

ISSEJ

ISSEJ

Volume 8
Winter 2022

ISSN:2146-6297

**The Journal of International
Social Sciences Education**

**Uluslararası Sosyal Bilimler
Eğitimi Dergisi**



Cappadocia
TURKEY

www.dergipark.org.tr/en/pub/issej



The Journal of International
Social Sciences Education

ISSN:2146-6297

Uluslararası Sosyal Bilimler
Eğitimi Dergisi

Cappadocia/TURKEY

Summer/Yaz Yıl/Year: 2022 Volume/Cilt: 8 Number/Sayı: 2

Published semi annual
Altı ayda bir yayımlanır
A refereed journal
Hakemli bir dergidir

OWNER
SAHİBİ

Dr. Abdulkadir UZUNÖZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

EDITOR IN CHIEF BAŞ EDITÖR

Dr. Anja KRAUS Stockholm University

EDITORS
EDİTÖRLER

Dr. Abdulkadir UZUNÖZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Mehmet Hayri Sarı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

EDITORIAL BOARD
YAYIN KURULU

Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi
Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk Üniversitesi
Dr. Ali MEYDAN, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Arif SARIÇOBAN, Selçuk Üniversitesi
Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi
Dr. Bengü AKSU ATAÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Biljana POPESKA, Goce Delcev University Stip, Republic of Macedonia
Dr. Buket AKKOYUNLU, Çankaya Üniversitesi
Dr. Didem KOBAN KOÇ, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Dursun DİLEK, Sinop Üniversitesi
Dr. Fatma SAÇLI UZUNÖZ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Ferda AYSAN, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi
Dr. Hülya YILDIZLI, İstanbul Üniversitesi
Dr. Johann WASSERMANN, University of Kwazulu-Natal
Dr. John J. Chiodo, University of Oklahoma
Dr. Maria REPOUSSİ, Aristotole University of Thessaloniki
Dr. Mehmet Cem ŞAHİN, Ankara Üniversitesi
Dr. Mohamad Johdi SALLEH, Uluslararası İslam Üniversitesi
Dr. Petek AŞKAR, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Ramazan SEVER, Giresun Üniversitesi
Dr. Recep KÜREKLİ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Selma YEL, Gazi Üniversitesi
Dr. Servet ÇELİK, Trabzon Üniversitesi
Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi
Dr. Şenay GÜNGÖR, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Tuğba YELKEN, Mersin Üniversitesi
Dr. Vedat AKTEPE, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Yosenna VELLA, University of Malta

ENGLISH ADVISER
İNGİLİZCE DANIŞMANI

Dr. Bengü AKSU ATAÇ

SECRETARIAT
SEKRETERYA

Emine YALMAN
İlknur TOY

GUEST ADVISORY BOARD / HAKEM KURULU

Dr. Ali MEYDAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Ayşe AZAMET	Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Yavuz AKBAŞ	Trabzon Üniversitesi
Dr. Duran AYDINÖZÜ	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Tuğba Cevriye ÖZKARAL	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Recep KÜREKLİ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Ahmet DURMAZ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Emel ŞENER BOY	Gaziosman Paşa Üniversitesi
Dr. Nalan ALTAY	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Sinem HAZIR AYTAR	Başkent Üniversitesi
Dr. Tolga BEŞİKÇİ	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Zihni MEREY	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Nevzat GÜMÜŞ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Teyfik PALAZ	Gazi Üniversitesi
Dr. Vedat AKTEPE	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Özlem ULU KALIN	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Yılmaz MUTLU	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Bengi BİRGİLİ	MEF Üniversitesi
Dr. Belma TÜRKER BİBER	Aksaray Üniversitesi

ISSEJ is abstracted and indexed by the following sources; **Index Copernicus International (ICI), Root Indexing, Scientific Indexing Services (SIS), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), Academic Resource Index (ResearchBib), Directory of Journals Indexing (DRJI), SOBIAD**
Cite Factor, ERIH PLUS

Table of Contents

İçindekiler

Tokat province central street names as an examples of oral history study in social studies

Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih çalışmasına bir örnek:
tokat merkez mahalle isimleri

Research Article Araştırma Makalesi
Uğur Polat, Ömer Faruk Sönmez, İsa TAK •207

Recent history education agenda in England: in the scope of teaching history” journal

İngiltere’de yakın dönem tarih eğitimi gündemi: “tarih öğretimi” dergisi kapsamında

Research Article Araştırma Makalesi
Aslı AVCI AKÇALI•237

Investigation of social studies teacher candidates’ views on local geography teaching

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretimiyle ilgili görüşlerinin incelenmesi

Research Article Araştırma Makalesi
Ali Ekber GÜLERSOY, Burak ÇAVDAR•269

Content evaluation of studies in the field of geography education at primary school level in Turkey

Türkiye’de ilkökul düzeyinde coğrafya eğitimi alanındaki çalışmaların içerik değerlendirmesi

Research Article Araştırma Makalesi
İbrahim Demirbaş, Duran Aydınözü•297

Physical activity changes of sport sciences students in terms of covid-19 pandemic

Research Article Araştırma Makalesi
Fatma Saçlı Uzunöz, Sırrı Cem Dinç, Osman Dişçeken•330

Analysis of bülent erkmen poster designs between 2020-2021 by erwin ponofsky’s iconographic and iconological criticism method

2020-2021 yılları arası Bülent erkmen afiş tasarımlarının erwin ponofsky’nin ikonografik ve ikonolojik eleştirisi yöntemi ile çözümlemesi

Research Article Araştırma Makalesi
Özlem KUM•344

Opinions of class teachers on social participation skills

2Sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi hakkındaki görüşleri

Research Article Araştırma Makalesi
Ülkü Şahin, Kadir Karatekin•375

The evaluation of turkish republics in the 4th grade social studies textbook

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında türk cumhuriyetlerinin değerlendirilmesi

Research Article Araştırma Makalesi
Sevde Sağlam, Elvan Yalçınkaya•413

Countries’ responses to covid-19 pandemic in k-12 education: toward a digital mathematics education

Literature Review Derleme Makalesi
İpek Sarılar Aras•451



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Lütfen başlığı yazınız (İlk kelimenin ilk harfi büyük harf, diğer kelimeler küçük harf, sola yaslı, 18 punto, kalın, noto sans yazı karakteri, en fazla 15 kelime)

Ad Soyad & Ad Soyad

Önerilen atf: Soyadı, A. (2022). Makale başlığı, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(2), XX-XX. DOI: 10.47615/issej.XXXXXX

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.XXXXXX>



© 2022 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar

Bu bölümde ele aldığınız konu ile ilgili olarak literatürde bilinenler ve makalenizin elde ettiği önemli bulguları ve makalenizin uygulamaya olan katkılarını vurgulayınız. Vurguların kısa olması gerektiği için tüm fikirleri, kavramları veya sonuçları yakalamaya çalışmayın: Boşluklar dahil en fazla 85 karakter yazınız

Bu bölüm özetten önce **3 başlık** halinde yer almalıdır.

Bu konu hakkında ne biliniyor? (Bu bölüme **bir cümle** ile çalışmanızın konusu ile ilgili literatürde bugüne kadar ne bilindiğini yazınız.)

