik gerçekçi ve olumlu bir imaja sahip olmaları, onlara doğru bilgiler verebilecek ve bilim insanı imajlarını gerçekçi bir temele oturtabilecek öğretmenlerin katkısıyla sağlanabilir. Bireyin bilim insanına yönelik imajları olumsuz öğelere sahip ise, bu bireyin bilim ve bilim ile ilgili etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmesine engel olacaktır. Bu konu araştırmacıların uzun yıllar ilgisini çekmiştir. Ülkemizde özellikle öğretmen adaylarının bilim insanı imaj ve algılarına yönelik araştırmalar vardır (Ağgül Yalçın, 2012; Çermik, 2013; Demirbaş, 2009; Ürey & diğ., 2017).

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma ve bilim insanlarına yönelik metaforik algılarını tespit etmek amacıyla yapılan araştırmalar incelenmiştir (Bartan, 2019; Çetin & diğ., 2019; Harman & Şeker, 2019; Kösem, 2017; Özgün & diğ., 2018; Taşdemir & Taşdemir, 2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların katılımcıların bilimsel araştırma ve bilim insanı algılarının yanında bilimsel yöntem, bilimsel bilgi, bilimin doğası kavramlarına yönelik algılarını tespit etmeye yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür (Ağgül & Yalçın, 2012; Harman & Şeker, 2019; Özkan & diğ., 2017). Sınıf öğretmeni adayları (Kösem, 2017), okul öncesi öğretmen adayları (Şenel & Aslan, 2014; Taşdemir & Taşdemir, 2016) ile yapılan çalışmaların ise bilimsel araştırma ve bilim insanı kavramına yönelik algılarını tespit etmeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Harman ve Şeker (2019) fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik metaforik algılarında bilimin doğası özelliklerine yer verirken, Kösem (2017) sınıf öğretmeni adaylarının ve Bartan (2019) okul öncesi öğretmen

adaylarının bilimsel araştırma ve bilim insanı metaforik algılarında bilimin doğası özelliklerine değinmedikleri görülmektedir. Ayrıca farklı branşlardaki öğretmen adaylarının bilimsel araştırma ve bilim insanını kavramına yönelik geliştirdikleri meteforların karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar da görülmektedir (Angın & Ozanoğlu, 2019; Çetin & diğ., 2019; Özgün & diğ., 2018; Ürey & diğ., 2017; Yalçın, 2012). Alan yazında okul öncesi öğrencilerinden, üniversite öğrencilerine kadar bilimsel araştırma ve bilim insanına yönelik metaforik algılarını tespit etmeye yönelik araştırmalar yer alır (Bıyıklı & diğ., 2014; Kalaycı, 2018; Uslu & diğ., 2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik algılarını tespit etmeye yönelik az sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Demirkaya & Çal, 2018; Ürey & diğ., 2017). Bu çalışmaların amaçları doğrudan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırma ve bilim insanına yönelik algıların tespit edilmesi değil sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanına yönelik algılarını fen bilgisi öğretmenleriyle karşılaştırılması ya da bilimsellik değerine yönelik metaforik algılarının tespiti amacıyla yapılan araştırmalardır. Farklı alanlardaki öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalar da vardır. Örneğin Harman ve Şeker (2019) fen bilgisi öğretmen adaylarının, Kösem (2017) sınıf öğretmeni adaylarının, Bartan (2019) okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel araştırma ve bilim insanı metaforik algılarını belirlemiştir. Alan yazında okul öncesi öğrencilerinden, üniversite öğrencilerine kadar bilimsel araştırma ve bilim insanına yönelik metaforik algılarını tespit etmeye yönelik araştırmalar yer almaktadır (Bıyıklı & diğ., 2014; Kalaycı, 2018; Uslu & diğ., 2016). Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde katılımcıların özellikleri, seviyeleri, yaş grupları değişmesine rağmen bilimsel araştırma ve bilim insanına yönelik ortak metaforlar oluşturdukları tespit edilmiştir. Bunun yanında bilim insanına yönelik algıyı tespit etmek amacıyla Draw a Scientist Test (DAST) kullanan araştırmalar da vardır (Angın & Ozanoğlu, 2019; Bilir & diğ., 2020; Çermik, 2013; Ürey & diğ., 2017; Özkan & diğ., 2017; Sezen Vekli & diğ., 2020; Yalçın, 2012).

Araştırmanın Amacı

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırma ve bilim insanına yönelik metaforik algılarını tespit etmeye amaçlayan çalışmada aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırma kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilim insanı kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları bilim insanı imajları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırma ve bilim insanına yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlayışa sahip olunmayan durumlara odaklanmaktadır. Olgu bilim araştırma deseni, bir olguyu daha iyi anlamamızı sağlayacak örnekler, araştırmalar ve yaşantılar sunarak hem bilimsel alanyazına hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Katılımcılar

Araştırma sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4.sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları (145 kişi) ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden hızlı ve pratik olması nedeniyle kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 21.04.2021 tarih ve 34726 sayılı izin alınmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

Değişken	Tür	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	94	64.82
	Erkek	49	33.79
	Bilinmiyor	2	1.37
	Toplam	145	100
Sınıf düzeyi	1.sınıf	41	28.27
	2.sınıf	40	27.58
	3.sınıf	25	17.24
	4.sınıf	39	26.89
	Toplam	145	100

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak birinci kısmında katılımcıların demografik değişkenleri belirlemeye yönelik sorulara, ikinci kısmında ise “Bilimsel araştırma... gibidir, çünkü” ve “Bilim insanı..... gibidir, çünkü” cümle kalıbına yer verilen yarı yapılandırılmış form (Akçay, 2016; Saban, 2004) ve Chambers (1983) tarafından geliştirilen ‘Bir Bilim İnsanı Çiz Testi’ kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizlerinde analizci tümevarım yaklaşımı benimsenmiş, veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Analizci tümevarım, kavram ve fikirleri geliştirmede olaylar arası benzerliklerin sistemli şekilde incelenmesini sağlayan nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bir yaklaşımdır (Balcı, 2015; Ragin, 1994). İçerik analizi ise kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belli bir materyalin ayrıntılı şekilde incelenmesi ve yorumlanmasıdır (Berg ve Latin, 2008; Berg ve Lune, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi tercih edilmesinin sebebi araştırma verilerini kodlar, temalar, kategoriler ve veri örnekleri halinde organize ederek sınıflandırmaktır (Labuschagne, 2003).

Nitel araştırmalarda verilerin daha kolay anlaşılması ve değişik temalar ve örüntüler oluşturabilmek için verilerin özetlenmesi ve azaltılması gerekmektedir (Berg ve Lune, 2015). İlk olarak öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların alfabetik olarak bir listesi oluşturulmuştur. Bu listeye göre toplanan veriler belli bir metaforu tanımlayıp tanımlamadığına bakılmıştır. Herhangi bir metaforu tanımlamayan, metafor yerine kendi görüşünü bildiren ya da “çünkü.....” ifadesi, olmayan dokümanlar ayrılarak analiz dışı tutulmuştur. Verilerin hangi öğretmen adayına ait olduğunu ifade etmek için ‘1K23’, birinci ifade sınıf seviyesini, ikinci ifade cinsiyet durumunu, üçüncü ifade form sırasını belirtecek şekilde rumuz verilmiştir.

Araştırmacılar üretilen metaforları ortak özelliklerine göre aralarındaki ilişkileri dikkate alarak birbiriyle ilişkili kodlar, kodları bir araya getirilerek kategoriler, kategorilerden de temalar oluşturmuşlardır (Patton, 2002). Oluşturdukları temalar arası ilişkiler incelenerek veriler arasında karşılaştırmalar yapılmıştır (Read & diğ., 2016). Araştırmacılar tümevarımsal bir

yaklaşım izleyerek kodlar arasındaki ilişkiyi, çakışan ya da kesişen kodları belirlemek amacıyla temaları sınıflandırmışlardır. Birbiriyle çelişen ya da kesişen kodların belirlenmesi kodlar arası mantıksal bir yapı oluşturmaktadır bu yapı nitel veri analizinde tutarlılığı sağlamaktadır (Shenton, 2004).

Veri analizi sonucu ulaşılan kategoriler, metaforlar, metaforların sayısı ve frekans değerleri tablo halinde sunulmuştur. Her kategori için metaforlara ait örnek ifadeler veya çizimler katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak açıklanmıştır. Verilerin sunumunda, araştırma amacıyla ilgili alanyazında yer alan farklı sonuçlarla karşılaştırmalar yapılmıştır (Cresswell, 2003).

Nitel araştırmalarda veri analizin son aşaması araştırmanın doğruluğunu sağlamaktır (Berg ve Lune, 2015). Araştırmanın doğruluğunu sağlamak için farklı kodlayıcılar tarafından aynı veri setine ilişkin kodlama yapılması önemlidir (Patton, 2002). Araştırmanın veri analizi iki araştırmacı ile yapılmıştır. Araştırmacılar arası görüş ayrılığı olan durumlarda araştırmacılar birbirlerini ikna ederek uzlaşma sağlamışlardır (Gay & diğ., 2006; Sönmez ve Alacapınar, 2011).

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarının “bilimsel araştırma” ve “bilim insanı” kavramlarına yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların yer aldığı kategoriler tablolar halinde verilmiştir.

Bilimsel araştırmaya yönelik metaforlara ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının “bilimsel araştırma” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar yöntem, bilimin doğası ve kavram yanılgıları kategorilerinde toplam 119 metafor üretmişlerdir. Bilimsel araştırma kavramını açıklamak için kullanılan metaforların frekans dağılımları Tablo 1’de verilmiş, her kategori için metaforlara ait örnek ifadelerden doğrudan alıntılar yapılarak açıklanmıştır.

Tablo 2. Bilimsel Araştırmaya Yönelik Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları

	Kategori	Metaforlar	Metafor sayısı	f
Yöntem	Araştırmaya dayalı	Ağaç, aklın becerilere dökülmesi, araba, ayakkabı bağı, bazı şeylere çözüm aramak, beynin iç yapısı, bilgisayar, bilgi yolculuğu, bina, bir bütünü oluşturan parça, bomba, çıkarım, çocuk büyütme, deney yapmak, derine inceleme, ders, düşüncenin ürünü, gelecek, gerçeğin yansımaları, güneş(2), ışık, inci, keşfedilmemiş gezegen, keşfedilmeye hazır kıta, matematik (2), merak (2), merdiven, meyve, net bilgiye ulaşmak, netliği bulmak, okul(2), puzzle, somut bilgiler, somut bir yolculuk, tatlı ve ekşi, yeni doğmuş bir çocuk, yeni renkler keşfetmek, yol (3)	38	44
	Amaca yönelik	Bilim ışığı, bina, bir çiçek, bir gizem olayı, bir yeme içme, bisiklet sürmeyi öğrenmek, değerlendirme formu, doğa, doğru yola gitmek, dünya, fenerbahçe, gerçeği aramak, güneş, hayat (2), ilaç (2), ince bir ip üzerinde yürümek, insan beyni, insanların yaşamlarına yeni bilgi üretmek, insanlık için ışık, ip, kitap, kumar, merdiven, nesnel yöntemleri kullanmak, olasılık, olgunlaşma yolundaki meyve, öğretmen, sanat, semavi dinler, toprak, yeni bir şeyler keşfetme, yol (2),	32	35
Bilimin doğası	Birikimli olması	Ağaçtaki meyve, arkeoloji kazısı, basamak, boş bir defteri doldurmak, evrendeki kayalar, hazine çıkarılan altın, merdiven, öğrenci, puzzle (2), tuğla örmek, yolculuk,	11	12
	Değişebilirlik	Akan bir nehir, dinamik bilgi, eşya, gezegenler, ışık, organlarımız, su (2), yaşam,	8	9
	Çok boyutluluk (birikimli) Sınırsızlık	Hayat, nar, tablo, yaşantı, yemek Akan bir nehir, deniz (2), doğadaki renkler, doğrusal çizgi, dünya, evren (6), gelecek (2), gökyüzü (2), okyanus (4), su, toprak, yaşam, yol (2),	5 13	5 25
Kavram yanlışları	Teknolojiyle karıştırma	Akıllı tahta, felsefe alanı, sihirli güç, teknoloji, yeni bir buluş,	5	5
	Kesinlik	Aklın mantıklı olan bölümü, bilgiye ulaşmak, dünyanın geoit oluşu, insanlar için gerekli bir bilgi, objektif çalışma, terazi	6	6
	Bilimde Tek Yöntem	Deney	1	1
Toplam			119	142

Yöntem

Yöntem kategorisinde araştırmaya dayalı ve amaca yönelik metaforik ifadeler yer almaktadır. Katılımcılar bilimsel çalışmaların araştırmaya dayalı olduğuna dair yol (3), güneş (2), matematik (2), merak (2), okul (2) en sık tekrarlanan ifadeler olmak üzere toplam 38 metafor üretmişlerdir. Bu kategorideki metaforların ortak özellikleri incelendiğinde bilimsel araştırmaların gerçeği/doğruyu bulmak amacıyla yapılan araştırmalar/çalışmalar olarak ifade ettikleri için bu kategori “araştırmaya dayalı” olarak isimlendirilmiştir. Bu kategorideki metaforlara örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Bilimsel araştırma gerçeğin yansımaları gibidir. Çünkü bir gerçek vardır ve bu gerçek doğru araştırmalarla bulunur.” (IK21)

“Bilimsel araştırma net bilgiye ulaşmak gibidir. Çünkü sistemli veri toplama ve analiz etme işidir. Yeni bir teori-kuram geliştirmek veya sınamak için de yapılır.” (2E55)

“Bilimsel araştırma meyve gibidir. Çünkü bilimsel araştırmada meyve gibi emek ister. Meyve de bilimsel araştırma da emek olmadan yarar sağlamaz.” (2K59)

“Bilimsel araştırma okul gibidir. Çünkü bir aşamadan başlar ve sonuca ulaşana kadar birbirini takip eden halkalardan oluşur.” (2K61)

“Bilimsel araştırma puzzle gibidir. Çünkü bir puzzlede ilk önce parçaları tek tek arayıp onları bulup birleştirmek gerekiyor. Bilimsel araştırmada da verileri tek tek bulup onları birleştirip bir sonuca varır.” (2K78)

Bilimsel araştırmaların yöntemine ilişkin diğer bir kategori bilimsel araştırmaların amacına yönelik ifadelerin yer aldığı kategoridir. Katılımcılar bilimsel araştırmaların amacına yönelik hayat (2), ilaç (2), yol (2) en sık tekrarlanan ifadeler olmak üzere toplam 32 metafor üretmişlerdir. Bu kategorideki metaforların ortak özellikleri incelendiğinde bilimsel araştırmaların amacının bilinmeyi ortaya çıkarma, araştırma yapma, bilgi edinme olarak ifade ettikleri için bu kategori “amaca yönelik” olarak isimlendirilmiştir. Bu kategorideki metaforlara örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Bilimsel araştırma bir gizem olayı gibidir. Çünkü bilinmeyen ve henüz açıklanmamış bir olayı ortaya çıkararak insanlığa açıklamak bilim insanının borcudur.” (1K13)

“Bilimsel araştırma merdiven gibidir. Çünkü adım adım ilerlenir, tüm bulgular, araştırmalar, incelemeler ve sonuçlardan oluşur. Adım adım son basamağa kadar gidersin.” (1K27)

“Bilimsel araştırma ilaç gibidir. Çünkü normal bir hastanın tedavisinde kullanmak için ilaç nasıl gerekliyse yaşamı ilerletmek için de bilimsel araştırma gereklidir. Ama ilacı ihtiyaç varken kullandığımızda fayda edip farklı amaçlarda kullanıldığında nasıl zarar veriyorsa bilimsel araştırmada yaşama katkı için kullanıldığında iyilik, yaşam almak için kullanıldığında kötülüğe dönüşür.” (1K33)

“Bilimsel araştırma bisiklet sürmeyi öğrenmek gibidir. Çünkü öğrenmek için çabalarken eğer vazgeçmezsek öğrendiğimizde daha uzak yollara açılmak isteriz. Bilimsel araştırmada da ortaya koyduğumuz veriler bizlerin isteğini artırır.” (4E132)

Bilimin Doğasına Yönelik İfadeler

Bilimin doğası kategorisinde bilimin değişebilir doğası, birikimli olması, sınırsızlığı, çok boyutlu oluşuna yönelik metaforik ifadeler yer alır. Katılımcılar bilimin değişebilirliğine yönelik akan bir nehir, dinamik bilgi, eşya, gezegenler, ışık, organlarımız, su (2), yaşam gibi ifadeler kullanmışlardır. Bu kategorideki metaforlara örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Bilimsel araştırma yaşam gibidir. Çünkü her zaman yenilenir, yeni şeyler katar ve yeni şeyler öğretir.” (1K30)

“Bilimsel araştırma gezegenler gibidir. Çünkü sürekli kendini yeniler.” (1E6)

“Bilimsel araştırma su gibidir. Çünkü sürekli kendini yeniler. Her gözlemden deneyden sonra farklı bir sonuç ortaya çıkabilir. Farklı sonuçlar elde edilir. Bu şekilde sürekli kendini yeniler.” (2E43)

“Bilimsel araştırma dinamik bilgiler gibidir. Çünkü bilimsel araştırmalar sürekli aynı değildir. Zaman içinde değişime uğrar.” (3K87)

“Bilimsel araştırma eşya gibidir. Çünkü bir bilimsel araştırma var olan eki bir araştırmayı çürütebilir, o bilgiyi tarihe gömebilir.” (3K92)

Katılımcılar bilimin birikimli olmasına yönelik ağaçtaki meyve, arkeoloji kazısı, basamak, boş bir defteri doldurmak, evrendeki kayalar, hazineden çıkan altın, merdiven, öğrenci, puzzle (2), tuğla örmek, yolculuk ifadelerini kullanmışlardır. Bu kategorideki metaforlara örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Bilimsel araştırma arkeoloji kazısı gibidir. Çünkü yeri kazdıkça değişik bulgular çıkar ve daha derine doğru inilir.” (1K14)

“Bilimsel araştırma puzzle gibidir. Çünkü bilimsel araştırmada puzzleda olduğu gibi adım adım ilerlenir. Her bir parçayı birleştirdiğimizde bütüne yaklaşıyoruz.” (2K63)

Katılımcılar bilimin çok boyutlu olmasına yönelik olarak hayat, nar, tablo, yaşantı, yemek ifadelerini kullanmışlardır. Bu kategorideki metaforlara örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Bilimsel araştırma tablo gibidir. Çünkü her tez sentez bütünlük içinde sanki bir kompozisyonun parçası gibidir.” (3K82)

“Bilimsel araştırma nar gibidir. Çünkü dışarıdan bir bütün gibi görünse de içini açtığımızda çoğalır, dallara ayrılır.” (4E134)

Kavram Yanılgıları

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik bazı kavram yanılgılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu yanılgılar bilimi teknolojiyle karıştırma, bilimin kesin olduğu yanılgısı ve bilimde tek yöntem yanılgısı olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bilimi akıllı tahta, felsefe alanı, sihirli güç, teknoloji, yeni bir buluş olarak ifadelerini kullanmaları bilimin teknolojiyle karıştırılmasına yönelik yanılgılar olarak tespit edilmiştir. Bu kategorideki metaforlara örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Bilimsel araştırma teknoloji gibidir. Çünkü bilim insanları insanların hayatlarını kolaylaştırmak için çalışmalar yapar.” (1K32)

“Bilimsel araştırma akıllı tahta gibidir. Çünkü akıllı tahtayı çözmek programları kullanmak zordur ama etkili kullanıldığında çok faydalıdır.” (1K20)

Katılımcılar bilimsel araştırmaya yönelik aklın mantıklı olan bölümü, bilgiye ulaşmak, dünyanın geot oluşu, insanlar için gerekli bir bilgi, objektif çalışma, terazi olarak ifade etmeleri bilimin kesinlik içerdiği yönündeki ifadeler olarak tespit edilmiştir. Bu kategorideki metaforlara örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Bilimsel araştırma objektif çalışma gibidir. Çünkü öznellik söz konusu değildir ortaya çıkan teoriler nesnel ve objektiftir.” (2K72)

“Bilimsel araştırma aklın mantıklı olan bölümü gibidir. Çünkü gerçektir, somuttur, doğruluğu kabul edilebilir, değiştirilemez ve evrenseldir.” (4K115)

Katılımcıların bilimde tek yöntem yanılıgısına yönelik bilimi deney olarak gördükleri ifadelerdir. Bu kategorideki metaforlara örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Bilimsel araştırma bilgiye ulaşmak gibidir. Çünkü yapılan araştırmalarda deneyler mutlak bilgiye ulaşmak için tek araçtır.” (2E50)

Bilim insanına yönelik metaforlara ilişkin bulgular:Öğretmen adayları “bilim insanı” kavramına yönelik kişisel özellikler, mesleki özellikler, çalışma ortamı ve kullandığı araçlar kategorilerinde toplam 108 metafor üretmişlerdir. Bilim insanı kavramını açıklamak için kullanılan metaforların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3’de verilmiş, her kategori için metaforlara ait örnek ifadelerden doğrudan alıntılar yapılarak açıklanmıştır.

Tablo 3. Bilim İnsanına Yönelik Metaforik Algılar

Kategori	Metaforlar	Metafor sayısı	f
Kişisel	Anne, anne ve okul, araştırmacı dedektif, arı ve karınca, bilgi küpü, çınar, çocuk (4), değişik tipler, maceracı, mum, pratik zeki düşünen bir insan, sabırlı, usta, üstün zekâlı varlıklar, yeni bir gün, zehir	16	19
Mesleki	Adalet, ağaç (8), altın, anahtar (2), anne (2), anne-baba, akarsu, araba, araştırmacı-incelemeci, arı, aşçı, ateş , avcı , ayna, bahçıvan(2), beyin, bilgi kutusu ,bilgi makinası, bilim, bilimsel veri elde etmeye çalışan bilgi küpü, bir toplumun kilit vatandaşları, bir yol gösteren, buluş, bulut, bu yaşamın içindeki olaylar, coğrafi keşifler, çiftçi, dahi-üstün, dahiliğin üstü, dedektif (3), deney aşaması, deneydeki en önemli malzeme, doğa, doğadaki mevsim, doktor (2), dünyanın kurtarıcı, düşüncelerini gerçekleştiren insan, elektrikli süpürge, elmas, evren, felsefeci, fener, fırıncı, gece lambası, geleceğimize yön veren, gezegen, güneş(5), hayalperest bir insan, hava-su, ışık (3), ileti, insan, insanlığa faydalı süpermen, insanlığın beyni, insanlığın yol göstericisi, inşaatçı, işçi , kahraman, kalem, kaşif (2), kayıp bir gezgin, keşfedilmemiş mücevher, kitap(3), limon, meyve veren ağaç, oksijen, öğretmen(7), paradoks, problem çözücü makine, pusula, realist, rehber, ressam, robot, saat, sanatçı (2), sonuca giden yolun anahtarı, sorumluluklarını bilen asker, su (2), süper kahraman, sürekli keşif yapan kaptan, toplumun aynası, yapboz, yaratıcı insan, yatırımcı, yazar, yemeği yiyen kişi,	87	117
Çalışma ortamı	Evren (her yer), dünya	2	2
Model Bilim İnsanı	Aziz Sancar, Einstein, Hz. İsa	3	3
Toplam		108	141

Kişisel Özellikler

Bilim insanının sahip olduğu kişisel özelliklere yönelik anne, dedektif, arı, karınca, çocuk (4), değişik tipler, maceracı, mum, sabırlı, usta, üstün zekalı varlıklar, yeni bir gün, zehir gibi ifadeler olmak üzere toplam 16 metafor üretmişlerdir. Bu kategorideki metaforların ortak özellikleri incelendiğinde bilim insanlarının, çalışkan, araştırmacı zeki, meraklı bireyler olarak nitelendirilmektedirler. Bu kategorideki metaforlara örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Bilim insanı çocuk gibidir. Çünkü her şeyi merak etmekle birlikte bu merakını gidermek için çalışmalar yapmaktadır.” (2E50)

“Bilim insanı araştırmacı dedektif gibidir. Çünkü diğer insanların ilgisini çekmeyen belki de yapmaktan korktuğu işler peşine düşerler. Bu yüzden bilim insanları asla pes etmeyen kararlı araştırmacıdır.” (2K66)

“Bilim insanı zehir gibidir çünkü akıllı kurnaz zeki olmak zorundadır.” (4K111)

Öğretmen adaylarının bilim insanı çizimleri incelendiğinde bilim insanı kişisel özelliklerinin bireysel çalışan (f=130), çalışkan (f=10), bilgili (f=6), düzenli (f=6), örnek kişiler (f=6), ekiple çalışan (f=8), dağınık-deli dolu (f=4) olarak tasvir etmişlerdir. Bu tanımlara uygun olarak öğrencilerin bilim insanı çizimlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.



2K56 kodlu öğrenci çizimi



2K65 kodlu öğrenci çizimi



3K99 kodlu öğrenci çizimi

Mesleki Özellikler

Katılımcılar bilim insanının sahip olduğu mesleki özelliklere yönelik ağaç (8), anahtar (2), anne (2), dedektif (3), doktor (2), güneş (5), ışık (3), kaşif (2), kitap (3), öğretmen (7), sanatçı (2), su (2) en sık tekrarlanan ifadeler olmak üzere toplam 87 metafor üretmişlerdir. Bu kategorideki metaforlara örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Bilim insanı fırıncı gibidir. Çünkü fırıncı simit elde etmek için hamuru yoğurup şekilden şekle sokar. Bilim insanı da doğru sonucu bulmak için bilimsel terimleri uygulayarak ortaya bilinmeyi yani keşfedilmeyeni koyar.” (1E4)

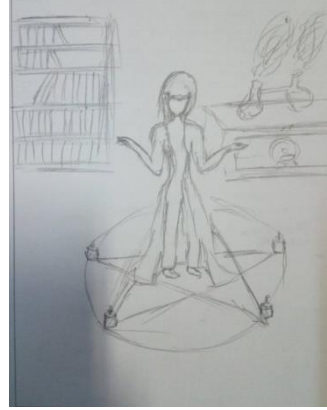
“Bilim insanı güneş gibidir. Çünkü sadece varlığı ile toplumu aydınlatmaya yeter. Hiçbir eylemde bulunmasa bir idol olmaya yeter.” (1E9)

“Bilim insanı elektrikli süpürge gibidir. Çünkü etrafındaki olayları inceler, kavramları inceler, literatür tarama yapar, bilgi toplar ve bunları sentezler.” (2E48)

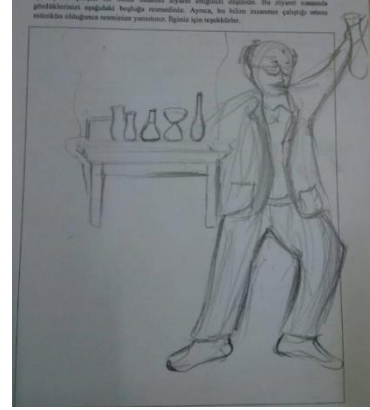
Öğretmen adaylarının bilim insanı çizimleri incelendiğinde bilim insanı mesleki özelliklerinin deney yapan (f=61), sorgulayan (f=55), problem çözen (f=10), çok yönlü düşünen (f=13), icat yapan (f=17), meraklı (f=9) olarak tasvir edilmiştir. Bu tanımlara uygun olarak öğrencilerin bilim insanı çizimlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.



2K75kodlu Öğrenci Çizimi



1E7 Kodlu Öğrenci Çizimi



3K82 Kodlu Öğrenci Çizimi

Çalışma Ortamı ve Model Bilim İnsanı

Bilim insanına yönelik diğer kategoriler çalışma ortamı ve model bilim insanı kategorileridir. Katılımcılar bilim insanının çalışma ortamını evren ve dünya, model bilim insanlarını ise Aziz Sancar, Einstein, Hz. İsa metaforları ile nitelemişlerdir. Bu kategorideki metaforlara örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Bilim insanı bilimle kafayı bozmuş insan gibidir çünkü hayatının her köşesinde her anında bilim vardır sürekli bilimle ilgilenir.” (4K124)

“Bilim insanı Einstein gibidir. Çünkü araştırma deney yapar ve bilgi doludur.” (1K12)

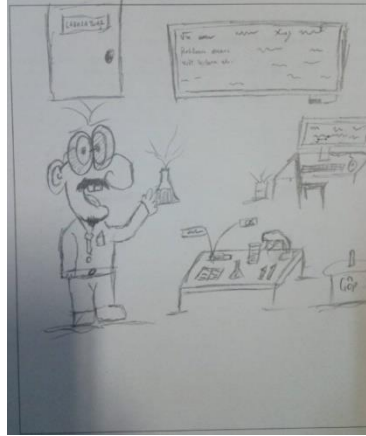
“Bilim insanı Aziz Sancar gibidir çünkü mütevazı, çalışkan geldiği toplumu unutmayan yaşadığı toplumun kültürel mirasını yansıtan, çalışkan bir birey olduğu için Aziz Sancar.” (4E128)

“Bilim insanı Hz İsa gibidir çünkü insanlara gerçeği anlatmayı çalıştıkça dışlanır değeri ölünce anlaşılır.” (4E137)

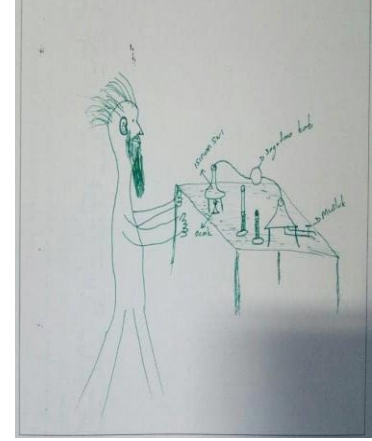
Öğretmen adaylarının bilim insanı çizimleri incelendiğinde bilim insanının çalışma ortamı çoğunlukla laboratuvar (f=73) , doğa (f=13), ofis (f=9), kütüphane (f=8), ev (f=11) gibi mekânlar tasvir edilmiştir. Bilim insanlarının kullandığı malzemeler laboratuvar malzemeleri (f=86), teknolojik malzemeler (f=43), doğal öğeler (f=20), kitaplar (f=58) olarak tasvir edilmiştir. Model bilim insanlarını ise Newton, Einstein, Canan Dağdeviren, Karl Marx, Edison, Darwin, Nikola Tesla, Aziz Sancar ve İlber Ortaylı olarak tasvir etmişlerdir. Bu tanımlara uygun olarak öğrencilerin bilim insanı çizimlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.



1K39 Kodlu Öğrenci Çizimi



2E48 Kodlu Öğrenci Çizimi



4E139 Kodlu Öğrenci Çizimi

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırma ve bilim insanı kavramlarına ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda 145 sosyal bilgiler öğretmen adayının “bilimsel araştırma” kavramına yönelik yöntem, bilimin doğası ve yanılıklar kategorilerinde, “bilim insanı” kavramına yönelik kişisel özellikler, mesleki özellikler, çalışma ortamı ve kullandığı araçlar ve model bilim insanı olmak üzere 7 farklı kategori altına yerleştirilen 227 farklı metafor oluşturduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik algıları ve bilim insanı kavramına yönelik algıları olarak sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Algıları

Öğretmen adaylarının “bilimsel araştırma” kavramına yönelik yöntem, bilimin doğası ve yanılıklar kategorilerinde metaforlar üretmişlerdir. Yöntem kategorisinde araştırmaya dayalı ve amaca yönelik metaforik ifadeler yer alır. Öğretmen adayları bilimsel araştırmaları yönetime dayalı, doğruyu bulmak amacıyla yapılan çalışmalar olarak tanımlamışlardır. Alanyazındaki öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların bilim ve bilimsel araştırma kavramları ile ilgili olumlu ve büyük oranda somut metaforlar ürettikleri görülmüştür (Bıyıklı & diğ., 2014; Derman & Derman, 2015; Özgün & diğ., 2018). Özgün ve diğ., (2018) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarına göre bilimsel araştırmanın “çaba-emek ve araştırmaya bağlı bir yapı”, bilim insanını ise “araştıran-çabalayan-çalışkan bir kişi olarak algılandığını tespit etmişlerdir. Alan yazında farklı alanlardaki öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmaların sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilimsel araştırmayı sonuca ulaşma şekli ve sonuca ulaşma sürecindeki işlemler olarak algıladıkları tespit edilmiştir (Akgün, 2012; Harman & Şeker, 2019; Küçüköğlü & diğ., 2013; Taşdemir & Taşdemir, 2016). Taşdemir ve Taşdemir (2016) rehberlik ve psikolojik danışmanlığı öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda bilimsel araştırma sürecini planlı, sistemli, aşamalı ve hazırlık isteyen bir süreç olarak algılandığını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Harman ve Şeker (2019)’in araştırma sonuçları fen bilgisi öğretmen adayları bilimsel araştırmayı yeni bilgiler edinmek amacıyla planlı ve programlı sonuca ulaşma çabası olarak algılamaktadırlar. Bilimin araştırmaya dayalı olduğu ve bir yöntem dâhilinde yapılan çalışmalar olduğunu vurgulayan bu ifadeler araştırmanın sonucuyla da benzerlik göstermektedir. Öğretmen adayları bilimsel araştırmaları doğruyu bulmak, gerçeği öğrenmek ve bilgi edinmek amacıyla yapılan çalışmalar olarak ifade etmişlerdir. Alan yazındaki araştırma sonuçları benzer şekilde öğretmen adaylarının bilimsel

araştırmaların amacının doğruyu bulmak, keşfetmek, bilgi edinmek olarak algıladıklarını tespit etmişlerdir (Akgün, 2012; Çepni & diğ., 2003; Harman & Şeker, 2019; Saban, 2007).

Bilimin doğası kategorisinde bilimin değişebilir doğası, birikimli olması, sınırsızlığı, çok boyutlu oluşuna yönelik metaforik ifadeler yer alır. Alanyazındaki bilimin değişebilir doğası ile ilgili farklı örneklem gruplarıyla yapılan araştırmalar vardır (Aktamış & Dönmez, 2016; Bıyıklı & diğ., 2014; Kösem, 2017; Özgün & diğ., 2018; Şenel & Aslan, 2014). Kösem (2017) sınıf öğretmeni adaylarının bilim algılarının yenilik, süreklilik içeren, gelişmeye açık olarak ifade etmiştir. Alanyazındaki farklı alanlardaki öğretmen adaylarının bilimsel bilginin değişebilir yapısına yönelik algılarını ortaya koyan araştırma sonuçları araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir (Akerson & Abd-El-Khalick, 2005; Çakıcı, 2009; Çavuş, 2010; Çınar & Köksal, 2013; Köksal & Şahin, 2014; Saraç & Cappellaro, 2015; Yenice & diğ., 2015).

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çoğunun bilimsel araştırma kavramına yönelik var olan algılarının doğru olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik bazı kavram yanlışlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu yanlışlar bilimi teknolojiyle karıştırma, bilimin kesin olduğu yanlışlığı ve bilimde tek yöntem yanlışlığı olarak belirlenmiştir. Bazı öğretmen adayları bilimsel araştırmaları buluş, icat, yeni aletler üretme olarak algılamaktadır. Alan yazında bilim ve teknolojiyi birbiriyle ilişkili olarak ifade eden öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar vardır (Aydın & Taşar, 2010; Köksal & Çınar, 2012; Zorlu & Baykara, 2015). Bilim ve teknoloji aynı değildir fakat birbirini tamamlayan, gelişimlerine destek olan etkileşimli iki önemli alandır (Ryan & Aikenhead, 1992). Araştırmanın bulguları arasında bazı öğretmen adaylarının bilimsel çalışmaların sadece deney ile gerçekleştiğine yönelik algıları bilimde tek yöntem yanlışlığı olarak tespit edilmiştir. Alan yazında bilimsel yöntem konusunda kavram yanlışlarına sahip öğretmen adaylarının bulunduğu yönelik araştırmalar vardır (Abd-El-Khalick & BouJaoude, 1997; Chen, 2001; Çakıcı, 2009; Çavuş, 2010; Doğan, 2015; Dogan & Abd-El-Khalick, 2008; Köseoğlu & diğ., 2010; Tairab, 2001; Yakmacı, 1998). Akerson ve diğ., (2000) bilimde tek yöntemin olmadığını, bilimsel araştırmaların birden fazla yöntem aracılığıyla yapılabileceğini vurgulamıştır. Diğer bir kavram yanlışlığı ise bilimin değişmez, kesin olduğuna yöneliktir. Bu sonuç, alanyazındaki bilimsel bilginin kesin olduğuna yönelik sonuçlarla benzerlik göstermektedir (Ayvacı & Er Nas, 2010; Çavuş, 2010; Dikmenli, 2010; Kösem, 2017). Benzer şekilde Kösem (2017)'in araştırma sonucu öğretmen adaylarının bilimsel bilgilerin değişmez ve kesin sonuçlar verdiği yönündedir. Öğretmen adaylarının bilim tanımları doğa bilimlerinin şekillendirdiği pozitivist anlayışa uygun tanımlardır. Bazı katılımcılara göre bilim değişmez niteliğe sahip, yalın, deney ve gözlem yoluyla tekrarlanabilen çalışmalardır. Benzer bulgular katılımcıların bilim insanlarına yönelik algılarında da görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı bilim insanını deney ve gözlem yöntemlerini kullanan, laboratuvarında çalışan kişiler olarak algılamaktadır. Boyraz & Kılıçer (2017) tarafından yapılan çalışmada İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin bilim algılarının pozitivist olduğu görülmüştür. Bu sonuç daha önce yapılan çalışma sonuçlarıyla da uyumludur (Çeliker-Deniş & Avcı-Erduran, 2015; Gürgil, 2018; Terzi, 2005; Türk-Eyceyurt & Tüzün, 2017). Pozitivizm, insan davranışlarının ve toplumsal olayların doğa bilimlerinin yasaları ile açıklama çabasıdır. Ancak insan ve onun etkileşimleri doğa bilimlerinin yöntemleriyle açıklanamayacak kadar karmaşıktır. Bu nedenle pozitivist anlayış sosyal bilimlerin yapısına uygun görülmemektedir. Terzi (2005)'ye göre öğrencilerin bilgi/bilim ile kurdukları ilişkide kitapların önemli bir etkisinin olduğu belirtilmektedir. Ders kitaplarındaki kavramlar, teoriler ve bilim insanı özellikleri pozitivist anlayışa göre hazırlanmıştır. Topçu ve Karatekin (2017) farklı yayınevleri tarafından yayınlanan 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde bilim adamlarına nasıl ve ne kadar yer verildiğini incelemiştir.

Kitaplarda sunulan 116 bilim insanından sadece 20'sinin sosyal bilimci olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada sosyal bilgiler dersinde verilen bilim insanı örnekleri ve bilimsel ifadelerin pozitivist yaklaşıma uyumlu doğa bilimciler açısından sunulduğu belirlenmiştir. Bu bulgu aynı zamanda bu alanda çalışan sosyal bilimcilerin ve bilim insanlarının yetersizliğini de göstermektedir. Bu yetersizliğin toplumda sosyal bilimler alanında çalışmalar yapan bilim insanlarının tanınmasını engellediği söylenebilir. Bu durumu ortadan kaldırmak için farklı disiplinlere ait örnek ve kavramların ders kitaplarına konulması önerilebilir (Gürgil, 2018; Rubin, Bar ve Cohen, 2003). Sosyal bilgiler dersi kitaplarında doğa bilimlerinde çalışmalar yapan bilim insanlarına yer verildiği gibi, fen bilgisi dersi kitaplarında sosyal bilimler alanında çalışmalar yapan bilim insanlarına ve onların çalışmalarına yer verilmelidir. Böylece sosyal bilimler alanında gereken toplumsal farkındalık artırılabilir.

Öğretmen Adaylarının Bilim İnsanına Yönelik Algıları

Öğretmen adaylarının “bilim insanı” kavramına yönelik algıları kişisel özellikleri, mesleki özellikleri, çalışma ortamı ve kullandığı araçlara yönelik algılar olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adayları bilim insanının sahip olduğu kişisel özellikleri çalışkan, araştırmacı zeki, meraklı bireyler olarak nitelendirilmektedirler. Alanyazında benzer sonuçlara rastlanmaktadır (Akçay, 2011; Bodzin & Gehringer, 2001). Araştırmada önemli bir bulgu olarak öğretmen adaylarının çoğu bilim insanını bireysel çalışan kişiler (f=130) olarak algılamaktadır. Bu bulgu alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla benzerdir (Angın & Özenoğlu, 2019; Camcı-Erdoğan, 2013; Çermik, 2013; Doğan, 2015; Yontar, 2013). Angın ve Özenoğlu (2019) bu sonucun, önemli çalışmalar yapan bilim insanlarının genellikle tek isimle anılmalarından kaynaklı olabileceğini savunmuştur.

Öğretmen adayları bilim insanının sahip olduğu mesleki özellikleri deney yapan, sorgulayan, problem çözen, topluma yol gösteren bireyler olarak algılamaktadırlar. Alan yazındaki araştırmaların sonuçları da bilim insanının laboratuvarında deney yapan kişiler olarak ifade edildiği görülmektedir (Cancı-Erdoğan, 2013; Finson, 2002; Kara, 2013; Kara & Akarsu, 2015; Kaya & diğ., 2008; Kemaneci, 2012; Keser, 2012; Türkmen, 2008; Sezen Vekli & diğ., 2020; Yalçın, 2012). Öğretmen adayları bilim insanının çalışma ortamının laboratuvar (f=73), doğa, ofis, kütüphane, ev gibi mekânlar olarak algılamaktadırlar. Alanyazındaki araştırma sonuçları incelendiğinde bilim insanlarının çalışma ortamları çoğunlukla laboratuvar olarak algılanmaktadır (Cancı-Erdoğan, 2013; Doğan, 2015; Kaya & diğ., 2008; Kara, 2013; Kibar Kavak, 2008; Korkmaz & Kavak, 2010; Ruiz-Mallen & Escalas, 2012; Türkmen, 2008; Ürey & diğ., 2017; Yontar, 2013). Ancak öğretmen adaylarına göre bilim insanlarının çalışma ortamını kütüphane, ofis ortamında çalışan kişiler olarak betimleyen araştırmaların olduğu görülür (Ürey & diğ., 2017). Öğretmen adayları bilim insanlarının kullandığı malzemeler çoğunlukla laboratuvar malzemeleri olarak tasvir etmişlerdir. Alanyazında bu sonucu destekleyen benzer araştırma sonuçları vardır (Bilir & diğ., 2020; Camcı-Erdoğan, 2013; Doğan, 2015; Kara, 2013; Kara & Akarsu, 2015; Kibar Kavak, 2008; Korkmaz & Kavak, 2010, Türkmen, 2008; Ürey & diğ., 2017; Yalçın, 2012).

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de öğretmen adaylarının bilim insanlarına verdikleri örneklerde ortaya çıkmıştır Öğretmen adaylarının model olarak gördüğü bilim insanları; Canan Dağdeviren, Aziz Sancar, Newton, Einstein, Karl Marx, Edison, Darwin, Nikola Tesla, Aziz Sancar ve İlber Ortaylı' dır. Bu bulgu alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla benzerdir (Ağgöl Yalçın, 2012; Camcı-Erdoğan, 2013; Kara, 2013; Kibar-Kavak, 2008; Özkan & diğ., 2017; Özsoy & Ahi, 2014). Öğretmen adaylarının bilim insanı örnekleri bilim, bilimsel araştırma ve bilim insanı özellikleri konusunda da önemli bilgiler sunmaktadır. Katılımcılar tarafından bilim

insanlarına en çok verilen örnek Aziz Sancar, Newton, Einstein' dır (Boyraz & Kılıçer, 2017; Demirbaş, 2009; Gürgil, 2018; Kıral, 2017). Aziz Sancar'ın 2015 yılında Nobel ödülünü alması öğretmen adayları tarafından en çok gösterilen bilim insanı olmasına neden olabilmektedir. Boyraz ve Kılıçer (2017) bilim insanlarının aldıkları ödüllerin tanınırlıklarını arttırdığını belirtmektedir. Öğretmen adayları tarafından örnek gösterilen diğer bir bilim insanı İlber Ortaylı'dır. İlber Ortaylı'nın medyada sık yer alması ve popüler olması öğretmen adayları tarafından örnek gösterilme nedeni olabilir. Araştırmada bazı katılımcıların bilim insanına yönelik kafalarının karışık olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Hz. İsa bilim insanı olarak gösterilmiştir. Bu kafa karışıklığının nedeni öğretmen adaylarının bilim insanları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu katılımcıların bilim insanı örneklerinden birinin Türk kadın bilim insanı Canan Dağdeviren olmasıdır. Bunun nedeni Canan Dağdeviren'in aldığı uluslararası ödül nedeniyle medyada çok sık yer almasından kaynaklanmaktadır. Medyada yer almak bilim insanının tanınırlığını arttırmaktadır. Öğretmen adayları Canan Dağdeviren örneği dışında kadın bilim insanına örnek vermemişlerdir. Alan yazındaki araştırmalar kadın bilim insanı algısı farklı yaş gruplarında da benzerdir (Akçay, 2011; Boyraz & Kılıçer, 2017; Demirbaş, 2009; Gürgil, 2018; Karaçam & diğ., 2014; Kıral, 2017; Küçük & Bağcı, 2012; Losh & diğ., 2008; Medina-Jerez & diğ., 2011; Samaras & diğ., 2012; Toğrol, 2000; Türkmen, 2008; Ürey & diğ., 2017). Farklı araştırma sonuçlarında da kadınların bilim alanında görünürlüğünün az olduğu yönündedir. Ulusal ya da uluslararası düzeyde kullanılan "bilim adamı" kavramı bu etiketlenmenin oluşmasında etkilidir (Türk-Eyceyurt & Tüzün, 2017). Medya bilim insanları hakkında farkındalık yaratmakla birlikte kavram yanılgılarına da neden olmaktadır (Güler&Akman, 2006). Filmlerde, dizilerde, reklamlarda verilen bilim insanı figürünün erkek olması en çok eleştirilen konuların başında gelmektedir (Boyraz & Kılıçer, 2017).

Bu araştırmanın bulguları çerçevesinde bazı çıkarım ve önerilerde bulunulabilir. Bunlar;

1. Öğretmen adayları bilimin doğasına yönelik bazı kavram yanılgılarına sahiptir. Bu kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik öğretmen eğitimi kapsamında bilimsel araştırma, bilimin işleyişi, bilimin doğasının etkili şekilde öğretilmesini amaçlayan derslerin programda yer alması gerekir.
2. Bu çalışma Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitede Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırma ve bilim insanına yönelik algıları belirlenmiştir. Benzer çalışmalar farklı seviyedeki öğrencilerle gerçekleştirilebilir. Sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.
3. Benzer çalışmalar sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinde tarih, coğrafya, felsefe, edebiyat eğitimi alan öğretmen adaylarıyla yapılabilir. Sonuçlar karşılaştırılabilir. Sosyal bilimler alanındaki öğretmen eğitiminde gerekli düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abd-El-Khalick, F., & BouJaoude, S. (1997). An exploratory study of the knowledge base for science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 673-699.
- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, 82, 417-436.
- Ağgül Yalçın, F. (2012). Öğretmen adaylarının bilim insanı imajlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 611-628.

- Akçay, B. (2011). Turkish elementary and secondary students' views about science and scientist. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12(1), 1-11.
- Akçay, S. (2016). The analysis of prospective teachers' biotechnology perception through metaphors. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 139-151.
- Akerson, V., Abd-El Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 295-317.
- Akgün, L. (2012). Bilimsel araştırma dersine ilişkin öğretmen adaylarının algı ve beklentileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 21-30.
- Aktamış, H., & Dönmez, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 7-30.
- American Association for the Advancement of Science. (1989). *Science for all Americans*. AAAS.
- American Association for the Advancement of Science. (1990). *Project 2061: Science for all Americans*. Oxford University Press.
- Angın, D. E., & Özenoğlu, H. (2019). Öğretmen adaylarının bilim insanına ilişkin algıları. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 255-276.
- Aydın, F., & Taşar, F. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojinin doğası hakkındaki bilişsel yapıları ve görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(4), 209-221.
- Ayvacı, H. Ş., & Er Nas, S. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimsel bilginin epistemolojik yapısı hakkındaki temel bilgilerini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 691-704.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma* (12. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Bartan, M. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları: Kütahya Dumlupınar üniversitesi örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 215-239.
- Belhan, Ö., & Laçın Şimşek, C. (2014). Bilim-fen ve teknoloji kulübü'nün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarlığına ve fene yönelik tutumlarına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 100-120.
- Berg, K. E., & Latin, R. W. (2008). *Essentials of research methods in health, physical education, exercise science, and recreation*. Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.
- Berg L. B., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. H. Aydın). Eğitim Yayınevi.
- Bıyıklı, C., Başbay, M., & Başbay, A. (2014). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilim kavramına ilişkin metaforları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 413-437.
- Bilir, V., Eyceyurt Türk, G., & Tüzün, Ü. (2020). Öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajları ve bu imajları etkileyen faktörler. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 76-91. <https://doi.org/10.24315/tred.533849>
- Bodzin, A., & Gehringer, M. (2001). Breaking science stereotypes. *Science & Children*, 38(4), 36-41.
- Boyras, E., & Kılıçer, T. (2017). Sırça köşkünde mi, laboratuvarında mi, aramızda mi; nerede bu bilim insanları? Üniversite öğrencilerinin bilim ve bilim insanı algısı bir pazarlama sorunu mudur? *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(3), 785-806.
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Heinemann.
- Camcı-Erdoğan, S. (2013). Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin bilim insanlarına yönelik algıları. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 13-37.
- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science Education*, 67, 255-265.
- Chen, S. (2001). *Prospective teachers' views on the nature of science and science teaching* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University.

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications Inc.
- Çakıcı, Y. (2013). A prerequisite in science education: Understanding nature of science. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 57-74.
- Çavuş, S. (2010). *İlköğretim fen bilgisi ve matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çeliker-Deniş, H., & Avcı-Erduran, D. (2015). İlkokul öğrencilerinin bilim insanı algıları: öğrencilerin bilimsel faaliyetlere katılması bilim insanı algılarını nasıl etkiler? *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 90-104.
- Çepni, S., Bacanak, A., & Küçük, M. (2003). Fen eğitiminin amaçlarında değişen değerler: Fen-teknoloji-toplum. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 7-29.
- Çetin, G., Huyugüzel Çavaş, P., Palabıyık, E., & Çavaş, B. (2019). Öğretmen adaylarının bilim ve teknolojiye yönelik algılarının metaforlar yardımıyla ortaya konulması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 1239-1272.
- Çermik, H. (2013). Öğretmen adaylarının zihinlerinde canlanan resimdeki bilim insanı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 139-153.
- Çınar, M., & Köksal, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilime ve bilimin doğasına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 43-57.
- Demirbaş, M. (2009). The relationships between the scientist perception and scientific attitudes of science teacher candidates in Turkey: A case study. *Scientific Research and Essay*, 4(6), 565-576.
- Demirkaya, H., & Çal, Ü. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dürüstlük değerine ilişkin metaforik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1964-1980.
- Derman, A., & Derman, S. (2015). Prospective teachers' metaphorical perceptions on the concept of science. *Educational Research and Reviews*, 10(2), 161-176.
- Dikmenli, M. (2010). Undergraduate biology students' representations of science and the scientist. *College Student Journal*, 44(2), 579-588.
- Doğan, H. (2015). *Farklı ülkelerden 11-13 yaş aralığındaki öğrencilerin bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dogan, N., & Abd-El-Khalick, F. (2008). Turkish grade 10 students' and science teachers' conceptions of nature of science: A national study. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(10), 1083-1112.
- Finson, K. D. (2002). Drawing a scientist: What we do and do not know after fifty years of drawings. *School Science and Mathematics*, 102, 335-346.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (9th ed). Pearson.
- Goodrum, D., Hackling, M., & Rennie, L. (2000). *The status and quality of teaching and learning of science in Australian schools: A research report*. Department of Education, Training and Youth affairs.
- Gürgil, F. (2018). A study on social studies teacher candidates' perception of science, scientific research and scientists. *International Journal of Progressive Education*, 14(3), 140-159.
- Harman, G., & Şeker, R. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik, kimya ve biyoloji deneylerine yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 153-174.
- Kalaycı, S. (2018). İlkokul öğrencilerinin "bilim" ve "fen bilimleri dersi" kavramlarına yönelik algılarının metafor yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 1-21.
- Kara, B. (2013). *Ortaokul (5.6.7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin bilim insanına yönelik tutum ve imajının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

- Kara, B., & Akarsu, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilim insanına yönelik tutum ve imajının belirlenmesi. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 3(2), 90-116.
- Karaçam, S., Aydın, F., & Digilli, A. (2014). Fen ders kitaplarında sunulan bilim insanlarının basmakalıp bilim insanı imajı açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 606-627.
- Kaya, O. N., Doğan, A., & Öcal, E. (2008). Turkish elementary school students' images of scientists. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 83-100.
- Kemaneci, G. (2012). *Üstün yetenekli öğrencilerin bilim insanı hakkındaki imajlarının araştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keser, F. F. (2012). *Üstün yetenekli öğrencilerin bilim ve bilim insanına yönelik görüşlerinin ve bu görüşleri etkileyen faktörlerin belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıral, B. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilim insanına bakış açısı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 773-782.
- Kıbar Kavak, G. (2008). *Öğrencilerin bilime ve bilim insanına yönelik tutumlarını ve imajlarını etkileyen faktörler* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Korkmaz, H., & Kavak, G. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilime ve bilim insanına yönelik imajları. *İlköğretim Online*, 9(3), 2-26.
- Köksal, M. S., & Şahin, C. T. (2014). Understandings of advanced students on nature of science and their motivational status to learn nature of science: A Turkish case. *Journal of Baltic Science Education*, 13(1), 46-58.
- Köksal, N., & Çınar, M. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimin doğasına ve öğrenmeöğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 191-203.
- Kösem, Ş. (2017). Metaforic perspectives of teacher candidates in science and technology. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 1-20.
- Köseoğlu, F., Tümay, H., & Üstün, U. (2010). Bilimin doğası öğretimi mesleki gelişim paketinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarına uygulanması ile ilgili tartışmalar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(4), 129-162.
- Küçük, M., & Bağ, H. (2012). 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin bilim insanı imajlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 7(2), 125-138.
- Küçüköğlü, A., Taşgın, A., & Çelik, N. (2014). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 11-24.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? The qualitative report, 8(1). Şubat 1, 2021 tarihinde <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/labuschagne.html> adresinden erişilmiştir.
- Lederman, N. (2006). Research on nature of science: Reflections on the past, anticipations of the future. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 7(1), 1-11.
- Losh, S. C., Wilke, R., & Pop, M. (2008). Some methodological issues with "Draw a Scientist Tests" among young children. *International Journal of Science Education*, 30(6), 773-792.
- Medina-Jerez, W., Middleton, K. V., & Rabaza-Orihuela, W. (2011). Using the DAST-C to explore Colombian and Bolivian students' images of scientists. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 657-690.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ekim 1, 2020 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden edinilmiştir.
- National Research Council. (1996). *National science education standards*. National Academy Press.
- National Research Council. (2004). *How people learn: Bridging research and practice*. National Academy Press.

- National Standarts for Social Studies. (2010). *The themes of social studies*. Ekim 1, 2020 tarihinde <http://www.socialstudies.org/standards/strands>, adresinden edinilmiştir.
- National Standarts for Social Studies. (2019). *National curriculum standards for social studies: Introduction*. Ekim 1, 2020 tarihinde <https://www.socialstudies.org/standards/introduction> adresinden edinilmiştir.
- Özkan, B., Özeke, V., Güler, G., & Şenocak, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin bilim insanı imajları ve bu imajları etkileyen bazı faktörler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 146-165.
- Özgün, B., Gürkan, G., & Kahraman, S. (2018). Öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin algılarının metafor analizi aracılığıyla incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 204-225.
- Özsoy, S., & Ahi, B. (2014). Images of scientists through the eyes of the children. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 8(1), 204-230.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Ragin, C. C. (1994). *Constructing social research*. Pine Forge.
- Read, S. T., Toye, C., & Wynaden, D. (2016). *Experiences and expectations of living with dementia: A qualitative study*. Collegian.
- Rubin, E., Bar, V., & Cohen, A. (2003). The images of scientists and science among Hebrew- and Arabic-speaking pre-service teachers in Israel. *International Journal of Science Education*, 25(7), 821-846.
- Ruiz-Mallén, I., & Escalas, M. T. (2012). Scientists seen by children a case study in Catalonia, Spain. *Science Communication*, 34(4), 520-545.
- Ryan, A. G., & Aikenhead, G. S. (1992). Students' preconceptions about the epistemology of science. *Science Education*, 76, 559-580.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmenleri adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2007). Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 469-485.
- Samaras, G., Bonoti, F., & Christidou, V. (2012). Exploring children's perception of scientists through drawings and interviews. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1541-1546.
- Saraç, E., & Capellaro, E. (2015). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2, 331-349.
- Sezen Vekli, G., Çilsalar Sagnak, H., & Yaman, F. (2020). TÜBİTAK 4004 doğa lab: Doğada sorgulama temelli bilim projesinin bilim insanı imaj ve görüşlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 149-167. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-537875>
- Shenton, A. (2004). Strategies for qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayınları.
- Şenel, T., & Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95.
- Tairab, H. H. (2001). How do pre-service and in-service science teachers view the nature of science and technology? *Research in Science and Technological Education*, 19(2), 235-250.
- Taşdemir, M., & Taşdemir, F. (2016). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma kavramına yükledikleri metaforlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 419-438.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 298-311.
- Toğrol, A. (2000). Öğrencilerin bilim insanı ile ilgili imgeleri. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 49-56.
- Topçu, E., & Karatekin, K. (2017). Sosyal bilgiler ders kitaplarında bilim adamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2127-2152.

- Türk-Eyceyurt, G., & Tüzün, Ü. N. (2017). Lise öğrencilerinin bilim insanı imajları ve bilimin doğası mitleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 19-36.
- Türkmen, H. (2008). Turkish primary students' perceptions about scientist and what factors affecting the image of the scientist. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4(1), 55-61.
- Uslu, N., Kocakulah, A., & Gür, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bilim, bilim insanı ve öğretmen kavramlarına ilişkin metafor algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 354-364.
- Ürey, M., Karaçöp, A., Göksu, V., & Çolak, K. (2017). Fen ve sosyal bilimler kökenli öğretmen adaylarının bilim insanı algıları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(14), 205-226.
- Yakmaci, B. (1998). *Science (biology, chemistry and physics) teachers' views on the nature of science as a dimension of scientific literacy* [Unpublished master's thesis]. Boğaziçi University.
- Yalçın, F. A. (2012). Investigation of prospective teachers' image of scientist with respect to some variable. *İlköğretim Online*, 11(3), 611-628.
- Yenice, N., Özden, B., & Balcı, C. (2015). Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 237-281. <https://doi.org/10.17556/jef.52022>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yontar Toğrol, A. (2013). Turkish students' images of scientists. *Journal of Baltic Science Education*, 12(3), 289-298.
- Zorlu, Y., & Baykara, O. (2015). Teknoloji bilimin uygulaması mıdır? Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (29), 123-144.

EXTENDED ABSTRACT

The Metaphorical Perceptions Of Social Studies Teacher Candidates On Scientific Research And Scientist

Introduction

One of the important goals of the restructuring efforts in education that has been going on for many years is to raise individuals with scientific literacy (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1989, 1990; National Research Council [NRC], 1996, 2004; National Science Education Standards [NCSS], 2010, 2019). Raising citizens with scientific literacy in the society and preparing them for social life is also included in the aims of national education (MoNE, 2018). Educating scientifically literate individuals will be possible by structuring teaching environments for students' perception of the nature of science at an adequate level, knowledge of scientific research, and development of scientific knowledge (Abd-El-Khalick et al., 1998; Lederman & Lederman, 2004). The perception of “who the scientist is and what roles he/she takes”, which is part of the nature of science, also becomes important. In particular, during the undergraduate education period, where professional knowledge is gained, the education received by teacher candidates stands out in terms of scientific research and scientist perceptions. In the literature, there are studies conducted to determine the metaphorical perceptions of teacher candidates on scientific research and scientists (Bartan, 2019; Çetin et al., 2019; Harman & Şeker, 2019; Kösem, 2017; Özgün et al., 2018; Taşdemir & Taşdemir, 2016). Few studies have been found to determine the perceptions of social studies teacher candidates on scientific research (Çal & Demirkaya, 2018; Ürey et al., 2017). The purposes of these studies were not directly to determine the perceptions of social studies teacher candidates on scientific research and scientists, but to compare their perceptions of science and scientists with other fields or to determine their metaphorical perceptions of scientific value.

The following questions were tried to be answered in this study, which aimed to determine the metaphorical perceptions of social studies teacher candidates on scientific research and scientists:

1. What are the metaphors that social studies teacher candidates have for the concept of scientific research?
2. What are the metaphors that social studies teacher candidates have for the concept of a scientist?
3. What are the scientist images that social studies teacher candidates have?

Method

The study was carried out using phenomenology research design, one of the qualitative research approaches, in order to determine the metaphorical perceptions of social studies teacher candidates on scientific research and scientists. The study was carried out with year 1,2,3 and 4 teacher candidates (145 students) studying in the department of social studies teaching. As a data collection tool, in the first part, the questions about determining the demographic characteristics of the participants, in the second part, sentence patterns such as "Scientific research is like... because...." and "Scientist is like, because" in the semi-structured

form (Akçay, 2016; Saban, 2004) and the "Draw-A-Scientist Test" developed by Chambers (1983) were used. The data was analyzed using the content analysis method.

Result

As research findings, social studies teacher candidates were found to form a total of 227 different metaphors under seven different categories: Method, characteristics of the nature of science, and misconceptions for the concept of "scientific research" personal characteristics, occupational characteristics, occupational environment and tools used, and model scientist for the concept of "scientist". The teacher candidates created a total of 119 metaphors in the categories of method, nature of science, and errors for the concept of "scientific research". The teacher candidates formed a total of 108 metaphors for the concept of "scientist" in the categories of personal characteristics, occupational characteristics, occupational environment, and tools they use.

Discussion

The teacher candidates created metaphors in the categories of method, nature of science, and errors for the concept of "scientific research". The method category includes metaphorical statements based on research and aimed at the purpose. The teacher candidates have defined scientific researches as method-based studies aimed at finding the truth. Positive and largely concrete metaphors on science and scientific research concepts have been observed to be formed by the teacher candidates in the studies conducted in the literature.

There were metaphorical expressions about the changeable, cumulative, limitless, and multidimensional nature of science in the category of characteristics of the nature of science. There are studies carried out with different sample groups in the literature about the changeable nature of science.

In this study, teacher candidates' existing perceptions on the concept of scientific research were determined to be accurate. However, it has been found that candidate teachers had some misconceptions about scientific research. These errors have been identified as confusing science with technology, the error that science is conclusive, and single method error in science.

Teacher candidates' perceptions of the scientist concept were determined to be personal characteristics, occupational characteristics, occupational environment, and tools they use. Teacher candidates described the personal characteristics of the scientist as a hardworking, researcher, intelligent and curious. Scientists that teacher candidates see as models were Canan Dağdeviren, Aziz Sancar, Newton, Einstein, and İlber Ortaylı. Teacher candidates have often portrayed the materials used by scientists as laboratory materials.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi*

Musa EROĞLU^{1**} & Mehmet GÜNDOĞDU²

Gönderilme Tarihi: 10 Mayıs 2021 Kabul Tarihi: 16 Haziran 2021
DOI: 10.38015/sbyy.946518

Öz:

Gelişim bir bütün olarak incelendiğinde ergenlik ve yetişkinlik arasında geçen süre bireyin yetişkin olarak nitelenebilmesi için oldukça önemlidir. Bu durumda yetişkinlik süreci ergenlik dönemi ile başlamakta ve bireyin kendini yetişkin olarak görmesiyle son bulmaktadır. Fakat sadece bireyin kendini yetişkin olarak hissetmesi yetmez. Bireyin ailesi ve çevresi hatta daha geniş bir çerçeveden bakıldığında içinde yaşadığı toplum ve ülkede geçerli olan kanunlarında bireyi yetişkin olarak görmesi gerekir. Bireysel ve çevresel süreçler beraber değerlendirildiğinde; bireylerin sorumlulukları, toplumda ve ailede tanınan ayrıcalıklar bireylerin yetişkin olup olmamalarını değerlendirmeleri de önemlidir. Beliren yetişkinlik dönemi de bütün gelişimsel dönemler gibi kendine has özelliklere sahiptir. Bu araştırmanın amacı beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin kişilik özelliklerini incelemektir. Araştırmanın örneklemini 18-30 yaş aralığındaki Mersin Üniversitesi öğrenci ve çalışanları, Mersin Şehir Hastanesi çalışanları ve 4 ayrı özel kurs öğrencileri olmak üzere toplam 750 birey oluşturmaktadır. Katılımcılara demografik bilgi anketi, Yaşam Görüşü Ölçeği, Genişletilmiş Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre beliren yetişkinlik döneminin 30 yaş hatta üzeri olabileceği düşünülmektedir. Kişilik özellikleri bakımından araştırma bulgularına göre beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin dışa dönük kişilik özelliğine sahip olabilecekleri, bununla birlikte beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin deneyime açık kişilik özelliğine de sahip olabilecekleri ön görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beliren yetişkinlik, kişilik, kişilik özellikleri.

Abstract:

When development is examined as a whole, the period between adolescence and adulthood is very important for an individual to be qualified as an adult. In this case, the adulthood process begins with adolescence and ends when the individual sees himself as an adult. But it is not enough for the individual to feel himself as an adult alone. The individual's family and environment, and even from a wider perspective, should see the individual as an adult in the laws that are valid in the society and country in which he lives. When individual and environmental processes are evaluated together; It is also important for individuals to evaluate the responsibilities of individuals, the privileges granted in society and the family, whether they are adults or not. Emerging adulthood, like all developmental periods, has its own characteristics. The aim of this research is to examine the personality traits of individuals in emerging adulthood. The sample of the study consists of a total of 750 individuals, including Mersin University students and staff aged 18-30, employees of Mersin City Hospital and students of 4

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

²Mersin Üniversitesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0002-9309-6974

*Bu makale 31.01.2020 tarihinde Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Kabul edilmiş olan Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Bağlanma Stilleri, Kimlik Statüleri ve Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi adlı doktora tezinden türetilmiştir.

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

developed by Chambers (1983) were used. As research findings, social studies teacher candidates were found to form a total of 227 different metaphors under seven different categories: Method, characteristics of the nature of science, and misconceptions for the concept of "scientific research" personal characteristics, occupational characteristics, occupational environment and tools used, and model scientist for the concept of "scientist". According to the results of the study, the perceptions of the teacher candidates on the concept of scientific research were methods, characteristics of the nature of science, and errors. Teacher candidates have some misconceptions about the nature of science. Within the scope of teacher training aimed at eliminating the teacher candidates' misconceptions about scientific research, the courses aimed at effectively teaching scientific research, the processes of science, and the nature of science should be included in the curriculum. Their perceptions of the scientist concept were determined to be personal characteristics, occupational characteristics, occupational environment, and tools they use. Teacher candidates perceive the characteristics of scientists as individuals who conduct experiments, work in laboratories, question, solve problems, and guide society.

Keywords: Scientific literacy, scientific research, scientist, metaphorical perception.

GİRİŞ

Yetişkin olmak çağdaş toplumlarda gittikçe karmaşık bir yapı haline gelen ve çeşitlenen bir süreçtir. Yetişkin olmanın yaşı ve ölçütleri 21. yüzyılda sürekli değişime uğramaktadır. Bilimsel çalışmalar birçok farklı kuramlarla yetişkinliğin ne olduğunu ve yetişkinliğe geçişin nasıl olduğunu açıklamışlardır. Bunların içinde beliren yetişkinlik farklı bir yaşam dönemi önerisiyle yeni bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Atak & diğ., 2016). Ergenlik ile genç yetişkinlik arasındaki dönem beliren yetişkinlik dönemi olarak tanımlanmaktadır. Arnett (2000; 2004). Erikson' un, Keniston' un ve Levinson' un gelişim ile ilgili yaklaşımlarını esas alarak 18 – 25 yaş aralığındaki döneme beliren yetişkinlik dönemi adını vermiştir (Atak, 2005). Beliren yetişkinlik (emerging adulthood) evresi ergenlik dönemi ile yetişkinlik arasında bir evre olarak tanımlanabilir (Morsünbül, 2013). Beliren yetişkinlik dönemindeki bireyler, ergenliği tamamlamış ama tam bir yetişkinlik statüsü kazanamamış bireylerdir. Bu dönemdeki bireyler, tam bir yetişkin olabilmek için ve içinde yaşadıkları kültürce belirlenen yetişkinlik gereklerini karşılamak için gereken becerileri, kapasiteleri ve karakter özelliklerini kazanmaktadır (Arnett, 1998). Gelişim bir bütün olarak incelendiğinde ergenlik ve yetişkinlik arasında geçen süre bireyin yetişkin olarak nitelenebilmesi için oldukça önemlidir. Bu durumda yetişkinlik süreci ergenlik dönemi ile başlamakta ve bireyin kendini yetişkin olarak görmesiyle son bulmaktadır. Fakat sadece bireyin kendini yetişkin olarak hissetmesi yetmez. Bireyin ailesi ve çevresi hatta daha geniş bir çerçeveden bakıldığında içinde yaşadığı toplum ve ülkede geçerli olan kanunlarında bireyi yetişkin olarak görmesi gerekir. Bireysel ve çevresel süreçler beraber değerlendirildiğinde; bireylerin sorumlulukları, toplumda ve ailede tanınan ayrıcalıklar bireylerin yetişkin olup olmamalarını değerlendirmeleri de önemlidir (Bacanlı & Terzi, 2015). Kültürel farklar yetişkinliğin belirlenmesinde farklı kriterler ve farklı geçiş işaretlerine önem verilmesine sebep olabilir (Arnett, 2000). Yetişkin olmak çağdaş toplumlarda gittikçe karmaşık bir yapı haline gelen ve çeşitlenen bir süreçtir. Yetişkin olmanın yaşı ve ölçütleri günümüzde sürekli değişime uğramaktadır. Bilimsel çalışmalar birçok farklı kuramlarla yetişkinliğin ne olduğunu ve yetişkinliğe geçişin nasıl olduğunu açıklamışlardır. Bunların içinde beliren yetişkinlik farklı bir yaşam dönemi önerisiyle yeni bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Atak & diğ., 2016). Ergenlik ile genç yetişkinlik arasındaki dönem beliren yetişkinlik dönemi olarak tanımlanmaktadır (Arnett, 2000; Arnett, 2004). Erikson' un, Keniston' un ve Levinson' un gelişim ile ilgili yaklaşımlarını esas alarak 18 – 25 yaş aralığındaki döneme beliren yetişkinlik dönemi adını vermiştir. Adı geçen bu dönem sanayileşmiş toplumlardaki birçok birey için büyük bir değişimin yaşandığı çok önemli bir yaşam dönemi olarak kabul edilmektedir. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireyler genellikle kendilerini ergen olarak görmemekte fakat tam anlamıyla bir yetişkin olduklarını da düşünmemektedirler (Arnett, 2000). Bu dönemde

demografik değişkenlerle ilgili olarak en fazla değişim evlenme, anne-baba olma ve yükseköğrenime devam etme konularında olmaktadır (Arnett, 2004). Beliren yetişkinlik dönemi de bütün gelişimsel dönemler gibi kendine has özelliklere sahiptir. Arnett'e göre (2004) beliren yetişkinlik döneminin beş temel özelliği vardır. Bu özelliklerin ilki bu dönemin bir kimlik arayışı dönemi olmasıdır. Ergenlik dönemindeki kimlik kazanma çalışmaları kimlik kazanımının ergenlik dönemi ile başladığını fakat ergenlik sonrasında da devam ettiğini göstermektedir. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireyler iş, dünya görüşü ve romantik ilişki konularında kimlik arayışlarını sürdürmektedirler. Beliren yetişkinliğe has bir başka özellik ise bu dönemin bir istikrarsızlık dönemi olmasıdır. Bu dönemde sık sık iş değişiklikleri, romantik bir ilişkiye başlama ve bitirme ve ev değiştirme gibi istikrarsızlıklar görülebilmektedir. Bu dönemin üçüncü özelliği, bireylerin kendine odaklı olduğu bir dönem olmasıdır. Bu dönemde bireyler kendi kararlarını verme zorunluluğu hissetmekte, kendi kararlarını yaşamakta, yaşama karşı kendilerini hazırlamakta ve kendi ayakları üzerinde durmayı öğrenmektedirler. Bu dönemin diğer bir özelliği sonsuz olanaklar dönemi olmasıdır. Bu dönemdeki bireylerin hayatlarını değiştirebilmek için çok fazla imkanları, beklentileri ve geleceğe dair umutları vardır. Beliren yetişkinlik döneminin beşinci ve son özelliği ise bu dönemdeki bireylerin arada kalmışlık hissi yaşıyor olmalarıdır. Bireyler bu dönemde ergenlik ile yetişkinlik hissi arasında gidip gelmektedirler

Kişilik ise “bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler” olarak tanımlanabilir (Burger, 2006). Bir başka tanımda ise “*bireyi diğerlerinden ayıran, bireye özgü, tutarlı ve yapılaşmış özellikler bütünü*” olarak ifade edilmektedir (İnanç & Yerlikaya, 2016). Kişilikle ilgili çok sayıda kuram ve görüş vardır, bu kuramlardan biri de Beş Faktör Kuramıdır. McCrea ve Costa 1983-1985 yılları arasında yaptıkları çalışmalar neticesinde kişilikte beş temel boyutun olduğunu keşfetmişlerdir. Başlangıçta sadece kişilik özelliklerinin sınıflaması olan bu beş faktör zaman içinde bir kişilik kuramına dönüşmüştür. Elde edilen tutarlı bulgularla kişiliğin yapısını oluşturan şeyin ne olduğu sorusuna doyurucu bir yanıt bulduklarını düşünen McCrea ve Costa (2003) faktör analizi çalışmaları sonucunda; dışa dönüklük, nevrozizm, deneyime açıklık, uyumluluk ve öz-disiplin olmak üzere beş temel kişilik özelliği olduğunu öne sürmüşlerdir (İnanç & Yerlikaya, 2016). Kişiliği açıklamak için kişilik kuramcıları farklı kuramsal yapılar öne sürmüşlerdir. Çeşitli kaynaklardan çıkan bu kuramlar, çoğu kez birbiriyle uyumlu bir özellik göstermelerine karşın bazen çelişen özelliklerde göstermişlerdir. Özellikleri tanımlayan sıfatlar; kişiliği tam anlamıyla kapsamasalar da kişiliğin ele alınmasında geniş bir çerçeve sağlamıştır (Somer, 1998). Yapılan araştırmalar sonucunda kişilik özelliklerinin sınıflandırılmasında, beş büyük kişilik özelliği üzerinde bir görüş birliğine varılmıştır. Bu beş büyük kişilik özelliği sayısız doğal dil ve bilimsel özellik kavramını tek bir sınıflandırma çerçevesinde düzenleyen tanımlayıcı bir sınıflama meydana getirmiştir (John & Srivastava, 1999). McCrea ve Costa'nın (2003) faktör analizi çalışmaları sonucunda keşfettikleri beş temel kişilik özelliği, dışa dönüklük, nevrozizm, yumuşak başlılık, deneyime açıklık ve öz disiplindir (sorumluluk). Bu boyutlar aşağıda kısaca anlatılmıştır.

Nevrotiklik

Bu boyut genellikle güvensiz, endişeli, korumacı, gergin ve kaygılı bireyleri işaret etmektedir (Costa & McCrae, 1992). McCrae ve Costa (1991) kişilik psikologlarının, nevrozizm terimini, ruhsal huzursuzluğu deneyimlemeye yatkınlıkla tanımlanan, normal bir kişilik boyutu olarak gördüklerine işaret etmektedirler. McCrae ve Costa (1987), birçok araştırmacının nevrozizmin temelinde depresyon, anksiyete, kızgınlık, sıkıntı gibi olumsuz duyguları kapsadığı yönünde fikir birliği içinde olduklarına işaret etmektedirler. Diğer bazı araştırmacıların da nevrozizmi, rasyonel olmayan düşünceler ve başa çıkma mekanizmalarında yetersizlikle bağlantılı

gördüklerini ifade etmektedirler. Araştırmacılar, bu boyutta yüksek puan alan kişilerin, daha sıklıkla karmaşık duygularla uğraşmak zorunda olduklarından, daha çok kuruntulu düşünceler ve düşmanca tepkiler gibi uygun olmayan başa çıkma mekanizmalarına başvurduklarını belirtir. Buna göre, bu kişiler, yaşadıkları duygularla uygunluk gösteren, kendini suçlama türünde düşüncelere daha sık kapılmaktadırlar (Seviniş, 2017).

Dışa Dönüklük

Bu kişilik boyutundaki bireyler, heyecanlı, hayat dolu, neşeli, girişken, sosyal olma konuşkan gibi özelliklere sahiptirler. Dışadönüklük daha çok kişiler arası ilişkilerde sosyal uyaranların miktarı ile ilişkilidir. Bunun yanı sıra, insanlarla birlikte olmayı sevme, sosyallik, eğlenceyi sevme, güç, liderlik, arkadaşça davranma gibi özellikler de bu faktörü temsil etmektedir (Karduz, 2019). Daha yüksek enerji potansiyelleri sayesinde dışadönükler verilen zamanda daha fazla tasarı üretebilir ve içe dönüklere göre daha az yorgunluk hissi duyabilirler. Hatta olayların olumlu taraflarından bakarak daha az stresli hayat sürebilirler. Daha az gergin ve daha az zaman endişesine neden olan olumlu enerjileri sayesinde dışadönükler genelde çatışma yaşamazlar. Araştırmacılara göre dışadönükler daha fazla pozitif etkiye daha fazla pozitif olay beklentisine ve içe dönüklerden daha fazla enerjiye sahiptirler. Bu yüzden etraflarına daha fazla pozitif enerji yayar ve daha fazla olumlu ruh haline sahip olurlar (McCrea & Costa, 2003).

Yumuşak Başlılık

Yumuşak başlılıkla ilgili sınıflandırmalar, bir kişinin duygularında, düşüncelerinde ve davranışlarında, şefkatten düşmanlığa uzanan bir çizgi boyunca kişiler arası uyumun niteliğini değerlendirmek için kullanılır. Bu boyutta yüksek puan alan kişiler, yumuşak kalpli, iyi huylu, güvenli, yardımsever, bağışlayıcı, saf ve dürüst olarak tanımlanabilir. Bu boyutta düşük puan alan kişiler ise kötümser, kaba, güvensiz, işbirliğine kapalı, intikamcı, merhametsiz, sınırlı ve çıkarıcı olarak tanımlanabilir (Costa & McCrea, 1980). Costa, McCrae ve Dye (1991), yumuşak başlılık boyutunun, aynı dışadönüklük boyutu gibi kişilerarası ilişkilere bağlı bir boyut olduğunu belirtmişler, ancak dışadönüklüğün sosyal uyaranlarının miktarı ile ilişkili olduğunu, yumuşak başlılığın ise ilişkilerin niteliği ile bağlantılı olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmacılar, yumuşak başlılığın alt boyutları olarak güven, dürüstlük, elseverlik (alturizm), uyma/itaat, alçak gönüllülük ve merhametliliği tanımlamışlardır. Bu boyutun, kişilerarası ilişkilerde etkili olmasının yanı sıra, kişinin kendilik-algısını etkilediğini, sosyal tutumlar ve yaşam felsefesi geliştirmekte de etkili olduğunu işaret etmişlerdir.

Sorumluluk

Costa, McCrae ve Dye (1991) sorumluluk faktörünün alt boyutlarını yeterlilik, düzen, görevşinaslık, başarı çabası, öz disiplin ve tedbirlilik olarak tanımlamışlardır. Yeterlilikle kastedilen, ehliyetli, makul ve hünerli olmaktır. Bu noktada, dilden hareketle kişilik özelliklerini inceleyen birçok çalışmada, kişilerin kendilerinde ya da başkalarında tanımladıkları iki boyut olan zeka ile sorumluluğun korelasyon gösterdiğine işaret edilmektedir. Düzen alt boyutu, kişinin çevresini düzenli tutma ve iyi bir şekilde organize olma eğilimini belirtmektedir. Düzen boyutunun patolojik formu, kompulsif davranışlarla kendini göstermektedir. Görevşinaslık, davranış standartlarına katı bir biçimde bağlılıkla ilişkilidir. Yazarlar, Freudyen süper ego-gücü kavramının da bu boyutla bağlantılı olduğuna işaret etmektedirler. Sorumluluk, dikkat dağıtıcı faktörlere ve sıkılmaya rağmen bir göreve devam edebilme yeteneğini ve özellikle sabırlı olmayı yansıtır. Bu özellikte düşük puanı olanların, ertelemeye ve hayal kırıklığı karşısında çabuk pes etmeye eğilim gösterdikleri bildirilmektedir. Bu faktör için önerilen son alt boyut olan tedbirlilik, anlam olarak, ihtiyatlı, planlı ve dikkatli olmayı temsil etmektedir.

Deneyime Açıklık

Costa ve McCrae (1992), deneyime açıklık ile ilgili kişilik özelliklerini analitik, karmaşık, liberal, geleneksel olmayan, hayal gücü kuvvetli, ilgileri geniş, cesur, değişikliği seven, merak, özgünlük, fikirlere açıklık ve sanata duyarlılık olarak belirtmiştir. Ayrıca, ölçülen zekânın, hem derecelenen zekâdan hem de gelişime açıklık boyutundan ayrı bir faktör olduğu sonucuna varmışlardır. Burger'e göre (2006) deneyime açıklık boyutu, kişiler arası ilişkilerde açık olmaktan çok, deneyimlere açık olmak anlamındadır. Bu boyutu oluşturan özellikler arasında güçlü bir hayal gücü, yeni görüşleri kabul etme istediği, çok yönlü düşünme ve zihinsel merak vardır. Deneyime açıklık boyutunda yüksek puan alan kişiler, gelenek dışı ve bağımsız düşüncelere sahiptir. Deneyime açıklık boyutundan düşük puan alan kişiler daha gelenekçidir. Bu kişiler yeni olan şeylerden ziyade bilineni tercih ederler.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, beliren yetişkinlik dönemindeki bireyler ile beliren yetişkinlik döneminde olmayan bireylerin kişilik özelliklerinin incelenmesidir. Ayrıca çalışmada beliren yetişkinlik döneminin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır. Araştırmanın amacına göre aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin kişilik özellikleri ile beliren yetişkinlik döneminde olmayan bireylerin kişilik özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Beliren yetişkinlik dönemi ve alt boyutları; cinsiyet, yaş, çalışma durumu ve barınılan yer gibi demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma Türkiye'de beliren yetişkinlik döneminin yaşanması, beliren yetişkinlik dönemine etki eden faktörlerin neler olduğunun anlaşılması konusunda bilgi sunacaktır. Ayrıca beliren yetişkinlik döneminde olan bireylerin kişilik özellikleri incelenmiştir. Literatür taraması yapıldığında konuyla ilgili sınırlı sayıda çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışma demografik özellikler bakımından Türkiye'de beliren yetişkinlik konusunu ele alması, ülkemizde bu dönemin yaşanmasına etki eden faktörleri belirlemesi beliren yetişkinlik döneminde kişilik özelliklerinin belirlenmesi yönünden ve bundan sonra yapılacak çalışmalara da ışık tutması açısından önemli olacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Beliren yetişkinlik dönemini ve bu dönemdeki kimlik statüleri ile bağlanma stillerinin inceleneceği bu araştırma nicel bir araştırma olup tarama modeli ile yapılacaktır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014). Tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmalarda, araştırma konusuyla ilgili davranış, tutum, beklenti, gereksinim ve bilgi düzeylerinin belirlenmesi mümkündür (Neuman, 2000).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini, 18-30 yaş aralığındaki; beliren yetişkinlik döneminde olan bireyler ve aynı yaş grubunda beliren yetişkinlik döneminde olmayan 750 birey oluşturmuştur. Ancak bunlardan 48 kişi testlerde bazı soruları boş bıraktıkları ya da bir soruya birden fazla cevap verdikleri için değerlendirmeye alınmamıştır. Uç değerler de atıldığında 673 kişi ile değerlendirme yapılmıştır. Aşağıda örneklemin demografik dağılım tabloları gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Cinsiyet Dağılım Tablosu

Cinsiyet	Sayı	%
Kadın	479	71,17
Erkek	194	28,83
Toplam	673	100

Tablo 1 de görüldüğü gibi, örnekleme 479 kadın, 194 erkek olmak üzere toplam 673 kişi değerlendirmeye alınmış olup; kadınların oranı % 71,17, erkeklerin oranı %28,83 tür.

Tablo 2. Çalışma Grubuna Ait Yaş Dağılım Tablosu

Yaş	Sayı	%
1(18,19,20,21)	266	39,5
2(22,23,24,25)	298	44,3
3(26,27,28,29,30)	109	16,2
Toplam	673	100

Tablo 2 de görüldüğü gibi, örnekleme 18-21 yaş aralığında 266 kişi, 22-25 yaş aralığında 298 kişi, 26-30 yaş aralığında 109 olmak üzere 673 kişi değerlendirmeye alınmış olup; 18-21 yaş aralığının oranı 39,5, 22-25 yaş aralığının oranı 44,3, 26-30 yaş aralığının oranı 16,2 dir.

Tablo 3. Çalışma Grubuna Ait Barınılan Yer Dağılım Tablosu

Kaldığı Yer	Sayı	%
Aile Yanında	347	51,56
Akraba Yanında	25	3,71
Arkadaşla Evde	66	9,80
Yalnız	27	4,01
Devlet Veya Özel Yurt	187	27,78
Diğer	21	3,12
Toplam	673	100

Tablo 3 te görüldüğü gibi, örnekleme ailesi ile kalanların sayısı 347, bir akrabasının yanında kalanların sayısı 25, arkadaşıyla evde kalanların sayısı 66, yalnız yaşayanların sayısı 27, devlet yurdu veya özel yurttaki kalanların sayısı 187, diğer barınma yerlerinde kalanların sayısı 21 olmak üzere toplam 673 kişi değerlendirmeye alınmıştır. Ailesiyle yaşayanların oranı %51,56, bir akrabasının yanında kalanların oranı %3,71, arkadaşıyla evde kalanların oranı %9,8, yalnız yaşayanların oranı % 4,01, devlet yurdu veya özel yurttaki kalanların oranı 27,8 diğer barınma yerlerinde kalanların oranı ise %3,12 dir.