Bu makale bilinenlere ne ilave ediyor? (Sizin çalışmanızın ve bulgularınızın bilinenlere özgün katkısını **bir cümle** ile yazınız)

Uygulamaya katkısı nedir? (Elde ettiğiniz bulgularınız uygulama alanına ne gibi bir katkı sağlamaktadır, **bir cümle** ile yazınız)

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

Lütfen başlığı yazınız (İlk kelimenin ilk harfi büyük harf, diğer kelimeler küçük harf, sola yaslı,14 punto, kalın, arial yazı karakteri, en fazla 15 kelime)

Ad Soyad 

Birim, Üniversite, Şehir, posta kodu, Ülke

ÖZ

Arka Plan: Kısaca bu çalışmayı neden yürüttüğünüzü açıklayınız
Amaç: Hangi sorulara cevap vermeyi amaçladınız
Yöntem: Araştırmayı nasıl gerçekleştirdiniz
Bulgular: Ne buldunuz (ana veri, ilişkiler)
Sonuç: Yorumunuz ile bulgularınızın ana sonuçları nelerdir

Makaleniz için çevirim-içi taramada sonuçlarınızla ilgili (birçok veritabanı sadece başlık ve öz içerir) **anahtar kelimeleri kullanmalıdır**. Bir araştırma raporunda öz bilgilendirici olmalı ve gerçek sonuçları içermelidir. Özde yer alan tüm bilgilerin ayrıca makalenin içinde de yer aldığından mutlaka emin olunuz.

Çalışmalar Türkçe ve İngilizce dillerinde gönderilebilir. Her çalışmanın baş kısmında Türkçe ve İngilizce öz bulunmalıdır. Öz, makalenin amacına, yöntemine ve sonuçlarına ilişkin kısa ve net bilgileri içermelidir. 10 punto büyüklüğünde, tek satır aralıklı, iki yana yaslı ve en çok 250 sözcük olmalıdır. "Öz" metni içinde kaynak verilmemelidir.

MAKALE TARİHİ
Geliş tarihi XX Ay 202X
Kabul tarihi XX Ay 202X

ANAHTAR KELİMELER
Anahtar kelime 3-5
kelimeden, Arial yazı
tipi, 8 punto

Makale Türü
Araştırma makalesi,
Derleme makalesi vs.

İLETİŞİM Ad Soyad  xxx@xxxx  Birim, Üniversite, posta kodu, Şehir, Ülke

© 2022 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

Makalenin ana bölüm başlıkları “Giriş”, “Amaç”, “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma ve Sonuç”, “Öneriler”, “Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar”, “Yazar Katkıları”, “Yayın Etiği”, “Finansman”, Teşekkür” olmak üzere numaralandırma yapmadan sola dayalı, 11 punto, kalın ve ilk harf büyük olarak Trebuchet yazı karakteri ile yazılmalıdır.

Çalışmada paragraf başı yapılmamalıdır. Paragraf sekmesinde girintiler bölümünde; önce ve sonra alanı 6 nk satır aralığı 1 olmalıdır. Problem durumu, giriş bölümü içinde açıkça belirtilmelidir.

Makaleler en çok 9000 kelime olmalıdır. Makale MS Office Word programında uzantısı .doc ya da docx olacak şekilde kaydedilmelidir. Metin, A4 boyutuna üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm. bırakılarak tek satır aralıklı yazılmalıdır. Times New Roman 10,5 punto yazı karakteri kullanılmalı ve tek sütun olmalıdır.

Amaç

İkinci düzey başlıklar numaralandırma yapmadan sola dayalı, Trebuchet MS, 10,5 punto, ilk harf büyük, kalın, italik yazı karakteri olarak yazılmalıdır. Kendinden önceki paragraftan bir satır boşluk ile ayrılmalıdır. Biçimlendirmeyi bozmadan bu kısmı silip makale metnini yazabilirsiniz.

Metodoloji

Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca makale son sayfasında yer verilmelidir.

Makaleler en çok 9000 kelime olmalıdır. Makale MS Office Word programında uzantısı. doc ya da docx olacak şekilde kaydedilmelidir. Metin, A4 boyutuna üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm. bırakılarak tek satır aralıklı yazılmalıdır. Times New Roman yazı karakteri kullanılmalı ve tek sütun olmalıdır. Sayfa numarası verilmemelidir. Paragraf başı yapılmamalıdır. Paragraf sekmesinde girintiler bölümünde; önce ve sonra alanı 6 nk satır aralığı 1 olmalıdır. Belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Katılımcılar (İkinci düzey başlık: İlk kelimenin ilk harfi büyük, sola yaslı, 10,5 punto, kalın, italic, trebuchet ms yazı stili)

Araştırmada, grubun oluşturulma biçimine göre Örneklem, Çalışma Grubu ya da Katılımcılar başlıklarından biri kullanılmalıdır. Araştırmanın çalışma grubunun kimlerden oluştuğu ve örnekleme yöntemine ilişkin bilgiler bu bölümde belirtilir.

Bulgular

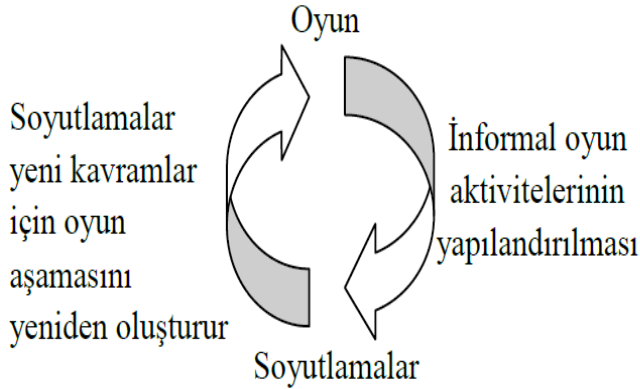
Kullanılacak referanslar, tablolar, şekiller [APA 7](#)'ye uygun şekilde hazırlanmalıdır. Yazım kuralları ve [APA 7](#)'ye uygun olmayan makaleler ilk aşamada editör tarafından yapılan değerlendirmede elenir.

Referanslarınızı gözden geçirmeniz ve [APA 7](#)'ye uygunluğunu kontrol etmeniz gerekmektedir. Şekillere, şekil numarasıyla birlikte metin içinde mutlaka atıfta bulunulmalıdır.

Aşağıda tablo kullanımı için bir örnek verilmiştir. Tabloda APA 7 yazma stili kullanılmalıdır.

Tablo 1. Öğrencilerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

Sınıf	Bölüm A		Bölüm B		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
2. sınıf	9	2	8	4	23
3. sınıf	8	9	9	12	38
4. sınıf	12	14	9	20	55
Toplam	29	25	26	36	116



Şekil 2. Dinamiklik İlkesinin Üç Bileşeni (Post, 1981 ve Cathcart vd., 2003, s.26)
İlk harf büyük, arial, 9,5 punto

Tartışma and Sonuç

Buraya tartışma ve sonuç kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen yazım kurallarına dikkat edilmelidir.

Metin içi Times New Roman 10,5 punto, tek satır aralıklı ve burada verilen biçime uyularak hazırlanmalıdır.

Öneriler

Buraya öneriler kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen yazım kurallarına dikkat edilmelidir.

Metin içi Times New Roman 10,5 punto, tek satır aralıklı ve burada verilen biçime uyularak hazırlanmalıdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmacılar için gelecekte ne gibi araştırmalar yapabileceklerine dair bilgiler bu bölümde yer alır.

Yazar Katkıları

Birkaç yazarlı araştırma makalelerinde araştırmacıların bireysel katkılarını belirten kısa bir paragraph sunulmalıdır. Şu ifadeler kullanılabilir: “Giriş, A.S ve S.A.; metodoloji, A.S ve S.A.; yazılım, A.S ve S.A.; geçerlik, A.S ve S.A.; analiz A.S ve S.A.; araştırma A.S ve S.A.; kaynaklar A.S ve S.A.; very iyileştirme A.S ve S.A.; yazma ve taslak hazırlama A.S ve S.A.; yazma, inceleme ve düzenleme A.S ve S.A.; görüntüleme A.S ve S.A.; denetim A.S ve S.A.; proje yönetimi A.S ve S.A.; fon edinimi A.S ve S.A.” Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okudular ve Kabul ettiler. Yazarlık, çalışmaya önemli ölçüde katkıda bulunanlarla sınırlı olmalıdır.