Tablo 4. Çalışma Grubuna Ait Çalışma Durumu Dağılım Tablosu

Çalışma Durumu	Sayı	%
Çalışıyor	34	5,05
Çalışmıyor	122	18,13
Öğrenci	441	65,52
Çalışıyor Ve Öğrenci	76	11,30
Toplam	673	100

Örnekleme çalışanların sayısı 34, çalışmayanların sayısı 122, öğrencilerin sayısı 441, hem çalışıp hem öğrenci olanların sayısı 76 olmak üzere toplam 673 kişi değerlendirmeye alınmış olup; çalışanların oranı %34, çalışmayanların oranı %18,13, öğrencilerin oranı %65,52, hem çalışıp hem öğrenci olanların oranı ise %11,30 dur.

Veri toplama araçları

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların yaş, cinsiyet ve eğitim durumları, ekonomik durumları, barındıkları yer gibi demografik özelliklerine ait bilgiler kişisel bilgi formu vasıtasıyla elde edilmiştir.

Yaşam Görüşü Ölçeği: Arnett, Reiffman ve Colwell (2003) tarafından geliştirilmiş olan ‘Yaşam Görüşü Ölçeği’ adlı ölçek kullanılmıştır. Geçerlik, güvenilirlik ve faktör analizi çalışmaları yapılan ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmış hali kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal hali 31 maddeden oluşan 4 dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçek, “Deneme-yanılma, Kimlik keşfi, Olumsuzluk-kararsızlık, Kendine odaklanma, Başkalarına odaklanma ve Arada hissetme” alt faktörlerden oluşmaktadır. Bu alt ölçeklerden “Kimlik keşfi, Deneme-yanılma, Olumsuzluk-kararsızlık, Kendine odaklanma ve Arada hissetme” ölçekleri beliren yetişkinlik kuramıyla ve beliren yetişkinlik döneminin özellikleriyle uyumlu, “Baskalarına odaklanma” alt faktörü ise beliren yetişkinlik kuramına ve bu dönemin özelliklerine ters olan maddeleri içermektedir. Türkçe’ye uyarlanma süreci içinde yapılan faktör analizinde “Baskalarına odaklanma” alt ölçeğine ait maddeler madde yük değerleri düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır (Atak & Çok, 2008). Temel Bileşenler Analizi sonunda ölçeğin 3 faktörlü bir yapıda olduğu ve açıkladığı toplam varyansın 44,81 olduğu bulunmuştur. Analiz sonucunda, birinci faktör, beliren yetişkinlik döneminin “kararsızlık, değişkenlik ve olumsuzluk” gibi özelliklerine ilişkin maddeleri içerdiği için “Olumsuzluk/Kararsızlık (M2, M3, M4, M5, M6, M10, M12)”, ikinci faktör beliren yetişkinlik döneminin kim olduğunu bulma ve kendini bir geçiş döneminde hissetme gibi özelliklerine ilişkin maddeleri içerdiği için “Kimlik keşfi/Arada hissetme (M7, M16, M17, M18, M19, M20)” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör ise, beliren yetişkinlik döneminde bireyin kendine ve kendi yaşamına odaklanma, yeni şeyleri fark etme, deneme ve keşfetme gibi temel özelliklerine ilişkin maddeleri içermektedir; “Deneme/Kendine odaklanma (M1, M8, M9, M11, M13, M14, M15)”. Ölçekten alınacak en düşük puan 20, en yüksek puan ise 80’ dir. Yapılan faktör analizi sonunda, 20 maddelik ölçekte 3. maddenin tersten yorumlanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Ölçeğin cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha = ,69$ bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirlik kat sayısı ise ,81 bulunmuştur (Atak ve Çok, 2008). Bu çalışmada ölçeğin cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha = ,76$ bulunmuştur.

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT): Bacanlı, İlhan ve Aslan (2007) tarafından geliştirilen test Costa ve McCrea’ nın Beş Faktör Kişilik kuramına dayanmaktadır. Duygusal Dengesizlik, Dışadönüklük, Deneyime Açıklık, Yumuşak Başlılık ve Sorumluluk alt boyutlarını kapsayan 40 sorudan oluşmaktadır. SDKT’nin boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının .73 ile .89 aralığı arasında değiştiği görülmektedir. Test tekrarına ilişkin bulgularda en yüksek ilişkiyi Yumuşak Başlılık ($r = .86, p < .01$), en düşük ilişkiyi ise Deneyime Açıklık boyutunun ($r = .68, p < .01$) ortaya koyduğu belirtilmektedir (Bacanlı, İlhan & Aslan, 2009). Bu çalışmada ölçeğin cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha = ,90$ bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler Mersin Üniversitesi çalışanları ve öğrencileri özel eğitim kurumları öğrencileri ve Mersin Şehir Hastanesi çalışanlarından yüz yüze görüşerek toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi:

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 23.00 paket programı kullanılmıştır. Beliren Yetişkinlik döneminde olan bireyleri belirlemek için yaşam görüşü ölçeği puanlarının ortalama ve standart sapması alınarak bir kesme noktası belirlenmiştir. Bu kesme noktası ve üzerinde puan alanlar

beliren yetişkin olarak, altında puan alanlar beliren yetişkin olmayan olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde ANOVA ve t Test kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 5. Beliren Yetişkinlik puanlarının Yaşa göre uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Puan	Yaş	n	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Beliren yetişkinlik toplam puan	1	266	58,46	7,66	271,586	2	135,793	2,35	,108
	2	298	58,38	8,02					
	3	109	56,70	7,49					
Toplam		673	58,14	7,81		672			

Tablo 5’de görüldüğü gibi araştırma grubunun beliren yetişkinlik puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, beliren yetişkinlik toplam puanlarında yaşa göre bir farklılaşma gözlenmemiştir $F(2,670)=2,35$, $p>0,05$. Bir başka ifadeyle, yaş arttıkça veya azaldıkça beliren yetişkinlik puanları farklılaşmamaktadır.

Tablo 6. Beliren Yetişkinlik toplam puanlarının cinsiyet faktörüne uygulanan göre t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Beliren yetişkinlik toplam puan	Kadın	479	58,50	7,77	1,901	671	,058
	Erkek	194	57,24	7,84			
	Toplam	673					

Tablo 6’ da Bağımsız örneklem t testi erkek ve kadınların beliren yetişkinlik toplam puan farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, Kadın ($\bar{X}=58.70$, $SS=7,77$ ve Erkek ($\bar{X}=57.24$, $SS=7,84$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(671)=1,901$, $p>0,05$).

Tablo 7. Beliren Yetişkinlik toplam puanlarının kaldığı yer faktörüne göre uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Puan	Kaldığı yer	n	\bar{X}	ss	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
Beliren yetişkinlik toplam puan	1	347	57,54	7,888	398,311	5	79,662	1,309	,258
	2	25	57,80	7,000					
	3	66	58,58	6,973					
	4	27	58,15	9,339					
	5	187	59,26	7,668					
	6	21	57,14	8,696					
Toplam		673	58,14	7,809		672			

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırma grubunun beliren yetişkinlik toplam puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, beliren yetişkinlik toplam puanlarında kaldığı yere göre bir farklılaşma gözlenmemiştir $F(5,667) = 1,309$, $p >0,05$. Bir başka ifadeyle, kaldığı yer değişikçe beliren yetişkinlik puanları farklılaşmamaktadır.

Tablo 8. Beliren Yetişkinlik toplam puanlarının çalışma durumu faktörüne göre uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Puan	Çalışma Durumu	n	\bar{X}	ss	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
Beliren yetişkinlik toplam puan	1	34	57,91	9,033	134,097	3	44,699	,732	,533
	2	122	57,25	7,911		669			
	3	441	58,30	7,736					
	4	76	158,75	7,524					
Toplam		673	58,14	7,809					

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırma grubunun beliren yetişkinlik toplam puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, beliren yetişkinlik toplam puanlarında çalışma durumuna göre bir farklılaşma gözlenmemiştir. $F(3,669) = 0,732, p > 0,05$ Bir başka ifadeyle, çalışma durumu değiştiğinde beliren yetişkinlik puanları farklılaşmamaktadır.

Tablo 9. Deneyime Açıklık puanlarının Beliren Yetişkin olma ve olmama durumuna göre uygulanan t testi sonuçları

Puan	Beliren yetişkin olma durumu	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Deneyime açıklık	1	335	43,18	8,687	4,260	671	,000
	2	338	40,34	8,602			
Toplam		673					

Tablo 9’da Bağımsız örneklem t testi beliren yetişkin olanların ve beliren yetişkin olmayanların beliren deneyime açıklık toplam puan farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, beliren yetişkin olanların ($X=43,18, SS=8,67$) ve Beliren yetişkin olmayan ($X=40,34, SS=8,602$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(671)=4,260, p < 0,05$)

Tablo 10. Yumuşak Başlılık puanlarının Beliren Yetişkin olma ve olmama durumuna göre uygulanan t testi sonuçları

Puan	Beliren yetişkin olma durumu	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Yumuşak başlılık	1	335	47,87	9,653	1,469	671	,142
	2	338	46,72	10,567			
Toplam		673					

Tablo 10’da. Bağımsız örneklem t testi beliren yetişkin olanların ve beliren yetişkin olmayanların beliren deneyime açıklık toplam puan farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, beliren yetişkin olanların ($X=47,87, SS=9,653$) ve Beliren yetişkin olmayan ($X=46,72, SS=10,567$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(671)=1,469, p > 0,05$).

Tablo 11. Sorumluluk puanlarının Beliren Yetişkin olma ve olmama durumuna göre uygulanan t testi sonuçları

Puan	Beliren yetişkin olma durumu	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
sorumluluk	1	335	36,43	8,524	,832	671	,406
	2	338	35,89	8,392			
Toplam		673					

Tablo 11’de Bağımsız örneklem t testi beliren yetişkin olanların ve beliren yetişkin olmayanların beliren deneyime açıklık toplam puan farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz

sonucunda, beliren yetişkin olanların ($X=36,43$, $SS=8,524$) ve Beliren yetişkin olmayan ($X=36,43$ SS) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(671)=0,832$, $p>0,05$).

Tablo 12. Nevrotiklik puanlarının Beliren Yetişkin olma ve olmama durumuna göre uygulanan t testi sonuçları

Puan	Beliren yetişkin olma durumu	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
nevrotizm	1	335	25,22	8,112	1,570	671	,117
	2	338	24,24	8,099			
Toplam		673					

Tabl 12’ de Bağımsız örneklem t testi beliren yetişkin olanların ve beliren yetişkin olmayanların beliren deneyime açıklık toplam puan farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, beliren yetişkin olanların ($X=25,22$, $SS=8,112$) ve Beliren yetişkin olmayan ($X=24,24$ $SS=8,099$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(671)= 1,570$ $p>0,05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada beliren yetişkinlik dönemini içerisinde olan ve beliren yetişkinlik dönemi içerisinde olmayan bireylerin kişilik özellikleri incelenmiştir. Ayrıca örneklem grubunda bireylerin beliren yetişkinlik durumu yaş, cinsiyet, çalışma durumu ve barındıkları yere göre incelenmiştir. Bu bölümde yukarıda bahsedilen araştırma bulguları daha önce yapılmış olan araştırmalar ve mevcut kuramlar ışığında tartışılmıştır.

Araştırma grubunun beliren yetişkinlik puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, beliren yetişkinlik toplam puanlarında yaşa göre bir farklılaşma gözlenmemiştir. Bir başka ifadeyle, yaş arttıkça veya azaldıkça beliren yetişkinlik puanları farklılaşmamaktadır. Yapılan araştırmalarda (Arnett, 1998; Arnett, 2000; Arnett, 2004; Atak, 2005; Atak, 2011) beliren yetişkinlik için 18-26 yaş aralığı tespit edilmiş olsa da yaptığımız araştırmada bu yaş aralığının örneklemimiz kriteri olan 18-30 yaş aralığında farklılaşmaması beliren yetişkinlik döneminin 30 yaş hatta üzeri olabileceği düşünülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu’nun 2008-2017 yılları arasındaki verileri incelendiğinde yüksek öğrenime devam etme oranının arttığı, işsiz vatandaş sayısının arttığı (TÜİK, 2019), buna bağlı olarak bireylerin yetişkinlik sorumluluklarından uzak durmak istemeleri, gelişen teknolojiye bağlı marjinal yaşamların çok göz önünde olması ve buna özentinin artmış olması, lisans mezunu bireylerin artık kolay iş bulamamasına bağlı olarak bireylerin lisansüstü eğitime daha fazla yönelmelerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma grubunun beliren yetişkinlik toplam puanlarına cinsiyete göre uygulanan t testi sonucunda, beliren yetişkinlik toplam puanlarında cinsiyete göre bir farklılaşma gözlenmemiştir. Bu durum yapılan diğer araştırmalarla örtüşmemektedir (Arnett, 1998, Arnett, 2000; Arnett, 2004; Atak, 2005; Vural Yüzbaş, 2012; Ergin, 2015). Bu duruma günümüzde kadınların da erkekler kadar yetişkinlik sorumluluğunu üstlenmek zorunda olduklarını hissetmeleri ve günümüz koşullarında iş bulma ya da yeterli gelir elde etme sorunlarının neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırma grubunun beliren yetişkinlik toplam puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, beliren yetişkinlik toplam puanlarında kaldığı yere göre bir farklılaşma

gözlenmemiştir. Bir başka ifadeyle, kaldığı yer değiştikçe beliren yetişkinlik puanları farklılaşmamaktadır. Bu bulgu yapılan diğer araştırmalarla örtüşmemektedir. Atak (2005), yaptığı çalışmada anne-baba veya eşi ve çocuklarıyla yaşamayan bireylerin yaşayanlara göre beliren yetişkinlik puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında bulguların Atak'ın (2005) çalışmasıyla örtüşmediği görülmektedir. Kültürel değişim sosyal yaşamında değişmesine neden olmakta, sosyal yapıda meydana gelen değişim kültür ile paralel olarak değişmektedir. Toplumda benimsenmiş olan değer yargıları zaman içerisinde değişikliğe uğramakta, bu değerler çağın gereklerine göre değişmektedir (Süleymanov, 2009). Bu araştırmada ulaşılan bu sonucun değişen aile yapısı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma grubunun beliren yetişkinlik toplam puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, beliren yetişkinlik toplam puanlarında çalışma durumuna göre bir farklılaşma gözlenmemiştir. Bir başka ifadeyle, çalışma durumu değiştikçe beliren yetişkinlik puanları farklılaşmamaktadır. Bu bulgu yapılan diğer araştırmalarla örtüşmemektedir (Atak, 2005, Ergin, 2015). Bu durumun nedeni olarak, örneklemimizdeki bireylerin bir işe girmiş olmayı ya da olmamayı bir yetişkinlik kriteri olarak algılamadıkları düşünülmektedir.

Araştırma grubunun nevrozizm puanlarına, beliren yetişkin olma ve olmama durumuna göre uygulanan t testi sonucunda nevrozizm puanlarında bir farklılaşma gözlenmemiştir. Bu durum kuramsal açıdan beklenen bir sonuç değildir. Bireylerin beliren yetişkinlik dönemindeki keşifleri ve onların sevgideki ve işteki değişen seçimleri, beliren yetişkinliği istisnai derecede dolu ve yoğun bir yaşam dönemi haline getirmekte, aynı zamanda istisnai biçimde dengesiz kılmaktadır. Beliren yetişkinliğin istikrarsızlığının en iyi örneği, bir ikametden diğerine ne sıklıkta taşındıklarıdır. Bu durum beliren yetişkinliği dengesiz bir dönem yapar, ancak aynı zamanda beliren yetişkinlik yıllarında gerçekleşen keşifleri de yansıtır. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireyler nadiren her yıl nerede yaşayacaklarını bilirler. Bu dengesizlik, beliren yetişkinlik döneminin ardından nevrozikliği, dolayısıyla yalnızlığı getirebilir (Atak, 2009).

Araştırma grubunun dışa dönüklük puanlarına, beliren yetişkin olma ve olmama durumuna göre uygulanan t testi sonucunda dışa dönüklük puanlarında bir farklılaşma gözlenmiştir. Bir başka ifadeyle, beliren yetişkinlerin dışa dönüklük puanlarının ortalamalarının beliren yetişkin olmayanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Dışadönüklük boyutu girişkenlik, sosyal olma, düşüncelerinin arkasında olma, hakkını savunma, aktif ve konuşkan olma gibi özellikleri ifade etmektedir. Bu boyutun önemli bileşenleri hırs, tutku ve arkadaş canlısı olma özelliğidir (akt. Özer, 2013). Beliren yetişkinlik döneminin bir istikrarsızlık dönemi olduğu düşünüldüğünde elde edilen bu sonucun beliren yetişkinlik kuramı ile örtüşmediği düşünülmektedir. Sosyal bir ürün olan benlik, kültürel açıdan paylaşılan bir insan modelidir (Kağıtçıbaşı, 2012). Bu duruma Batı kültürü ile Türkiye arasındaki kültürel farklarında sebep olabileceği düşünülmektedir.

Kağıtçıbaşı (1988) dünyada görülen sosyal değişimin modernleşme olarak tanımlandığını ve modernleşmenin hem sosyal yapıda kurumsal değişimleri, hem de bireysel düzeyde tutum ve davranış değişimlerini içerdiğini belirtmektedir. Diğer yandan İçli (2001) küresel kitle kültürünün, kültürel üretimin modern araçlarının (görüntü, görsel ve grafik sanatlar, televizyon ve sinema, reklam gibi) egemenliğinde olduğunu ve batı merkezli olduğunu belirtmektedir. Ancak, bu kültürün farklılıkları özümlediğini, yerelliği ihmal edemediğini de belirtmektedir. Bu durumda küresel kültürel sürecin, çok uluslu merkezsiz bir karakter sergilediğini ifade etmektedir (İçli, 2001). İnsan davranışlarının oluşumunda kültürün önemli bir yeri vardır. Bu

nedenle, batı toplumundaki bireylerin davranışlarının incelenmesi sonucu geliştirilen bir kuramın her zaman diğer topluların davranışlarını açıklamayı beklenmez

Araştırma grubunun deneyime açıklık puanlarına, beliren yetişkin olma ve olmama durumuna göre uygulanan t testi sonucunda deneyime açıklık puanlarında bir farklılaşma gözlenmiştir. Bir başka ifadeyle, beliren yetişkinlerin deneyime açıklık puanlarının ortalamalarının beliren yetişkin olmayanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Deneyime açıklık boyutu kişiler arası ilişkilerde açık olmaktan çok, yaşamsal deneyimlere açık olmak anlamına gelir. Bu boyutu oluşturan özellikler arasında güçlü bir hayal gücü, yeni görüşleri kabul etme isteği, çok yönlü düşünme ve zihinsel merak vardır (Burger, 2006). Beliren yetişkinlik döneminin bir en iyiyi arama, fırsatları değerlendirme dönemi olduğu düşünüldüğünde elde edilen bu sonucun beliren yetişkinlik kuramı ile uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Araştırma grubunun yumuşak başlılık puanlarına, beliren yetişkin olma ve olmama durumuna göre uygulanan t testi sonucunda yumuşak başlılık puanlarında bir farklılaşma gözlenmemiştir. Yumuşak başlılık ile ilgili sınıflandırmalar, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarında, şefkatten düşmanlığa kadar uzanan bir çizgi boyunca kişiler arası uyumun niteliğini değerlendirmek için kullanılır. Bu boyutta olan kişiler yumuşak kalpli, iyi huylu, güvenli, yardımsever, bağışlayıcı, saf ve dürüst olarak nitelendirilebilir (Costa & McCrea, 1980). Beliren yetişkinlik döneminin bireyin kendine en çok odaklandığı dönem olduğu göz önüne alındığında bu sonucun beliren yetişkinlik kuramı açısından beklenen bir durum olduğu düşünülmektedir.

Araştırma grubunun sorumluluk puanlarına, beliren yetişkin olma ve olmama durumuna göre uygulanan t testi sonucunda sorumluluk puanlarında bir farklılaşma gözlenmemiştir. Sorumluluk boyutu, bilinçlilik, başarılı yönelim, düzenlilik, etkili olma, planlılık, sorumluluk, mükemmeliyetçilik ve çok çalışkanlığı kapsar (Akt. Reisoğlu, 2014). Beliren yetişkinlik döneminin aslında bir bakıma bir takım sorumluluklardan kaçılan bir dönem olduğu, istikrarsız ve karasız bir dönem olduğu göz önüne alındığında elde edilen bu sonucun beliren yetişkinlik kuramı ile uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Beliren yetişkinlik dönemi açısından yaş faktörünün önemli bir faktör olmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda 18-26 yaş aralığını beliren yetişkinlik için tespit edilmiş olsa da çalışma bulgularına göre bu aralığın 18-30 yaş aralığı olabileceği düşünülmektedir. Çalışma bulguları cinsiyete göre farklılaşmadığı için beliren yetişkinlik döneminin hem kadınların hem de erkeklerin yaşadığı bir dönem olduğu gözlenmiştir. Çalışma durumunun beliren yetişkinlik için bir kriter olmadığı, bunun sebebinin de araştırmaya katılan bireylerin bir işe girmiş olmayı bir yetişkinlik kriteri olarak görmedikleri olduğu ön görülmektedir. Kişilik özellikleri bakımından araştırma bulgularına göre beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin dışa dönük kişilik özelliğine sahip olabilecekleri, bununla birlikte beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin deneyime açık kişilik özelliğine de sahip olabilecekleri ön görülmektedir.

Bu bölümde, bu araştırma bulgularına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulamacılara önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Bu çalışma beliren yetişkinlik dönemindeki kişilik özelliklerini inceleyen bir araştırmadır. Araştırma bulgularında örneklem dahilindeki bireylerin beliren yetişkinlik yaşının araştırmadaki yaş sınırı olan 30'a kadar yükseldiğini gösterdiği düşünülmektedir. Yapılacak yeni araştırmalarda yaş sınırı yükseltilerek bu dönemin daha ileri yaşlarda yaşanıp yaşanmadığının incelenmesi beliren yetişkinlik dönemine yeni bir boyut kazandırılması açısından etkili olabilecektir.
2. Bu çalışmada beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin kişilik özellikleri incelenmiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda beliren yetişkinlerin, mutluluk düzeyleri, yaşam doyumları, kişilerarası ilişkiler ve benzeri özellikleri incelenebilir.
3. Daha önceden yapılan çalışmalarda beliren yetişkinliğin 18-26 yaş aralığına özgü bir dönem olduğu ele alınmaktadır. Ancak, bu çalışmanın bulgularına göre bu aralığın 18-30 yaş aralığı olabileceği düşünülmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarla böyle bir değişimin olup olmadığı ve böyle bir değişim var ise bu değişimin nedenleri incelenmelidir.

Uygulamacılara yönelik öneriler:

1. Beliren yetişkinliğin 18-26 yaş aralığına özgü yeni bir gelişim dönemi olduğu ve kendine özgü örüntüler içerdiği ele alınmaktadır. Özellikle üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde çalışan psikolojik danışman ve psikologların, hizmet verdikleri bu grubun özelliklerini daha iyi anlamak açısından bu konuyla ilgili literatürü okuması gerekli olabilir.
2. Ruh sağlığı alanında çalışan psikolojik danışman, sosyal hizmet uzmanı, psikiyatrist ve psikologların, beliren yetişkinlik dönemini ayrı bir gelişim dönemi olarak ele alması ve mesleki etkinliklerinde bu dönemin özelliklerini dikkate alması faydalı olabilir.
3. Özellikle beliren yetişkinlik dönemindeki bireylere yönelik hizmet veren ruh sağlığı alanında çalışan meslek mensuplarının bu dönemdeki bireylerin yaşadığı sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik yeni yaklaşımlar ve yöntemler geliştirmesi yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41(5-6), 295-315.
- Arnett, J. J. (2000) Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *Am Psychol*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2003). Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. *New Directions In Child and Adolescent Development*, 100, 63-75.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Atak, H. (2005). *Yeni bir yaşam döneminin türkiye'de incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atak, H. (2009). Big five traits and loneliness among Turkish emerging adults. *International Journal of Behavioral, Cognitive, Educational and Psychological Sciences*, 1(2), 124-128.

- Atak, H., Tatlı, C., Çokamay, G., Büyükpabuşçu, H., & Çok, F. (2016). Yetişkinliğe geçiş: Türkiye’ de demografik ölçütler bağlamında kuramsal bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel yaklaşımlar*, 8(3) 204-227.
- Bacanlı, H.; İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Bacanlı, H., & Terzi, Ş. (2015). *Yetişkinlik ve yaşlılık gelişimi ve psikolojisi*. Açılım Kitabevi.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik*. (Çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu). Kaknüs yayınları.
- Ergin, E. (2015). *Beliren yetişkinlik döneminde kimlik statüleri ve başa çıkma stratejileri ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ufuk Üniversitesi.
- İçli, G. (2001). Küreselleşme ve kültür. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 163-172
- İnanç, B., & Yerlikaya, E. (2016). *Kişilik kuramları*. Pagem Akademi yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988) *İnsan ve insanlar*. Evrim Basım Yayım Dağıtım,
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi*. Koç Üniversitesi yayınları.
- McCrea, R. R., & Costa, P. T. (1999). A five- factor theory of personality. (Ed: L. A Pervin & O.P. Jhon) In *Handbook of Personality in Adulthood*, Guilford Press.
- McCrea, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood*. Guilford Press.
- Morsünbül, Ü., & Çok, F. (2006) Kimlik gelişiminde yeni bir boyut: Seçeneklerin saplantılı araştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 232-244.
- Morsünbül, Ü., & Tümen, B. (2008). Ergenlik döneminde kimlik ve bağlanma ilişkileri: Kimlik statüleri ve bağlanma stilleri üzerinden bir inceleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 25-31.
- Morsünbül, Ü. (2013). Beliren yetişkinler mi beliren üniversiteli yetişkinler mi risk alma ve kimlik biçimlenmesi üzerine bir inceleme. *Elementary Education Online*. 12(3), 873-885.
- Seviniş, S., & Bilgin, M. (2017). Yetişkinlerde sosyal ağ kullanımının beş faktör kişilik özellikleriyle ilişkisi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3126-3157. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.474>
- Süleymanov, A. (2009). Çağdaş türk toplumlarında aile ve evlilik ilişkileri. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 5 (17). 7-17.
- Somer, O. (1998). Türkçe’de kişilik özelliğini tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42), 17-32.

EXTENDED ABSTRACT

Examination Of Personality Traits Of Individuals In Emerging Adulthood

When development is examined as a whole, the period between adolescence and adulthood is very important for an individual to be qualified as an adult. In this case, the adulthood period begins with adolescence and ends when the individual sees himself as an adult. But it is not enough for the individual to feel like an adult alone. The individual's family and environment, and even from a wider perspective, the laws that are valid in the society and country in which he lives should see the individual as an adult. When individual and environmental processes are evaluated together; It is also important for individuals to evaluate the responsibilities of individuals, the privileges granted in society and the family, if they are adults or not. Emerging adulthood, like all developmental periods, has its own characteristics. Individuals in emerging adulthood are asked, "Who am I?" In many areas of their lives. They seek an answer to the question. In other words, they are discovering their own identities. In this period, identity discovery makes itself felt in three main areas. These are love, work, and worldview. Emerging adulthood is a period that is experienced very full and intensely, but in which there is a lot of variability in itself. This variability and instability are seen as a must-have feature of this period. Individuals in emerging adulthood know that they will draw many paths in the transition from adolescence to adulthood. Many have a path they choose for themselves. During this period, people were left on their own in many areas of life. They have to make most of their own decisions and run their lives. Emerging adults do not adapt their daily lives to the plans of their families like adolescents and children, nor do they continue their lives by assuming the responsibilities of their bosses, spouses, and children like adults. Emerging adults lead a life focused on themselves rather than all these responsibilities. This self-focus should not be perceived as selfish. Because during this period, self-focus is a healthy trait and is temporary. Individuals in this period are not seen as adults because they have not yet managed to stand on their own feet. However, they are not considered adolescents because they do not experience the addictions of adolescence. In other words, the responsibilities of adulthood and the limits of adolescence caused this period to be an intermediate period and the variability of this period. Because of these features, adults who appear are not adolescents, nor are they adults. They feel that they are in an interim transition period on their way to adulthood but not fully attained. Few things in an emerging adult's life are entirely certain and there are so many possibilities for the future. For this reason, this period is a period of great expectations and hopes. Individuals in this period make plans and dream about many issues. The hope and expectation levels of the individual to realize these plans are both positive and quite high. At this point, emerging adults look to the future and envision a good salary, a satisfying job, a lifelong marriage, and happier-than-average children. Individuals in this period continue to believe that even when they cannot get the job they dream of, make mistakes that will disrupt their life order, get divorced, or are in a serious struggle in their lives, they can ultimately control it. In short, this is a period in which hopes are quite high. Personality, on the other hand, is a pattern of traits that are consistent over time, continuous, predictable, idiosyncratic, and relatively situation-independent, that determine how an individual thinks, feels, and behaves in relation to himself and the outside world. Just because a personality is consistent or relatively permanent over time and regardless of the situation does not mean that it is fixed and does not change at all. Human beings are biopsychosocial and open to change. In this context, however, it is accepted that personality has an unchangeable side, it should also be taken into account that it is changeable. Man is the most complex creature in the universe, and psychologists do something very different from scientists when they study human behavior. Human beings try to recognize and

understand their own structure, nature, and essence, not objects other than themselves. Since psychology is a young science and the research field is human, which is a complex structure, and it is not very suitable for objectively examining human beings, psychology has not reached definite information. For this reason, different approaches have emerged that try to explain the same phenomenon. Considering the difficulties of complex human behavior and self-study, it is inevitable that theories with different perspectives will emerge. The purpose of this research is to examine the personality traits of individuals in emerging adulthood.

When the emerging adulthood period was evaluated in terms of personality traits, a significant difference was found between emerging adulthood and extroverted personality and openness to experience. It has been observed that the age factor is not an important factor in terms of emerging adulthood. Although the 18-26 age range has been determined for emerging adulthood in the studies, it is thought that this range may be the 18-30 age range according to the study findings. Since the findings of the study did not differ according to gender, it was observed that the emerging adulthood period is a period in which both women and men live. It is predicted that employment status is not a criterion for emerging adulthood, and the reason for this is that individuals participating in the research do not see being employed as an adulthood criterion. According to the research findings in terms of personality traits, it is predicted that individuals in emerging adulthood may have extroverted personality traits, and individuals in emerging adulthood may also have openness to experience traits.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Filoloji Çalışmalarında Gastronominin İzleri: Ermeni Harfli Kıpçak Türkçesi Metinlerinde Yeme İçme

Zeliha TUĞUZ^{1*} 

Gönderilme Tarihi: **02 Haziran 2021**
DOI: 10.38015/sbyy.946849

Kabul Tarihi: **21 Haziran 2021**

Öz:

İnsanın en temel ihtiyacı olan yeme içmeyi merkez alan gastronomi; kısaca mutfak gelenek ve göreneklerini içerecek biçimde yiyecek hazırlama, sunma ve yemenin bilimidir. Özellikle son yıllarda büyük ilgi gören gastronomi; kimya, fizik, biyoloji, psikoloji, sosyoloji, tarih, filoloji, antropoloji, ekonomi, pazarlama, yönetim, işletmecilik gibi fen ve sosyal bilimlerden yararlanan geniş kapsamlı bir disiplindir. Evrensel bir bakış açısına sahip ancak ulusal kaynaklardan, köklerden beslenen gastronominin yiyecek üretimi, yiyeceklerin üretildiği araçlar, yiyeceklerin depolanması, taşınması, işlenmesi, pişirilmesi, yemeklerin usulü, lezzeti, yemekler hazırlanırken kullanılan özel eşyalar, yiyeceklerin kimyası, sindirimi, fizyolojik etkileri, yiyeceklerin toplumdaki gücü ifade etmesi ve statüyü belirlemesi, yiyeceklerin dini, sosyal, toplumsal ve kültürel yönü, yiyeceklerin halk hekimliğiyle, büyüçülük ve törenlerle olan ilişkisi gibi konularına katkı sağlayacak verileri Ermeni harfli Kıpçak Türkçesi metinlerinde tespit etmek mümkündür. Araştırmanın örneklemini olarak seçilen Ermeni harfli Kıpçak Türkçesi metinleri, 1521-1699 yılları arasında, Karadeniz'in kuzeyinde, Ermeni harfleri kullanılarak din, tarih, hukuk, edebiyat, dil, kimya gibi birçok farklı konuda Kıpçak Türkçesi ile yazılmış yaklaşık 30 bin sayfadan oluşan metinleri kapsamaktadır. Yöntem olarak tarama modeli kullanılan çalışmada Ermeni Harfli Kıpçak Türkçesi metinleri incelenmiş; gastronomi ile ilgili bulgular, yorum ve tartışmada paylaşılmıştır. Topluların dünya görüşleri, hayat felsefeleri, dini normları, sosyal kaideleri yeme içme alışkanlıkları üzerinden takip edilebildiğinden Türk toplumunun yeme içme yaşantılarını ve bu yaşantıların değişim ve gelişimini ortaya koyan çalışmalar gastronomi ile ilgili yapılan ve yapılacak çalışmalara güç katacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ermeni harfli Kıpçak Türkçesi metinlerinde yeme içme, Ermeni harfli Kıpçak Türkçesi, filoloji-gastronomi ilişkisi.

Abstract:

Gastronomy focuses on eating and drinking, which is the most basic need of human beings, in short, it is the science of preparing, serving and eating food in a way that includes culinary customs and traditions. Especially in recent years, gastronomy has attracted great attention. It is a comprehensive discipline that makes use of science and social sciences such as chemistry, physics, biology, psychology, sociology, history, philology, anthropology, economics, marketing, management and business administration. Gastronomy has a universal perspective but draws strength from national sources. It is possible to identify data that will contribute to issues such as food production, the storage, transportation, processing and cooking of food, the method of food, its taste, the special items used, the chemistry of food, its digestion, its physiological effects, the determination of the power and status of food in society, the

¹Mersin Üniversitesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0003-0977-8858

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

such as its relationship with folk medicine, witchcraft and ceremonies in the texts of Kipchak Turkish with Armenian Letters. The texts in Kipchak Turkish with Armenian Letters, chosen as the sample of the research, include approximately 30 thousand pages, written in Kipchak Turkish between 1521 and 1699, on many different topics such as religion, history, law, literature, language, chemistry, using Armenian letters, in the north of the Black Sea. The scanning model was used as the method and Kipchak Turkish texts with Armenian letters were examined, the findings related to gastronomy were shared in the comments and discussion. Since the worldviews, the philosophy of life, religious norms and social rules of the societies can be followed through their eating and drinking habits, studies that reveal the eating and drinking experiences of the Turkish society and the change and development of these experiences will add strength to the studies on gastronomy.

Keywords: *Eating and drinking in Kipchak Turkish texts with Armenian letters, Kipchak Turkish with Armenian letters, philology-gastronomy relationship.*

GİRİŞ

Her ne kadar “gastronomi” terimi ilk olarak 19. Yüzyılın başında Fransa’da bir şiirin başlığında (Seyitoğlu & Çalışkan, 2018: 524) geçmiş olsa da bu bilgi, gastronominin daha önceki yüzyıllarda olmadığı anlamına gelmemektedir. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında ilk olarak “gastro” *mide* ve “nomos” *kanun* şeklinde kavram kökenleri verilmektedir ancak bu açıklama terimin etimolojik açılımını vermeye bile yeterli değildir. Gastronomi, *mide+kanun* açıklamasının çok daha ötesindedir.

Yenilen ve içilen her şeyi kapsayan geniş kapsamlı bir disiplin olan “gastronomi” terimi, yiyecek ve içecekten en iyi şekilde zevk almayı, yiyecek ve içeceklerle olan kültürel bağı koruyacak şekilde yemek pişirmeyi, hazırlamayı; yiyecek üretimini, yiyeceklerin üretildiği araçları; yiyeceklerin depolanmasını, taşınmasını, işlenmesini, pişirilmesini; yemekleri ve usulü; yiyeceklerin kimyasını, sindirimini, fizyolojik etkilerini; yiyecek seçimlerini, gelenek ve göreneklere kapsamaktadır (Seyitoğlu & Çalışkan, 2018: 524).

Geçmiş dönemlerde gastronomiye ait tüm veriler ancak filolojik metinlerde tanımlanabilmektedir. Filoloji sadece geçmişe dönük verilerin kaydında değil, aynı zamanda farklı disiplinlerin sonraki nesillere aktarımını sağlayan en önemli bilim dalıdır. Sözlü edebiyatın ancak izleri sonraki dönemlerde takip edilebiliyorken yazılı edebiyat ve yazılı dil ürünleri tarihe ve daha birçok bilime birinci elden tanıklık eder. Sadece tanıklık etmekle kalmaz, bu bilgi birikimini sonraki nesillere aktarır, gelişmesine, ilerlemesine katkıda bulunur.

Araştırmanın örneklemini olarak seçilen Ermeni harfli Kıpçak Türkçesi metinleri, 1521-1699 yılları arasında, Karadeniz’in kuzeyinde, Ermeni harfleri kullanılarak din, tarih, hukuk, edebiyat, dil, kimya gibi birçok farklı konuda Kıpçak Türkçesi ile yazılmış yaklaşık 30 bin sayfadan oluşan metinleri kapsamaktadır (Pritsak 1998: 123; Garkavets & Hurşudyan 2001: 587). Ermeni harfli Kıpçak Türkçesi, köken olarak Kırım bölgesinin Kıpçak-Polovets dillerine bağlıdır. Yapı olarak da Karaimcenin Trakya ağzına, Kumancaya, Kıpçak Urumcasına ve Kırım-Tatar dağ şivesine benzemektedir (Garkavets, 2002: 12). Çok zengin bir içeriğe sahip bu metinler günümüzde Viyana Mekhitarist Manastırı, Viyana Millî Kütüphanesi, Venedik Mekhitarist Kütüphanesi, Paris Millî Kütüphane, Wrocław Ossolineum Kütüphanesi, Krakow Chartorysky Müzesi, Leiden Üniversite Kütüphanesi gibi Avrupa ve Asya’nın kadim kütüphanelerinde muhafaza edilmektedir. Türkolojide büyük bir hazine olan

bu metinlerin keşfi ve bilim dünyasına duyurusu geç olduğu için bu alanda yapılmış çalışmalar diğer dönemlere göre oldukça az sayıdadır.

Oldukça hacimli olan Ermeni harfli Kıpçak Türkçesi metinleri incelenirken bu alandaki en son ve en kapsamlı çalışma olması sebebiyle Aleksandr Garkavets'in Ermeni harfli Kıpçak Türkçesi eserlerinin söz varlığını içeren eserleri "Kıpçakskoe Pismennoe Nasledie I", "Katalog i Teksti Pamyatnikov Armyanskim Pismom ve Kıpçakskoe Pismennoe Nasledie II", "Pamyatniki Duhovnoy Kulturi Karaimov, Kumanov-Polovtsev i Armyano- Kıpçakov ve Katalog i Teksti Pamyatnikov Armyanskim Pismom ve Kıpçakskoe Pismennoe Nasledie III" esas alınmıştır.

İNCELEME

Filoloji çalışmalarına bakıldığında gastronomi daha çok metinlerde geçen yiyecek içecek adlarının ya da bu adlarla ilgili sözcüklerin leksikolojik sınıflandırılmasına hapsolmuştur. Hâlbuki söz konusu metinlerde eşdizimlilik (collocation) yöntemiyle sözcüklerin sadece sözlük anlamı değil bağlamı da verildiğinde sözcüklerin kültürel, sosyal, dinî, ticari, siyasi anlam alanları da sergilenmiş olmaktadır.

Yöntem olarak tarama modeli kullanılan çalışmada Ermeni harfli Kıpçak Türkçesi metinlerindeki yemek adları, yemek malzemeleri, yemek tarifleri, yiyeceklerin özellikleri, yiyecekler hazırlanırken kullanılan özel eşyalar, yiyeceklerin tadı, yiyeceklerin kimyası, yiyecek sektörü, yiyeceklerin niteliği ve niceliğinin toplumsal gücü, yiyeceklerin halk hekimliğindeki yeri, yiyeceklerin dini, sosyal, toplumsal ve kültürel yönü ile ilgili veriler aktarılmaya çalışılmıştır.

Ermeni Harfli Kıpçak Türkçesiyle Yazılan Metinlerde Yemek Adları, Yemek Malzemeleri, Yemek Tarifleri

Söz konusu metinler hacimce çok zengin olduğu için sadece yiyecek adları bile tez yapılacak kadar malzeme ihtiva etmektedir. Bu sebeple sınırlı olan bu çalışmada sadece konu başlıkları ile ilgili fikir verecek seçili örnekler paylaşılmıştır.

Tutmaç (III, 1513) "tutmaç", *yalamağ* (III, 1628) "lapa", *aşlıh suvu* (III, 159, 1333) "tahıl çorbası", *bişirgen aşlıh bile bal* (III, 209) "bal ile haşlanmış tahıl", *bişirgen aş* (III, 152) "pişirilmiş yemek (çorba)", *bişken aş* (III, 152) "pişmiş yemek (çorba)", *semiz aşlar* (III, 326) "yağlı yemekler", *ağ un* (II, 818) "beyaz un", *arış unu* (II, 698) "çavdar unu", *açı hamur* (I, 570, 571) "ekşi hamur", *taje saryağ* (II, 769, 775) "taze tereyağ", *küyük tuz* (III, 710) "yanmış tuz", *açıtmağ* (III, 27) "maya", *keseke balıh şişlegen* (I, 569) "şişe geçirilmiş (bir) parça balık", *bir keseke toğuz eti* (II, 344) "bir parça domuz eti", *limon suvu* (III, 342, 778, 1334) "limon suyu", *hoy süti* (I, 1062) "koyun sütü", *sütü eçkilerniñ* (I, 816) "keçilerin sütü", *bir keseke çıbal* (I, 37) "bir parça bal", *hurutkan borla* (III, 315, 367, 902) "kurutulmuş üzüm", *huru incir* (III, 159, 901) "kuru incir"...

Yemek tariflerinde sadece tariflerle ilgili verilere değil aynı zamanda o yemeğin hangi millete/kültüre ait olduğu bilgisi de verilmiştir: *Kazbin, tatlı, kökten ener, ya şerpet tatlı, ya çıbal, ya Kağajat ulusunda bolur, ya nede tatlı bar, ya hurma, ya şeker, ki çıbaldan da tüvüden tüzeler.* (II, 849; III, 662, 721, 1532) "Helva, tatlı, cennetten iner, tatlı şerbet ya da bal, Kağajat ulusunda olur, içinde ne tatlı, hurma ne de şeker var; baldan ve darıdan yapılır."

Özellikle bazı yemekler yapılırken dikkat edilecek unsurlar ayrıca belirtilmiştir: *barçanı ezip igi sirke bile olivaga qatıştırma* (III, 1272) “hepsini ezip iyi sirke ile zeytinyağına karıştırmak”. *Çah ki uprazicca bolgay zârnkalar da bolgay neçik bürüşken çiçek ya burç.* (III, 364, 383) “Taneler buruşuk çiçek ya da karabiber gibi olana kadar kızaracak.”

Yiyeceklerin yanında içecek tarifi ya da içeceklerin özellikleri de verilmiştir: *Raħı, ħuvatlı içki, ne bile esirme bolur adam, ħaysı ki ħurmadan, da aşıħtan, da her türlü urluħlardan eterler.* (II, 874) “Rakı, kuvvetli içki(dir), insan onunla sarhoş olur, hurmadan, tahıldan her türlü tohumdan yapılır.” *Bizge osoblivi lezetni yetişken çiyeden etti.* (II, 484) “Bize özel lezzeti yetişkin vişneden elde etti.”

Ermeni Harfli Kıpçak Türkçesiyle Yazılan Metinlerde Yemekler Hazırlanırken Kullanılan Özel Eşyalar, Yiyeceklerin Lezzeti, Yiyeceklerin Kimyası

Yemeğin yapım aşamasında dikkat edilecek unsurlar ve kullanılan malzemelerin yanı sıra kullanılan mutfak eşyalarını tanıtan cümlelere örnek: *Stupa, ki tüvü ya özge neme ezerler ya töverler/ki içine aşıħ töverler.* (III, 441) “Dibek içinde darı ya da bunun gibi şeyler ezerler ya da döverler.”

Metinlerde *aşlarınun smakı* (III, 153, 1368) “yemeklerin lezzeti” ve *yahşı aş* (I, 231) “güzel yemek” oldukça önemlidir. *Tahılınun iyisi* (I, 188, 714) “tahılın iyisi”, *semizliki aşıħnıñ* (II, 408) “tahılın dolgunluğu”, *tatlı yemeħ* (I, 266) “lezzetli yemek”, *yemeħ tatlı da baħalı* (II, 185) “lezzetli ve pahalı yemek”, *nurnun ħısilgan tatlı suvu* (II, 814; III, 1028, 1334) “ezilmiş narın tatlı suyu”, *ferâhlatuçı içki* (I, 128) “ferahlatıcı içki”, *sövüklü içki* (I, 128) “sevilen içecek” metinlerde her zaman olumlanmışken *yalañaç bürtük* (III, 1629) “sade tahıl”, *bişmegen açi borla* (III, 315) “olgunlaşmamış ekşi üzüm”, *aş buzulgan* (III, 152) “bozulan yemek”, *yemeħ aruvsuz* (II, 284) “temiz olmayan yemek”, *yemeħ nikçemni* (II, 185) “sıradan yemek”, *yemeħ hrubı* (II, 185) “basit yemek”, *açı suv* (III, 1400) “acı su, içilmez su”, *süt kesilgen* (II, 760) “kesilen süt” tercih edilmeyen yiyeceklere örnektir.

Yiyeceklerin sadece tadı değil kimyası ile ilgili de bilgiler verilmiştir: *Bilmes misiz, ki azgına açi ħamur barça nemeni açıtır? Arıtıñız keri eski açi ħamurnu, ki bolgaysiz yeñi yaratılğan, ne türlü ki siz açıtımayan.* (III, 27) “Azıcık ekşi hamurun her şeyi ekşittiğini bilmez misiniz? Sizin için yeniden yaratılacak sizi ekşitmeyecek eski ekşi hamuru temizleyiniz. Azgına sirke bütün içkini sirkeletkey. (I, 174) “Azıcık sirke bütün içkini sirkeletir (ekşitir).”

Ermeni Harfli Kıpçak Türkçesiyle Yazılan Metinlerde Yemek Sektörü

Yemek sadece besini oluşturan kimyasal maddeler olarak ve organizmanın canlılığını sürdürmesi için taşıdığı önem açısından değerlendirilemeyeceği için (Beşirli, 2010: 168) temininden tüketimine kadar yemekle ilgili oluşumlar gastronominin çalışma alanına girmektedir. Yemeğin iyi olması malzemelerin iyi yetiştirilmesiyle doğru orantılıdır. Ermeni harfli Kıpçak Türkçesi metinlerinde özellikle bahçecilikle ilgili bölümlerde gıda yetiştiriciliği ve bunun en iyi nasıl olacağı ile ilgili bilgiler verilmiştir: *Zera eger ki sen kiyik maticasından zeytinnin kesildiñ da maticasız bolup, yahşı zeytün üsne aşılandıñ, neçe dağı alar, ki kiyik düğüller, aşılangaylar kendileriniñ zeytünü üsne.* (III, 1779) “Eğer sen yabani zeytinin budağından kesip budağı olmayan, yabani olmayan iyi bir zeytin aşılasan o zeytinin üstüne aşılanır.” *İgi almalar da armutlar bu türlü biter yandralardan.* (I, 956) “Tohumlardan elde edilen iyi elmalar ve armutlar bu şekilde büyür.” *Şeftelü tereki anıñki şçipadan söveksiz şeftelüler tuhurur, erük tereki alay oħ söveksiz erükler tohurur.* (III, 1301) “Onun aşılı şeftali ağacından çekirdeksiz şeftali, aynı şekilde erik ağacından çekirdeksiz erikler çıkar.”

Metinlerde yemeğin ana unsurlarının yetiştirilip sofraya getirilişine kadar hizmet eden pek çok meslek erbabı ile ilgili veriler bulunmaktadır:

Hahrada 3 trabizon aşıh da bir boçka arış (III, 792, 1500) “girişte üç fiçı Trabzon buğdayı ve bir fiçı çavdar”¹, *1 tavuḥ 80 aḥça, 1 yumurṯa 8 aḥça, 1 soḡan 5 aḥça, 1 sarımsaḥ 10 aḥça* (I, 565) “bir tavuk seksen akçe, bir yumurta sekiz akçe, bir soğan beş akçe, bir sarımsak on akçe”ye, *baş sarımsaḥ 1 hroş* (I, 564; III, 231) “baş sarımsak 1 groş”a satan *bezirgân* (III, 264) “tüccar”, *satkan/satuçı* (III, 1246) “satıcı”larla birlikte *aşçı* (III, 157) “aşçı”, *aşçı başı* (III, 157) “aşçıbaşı”, *çöreḥçi* (III, 404) “çörekçi” *ötmekçi* (III, 1103) “ekmekçi, fırıncı”, *suv aluçılar* (III, 88) “sucular”, *suv taşıḡan* (III, 1334, 1397) “su taşıyıcı”, *borla kesüçi* (III, 687) “üzüm toplayıcısı”, *borla baḡçaçısı* (III, 315) “asma bahçıvanı”, *yemiş keltirüçi* (III, 674, 1689) “meyve getiren, meyve nakliyesi yapan”, *yemiş saḡlavuçıları* (III, 1689) “meyve (bahçesi) bekçileri” *baḡçaçı/ baḡçaçı* (III, 208, 203) “bahçıvan”, *borlaçı* (III, 316) “baḡcı”, *çaluçı/çalıçı* (III, 366) “ekin biçen, orakçı”, *çayaḡavuçı* (III, 373) “sulayıcı”, *suvaruçı* (III, 373) “sulayıcı”, *tiyirmençi/ tiyermençi/ tiyirmençi* (III, 1453, 1462, 1464) “deḡirmenci”... yeme içme sektörüne hizmet eden ve doğal olarak katkı sağlayan meslek erbaplarıdır.

Ermeni Harfli Kıpçak Türkçesiyle Yazılan Metinlerde Yiyeceklerin Toplumdaki Gücü İfade Etmesi ve Statüyü Belirlemesi

Tarih boyunca bazı gıdalar, dönemin ekonomik ve sosyal şartlarına göre zenginliğin ve gücün sembolü olmuştur. Bu gıdalara sahip olanların toplumsal statüsü onlardan yoksun olanlara kıyasla daima daha iyi durumda olmuştur. Bunlardan en önemlisi baharattır. Besin, güç ve zenginlik ilişkisinde baharatların çok önemli bir yeri vardır. Baharat tüketimi, kişinin zenginlik, güç ve cömertliğini göstermesinin ve bunu kanıtlamasının bir yoludur. Baharatlar hediye olarak verilir, başka değerli mallarla birlikte miras olarak bırakılır ve bazen para olarak kullanılır. Tüm bu yönleriyle baharat besin ve güç ilişkisinde insanlık tarihine yön vermiş besin maddelerinden biridir (Öztek, 2019: 17): *fruktar hem bahar... bir ḡaçıḡ içine rujnıy bahar* (III, 206) “meyveler ve baharat... bir kese içinde farklı baharatlar”, *24 İlôv kameni burç* (III, 652) “yirmi dört Lviv kameni karabiber”, *eki fund¹ burç da eki funt kimen* (III, 532) “iki funt karabiber, iki funt kimyon”, *birer ulu oḡa zafran her uzolḡine içine* (III, 1572) “Her çıkının içinde birer büyük okka safran” ...

Yeme içmenin niceliği ve niteliği her toplumda gücün sembolü olmuştur. Ermeni harfli Kıpçak Türkçesi metinlerinde de kaliteli etler, baharatlı, hoş kokulu yiyecekler, şekerli içecek ve yiyecekler yüksek zümreye has yiyeceklerdir. Yiyeceklerin statü gösterdiği yani sembolik değer taşıdığı örnekler: *Mira, da temyan, da ḡıyarşember kiyinişin den seniḡ, saraylarından fil söveklerinden, ḡaydan ki ferâhlattılar seni ḡızları ḡanların ḡörmetke*. (I, 49) “Tütsü bitkisi, kekik ve hıyarşembe giyiminden, fildişinden saraylardan hanların kızları sana hürmet ederek onu mutlu ederler.” *Da ḡaysı yemeḡ nikçemni, neçik tir soḡan, ḡıyar, sarımsaḥ da özge ḡvastlar, ḡaysı pragnut kliy ediler cuhutlar!* (II, 185) “Yahudiler soğan, hıyar, sarımsak ve başka kendiliğinden yetişenler gibi değersiz yemekleri arzu ediyorlardı.”

Metinlerde bazı yemekler vardır ki en düşük statüyü temsil etmektedir: *Yalamah, ki itke berirler*. (II, 678) “Lapayı ite verirler.” Bazı milletlerin yemek kültürünün yerildiği cümlelere

¹ fund/funt, eski dönemlerde Rusya, Belarus, Ukrayna topraklarında kullanılan ağırlık birimi. 1 funt: 409,5 gram; 1/40 pud (pud, eski dönemlerde Rusya, Belarus, Ukrayna topraklarında kullanılan ağırlık birimi); 32 lota (lota, eski dönemlerde Rusya, Belarus, Ukrayna topraklarında kullanılan ağırlık birimi); 96 zlotnika (zlotnika, eski dönemlerde Rusya, Belarus, Ukrayna topraklarında kullanılan ağırlık birimi)

örnek: *Parsiniñ tutmaçı artıhtır anarzıyan tumdan, ese.* (I, 174) “Farisilerin tutmacı kutsallığın değersizliğinden daha iyidir.”

Ermeni Harfli Kıpçak Türkçesiyle Yazılan Metinlerde Yiyeceklerin Dini, Sosyal, Toplumsal ve Kültürel Yönü

İnanç sistemleri, kendilerine mensup toplumların yeme içme alışkanlıklarını yeniden düzenlemiştir ancak bu düzenlemeler daha çok yasaklar biçiminde kendisini göstermiştir. Örneğin Hristiyanlığın pek çok mezhebinde olduğu gibi nisan ayının ikinci pazar günü İsa'nın yeniden doğuşunun kutlandığı Paskalya'dan hemen önce “kutsal hafta” diye bilinen hazırlık evresinde et ve balık tüketilmesi yasaklan büyük perhizdeki yeme içme ritüellerini metinlerde tespit etmek mümkündür.

Evet ol zamannıñ araçnortları k'arozel etiyir ediler keri bolma anıñkibik aşlardan oruç künlerinde, aytıp, ki balıñ artıhtır, ne ki nab'al, zera ki balıñ tügel tiridir, da nab'al düğüldür tiri, yoħsa aşlarından tirilerniñdir sağıрмаħ. (I, 586) “Evet, o zamanın psikoposları oruç günlerinde bunun gibi yiyeceklerden geri durulmasını söyledi; balık süt ürünleri gibi yasaktır, çünkü balık tamamen canlıdır ve süt ürünleri canlı değildir, ama yiyeceklerden süt ürünleri canlılardan elde edilir.” *Anıñ üçün eger ki kleseniñ aruvluħ bile saħlama erkine köre Teñriniñ, keri boluñuz neçik sağıрмаħlardan, alayoħ balıħtan da.* (I, 586) “Tanrı'nın iradesine göre (orucunuzu) kutsallıkla muhafaza etmek isterseniz balıktan olduğu gibi süt ürünlerinden uzak durunuz.” *Nedir manisi ħıtım keçesi, ki saruyağ yeyirbiz bolsun Bayramnıñ, alay Cnuntnıñ?* (I, 272) “Yoksunluk gecesinin anlamı nedir çünkü bayramdan (Paskalya'dan) ve dahi Noel'den sonra tereyağı yeriz.” *Eger saħlamasa, [buzsa] aruv oruçnu balıñ yemeħ bile, cimrilik bile ya bornigliħ bile, ol Juta bile ħıynalmaħ kerek tamuħta.* (I, 164) “Eğer kutsal orucunu balık yiyerek cimrilikle, zinayla bozsa o Yehuda ile cehennemde eziyet çekmesi gerek.”

Türk dili tarihinin tüm dönemlerinde kutsallık içeren tuz yine ilk dönemlerden itibaren kutsallık içeren ekmek ile birlikte kullanılarak toplumsal ilişkilerde dostluğun, yapılan iyiliğin nişanesi olmuştur (Samsakçı, 2007: 190). Bu kutsal yiyeceklerin ikili kullanımı toplum ilişkilerinde bir hak olarak algılanmış ve bu ikilinin inkârı nankörlük ifadesi taşımıştır. Metinde bunu tanımlayan örnekler: *tuz-ötmekni ayama* (III, 1518) “tuz ekmek (hakkını) “inkâr etmek”. *Ol kişiler da calatlar benim tuz-ötmekimni unutmadılar.* (I, 178) “O kişiler ve cellatlar benim tuz ekmeğimi unutmadılar.”

Türk kültüründe kendisine emanet edilen kişinin bakımını en iyi derecede yapmak kişinin önemli sorumluluklarından biridir. Emanet edilen kişinin en iyi şekilde beslenmesi, ona en iyi yiyeceklerin ikram edilmesi de bunun en iyi göstergesidir: *Ki işittim men bu avaznı Teñrilerimden, aldım men ħardaşım oğlun I yaşına, kiydirdim anı türlü-türlü kamħalar içine, da saldım boyuna altın-inci, neçik ħan oğlunuñ, içirdim da yedirdim anı barça süt bile, da ħaymaħ bile, da çiybal bile.* (I, 174) “Ben bu sesi tanrılarımdan işittim, kardeşimin oğlunu bir yaşındayken aldım, ona türlü türlü ipek kumaşlar giydirdim, boynuna altın inci taktım, onu hep sütle, kaymakla, balla yedirdim içirdim.”

Kişinin sosyal sorumlulukları anlatılırken bile yeme içme unsurları kullanılarak anlatıma güç kazandırılmıştır: *kensiniñ ötmek yevüçüsü* (I, 760) “bakmak zorunda olduğu kişiler”.

Ermeni Harfli Kıpçak Türkçesiyle Yazılan Metinlerde Yiyeceklerin Halk Hekimliği, Büyücülük ve Törenlerle Olan İlişkisi

Metinlerde yeme içmeyle ilgili *köp aşlardan çatlama* (III, 152, 730) “çok yemekten çatlama (mide fesadı geçirmek)”, *açıglanmaḥ* (III, 21) “zehirlenmek”, *zehirlenmeḥ* (III, 1774) “zehirlenmek” gibi hastalıkların haricinde gastronominin halk hekimliği ile olan ilişkisine tanıklık eden *Ḥaysı inanır, yeme barçanı, da kim ḥastadır, pancar yesin.* (III, 825) “Her kim her şeyi yiyebildiğine inanıyorsa ve kim hastaysa pancar yesin.” gibi verilerin yanı sıra büyüçülük terimi olan *arpa salmaḥ* (II, 708; III, 136, 1232) “arpa atmak” gibi ifadeler tanıklanmıştır.

Kültürün önemli bir parçası olan tören ve ritüellerdeki yeme içme adetleri, bir topluluğu diğerlerinden ayıran unsurlar barındırmaktadır. Örneğin ölen kişinin gittiği yerde daha iyi muamele görmesi ve kalanların onu iyi hatırlaması için verilen *can aş* (III, 90, 934) “cenaze yemeği”, kişinin yine dinî amaçlarına yönelik gerçekleştirdiği *canı üçün aş bermeh* (III, 152) “hayırına yemek vermek”, özel ya da kutsal günlerde verilen *ulu aş* (III, 153) “bayram yemeği, tören yemeği” metinlerde tanıklanmıştır.

BULGULAR YORUM VE TARTIŞMA

Ermeni Harfli Kıpçak Türkçesi metinlerinde sadece “ekmek” sözcüğüne bakıldığında bile *açı ötmek* (III, 541) “mayalı ekmek”, *açıtkan ötmek* (III, 27) “mayalı ekmek”, *açısız ötmek* (III, 26, 27, 1059) “mayasız ekmek”, *açıtmagan ötmek* (III, 27) mayasız ekmek, *bir kesek ötmek* (II, 271) “bir parça ekmek”, *ḥuru ötmek* (II, 341) “kuru ekmek”, *yarım ötmek* (III, 19) “yarım ekmek” gibi temel gıda anlamlarının ötesinde; *Ne ḥadar eger yeseñiz bu ötmekni da ayaḥnı içseñiz, ölümün Eyemizniñ aytıñız, nege dinçe kelginçe ol.* (III, 179) “O gelene kadar ne zaman bu ekmeği yeseniz ve şarap içseniz Rabb’imizin ölümünü anlatınız.” gibi cümlelerle dini inanışlarda; *Ötmek u mereloc nşanagdır ölünüñ ilgeri kelmeki.* (III, 609) “Ekmek ve sadaka (dağıtmak) ölünün ileri gelenlerden olduğunun göstergesidir.” gibi cümlelerle kültürel hayatta; *Teñri ayttı Adem atamızga, ki: “Seniñ emgekiñ bile yegeysen seniñ ötmekiñni.”* (III, 33) “Tanrı Adem atamıza ‘Ekmeğini emeğinle yemelisin (kazanmalısın).’ dedi.” gibi cümlelerle sosyal normlarda yeme içmenin izlerini sürebilmekteyiz.

Gastronomi, evrensel bir bakış açısına sahiptir ancak ulusal kaynaklardan, köklerden beslenir. Metinlerde tespit edilen *türk çetlevük* (III, 1525) “Türk fıncığı”, *Türk ḥazanı* (III, 839) “Türk kazanı”, *Türkte 70 taylerliḥ zafran* (III, 1758) “Türklerden (alınan) yetmiş taylerlik safran” gibi ifadeler filoloji çalışmalarındaki tespitler sonucu millî unsurların gün yüzüne çıkmasını ve kayıt altına alınmasını sağlamaktadır.

Filoloji-gastronomi alanlarının disiplinler arası çalışmaları ele alındığında literatürde belli dönem ya da belli kültürlerde/milletlerde yeme içme ile ilgili olan sözcük türleri ve bunlarla ilgili morfolojik, etimolojik çalışmalar anlaşılmaktadır. Klasik filoloji çalışmalarındaki yiyecek içecek adlarının sınıflandırılması bu anlamda yeterli olmadığından gastronomi ile ilgili verilerin sadece leksikolojik birimler olarak tek başına değil, bağlam içinde de değerlendirilmesi gerekmektedir. Verilerin bağlam içinde değerlendirilmesi, belli bir alandaki birbiriyle ilişkili sözcüklerin bu ilişkileri göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Genelde filoloji çalışmalarında inceleme ya da tanıma metinlerinin sonunda söz varlığını içeren alfabetik dizin verilmektedir. Disiplinler arası çalışmalara güç katması için alfabetik dizinin yanında bağlamsal dizin verilmesi gelecek araştırmalar için sunulan önerilerden biridir.

Ermeni harfli Kıpçak Türkçesi metinleri incelendiğinde sadece iyi yiyecek ve yemek tarifleri değil; yiyecek üretimi, yiyeceklerin sevki ve depolanması, yiyeceklerin kimyası, yiyecek seçimleri, yiyecek ve içeceklerle olan kültürel bağ, yiyecek içeceğe bağlı dinî normlar gibi unsurları tespit etmek mümkündür. Hatta tarihî dönem metinlerinde tanıklanmayan *habartkan* (III, 779) “hamur kızartması” *çığıt/ çğıt/ çıtıt/ çığıç* (III, 388) “peynir”, *ot şembe* (II, 768) “hıyarşembe otu”, *şişlik* (III, 1355) “kebablık (et)”, *yegenliḫ/yemgenliḫ* (III, 1686) “yemek” gibi gastronomiye ait söz varlıklarını da tespit etmek mümkündür.

SONUÇ

Önceleri bedeninin temel ihtiyaçlarını karşılamak adına tüketilen besin, zaman içerisinde hem insanı kültürel bir varlık haline dönüştürmüş hem de kendisini bir kültür ögesi haline getirmiştir. (Öztek, 2019: 196) Bir milletin yaşama kültürü kapsamında değerlendirilebilecek temel unsurlardan en önemlisi yeme içme olduğu için gastronomi ile ilgili her kayıt, her veri bu alanda yapılacak çalışmaları bir adım daha ileriye götürecektir.

Gastronomi, sadece *toyma yemeḫ-içmeḫ bile* (I, 294) “yemek içmekle doymak” değildir. Gastronominin yiyecek üretimi, yiyeceklerin üretildiği araçlar, yiyeceklerin depolanması, taşınması, işlenmesi pişirilmesi, yemeklerin usulü, lezzeti, yemekler hazırlanırken kullanılan özel eşyalar, yiyeceklerin kimyası, sindirimi, fizyolojik etkileri, yiyeceklerin toplumdaki gücü ifade etmesi ve statüyü belirlemesi, yiyeceklerin dinî, sosyal, toplumsal ve kültürel yönü, yiyeceklerin halk hekimliğiyle, büyüçülükle ve törenlerle olan ilişkisi gibi konulara katkı sağlayacak verileri söz konusu metinlerde tespit etmek mümkündür.

Toplumların dünya görüşleri, hayat felsefeleri, dinî normları, sosyal kaideleri yeme içme alışkanlıkları üzerinden takip edilebildiğinden Türk toplumunun yeme içme yaşantılarını ve bu yaşantıların değişim ve gelişimini ortaya koyan çalışmalar farklı disiplinler ile ilgili yapılan ve yapılacak çalışmalara güç katacaktır.

KISALTMALAR

- I. Kıpçakskoe Pismennoe Nasledie I, Katalog i Teksti Pamyatnikov Armyanskim Pismom
- II. Kıpçakskoe Pismennoe Nasledie II, Pamyatniki Duhovnoy Kulturi Karaimov, Kumanov- Polovtsev i Armyano- Kıpçakov
- III. Kıpçakskoe Pismennoe Nasledie III, Kıpçakskiy Slovar po Armyanopismennim Pamyatnikam XVI-XVII Vekov

KAYNAKÇA

- Beşirli, H. (2010). Yemek, kültür ve kimlik. *Millî Folklor*. 11 (87), 159-169.
- Çetin, A. (2006). Memluk devletinde yemek kültürüne genel bir bakış. *Millî Folklor*. 72, 107-117.
- Garkavets, A. & Hurşudyan, E. (2001). *Armenian-Qypchaq psalter written by Deakon Lussig from Lviv 1575/ 1580*. Desht-i Qipchaq.
- Garkavets, A. (2002). *Kıpçakskoe pismennoe nasledie ı, katalog i teksti pamyatnikov Armyanskim pismom*. Deşti-i-Kıpçak.
- Garkavets, A. (2007). *Kıpçakskoe pismennoe nasledie u, pamyatniki duhovnoy kulturi Karaimov, Kumanov- Polovtsev i Armyano-Kıpçakov*. Kasean Baur.

- Garkavets, A. (2010). *Kıpçakskoe pismennoe nasledie uu, Kıpçakskiy Slovar po Armanopismennum pamyatnikam XVI-XVII Vekov*. Kasean Baur.
- Güneş, G., Ülker, H. İ. & Karakoç, G. (2008). *Sürdürülebilir turizmde yöresel yemek kültürünün önemi*. 2. Ulusal Gastronomi Sempozyumunda sunulan bildiri. Akdeniz Üniversitesi Alanya İşletme Fakültesi, Antalya.
- Keskin, E. Örgün, E & Akbulut B.A. (2017). Gastronomi kavramının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla analizi. *Journal of Tourism Gastronomy Studies*, 255-267.
- McIntosh, A. (1996). *Sociologies of food and nutrition*. Plenum Press.
- Ögel, B. (1982), Türk mutfağının gelişmesi ve Türk tarihi gelenekleri. *Türk Mutfağı Sempozyumu Bildiriler*. Kültür Turizm Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi Yayınları, s.15-18.
- Öztek, U. (2019). *Selim İleri'nin eserlerinde yeme içme kültürü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Samsakçı, M. (2007). Türk kültür ve edebiyatında tuz ve tuz-ekmek hakkı. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 181-199.
- Scarpato, R. (2002). Gastronomy studies in search of hospitality. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 9(2), 1-12.
- Seyitoğlu, F. & Çalışkan O. (2018). Akademik disiplin olarak gastronomi: kavramsal bir çalışma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 15 (3), 523-537.
- Talas, M. (2005). Tarihi süreçte Türk beslenme kültürü ve Mehmet Eröz'e göre Türk yemekleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1 (18): 273-283.
- Tezcan, M. (2000). *Türk yemek antropolojisi*. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Traces of Gastronomy in Philology Studies: Eating and Drinking in Kipchak Turkish Texts in Armenian Letter

Gastronomy focuses on eating and drinking, which is the most basic need of human beings, in short, it is the science of preparing, serving and eating food in a way that includes culinary customs and traditions. Especially in recent years, gastronomy has attracted great attention. It is a comprehensive discipline that makes use of science and social sciences such as chemistry, physics, biology, psychology, sociology, history, philology, anthropology, economics, marketing, management and business administration.

It is possible to identify data that will contribute to issues such as food production, the storage, transportation, processing and cooking of food, the method of food, its taste, the special items used, the chemistry of food, its digestion, its physiological effects, the determination of the power and status of food in society, the religious, social, social and cultural aspect of food Data that will contribute to issues such as its relationship with folk medicine, witchcraft and ceremonies in the texts of Kipchak Turkish with Armenian Letters.

The texts in Kipchak Turkish with Armenian Letters, chosen as the sample of the research, include approximately 30 thousand pages, written in Kipchak Turkish between 1521 and 1699, on many different topics such as religion, history, law, literature, language, chemistry, using Armenian letters, in the north of the Black Sea. Kipchak Turkish with Armenian Letters originates from the Kipchak-Polovets languages of the Crimea region. It is similar in structure to the Thrace dialect of Karaim, Cuman, Kipchak Urum and Crimean-Tatar mountain dialect. These texts, which have an enormous volume of 30 thousand pages and a very rich content, are kept in libraries in Europe and Asia such as Vienna Mekhitarist Monastery, Vienna National Library, Venice Mekhitarist Library, Paris National Library, Wrocław Ossolineum Library, Krakow Chartorysky Museum, Leiden University Library. Since the discovery of these texts, which are a great treasure in Turcology, and their announcement to the scientific world is very late, studies in this field are very few compared to other periods.

Looking at philological studies, gastronomy is mostly confined to the lexicological classification of food. In other words when the interdisciplinary studies of the fields of philology and gastronomy are considered, the types of words related to eating and drinking in a certain period or in certain cultures/nations and morphological or etymological studies related to them are understood. On the other hand, when not only the dictionary meaning of the words but also the context is given by the method of collocation in the texts in question; the cultural, social, religious, commercial and political meanings of the words will be displayed because evaluating the data in context is very important in terms of showing relationships between interrelated words in a particular field.

The scanning model was used as the method and Kipchak Turkish texts with Armenian letters were examined, the findings related to gastronomy were shared in the comments and discussion. Since the texts in question are very rich in volume, even food names contain enough material for thesis. For this reason, in this limited study, only selected examples that will give an idea about the subject headings are shared.

The food, which was previously consumed in order to meet the basic needs of the body, has transformed the human being into a cultural entity and has made itself a cultural element over time. Since the most important element that can be evaluated within the scope of a nation's living culture is eating and drinking, every record and every data on gastronomy will take the work to be done in this field one step further. Gastronomy has a universal perspective but draws strength from national sources; so the worldviews, the philosophy of life, religious norms and social rules of the societies can be followed through their eating and drinking habits, studies that reveal the eating and drinking experiences of the Turkish society and the change and development of these experiences will add strength to the studies on gastronomy.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Osmanlı Devleti'nde Esnafın Genel Özellikleri ve XVIII. Yüzyıl Konya Esnafıyla İlgili Bazı Tespitler

Zafer YILDIRIM^{1*} 

Gönderilme Tarihi: **02 Haziran 2021**
DOI: 10.38015/sbyy.947262

Kabul Tarihi: **28 Haziran 2021**

Öz:

Osmanlı Devleti'nde esnaf teşkilatı, son derece düzenli ve disiplinli bir yapıya sahiptir. Bu durum birçok belgeyle de açıkça ortaya konulabilir. Zaman zaman ahilik, lonca, gedik gibi kavramlar kullanılsa da genel olarak yapının muhafaza edildiği görülmektedir. Yerel anlamda kadı'nın başkanlığında bir yönetim heyeti bulunur ve bunlar esnafla ilgili pek çok konuda kararlar alırlardı. Esnafın yetişme tarzı, çıraklıktan kalfalığa ve sonunda da ustalığa yükselme durumu da oldukça sıkı bir denetim ve eğitim sürecine tabiydi. Bu denetim süreci, esnafın fiyat politikasında da narh sistemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Esnafın Osmanlı seferlerine katkıda bulunduğu, orducu esnafı adı altında aktif görevler üstlendiği de görülmektedir. Kadim bir Türk-İslam şehri olan Konya, Osmanlı hâkimiyetine girdiği XV. Yüzyıldan itibaren Osmanlı kültürünün en önemli merkezlerinden biri haline gelmiştir. Konya'da esnaf teşkilatı, bu kültürün izlerini taşımakta ve Osmanlı Devleti'nin genel yapısına uygun bir tablo oluşturmaktaydı. XVIII. yüzyılda da bu durumun bazı istisnalar dışında korunduğu anlaşılmaktadır. Özellikle şer'îye sicilleri bu hususla ilgili birçok belge içermektedir. Konya esnafı XVIII. yüzyılda teşkilat yapısını muhafaza etmiş, narh sistemini uygulamış, sefer zamanları orduya katkılarda bulunmuş, görev yaptığı çarşı ve dükkânlarla da sosyal hayatta önemli bir yer edinmiştir. Bu çalışmada öncelikle Osmanlı esnafının genel özellikleri hakkında bilgiler verilecektir. Esnaf teşkilatının yöneticileri ve organizasyonu örneklerle ortaya koyulacaktır. Sonrasında ise Konya şehrinde XVIII. yüzyılda esnafın durumu, yönetim şekli belgeler ışığında sunulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, esnaf, Konya, ticaret.

Abstract:

The organization of the tradesmen in the Ottoman State had a highly organized and disciplined structure. This event can be clearly demonstrated by many documents. Although the concepts such as "ahilik", "lonca" and "gedik" are used from time to time, the structure is generally preserved. In the local sense, there was a governing committee headed by the "kadı" and they took decisions on many issues related to tradesmen. Tradesman's upbringing, apprenticeship to squad and eventually mastery was also subject to a very strict supervision and training process. This audit process is seen in the price policy of the tradesmen as "narh" system. It is also seen that tradesmen contributed to Ottoman expeditions and undertook active duties under the name of "orducu" tradesmen. Konya, an ancient Turkish-Islamic city, has become one of the most important centers of Ottoman culture since the fifteenth century when it entered Ottoman rule. In Konya, the tradesmen organization carried the traces of this culture and formed a picture in accordance with the general structure of the Ottoman Empire. In the eighteenth century it is understood that this situation is preserved with

¹Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, ORCID ID: 0000-0002-6996-2609

*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): zaferyildirim1299@hotmail.com

some exceptions. Especially the kadi registers contain a lot of documents about this issue. Konya tradesmen maintained the organizational structure in the eighteenth century, applied the system of narh, contributed to the army in the expedition times, and took an important place in social life with its bazaar and shops. In this study, firstly, information about the general characteristics of the Ottoman tradesmen will be given. The managers and organization of the tradesmen organization will be presented with examples. Afterwards, in the city of Konya, in the 19th century, the situation of the tradesmen and the way of administration will be tried to be presented in the light of documents.

Keywords: Ottoman State, tradesmen, Konya, commercial.

GİRİŞ

Genel hatlarıyla belirtmek gerekirse esnaf, şehir ve kasabalarda mal ve hizmet üretimi ile ilişkili herhangi bir iş kolunun belirli bir alanında uzmanlaşmış olarak çalışanların meydana getirdiği mesleki örgütlenmeler olarak tanımlanabilir. Burada uzmanlaşılardan kastedilen oldukça dar ve sınırlı zümreler halinde, bir malın hammaddeden başlayarak geçirdiği üretim aşamalarından her biri olarak düşünülmelidir. Yani bu uzmanlaşma ve farklılaşan örgütlenme yapısı bir ağacın dalları gibi ayrıntılı bir tablo oluşturur (Genç, 2000, s. 293). Esnaf toplulukları için zaman içerisinde değişik isimler kullanılmıştır. Bunları şöyle sıralamak mümkündür: İlk olarak geçinmeye esas meslek anlamına gelen ve Arapça bir kelime olan hırfeti (حرفت) esas alan isimlendirmeler bulunur ki bunlar; esnaf-ı hırfet, erbab-ı hırfet, ehl-i hırfet, ashab-ı hırfet ve bunların çoğulu olan esnaf-ı hıref, erbab-ı hıref, ehl-i hıref, ashab-ı hırefdir. İkinci olarak da esnaf-ı sanat, erbab-ı sanat, ehl-i sanat, ashab-ı sanat gibi tabirlerle bunların çoğullarıdır. Osmanlı Devleti zamanında özellikle esnaf tabirinin daha fazla kullanıldığı görülmektedir (Ergin, 1995, s. 487). Bununla birlikte ehl-i hırfet ve ehl-i sanat tabirleri, çeşitli mesleklere mensup olanlar için sıklıkla kullanılmıştır (Mantran, 1990, s.327).

Toplum içerisinde üretici grupların, meşgul olduğu işe göre sınıflandırılmasıyla ortaya çıkan esnaflık, insanlık tarihi kadar eskilere dayanır. Bir Türk-İslam devleti olan Osmanlı Devleti'ni oluşturan toplumdaki esnaflığın kökenleri de kendisinden önceki Türk - İslam devletlerine kadar uzanır. Buna göre her esnaf kolunun kendine has gelenekleri ve her mesleğin bir pîri vardır. Mesela Hz. Âdem çiftçilerin, Hz. İdris terzilerin, Hz. Yusuf saatçilerin, Hz. Dâvûd demirci ve zırhçıların, Hz. Lokman hekimlerin, Hz. Muhammed tâcirlerin, Selmân-ı Fârisî berberlerin, Ahilik teşkilatının kurucusu olarak kabul edilen Ahî Evran ise debbağ esnafının pîri olarak kabul edilir (Kala, 1995, s. 423). Bu durum esnaf teşekküllerinin dini mahiyetini de ortaya koymaktadır.

Osmanlı Devleti'nde esnaf cemiyetlerinin serbest rekabet prensibi yerine, karşılıklı bir kontrol ve yardımlaşma esasına dayanan, imtiyaz ve inhisar usulleriyle hareket eden yapılar olduğunu belirtmek gerekir. Yani herkesin istediği mesleği, istediği yerde ve şekilde icra etmesine müsaade edilmesi mümkün değildi (Barkan, 1984, s. 39). Bu nedenle Osmanlı esnaf örgütleri, Avrupa'daki zanaatkâr ve özellikle de tüccar loncaları seviyesinde siyasi otoritenin kontrolünden bağımsız kalamamışlardır (Berkes, 1970, s. 79).

Osmanlı Devleti'nde esnaf denilen zanaat ehli, devlete ait işyerlerinde çalışanlarla serbest olarak, yani kendi işyerlerinde çalışanlar şeklinde iki ana kısma ayrılırdı. Birinci gruptakilere yani devlette maaş karşılığı çalışanlara "ehl-i hıref-i hâssa" adı verilir ve devletin bunlar üzerinde doğrudan, esnaf teşekküllerine ve loncalara bağlı özel teşebbüsler üzerinde ise dolaylı olarak bir kontrol sistemi bulunurdu. Bu şekilde devlet, bütün esnaf kuruluşlarını

hammadde temini, imalât, pazarlama, fiyat koyma ve satış aşamalarında denetim altında tutar ve ihtiyaç anında serbest meslek sahipleri de devlet hizmetine alınabilirdi. Buna genellikle savaş zamanlarında başvurulur, ordunun gıda temini, elbise, savaş malzemesi yapım ve onarımı gibi ihtiyaçlarının karşılanması amaçlanırdı. Bu şekilde, ihtiyaç sebebiyle orduya katılan ve devlete ait olan iş yerlerinde istihdam edilen esnaf sınıfına “orducu esnaf” denilirdi (Kala, 1995, s. 423). Bu grupların bazı zamanlarda seferlere nakdi ödemelerle destek oldukları da görülmektedir.

Osmanlı Devleti'nde Esnafın Genel Özellikleri

Ticari hayatın yoğun bir şekilde yaşandığı devlet sınırları içerisinde, esnafın birbirleriyle olan ilişkileri çerçevesinde, genel hukuk ve zabıta kurallarının düzeni koruması oldukça zordu. Çalışanlardan birinin alacağı karar ve tavır diğerlerine de etki edebilirdi. Bütün bu ilişkileri düzenleme ve muhtemel ihtilafları çözme işini Osmanlı Devleti'nin adalet sisteminin temel kurumu olan kadılık müessesesinin yapması en uygun olanıydı. İhtilaflı durumlar Kadı'ya ulaşmadan önce ara örgütlenmeler tarafından da en aza indiriliyordu. İşte esnaf teşkilatı bu ara örgütlenmelerden biriydi (Genç, 2000, s. 295). Bu organizasyon hem esnafın kendi içerisindeki, hem başka esnaf gruplarıyla ilişkilerini kontrol ediyordu. Aynı zamanda devletle olan ilişkilerinde de aracılık rolü oynuyordu.

Esnaf teşkilatının zanaat ve ticareti düzenlemekte etkin bir rolü bulunmaktaydı. Bir şehirdeki esnaf örgütleri birbirleriyle temasta buldukları gibi başka şehirdekilerle de iletişim kurmuşlardır. Bu birlikleri ayrı ayrı çalışan fakat aralarında içtimai bir birlik bulunan ihtisas birlikleri olarak nitelendirebiliriz (Tabakoğlu, 2000, s. 282-283). Bu örgütlenmenin mekânı şehir ve kasaba merkezleriydi. Her şehirdeki örgütlenme türü nüfus miktarı ve iktisadi özelliklere göre değişiklikler göstermekle birlikte yapı itibarıyla benzer nitelikteydi. Bu örgütlenmeler arasında debbağ esnafı dışında bölge ve ülke çapında ilişkiler bulunsa da bu duruma çok sık rastlanmaz. Kırşehir'deki Ahi Evran Zaviyesi'nin liderliğinde zayıf bir bağ içinde bulunan debbağ esnafı hemen hemen her şehirde faaliyet gösteriyordu. Bununla birlikte İstanbul gibi büyük şehirlerde aynı esnaf örgütünün parçalara bölünerek ayrı birimler halinde teşkilatlandığı da görülür (Genç, 2000, s. 294). Bu durumla ilgili erken dönemlere ait belgelerde çeşitli örnekler bulunmaktadır. Örneğin 1582 tarihli bir mühimme kaydında İstanbul Kadısı'na bir hüküm gönderildiği ve yağ mumu işleyen esnafın sorun yaşadığı görülmektedir. Bunlar rikab-ı hümayuna gelerek, o zamana kadar kasapların kestikleri koyunların başlarını başçılara, derisini debbağlara ve yağını mumculara verdiklerini ifade etmişlerdir. Mum işini mumcuların işlediğini, ancak şimdi debbağların mum işine de el atmasıyla koyunların derileriyle birlikte yağlarını da aldıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili merkezden daha önce verilen emir-i hümayuna göre hareket edilmesi ve kadime muhalif iş yapılmaması emredilmiştir (BOA, DVN. MHM., 48/24). Görüleceği üzere esnafın birbiriyle olan münasebetleri merkezden gönderilen talimatlarla da düzenlenmiş bu hususta emir-i hümayunlar yayınlanmıştır. Kadime muhalif iş yapılmaması şeklinde bir emir bulunması, esnaf düzeninin oldukça eskilere dayandığını göstermektedir.

Esnaf teşkilatının temelinde çırak, kalfa, usta şeklinde ilerleyen bir düzen yer almaktaydı. Bu teşkilatın hiyerarşik yapısı ise esnaf şeyhi, kethüda, yiğitbaşı, ustabaşı, kalfa ve çırak biçimindeydi. Çıraklar zamanla kalfa ve usta olabiliyorlardı (Özkaya, 2008, s.70). Ayrıca bu yapıya şehrin yöneticilerinden olan kadı, muhtesib, nakip, ehl-i vukufu da eklemek yerinde olacaktır (Tabakoğlu, 2000, s.282). Her esnaf grubu mesleki faaliyetlerde uyulacak özel kuralları, kendi içinde kararlaştırır ve bütün unsurların ortak kararı şeklinde onay için kadıya sunardı. Kadı, teklifi şeriat, kanunlar, örf ve adetlere uygunluk açısından hızla inceledikten

sonra Divan'a arz ederdi. Divan'da onaylanan teklif artık bağlayıcılığı olan temel bir belge haline gelirdi. Bu temel belgede; ustalık, kalfalık gibi unvanların kazanılma şartları, çıraklık ve kalfalık süreleri, çalışma şartları, üretilecek malın cinsi ve kalitesi, hammadde temini, dükkânların yeri ve sayısı gibi konular yer alırdı. Çoğunluğun iradesinde bir değişiklik olursa aynı usulle bu değişiklikler ya belgeye eklenir ya da yeni bir belge çıkarılırdı (Genç, 2000, s. 296). Esnaf birliklerinde, meslek dalındaki ustalığa ve eskiliğe dayanan bir kademeleşme söz konusu olmakla birlikte aynı dönemin batı esnafında görülen tabakalaşmadan bahsedilemez. Bu durumun nedeni batının sınıflı toplum yapısının yansımalarıdır. Osmanlı esnaf teşkilatında ise sadece mesleki ve ahlaki üstünlükler ilerleme ve yükselmeye sebep olurdu. Bu özelliklere sahip olmayanların esnaf arasında yer edinmesi mümkün değildi (Tabakoğlu, 2000, s. 283). Şunu da belirtmek gerekir ki Avrupa'daki loncaların kapalı ve şartlara dayanan bir kişiliği vardı. Yani bunlar beledi hükmi şahsiyetler olarak görülürdü. Osmanlı hukukunda ise devlet katında, esnaf teşkilatının böyle bir özellik taşıdığı söylenemez (Berkes, 1970, s. 283).