Yayın Etiği

Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca makale ilk/son sayfasında yer verilmelidir. Makalelerde Araştırma ve Yayın Etiğine uyulduğuna dair ifadeye yer verilmelidir.

Etik Kurul İzni Gerektiren Çalışmalar:

1. Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
2. İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
3. İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
4. Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
5. Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar

Eğer çalışmanız etik kurul izni gerektiren çalışma grubunda yer almıyor ise bu durumu belirten [beyan formunu](#) imzalamanız ve durumu makale metninde belirtmeniz gerekmektedir.

2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış, yüksek lisans/doktora çalışmalarından üretilmiş (makalede belirtilmelidir), bir önceki yıl dergiye yayın başvurusunda bulunulmuş, kabul edilmiş ama henüz yayımlanmamış makaleler için geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir.

Finasman

Bu bölüm zorunlu değildir. Lütfen ekleyiniz: Bu araştırma; TÜBİTAK/BAP vs. tarafından finans edilmiştir. TÜBİTAK/BAP vs. tarafından finans edilmiştir.

Teşekkür

Bu bölüm zorunlu değildir. Bu bölümde, yazar katkısı ya da finans kapsamında verilen destek için teşekkür edebilirsiniz. (Örneğin: Deneyleer için kullanılan materyaller gibi).

ORCID

Ad Soyad  <http://orcid.org/0000-0001-XXXX-XXXX>

Kaynakça

Kaynakça, [APA 7](#) Publication Manual yayın ilkelerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Daha fazla bilgi için; <http://www.apa.org> bakınız. Kaynaklar başlık dâhil Times New Roman 9,5 punto ile tek satır aralığında hiç boşluk bırakmadan alfabetik sıralı yazılmalıdır.

- Durmuş, S., Toluk, Z., ve Olkun, S. (2002, Eylül). *Matematik öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin geometri alan bilgi düzeylerinin tespiti, düzeylerinin geliştirilmesi için yapılan araştırma ve sonuçları*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nce düzenlenen V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, ODTÜ, Ankara.
- Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. D. A. Grouws (Editör), In *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (147–164). New York: Macmillan Publishing Company.
- Sarı, M.H., ve Tertemiz, N. (2017). İlkokul 4. sınıfta Dienes ilkelerine göre yapılandırılmış geometri etkinliklerinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 1-23.
- Trends in International Mathematics and Science Study (1999). TIMSS 1999 ulusal rapor. 1 http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/timss_1999_ulusal_raporu.pdf adresinden 10.02.2016 erişildi.
- Yıldırım, C. (2000). *Matematiksel düşünme*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Yıldızlı, H. (2015). *Öz düzenlemeli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ekler

Bu bölüm zorunlu değildir.

Ek 1

Table 1. Öğrencilerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

Sınıf	Bölüm A		Bölüm B		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
2. sınıf	9	2	8	4	23
3 sınıf	8	9	9	12	38
4 sınıf	12	14	9	20	55
Toplam	29	25	26	36	116



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Please insert your article's title (The first letter of the first word used should be written in upper case, left-justified, 18 font size, bold, noto sans font style, no more than 15 words)

Name Surname & Name Surname

To cite this article: Surname, N. (2022). Article's title, The Journal of International Social Science Education, 8(2), XX-XX. DOI: 10.47615/issej.XXXXXX

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.XXXXXX>



© 2022 The Author(s). Reprints and permissions:
Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

Don't try to capture all ideas, concepts or conclusions as highlights are meant to be short: 85 characters or fewer, including spaces.

What is presently known on this subject?
(Please provide **a sentence** about the current knowledge on the subject of your research.)


What does this article add to the existing knowledge?
(Please provide **a sentence** describing how your work contributes to the current knowledge.)

What are the implications for practice?
(Please provide **a sentence** explaining how your results can be applied)

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Please insert your article's title (The first letter of the first word used should be written in upper case, left-justified, 14 font size, bold, arial font style, no more than 15 words)

Name Surname 

Department example, University example, city, postal code country

ABSTRACT

Background: The point of the research – why should we care about the study? This is usually a statement of the BIG problem that the research helps to solve and the strategy for helping to solve it. It prepares the reader to understand the specific research question.

Objectives: The specific research question – the basis of credible science. To be clear, complete and concise, research questions are stated in terms of relationships between the variables that were investigated. Such specific research questions tie the story together – they focus on credible science.

Methods: A precise description of the methods used to collect data and determine the relationships between the variables.

Results: The major findings – not only data, but the relationships found that lead to the answer. Results should generally be reported in the past tense but the authors' interpretation of the factual findings is in the present tense – it reports the authors' belief of how the world IS. Of course, in a pilot study such as the following example, the authors cannot yet present definitive answers, which they indicate by using the words "suggest" and "may".

Conclusions: The consequences of the answers – the value of the work. This element relates directly back to the big problem: how the study helps to solve the problem, and it also points to the next step in research. Insert English abstract here. The abstract should be in Arial font style, 9 font size, and justified. It should not exceed 250 words. You can write your article's abstract using this style and replacing with this information text.

ARTICLE HISTORY


Received XX Month 202X
 Accepted XX Month 202X

KEYWORDS

Provide keywords
 between 3-5, Arial font
 style, 8 font size

Type of the paper

Research article, Review
 article etc.

CONTACT Name Surname  xxx@xxxx

© 2022 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Text

The Text should be at least 2000 words. In-text times new roman is 10.5 points, single line spacing.

This section should be organized under the titles "Introduction", "Method", "Purpose", "Findings", "Discussion and Conclusion", "Implication and Suggestions", "Research Limitations and Future Research", "Author Contributions", "Publication Ethics", "Funding", "Acknowledgments", "References", "Appendices".

Introduction

Titles should be written left justified and italic. Please give theoretical framework of your paper, including the references. You may use sub-heading if necessary.

Purpose

The "Purpose" section of the article will be written here. Please give the aim of your research and also explain the importance of your research

Method

The "Method" section of the article will be written here. Please introduce your method in this section. Give explanations about your research design, participants, data collection instruments and data analysis. You may use sub-headings when necessary.

In studies requiring ethics committee approval, information about the permission (name of the board, date and number) should be included in the method section

Findings

The "Findings" section of the article will be written here. It is the main section in which the collected data and findings are discussed. Please mention the findings of your research according to research problems. Below an example is provided for the use of tables and figures. In tables and figures, APA 7 writing style should be used

Table 1. Distribution of Students by Section, Class Level and Gender

Grade	Section A		Section B		Total
	Female	Male	Female	Male	
2 nd grade	9	2	8	4	23
3 th grade	8	9	9	12	38
4 th grade	12	14	9	20	55
Total	29	25	26	36	116

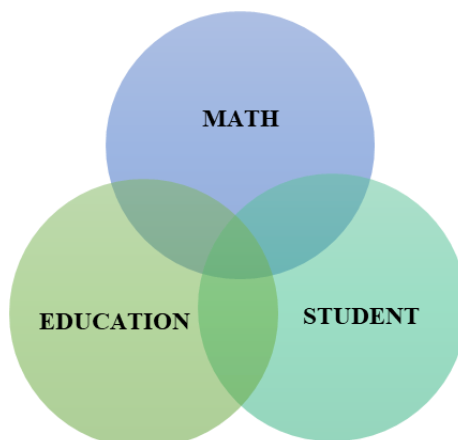


Figure2. First letter capital, arial, 9,5 font

Discussion and Conclusion

The "Discussion and Conclusion" section of the article will be written here. It is section where the conclusion reached through findings is presented and referring to similar studies about the same topic and discussions in literature. Discuss your research finding with the relevant literature.