Osmanlı Devleti sınırları içinde XVIII. yüzyılın sonlarında hizmet etmiş olan İsveç elçisi D'ohsson'un esnaf ve sanatkârlarla ilgili görüşleri ilginçtir. Onun izlenimlerine göre her meslek özel kaidelere bağlı şekilde varlığını sürdürüyordu. Bu meslekleri icra edenler ayrı teşekküller meydana getirirler ve bunlara esnaf adı verilir. Bunların arasındaki düzeni korumak ve onlarla ilgili nizamları kontrol etmek için devlet tarafından esnafa nezaret etmekle görevli memurlar tayin edilir ve bu memurlara kâhya adı verilir. Bu kâhyaların yiğitbaşı denilen vekilleri vardır. Bunların hepsi (İstanbul için) İstanbul kadısına bağlıdır. Bütün dükkânlar sabah şafakla birlikte açılır, gece başlarken kapanır. İki bayram zamanının dışında el sanatlarında ve ticari hayatta en küçük bir fasıla görülmez (D'ohsson, s. 144). Esnaf teşkilatıyla ilgili özel bir araştırma yapmamış olmasına rağmen D'ohsson'un bu tespitleri, esnafın o dönemlerde de düzenini muhafaza ettiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Esnaf arasında ortaya çıkan anlaşmazlıkların çözüme bağlanması, sanat ve ticaretin kötüye gitmesine engel olunması gibi konular, esnafın ileri gelenlerinden oluşan ve kethüdanın yönetiminde bulunanlar tarafından lonca odalarında ele alınırdı. Lonca odalarının nüfuzu hükümet tarafından bizzat korunurdu (Kazıcı, 2003, s. 125). Konuyla ilgili, 1784 tarihli bir belgede lonca meclisinden söz edilmektedir. İstanbul'da Bayezid Camii civarında ve Mahmut Paşa yakınlarında bulunan kaşıkçı ve tarakçı esnafının hasılatlarına bazı kişilerin müdahalede buldukları belirtilen belgede bu durum üzerine iki esnaf grubunun lonca meclislerini toplayarak gerekli tedbirleri aldıkları ifade edilmektedir (BOA, AE. SABH. I, 259/17399). Görüleceği üzere esnaf grupları gerekli görülen durumlarda, hem kendi haklarını korumak hem de kadim düzeni devam ettirmek için meclis tabir edilen grup toplantıları düzenlenmekteydi.

Osmanlı Devleti'nde esnaf, disiplin açısından kendine has özelliklere sahipti. Devletin fiyatlandırma uygulaması olan narh hususunda, beşeri yanılma payı içindeki sapmalara ceza işlemi uygulanmazken, bu oran aşıldığında da çok sert tedbirlere başvurulmazdı. İkaz ve tavsiyede bulunmak en çok başvurulan yoldu. Narhtan sapmalar yüksek orana ulaşır ve tekerrür ederse, suçlu Müslümansa hapse atılır, gayrimüslimse küreğe konulurdu. Bu da birkaç hafta ile birkaç ay arasında fazla uzun olmayan bir süre ile sınırlandırılırdı. Burada en önemli nokta hatanın tekerrür etmesiydi (Genç, 2000, s.298-299). Narha verilen önemi anlatmaya yardımcı olacak 1818 tarihli bir belgede, Kasımpaşa'da narhtan noksan çörek satan çörekçiler kethüdası Seyyid Ömer ve yiğitbaşı Mustafa'nın Magosa Kalesi'ne sürgün edildikleri kayıtlıdır (BOA, C.BLD., 130/6478).

Esnafın bir arada bulunduğu çarşılar toplum yaşamının önemli bir merkezini teşkil ederdi. Çarşı Osmanlı kentinde esnafın başkahramanı olduğu kent kültürü bağlamında, özel bir sentez içerisinde kültürel ifadesini bulan bir bütünü ifade ederdi. Üç farklı günde, Müslümanlar için cuma, Yahudiler için cumartesi, Hristiyanlar için pazar olmak üzere dükkânların sırayla kapanıyor olması haftayı bölümlere ayırırdı. Gün ibadet saatlerine göre ölçülür, halk çarşıda batılı uygulamalar ve batı fikirleriyle birlikte yaşamayı denerdi (Cerasi, 1999, s.116).

Hem tüketicinin işini kolaylaştırmak hem de kontrolü sağlayabilmek amacıyla aynı işi yapan ya da aynı malı satan esnaf mümkün mertebe aynı çarşı veya handa bulunurdu. Osmanlı şehirlerinde aynı mesleği icra eden esnafın bulunduğu çarşılar mahalli isimlerle anılırlar da fonksiyonları aynıydı. Özellikle Arap kentlerinde bunlara “sûk” deniliyordu (Kazıcı, 2003, s. 129). Dükkânların düzenli bir biçimde karşılıklı birer sıra halinde dizilmiş olarak bulunduğu veya ordugâh pazarlarının askerî disiplin içinde düzenlenmiş bir şekilde satış yaptıkları yani bu dükkânların gezgin satıcılara nispetle her hususta düzene konulmuş olduğu ve arasta denilen yerler de çarşı kavramını karşılamaktaydı. Arastalar, sonraları aralarına değişik esnafın da karışmasına rağmen, genellikle aynı malın ticaretini yapan dükkânlardan oluştuğu için “terlikçiler arastası”, “kürkçüler arastası”, “baharatçılar arastası” gibi isimlerle de anılmışlardır. Bu çarşılar, başta camiler olmak üzere vakıf eserlere gelir sağlamak amacıyla onların yakınında veya bazı hallerde ayrı olarak uzağında yapılmışlardır. Özellikle camilere yakın yapılmalarının başlıca sebebi, o camiye cemaat temin etmek ve çevresine canlılık kazandırmaktır (Çam, 1991, s. 335).

Osmanlı kentinin ticaret ve zanaat işlemleri konutları dışarda bırakacak şekilde, dükkân ve atölyelerin sıralandığı bir veya daha fazla sokaktan oluşan tek bir alanda yoğunlaşır. Çarşı, kentleşmiş yüzölçümünün yüzde 6'sı ile yüzde 10'unu kaplar, mahallenin bütünü çarşı diye adlandırılırdı. Pazar denilen yerler ise açık havada yer alan haftalık çarşı veya panayır biçimindedir. Bununla birlikte XVI. yüzyıla kadar çarşı ve pazarın eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir (Cerasi, 1999, s. 119). Osmanlı mahallesi şehir hayatını yansıtan fiziksel bir merkez olmasının yanı sıra bütün yerleşiklerin iştirak ettiği bir tarikatın, bir loncanın ya da bir milletin yerel birimi olarak görülebilir. Esnafın, mahallenin fiziki yapısına göre cami yakınından başlayarak kitapçılar, ciltçiler, deri eşya satıcıları ve terlikçiler şeklinde sıralandığı anlaşılır. Sonrasında bir imalat türü olan dokumacılar, daha sonra da marangozlar, çilingirler ve bakırcılar bulunurdu. Merkezden en uzakta ise demircilerin yer aldığı görülür. Şehir kapılarına yakın mekânlarda saraçlar ve eyerciler yer alır, bunlar daha çok köylülere hitap ederdi. En dışta debbağhane ve boyahaneler bulunur, çevrede de çömlükçiler hizmet ederdi (Ergenç, 1980, s. 104). Bu yerleşimin nedeni, yapılan bazı işlerin kokuya ve gürültüye sebep olmasından dolayı kalabalıktan uzak tutulmak istenmesi olmalıdır.

Çarşının kalbi ise bedestendir. Çevresine yerleşen dükkânların belirli bir sırası vardır. Sattıkları malların değeri ne kadar yüksekse dükkânların yeri de bedestene o kadar yakın olur. Bu çekirdeğin çevresindeki ilk çember hanlardan oluşur, bir sonrakinde değeri daha az olan dükkânlar, zanaat bölgeleri bulunur ve son olarak en dış bölgede deri atölyeleri ve pazarlar yer alırdı (Cerasi, 1999, s. 120). Genel hatlarıyla bir Osmanlı kentinin ticaret merkezi, bedesten ve etrafında gelişen han, arasta gibi yapıların oluşturduğu mekânlar bütünüdür. Bu bütünlük oluşurken, en küçük birim olan dükkânların bedesten ve hanların cephelerini sarmaları, üstü kapalı veya açık bir sokak etrafında birleşerek arasta ve çarşıları meydana getirmelerinin rolü büyüktür (Akar, 2009, s. 269). Osmanlı şehrinin asıl merkezini bedestenin oluşturduğu rahatça söylenebilir. Etrafında sadece geceleri konaklama hizmeti vermeyip aynı zamanda bir ticaret mekânı da olan hanlar bulunur. Ticari açıdan yayılma, şehirdeki

bedestenden başlayan ve uzun çarşı denilen geniş caddenin odağında olduğu bir şekilde ilerler. Uzun çarşıya açılan sokaklarda çeşitli iş kollarına ait esnaf örgütleri yer alırdı (Ergenç, 1980, s. 106). Bu açıdan bakıldığında şehir yerleşmeleri içerisinde esnaf dükkanlarının, çarşıların ve bedestenin önemli bir payı olduğu anlaşılmaktadır.

XVIII. Yüzyıl Konya Esnafıyla İlgili Bazı Tespitler

Selçuklu ve Osmanlı Devleti dönemlerinde büyük ve önemli bir şehir olan Konya'da ticari hayatın yoğunlaştığı, esnaf gruplarının dükkânlarının ve çarşılarının yer aldığı mekanlarla ilgili çeşitli bilgiler bulunmaktadır. Türkiye Selçuklularının başkenti olan Konya'da ticaretin geniş bir alana yayıldığı görülmektedir. Selçuklulardan önce açık bir kent durumunda olan Konya, Selçuklular döneminde çevresi surlarla çevrilerek kapalı kent haline gelmiş, eğitim, sağlık ve ekonomiyle ilgili kurumlar bu surların içinde örgütlenmiştir. İmalat, pazarlama ve hizmet üretme şeklinde gerçekleşen ekonomik örgütlenme çoğunlukla benzer işi yapan esnaf gruplarının çarşı, pazar ve hanlarda gün doğumundan gün batımına dek süren ticari ve iktisadi faaliyetlerden meydana gelmektedir. Söz konusu bu ekonomik yoğunluk, surun içindeki çarşı ve pazarlarda gelişmiştir. XIII. yüzyıl başlarında Alaaddin Camii'nin doğusunda eski ve yeni çarşı diye isimlendirilen iki çarşı bulunmaktaydı (Uysal, 2010, s. 151).

Selçuklular döneminde sur kapılarından her biri bir ticaret yeri durumundaydı. Konya'nın yoğun ticaret bölgesini güneydoğu kesiminin teşkil ettiği söylenebilir. Daha net bir sınırlama yapmak gerekirse Atbazarı Kapısı ve Mevlana Dergâhı'ndan Bedesten'e kadar uzanan kısmın esnaf çarşıları ve pazar yerleriyle işgal edildiğini, tüccarların konakladıkları ve mallarını depoladıkları hanların da bu kesimde yer aldığını söyleyebiliriz. Şehrin iâşesi için yapılan ticaretin, şehrin kuzeydoğusunda yoğunlaştığını, çünkü Karamanoğulları'ndan beri kullanılan kapanın burada yer aldığını görebiliriz. Şehrin diğer kısımlarında bakkal ve ekmekçi gibi dükkânların dışında pek büyük sanat ve ticaret faaliyeti bulunmamakta idi (Ergenç, 1995, s. 38). Konya şehri Osmanlı hakimiyetine girdikten sonra da ticari açıdan hareketli ve canlı bir şehir görüntüsünü devam ettirmiştir. Evliya Çelebi, Konya'da yirmi altı adet han olduğunu ve bunlardan özellikle Atbazarı Kapısı dışındaki, Kösem Sultan'ın yaptırdığı hanın meşhur olduğunu aktarır. Ayrıca 1900 sultan çarşısı dükkânının varlığından bahseder. Yüzlerce dükkânın kargir ve bakımlı olduğunu belirterek bedestenden ise övgüyle söz eder. Bedesteni, "kâgir bina ve demir kapılı kanatlar ile örtülü kurşun kaplı" olarak niteleyerek, buradaki zengin tüccarlarda dünyanın en kıymetli eşyalarının bulunduğunu anlatır. Bununla birlikte Sıphapazarı, Saraçhane ve Tahtakale'nin de güzelliği ve düzenli oluşu Evliya Çelebi'nin aktardığı bilgiler arasında yer almaktadır (Çevik, 1986, s. 11).

Bugünkü şehir yapısı açısından bakıldığında, tarihi Konya Çarşısı, Mevlana Türbesi'nin de yer aldığı Mevlana Külliyesi'nin yakınında ve batı tarafında yer almaktadır. Belirtilen alan içerisinde, birçok cami ve dini yapı göze çarpmaktadır. Bunlar, Selimiye, İnce Minare, Kadı Mürsel, Şeker, İplikçi, Selimiye, Aziziye, Şerafettin, Kapı, Alâeddin, Sahib Ata camileri, Şems-i Tebrizi Camii ve Türbesi, Fűrüş ve Sırçalı mescitleri gibi yapılar olup, bunların bir kısmı Selçuklular döneminden kalmadır. Ayrıca bu alana yakın durumda bulunan, Karatay, İnce Minare ve Sırçalı Medreseleri de bulunmaktadır (Şahinalp & Günal, 2012, s. 162). Günümüzde bu bölge oldukça canlı bir ticaret alanı olarak varlığını korumaktadır. Bedesten adı verilen bölüm Konya halkının uğrak yeri durumundadır.

XVIII. yüzyılda Konya'da, aynı meslekle uğraşan esnaflar genellikle sük denilen çarşıların bulunduğu sokaklarda toplu halde iş görürlerdi. Bunlar Alaaddin Tepesi'nin doğu ve güneyindeki alanda, dış kalenin Atbazarı Kapısı dışındaki yerlerde toplanmıştı (Küçükdağ,

1989, s. 24). Osmanlı Devleti zamanında merkezi otoritenin güçlenmesiyle birlikte surlar eski önemini yitirmişlerse de şehre gelen yolların giriş noktalarını yine bu kapılar teşkil ediyordu. Her kapının çevresi birer sanat ve ticaret merkezi haline gelmiş, açılan dükkânlarla buralarda çarşılar oluşmuştu (Ergenç, 1995, s. 33). Konya çarşısının merkezi, Alaaddin Tepesi'ni çevreleyen iç kaleden itibaren doğu yönüne doğru ve şehir içindeki önemli yolların etrafında şehir kapılarına doğru gelişmiştir. Aynı zamanda bu gelişme istikameti, o devirlerde de önemli miktarda ziyaretçi çeken Mevlana Külliyesi'ne doğru yönelmiştir (Şahinalp & Günel, 2012, s. 164).

Şehre giriş noktalarında yani kapılarda ticari faaliyetlerin yoğunlaşması Osmanlı Devleti öncesi devirlerin karakteristik özelliğidir. Bunun iki nedeni olmalıdır. Birincisi, şehre gelenlerin kolayca uğrayabilecekleri yerler oluşu, ikincisi buraların özel bekçilerle korunan, güvenilir alanlar olarak görülmesidir. Bu özellik Osmanlı Devleti zamanında da devam etmiştir (Ergenç, 1995, s. 33). Konya'nın ticaret merkezi durumunda olan ve odağında Bedesten ve Uzun Çarşı bulunan alan, Konya'nın şehir olarak gelişimi ve bu gelişimin yönü üzerinde önemli bir rol oynamıştır (Şahinalp & Günel, 2012, s. 163).

XVIII. yüzyıla ait belgeler incelendiğinde Konya esnaf geleneğinde bir süreklilik olduğu, esnafın Osmanlı Devleti'nin klasik döneminde konulan ve bir anlamda Anadolu Selçukluları ve Karamanoğulları'ndan intikal etmiş olan kurullarla mesleğini sürdürdüğü görülmektedir. Esnafın amirleri ve yerel yöneticiler geleneğe sadık kalmaya özen göstermişlerdir. Bununla birlikte zaman zaman geleneğin dışına çıkılarak istenmeyen durumların yaşandığı ve bunların tedbir alınarak kadim işleyişe döndürülmeye çalışıldığı da tespit edilmiştir. Konuyla ilgili 1701 tarihli bir belge bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Söz konusu belgede, demirciler hırfetinden bazı kimseler, nalbandlar hırfetinden bazıları hakkında şikâyetçi olarak, kendilerinin eskiden beri öküz ve camus cinsini nalladıkları, bahsedilen çatal tırnaklılardan başkasını ise nalbandların nalladıklarını belirtmişlerdir. Hatta bu husus için kendilerine hüccet-i şer'iyeye ve ferman-ı şerif verildiğini belirten demirciler, Karaman Beylerbeyi'nin nal talebi karşısında nalbandlarla anlaşmalarını ve çatal tırnaklıları da nalbandların nallamaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Nalbandlar da ifadelerinde bu durumu kabul etmiş, ücreti karşılığı demircilere başvurduklarını belirtmişler, mahkeme demircileri haklı bulmuştur (KŞS 39, 110-1). Görüldüğü üzere herkesin hangi işle uğraşacağı ince ayrıntılarına kadar belirlenmiştir. Esnafın düzeninin korunması için bazen hüccet, gerekirse de ferman çıkarıldığı dikkati çekmektedir.

Konuyla ilgili bir başka örnekte ise, mihçılar esnafı, helvacı esnafından biri ve yaymacı esnafından biri hakkında şikâyetçi olarak, kendilerinin uğraşı olan hurda demir alım satımına helvacı ve yaymacıların karıştıklarını bildirmişlerdir. Neticede mihçılar haklı bulunmuştur (KŞS 50, 252-3). Görüleceği üzere her esnafın sahası bellidir ve buna göre hareket etmek durumundadır. Bu düzene uygun hareket etmeyenler mahkeme tarafından men edilmekteydi. Bir başka örnekte de kendirci esnafı attar esnafı hakkında şikâyetçi olmuş, bir esnafın diğerine karışmadığını ve her sınıfın kendine mahsus metaı alıp satması konusunda emr-i ali bulunduğunu bildirmişlerdir. Buna rağmen attarların kendilerine mahsus olan kendir, ip ve yular alıp sattıklarını iddia etmişlerdir. Attarlar durumu kabul etmiş, neticede bundan sonra bu durumdan men edilmişlerdir (KŞS 53, 105-3). Anlaşıldığı üzere mahkeme, esnafın düzeninin bozulmasına kesinlikle müsaade etmemektedir.

Birbiriyle ilişkili iki esnaf grubunun anlaşmazlığı hakkında bir başka belge örneğinde saraçlar ile kösele tüccarı konu edilmiştir. Saraç esnafı, kösele tüccarı el-Hac Mehmed'den şikâyetçi

olmuşlar, beyanlarında, bizler köseleyi Mehmed'den alır, vali ve mütesellime gerekli olduğunda eşyaları dikeriz ve tüccar ücretini onlardan alır demişlerdir. Ancak Mehmed'in vali tarafından kösele talep olursa benden siz alarak bedelini siz ödeyin şeklinde bir hal takındığını belirtmişlerdir. Yani valiye bizzat kendisi kösele vermekten imtina etmiştir. Hacı Mehmed ise bu konuda elinde hüccet bulunduğunu söyleyerek savunma yapmıştır. Ancak hücceti ortaya koyamamıştır. Neticede şehrin ileri gelenlerine sorulmuş ve onlar da sarracıları haklı göstermişlerdir. Bu durumda el-Hac Mehmed bu tutumundan men edilmiştir (KŞS 53, 114-2). Görüleceği üzere mahkeme çelişkili bir durumda şehrin ileri gelenlerine danışma gereği duyuyordu. Leblebici esnafıyla arpacı esnafı arasında mahkemeye yansıyan olaylarla ilgili belgede de nohut satışıyla ilgili bir anlaşmazlık söz konusu edilmiştir. Leblebiciler nohutun kendi alanlarına giren bir meta olduğunu bildirerek arpacıların da nohut alıp satmalarıyla zarara uğradıklarını ifade etmişlerdir. Nohutun kıymetli bir madde olduğunu, arpacıların bu işi yaparken kendilerinin ödediği vergiyi de ödemediklerini belirtmişlerdir. Arpacılar bu durumu kabul etmiş, bundan sonra nohut alıp satmayacaklarına dair taahhütte bulunmuşlardır (KŞS 55, 229-3).

Bu dönemde vakıf malı olan dükkânlarda kiracı olarak iş yapan esnaf da oldukça fazlaydı. Bunlar dükkânları aylık ya da yıllık olarak kiralayıp, bedelini vakfa öderlerdi. 1704 tarihli Şeyh Ahmed Efendi Vakfı muhasebesinde Habbaz Hasan, Neccar Emrullah ve Süleyman, Berber Ahmed, Gazzaz Mehmed, Mutaf Mustafa, Nalband Receb, Eskici Mehmed, postacı zimmi gibi esnaftan alınan kira bedelleri kayıtlıdır (KŞS 41, 115-1). Bununla birlikte bazı mahalle vakıflarına ait dükkânlar da mevcuttur. Mesela Pürçüklü Mahallesi vakfının dükkânları vardı (KŞS 41, 209-2, KŞS 52, 89-2). Yine 1763 yılında İbrahim Efendi Vakfı'na ait muytab, duhancı, kürkçü, berber, hallaç, ekmekçi, nalband, helvacı, kahveci, kasap dükkânları bulunmaktaydı (KŞS 100, 80-1). Vakıf kültürünün bir yansıması olan bu durum esnafın da bu kültürel yapı içinde etkin olduğunu göstermektedir.

Ticaret yapanların kurallara uyma durumu titizlikle takip ediliyordu. Vergilerin ödenip ödenmediğine dikkat edilirdi. Konuyla ilgili bir belgede başka yerlerden duhan (tütün) getirerek hile ile amediye vermeyen tüccarların men edilmesi hususunda yazılan bir tezkire söz konusudur. Duhan mukataasına mutasarrıf olan Hacı Abdülkadir bu durumla ilgili rahatsızlığını belirtmektedir (BOA, İE. ML., 119/11265). Yine Konyalı tütün tüccarı Hacı Ahmed'in altmış deve yükü tütünü başka bir yere götürdüğü ifade edilen bir belgede, resmini ödemediği için Konya Valisi'ne emir yazılması rica edilmiştir (BOA, C. ML., 596/24596). Görüleceği üzere şehre giren ve çıkan malların vergileri dikkatle takip edilmiştir.

Osmanlı Devleti toplum yapısı içinde Konya esnafı, klasik Osmanlı esnaf teşkilatının kuralları çerçevesinde örgütlenmişti. Yukarıdan aşağıya düzenli bir yapı içinde işleyen bu sistemde üretim tüketim ve denetleme ilişkileri birbirinden bağımsız olarak yürütülmekteydi. Üretim sektöründe usta kalfa ve çırak çizgisinde işlenen hammadde, mamul madde haline geldikten sonra tüccarlar aracılığı ile dükkânlara ulaştırılarak satışa sunulur bu noktada hizmet sektörü devreye girerek tüketici ile üretici arasında köprü vazifesi görürdü. Ehl-i hıref ya da dükkân sahibi tüccarların hepsinin bir temsilcisi denetim ve yönetim sürecine doğrudan dâhil olurdu. XVIII. yüzyılın başlarına ait olan ve Karaman Eyaleti Valisi'ne verilen mallarla ilgili bir belgede esnaf yöneticilerinden bazılarının adına rastlanmaktadır. Belge incelendiğinde hem esnaf gruplarının adları hem de şeyh, ahibaba, bazarbaşı, nakib, kethüda, yiğitbaşı, duacı, çavuş, ustabaşı gibi yöneticileri ile ilgili bilgi sahibi olmak mümkündür. Buna göre; bakkallar yiğitbaşısı Mehmet Çelebi İbn el-Hac Osman, helvacılar yiğitbaşısı Kara Mustafa İbn el-Hac Ali, nalbandlar yiğitbaşısı Ahmed bin İsmail, semerciler yiğitbaşısı el-Hac Mehmed bin

Hasan, kasaplar yiğitbaşısı Seyyid Muslu Çelebi bin Mehmed, keçeciler yiğitbaşısı el-Hac Mehmed bin Mahmud, debbağlar yiğitbaşısı Şaban bin İbrahim, haffaflar yiğitbaşısı İbrahim Çelebi ibn Ahmed, sarraclar yiğitbaşısı Mustafa bin Ali, duvarcılar yiğitbaşısı Hasan, mutaflar yiğitbaşısı Mustafa bin Mehmed, ekmekçiler yiğitbaşısı Seyyid Mehmed bin Şaban isimli yiğitbaşılar merkezi otoriteye karşı kendi sınıfını temsil etmektedir. Bu belgede Konya'daki esnafın tamamı yer almamakta, valiye hizmet sunan esnaf sıralanmaktadır. En fazla ödemenin bakkallar cemaatine yapılması da dikkat çekicidir (KŞS 40, 25-1, 25-2).

Konya esnafının düzeniyle alakalı, 1710 tarihli bir sicil kaydı Konya'da yiğitbaşılık kurumunun işleyişi hakkında önemli bilgiler içermektedir. Belgeye göre kasap esnafından bir grup mahkemeye başvurarak, esnaf arasında meydana gelen bazı hususlar için aralarından birini yiğitbaşı tayin etmenin eski bir adet olduğunu bildirmişlerdir. Orada hazır bulunan Ali oğlu Mehmet Beşe'nin de ehl-i vukuf ve yiğitbaşılığa layık olduğunu belirterek, adı geçen eski usul üzere bir seneliğine yiğitbaşı tayin edilerek kendisine temessük verilmesini istemişlerdir. Mehmet Beşe de kasaplar esnafının yiğitbaşısı olmayı ve gerekli hizmeti vermeyi taahhüd etmiş ve ataması gerçekleşmiştir (KŞS 44, 128-2). Yiğitbaşının esnafın kendi arasından seçilerek kadı tarafından onaylandığı ve bu şekilde göreve başladığı anlaşılmaktadır.

Yiğitbaşılık kurumu ile ilgili bilgiler içeren 1714 tarihli bir belgede yukarıdaki belgede olduğu gibi, Karaman Beylerbeyi'ne verilen malların ücretinin alındığı aktarılırken bazı yiğitbaşılar da adı geçmektedir. Bunlar da şu şekilde sıralanmıştır: Mutaf yiğitbaşısı Abdurrahman bin Ahmed, şerbetçiler yiğitbaşısı Hasan bin Sefer, keçeciler yiğitbaşısı Abdülgaffar bin Ramazan, demirciler yiğitbaşısı es-Seyyid Ali bin Satılmış, semerciler yiğitbaşısı es-Seyyid Mustafa ibn es-Seyyid Ali, etmekçiler yiğitbaşısı Mehmed bin Ali, bakkallar yiğitbaşısı Süleyman bin Ahmed, haffaflar yiğitbaşısı Mustafa bin Mehmed, kasaplar yiğitbaşısı Ahmed bin Abdüsselam, tüccarlar yiğitbaşısı Molla Mehmed bin Musa, nalbandlar yiğitbaşısı Ahmed bin İsmail. Bu esnaf gruplarının ücreti yiğitbaşılardan tarafından alınmış, daha sonra ilgili kişilere dağıtımı sağlanmıştır (KŞS 45, 81-1). Anlaşılacağı üzere XVIII. yüzyılın ortalarında da yiğitbaşılık kurumu önemini muhafaza etmekteydi.

Yine validen alacakların tahsil edilmesiyle ilgili bir belgede çeşitli esnaf gruplarının adı geçmekte, söz konusu esnafın vekil-i şer'ileri olarak gösterilen isimler arasında bir kısmının yiğitbaşılardan da zikredilmektedir. Kasap esnafının yiğitbaşısı Ali Bey İbn-i Süleyman, Attar esnafının yiğitbaşısı İbrahim bin el-Hac Mehmed, libasçılar yiğitbaşısı Mustafa bin Abdi burada geçen isimlerdir (KŞS 57, 116-2). 1762 tarihli başka bir belgede, Türkmen kürkçü esnafı üzerine Mehmed adlı şahsın yiğitbaşı olarak tayin edildiği kayıtlıdır (KŞS 100, 118-1). 1753 yılında haffaflar yiğitbaşısı olarak görülen Ahmed'in bu tarihte göreve yeniden atandığı anlaşılmaktadır. Yaklaşık on yıl sonra da görevi oğlu Derviş Mehmed'e devretmiştir (Baykara, 1990, s. 207). 1763 tarihli sicil kaydında da yine haffaflar yiğitbaşısı Ahmed Halife'nin kendi rızasıyla oğlu Mehmed lehine vazifesinden feragat etmesi konu edilmiştir. Mehmed bu göreve uygun bulununca bu talep kabul edilmiş ve yeni bir berat çıkarılmıştır (KŞS 100, 129-2).

Yiğitbaşılık kurumunun XVIII. yüzyılın sonlarına kadar varlığını sürdürdüğü görülmektedir. 1787 tarihli bir belgede nalbant esnafının demircilerle ilgili yaşadığı bir sorunun mahkemeye taşındığı ve burada nalbant esnafının yiğitbaşısı olarak Mehmed bin Ömer'in de yer aldığı görülür (KŞS 65, 19-2). 1793 tarihli bir kayıttan ise helvacıyan esnafının yiğitbaşısı olarak Mustafa Beşe bin İbrahim adı geçmektedir. Tekâlif talebiyle ilgili bu kayıttan yiğitbaşılardan

önemini koruduğu anlaşılmaktadır (KŞS 66, 17-2). Bu örneklerle yiğitbaşı tabir edilen görevlilerin XVIII. yüzyılda Konya'da etkin bir şekilde faaliyet yürüttüklerini söylemek mümkündür.

Belgelerde adı geçen bir başka yönetici ise bazarbaşısıdır. XVIII. yüzyılın başlarında Konya'da İsmail Çelebi adlı kişinin bazarbaşısı olarak görev yaptığı görülmektedir (KŞS 38, 119-1; KŞS 39, 9-1, 88-1). Bazarbaşısı tüm esnafın bir temsilcisi durumundaydı. Devletle olan ilişkilerde bir aracı olarak nitelendirilebilir. İsmail Çelebi'nin de bu şekilde bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bakkal, helvacı, kasap gibi çeşitli esnaf grupları onun önderliğini ikrar etmişlerdir (KŞS 38, 119-1). İsmail Çelebi'nin bu görevi bir süre devam ettirdiği ve 1703 yılına dek bu görevde bulunduğu anlaşılmaktadır (KŞS 41, 16-1) 1703 yılında ise Konya bazarbaşılığına Hacı Ali Ağa'nın atandığı Kadı Mehmed Efendi'nin merkeze gönderdiği ilamdan anlaşılmaktadır (BOA, AE. SMST II, 1/52). 1715 yılında Halep valisi Ali Paşa'ya verilen erzakın listelendiği kayıta ise bazarbaşısı olarak Ahmed Çelebi'nin adı geçmektedir. Yine aynı kayıta önceki bazarbaşısı olarak da Molla Ebubekir ismi verilmektedir. Burada erzakların bir kısmının bazarbaşısı tarafından temin edilerek valiye sunulduğu ve parasının da yine bazarbaşısı tarafından tahsil edildiği görülmektedir (KŞS 45, 3-1). Bir başka belgede ise Karaman Valisi'ni teftişe gelen müfettişe sunulan masraf listesinde semerciler yiğitbaşısı eliyle sarayın yastıklarına kılıflık top verildiği görülmekte, Bazarbaşısı Ahmed Çelebi'den de bahsedilmektedir. Burada ilginç bir nokta da masraf listesinde bazarbaşılık için çıkarılan hüccete verilen harcın da listeye eklenmiş olmasıdır. Bazarbaşılığın hüccetle tevcih edildiğini ve bunun da bir masrafı olduğu anlaşılmaktadır (KŞS 45, 10-1).

Bazarbaşılık için berat çıkarıldığı da görülmektedir. Bununla ilgili bir berat örneği, şu ifadelerle son bulmaktadır: "...virilen rü'us-ı hümayunum mucibince müceddeden bu berat-ı hümayunu virdim ve buyurdum ki mezkur Ebubekir varup Konya'da bazarbaşısı olup bundan evvel bazarbaşısı olanlar ne minval üzere mutasarrıf olagelmişler ise mezbur dahi ol minval üzere mutasarrıf ola ol babda ref olunan merkum Ahmed ve taraf-ı ahardan kimesne dahl ve taarruz kılmayalar..." (KŞS 45, 293-2) Bu belge bazarbaşılıkla ilgili birçok bilgi içermektedir. Öncelikle esnaf ve çarşı sakinlerinin kendi aralarında belirledikleri birini kadı huzurunda bazarbaşısı olarak seçtikleri ve bunu kadı müraselesiyle resmi bir hale getirdikleri görülmektedir. Burada bu duruma aykırı bir şekilde bazarbaşılığı üzerine alan birinin usulsüzlükleri görülmüş ve mesele başkente taşınmıştır. Neticede usulsüzlük yapan kişiden bazarbaşılık alınarak güvenilir ve herkes tarafından kabul edilen başka birine bu görev tevcih edilmiştir. Belgede Bazarbaşısı Ahmed Çelebi'nin vilayet için yapılan masraflarda usulsüzlüğünün tespit edildiği belirtilmektedir. Anlaşıyor ki bazarbaşısı denetime tabi tutulmakta ve yaptığı faaliyetlerin uygunluğu incelenmektedir. Buradan çıkan bir başka sonuç ise bazarbaşılık için kadı hücceti gerekirken, anlaşmazlık durumlarında berat alınması ihtiyacının hâsıl olduğudur.

1727 tarihli bir ferman suretinde, Konya esnafının teşkilat ve düzeni hakkında çok önemli bilgiler bulunmaktadır. Belgeye bakıldığında bezzâz, haffaf, zerger ve sabbağ esnafının aynı şeyh ve kethüda tarafından yönetildikleri ve bunların ferman ile görevlendirildikleri anlaşılmaktadır. Konya esnaf teşkilatında şeyh ve kethüda isimlerine yönetici olarak rastlanması geleneksel yapının korunduğu anlamına gelmektedir. Aynı belgede esnafın yetişme tarzıyla ilgili de önemli bilgiler bulunmaktadır. Bir ustanın yanında çıraklık yapmadan, sanatı tam olarak öğrenmeden ve kurallara uygun olarak başka çıkmadan (ustalık vasfını kazanmadan) sanatı işleyip dükkân açmanın mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Osmanlı Devleti'nde esnaf teşkilat düzeninde usta-çırak ilişkisine verilen önem Konya'da da

aynen korunmuştur. Bu durum o kadar önemli görülmektedir ki padişaha kadar intikal eden şikâyetlere konu olmaktadır. Merkezi hükümet de bu duruma kayıtsız kalmayıp konuyla ilgili fermana hükmetmiştir (KŞS 50, 259-3).

Konya esnafında bir yönetici olan esnaf şeyhleri belgelerde de görüleceği üzere eskiden beri esnafın her türlü işini yapmakla görevliydi. Bunlar esnafın kendi aralarında uygun gördükleri birini kadıya bildirerek onay almalarıyla atanmaktaydı. Bazen merkezden berat istendiği de görülmektedir. Esnaf, şeyhin görevlendirilmesinde olduğu kadar görevden alınmasında da etkili olurdu (Tuş, 2007, s. 203). Belgelerde çok fazla karşılaşılmayan yöneticilerden biri olan şeyh ile ilgili bir kayıt dikkat çekicidir. Bu belge de görevlendirmeye ilgili bir berat sureti olup,

“Berat-ı meşihat-ı bakkalan bi- ism-i Seyyid Süleyman

Nişan-ı şerif-i alişan hükmü oldur ki.

Medine-i Konya'da vaki bakkallar ve kürkçüler ve berberler esnafının şeyhi olan işbu raf-i tevki-i refiü'ş-şan-ı hakani es-Seyyid Süleyman bil- fiil berat-ı şerifimle mutasarrıf olup hizmetinde kusuru ve mucib-i azli yoğiken ahardan hilaf-ı inha ile üzerinden Mehmed alup külli gadr itmekle ref olunup gerü mezbura ibka ve mukarrer kılınmak babında yedinde olan berat-ı atiki mucibince inayet taleb itmeğin vaki ise sadaka idüp bu berat-ı hümayunumu virdim ve buyurdum ki...” şeklinde kayıtlar içermektedir (KŞS 45,294-2). Burada önce bakkalların şeyhi olarak zikredilen Seyyid Süleyman ismi daha sonra kürkçü ve berberlerin de şeyhi olarak gösterilmiştir. Anlaşıldığı üzere şeyhlik için berat gerekmektedir ve usulsüz şekilde görev alan kişi hemen el çektirilmiştir. Seyyid Süleyman'ın beratı yenilenerek göreve iadesi sağlanmıştır.

1753 yılında Konya'da, şeyh-i seb'a unvanıyla görev yapan bir yönetici bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu tarihte şeyh-i seb'a olan Abdülkerim'in vefat ettiği ve sonrasında oğulları Abdullah ve Halil'e bu görevin tevcih edildiği görülmektedir. Sonrasında Abdullah vefat etmiş ve görev Halil'de kalmıştır (Baykara, 1990, s. 205). 1762 tarihli bir sicil kaydında, birçok esnaf grubu sayılarak bunların şeyhlerinin Hafız Mahmud olduğu belirtilmiştir. Bu gruplar, bakkallar, berberler, saraçlar, kalaycılar, kürkçüler, çömlekçiler, bezirciler, muhtablar, bazarcılar ve gazzazlar ile sair esnaf olarak kaydedilmiştir. Hafız Mahmud'un berat-ı ali ile bu görevde olduğu da belirtilmiştir. Şeyhin görevine dışardan müdahaleler olduğu için şikâyetçi olduğu anlaşılmaktadır (KŞS 100, 127-1). Görüleceği üzere, bu tarihte de birçok esnaf grubunun ortak bir şeyhi bulunuyordu.

1763 tarihinden itibaren haffaf ve dikici esnafı şeyhliğini sırayla Abdullah ve Halil, Ahmed, yeniden Abdullah ve Halil, yeniden Ahmed, oğlu Mehmed, Halil ve el-Hac Mustafa'nın yürüttüğü görülmektedir (Baykara, 1990, s. 208). 1765 tarihli bir belgede haffaf ve dikici esnafından bazılarının mahkemeye başvurduğu ifade edilerek Şeyh Abdullah Efendi'den bahsedilmektedir. Şeyh Abdullah'ın berat-ı ali ile bu görevde olduğu belirtilerek esnafın işlerine baktığı belirtilmektedir (KŞS 58, 88-2). Belgeden adı geçen şeyhin tüm esnafın şeyhi olup olmadığı anlaşılamamaktadır. Ancak haffaf ve dikicilerin şeyhi olduğu ve onların her türlü işlerine baktığı açıktır. Yine aynı tarihli başka bir kayıta da Şeyh Abdullah Efendi'nin adı geçmekte ve haffaf ve dikicilerin müştereken şeyhi olduğu belirtilmektedir. Kaşıkçı Ahmed adlı birinin şeyhin işlerine müdahalesi söz konusu olmuş, adı geçen kişi bundan men edilmiştir (KŞS 58, 162-3). Ayrıca bu tarihte nalband şeyhliğinin es-Seyyid Mehmed ve es-

Seyyid İbrahim'den es-Seyyid Mustafa'ya geçtiği de görülmektedir. Bu tarihten sonra sırasıyla es-Seyyid Mehmed ve es-Seyyid İbrahim yeniden, Şeyh İbrahim, Hafız Mehmed ve es-Seyyid Hüseyin nalbandlar şeyhliği görevini yürütmüşlerdir. Yine 1783 yılında külahçılar esnafı şeyhi Hüseyin'in vefatı üzerine oğlu Derviş Hasan'ın göreve getirildiği dikkati çekmektedir (Baykara, 1990, s. 206-207). Anlaşılabacağı üzere yüzyılın ikinci yarısında da Konya'da şeyhlik kurumu varlığını ve esnaf üzerindeki etkisini devam ettirmektedir.

Belgelerde çok fazla karşılaşılmayan yöneticilerden biri de ahi babadır. Bununla birlikte XVIII. yüzyılda Konya'da ahi babalık kurumunun yaşadığını ve özellikle debbağlar arasında önemli bir yerinin bulunduğunu görmekteyiz. XVIII. yüzyılın başlarında sicillerde ahi baba adına rastlanmış olup ismi el-Hac Osman şeklinde kayıtlıdır (KŞS 39, 13-1, 24-1, 73-1, 141-1) Merkezden gönderilen bir buyrulduktan, Konya'da daha önce ahi baba olarak görev yapan Mehmed'in vefat ettiği ve 1711 yılında Debbağ Süleyman'ın bu göreve getirildiği anlaşılmaktadır (BOA, C.BLD, 40/1956). Anlaşılabacağı üzere ahi baba merkezden de görevlendirilebiliyordu. 1718 yılında ise ahi baba olarak el-Hac Süleyman adı geçmektedir (KŞS 48, 200-1). 1730-1731 yıllarında el-Hac Mehmed ibn el-Hac Abdurrahman'ın ahi baba olarak görev yaptığı anlaşılmaktadır (KŞS 52, 27-3, 43-5). Ahi babanın debbağ esnafı arasındaki anlaşmazlıkların çözümünde rol oynadığı görülmektedir (KŞS 52, 244-1). 1736 yılında da adı tespit edilemese de bir ahi babanın varlığı bilinmektedir (KŞS 53, 10-1). Sonraki yıllara ait bir belgeden anlıyoruz ki bu kişi de hala görevine devam eden el-Hac Mehmed'tir. Sözü geçen el-Hac Mehmed 1740 yılına kadar görevini sürdürmüştür (KŞS 54, 22-4, 60-1, 119-2). 1742 yılında ise ahi baba olarak Hacı İbrahim bin Ahmed adı geçmektedir (KŞS 55, 229-1).

Esnaf arasında çıkan sorunlar kanun-i kadimdeki usule göre ve esnaf ileri gelenleri ile yapılan istişarelerle çözülmektedir. Yukarıda anılan kethüda, şeyh ve yiğitbaşların bu istişarede ortak bir noktaya gelerek sorunun çözümüne katkıda buldukları görülmektedir. Bazen de doğrudan esnafa danışılarak sorunların çözüm yoluna gidildiği anlaşılmaktadır. XVIII. yüzyılın ikinci yarısına ait, 1772 tarihli bir sicil kaydında, kösele gibi bazı hammaddeler konusunda saraç esnafının yaşadığı bir sorun konu edilmiştir. Kendilerinin o zamana kadar amel-i kadim üzere kösele aldıklarını ancak Seyyid Veli adlı kişinin buna aykırı hareket ederek kösele alıp sattığını bildirmişlerdir. Bu anlaşmazlığın çözümü konusunda şehirdeki esnafa danışıldığı ve şehirde bulunan otuz iki nev' esnafın ihtiyar, meşayih ve ahi babalarına sorulduğu anlaşılmaktadır. Neticede sorunun esnaf arasındaki mevcut yani kadimden gelen adetler üzerine çözülmesi gerektiği tasdik edilmiştir (KŞS 61, 34-2). Anlaşıyor ki geleneksel düzen korunmak istenmekte ve bu düzenin devamını sağlamak için çaba sarf edilmektedir.