Implication and Suggestions

The "Implication and Suggestions" section of the article will be written here.

Research Limitations and Future Research

The "Research Limitations and Future Research" section of the article will be written here.

Author Contributions

The "Author Contributions" section of the article will be written here. For research articles with several authors, a short paragraph specifying their individual contributions must be provided. The following statements should be used "Conceptualization, X.X. and Y.Y.; methodology, X.X.; software, X.X.; validation, X.X., Y.Y. and Z.Z.; formal analysis, X.X.; investigation, X.X.; resources, X.X.; data curation, X.X.; writing—original draft preparation, X.X.; writing—review and editing, X.X.; visualization, X.X.; supervision, X.X.; project administration, X.X.; funding acquisition, Y.Y. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.", please turn to the [CRediT taxonomy](#) for the term explanation. Authorship must be limited to those who have contributed substantially to the work reported

Publication Ethics

In studies requiring ethics committee approval, information about the permission (name of the board, date and number) should be included in the method section and also on the

first / last page of the paper. Papers should include a statement that the Research and Publication Ethics are complied

Studies Requiring Ethics Committee Permission:

1. All kinds of research conducted with qualitative or quantitative approaches that require data collection from participants using questionnaires, interviews, focus group work, observation, experimentation, interview techniques.
2. Use of humans and animals (including material / data) for experimental or other scientific purposes,
3. Clinical studies on humans,
4. Research on animals,
5. Retrospective studies in accordance with the law on protection of personal data

If your study is not included in the study group requiring ethics committee approval, you must sign the declaration form indicating this situation and state the situation in the text of the paper.

Retrospective ethics committee approval is not required for papers that have used research data before 2020, that have been produced from master's / doctoral studies (should be specified in the article), which have been published in the journal in the previous year, accepted but not yet published.

Funding

The "Fundings" section of the article will be written here. Not compulsory. **This section is not mandatory.** Please add: "This research received no external funding" or "This research was funded by NAME OF FUNDER, grant number XXX" and "The APC was funded by XXX". Check carefully that the details given are accurate and use the standard spelling of funding agency names at <https://search.crossref.org/funding>, any errors may affect your future funding

Acknowledgments

The "Acknowledgments" section of the article will be written here. Not compulsory

ORCID

Name Surname  <http://orcid.org/0000-0001-XXXX-XXXX>

References

The bibliography must conform to the format in APA Version 7.

- It is checked whether the references used in the text are given in the bibliography completely and correctly. If the references (references) in the text of each reference in the bibliography are not done properly, they are corrected.
- It is checked whether the references (references) in the text are made in accordance with the principles of sending, and the missing or incorrect ones are corrected.
- Turkish articles are based on Turkish and English articles are based on English citation.

Appendices

This section is not mandatory

Appendix 1

Table 2. Distribution of Students by Section, Class Level and Gender

Grade	Section A		Section B		Total
	Female	Male	Female	Male	
2 nd grade	9	2	8	4	23
3 th grade	8	9	9	12	38
4 th grade	12	14	9	20	55
Total	29	25	26	36	116



The Journal of International Social Science Education

ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih çalışmasına bir örnek: Tokat merkez mahalle isimleri

Uğur Polat, Ömer Faruk Sönmez & İsa Tak

Önerilen atf: Polat, U., Sönmez, Ö. F., ve Tak, İ. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü Tarih Çalışmasına Bir Örnek: Tokat Merkez Mahalle İsimleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(2), 207-236. DOI: 10.47615/issej.1078267

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.1078267>



© 2022 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar

Tarihin yazılı kaynakları kadar toplumun hafızasında yer alan tarihsel bilgiler de büyük önem arz etmektedir. Çalışmamızın amacı Tokat il merkezinin de yer alan mahalle sakinlerinin yaşadıkları mahalle isminin anlamı ile ilgili bilgileri sözlü tarih uygulamaları ile belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre 7. sınıf öğrencilerinin sözlü tarihe ilişkin bilgilerinde eksiklikler olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerden bazıları ise cadde, sokak isimlerini yaşadıkları mahalle olarak ifade ettikleri görülmüştür. Sözlü tarih uygulamaları ile bireyin kuşaklar arası farkları yorumlayabilmesi ve gözlem gücünün gelişmesi sağlanabilir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.



Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih çalışmasına bir örnek: Tokat merkez mahalle isimleri

Uğur Polat Ömer Faruk Sönmez İsa İsak

Eğitim Fakültesi, Gaziosman Paşa Üniversitesi, 60000, Tokat, Türkiye

ÖZ

Gündelik yaşantımızda sıradan insanların kendi yaşantılarından ve anlatılardan hareket eden sözlü tarih verileri toplumsal yaşamda kültürün birer yansımasıdır. Toplumsallaşma ve bir arada yaşam ile ortaya çıkan bu ortak kültür bireyleri birbirlerine bağlayıcı kılma ve bir arada yaşamayı içerisinde barındırmaktadır. Tarihin yazılı kaynakları kadar toplumun hafızasında yer alan tarihsel bilgiler de büyük önem arz etmektedir. Bireylerin birer canlı tarih olarak bilgi birikimlerinin paylaşılması ve gün yüzüne çıkarılması noktasında sözlü tarih büyük öneme sahiptir. Kaybolmaya yüz tutmuş kültürel mirasa dayalı çeşitli bilgi ve olaylar toplumları bir arada tutan temel mitler olarak ifade edilebilir. Bu noktadan hareketle çalışmamızın amacı Tokat il merkezin de yer alan mahalle sakinlerinin yaşadıkları mahalle isminin anlamı ile ilgili bilgileri sözlü tarih uygulamaları ile belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma da nitel araştırma desenlerinden olgu bilim yöntemi kullanılmış olup araştırmaya konu olan mahalleler Tokat merkez ilçe de yer alan 42 mahalle ile sınırlandırılmıştır. Bu amaçla hazırlanan görüşme formu ile bizzat mahalle sakinlerinden yaşça daha büyük yetişkin katılımcılarla görüşme gerçekleştirilmiş olup konuyla ilgili veriler kayıt altına alınmıştır. Sosyal bilgiler öğretiminde yer alan sözlü tarih uygulamaları ile birey yaşadığı çevre ve soy ağacıyla ilgili bilgileri bizzat elde edebilmektedir. Toplum bir arada tutan kültürel miras ve kültür öğelerinin gelecek kuşaklara aktarılması, topluma ait olma ve farkındalık oluşturmak ancak tarihsel bilgi birikimi ile gerçekleşebilmektedir. Araştırma bulgularında 7. Sınıf öğrencilerinin sözlü tarihe ilişkin bilgilerinde eksiklikler olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerden bazıları ise cadde, sokak isimlerini yaşadıkları mahalle olarak ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca 39 mahalle isminin anlamı, isminin belirlenmesinde etkili olan durumlar ortaya konulmuştur.

MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 26 Şubat 2022
Kabul tarihi 12 Ekim 2022

ANAHTAR KELİMELER

Sosyal Bilgiler, Kültür, Miras,
Sözlü Tarih

Makale Türü

Araştırma makalesi

İLETİŞİM Ömer Faruk Sönmez omerfaruk.sonmez@gop.edu.tr Eğitim Fakültesi, Gaziosman Paşa
Üniversitesi, 60000, Tokat, Türkiye

© 2022 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans,

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0> koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix,
ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni
eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

İnsanlar arasında ortaya konmuş tarih yazım türü sözlü tarih çalışması gündelik yaşamda yer alan sıradan insanları ve sosyal hayatı tarihin içerisine dâhil etmeyi mümkün kılmaktadır. Bu durum toplumsal sınıflar ve nesiller arasında sözlü kültürün aktarılmasını ve devamlılığını sağlamaktadır (Tay ve Öcal, 2008).

Öğrenciler sözlü tarih projeleri yapmaya başladıklarında “küçük birer tarihçi” olurlar ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatı elde ederler. Eğitim öğretim faaliyetlerinde gerçekleştirilen sözlü tarih uygulamaları sayesinde öğretmen ve öğrenciler toplumdaki yerlerinin farkına daha doğru varabilirler. Aile ve öğrencileri birlikte hareket etmeye ve paylaşmaya sevk eder. Böylece bireyin ailesi, akranları ve farklı bireylerle gerçekleştirdikleri bu öğrenme faaliyetlerine katıldıklarında işbirlikçi öğrenme gerçekleştirirler. Görüşme yaptıkları insanların yaşantılarına girerek farklı değerleri ve kültürel öğeleri daha iyi anlama tanıma fırsatına sahip olurlar (MEB, 2005a).

Tarihin sessiz addettiği veya sessizleştirdiği pek çok tanığa ses verebilme potansiyelini yaptığı çalışmalar neticesinde bir kez daha keşfettiğini, bunun yanı sıra yaşam anlatıları tekniği olarak insanlar arası etkileşime açık ve etkileşimi “anlatıcı” lehine çevirebilen anlatıcıyı anlatırken olabildiğince özgür kılma yolunu açan bir teknik olarak tanımlanmıştır (Demirci, 2006).

Geçmişten beri tarihçilerin başvurduğu sözlü kaynaklar yazılı kaynaklardan ulaşılamayan bilgilere ulaşabilmeyi sağlamaktadır. Sıradan insanların aktarımıyla kişilerin özel yaşamında yazılı kaynaklardan ulaşılamayan bilgilere sözlü tarih yöntemi sayesinde ulaşabilmek mümkündür (Öztürkmen, 1998a).

Yaşayan kişilerin kendi hayat tecrübelerine ait anılarını sözlü mülakat yoluyla kayıt altına alarak gelecek kuşaklara aktarabilmeyi sağlayan sözlü tarihin en önemli avantajı şüphesiz yazılı kaynaklardan ulaşılamayan bilgilere ulaşılmasını sağlamasıdır (Öner, 2015).

Günümüzün sosyal ve ekonomik koşullarında etkin rol oynayabilecek bireyler yetiştirebilmek, ülkelerin uluslararası alanda rekabet edebilirliği ile doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bu durum; ülkeleri sorumluluk sahibi, problem çözebilen, karar verme becerileri gelişmiş, eleştirel ve inovatif düşünebilen bireyler yetiştirmeye imkân sağlayacak bir eğitim modeli arayışına yönlendirmektedir (MEB, 2017c).

Sosyal Bilgiler, karakterli, erdemli ve sorumlu bireyler yetiştirmek için sosyal bilimler alanlarından derlenmiş bilgiler çerçevesinde, ilköğretim okullarında öğrencilere sosyal yaşamla alakalı temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, 1996).

Sönmez ise Sosyal Bilgileri, “Toplumsal gerçeklik payı ile kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun neticesinde elde edilen dirik bilgilerdir.” olarak ifade etmiştir. Toplumsal gerçekliği ise; “Toplum içindeki yaşamı düzenleyen etkinlikler bütünü, insanın sosyal yaşam içinde kullandığı ve toplum içindeki bireylerin daha mutlu, rahat, kolay yaşamasını ve bu bireylerin kendini gerçekleştirmesini sağlayan her türlü toplumsal kriterler” olarak belirtmiştir (Sönmez, 1998: 3).

Amaç

Sosyal bilgiler öğretim programında “Kültür ve Miras” öğrenme alanında 2. Kazanım “Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.” şeklinde yer almaktadır. Kazanım da öğrencinin sözlü tarih çalışması gerçekleştirerek yaşadığı topluma ait kültürel öğeleri tanıma fırsatı ve tüm bu çalışmaları küçük birer tarihçi edasıyla gerçekleştirmesi tarih öğretimini daha etkili ve eğlenceli hale dönüştürebilmektedir. Gündelik yaşantımızda yaşadığımız yerler ve çevrelere verilen isimler kültürel mirasımızın ve zenginliğimizin bir parçasıdır. Bu bağlamda mahalle isimlerinin verilirken yaşanmış bir olay, bölgeyi farklı kılan bazı özellikler veya şahısların etkili olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Tarihin birer yansıması olarak karşımıza çıkan bu mahalle isimlerinin ne şekilde adlandırıldığı ile ilgili her hangi bir kaynak ta ya da belgede rastlanılmadığı için sözlü tarih yöntemi ile bu bilgilere ulaşmak hedeflenmiştir. Öğrencilerin de bu çalışmada olduğu gibi sözlü tarih yöntemi ile yaşadıkları yerleri çevreleri tarihsel yöntemlerle keşfedebilmesi kendi ailesine ait soy ağacı oluşturabilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın temel amacı, Tokat merkez mahallelerinde uzun yıllar boyunca yaşayan mahalle sakinlerinin mahalle isimlerinin anlamı ile ilgili bilgilerinin Sözlü Tarih yöntemi ile tespit edilmesidir. Çalışma kapsamında sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin ders içi-ders dışı uygulamalar da sözlü tarih çalışması gerçekleştirme durumları ve yaşadıkları mahalle isminin anlamına ilişkin bilgileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Problem ve Alt Problemler

Bu çalışmanın prproblem cümlesi, Tokat ili merkez mahalle isimlerinin belirlenmesinde etkili olan olaylar, durumlar nelerdir? Ana probleminden hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

Araştırmaya ilişkin alt problemler şunlardır:

1. Geçmişten günümüze Tokat mahalle isimleri hangileridir?
2. Tokat mahalle isimlerine yer verilirken neler belirleyici olmuştur?
3. Mahalle isimlerinden isminin nereden geldiği bilinmeyen mahalle ismi var mıdır?
4. 7. Sınıf öğrencilerinin yaşadıkları mahalle isminin nereden geldiğine ait bilgileri nelerdir?
5. 7. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde ders içi-ders dışı faaliyetlerde Sözlü Tarih uygulaması gerçekleştirme durumları nelerdir?

Metodoloji

Kendi içeriğinde bir konu olarak değil, bir yöntem ve veri toplama metodolojisi olarak görülmesi gereken sözlü tarih tarihsel bilgiyi üreten bir metot ve bir tarihsel veri toplama yöntemidir. Bireyin hafızasını bir kaynak olarak kabul etmesinin yanı sıra insanların geçmişe ait hatırlamış olduklarından hareketle tarihsel bilgi üretir (Küpüç, 2014).

Tokat merkez mahalle isimlerinin sözlü tarih çalışması ile belirlenmesini amaçlayan bu araştırma: nitel araştırma yöntemine uygun olarak farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmayı amaçlayan (Yıldırım ve Şimşek, 2013c) nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çerçevesinde kurgulanmıştır. Bu bağlamda bu çalışma sürecinde mahallede yaşayan katılımcıların mahalle ismine ait bilgileri gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

Araştırmanın modeli araştırmada kullanılacak inceleme yöntemi betimsel tarama modelidir. Betimsel tarama modeli geçmişte ya da o an içerisindeki durumu olduğu şekliyle betimleme, tanımlamayı hedefleyen araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olabilecek durumları değiştirme, etkileme çabası bu model içerisinde bulunmaz. Bilinmek istenen durum ortadadır. Amaç var olan durumu doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1984a).