Esnaf teşkilatı içerisinde yeri olan bir başka yönetici de muhtesibtir. Konya'da XVIII. yüzyılda muhtesiblik kurumu varlığını sürdürmekteydi. Yüzyılın başlarında muhtesib olarak es-Seyyid Süleyman Çelebi bin es-Seyyid İbrahim adı geçmektedir (KŞS 39, 76-1, 94-2). 1703 yılında ise Konya ihtisab mukataasının Mevlevi Mehmed Efendi'nin uhdesinde olduğu görülmektedir (BOA, AE. SMST. II, 69/7297) 1708 yılında, el-Hac Mahmud, malikane ihtisab mukataasının uhdesinde olduğu kişi olarak karşımıza çıkmaktadır (BOA, AE. SAMD. III, 104/10289). 1723 yılında Ahmed Beşe ibn-i Mustafa muhtesiblik görevini yürütürken, (KŞS 49, 2-3) 1731 tarihinde el-Hac Ahmed Ağa muhtesib olarak kayıtlarda yer almaktadır. Buradaki ağa unvanı ihtisab ağalığından dolayı verilmiş olabilir (KŞS 52, 120-4). 1736 yılında ise Mehmed Ağa ibn Mahmud muhtesib olarak belirtilmektedir. Burada da ağa unvanı verildiği dikkati çekmektedir (KŞS 53, 174-4). Mehmed Ağa'nın vefatı sonrası ise Konya İhtisab Mukataası Derviş Ahmed'e tevcih edilmiştir (BOA AE. SMHD. I, 193/15042). Derviş

Ahmed Ağa'nın bu görevi 1753 yılına kadar sürdürdüğü görülmektedir. (BOA, AE. SMHD. I, 257/20922). 1759 yılında ise ihtisab emini olarak Hidayetullahzade Ahmed Ağa'nın adına rastlamaktayız. (BOA, AE. SMST. III, 48/3473) 1769 tarihinde Seyyid Zeynelabidin Konya ihtisabının tasarruf sahibi olarak karşımıza çıkar. (BOA, AE. SMST, III, 24/1625) Yüzyılın sonlarında ise Konya İhtisab Mukataası Çelik Paşazade Hüseyin'in uhdesinde bulunmuştur. (BOA, C.ML. , 570/23334, 431/17486)

Muhtesib ya da ihtisab ağası, görevini yürütürken uhdesinde bulunan vergilerin toplanması hususunda bazı yardımcıları görevlendirirdi. Bunlara koloğlanı, başlarına ise kolbaşı denilirdi (Tuş, 2007, s. 211) 1716 tarihli bir belgede, ekmekçi esnafından bazılarının mahkemeye başvurarak koloğlanı es-Seyyid Mustafa hakkında şikâyetçi oldukları görülmektedir. Şikâyetin sebebi koloğlanının kendilerinden narh akçesi adı altında ve muhtesib ağası adına haksız taleplerde bulunduğu iddiasıdır. Koloğlanı bunlardan bazılarını kabul edip bazılarını inkar edince kabul ettiklerini geri vermiş ve bundan sonra koloğlanı olmaması için tenbih edilmiştir (KŞS 47, 69-3). Anlaşılabileceği üzere muhtesibin görevlendirdiği kişiler bazen görevini suiistimal etmişlerdir. Ayrıca muhtesibin narh akçesi adı verilen bir vergi türünü de esnaftan talep ettiği görülmektedir.

SONUÇ

Osmanlı Devleti'nde esnaf teşkilatı çok önemli bir organizasyondur. Bu organizasyon kendi içinde hiyerarşik bir yapıya sahip olmakla birlikte merkezi hükümetle ve yerel idarecilerle de uyum içinde faaliyetlerini sürdürmüştür. Esnafın teşkilatı tarihsel kökenleri olan ve bu kökenlerden beslenen bir yapıya sahipti. Fütüvvet ve ahilik geleneklerinin izleri son dönemlere kadar kendini hissettirmiştir. Esnaf teşkilatında birçok yönetici bulunmakta olup bunların her birinin görev ve yetki alanları belirgin bir şekilde ayrılmıştır. Yerel anlamda teşkilatın en üst yöneticisi aynı zamanda yerel idarenin de başı olan kadıdır. Muhtesib, şeyh, kethüda, yiğitbaşı gibi yöneticiler de, esnafla ilgili çeşitli konularda yetki sahibi olmuşlardır.

Orducu uygulaması esnaf teşkilatının merkez ile sıkı ilişkiler geliştirdiğinin ve merkezi idareye destek verdiğinin bir göstergesidir. Osmanlı Devleti'nin büyük devlet olmasının en önemli sebeplerinden biri teşkilatlı şekilde hareket etmesidir. Mesela seferlerde askerin günlük hayatını normal bir şekilde devam ettirebilmesi için de düzenli bir sistem kurulmuştur. Bununla birlikte diğer sosyal kesimler gibi esnafın da sefer giderlerine katkı sağlaması beklenmiş ve bu katkının düzenli ve sistemli bir şekilde yerine getirilmesi için gayret sarf edilmiştir. Ancak doğal olarak bazı sorunlarla da karşılaşıldığı görülmektedir. Özellikle darlık ve kıtlık zamanlarında her kesim gibi esnaf da zor durumlara düşmüş ve istenen katkıyı sağlamakta yetersiz kalmıştır. Ayrıca meydana gelen suistimaller de orducu sisteminin işleyişinde rahatsızlıklara yol açmıştır. Bunlara rağmen, özellikle devletin ihtişamlı dönemlerinde İstanbul, Edirne ve Bursa gibi büyük şehirlerden toplanarak sefere fiilen katılan esnaf gruplarının, seferin önemli bir aktörü olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bununla birlikte imdâd-ı seferiyye adı verilen verginin tahsili konusunda da yine esnaf teşkilatı bütün üyeleriyle üzerine düşen görevi yerine getirmiştir.

Esnaf teşkilatının uygulayıcısı olduğu narh uygulaması ise yine Osmanlı Devleti'nin teşkilatçılık anlayışının en ilginç örneklerindedir. Geçmişe oldukça eski olan ve tarihi temellere dayanan bu uygulama Osmanlı Devleti'nde de en iyi şekilde uygulanmaya çalışılmıştır. Bu uygulamayla hem haksız kazancın önüne geçilmiş hem de tüketicinin korunması sağlanmıştır.

Konya esnafı da bu genel yapı içerisinde ve hemen hemen aynı kurallarla varlığını sürdürmüştür. Bununla birlikte XVIII. yüzyıl Konyası'nda, esnafın kendi arasında ve bazen de idarecilerle birtakım sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu durum hem dönemin şartları hem de insan unsuru düşünüldüğünde doğal karşılanmalıdır. Aynı zamanda, bu devirde de Konya esnafı merkezi idareye katkılar sunmuştur. Orducu uygulamalarında daha çok nakdi anlamda rol oynayan Konya esnafı, imdâd-ı seferiyye konusunda da kendisine verilen sorumluluğu yerine getirmiştir. Özellikle sicillerdeki bazı örnekler bu durumu açıklar niteliktedir.

Konya şehrinde birçok çarşı, esnaf tarafından mekan olarak görülmüş ve halkın istifade etmesi için kullanılmıştır. Bu çarşıların buldukları yerler, ticaret ve sosyal hayat açısından bazı ipuçları elde etmek açısından önemlidir. XVIII. yüzyılda bazı yerlerin ticaret ve üretim açısından Konya'nın kalbi durumunda olduğu, bazı yerlerin ise nispeten sönük kaldığı söylenebilir. Özellikle Atbazarı Kapısı civarı, Alaaddin Tepesi ile Mevlâna arasında kalan bölge son derece canlı ticaret mekanı özelliği taşımıştır. Arşiv belgelerinden elde edilen veriler incelendiğinde yine Konya şehrinde XVIII. yüzyılda çeşitli meslek dalları ve bu dallarda çalışan esnaf grupları ile karşılaşmaktadır. Bunların bir kısmı çarşılarda bir kısmı da mahallelerdeki dükkânlarda hizmet vermişlerdir.

XVIII. yüzyıl Konya esnafı bir nevi Osmanlı Devleti esnaf teşkilatının bir yansımasıdır. Bu durum bazı istisnalar dışında belgelerle de ortaya çıkmaktadır. XVIII. yüzyıl gibi karışık bir dönemde Konya esnafının organizasyonunu koruduğu da rahatlıkla ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akar, T. (2009). Osmanlı kentinde ticari mekanlar. *Tarih Araştırmaları Literatür Dergisi*, 7(13), 267-292.
- Barkan, Ö. L. (1984). Osmanlı İmparatorluğu'nda esnaf cemiyetleri. *İstanbul Üniversitesi İ.F.M.(1-4)*, 39-46.
- Baykara, T. (1990). *Osmanlı taşra teşkilatında XVIII. yüzyılda görev ve görevliler*. Vakıflar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Berkes, N. (1970). *100 soruda Türkiye iktisat tarihi (Cilt II)*. Gerçek Yayınevi.
- Cerasi, M. (1999). *Osmanlı kenti*. Yapı Kredi Yayınları.
- Çam, N. (1991). *Türkiye diyanet vakfı İslam ansiklopedisi*. Türkiye Diyanet Vakfı İSAM.
- Çevik, M. (1986). *Seyahatname (Cilt III-IV)*. Üçdal Neşriyat.
- D'ohsson. (t. y.). *18. yüzyıl Türkiyesinde örf ve adetler*. Tercüman 1001 Temel Eser.
- Ergenç, Ö. (1980). *Osmanlı şehrinde esnaf örgütlerinin fiziki yapıya etkileri*, Birinci uluslararası Türkiye'nin sosyal ve ekonomik tarihi kongresi tebliğleri, Meteksan Limited Şirketi.
- Ergenç, Ö. (1995). *XVI. yüzyılda Ankara ve Konya*. Ankara Enstitüsü Vakfı Yayınları.
- Ergin, O. N. (1995). *Mecelle-i umur-ı belediyye (Cilt I-II)*. İstanbul B.B. Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayınları.
- Genç, M. (2000). *Osmanlı imparatorluğunda devlet ve ekonomi*. Ötüken Neşriyat.
- Kala, A. (1995). *Türkiye diyanet vakfı İslam ansiklopedisi (Cilt 11)*. Türkiye Diyanet Vakfı İSAM.
- Kazıcı, Z. (2003). *Osmanlı'da toplum yapısı*. Bilge Yayınları.
- Küçükdağ, Y. (1989). *Lale Devri'nde Konya* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Mantran, R. (1990). *17. yüzyılın ikinci yarısında İstanbul (Cilt I-II)*. TTK Basımevi.
- Özkaya, Y. (2008). *18. yüzyılda Osmanlı toplumu*. Yapı Kredi Yayınları.

Şahinalp, M. S., & Günel, V. (2012). Osmanlı şehircilik kültüründe çarşı sisteminin lokasyon ve çarşı içi kademelenme yönünden mekansal analizi. *Milli Folklor Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*, (93), 149-168.

Tabakoğlu, A. (2000). *Türk iktisat tarihi*. Dergah Yayınları.

Tuş, M. (2007). *Sosyal ve kültürel açıdan Konya*. Tablet Yayınları.

Uysal, M. (2010). Tarihsel süreçte geleneksel Konya çarşısı için bir mekansal analiz. *Milli Folklor Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*, (86), 149-162.

Arsiv Belgeleri

Başbakanlık Osmanlı Arşivi Ali Emiri Tasnifi.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi Cevdet Tasnifi.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi İbnülemin Tasnifi.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi Divan-ı Hümayun Mühimme Defterleri Kataloğu.

Konya Şerhiye Sicilleri: 38,39,40,41,44,45,47,48,49,50,52,53,54,55,57,58,61,65,66,100 numaralı defterler.

EXTENDED ABSTRACT

General Characteristics of Tradesmen in the Ottoman State and Some Determinations About the 18th Century Konya Tradesmen

The Ottoman State ruled for a long time and was a great world state. It is known that this state has very important institutions and organizations both socially and economically. One of the most important of these is the organization of tradesmen. The organization of tradesmen, which is a product of a deep-rooted tradition, has played very important roles socially and economically. The idea of “futuvvet” and “ahilik” are the most important elements that form the basis of this organization. The structure, which was shaped in the previous Turkish-Islamic states, continued its influence throughout the existence of the Ottoman State.

The organization of the tradesmen in the Ottoman State period had a highly organized and disciplined structure. This event can be clearly demonstrated by many documents. Although the concepts such as “ahilik”, “lonca” and “gedik” are used from time to time, the structure is generally preserved. In the local sense, there was a governing committee headed by the “kadı” and they took decisions on many issues related to the tradesmen. Tradesman's upbringing, apprenticeship to squat and eventually mastery were also subject to a very strict supervision and training process. This audit process is seen in the price policy of the tradesmen as “narh” system.

There are many managers in the tradesmen organization, and each of them has a clear division of duty and authority. In the local sense, the top manager of the organization is the kadı, who is also the head of the local administration. Managers such as “muhtesib”, “sheikh”, “kethüda”, “yiğitbaşı” also had authority on various issues related to tradesmen.

It is also seen that tradesmen contributed to Ottoman expeditions and undertook active duties under the name of “orducu” tradesmen. The “orducu” tradesmen, who fulfilled all the needs of the soldiers at the time of the expedition, at the scene of the war and in the time of the return and at an officially fixed price, would go on the expeditions with the professional tools and raw materials that they would use in production. However, some of the difficult and non-transportable needs, such as supplies and sheep, were obtained from the nearest settlements.

One of the ways that tradesmen make contributions to Ottoman State campaigns is cash payment. This concept corresponds to the civil tax received from the people in return for battle costs. It is clear that these monies collected to be spent on war expenses is an extraordinary way of financing when it is not possible to cover expenses with normal government revenues. It is understood that the tradesmen took responsibility for the collection of this tax together with other elements and efforts were made to fulfill this duty.

The bazaars, where the tradesmen were together, constituted an important center of social life. In order to both facilitate the work of the consumer and provide control, the tradesmen who did the same work or sold the same goods were in the same bazaar or inn as much as possible. Even though the bazaars where the tradesmen who practiced the same profession in Ottoman cities were called with local names, their functions were the same. “Suk” and “arasta” were among these names. The heart of the bazaar is the bedesten. The shops were placed around the bedesten in a certain order.

Konya, an ancient Turkish-Islamic city, has become one of the most important centers of Ottoman culture since the fifteenth century when it entered Ottoman rule. In Konya, the tradesmen organization carried the traces of this culture and formed a picture in accordance with the general structure of the Ottoman State. In the eighteenth century it is understood that this situation is preserved with some exceptions. Especially the kadı registers contain a lot of documents about this issue. Konya tradesmen maintained the organizational structure in the eighteenth century, applied the system of narh, contributed to the army in the expedition times, and took an important place in social life with its bazaar and shops.

In the documents examined, some information about the tradesmen managers in Konya was obtained. It is seen that there is a continuity in the tradition of tradesmen in Konya, and that the tradesmen continued their profession with the rules set in the Ottoman classical period and in a sense inherited from the Anatolian Seljuks and Karamanoğulları. The managers of the tradesmen and local administrators took care to stick to the tradition. However, it has also been determined that undesirable situations are experienced from time to time by going beyond the tradition and these are tried to be returned to the ancient functioning by taking precautions.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Bazı İhtilaflı Konu Başlıklarının İncelenmesi

Mustafa KIRKİT^{1*} 

Gönderilme Tarihi: 30 Mart 2021 Kabul Tarihi: 29 Haziran 2021
DOI: 10.38015/sbyy.905668

Öz:

Bu çalışma ihtilaflı konulardan “Bilim” ve alt başlıkları “Yok Olan Türler, Biyoyakıt, İklim Değişikliği, Su Sıkıntısı, Genetiği Değiştirilmiş Organizmaların” sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yerini ve dağılımını analiz etmeyi amaçlamıştır. İhtilaflı konular, bireylerin veya toplumun bir konuda ayrılığa düştüğü, birbirine zıt görüşler ileri sürdüğü konular olarak kabul edilebilir. Çalışma da ihtilaflı konuların eğitim içerisindeki yeri ve sosyal bilgiler eğitimi alanyazındaki bazı önemli noktalarına da değinilmiştir. Bu çalışmada AB Konseyi'nin ele aldığı ve Güney INDIANA Üniversitesi'nin belirlediği ihtilaflı konulardan bazılarının içerikteki varlığı, tartışabilirliği ve araştırılan konular hakkında farkındalık oluşturma açısından ele alınmıştır. Araştırmanın kapsamı 2018-2019 yılında Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı onaylı okutulan ortaokul 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarıdır. Araştırmanın deseninde nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda “Bilim” kavramına ders kitaplarında yeterince yer verildiği, alt başlıkların ise yeteri kadar kitaplara yansıtılmadığı tespit edilmiştir. İncelenen ihtilaflı konu başlıkları açısından öğrenci seviyesinin genel olarak gözetildiği söylenebilir. Eksikliği görülen, gelecek nesilleri yakından ilgilendiren “Yok Olan Türler, Biyoyakıt, İklim Değişikliği, Su Sıkıntısı, Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar” başlıklarının öğrenciler tarafından araştırılmasına ve sorgulanmasına fırsat tanınabilir. Konuyla ilgili farkındalığın artırılması için ders kitaplarında etkinlikler hazırlanabilir. Ders kitaplarında, ihtilaflı konuların öğrencilerin ilgisini çekmesi ve konu başlıklarının ders sürecine etkin şekilde yansıtılması öğretmenin yönlendirmesiyle gerçekleşebilir. İhtilaflı konuların öğretiminde tekrar öğretimde kullanılmak üzere kılavuz kitapların hazırlanarak öğretmeni yönlendirici içeriklerin verilmesi, ihtilaflı konuların daha etkin şekilde öğrenme ortamına yansımaları sağlayabilir. İhtilaflı konular hakkında alanyazında bazı çalışmaların bulunduğu görülmüştür ancak incelenen araştırma konusunun alanyazında eksikliği görülen bir konu başlığı olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın ise ihtilaflı konularla ilgili hem sosyal bilgiler eğitimi alanında hem de diğer alanlardaki yapılacak olan bundan sonraki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, ihtilaflı(tartışmalı) konular, bilim, tartışma, ders kitabı.

Abstract:

This study aimed to analyze the place and distribution of controversial issues, such as "Science" and its subtitles "Extinct Species, Biofuels, Climate Change, Water Shortage, Genetically Modified Organisms" in social studies textbooks. The controversial issues can be regarded as issues in which individuals or society differ on an issue and put forward opposing views. In the study, the place of controversial

¹T.C. Adalet Bakanlığı, Türkiye, ORCID ID: 0000-0001-8471-0664

*Sorumlu Yazar (Corresponding Author): mustafakirkit.80@gmail.com

issues in education and some important points of social studies education in literature are also mentioned. In this study, some of the controversial issues addressed by the EU Council and determined by the Southern INDIANA University are discussed in terms of the content, disputability and raising awareness about the issues under research. The social studies textbooks which are approved by the Ministry of National Education of the Republic of Turkey in 2018-2019 and taught to the 5th, 6th and 7th grades of secondary schools are within the scope of this study. The document analysis which is one of the qualitative research analysis methods and content analysis were used in the design of this research. As a result of the research, it was determined that the concept of "Science" is given enough place in the textbooks, but on the other hand its subtopics are not reflected in the books sufficiently. It can be said that the student level is generally observed in terms of the examined controversial subject headings. Students may be given the opportunity to investigate and question the issues of "Extinct Species, Biofuels, Climate Change, Water Problems, Genetically Modified Organisms", which are lacking and closely related to future generations. Activities can be prepared in textbooks to raise awareness on the subject. These controversial issues in the textbooks can attract the attention of the students and the subject titles can be effectively reflected in the lesson process with the guidance of the teacher. Preparing guidebooks to use for re-teaching of the teaching of controversial subjects and providing teacher-guiding contents can ensure that the controversial issues are reflected in the learning environment more effectively. It has been observed that there are some studies in literature on controversial issues. However, it can be said that the research subject is a topic that is lacking in literature. It was thought that this study would contribute to future studies on controversial issues both in the field of social studies education and in the other fields.

Keywords: Social studies, controversial issues, science, discuss, textbook.

GİRİŞ

Birey, yaşam boyu eğitim faaliyetleri sayesinde planlı veya plansız yeni şeyler öğrenmiş ve eğitimsel bir mekanizma olan dünya sistemi içerisinde hayatını sürdürmüştür (Şişman, 2018). Bu süreçte doğumuyla başlayan eğitim serüveni ölümüne kadar devam etmiş olan birey, toplum içerisinde merak, ilgi alanı, beceri, davranış ve diğer öğretiler gibi birçok sebepten dolayı araştırma yapmaya yönelmiştir. Birey araştırma yaparken, bilinenin üstüne yeni bilişler kazandırmak için bilinmeyenleri araştırmış ya da bilinenlere karşı ihtilafta bulunmuştur (Özdemir & Arslangilay, 2017). Bireyin düşünce, ihtilaf, araştırma, öğrenme gibi yaklaşımlarla yaşamına yenilikler getirmesi ve hayatını daha anlamlı kılma çabasının, toplum yaşamına yenilikler sunduğu söylenebilir. Ayrıca bu süreçlerin hem maddi hem de manevi olarak insanlık tarihine önemli katkılar sunduğu da söylenebilir. Bilim dünyası içerisinde farklı düşünmenin, düşünce özgürlüğünün, ihtilaf kültürünün çok ayrı bir önemi olduğu söylenebilir. Hess'e (2005) göre, bilimsel araştırmalar, düşünsel tartışmalar, toplumsal tartışmalar, eğitim, öğretim ve daha birçok konudaki ihtilaf kültürü, bireyin kazanımlarını artırmıştır. İhtilaflı konu; bireylerin düşünce ve görüşlerindeki farklılıklara bağlı olarak ortaya çıkan anlaşmazlıklar ile fikir ayrılığına neden olan konulardır (Manitoba, 2006). Çeşitli kaynaklara bakıldığında ihtilaflı konular; *controversial issues*, ihtilaf; *dispute*, *disagreement*, tartışmalı; *controversial*, *contentious* olarak geçmiştir (Yılmaz, 2012; Ersoy, 2013). Arapça kökenli ve isim köklü bir kavram olan ihtilaf Türk Dil Kurumu'nun tanımında; ayrılık, anlaşmazlık, aykırılık, uyuşmazlık gibi anlamlarla ifade edilmiştir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017). İhtilaflı konuların bilimsel alanyazındaki tanımlarına bakıldığında kelime anlamının geniş çerçevede açıklandığı görülmüştür. İhtilaflı ya da bir diğer ifadeyle tartışmalı konular; toplumu fikir birliğinden ayırarak düşünce konusunda bölen, farklı grupların oluşturduğu uzlaşmaz argümanlar ortaya çıkartan konulardır (Jofre, Kolstrein, Gianella & Iglesias, 2015). Avaroğulları'na (2015) göre ihtilaflı konular; toplumun geneliyle alakalı olup sabit bir görüşün evrensel olarak sağlanamadığı ve tartışmaya açık olduğu konulardır. Stradling'in (1984) tanımına baktığımızda ihtilaflı konular, çeşitli çözüm önerilerine karşın üzerinde uzlaşılammış toplumsal ve siyasal konulardır (Akt. Ersoy, 2013, s. 28). Bu tanımlar

ve alanyazındaki diğer tanımlara bakıldığında ihtilaflı konuların, insanın doğasında yer alan merak duygusunu uyandıran ve düşünmeye yönelten konular olduğu söylenebilir. İnsanın sorular sorması sonucu ortaya çıkan birçok problem ve farklı düşüncelerin, bireyler arasındaki münazarayı başlattığını, bu durumun ise ihtilaflı konuları ortaya çıkardığı söylenebilir. Ayrıca bireyler arasında çoğu zaman ihtilaflı konulardan dolayı değer çatışmaları oluşabilir. Bu durum aşırılığa kaçmadan düşünce gelişimine katkı sağlayabilir. İnsanların tek tip ve sabit bir düşünce halinde yaşayamayacağı ve bütün konularda uzlaşma, anlaşma sağlanmasının zor olduğu insanlık tarihine bakıldığında görülebilir. Bu yüzden farklılıklar, farklı düşünceler, ihtilaf, insanın bir nevi yaratılışında var olan en temel görünmeyen bir organı kabul edilebilir. Bireyin düşünce gelişimini, becerilerini ve birçok kazanımını etkileyebilecek olan ihtilaf kültürünün erken dönemde verilebileceği temel düzeydeki dersler, sosyal bilgiler dersleri ve müfredata bu konuda eklenecek seçmeli dersler olabilir. Sosyal bilgiler ders içeriklerinde tartışmanın etkin bir şekilde işlenebileceği birçok konu bulunabilir (Öztürk, 2017; MEB, 2018). Bu bağlamda sosyal bilgiler eğitimi içerisinde olan ihtilaflı konu başlıklarının öğretiminin temeli de bu duruma dayandırılabilir.

Her eğitim-öğretim faaliyetinde olduğu gibi sosyal bilgiler derslerinde de en temel ve birincil olarak süreç içerisinde başvurulan kaynak materyal ders kitapları olarak kabul edilebilir. Türkiye’de 2003 yılında hazırlanan “İlköğretimde Ücretsiz Kitap Dağıtım Projesi” kapsamında ücretsiz dağıtılmaya başlanan ders kitaplarının (Bayrakçı, 2005) öğrenmeye en fazla etki eden unsurlardan birisi olduğu düşünülürse, içeriğinin öğrencilerin çevresi, ilgileri, ihtiyaçları, istekleri, görsel tepkileri, öğrenme düzeyleri, bölgesel durumları, ilgi duyacağı konu başlıkları, aktarımda yer verilmesi gereken güncel içerik ve konular, küresel gelişmeler. Toplumsal konular gibi birçok başlığında etkin bir şekilde verilmesi önemli bir durum olarak görülebilir (Karagözoğlu, 2020). Ayrıca bu konuların içeriği hazırlayan tarafından ders kitaplarında sunulan kısmı tek başına yeterli olarak görülmeyebilir. Ders kitaplarının verimli bir öğrenmeye katkı sağlaması için nitelikli araştırma ve incelemelerle desteklenmesi daha etkin öğrenmeleri sağlayabilir. Bu açıdan çalışmada ele alınan ders kitaplarındaki incelenen ihtilaflı konular içerikle alakalı olan sadece bir konu başlığı olup diğer birçok konu başlığıyla ilgili de çalışma yapılabilir. Alanyazında Sosyal bilgiler ders kitaplarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde *değerlendirme ve inceleme tabanlı çalışmaların* (Önal & Kaya, 2006; Demir & Atasoy, 2018) olduğu, konu bakımından ise *çokkültürlü eğitim* (Keskin ve Yaman, 2014), *güncel konular* (Demirkaya, 2008), *vergi bilinci* (Yılar & Çam, 2020), *kültürel miras öğeleri* (Pehlivan & Kolaç, 2016), *çeşitli değerler* (Kuş, Meray & Karatekin, 2013; Karacan, 2018; Çam, Yılar & Ünal, 2020), *beceriler* (Hayırsever & Kısakürek, 2010; Aydemir, 2017), *turizm kavramı* (İlhan, Şeker & Kapıcı, 2015) konularda çalışmaların olduğu görülebilir. Bununla birlikte sosyal bilgiler ders kitaplarını ihtilaflı konular açısından ele alan çalışmaların alanyazında oldukça sınırlı olması ve özellikle araştırma kapsamında ele alınan bilim ve alt başlıklarıyla ilgili çalışmanın kısıtlı olması bu çalışmanın önemini ortaya koyduğu söylenebilir.

Disiplinler arası çalışma alanı olan sosyal bilgiler derslerinin, ihtilaflı konuların öğretiminde önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. Soley’ye (1996) göre sosyal bilgiler eğitimi ve öğretiminde ihtilaflı konuların önemi birçok alan eğitimci tarafından belirtilmiştir. İhtilaflı konuların öğretim aşamasında eğitimci tarafından aşağıdaki verilen maddeler çerçevesinde öğretimi savunmuştur:

- Kalıcı sorular üretmek

- Müzakere etmeyi öğrenmek
- Farklılıkları yönetme içeriği ve becerisini öğrenmek
- Etkili vatandaşlık için öğrenciyi hazırlamak
- Olumlu karışıklıklar
- Düşünceyi yansıtmak
- Değerleri ve farklılıkları anlayan araştırma süreçleri

İhtilaflı konuların birçok alanda çalışma konusu olduğu alanyazında görülebilir (Yazıcı & Seçgin, 2010; Günal, 2018; Tatar & Adıgüzel, 2019). Sosyal bilgilerin tanımına baktığımızda ihtilaflı konularla çok fazla ilişkili olan psikoloji, felsefe, sosyoloji, tarih, coğrafya gibi alanlarla ilgili olduğu görülmüştür (Çopur, 2015; Öztürk, 2017). Ayrıca sosyal bilgiler iyi bir vatandaş yetiştirmeyi hedefler. Bu anlamda öğrencilere küçük yaşta demokrasi eğitiminin verildiği sosyal bilgiler, demokratik kazanımların öğretildiği, buna bağlı olarak bireyin üzerine yüklediği hak ve sorumluluklarında erken yaşta verilmek istendiği bir derstir (Safran, 2012). Tartışma kültürünün giderek önem kazandığı günümüzde, erken dönemde verilen derslerden biri olan sosyal bilgiler; ihtilaf, münazara, tartışma, mütabakat sağlama gibi konuların öğrencilere aktarılmasında önemli katkısı olabilir. Bu süreçte ihtilaflı konuları çözenin yani “Tartışma yapabilmeyi temelinde yatan unsurlar ne olabilir?” sorusunun herkes tarafından farklı cevapları olabilir. Alanyazına baktığımızda bir tartışmanın olmazsa olmazlarından bazı başlıkların; açık bir şekilde düşünceyi söyleyebilme, üzerinde bir otorite baskısı olmadan düşüncesini açıklayabilme, karşılıklı saygı, farklı düşünceleri ortaya çıkarma, demokratik anlayış gibi başlıklarda toplandığı görülmüştür (Öztürk, 2017).

İhtilaflı konular, düşünce özgürlüğünün olmadığı bir ortamda varolmayabilir. Farklı düşüncelerin açıklanmaması tartışmayı engeller. Bu nedenle eğitim sürecinde tartışmanın etkin ve verimli olması için öğretmenin ayrı bir rolü bulunur. Öğretimin ana aktörü olan öğretmenlerin, ihtilaflı konulara farklı açılardan yaklaştığı, süreç içerisinde öğrencileri üst düzey öğrenmelere yönlendirdiği söylenebilir (Öztürk, 2017; Yücel, 2018). Hess (2005) öğreticilerin bu yaklaşımlarını şöyle ifade etmiştir:

- 1- İhtilaflı konunun öğretmen tarafından tartışmalı kabul edilmeyip öğretmen dışındaki çevre tarafından tartışmalı olarak kabul edildiği durumlarda, öğretmen öğrencilere süreç içerisinde düşüncelerini açıklamaktadır. Bu, öğretmene göre nesnel bir yaklaşım kabul edilmektedir. Bunun sonucunda ise öğretmen tartışmalı konunun aslında tartışılmasını sağlamaz ve konunun tartışmalı olmadığını öğretmiş olur.
- 2- Öğretmenin, toplumun ve öğretim sürecindeki öğrenciler tarafından ihtilaflı olarak kabul edilen konuların tartışılması durumunda öğretmen bir tek bakış açısına yönelip öğrencilerin farklı düşüncelerine engel teşkil ederek konuyu bir düşünceye göre sonuçlandırması, nitelikli tartışma yapılmasını sağlamamaktadır.
- 3- Öğretmenler, ihtilaflı konuların öğretimine olumlu bakmayabilir. Bunun nedenleri; öğretmen bu konularda kendisini zorlayacak sorulardan çekinebilir, yeteri kadar bilgisi olmayabilir ya da yeterli bilgiye sahip olmasına rağmen öğretim sürecinden buna yer vermek istemeyebilir.
- 4- Öğretmen ihtilaflı kabul edilen bir konuda farklı düşüncelere ve bakış açılara nesnel yaklaşabilir ve bu tartışmanın konuların çözümünde, bir uzlaşma ya da denge sağlanmasında önemli bir yeri olduğunu kabul edebilir.

Amerika Birleşik Devletleri Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi NCSS, (2007) tarafından yayımlanan bildiri ihtilaflı konuların öğretilmesi desteklenerek şu görüşlere yer verilmiştir:

“Tartışmalı (İhtilaflı) konular, tartışma konusunun önceden çözümlendiğine dair bir varsayım olmaksızın veya konuya ilişkin sadece tek bir doğru görüş ve cevap olduğu varsayılmadan sınıfta tartışılmalıdır. Sosyal bilgiler öğretmenleri bu tür konulara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak kendi fikirlerinden farklı dahi olsa öğrencilerin çeşitli fikirlerle yüzleşmelerini sağlamalıdır” (Akt. Yılmaz, 2012, s. 203).

Bu nedenle ihtilaflı konular, sosyal bilgiler derslerinde alan öğretmenleri tarafından daha etkin şekilde sınıf ortamında işlenmeli, gerekirse planlı ve hazırlıklı şekilde sınıf ortamına getirilmelidir. Bu şekilde işlenen ihtilaflı konular, SBÖP’te yer alan kazanımların ve hedeflenen amaçların gerçekleşmesine katkı sunabilir. Ayrıca öğrencinin problem çözme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ve karar verme becerisi gibi yetilerine de katkı sunabilir (Avaroğulları, 2015).

İhtilaflı konularla ilgili önemli çalışmaların bulunduğu İndiana Üniversitesi (I.U.B.; 2020), yenilikçi öğretim ve öğrenimin temelinde yer alan konuların içerisinde ihtilaflı konulara da yer verdiği görülmüştür. İhtilaflı konuların öğretimi bazı ders ve disiplinlerin ayrılmaz birer parçası olarak görülmüş, öğretim ve öğrenim sürecinde aktarılan konu başlıklarıyla ilgili güncel tartışmaları da içerisine alan bir anlatımın, iyi yönetilmesi halinde öğrencilerde kalıcılık düzeyinin daha fazla olabileceği belirtilmiştir (Pace, 2003; İ.U., 2020). İhtilaflı konuların sosyal bilgiler öğretiminde daha çok yer verilmesiyle öğrencinin demokratik bakış açısı geliştirme, sosyal adalet, karşıt görüşleri dinleme ve anlama, sorunları keşfederek çözümler getirebilme, birden çok görüşü değerlendirme ve çeşitli perspektifleri anlama, öğrendiklerini daha etkin uygulama gibi bakış açıları ve öğrenimler kazanmasını sağlayabileceği belirtilmiştir (Lockwood, 1996; NCSS, 2020, A.Learner, 2020). Sosyal bilgiler derslerinin erken dönemde bireyin toplumsal bakışını kazanmasına etki edecek birçok konuyu ele alıyor olması, öğrencilere aktarılan bu konuların öğretimi daha kalıcı hale getirebilmeyi önemli bir durum haline getirmiştir (Kirkkit, 2019). Konuların öğretiminde yenilikçi yaklaşımların kullanılması da öğrenme-öğretme sürecinde başarıyı sağlayabilir. Özellikle araştırma kapsamında ele alınan ihtilaflı konuların kapsamına bakıldığında sosyal bilgiler öğretiminde ele alınması gereken başlıklar olduğu söylenebilir. Alanyazında ihtilaflı konularla ilgili yapılan bazı çalışmalara bakacak olursak; Avaroğulları (2015) ihtilaflı konular hakkında eylem araştırması kapsamlı bir çalışma yaptığı, Çopur (2015) ihtilaflı konuların öğretimine ilişkin düşünceler hakkında bir çalışma yaptığı, Yılmaz (2012) ihtilaflı konular hakkında öğretmen görüşlerini inceleyen bir çalışma yaptığı görülmüştür. Alanyazında benzer çalışmalar olmakla birlikte araştırma kapsamında ele alınan bilim ve alt başlıklarının ihtilaflı konular içeriği ile sosyal bilgiler kapsamında incelendiği bir çalışmaya rastlanmadığı söylenebilir.

Bu nedenle çalışmada sosyal bilgiler 5. 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında tartışmalı(ihtilaflı) konu başlıklarından “Bilim, Yok Olan Türler, Biyoyakıt, İklim Değişikliği, Su Sıkıntısı, Genetiği Değiştirilmiş Organizmaların (GDO)” içerikte nasıl olduğu ve dağılımı analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ihtilaflı konu başlıklarından “Bilim ve alt başlığı olan Yok Olan Türler, Biyoyakıt, İklim Değişikliği, Su Sıkıntısı, Genetiği Değiştirilmiş Organizmaların (GDO)”, 2018/2019

öğretim yılında MEB onaylı okutulan ortaokul 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki içeriğine bakılarak analiz edilmesi ve ihtilaflı konu başlıklarının yansımalarının nasıl olduğu, yer aldıkları öğrenme alanları, ünite, konu başlığı analizleri, kullanım sıklığı ve içerikteki durumlarını göstermeyi amaçlamıştır. Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Sosyal bilgiler 5. 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında tartışmalı(ihtilaflı) konu başlıklarından bilim, yok olan türler, biyoyakıt, iklim değişikliği, su sıkıntısı, genetiği değiştirilmiş organizmalar konu başlıklarının geçtiği öğrenme alanı, ünite başlıklarına dağılımı nasıldır?
- 2- Sosyal bilgiler 5. 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında tartışmalı(ihtilaflı) konu başlıklarından bilim, yok olan türler, biyoyakıt, iklim değişikliği, su sıkıntısı, genetiği değiştirilmiş organizmalar konu başlıklarının ders kitaplarında kullanım sıklığı ve yansıması nasıldır?
- 3- Sosyal bilgiler 5. 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında tartışmalı(ihtilaflı) konu başlıklarından bilim, yok olan türler, biyoyakıt, iklim değişikliği, su sıkıntısı, genetiği değiştirilmiş organizmalar konu başlıklarının geçtiği öğrenme alanları ve sınıf düzeylerindeki dağılımının karşılaştırması nasıldır?