Tarama modelinde bilimin gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri belirleme ve kontrol edilen değişmez ilişkiler hakkında genellemelere varma şeklindedir. Bilimin tasvir edilmesi ön plandadır (Yıldırım, 1966). Kayıt ve belgeleri inceleme yoluyla gerçekleştirilen betimsel tarama, konuya ilişkin her türlü kayıt, belge, malzeme ve yapıtları arayıp bulma, okuma ve inceleyip değerlendirme çalışmalarını içerisine alır (Eraslan, 2004). Stewart ve Cash'e (1985) göre görüşme, "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci" dir. Bu tanımda, süreç "iletişimdeki sürekliliği ve dinamikliği;" karşılıklı, "iki veya daha fazla birey arasında gerçekleşen karşılıklı etkileşimi;" etkileşimli, " görüşmeye dahil olan bireyler arasında oluşan bireyler arası bağı;" önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç, " görüşmeye dahil bireylerden en az birinin belirli bir amacı olduğunu ve bu amaca yönelik bilgi toplama çabası olduğunu" ifade eder (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2004a). Görüşme soruları hazırlanırken mahallede yaşayan görüşmecilerin mahalle isimlerinin nereden geldiğini bildiklerini öğrenmek amacıyla açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış mülakat/görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme daha çok, önceden gerçekleştirilen ve ne tür soruların nasıl sorulacağı, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan, görüşme planı çerçevesinde uygulanan görüşmelerdir (Karasar, 2005b).

Katılımcılar

Araştırma Tokat merkeze bağlı 42 mahalle ile sınırlıdır. Katılımcılar uzun süredir Tokat merkez mahallelerde ikamet eden 160 kişiden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında 160 kişi ile görüşme yapılmış bu görüşmelerden 72 katılımcının bilgileri bulgular kısmında kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet

durumuna bakıldığında 69 kişi erkek ve 3 kişi bayan katılımcı şeklindedir. Katılımcıların mesleki dağılımına bakıldığında 26 katılımcı emekli, 25 katılımcı esnaf, 10 katılımcı çiftçi, 7 katılımcı muhtar, 2 katılımcı memur, 1 katılımcı bekçi, 1 katılımcı ise ev hanımı şeklinde mesleklerini ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan kişilerin yaş aralığı 30 ile 107 arasındadır. Görüşme yapılan kişilerin mahalle de ikamet düzeylerine bakıldığında ise maksimum süre 85 yılken en az ikamet yılı 7 yıl olarak ifade edilebilir. 7. Sınıf öğrencilerinin sözlü tarih ve yaşadıkları mahalle isimlerine ait verileri elde etmek amacıyla 35 öğrenciye görüşme formu uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Sözlü tarih uygulamasında ön hazırlık çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Araştırma sürecinde yapılan ön hazırlıklar kısaca şu şekilde açıklanabilir: Öncelikle mahalle isimlerine ilişkin bir literatür çalışması yapılmıştır. Bu literatür bilgilerinden yararlanılarak, görüşme için sorular hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden daha esnektir. Araştırmacı görüşme öncesinde sormak istediği soruları planlar ve planladığı soruları içeren protokolünü hazırlar. Araştırmacı görüşme sırasında görüşmenin akışına bağlı olarak benzer ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir kişinin verilen yanıtları daha detaylı anlatmasını ve açmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Görüşme için hazırlanan soruların açık, anlaşılır ve açık uçlu olmasına dikkat edilmiştir. Sorular görüşmecilerin kısa evet-hayır gibi cevaplar vermesine engel olacak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Yol gösterici sorular yöneltmekten çekinilmiştir. Görüşme yapılan kişilere yöneltilen sorular görüşme yapan kişinin kendi bakış açısından çok sizin bakış açımızla düşünmeye itecek sorular sormaktan kaçınılmalıdır (Thomposon, 1999a). Görüşme soruları hazırlanırken mahallede yaşayan görüşmecilerin mahalle isimlerinin nereden geldiğini bildiklerini öğrenmek amacıyla açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış mülakat/görüşme formu uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma kapsamında Tokat ili merkeze bağlı 42 mahalle de yaşayan kişilerle görüşmeler yapılmasına karar verilmiştir. Görüşülecek kişiler mahalle de yaşayan kişiler olmasına dikkat edilerek bu bireylere ulaşılmak hedeflenmiştir. Görüşmecilerle asıl görüşme yapılmadan önce ön görüşme düzenlenmiş ve araştırmanın amacı ve görüşmecilerin yöneltilen sorulara verdikleri cevabın ne kadar önem arz ettiği anlatılmıştır. Yapılan görüşmelerde bazı görüşmeciler tereddüt yaşamışlardır ve isimlerinin kullanılmamasını istemişlerdir. Bu tereddütlerin önüne geçmek için araştırma da katılımcıların isimleri yer almamaktadır. Veriler oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla katılımcılarla gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Kolay ulaşılabilirlik noktasında ise çalışma grubunun çoğunluğunu erkek katılımcılar oluşturmaktadır. Erkek katılımcılara Kahve önü, cami, işyeri, çay ocağı gibi yerlerde daha kolay ulaşım sağlanmıştır. Görüşme gerçekleşmeden önce görüşme yapan kişi, kendisini görüşmeciye tanıtmalıdır. Görüşme yapılacak konu ile ilgili bilgiler görüşmeciye açıklanmalıdır. Böylece karşılıklı güven ortamı sağlanmalıdır. Görüşmeci tüm soruları görmeyi istemesi halinde ise sorular görüşmeciye gösterilmemiştir. Görüşme sorularının görüşmeciye gösterilmesi sözlü tarih yöntemine aykırı bir durumdur. Görüşme esnasında görüşmecinin anlattıklarına yöneltilen soru ile ilgili olsun ya da olmasın dönütler verilerek etkin dinleyici rolünde geçmesi sağlanmış, görüşmenin sohbet havasında bir süreç olması hedeflenmiştir. Süreç sohbet havasında olduğu için görüşmeci kendini rahat hissetmiştir. Görüşme esnasında sadece görüşme yapılan kişinin bulunmasına önem verilmiştir. Görüşme sürecinde başka kişilerin yer alması farklı etkiler oluşturabilmektedir. Abartmalar azalabilir, üslubun değiştirilerek toplum kurallarına uygun sözler seçilmesi büyük oranda artar (Thompson, 1999a). Görüşmenin yapıldığı ortamlara baktığımızda ise öncelikli olarak mahallede yaşayan yaşlı görüşmecilere ulaşılmak hedeflenmiştir. Bunun için de sıklıkla cami önünde veya evlerde bulunan kişilerle gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesi görüşme formuna görüşülen kişinin yaşı, mesleği, ikamet süresi kayıt edilmiştir. Görüşme sürecinde görüşmeci anlaşılır net ifadeler kullanıyorsa forma direk kaydedilip sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşme sırasında hızlı konuşan, tam olarak ifade edemeyen katılımcılar