Araştırmanın Kapsamı

Çalışma MEB'in 2018/2019 yılındaki 5. 6. ve 7. sınıflarda okutulan ders kitaplarındaki ihtilaflı konu başlıklarından bilim ve alt başlıkları yok olan türler, biyoyakıt, iklim değişikliği, su sıkıntısı, genetiği değiştirilmiş organizmaların analizini kapsamıştır. Sosyal bilgilerdeki ihtilaflı konu başlıklarının hepsinin bir çalışma içerisinde analizinin zor olması çalışmanın kapsamını sınırlandırmıştır. Araştırma kapsamında incelenen konu başlıkları, sosyal bilgiler alanyazında sınırlı çalışmalar da olması nedeniyle Tablo-1 de yer alan içerikten alanyazına konuyla ilgili farklı çalışmalar kazandırmak için seçilmiştir. Sosyal Bilgiler eğitimi kapsamında ele alınabilecek diğer ihtilaflı konu başlıklarının ise Avrupa Konseyi (2019) göre belirtilen bazı ihtilaflı konu başlıkları olduğu söylenebilir. Bu başlıklar ise aşağıda yer alan Tablo-1 de verilmiştir:

Tablo 1. Bazı İhtilaflı Konu Başlıkları (Avrupa Konseyi, 2019)

İhtilaflı Konu Başlığı	Alt Konu Başlığı
Ekonomi	Yoksulluk, İşsizlik
Aile	Boşanma, Evlat Edinme
Eğitim	Din Eğitimi, Toplumsal Cinsiyet, Zorunlu Eğitim, Karma Eğitim
İstihdam	Asgari Ücret, İşyerinde Ayrımcılık
Haklar	Silah Taşıma Serbestliği, Özgür Basın, Hayvan Hakları
Etik	İntihar, Klonlama, Avcılık, Kürtaj
Din	Elektronik Sağlık Kayıtları, Kimlik Hırsızlığı, İnternet Gizliliği, Elektronik Harp, Sertifikasız Yazılım Kullanımı
Teknoloji	Yaradılış ve Evrim, Şifa ve Din, Kökten dincilik, Terörizm ve Din, Savaş ve Din
Şiddet ve Suç	Aile İçi Şiddet, Ölüm Cezası, Namus İstismarı, Nefret Suçları, Çocuk İstismarı
Politika ve Hukuk	Küresel Terörizm, Yasadışı Göç, Sansür, Alkol Yasağı
Sağlık	Doğum Kontrol, Ötenazi, Gıda Güvenliği, Alternatif Tıp

Araştırmanın kapsamını oluşturan sosyal bilgiler 5. 6. ve 7. sınıf ders kitaplarının künyeleri şu şekildedir:

- **Kitap Adı:** Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 5
Kitap Yazarı: Ercan Şahin
Yayınevi: Anadolu Yayıncılık
- **Kitap Adı:** Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6
Kitap Yazarı: Faruk Gökalp Yılmaz/Hasan Bayraktar/Mustafa Kemal Özden/Murat Akpınar/Ömer Evin
Yayınevi: MEB
- **Kitap Adı:** Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 7
Kitap Yazarı: Gökhan Gültekin/Murat Akpınar/Mustafa Nohutcu/Pınar Özerdoğan/Seher Aygün
Yayınevi: MEB

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni, Veri Toplama ve Veri Analiz Teknikleri

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılarak desenlenmiştir. Nitel araştırma; veri toplamada nitel tekniklerin kullanılarak, durum, olay, araştırma konusu, algı gibi nicelik olarak ölçülmesi, çalışılması zor olan konuları doğal bir şekilde gerçekçi ve bütüncül olarak ele alan, niteliği ön planda tutan bir araştırma sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Büyüköztürk vd. (2016) nitel araştırmaların genel aşamalarını şöyle sıralamıştır:

- Çalışılacak olan olayın saptanması
- Çalışmadaki katılımcıların belirlenmesi
- Hipotezlerin üretilmesi
- Verilerin toplanması
- Verilerin analizi

Araştırma kapsamında belirlenen ihtilaflı konu başlıklarına doküman incelemesi yapılmıştır. Daha sonra betimsel temelli incelenen ve yorumlanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan doküman incelemesi araştırmacının gözlem görüşme gibi uygulamaya dayalı yöntemleri kullanmadan ihtiyaç duyduğu bilgi veya verilere ulaşmasını sağlayan nitel veri toplama tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Yıldırım & Şimşek (2008) doküman incelemesinin aşamalarını dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma aşaması olarak belirtmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi esnek bir araştırma yöntemi olan, araştırma yapılırken ulaşılan verileri veya kitap, belge, görsel gibi dokümanları analiz etmek için kullanılan sistematik bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır (White & Marsh, 2006). İçerik analizinin aşamaları ise verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 228-239). Bu kapsamda araştırma soruları çerçevesinde bilim ve alt başlıklar kodları incelenen her bir öğrenme alanında ve ders kitaplarındaki konu başlıklarında temalandırılarak incelenmiştir. Her bir aşamada kategoriler ayrı ayrı ele alınmış, frekanslar oluşturulup nicel verilerle desteklenmeye çalışılmıştır. Bilim başlığında kodlanan veriler örneğin Birey ve Toplum temasında hangi sıklıkta yansıdığı hangi konu başlığında ele alındığı ve içerikteki durumu incelenip, yorumlanmış ve bulgulara ulaşılmıştır. Aynı durum geçerlik ve güvenilirlik

aşamasında da belirtildiği üzere alan uzmanı araştırmacılar tarafından da yapılması istenerek araştırmanın daha nesnel bir çerçeve de sunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırma kapsamında geçerliği ve güvenirliliği sağlamak için kullanılan nitel yöntemler amaca uygun şekilde uygulanmaya çalışılmıştır. Büyüköztürk vd. (2016) göre nitel araştırmalarda güvenirliliği arttırmak için araştırmanın her bir aşamasının ve izlenen yolun detaylı bir şekilde tanımlanarak verilmesi, uzman görüşlerine başvurularak elde edilen verilerde tutarlılığa bakılması üzerinde durulmalıdır. Bu kapsamda araştırmanın her aşaması açık şekilde verilmiş ve alan uzmanlarından veri toplama ve analiz aşamasında dönüt alınmıştır. 1 eğitim bilim uzmanı, 2 sosyal bilgiler alan uzmanı ve 2 sosyal bilgiler alan öğretmenine araştırma konularından ilgili rastgele başlıkları incelemesi istenmiştir. Araştırma soruları kapsamında belirtilen problemler çerçevesinde uzmanların cevapları istenmiş, verdikleri inceleme ve dönütler elde edilen bulgularla karşılaştırılarak daha verimli bulgu ve yorumlar elde edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra uzmanların elde ettikleri veriler, araştırma kapsamında elde edilen verilerle karşılaştırılmış, ayrıca uyuşum yüzdesi de alınmıştır [U.Y.Formülü:Güvenirlik Katsayısı=Görüş birliği Sayısı/(Görüş Birliği Sayısı+Görüş Ayrılığı Sayısı)x100] (Miles & Huberman, 1994). Buradaki genel amaç, yanlılığı azaltmak, geçerlik ve güvenirliliğin nicel araştırmalara göre daha zor sağlandığı nitel araştırmalardaki durumu en aza indirebilmektir. Miles & Huberman'a (1994) göre nitel araştırmalarda uyuşum yüzdesi en az 0.80 ve üzeri olursa, araştırmalar daha güvenilir kabul edilebilir. Araştırma kapsamında elde edilen verilere, araştırmada ulaşılan veriler ile uzmanların dönütleri kapsamındaki verilerin karşılaştırılmasıyla ulaşılmış, aynı kodu aynı temada kabul edenler ve farklı kodu farklı temada kabul edenlerin verileri bu karşılaştırmada esas alınmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen uyuşum yüzdesi hesaplaması kodlayıcıların görüşleri üzerinden konu başlıkları üzerinde hesaplanmaya çalışılmış, bilim konu başlığındaki görüşler için 0.80; yok olan türler konu başlığındaki görüşler için 0.80; GDO konu başlığındaki görüşler için 0.80; biyoyakıt konu başlığındaki görüşler için 1.00; iklim değişikliği başlığındaki görüşler için 1.00; su sıkıntısı başlığındaki görüşler için 1.00 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca geçerliği arttırmak için nitel araştırmaların doğasında yer alan araştırmacının düşüncelerinin ve beklentilerinin araştırma sonucuna yansımalarını azami seviyeye indirmek için yansız ve ön yargılardan uzak araştırma süreci gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Büyüköztürk vd.'ye (2016) göre bu durum, araştırma konusu üzerinde uzun ve yoğun çalışmalar yapılması, detaylı şekilde tutulan araştırma notları, araştırmaya yansiyabilecek yanlı düşünceleri azaltabilir. Ayrıca elde edilen verilerin dağılım, sıklık, karşılaştırma, tasnif yapılan yerlerinde nitel bulgular tablolarla kısmen nicelleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek 'e (2008) göre nitel verilerin nicelleştirilesindeki temel amaç geçerlik ve güvenirliliği arttırmak, daha objektif veriler elde edebilmektir. Geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için araştırma belirtilen aşamalar dikkate alınarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında belirlenen alt problemler çerçevesinde araştırmayla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında ilk olarak "Sosyal bilgiler 5. 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında tartışmalı(ihtilaflı) konu başlıklarından bilim, yok olan türler, biyoyakıt, iklim değişikliği, su sıkıntısı, genetiği değiştirilmiş organizmalar konu başlıklarının geçtiği öğrenme alanı, ünite

başlıklarına dağılımı nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda sosyal bilgiler ders kitaplarından elde edilen bulgular şu şekilde bulunmuştur:

İncelenen 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme alanlarının her biri aynı zamanda ünite ismi olarak verilmiştir. Bu kapsamda birinci soruya yönelik elde edilen bulgulara Tablo-2 de bakıldığında 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki(SBDK) İhtilaflı Konuların Öğrenme Alanı/Ünitelerdeki Başlıklara Yansıması

ÖĞRENME ALANI/ÜNİTE	KONU BAŞLIĞI	İHTİLAFLI KONU	(f)
<i>BİREY VE TOPLUM</i>	Sosyal Bilgiler Dersinden Öğrendiklerimiz	Bilim	1
<i>KÜLTÜR VE MİRAS</i>	Uygarlıkları Öğreniyorum	Bilim	3
<i>İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER</i>	İklimin İnsan Faaliyetlerine Etkisi	Bilim	3
	Nüfus ve Yerleşme	Su Sıkıntısı	2
	Afetler ve Çevre Sorunları	İklim Değişikliği	1
	Doğal Afetlerin Yaşamımıza Etkisi	Yok Olan Türler	1
<i>BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM</i>	Neler Öğreneceğiz?	Bilim	2
	Bilim İnsanlarının Ortak Özellikleri	Bilim	23
	Bilimsel Etik	Bilim	12
<i>ÜRETİM, TÜKETİM VE DAĞITIM</i>	Ekonomik Faaliyetler Meslekleri Etkiler	Bilim	1
	Yeni Fikirler Geliştirelim	Bilim	1
	Ekonomik faaliyetler meslekleri etkiler	GDO	1
	Çevremizdeki Ekonomik Faaliyetler	Su Sıkıntısı	4
<i>ETKİN VATANDAŞLIK</i>	Temel Haklarımızı Öğrenelim	Bilim	2
	Yaşadığım Yerin Yönetimi	Su Sıkıntısı	1
<i>KÜRESEL BAĞLANTILAR</i>	Ortak Mirasımız	Bilim	6
	Yaşadığım Yerin Ülke Ekonomisine Katkısı	Yok Olan Türler	1
	Afetler ve Çevre Sorunları	Su Sıkıntısı	2
Toplam			67

İncelenen 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme alanlarının her biri aynı zamanda ünite ismi olarak verilmiştir. Bu kapsamda birinci soruya yönelik elde edilen bulgulara Tablo-3’te bakıldığında 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki (SBDK) İhtilaflı Konuların Öğrenme Alanı/Ünitelerdeki Başlıklara Yansıması

ÖĞRENME ALANI/ÜNİTE	KONU BAŞLIĞI	İHTİLAFLI KONU	F
<i>BİREY VE TOPLUM</i>	Kültürümüzle Yaşıyor Ve Gelişiyoruz	Bilim	2
<i>KÜLTÜR VE MİRAS</i>	İslamiyet'in Doğuşu Ve Değişim	Bilim	3
	İslamiyet Ve Türkler	Bilim	10
	Medeniyete Yön Veren Yollar	Bilim	1
	Destan Ve Yazıtlarda Türkler	Su Sıkıntısı	1
<i>İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER</i>	Ülkemin Zenginlikleri Haritada	Bilim	1
	Ülkemin Zenginlikleri Haritada	Su Sıkıntısı	2
	Ülkemin Güzellikleri Haritada	İklim Değişikliği	1
	Neler Öğreneceksiniz?	Bilim	3
<i>BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM</i>	Sosyal Bilimler Ve Toplum	Bilim	71
	Hayalimdeki Gerçek	Bilim	20
	Araştırma Yapıyorum	Bilim	5
<i>ÜRETİM, TÜKETİM VE DAĞITIM</i>	Kaynaklarımız Kazanca Dönüşüyor	Bilim	2
	Nitelikli İnsan, Güçlü Türkiye	Bilim	1
	Mesleğimi Seçiyorum	Bilim	5
	Dünyamıza Sahip Çıkalım	Yok Olan Türler	2
	Kaynaklarımız Kazanca Dönüşüyor	Su Sıkıntısı	5
	Dünyamıza Sahip Çıkalım	Su Sıkıntısı	3
	Dünyamıza Sahip Çıkalım	İklim Değişikliği	1
	Dünyamıza Sahip Çıkalım	Biyoyakıt	2
<i>ETKİN VATANDAŞLIK</i>	Haklarımın Bilincindeyim	Bilim	2
<i>KÜRESEL BAĞLANTILAR</i>	Komşularımız Ve Kardeşlerimiz	Bilim	1
Toplam			144

İncelenen 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme alanlarının her biri aynı zamanda ünite ismi olarak verilmiştir. Bu kapsamda birinci soruya yönelik elde edilen bulgulara Tablo-4'te bakıldığında 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki (SBDK) İhtilafli Konuların Öğrenme Alanı/Ünitelerdeki Başlıklara Yansıması

ÖĞRENME ALANI/ÜNİTE	KONU BAŞLIĞI	İHTİLAFLI KONU	F
<i>BİREY VE TOPLUM</i>	İletişimin Gücü	Bilim	1
	Hızlı İletişim Güçlü Toplum	Bilim	2
<i>KÜLTÜR VE MİRAS</i>	Neler Öğreneceksiniz?	Bilim	1
	İnsanı Yaşat Ki Devlet Yaşasın	Bilim	1
	Avrupa'da Uyanış	Bilim	27
	Değişen Dünyada Değişen Osmanlı	Bilim	1
<i>İNSANLAR YERLER VE ÇEVRELER</i>	Nereye Yerleşelim?	Su Sıkıntısı	1
	Tablo Ve Grafiklerle Ülkemiz	Su Sıkıntısı	1
<i>BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM</i>	Neler Öğreneceksiniz?	Bilim	3
	Kil Tabletlerden Akıllı Tabletlere	Bilim	5
	Bilimin Öncüleri	Bilim	37
	Her Yenilik Geleceğimize Bir Katkıdır	Bilim	16
	Özgür Düşüncenin Bilime Katkısı	Bilim	32
	Her Yenilik Geleceğimize Bir Katkıdır	Biyoyakıt	1
<i>ÜRETİM, TÜKETİM VE DAĞITIM</i>	Kaynaklarımız Kazanca Dönüşüyor	Bilim	2
	Üretim Teknolojisi Hayatımızı Etkiliyor	Bilim	1
	İşinin Ehli İnsan Yetiştirmek	Bilim	1
	Geleceğin Senin Ellerinde	Bilim	4
	Vakıf Demek, Medeniyet Demek	İklim Değişikliği	1
	Geleceğin Senin Ellerinde	GDO	1
<i>KÜRESEL BAĞLANTILAR</i>	Türkiye'de Ve Dünyada Barış	Bilim	2
	Ekonomiye Yön Veren Kuruluşlar	Bilim	2
	Küresel Sorunlara Çözüm Üretiyorum	Bilim	1
	Küresel Sorunlara Çözüm Üretiyorum	Biyoyakıt	1
	Küresel Sorunlara Çözüm Üretiyorum	Su Sıkıntısı	2
	Küresel Sorunlara Çözüm Üretiyorum	İklim Değişikliği	2
	Küresel Sorunlara Çözüm Üretiyorum	İklim Değişikliği	7
	Türkiye'de Ve Dünyada Barış	GDO	1
	Ekonomiye Yön Veren		1
Toplam			158

Araştırma kapsamında ders kitaplarında incelenen ihtilafli konu başlıklarının geçtiği öğrenme alanı ve konu başlıkları yukarıda verildiği şekildedir. Öğrencilere aktarılan içeriklere bakıldığında 5. 6. ve 7. sınıflarda bilim kavramının çoğu bölümde yer aldığı görülebilir. Bilim kavramı içeriğe yansıtılırken uygun başlıklarla ele alınmıştır. Ayrıca içeriğe yansıtılan konuların öğrenci düzeyine uygun olduğu ve sınıf seviyelerinin de göz önünde bulundurulduğu söylenebilir. Ancak diğer başlıklar bilim kavramı kadar içeriğe yansıtılmamıştır.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında ikinci olarak “Sosyal bilgiler 5. 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında tartışmalı(ihtilafli) konu başlıklarından bilim, yok olan türler, biyoyakıt, iklim değişikliği, su sıkıntısı, genetiği değiştirilmiş organizmalar konu başlıklarının ders kitaplarında kullanım sıklığı ve yansıması nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda sosyal bilgiler ders kitaplarından elde edilen bulgular şu şekilde bulunmuştur:

Tablo 5. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki (SBDK) İhtilaflı Konuların Öğrenme Alanı/Ünitelerdeki Kullanım Sıklığı

5. SINIF DÜZEYİ	Bilim	Yok Olan Türler	Biyoyakıt	İklim Değişikliği	Su Sıkıntısı	Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar
Birey ve Toplum	1	-	-	-	-	-
Kültür ve Miras	3	-	-	-	-	-
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	3	1(D)	-	1(D)	3(D) / 1	-
Bilim, Teknoloji ve Toplum	37	-	-	-	-	-
Üretim, Tüketim ve Dağıtım	2	-	-	-	4(D)	1(D)
Etkin Vatandaşlık	2	-	-	-	1(D)	-
Küresel Bağlantılar	6	1(D)	-	-	-	-
Toplam (f)	54	2		1	9	1

Tablo 5’te yer alan veriler sosyal bilgiler 5. sınıf düzeyi ders kitabında araştırma kapsamında incelenen ihtilaflı konu başlıklarının dağılımıdır. Bu kapsamda ihtilaflı konuların kullanım sıklıkları ders kitaplarında incelenmiş, direk kelime olarak geçtiği yerler doğrudan, anlam bakımından yakın fakat kelime olarak kullanılmayan yerlerde dolaylı olarak belirtilmiştir. Bu kapsamda 5. sınıf SBDK da ele alınan ihtilaflı konulardan en fazla “bilim” başlığının içeriğe yansıdığı, “biyoyakıt” başlığının ise yansıtılmadığı görülmüştür. İçerikte en fazla yer alan “bilim” başlığı öğrenme alanlarından en fazla Bilim Teknoloji ve Toplum başlığında yer almıştır.

Tablo 6. 6. Sınıf SBDK’daki İhtilaflı Konuların Öğrenme Alanı/Ünitelerdeki Kullanım Sıklığı

6. SINIF DÜZEYİ	Bilim	Yok Olan Türler	Biyoyakıt	İklim Değişikliği	Su Sıkıntısı	Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar
Birey ve Toplum	2	-	-	-	-	-
Kültür ve Miras	14	-	-	-	1(D)	-
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	1	-	-	1	2(D)	-
Bilim, Teknoloji ve Toplum	99	-	-	-	-	-
Üretim, Tüketim ve Dağıtım	8	2(D)	2(D)	1(D)	8(D)	-
Etkin Vatandaşlık	2	-	-	-	-	-
Küresel Bağlantılar	1	-	-	-	-	-
Toplam (f)	127	2	2	2	11	

Tablo 6’da yer alan veriler sosyal bilgiler 6. sınıf düzeyi ders kitabında araştırma kapsamında incelenen ihtilaflı konu başlıklarının dağılımıdır. Bu kapsamda ihtilaflı konuların kullanım sıklıkları ders kitaplarında incelenmiş, direk kelime olarak geçtiği yerler doğrudan, anlam bakımından yakın fakat kelime olarak kullanılmayan yerlerde dolaylı olarak belirtilmiştir. Bu kapsamda 6. sınıf SBDK’da ele alınan ihtilaflı konulardan en fazla “bilim” başlığı içeriğe

yansımıştır. En az seviyede ise “GDO” başlığının olduğu görülmüştür. İçerikte en fazla yer alan “bilim” başlığı öğrenme alanlarından en fazla Bilim Teknoloji ve Toplum başlığında yer almıştır.

Tablo 7. 7. Sınıf SBDK'daki İhtilaflı Konuların Öğrenme Alanı/Ünitelerdeki Dağılımı

7. SINIF DÜZEYİ	Bilim	Yok Olan Türler	Biyoyakıt	İklim Değişikliği	Su Sıkıntısı	Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar
Birey ve Toplum	3	-	-	-	-	-
Kültür ve Miras	30	-	-	-	-	-
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-	-	-	-	2(D)	-
Bilim, Teknoloji ve Toplum	75	-	1(D)	-	-	-
Üretim, Tüketim ve Dağıtım	6	-	-	1(D)	-	1(D)
Etkin Vatandaşlık	-	-	-	-	-	-
Küresel Bağlantılar	5	-	1(D)	6/1(D)	2(D)	2(D)
Toplam (f)	119		2	8	4	3

Tablo 7’de yer alan veriler sosyal bilgiler 7. sınıf düzeyi ders kitabında araştırma kapsamında incelenen ihtilaflı konu başlıklarının dağılımıdır. Bu kapsamda ihtilaflı konuların kullanım sıklıkları ders kitaplarında incelenmiş, direkt kelime olarak geçtiği yerler doğrudan, anlam bakımından yakın fakat kelime olarak kullanılmayan yerlerde dolaylı olarak belirtilmiştir. Bu kapsamda 7. sınıf SBDK’da ele alınan ihtilaflı konulardan en fazla “bilim” başlığının içeriğe yansıdığı, en alt seviyede ise “yok olan türler” başlığının yansıtılmadığı görülmüştür. İçerikte en fazla yer alan “bilim” başlığı öğrenme alanlarından en fazla Bilim Teknoloji ve Toplum başlığında yer almıştır.

Tablo-5, -6 ve -7’de sosyal bilgiler 5. 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında geçen ihtilaflı konuların dağılımı doğrudan ve dolaylı olarak geçen bölümleriyle verilmiştir. Kavramlardan bilim başlığı en fazla içerikte “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer verilmiştir. MEB (2018) bu öğrenme alanını yayınladığı SBÖP’te şu şekilde açıklamıştır:

“Bu öğrenme alanında öğrencilerden; yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojiye gelişmelerin temeli olduğunu; bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi edinmeleri beklenmektedir. Öte yandan, teknolojilerin günlük hayatla ne derecede ilişkili olduğunu öğrenirken bazı teknolojik ürünlerin doğaya verdiği zararları tartışır. Bilimsel eserlerin yasalarla korunduğunu fark ederek akademik dürüstlük ilkelerini dikkate alır.”

Sosyal bilgiler ders kitaplarında bilim kavramının en fazla yer verildiği “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında ihtilaflı öğreti olarak ele alınacak yerlerinde ağırlıklı olarak yansıdığı söylenebilir. SBÖP’te yer alan bu öğrenme alanındaki bazı kazanımlara baktığımızda ihtilaflı öğretilere vurgu yapıldığı görülebilir. Bunlar; 5. sınıf SBÖP kazanımlarından “SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.” “SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve

güvenilirliğini sorgular.”, 6. sınıf SBÖP kazanımlarından “SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.”, 7. sınıf SBÖP kazanımlarından “SB.7.4.2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.” olduğu söylenebilir (MEB,2018). Buradaki kazanımların ihtilaflı konular üzerinden ele alınması doğal olarak süreç içerisindeki öğretici konumunda olan kişiye düşmektedir. Çünkü kazanımlar her ne kadar tartışmaya yönelik açık ifadeler olsa da süreç içerisinde içeriğin ihtilaflı konular göz önünde bulundurularak işlenmesi gerekebilir. Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki içeriğe bakıldığında ders kitaplarında öğrenme alanı içerisinde verilen değer ve beceriler de ihtilaflı konularla ilişkilendirilerek daha etkili anlatılabilir. Bu durum değer ve beceri öğretimi daha etkin öğretimi de sağlayacaktır (Çopur, 2015). Mesela Dünya’nın düz mü yuvarlak mı olduğu konusunu dönemin şartlarında bilim açısından nasıl bir tartışmalı konu haline geldiğinden yola çıkarak ders sürecinde öğrencilerin zihinsel süreçlerinde konuyla ilgili farklı düşüncelerin varlığını ortaya çıkartmak isteyen bir öğreticinin bunu SBÖP’deki eleştirel düşünme becerisi ve bilimsellik değerinin öğretiminde kullanması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. MEB (2018) SBÖP’te verilen öğrenme alanlarında yer alan, “Araştırma, Değişim ve Sürekliliği Algılama, Eleştirel Düşünme, Girişimcilik, İletişim, Kalıp Yargı Ve Önyargıyı Fark Etme, Karar Verme, Medya Okuryazarlığı, Öz Denetim, Yenilikçi Düşünme, Politik Okuryazarlık, Problem Çözme, Sosyal Katılım” becerileriyle ve “Adalet, Barış, Bilimsellik, Dayanışma, Duyarlılık, Dürüstlük, Eşitlik, Özgürlük, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Vatansızlık, Yardımseverlik” değerleri, ihtilaflı konular kapsamında öğretimle ilişkilendirilebilir. Bu konularda ele alınacak bazı örnekleri güncel ihtilaflı konularından olan din ve bilim arasındaki çekişmeler, çoğalan kitle iletişim araçlarının aile ilişkilerini bozması, gıda sektöründeki ürünlerin insan sağlığını bozmaya başladığı hakkındaki görüşler, insanların dünyanın doğal yapısını bozan varlıkların bizzat kendileri olduğu hakkındaki görüşler gibi birçok konu sosyal bilgiler değer ve becerileriyle ilişkilendirilerek tartışmalı konu başlıkları kapsamında anlatılabilecek örnekler olduğu söylenebilir. Ancak beceri ve değerlerin ders sürecinde öğrenciye sunulmasında, incelenen ders kitapları ve öğretim programında ihtilaflı öğretiler kapsamında ayrıca yer verilmediği görülmüştür. Bu bırakılan boşluk, öğreticinin esneklik kapsamında işleyeceği konular olarak kabul edilebilir.

İhtilaflı bir konu başlığı olan bilimin (Avrupa Konseyi, 2019), içerikte geçen yerlerde tartışma yaratacak ve düşünmeye yönlendirecek şekilde çok az yerde yansıtıldığı da söylenebilir. Bu durum öğretici ders kitabı içerikleri açısından olumsuz yorumlara sebebiyet verebilir. Çünkü bilim ve bilimsel gelişmelerin ilerlemesi için öğrenmenin sorgulama ve eleştirel düşünme tabanlı olması tarihsel süreçte de görüleceği üzere insanlık tarihi açısından olumlu sonuçların oluşmasını sağlamıştır (Küçükali & Akbaş, 2015). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında s.106 da yer alan “Hangi bilim insanların isimlerini biliyorsunuz? Bu bilim insanların yaptığı çalışmaların insanlığa katkıları nelerdir?” (Şahin, 2018) 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında s.121 de yer alan “Sosyal bilimlerin neler olduğunu öğrenecek ve toplum hayatına etkilerine örnekler verebileceksiniz. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürebileceksiniz. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapmayı öğreneceksiniz.” Yine aynı kitapta s. 124 de yer alan “Napolyon’un ve Adolf Hitler’in ordularının yenilmesinde, hangi sosyal bilim alanı hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları etkili olmuştur? Tartışınız.” (Yılmaz, Bayraktar, Özden, Akpınar & Evin, 2018) 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaysa s. 68 de yer alan “Rönesans etkilerini öncelikle sanat daha sonra mimari ve kültürel alanlar aracılığıyla göstermiştir. Siz Rönesans Dönemi’nde yaşayan bilim insanı ya da sanatçı olsaydınız hangi alanda çalışmalar yapmak isterdiniz.” yine s. 69 da yer alan “Size göre günümüzde bilimin gelişmesinde Aydınlanma

Çağı'ndaki gelişmelerin nasıl bir etkisi olmuştur? Düşüncelerinizi söyleyiniz." s. 143 de yer alan "Dünya'nın şekli ile ilgili tartışmalar İlk Çağlara kadar uzanır. İnsanların çoğu Dünya'nın düz olduğu fikrinde iken bazı bilim insanları dünyanın yuvarlak olduğunu ispat etmeye çalışmıştır." (Gültekin, Akpınar, Nohutcu, Özerdoğan & Aygün, 2018) cümleleri bilim kavramıyla ilgili öğretmenin ders kitabı içeriğinde tartışmalı öğretim için yönlendirebileceği bazı örnekler ve içeriğe yansıyan kazanımlar olarak gösterilebilir.

İhtilaflı konu başlıklarından bilim, geniş bir şekilde içeriğe yansımaya karşın diğer başlıkların bilim kadar geniş yansıdığı söylenemez. Özellikle beslenme, gıda güvenliği gibi günümüzde insanın fizyolojik varoluşunu ilgilendiren konularla ilgili olan GDO konusunun, endemik bitkiler ve nesli tükenmekte olan canlılara yönelik bilinç açısından yok olan türler konusunun yenilenebilir enerji, sağlıklı ve yaşama yansıyan kirliliği azaltacak olan biyoyakıt konusunun, küresel bir sorun haline gelen iklim değişikliğinin, öncelikle bölgesel ve gelecekte dünyayı da etkileyebilecek su sıkıntısı konularının sosyal bilgiler ders kitaplarına daha etkin olarak, ihtilaflı konuların muhtevasına uygun tartışmalara yönelik bilgilerle öğrenci düzeyine uygun şekilde içeriğe yansıtılabilir. Sadece sosyal bilgiler ders kitaplarında ihtilaflı konuların yansıtılması tek başına yeterli de olmayabilir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında üçüncü olarak "Sosyal bilgiler 5. 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında tartışmalı(ihtilaflı) konu başlıklarından bilim, yok olan türler, biyoyakıt, iklim değişikliği, su sıkıntısı, genetiği değiştirilmiş organizmalar konu başlıklarının geçtiği öğrenme alanları ve sınıf düzeylerinde dağılımının karşılaştırması nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda sosyal bilgiler ders kitaplarından elde edilen bulgular şu şekilde bulunmuştur:

Tablo 8. İhtilaflı Konu Başlığı Bilimin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımının Karşılaştırması

Öğrenme Alanı	5. Sınıf Ders	6. Sınıf Ders	7. Sınıf Ders	İhtilaflı Konu
	Kitabı	Kitabı	Kitabı	
Birey ve Toplum	1	2	3	Bilim
Kültür ve Miras	3	14	30	Bilim
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	3	1	-	Bilim
Bilim, Teknoloji ve Toplum	37	99	75	Bilim
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	2	8	6	Bilim
Etkin Vatandaşlık	2	2	-	Bilim
Küresel Bağlantılar	6	1	5	Bilim
Toplam	54	127	119	

Tablo 8'de incelenen ihtilaflı konulardan "bilimin" SBDK'ya sınıf düzeyinde yansıyan dağılımına bakıldığında en fazla 6. sınıf SBDK'na 127 yerde yansıdığı görülmüştür. En az ise 5. sınıf SBDK'na 54 yerde yansımıştır. Öğrenme alanı/Ünite olarak bakıldığında her sınıf düzeyleri toplamında en fazla Bilim Teknoloji ve Toplum başlığında yer verilmiş, sınıf düzeyleri arasında ise en fazla 6. sınıf SBDK'daki Bilim Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı/Ünitesinde 99 yerde yansıdığı görülmüştür. Öğrenme Alanı/Ünite bazında en az yansıdığı başlıklar ise sınıf düzeyleri toplamında İnsanlar, Yerler ve Çevreler ile Etkin Vatandaşlık öğrenme alanlarıdır. Yansıyan tüm kavramlar doğrudan içerikte geçmiştir.

Tablo 9. İhtilafli Konu Başlığı Yok Olan Türlerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımının Karşılaştırması

Öğrenme Alanı	5. Sınıf Ders	6. Sınıf Ders	7. Sınıf Ders	İhtilafli Konu
	Kitabı	Kitabı	Kitabı	
Birey ve Toplum	-	-	-	Yok Olan Türler
Kültür ve Miras	-	-	-	Yok Olan Türler
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	1(D)	-	-	Yok Olan Türler
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	-	Yok Olan Türler
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-	2(D)	-	Yok Olan Türler
Etkin Vatandaşlık	-	-	-	Yok Olan Türler
Küresel Bağlantılar	1(D)	-	-	Yok Olan Türler
Toplam	2	2	-	

Tablo 9’da incelenen ihtilafli konulardan “yok olan türlerin” SBDK’ya sınıf düzeyinde yansıyan dağılımına bakıldığında en fazla 5. ve 6. sınıf SBDK’na ikişer yerde yansıdığı görülmüştür. 7. sınıf SBDK hiçbir yerde yansımadığı görülmüştür. Öğrenme alanı/Ünite olarak bakıldığında 6. sınıf düzeyinde en fazla Üretim Dağıtım ve Tüketim başlığında yer verilmiştir. Öğrenme Alanı/Ünite bazında yansımadığı başlıklar ise sınıf düzeyleri toplamında Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, Bilim, Teknoloji ve Toplum ile Etkin Vatandaşlık öğrenme alanlarıdır. Yansıyan tüm kavramlar dolaylı olarak içerikte geçmiştir.

Tablo 10. İhtilafli Konu Başlığı Biyoyakıtın Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımının Karşılaştırması

Öğrenme Alanı	5. Sınıf Ders	6. Sınıf Ders	7. Sınıf Ders	İhtilafli Konu
	Kitabı	Kitabı	Kitabı	
Birey ve Toplum	-	-	-	Biyoyakıt
Kültür ve Miras	-	-	-	Biyoyakıt
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-	-	-	Biyoyakıt
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	1(D)	Biyoyakıt
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-	2(D)	-	Biyoyakıt
Etkin Vatandaşlık	-	-	-	Biyoyakıt
Küresel Bağlantılar	-	-	1(D)	Biyoyakıt
Toplam	-	2	2	

Tablo 10’da incelenen ihtilafli konulardan “biyoyakıtın” SBDK’ya sınıf düzeyinde yansıyan dağılımına bakıldığında en fazla 6. ve 7. sınıf SBDK’na ikişer yerde yansıdığı görülmüştür. 5. sınıf SBDK’na hiçbir yerde yansımadığı görülmüştür. Öğrenme alanı/Ünite olarak bakıldığında 6. sınıf düzeyinde en fazla Üretim Dağıtım ve Tüketim başlığında yer verilmiştir. Öğrenme Alanı/Ünite bazında yansımadığı başlıklar ise sınıf düzeyleri toplamında Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler ile Etkin Vatandaşlık öğrenme alanlarıdır. Yansıyan tüm kavramlar dolaylı olarak içerikte geçmiştir.

Tablo 11. İhtilaflı Konu Başlığı İklim Değişikliğinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımının Karşılaştırması

Öğrenme Alanı	5. Sınıf Ders Kitabı	6. Sınıf Ders Kitabı	7. Sınıf Ders Kitabı	İhtilaflı Konu
Birey ve Toplum	-	-	-	İklim Değişikliği
Kültür ve Miras	-	-	-	İklim Değişikliği
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	1(D)	1	-	İklim Değişikliği
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	-	İklim Değişikliği
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-	1(D)	1(D)	İklim Değişikliği
Etkin Vatandaşlık	-	-	-	İklim Değişikliği
Küresel Bağlantılar	-	-	6/1(D)	İklim Değişikliği
Toplam	1	2	8	

Tablo 11’de incelenen ihtilaflı konulardan “iklim değişikliği’nin” SBDK’ya sınıf düzeyinde yansıyan dağılımına bakıldığında en fazla 7. sınıf SBDK’na 8 yerde yansıdığı görülmüştür. En az ise 5. sınıf SBDK’na 1 yerde yansımıştır. Öğrenme alanı/Ünite olarak bakıldığında 7. sınıf düzeyinde en fazla Küresel Bağlantılar başlığında yer verilmiştir. Öğrenme Alanı/Ünite bazında yansımadağı başlıklar ise sınıf düzeyleri toplamında Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, Bilim, Teknoloji ve Toplum ile Etkin Vatandaşlık öğrenme alanlarıdır. Yansıyan kavramlar 4 yerde dolaylı 7 yerde doğrudan içerikte geçmiştir.

Tablo 12. İhtilaflı Konu Başlığı Su Sıkıntısının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımının Karşılaştırması

Öğrenme Alanı	5. Sınıf Ders Kitabı	6. Sınıf Ders Kitabı	7. Sınıf Ders Kitabı	İhtilaflı Konu
Birey ve Toplum	-	-	-	Su Sıkıntısı
Kültür ve Miras	-	1(D)	-	Su Sıkıntısı
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	3(D) / 1	2(D)	2(D)	Su Sıkıntısı
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	-	Su Sıkıntısı
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	4(D)	8(D)	-	Su Sıkıntısı
Etkin Vatandaşlık	1(D)	-	-	Su Sıkıntısı
Küresel Bağlantılar	-	-	2(D)	Su Sıkıntısı
Toplam	9	11	4	

Tablo 12’de incelenen ihtilaflı konulardan “Su Sıkıntısının” SBDK’ya sınıf düzeyinde yansıyan dağılımına bakıldığında en fazla 6. sınıf SBDK’na 11 yerde yansıdığı görülmüştür. En az ise 7. sınıf SBDK’na 4 yerde yansımıştır. Öğrenme alanı/Ünite olarak bakıldığında 6. sınıf düzeyinde en fazla Üretim, Dağıtım ve Tüketim başlığında yer verilmiştir. Öğrenme Alanı/Ünite bazında yansımadağı başlıklar ise sınıf düzeyleri toplamında Birey ve Toplum, Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanlarıdır. Yansıyan kavramlar 23 yerde dolaylı 1 yerde doğrudan içerikte geçmiştir.

Tablo 13. İhtilafli Konu Başlığı GDO'nun Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımının Karşılaştırması

Öğrenme Alanı	5. Sınıf Ders Kitabı	6. Sınıf Ders Kitabı	7. Sınıf Ders Kitabı	İhtilafli Konu
Birey ve Toplum	-	-	-	GDO
Kültür ve Miras	-	-	-	GDO
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-	-	-	GDO
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	-	GDO
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	1(D)	-	1(D)	GDO
Etkin Vatandaşlık	-	-	-	GDO
Küresel Bağlantılar	-	-	2(D)	GDO
Toplam	1	0	3	

Tablo 13’de incelenen ihtilafli konulardan “GDO’nun” SBDK’ya sınıf düzeyinde yansıyan dağılımına bakıldığında en fazla 7. sınıf SBDK’na 3 yerde yansıdığı görülmüştür. 6. sınıf SBDK’na hiçbir yerde yansımadağı görülmüştür. Öğrenme Alanı/Ünite olarak bakıldığında 7. sınıf düzeyinde en fazla Küresel Bağlantılar başlığında yer verilmiştir. Öğrenme Alanı/Ünite bazında yansımadağı başlıklar ise sınıf düzeyleri toplamında Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanlarıdır. Yansıyan kavramlar 4 yerde dolaylı olarak içerikte geçmiştir.

Ders kitaplarında incelenen ihtilafli konu başlıklarının içerikte geçtiği tüm yerler analiz edilerek araştırma bulgularına yer verilmiştir. Yapılan analiz sonucu incelenen başlıkların geçtiği yerler içerikte bulunsa da az yerde ihtilafli öğreti olarak ele alınabileceği görülmüştür. Bu yerlerden 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında “Bilim İnsanlarının Ortak Özellikleri” başlığı altında geçen “*Bilim insanları bilimsel yöntemler kullanarak araştırmalar yapar, araştırma sonuçlarını başka insanlarla paylaşır.günlük hayatımızı kolaylaştıran buluşların yapılmasında bilimsel çalışmalarda elde edilen bilgiler önemli yer tutmaktadır* (Şahin, 2018, s.106-107)” “*Araştırma ve inceleme yaparken konulara bilimsel yaklaşıma özen göstermeliyiz.* (Şahin, 2018, s.109)” kısmında öğretici bilim başlığını ihtilafli öğreti olarak; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında “Nüfus ve Yerleşme” başlığı altında geçen “*Su, yaşamımızı devam ettirebilmemiz için gerekli bir kaynaktır. Su olmadan yaşamın devam etmesi mümkün değildir. Bu nedenle geçmiş zamanlardan günümüze su kaynaklarının çevresi insanlar tarafından yerleşim alanı olarak tercih edilmiştir. Su kaynaklarının yeterli olduğu yerlerde tarım ürünleri daha kolay yetiştirilir. Bu durum su kaynaklarının çevresinde tarıma bağlı olarak nüfusun artmasını sağlar* (Şahin, 2018, s.76-77)” aynı öğrenme alanında “Afetler ve Çevre Sorunları” başlığında geçen “*Su kaynaklarının çeşitli etkenlerle kirlenmesine su kirliliği denir. Su kirliliğinin olduğu yerlerde insanlar içme suyuna ulaşmakta zorluk yaşar, su kaynaklarında balık ölümleri görülür. Sanayi tesislerinin atıkları, su kaynaklarına karışan kanalizasyon atıkları, konutlarda ve sanayide oluşan atık yağlar su kirliliğinin sebeplerinden bazılarıdır* (Şahin, 2018, s.84)” kısmında öğretici su sıkıntısı başlığını ihtilafli öğreti olarak; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında geçen “*. Küresel ısınma, su kaynaklarındaki buharlaşma hızını artırır. Bu durum, canlıların içme ve kullanma suyuna ulaşmalarını önler. Dünya’mızın ortalama sıcaklığının artmasıyla birlikte buzullar erimeye başlar. Bu da buzullarda yaşayan canlıların yaşamını tehdit eder ve kıyıya yakın yerleşim birimlerinin sular altında kalmasına yol açabilir* (Şahin, 2018, s.85)” kısmında öğretici iklim değişikliği başlığını ihtilafli öğreti olarak işleyebilir. GDO, yok olan türler, biyoyakıt başlıkları için doğrudan içerikte gösterilecek bir yer bulunamamıştır. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında “Sosyal Bilimler ve Toplum” başlığında

geçen “Bilimsel çalışmalarla ilgili duyduğunuz en son gelişme nedir? Tartışınız. (Gültekin, Akpınar, Nohutcu, Özerdoğan & Aygün, 2018, s.126)”, “Bilimsel ve teknolojik gelişmeler gelecekteki hayatımızı nasıl etkileyecektir? Tartışınız./ "Okulunuzda bir bilim fuarı düzenlenseydi hangi konuda proje hazırlardınız? Neden? Tartışınız? (Gültekin, Akpınar, Nohutcu, Özerdoğan & Aygün, 2018, s.128)”, aynı öğrenme alanının “Haylimdeki Gerçek” başlığında geçen “Bilim insanı olsaydınız günlük hayatımızı kolaylaştıracak hangi buluşu yapmak isterdiniz? Tartışınız. (Gültekin, Akpınar, Nohutcu, Özerdoğan & Aygün, 2018, s.134)” kısmında öğretici bilim başlığını ihtilaflı öğreti olarak; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler başlığında geçen “Türkiye de dağlar kuzeyden güneye doğru uzansaydı yaşadığınız yerin ikliminde nasıl değişiklikler olurdu? (Gültekin, Akpınar, Nohutcu, Özerdoğan & Aygün, 2018, s.102)” kısmında öğretici iklim değişikliği başlığını ihtilaflı öğreti olarak; “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında geçen “Bu kaynakların bilinçsizce tüketilmesi, aşırı avlanma, ormanların tahrip edilmesi, aşırı otlatma, sanayi tesislerinin denetlenmemesi ve plansız kentleşme gibi etmenler doğal kaynakların yok olmasına sebep olmaktadır. Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi kuraklık, hava kirliliği, su kirliliği, erozyon, heyelan, gıda yetersizliği ve küresel ısınma gibi sorunlara sebep olmaktadır (Gültekin, Akpınar, Nohutcu, Özerdoğan & Aygün, 2018, s.168)” kısmında yok olan türler başlığını ihtilaflı öğreti olarak; “Üretim Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında geçen “Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi kuraklık, hava kirliliği, su kirliliği, erozyon, heyelan, gıda yetersizliği ve küresel ısınma gibi sorunlara sebep olmaktadır (Gültekin, Akpınar, Nohutcu, Özerdoğan & Aygün, 2018, s.169)” kısmında su sıkıntısı ve iklim değişikliği başlığını ihtilaflı öğreti olarak; “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında geçen “Enerji kaynaklarının bir kısmının ise doğada varlığı asla sona ermez. Bu kaynaklara yenilenebilir enerji kaynakları denilmektedir. Güneş, rüzgâr, su, dalga enerjisi, biyoenerji ve jeotermal enerji yenilenebilir enerji kaynaklarıdır (Gültekin, Akpınar, Nohutcu, Özerdoğan & Aygün, 2018, s.166)” kısmında biyoyakıt başlığını ihtilaflı öğreti olarak işleyebilir. Bu incelemeler sonucunda araştırma kapsamında ele alınan konu başlıklarının içeriğe 6. sınıf düzeyinde daha etkin yansıdığı söylenebilir.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ise “Kültür ve Miras” öğrenme alanında geçen “Avrupa’da bilimsel düşünceye verilen önem arttı. Avrupa’da birçok bilimsel çalışmanın yapıldığı Aydınlanma Çağı’na ortam hazırladı. / Coğrafi keşifler ve Rönesans’la ortaya çıkan bilimsel gerçekler sayesinde Avrupalılar kilisenin öğrettiklerini sorgulamaya başladı / Kilise’nin kontrolü ve baskısının sonucu ortaya çıkan skolastik düşünce yerini araştırmacı ve sorgulayıcı bilim anlayışı olan pozitif düşünceye bıraktı. (Yılmaz, Bayraktar, Özden, Akpınar & Evin, 2018, s.68-69)”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında geçen “Pozitif düşünce insanların serbestçe düşünmesine ve bilimsel çalışmalar yapmasına imkân tanımıştır. / Skolastik düşünce özgür düşüncüyü yasaklayarak bilimsel gelişmelerin önünü kapatmıştır (Yılmaz, Bayraktar, Özden, Akpınar & Evin, 2018, s.150)” kısmında bilim başlığını ihtilaflı öğreti olarak; “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında geçen “Fosil yakıtların kullanılmaya başlanması, arazi kullanımının değişmesi, ormansızlaşma ve sanayi süreçleri sonucunda ortaya çıkmıştır (Yılmaz, Bayraktar, Özden, Akpınar & Evin, 2018, s.232)” kısmında biyoyakıt başlığını ihtilaflı öğreti olarak; “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında geçen “Atmosferde biriken sera gazları, atmosferin kimyasal özelliklerini etkilemektedir. Uzun vadede ise sera etkisi nedeniyle küresel ısınmaya ve sonuç olarak iklim değişikliğine neden olmaktadır (Yılmaz, Bayraktar, Özden, Akpınar & Evin, 2018, s.232)” “Sınıfta arkadaşlarımızla gruplar oluşturunuz. Aşağıda verilen küresel sorunlardan birini seçerek bu küresel sorunun çözümüne yönelik geliştirdiğiniz çözüm önerilerinizi aşağıya yazınız. -Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör, göç-(Yılmaz, Bayraktar, Özden, Akpınar & Evin,

2018, s.236)” kısmında iklim değişikliği başlığını ihtilaflı öğreti olarak; “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında geçen “*Kurak ve yarı kurak alanlarındaki su kaynakları özellikle kentlerdeki su kaynaklarının durumu, sorunlara yenilerini ekleyecek ve içme amaçlı su ihtiyacı daha da artacaktır. Kuraklığa neden olan şartların devam etmesi hâlinde, gelecek yıllarda suyla ilgili daha büyük sıkıntılar meydana gelebilecektir. Türkiye’nin özellikle çölleşme tehlikesi bulunan kesimlerinin tarım, ormancılık ve su kaynakları açısından olumsuz etkilenecektir* (Yılmaz, Bayraktar, Özden, Akpınar & Evin, 2018, s.235)” kısmında iklim değişikliği başlığı ihtilaflı öğreti olarak işlenebilir. Biyoyakıt konusunda 7. sınıf düzeyinde etkin şekilde ele alınacak içerik görülmemiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma kapsamında 2018/2019 eğitim öğretim yılında incelenen 5. 6. ve 7. sınıf SBDK’larına bakıldığında, 5. sınıfta özel bir yayınevini MEB adına yazdığı bir kitaptan, 6. ve 7. sınıflardaysa MEB’in bünyesinde hazırlanan birer kitaptan oluştuğu görülmüştür. Kitaplarda yenilenen 2018 öğretim programlarındaki değişikliklerin yansıtıldığı görülebilir. Ayrıca eski kitaplarda her öğrenme alanına ait çeşitli ünite başlıkları verilirken yeni kitaplarda öğrenme alanlarının her birinin ünite başlığı olarak yer verildiği görülmüştür.