içinse görüşme formuna kayıt yapılmış ve aynı zamanda ses kaydı gerçekleştirilmiş böylece anlatılanların tamamını tekrardan dinleyip tam olarak aktarabilmek amaçlanmıştır. Böylece görüşme süreci daha rahat bir şekilde yapılmış, sonrasında ise ses kayıtlarını tekrardan dinleyebilmek daha rahat olmuştur. Görüşme sonunda ise görüşülen her kişiye “Bu görüşmenin akademik çalışmalarda kullanılmasına veya yayınlanmasına onay verir misiniz?” şeklinde bir soru yöneltilerek görüşme sürecinde elde edilen bilgilerin araştırmamızda kullanılması için izin alınmıştır. Araştırma sürecinde görüşmeler genellikle görüşmecilerin yaşadıkları mahallede yapılmıştır. Mahalleler de birden çok görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sona erdikten sonra görüşmeci ile mahalleye ait çeşitli anılar ve hatıralar paylaşmışlar çok önceleri mahallenin dokusundan, mimarisinden bahsetmişlerdir. Bu yorumlar ve anlatılar unutulmaması için görüşmeler bittikten sonra not alınmıştır. Elde edilen görüşme formlarından araştırma kapsamında bulgular ve yorumlamaya çok fazla yararlı olmayan formlar elenmiştir. Görüşme formunda yer alan bilgiler daha sonra gerekli düzeltmeler yapılarak bilgisayar ortamında metne aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi yoluyla verilen tanımlanması, içerisinde saklı olabilecek bilgilerin gerçeğe çıkarılması amaçlanmaktadır. Birbirine benzer verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemek amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Bu amaçla her yapılan görüşme kendi içerisinde değerlendirilmiştir. Her görüşme metni detaylı bir şekilde okunmuştur. Görüşmelerin bazılarında görüşmecilerin verdiği cevapların farklı kişiler tarafından da benzer şekilde anlatılıp anlatılmadığında bakılmıştır. Görüşmelerde elde edilen bilgilerin aynı mahalle için birden fazla kişi benzer şekilde anlatılmış ise en açık ve anlaşılır olanı araştırmada yazıya aktarılmıştır. Yapılan bazı görüşmeler de ise mahalle tarihinden isminden çok Tokat ilinin tarihinden öneminden ya da farklı konulara temas edildiğinden çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bazı görüşmeler de ise verilen cevapların tezatlıklar içerdiği görülmüştür. Görüşme formunda yer alan bilgiler konuşmaya bağlı sürekli kullanılan (efendime söylüyüm, anladın mı?, eeeee, hı hı, evet) söylemlerden arındırılarak daha anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır. Farklı konulara ilişkin anlatılar araştırmaya eklenmemiştir. Benzer şekilde verilen cevapların tümü alıntı şeklinde araştırmaya dâhil edilmeyip en anlaşılır olanı seçilmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilirken daha fazla görüşme düzenlemiş fakat hayali olması, gerçekten oldukça uzak olması, sadece kendilerine ait olması aynı anlatıya diğer görüşmecilerde denk gelinmemesi gibi durumlar yaşanmış araştırmamızın bulguları ve yorumlanmasında çok fazla işe yaramamasından dolayı bu görüşmeler araştırmada kullanılmamıştır.

Araştırmanın Geçerliliği Ve Güvenilirliği

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin inandırıcılığı bilimsellik ölçütlerinin en önemli yapı taşlarından biridir. Yapılan bilimsel bir araştırmanın inandırıcı olabilmesi için “Geçerlilik” ve “Güvenilirlik” ölçütleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Geçerlilik ölçütü, araştırmacının araştırma sürecini gerçekçi ve objektif bir şekilde sunmasını; Güvenilirlik ölçütü, araştırmacının araştırma sürecinde elde ettiği bilgi ve deneyimleri kanıtlarıyla sunmasını, ifade etmektedir (Tüzel, 2012). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik ölçütlerine yönelik, inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabilirlik (dış geçerlik), tutarlık (iç güvenilirlik), teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) kavramları kullanılmaktadır. Yapılan bilimsel araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği bu ölçütler ile sağlanmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Meral“den (2018) uyarlandığında, araştırma sürecinin geçerliliği ve güvenilirliği, inandırıcılık (iç geçerlilik), aktarılabilirlik (dış geçerlilik), tutarlık (iç güvenilirlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirliğe yönelik belirtilen aşamalarda yönelik şu çalışmalar yapılmıştır:

1. İnandırıcılık (İç geçerlilik): Araştırmanın kapsamında, katılımcılara yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğrencilere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları farklı zamanlarda kullanılmıştır. Araştırmacı yapmış olduğu araştırmanın inandırıcılığını (iç geçerliliğini) arttırmak için veri toplama araçlarını çeşitlendirerek yapmıştır. Veri çeşitlemesi araştırma kapsamında hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasına katkı sağlamış. Veri çeşitlemesi, araştırmanın nicel ve nitel yönlerini görme imkânı sağladığı için araştırmanın doğruluğunu ve güvenilirliğini de artırdığı söylenebilir. Araştırmanın çeşitli aşamalarında uzman görüşüne başvurularak araştırmanın niteliğinin artırılması amaçlanmıştır. Bu süreçte araştırmacı

katılımcılarla uzun süreli etkileşim içinde olmuş ve katılımcıların süreç ile ilgili görüşlerini yakından izleyebilme fırsatına sahip olmuştur. Derinlemesine betimleme ile araştırmacı uzun süre katılım sağladığı araştırma sürecinde olay, olgu, durum ve yorumları katılımcıların bakış açısında görmeye ve anlamaya başlamıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama araçları elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçlar veri kaynağı ile teyit edilmiştir. Elde edilen tüm bilgi ve veriler bilimsel amaçla kullanılmaktadır. Araştırmacı görüşme formlarına yönelik verilen cevapları (katılımcılar ve öğrenciler) yüzyüze veya telefon ile yapılan görüşmeler ile teyit etmeye çalışmıştır. Verilen cevaplara ve ulaşılan sonuçlara yönelik katılımcı onayı, araştırmanın analizi sürecinde yapılabilmesi muhtemel hataları en aza indirmesi ve inandırıcılığı arttırması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca katılımcılara verilen katılımcı formunun doldurulması, bu çalışmaya katılma izninin verilmesi ve katılımcıların gönüllü olma durumunun ifade edilmesini sağlamaktadır.

2. Aktarılabirlik (Dış geçerlik): Araştırmacı, araştırma sürecinin tüm aşamalarını, elde ettiği verileri ayrıntılı bir şekilde betimleyerek, araştırma raporunu detaylı olarak yazmıştır. Çalışma grubuna dahil olan katılımcılar, araştırmanın amacına uygun olarak küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

3. Tutarlık (İç güvenilirlik): Araştırma sürecinde hazırlanan veri toplama araçlarının tutarlılığı noktasında elde edilen bilgiler farklı kaynaklardan doğrulanarak çalışmanın tutarlılığı sağlanmıştır.

4. Teyit edilebilirlik (Dış güvenilirlik): Araştırmacı elde ettiği sonuçları verilerle kıyaslayarak teyit incelemesi yapmıştır. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar bir başka araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmacı, araştırma sürecinde elde ettiği tüm verileri saklamıştır. Araştırmacı, araştırmanın uygulanması, verilerin toplanması ve analizi sürecine ilişkin tüm aşamalarını ayrıntılı bir şekilde açıklamış ve bu süreçte nesnel davranmaya çalışmıştır. Uygulama sürecinde araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini olumsuz yönde etkilememesine dikkat edilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında “Geçmişten günümüze Tokat mahalle isimleri hangileridir?” alt problemine ait bulgular şu şekildedir: Bir şehrin bir kasabanın, büyükçe bir köyün bölündüğü parçalardan her biri TDK sözlüğünde mahalle olarak tanımlanmıştır. Mahalle sınıf ve statü farkının biçimlendirmede, insanların bir arada yaşadığı bir fiziki mekândır (Ortaylı, 1979). Mahalle ismi kent sosyolojisi ve politikalarına göre ise bir topluluk olarak değerlendirilmesinin yanında yönetim birimi olarak ta değerlendirilmektedir. Mahalle fiziksel açıdan küçük ölçekli bir yaşam alanı olmasının yanında, yönetsel açıdan incelendiğinde ise en küçük kent yönetim birimidir. Sosyal açıdan bakıldığında ise topluluk olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım, 1994). Osmanlı da mahallede ki imamlar muhtarlık teşkilatı oluşturulana kadar toplumda ki sosyal hayatın en önemli unsurlarından birisi oldukları ve geniş yetkilere sahip yönetici sıfatıyla mahalle yönetimini gerçekleştirdikleri biliniyordu (Kazıcı, 2010). II. Mahmut devrine gelindiğinde imamların yerini alacak olan muhtarların yönetimi gerçekleştirecekleri muhtarlıklar oluşturulmaya başlanmıştır. Muhtarlık örgütünün kurulmasıyla mahallenin yöneticisi olan imamın tüm yetkileri muhtarlara devredilmiştir (Kavruk, 2004). Yerleşim tarihi Hitit, Roma, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerini kapsayan Tokat kenti, 5 bin yıllık medeniyet tarihine sahip olmakla birlikte birçok uygarlığa ev sahipliği yapmış bulunmaktadır. Tokat’ın en eski yerleşim yeri olarak bilinen Komana kenti ile kuruluşunun başladığı bilinmekte olup, daha sonra Yeşilirmak ve Behzat Deresi’nin birleştiği yerden Tozanlı ırmağı üzerinde verimli tarım alanlarının ortasında yerleşim yerlerini artırarak büyümeye devam etmiştir. Karadeniz, İç ve Batı Anadolu’yu birbirine bağlayan Pers Kral yolu ile diğer ticaret kervan yolları üzerinde bulunması, Tokat’ı bölgenin önemli transit merkezi olmasını sağlamıştır. Selçuklular döneminde 6 büyük ve önemli, Osmanlılar döneminde ise 5 büyük ve önemli şehir merkezlerinden biri olma özelliğini elde etmiştir. İpek yolu üzerinde yer alması bu önemin haklılığını ortaya koymaktadır (Türker, 1996: 1). Komana şehrinin ise Tokattan evvel inşa edildiğinin muhakkak olması ve Anadolu da büyük bir medeniyet kurmuş olan Etiler’in kullandıkları ticaret, kervan yollarının Komana’dan geçtiği yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır (Cemal, 1932). M.Ö