Alanyazına bakıldığında sosyal bilgiler ve çeşitli alanlarda ilgili ihtilaflı konular da çalışmaların olduğu görülebilir. Yazıcı ve Seçgin (2010) yaptığı araştırmada ihtilaflı konuların derslerde işlenmesi açısından öğretmenlerin olumlu yönde görüş bildirdiklerini belirtmiş, ayrıca öğretmenlerin ihtilaflı konuların öğretiminin düşünme becerileri ve vatandaşlık yeterliliklerinin aktarımında verimli olacağını belirttiğini vurgulamıştır. Bu nedenle ihtilaflı konuların içerikte yer verilmesi ne kadar önemliyse öğretim sürecinde öğretici tarafından etkin şekilde işlenmesi de bir o kadar önemli olduğu söylenebilir. Çopur (2015) de konuyla ilgili yaptığı araştırmasında, ihtilaflı konuların öğretiminin birçok beceri ve davranışın öğrenciye kazandırılmasında yardımcı olabileceğini belirtmiştir. İhtilaflı konular, iletişim, sorgulama, problem çözme, eleştirel düşünme, farklılıklara saygı gibi üst düzey becerilerin öğrencilere kazandırılmasını kolaylaştırabilir. İhtilaflı konuların öğretimi, öğrencinin etkin vatandaşlığına katkı sunabilir. Uyuşmazlıklara ve sorunlara çözüm getiren uzlaşmacı bireysel ve toplumsal gelişimi sağlar. İhtilaflı konuların öğretim sürecinde etkisinin bu kadar önemli olduğunu belirten araştırmalara rağmen içeriğe yansıtılmasında eksikliklerin olduğu söylenebilir. Tatar (2018) bu konuda, Türkiye’de ihtilaflı konuların belirlenme sürecinin yapıldığı ancak bu konuların ilk ve ortaokul derslerine aktarımında sorunların olduğunu belirtmiştir. Tatar (2018) araştırmasında, ilk ve ortaokul derslerinin öğretim programlarında amaç, içerik ve öğrenme-öğretme süreçleri gibi programın temel yapısını oluşturan başlıklarda ihtilaflı konuların ihmal edildiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilere erken dönem eğitimlerinde ihtilaflı konuların etkin bir şekilde verileceği en fazla içerik sosyal bilgiler derslerinde görülebilir. İhtilaflı konular, sosyal bilgiler derslerine ve programlarına ekonomik, siyasi, toplumsal, kültürel, güncel alanlardan seçilerek, öğrencinin yakın çevresinden başlanıp yerel, ulusal hatta uluslararası ölçekte içeriklerle aktarılmaya çalışılabilir. Konu seçiminin belli ilkeler çerçevesinde olması etkili öğrenme ve öğretim için faydalı olacaktır (Çopur, 2015, s.11). İhtilaflı konuların sosyal bilgiler derslerinde öğretimi öğrencilerin, aktif katılımı sağlayan, demokrasiyi bireysel ve toplumsal anlamda kabullenen, ulusal ve uluslararası sorunlara duyarlı olan, problemlere uzlaşmacı çözümler getiren, farklılıklara saygı duyan, eleştirel düşünme becerileri gelişmiş etkin vatandaşlık yapabilen birey olmasını sağlayabilir (Çopur, 2015, s.16). Akman ve Bastık (2016) ise yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarında ihtilaflı konu başlıklarından aile kavramını incelemiş olup aile

kavramının içerikte yer aldığını ancak kitaplarda verilen yoğun içerik nedeniyle tartışma yapılmasının güçleştiğini belirtmiştir. Bu durumun ders kitaplarında aktarılmaması tartışılması gereken birçok konunun tartışılmasından uzaklaşılmasına, tartışmalı konuların görmezden gelinmesine neden olabileceğini çalışmalarında belirtmiştir (Akman & Bastık, 2016). Avaroğulları (2015) bu konuda ihtilaflı konuların daha iyi bir öğrenme ortamına aktarılması için sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitimle ihtilaflı konular hakkında bilgilendirilmesinin önemine değinmiştir. Bu nedenle ortaya çıkan durumun, ihtilaflı konuların özellikle demokratik bir vatandaş eğitimi ve demokratik bir toplum oluşturmayı amaçları arasında tutan sosyal bilgiler eğitimi derslerinde (Safran, 2012), daha nitelikli içeriklerle ve öğretim durumlarıyla ders kitaplarına yansıtılması gerekliliğini ortaya koyduğu söylenebilir. Bireyin belirli konularda fikirlerini beyan etmelerini engellemek veya düşünce özgürlüğünü baskılayacak demokratik ve çağdaş bir yaşam öğretilmesine uymayan her şey, birey ve toplum tarafından düşüncesine kendisine sınırlama getirdiği şeklinde anlaşılabilir. Bu durumun karşı tepki görebilir (Yılmaz, 2012). Bu gibi durumları engellemek ve demokratik bir tartışma kültürünü toplumsal düzen içerisinde kazandırmak için ihtilaflı konuların sosyal bilgiler derslerinde ve ders kitaplarının etkin bir şekilde verilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında belirlenen problemler çerçevesinde elde edilen bulgulara yönelik ortaya çıkan sonuçlarda ihtilaflı konu başlıklarından Bilim, incelenen 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içeriğinde en fazla Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanına yansımıştır. İhtilaflı konu başlığı derse hazırlık aşamasındaki sorularda, bilim insanlarının ve bilimsel etiğin anlatıldığı konu başlıklarında içeriğe yansıdığı görülebilir. Diğer öğrenme alanlarına bakıldığında kısmi olarak her bir öğrenme alanında bilim kavramına yer verildiği ve konu başlıklarına yansıtıldığı söylenebilir. Bilim kavramından sonra en fazla su sıkıntısı konu başlığı içeriğe yansıtılmıştır. Az düzeyde de olsa iklim değişikliği, GDO, yok olan türler kavramlarında içeriğe yansıdığı söylenebilir. Ancak 5. sınıfta biyoyakıt konusuna değinilmediği söylenebilir.

Araştırma kapsamında belirlenen problemler çerçevesinde elde edilen bulgulara yönelik ortaya çıkan sonuçlarda ihtilaflı konu başlıklarından Bilim, incelenen 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içeriğinde en fazla Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanına yansımıştır. İhtilaflı konu başlığı derse hazırlık aşamasındaki sorularda, sosyal bilimler ve toplum konusunda ve hayalindeki gerçek konu başlıklarında içeriğe yansıdığı görülebilir. Diğer öğrenme alanlarına bakıldığında kısmi olarak her bir öğrenme alanında bilim kavramına yer verildiği ve konu başlıklarına yansıtıldığı söylenebilir. Bilim kavramından sonra en fazla su sıkıntısı konu başlığı içeriğe yansıtılmıştır. Az düzeyde de olsa iklim değişikliği, biyoyakıt, yok olan türler kavramlarında içeriğe yansıdığı söylenebilir. Ancak 6. sınıfta GDO konusuna değinilmediği söylenebilir.

Araştırma kapsamında belirlenen problemler çerçevesinde elde edilen bulgulara yönelik ortaya çıkan sonuçlarda ihtilaflı konu başlıklarından Bilim, incelenen 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içeriğinde en fazla Bilim, Teknoloji ve Toplum ile Kültür ve Miras öğrenme alanlarına yansımıştır. İhtilaflı konu başlığı Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında derse hazırlık aşamasındaki sorularda, bilimsel gelişmelerin ışığında konu başlığı ve özgür düşüncenin önemini anlatıldığı konu başlıklarında; Kültür ve Miras öğrenme alanında ise Avrupa'da uyanış başlığında Avrupa'da Ortaçağ ve sonrası dönemdeki konularla ilişkili başlıklarda içeriğe yansıdığı görülebilir. Diğer öğrenme alanlarına bakıldığında İnsanlar, Yerler ve Çevreler hariç kısmi olarak her bir öğrenme alanında bilim kavramına yer verildiği

ve konu başlıklarına yansıtıldığı söylenebilir. Bilim kavramından sonra en fazla iklim değişikliği konu başlığı içeriğe yansıtılmıştır. Az düzeyde de olsa su sıkıntısı, GDO, biyoyakıt kavramlarında içeriğe yansıdığı söylenebilir. Ancak 5. sınıfta yok olan türler konusuna değinilmediği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre incelenen 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında içeriğe yansıtılan ihtilaflı konu başlığı bilimin içerikte doğrudan kavram olarak yansıtıldığı söylenebilir ancak diğer başlıkların çoğu yerde dolaylı ifadelerle yansıtıldığı görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre 5. sınıfta en fazla f(54) bilim konu başlığı sıklıkla içeriğe yansımış, biyoyakıt konu başlığı ise f(0) içeriğe yansıtılmamıştır. 6. sınıfta en fazla f(127) bilim konu başlığı sıklıkla içeriğe yansımış, GDO konu başlığı ise f(0) içeriğe yansıtılmamıştır. 7. sınıfta en fazla f(119) bilim konu başlığı sıklıkla içeriğe yansımış, yok olan türler konu başlığı ise f(0) içeriğe yansımamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları genelinde bilim konu başlığı en fazla Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı içeriğinde, yok olan türler konu başlığı en fazla Üretim, Tüketim ve Dağıtım öğrenme alanı içeriğinde, biyoyakıt konu başlığı en fazla Üretim, Tüketim ve Dağıtım öğrenme alanı içeriğinde, iklim değişikliği konu başlığı en fazla Küresel Bağlantılar öğrenme alanı içeriğinde, su sıkıntısı konu başlığı en fazla Üretim, Tüketim ve Dağıtım öğrenme alanı içeriğinde, GDO konu başlığı en fazla Küresel Bağlantılar öğrenme alanı içeriğinde yansıdığı söylenebilir. 5. 6. ve 7. sınıf düzeyinde sosyal bilgiler ders kitaplarında ihtilaflı konu başlıklarından bilim en fazla 6. sınıfta, en az ise 5. sınıfta içeriğe yansımıştır. İhtilaflı konu başlıklarından yok olan türler 5. ve 6. sınıfta eşit düzeyde yansımış, 7. sınıfta ise yansımamış söylenebilir. İhtilaflı konu başlıklarından biyoyakıt 6. ve 7. sınıfta eşit düzeyde, 5. sınıfta ise yansımamış söylenebilir. İhtilaflı konu başlıklarından iklim değişikliği en fazla 7. sınıfta, en az ise 5. sınıfta içeriğe yansımıştır. İhtilaflı konu başlıklarından su sıkıntısı en fazla 6. sınıfta, en az ise 7. sınıfta içeriğe yansımıştır. İhtilaflı konu başlıklarından GDO en fazla 7. sınıfta, 6. sınıfta ise yansımamış söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları kapsamında 5. 6. ve 7. sınıf düzeyinde 2018/2019 yılında okutulan SBDK'ların içeriğinde yer alan ihtilaflı konular içerisinden Bilim” ve alt başlıkları “Yok Olan Türler, Biyoyakıt, İklim Değişikliği, Su Sıkıntısı, Genetiği Değiştirilmiş Organizmaların” ele alındığı bu çalışmada konu ile ilgili ders kitaplarındaki bulgulara göre ilköğretim öğrencilerinin gelişim ve öğrenme seviyelerinin genel olarak gözetildiği söylenebilir. İçerikte, incelenen ihtilaflı konu başlıklarının bazılarında çeşitli görseller, sorular, okuma metinleri farklı yazı türleri ve yönlendirmelerle etkin şekilde yer verilmeye çalışılmıştır. Ancak içeriğin yoğunluğu, kazanımların öğretim sürecinin temelinde yer alması, öğrencilerin sınav odaklı çalışmaya yönelimi, zaman yönetimi gibi nedenler ders sürecinde yeterince ve etkili tartışmalı konu öğretimini etkileyebilir. İncelenen ihtilaflı konu başlıklarından içeriğe en fazla “bilim” kavramı ve konularının yansıdığı görülmüştür. “Yok olan türler, Biyoyakıt, GDO” kavramları ve konularının ise içeriğe yeteri kadar yansıtılmadığı söylenebilir. Tüm sınıf düzeylerinin toplamında bilim kavramı 300 yerde, yok olan türler kavramı 4 yerde, biyoyakıt 4 yerde, iklim değişikliği 11 yerde, su sıkıntısı 24 yerde, GDO 4 yerde geçmiştir. İncelenen ihtilaflı konuların her bir başlığının içeriklerine bakıldığında 21. yüzyıl toplumunu yakından ilgilendiren kavramlar olduğu söylenebilir. Günümüz toplumu hızlı gelişen ve değişim süreci yaşayan bir yapıda ilerlemekte, teknolojik, sosyolojik, bilimsel, ekonomik gibi birçok temelde yerel ve küresel kalkınma yaşamaktadır. Köroğlu ve Köroğlu, (2016) bilimin insanlık

açısından eskiden günümüze kadar varoluşunda büyük katkılarının olduğunu, günümüzde ise daha fazla modernite kazanarak insanlığın ayrılmaz parçası haline geldiğini belirtmiştir. Kısaca bilim ve bilimselliği insanın hakikate ulaşma çabalarından birisi olarak göstermiştir. İnsanlık için önemli bir yeri olan bilim ve bilim çerçevesinde ele alınacak konular öğrencilerin erken dönemde bilişsel dünyasına kazandırılması açısından sosyal bilgilere 5. 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında yeterince yer verildiği görülmüştür. Sosyal bilgiler ders kitaplarında ihtilaflı konular içeriğe başarılı ve etkin şekilde yansıtılsada yeterli olmayabilir. Hizmet öncesi eğitim kapsamında sosyal bilgiler öğreticilerinin yetiştirilmesini sağlayan sosyal bilgiler eğitimi lisans programlarında tartışma kültürü, etkin öğretim, öğrenme sürecini yönlendirme gibi konularda da öğretici sınıfın iyi yetiştirilmesi gerekebilir (Kirkıt, 2019).

İçeriklerde bilim kavramına rahatlıkla yer verilmesinin önemli nedenlerinden birisi de Köroğlu ve Köroğlu'na (2016) göre bilim kavramının kapsayıcı olmasına, çok fazla kullanılmasına, en çok itibar edilen ve modern yaşam da referans kaynağı olarak alınan kavramlardan olmasına bağlamıştır. İncelenen sosyal bilgiler kitaplarında da birçok konuyla ilişkilendirilmiş olan bilim kavramının “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı hariç, içeriğe yansıyan durumu incelendiğinde ihtilaflı konu olarak çok az yerde işlenebilecek düzeyde olduğu söylenebilir. İçerikteki bilgiler öğrenciye etkin tartışma kültürü sunacak düzeyde olmadığı söylenebilir. Ancak öğreticinin süreci yönlendirmesiyle etkin bir şekilde ihtilaflı öğreti olarak ders işlenebilir. Diğer başlıklarda da yine bu vurgu yapılabilir. Ayrıca diğer başlıklarda içerikte yer verilmeyen kavramlar olduğu gibi çoğu kavram dolaylı olarak yer almıştır. İnsan yaşamı için sürdürülebilir kalkınma düzeyinin sağlanması, ulusal ve uluslararası alanlarda strateji planları ve sözleşmeler yapılarak gerçekleştirilmektedir. Bu durumun ise türlerin varoluşu, ekosistemin korunması, biyolojik çeşitliliği koruma gibi doğayı ve insanı koruyan bütünün (Demirayak, 2002) “yok olan türler, GDO, iklim değişikliği, su sıkıntısı” gibi başlıklarla ihtilaflı olarak öğretilmesini önemli kıldığı söylenebilir. Öğrenci ihtilaflı öğretilerle öğreneceği bu konularda farkındalık kazanabilir. Öğrencinin bu gibi ihtilaflı konulardaki farkındalığı toplumsal yaşamı ve sürdürülebilir düzeni de ileri dönemde etkilediği söylenebilir. Nitekim eğitim sürecinde demokratik öğretileri ve tartışma kültürünü kavrayan bir toplum, şehir yaşamının getirdiği sorunları çözebilen, toplumsal huzuru sağlayabilecek bir tartışma ortamı sağlayan kazanımları öğrenmiştir (Hassan & Lee, 2018). Bu nedenle 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında içeriğe az seviye de yansıtılan “yok olan türler, GDO, iklim değişikliği, su sıkıntısı” gibi konu başlıklarının ders kitaplarının tekrar düzenlenmesi aşamasında ihtilaflı konular bağlamında ele alınması ders süreci açısından verimli olabilir.

İncelenen ihtilaflı konu başlıklarının aslında tartışma ve uzlaşma anlamında ele alınışlarında önemli bir öğreti konusu olabilir. İhtilaf içeren konular, öğrenciye öğretim aşamasında sağlayacağı kazanımlar, birey ve toplum hayatına sağlayacağı faydalar açısından da değerlendirilebilir. Günümüzde özellikle bilim kavramı konusunda güncel tartışmalar görülebilir. Bilimi tek doğru kabul eden bir bireyin değer yargıları kapsamında ele alınacak bazı konularda duyarlılığı az olabilir. Yine günümüzde medya ve toplumda karşımıza çıkabilen *Din mi? Bilim mi?* Benzeri soruların süreklilik arz eden tartışmalara neden olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersinde Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı başlığında özellikle ele alınabilecek bu konu, öğrencinin Reform, Rönesans ve Aydınlanma Çağı gibi tarihsel dönemlerde yaşananları ihtilaflı konular bağlamında öğrenmesini daha verimli kılabilir. Yine bir örnek olarak verecek olursak, Dünya tarihinde önemli tartışmalara neden olan Dünya'nın dönüşü konusu Orta Çağ işlenirken tartışma kültürü ile bilim konusu ilişkilendirilerek verilebilir. Bir örnekle açıklayacak olursak; *Güneş mi Dünya'nın etrafında*

dönüyor yoksa Dünya mı Güneş'in etrafında dönüyor? sorusu Kopernik-Aristarkos ikileminde bir münazara açarak başlanıp, Kopernik'in dönemi içerisinde Dünya'nın dönüşünü kanıtlarken yaşadıklarını öğrenciye aktırılıp düşüncenin önemini kavramasının sağlanması, öğrencinin tartışma kültürünü de geliştirilebilir. Yine güncelliğini her zaman koruyabilen bir konu olan evrim konusunda *Evrime var mıdır?* sorusunun din-bilim tartışmasının etkin işlenmesine katkısı olabilir. Ancak ülkelerin önemseydiği küresel etki yaratan faaliyetleri, yok olan türler konusunda olumsuz etkiler oluştursa da bunları bırakmaması önemli tartışma konularından olabilir. Özellikle ABD, ÇHC, Rusya Federasyonu, Almanya gibi sosyo-ekonomisi, teknolojisi, yaptırım ve üretim gücü büyük ülkelerin faaliyetleri sonucu etkilenen dünya, incelenen ihtilaflı konu başlıklarında yer alan iklim değişikliği, su sıkıntısı, küresel ısınma gibi konularda tartışma yaratacak konuları ortaya çıkarabilir. Bu ülkeler birçok önleyici protokol, anlaşma ve uzlaşmadan uzak kalarak faaliyetlerini sürdürmektedir. Tartışma ve uzlaşma kavramları bu noktada güç kavramına yenilmiştir. Günümüzü ilgilendiren diğer önemli konu olan GDO, bireyin yaşamında önemli tartışma yaratabilecek konulardandır. Üretim-tüketim ikileminde besinlerin ve canlı yaşamını direk etkileyen diğer konuların GDO ile ilişkisi tartışmalı birçok konuyu ortaya çıkarabilir. Örnek olarak verecek olursak, besinlerin daha ucuza mal edilerek üretimine olanak sağlayan GDO bir besinin insan sağlığına etkisi olumsuz olabilir. Fakat küresel sistem bu konuyu daha çok ekonomik, karşılanabilir mal, sürdürülebilir toplum hayatı gibi konulara odaklanarak değerlendirebilir. Ancak GDO'lu bir besin doğal besinlere göre insan sağlığını olumsuz etkileyebilir. Bu konu sağlık eğitimi konusunda önemli bir tartışmalı öğreti olabilir. Bu nedenle araştırma sonucunda sosyal bilgiler ders kitaplarında bilim kavramına yeterince yer verildiği görüldüğü diğer önemli başlıkların da içerikte daha fazla yer verilmesi gelecek toplumu açısından önemli sonuçlar ortaya çıkarabilir.

İhtilaflı konuların öğretiminde önemli noktalardan birisi de ders kitapları ve öğretim programlarının konuyla ilgili içeriklerinin bilimsel düzeyde yeterli seviyede olması gerekliliği olabilir. Ayrıca hizmet öncesi eğitim alan öğretmenlere, eğitim lisans programlarında da ihtilaflı konuların öğretimine yönelik içerikler sunulabilir. MEB (2018) bünyesinde bulunan kurumlardan TTKB'nın ele aldığı yenilenen sosyal bilgiler öğretim programında ihtilaflı konulara "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar" başlığında yer alan "9. Kazanımlarla ilgili güncel ve ihtilaflı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir." maddesinde değinmiştir. Ders kitaplarındaki içerikleri oluşturan hazırlayıcıların ise içeriğe aktarılan ihtilaflı konu başlıklarını ihtilaflı öğreti amacıyla az seviyede yer verdiği söylenebilir. Ders kitaplarında ihtilaflı konu başlığı olarak en fazla geçen "Bilim" başlığında bile ihtilaflı öğreti olarak işlenecek içerik az sayıdadır. Bu durumu ise süreci yöneten öğretmenler esnek bir yaklaşımla aşabilir. Ayrıca bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı günümüzde, bilişim, teknoloji ve araştırma temelli yaklaşımlarda kullanılarak öğrenciye daha verimli ihtilaflı öğretiler kazandırılabilir (Kaya, 2012; Öztürk; 2017; MEB,2018).

İhtilaflı konuların öğretiminde bir diğer önemli konunun da katılım sağlama olduğu söylenebilir. İhtilaflı konuların nitelikli ve etkin bir tartışma kültürü içerisinde işlenmesi için öğrencilerin katılım düzeylerinin önemli olduğu söylenebilir. MEB (2018) sosyal bilgiler öğretim programının özel amaçlarında yer alan madde 14'te "Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri," açıklamasında katılımın toplumsal düzeydeki önemine de değinilmiştir. Ayrıca programda sosyal bilgiler dersinin katılma ve katılım sağlamayı bireye kazandıran bir ders olduğu da birçok yerde

vurgulanmıştır. Katılım sağlamak bir tartışmalı konunun çözümünde ön koşullardan biri olabilir. Bir ders sürecinde öğrenci düşüncesini katılım sağlayarak söyleyebilir, düşüncelerini diğer arkadaşlarıyla paylaşabilir. Öztürk (2017) ve Tuncer (2018) ihtilaflı konuların öğretiminde ve katılım konusunda; öğretmenin ihtilaflı konuların öğretiminde öğrenci katılımını sağlaması gerektiğini, ihtilaflı konuları ders sürecinde işlemeye önce kendisinin konularla ilgili gerekli bilgiye sahip olmasının gerekliliğini, dersten önce planlı ve programlı bir şekilde gelmesinin önemli bir etken olduğunun, öğrencilerin yeterince ilgisini tartışmalı konuya çekerek ders esnasında öğrencilerin tartışmalarını iyi bir şekilde yönetip yönlendirmesinin gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler bu süreci yönetirken ihtilaflı konuların öğretiminde kullanacağı yaklaşımı da iyi seçmelidir. Rossi (1996) ihtilaflı konuların öğretiminde kullanılan bu yaklaşımları problem çözme, karar verme, ahlaki akıl yürütme, büyük ve küçük grup tartışmaları olarak belirtmiştir.

Araştırmanın sonuçları kapsamında bir diğer önemli konunun tartışmalı konu başlıklarının güncelliği ve toplumsal yapının etkisinde nasıl şekillendiği durumudur. Türkiye’de güncelliğini koruyan din, milli tarih, siyasi konular, toplumsal cinsiyet, sosyalleşme, adalet, istismar, eğitim, dil, çevre kirliliği, küreselleşme, demokrasi, şiddet, medya ve daha birçok konunun eğitimin birçok kademesinde yer alan içeriklere yansıdığı www.eba.gov.tr adresinde yer alan MEB ders kitapları incelendiğinde görülebilir. İbret, Karasu ve Recepoğlu (2016)’nın yaptığı çalışmada toplumla ilgili tartışmalı(ihtilaflı) konuların eğitim, çevre kirliliği, işsizlik, terör, değerlerin kazandırılmaması, demokrasi, kültürel yozlaşma, adalet, trafik, dil, din, ırk ve cinsiyet ayrımı, şiddet, medya ve basın özgürlüğü olduğunu belirtmiştir. Hess (2005) ise sosyal bilgiler derslerinde sıklıkla işlenen ihtilaflı konuların demokrasi, çevre kirliliği, insan hakları, internet, tv yayınları, şiddet, doğal afetler olduğunu belirtmiştir. Öztürk (2017) güncel ihtilaflı konular konusuna değinerek sosyal bilgiler derslerinde işlenen bu konular da öğrencilerin yeterince tartışmaya katılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu kez sınıf ortamına getirdiği ihtilaflı konuların ders sürecinde işlenirken yönetimi iyi olsa da sınıf üyelerinin tümünün aynı tepkiyi göstermeyerek derse katılmaması bu konuları daha çok açıklayıcılıkla derste verilmesine neden olduğu söylenebilir. Clabough, Philpott, McConkey ve Turner (2010) ihtilaflı konuların ders sürecinde etkin bir şekilde işlenmesi için öğretilen sunulan programın bu yönde destekleyici içerikler bulundurması ve sistem-yönetici tarafından destekleyici bir yönlendirmenin olması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında geniş çerçevede incelenen ve analiz edilen ders kitaplarının bulgu ve yorumları yukarıdaki gibidir. Sosyal bilgiler açısından ihtilaflı konuların her birinin öğretimi, değer, beceri ve program amaçlarının gerçekleşmesinde etkili olabileceği gibi sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriğini de daha zengin ve öğretici kılabilir. Bu konuda Öztürk (2017) ihtilaflı konuların özellikle sosyal bilgiler derslerinde yer verilmesinin öğrenciye kazandıracağı birçok özelliğin olacağını belirtmiştir, Öztürk (2017) ihtilaflı konuların sınıf içinde işlenmesinin önemli nedenlerini şu şekilde açıklamıştır:

- Öğrencileri çoğulcu demokrasideki vatandaş rolüne hazırlamak.
- Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek.
- Kişiler arası iletişim becerilerini geliştirmektir.

ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, yorumlar ve sonuçlar ışığında, bu araştırmanın ihtilaflı konularla ilgili sosyal bilgiler alanında yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir. Avrupa Konseyi'nin (2019) raporunda ihtilaflı konuların öğretimine yönelik belirtilen her başlığın hem sosyal bilgiler açısından hem de diğer alanlar açısından öğrenme ve öğretme sürecinde ayrı bir önemli yerinin olduğu da söylenebilir. Sınıf düzeyleri karşılaştırıldığında “GDO, Su Sıkıntısı, Yok Olan Türler, İklim Değişikliği ve Biyoyakıt” başlıklarının geçtiği yerlerin tamamı bile içerikte bilim başlığını geçmemiştir. Oysa insan geleceğinin en önemli ve yeni konularından olan bu başlıklara özellikle sosyal bilgiler derslerinde daha fazla yer verilebilir. Ayrıca bu başlıklar Fen bilimleri dersiyle de ilişkilendirilerek disiplinlerarası öğretiler olarak sürece yansıtılabilir. Bu gibi ihtilaflı konuların ortaokullarda verilebileceği ders içerikleri daha çok sosyal bilgiler ve fen bilimlerinde görülebilir. Bu nedenle ihtilaflı konularla ilgili çalışmaların çeşitli alanlara disiplinlerarası ve ilişkisel olarak fayda sağlayacağı söylenebilir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında ihtilaflı konulara yer verildiği incelemelerde görülse de sınıf düzeylerinde yeterince dengeli bir dağılımın olmadığı da görülebilir. İçeriğe yansıtılacak konuların tartışma kültürünü geliştirecek, düşündürücü, sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısı kazandıracak içerikler olması, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayabilir.

İhtilaflı konular çerçevesinde yapılan bu çalışmanın alanyazında yapılacak olan çalışmalara ve sosyal bilgiler eğitim-öğretimine katkı sağlaması düşünülmüştür.

KAYNAKÇA

- Akman, Ö., & Bastık, U. (2016). Sosyal bilgiler ders kitaplarında ihtilaflı konular içerisinde yer alan 'aile' kavramının incelenmesi: Bir içerik analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 247-263.
- Avaroğulları, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde tartışmalı konularla ilgili bir eylem araştırması. *NWSA- Education Sciences- E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(2), 139- 150.
- Avrupa Konseyi (2019. 07.19). *Modül 7:İhtilaflı (tartışmalı) konuların öğretimi*. Edchreturkey. http://www.edchreturkeyeu.coe.int/Source/Resources/Trainingset/Module7_Teaching_Controversial_Issues_tr.pdf.
- Aydemir, M. (2017). Examination of middle school social sciences text books in terms of skills included in the middle school social sciences course curriculum. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 3(2), 1-17.
- Bayrakçı, M. (2005). Ders kitapları konusu ve ilköğretimde ücretsiz ders kitabı dağıtım projesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 1-13.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. b.). Pegem Akademi.
- Clabough, J., Phipott, S., McConkey, L. & Turner, T. (2010). Teachers' struggles with controversial issues facing the demon. *National Social Science Journal*, 38(2), 1-15.
- Çam, İ. D., Yılar, M. B. & Ünal, O. (2020). Son dönem Osmanlı ve güncel ders kitaplarında tasarruf değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 350-374.
- Çopur, A. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü], YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Demirkaya, H. G. (2008). Sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel konular. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 117-134.

- Ersoy, A. F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenler. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi-Journal of Social Studies Education Research*, 4(1), 24-48.
- Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutcu, M., Özerdoğan, P., & Aygün, S. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler ders kitabı 7*. MEB.
- Günel, H. (2018). Tarih öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik eğitim alma durumları. *Turkish History Education Journal*, 7(2), 414 - 442.
- Hassan, A. M., & Lee, H. (2018). Controversial issues relevant to sustainable urbanism: a review of global urban tendencies. *European Journal of Sustainable Development Research*, 2(1), 1-17.
- Hayırsever, F., & Kısakürek, M. A. (2014). Evaluation of social studies textbook in terms of the aimed skills to be acquired by students according to the primary school curriculum. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(8), 23-42.
- Hess, D. E. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues. *Social Education*, 69(1), 47-48.
- İbret, B.Ü., Karasu, E. & Receptoğlu, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal sorunların tespitine yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 1295-1319.
- İlhan, G., Şeker, M., & Kapıcı, H. (2015). Sosyal bilgiler beşinci sınıf ders kitaplarında turizm kavramının yeri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 1(1), 42-62.
- İ.U.B. (2020, 12 18). *Controversial issues*. <https://www.indiana.edu/search/?q=controversial%20issues/https://citl.indiana.edu/teaching-resources/diversity-inclusion/managing-difficult-classroom-discussions/index.html>.
- İ.U. (2020, 12 20). *Managing difficult classroom discussions*. Center for Innovative Teaching and Learning. <https://citl.indiana.edu/teaching-resources/diversity-inclusion/managing-difficult-classroom-discussions/index.html>.
- Jofre, M. I., Kolstrein, A. M., Gianella, V., & Iglesias, R. (2015). Teaching of 'controversial issues' in history and social science from teachers' perspective. *Estudios Pedagogicos*, 41(1), 275-292.
- Karacan, H. (2018). Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında yer alan milli ve evrensel değerlerin analizi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(1), 1- 10.
- Karagözoğlu, N. (2020). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerlendirilmesi*. İKSAD.
- Keskin, Y. & Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çokkültürlü eğitim. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 933-960.
- Kirkit, M. (2019). *Sosyal bilimler disiplinlerinin sosyal bilgiler programlarına ve ders kitaplarına yansımaları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü], YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Koroğlu, C. Z., & Koroğlu, M. A. (2016). Bilim kavramının gelişimi ve günümüz sosyal bilimleri üzerine. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 1-15.
- Kuş, Z., Meray, Z. & Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 183-214.
- Küçükali, R., & Akbaş, H. (2015). Eleştirel düşüncenin bilimlerin gelişmesine katkıları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 1-10.
- Learner, A. (2020, 12 23). *Dealing with controversial issues/ issues in social studies video: all grade levels*. Annenberg Learner. <https://www.learner.org/series/social-studies-in-action-a-teaching-practices-library-k-12/dealing-with-controversial-issues/>.
- Lockwood, A. L. (2020, 12 26). *Controversial issues: the teacher's crucial role*. NCSS: <http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6001/600105.html>.

- Manitoba, E. (2006). *Dealing with controversial issues*. https://www.edu.gov.mb.ca:https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/frame_found_sr2/tns/tn-34.pdf.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. MEB TTKB.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. SAGE Publications Inc.
- National Council for the Social Studies (NCSS) (2007). *Academic freedom and the social studies teacher*, Social Education 74(6), 334–335.
https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_740610334.pdf.
- Özdemir, Ç., & Arslangilay, S. (2017). *Eğitim bilimine giriş* (4. b.). Pegem Akademi.
- Öztürk, D. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin görüş ve uygulamaları*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü], YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Pace, D. (2003). Controlled fission: teaching supercharged subjects. *College Teaching Journal Article*, 51(2), 42-45.
- Pehlivan, A. & Kolaç, E. (2016). Açık-Örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğeleri. *Turkish Studies*, 11(19), 655-670.
- Rossi, J. A. (1996). Creating strategies and conditions for civil discourse about controversial issues. *Social Education-ERIC*, 60(1), 15-21.
- Safran, M. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi* (2. b.). Pegem Akademi.
- Soley, M. (1996). If it's controversial, why teach it? *National Council for the Social Studies-Social Education*, 60(1), 9-14.
- Stradling, R. (1984). The teaching of controversial issues: an evaluation. *Educational review*, 36(2), 121-129.
- Şahin, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı*. Anadol.
- Şişman, M. (2018). *Eğitime giriş* (18. b.). Pegem Akademi.
- Tatar, Ş. (2018). *İhmal edilen eğitim programında tartışmalı konuların ilk ve ortaokul öğretim programları bağlamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü], YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- Tatar, Ş., & Adıgüzel, O. C. (2019). Türkiye’de tartışmalı ve sosyobilimsel konular üzerine yazılan lisansüstü tezlerin eğitim bilimleri perspektifinden incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 305 – 325.
- TDK, (2017) *Online sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr>.
- Tuncer, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü], YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.
- White, M. D., & Marsh, E. (2006). Content analysis: a flexible methodology. *Library trends* 55(1), 22-45.
- Yazıcı, S. & Seçgin, F., (2010). Tartışmalı konular ve öğretimine ilişkin bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 488-501.
- Yılar, M. B. & Çam, İ. D. (2020). 20. ve 21. Yüzyılın başlarına ait ders kitaplarında vergi: karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 503-514.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri* (6. b.). Seçkin.
- Yılmaz, F. G., Bayraktar, H., Özden, M. K., Akpınar, M., & Evin, Ö. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6 ders kitabı*. MEB.
- Yılmaz, K. (2012). Tartışmalı ve tabu konuların incelenmesi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 201-225.

Yücel, A. G. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin gelişiminde tartışmalı konuların etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü], YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı.

EXTENDED ABSTRACT

The Review of Some Controversial Issues In Social Studies Textbooks

Introduction

The controversial subjects are issues that cause disagreements and conflicts that arise due to differences in individuals' thoughts and opinions (Manitoba, 2006). Controversial or controversial issues are those that distract the society from consensus and divide society based on thought, and reveal irreconcilable arguments formed by different groups (Jofre, Kolstrein, Gianella, & Iglesias, 2015). The paper published by the United States National Council of Social Studies NCSS (2007) supported the teaching of controversial issues and included the following views:

“Controversial issues should be discussed in the classroom without the assumption that the topic of discussion has been resolved in advance, or without assuming that there is only one correct perspective and answer regarding the issue. Social studies teachers should approach such issues with a critical point of view and enable students to confront various ideas even if they differ from their own” (cited in Yılmaz, 2012, p. 203).

Therefore, it can be claimed that controversial subjects are also important for social studies courses. Instruction of controversial issues to students should be handled more effectively in the classroom environment in social studies lessons, and should be brought to the classroom in a planned and prepared way if necessary. The controversial topics covered in this way can contribute to the actualization of the achievements and targeted goals in the Social Studies curriculum. It can also contribute to the student's skills such as problem solving, creative thinking, reflective thinking, critical thinking, and decision-making (Avaroğulları, 2015). Based on this point of view, this study aims to analyze and review controversial subject titles such as "Science and its subtitle: Extinct Species, Biofuels, Climate Change. Water Problem, Genetically Modified Organisms (GMO)", included within 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks in the 2018/2019 academic year approved by the Ministry of National Education by looking at their content and reveal how the reflections of the controversial subject headings are, the learning areas they take place, unit, topic analysis, frequency of use and disadvantages. The following questions were attempted to be answered in the study:

- 1- How is the distribution of controversial topics compared to the units in 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks which involve science, extinction species, biofuels, climate change, water shortage, genetically modified organisms?
- 2- What is the frequency and reflection of the controversial / controversial topics in the units in 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks which involve science, extinction species, biofuels, climate change, water shortage, genetically modified organisms? What is the in the classroom textbooks s
- 3- How is the distribution of controversial topics in the learning areas and class levels in 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks which involve science, extinction species, biofuels, climate change, water shortage, genetically modified organisms?

Method

Documentation analysis was applied on the controversial topics within the scope of the research. Later, the descriptively analyzed and interpreted data were subjected to content analysis. Document analysis, which is frequently used in qualitative research, is a qualitative data collection technique that enables the researcher to reach the information or data they need without using practice-based methods such as observation and interview (Yıldırım & Şimşek, 2008). Yıldırım and Şimşek (2008) explained the stages of document analysis as access to the documents, checking the authenticity, understanding the documents, analyzing the data, and using the data. Content analysis, one of the qualitative research methods, is defined as a flexible research method, a systematic approach used to analyze the data obtained during the research or documents such as books, documents, visuals (White & Marsh, 2006). The stages of content analysis are coding of data, finding themes, organizing codes and themes, defining and interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2008, p. 228-239). In this context, within the framework of research questions, science and its subheadings were examined by theming them in each learning area whose codes were examined and in the topics in the textbooks. In each stage, the categories were handled separately, frequencies were created and it was attempted to be supported by quantitative data. The data encoded in the title of science -for example in the Individual and Society theme- were analyzed, interpreted, and the findings were revealed regarding to how issues were addressed, and their presence in the content. As stated in the validity and reliability phase, it was also aimed to present the research in a more objective framework by asking the field expert researchers to re-analyze the data in the same process.

Results

Within the scope of the research, when the social studies textbooks of the 5th, 6th and 7th grades were examined, it was observed that they consisted of a book written by a private publishing house on behalf of the Ministry of National Education in the 5th grade, and a book directly prepared by the Ministry of Education in the 6th and 7th grades. It is possible to see that the changes in the renewed 2018 curriculum are reflected in the books. In addition, while various unit titles of each learning area were given in the old books, it was observed that each of the learning areas was a unit title in the new books.

According to the findings in the 5th, 6th and 7th grades' social studies books in 2018/2019 which involve "Science" and its subtitles "Extinct Species, Biofuels, Climate Change, Water Distress, Genetically Modified Organisms" discussed in this study, it is possible to claim that the developmental and learning levels of primary school students are generally taken into consideration. A number of visuals, questions, reading texts, different types of writing and directions were used to effectively include some of the controversial topics in the content. However, some reasons such as the intensity of the content, the fact that the acquisitions are at the basis of the teaching process, the students' orientation to exam-orientedness and time management may negatively affect the teaching of controversial subjects sufficiently and effectively in the course process.

In the results obtained within the framework of the research problems, science -one of the controversial topics- is reflected at most in the content of the 5th grade social studies textbook in the learning area of Science, Technology and Society. It is possible to observe that the controversial topic is reflected in the content of the questions in the preparation phase of the

lesson, the topics in which scientists and scientific ethics are explained. When looking at other learning areas, it can be claimed that the concept of science is included in each learning area and reflected in the subject headings. Following the concept of science, the most reflected topic in the content was water shortage. It can be expressed that the concepts of climate change, GMOs and extinct species are reflected in the content, even if at a small level. However, it can be argued that the subject of biofuel was not addressed in the 5th grade textbook.

In the results obtained within the framework of the research problems, science -one of the controversial subject titles- is reflected at most in the content of the 6th grade social studies textbook in the learning area of Science, Technology and Society. It is possible to observe that the controversial topic is reflected in the content of the questions in preparation for the lesson, in the titles of social sciences and society, and reality in my dreams. When looking at other learning areas, it can be claimed that the concept of science is included in each learning area and reflected in the subject headings. Following the concept of science, the most reflected topic in the content was water shortage. It can be expressed that the concepts of climate change, biofuels and extinct species are reflected in the content, even if at a small extent. However, it can be argued that GMO was not mentioned in the 6th grade.

According to the results of the research, it can be claimed that the controversial topic - science- was directly reflected as a concept in the content of the 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks, but it was observed that other titles were most of the time reflected in indirect expressions.

Findings and comments regarding to textbooks that have been examined and analyzed within the scope of the research are explained as above. The teaching of each of the controversial topics in terms of social studies can be effective in the actualization of values, skills and program goals. Öztürk (2017) expressed that including controversial topics, especially in social studies courses, would help students to gain lots of qualities. Öztürk (2017) explained the important reasons for the discussion of controversial topics in the classroom as follows:

1. Preparing students for the role of citizens in a pluralistic democracy.
2. To develop critical thinking skills.
3. To improve interpersonal communication skills.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).