4000 yıllarından itibaren, 14 devlet ve birçok beyliğin yaşadığı ve egemen olduğu Tokat antik dönemde; Komana, Bizans imparatorluğunda Evdoksia, Arap devletleri döneminde Dokat, İran (Pers) uygarlığı döneminde Kah Cun, Selçuklular döneminde Dar ün Nusret, Moğol imparatorluğunda Sobaru, yıldırım Beyazıt döneminde Dar ün Nasr, Osmanlı ve Cumhuriyet döneminde Tokat adıyla anılmıştır. (Tokat İl Yıllığı, 1998a).

Tablo 1. Tokat merkez mahalle isimleri

Akdeğirmen Mah.	Esentepe Mah.	Mehmet Paşa Mah
Alipaşa Mah.	Geyras Mah.	Oğulbey Mah.
Altıyüzevler Mah.	Gezirlik Mah.	Örtmeliönü Mah.
Bahçelievler Mah.	Gülbahar Hatun Mah.	Perakende Mah.
Bedestenlioğlu Mah.	Güneşli Mah.	Semerkant Mah.
Büyük Beybağı Mah.	Hoca Ahmet Mah.	Seyit Necmettin Mah.
Cami-i Kebir Mah	Kabe-i Mescit Mah.	Soğuk Pınar Mah.
Çay Mah.	Kaleardı Mah.	Topçam Mah.
Cemalettin Mah.	Karşıyaka Mah.	Topçubağı Mah.
Derbent Mah.	Kaşıkcıbağları Mah.	Yarahmet Mah.
Devegörmez Mah.	Kemer Mah.	Yenimahalle Mah.
Doğancıbağları Mah	Küçük Beybağı Mah.	Yeniyut Mah.
Doğukent Mah.	Kümbet Mah.	Yeşilirmak Mah.
Erenler Mah.	Mahmut Paşa Mah.	Yeşilova Mah.

Tokat belediye başkanlığından alınan verilere göre Tokat merkez ilçe sınırları içerisinde toplam 42 mahallenin yer aldığı bilinmektedir. Osmanlı kaynaklarında Tokat mahalleleri ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda 1572 tarihli Sivas Musaffal Tahrir Defterleri'ne göre Sivas sancığına bağlı bir kaza olan Tokat şehir merkezi 60 kadar mahallere sahipti (Kurt, 2014: 541). 1814 tarihinde Tokat mahalleleri ve Avarız vergisinin dağılışı incelendiğinde ise mahalle sayısının 73 olduğu bilgisi elde edilmektedir (İpşirli, 1986: 63). 1600 tarihli bir avarız defterine göre tokat şehirde mahalle sayısı 73, 1642 tarihli bir avarız defterine göre 71, 1772 tarihli şeriye sicili defterine göre 75, 1834 yılında 49, 1844 tarihli temettuat defterine göre ise 72'dir (Atam, 2013: 73-90).

Araştırma kapsamında “Tokat mahalle isimlerinin belirlenmesinde belirleyici etkenler nelerdir? alt probleminde ait bulgular şu şekildedir:

M 1- Akdeğirmen Mahallesi ile İlgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına göre mahalle nüfusu 2156 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı, 78 yaşında, emekli ve 78 yıldır bu mahallede ikamet etmektedir. Mahallenin ismi ile ilgili “Mahallenin ismi Aksu ırmağında kurulan değirmenlerden gelmektedir. Mahallenin eski ismi “Değirmenönü” iken şimdiki ismi Akdeğirmeni olmuştur.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu bayan katılımcı ise, 68 yaşında, ev hanımı ve 51 yıldır bu mahallede yaşamaktadır. Mahallenin ismi ile ilgili “Mahallenin yanından geçen Aksu ırmağının üstünde kurulu olan değirmenlerden dolayı Akdeğirmeni ismi verilmiştir. Eskiler böyle derdi.” şeklinde bilgi vermiştir. K3 kodlu erkek katılımcı, 56 yaşında, mesleği muhtar ve doğduğundan beri mahalleden ayrılmamış. Mahalle ismi ile ilgi ise “Mahalle ismini aksu ırmağı üzerindeki değirmenlerden almaktadır. Eski ismi Değirmönü olan mahallenin şimdiki ismi Akdeğirmenidir.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 2- Alipaşa Mahallesi ile ilgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Sistemi sonuçlarına göre mahallede 3207 kişi ikamet etmektedir. Tokat'ın çarşı merkezine yakın mahallelerinden birisidir. K1 kodlu erkek katılımcı, 58 yaşında, emekli ve 35 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahallenin ismi ile ilgili ise “Tokat'ın en eski eserlerinden olan Ali Paşa Camii ve külliyesi mahallemiz sınırları içinde bulunduğu için bu mahalleye de Ali Paşa ismi verilmiştir.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı ise, 86 yaşında, bakırcı ve 60 yıldır bu

mahallede yaşadığını ifade etmiştir. Mahallenin ismi ilgili “Ali Paşa Camii bu mahalle içinde yer aldığı için çok eskiden beri mahalle Ali Paşa Mahallesi olarak bilinmektedir.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 3- Altıyüzevler Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına göre mahalle nüfusu 4444 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı 39 yaşında, esnaf, 7 yıldır mahallede yaşadığını beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili “ bölgeye 600 adet konut yapılması için kooperatif kurulmuş böylece 600 evler ismi bölgenin ismi haline gelmiştir.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 60 yaşında, eczacı, 60 yıldır mahallede yaşadığını beyan etmiştir. “ önceden bu bölge Abdaloğlu çayırı adıyla anılırdı çok fazla konut yerleşme olmamakla birlikte geniş büyük üzüm bağları, bahçeler bulunmaktaydı ve mevsimlik yerleşim yapılırdı. 1970’lerde bölgenin imara açılmasıyla esnaf memur evleri ile 600 adet konut yapıldı ve sürekli yerleşim görüldü. Bölge bir süre sonra 600 konuta istinaden 600 evler adıyla anılır oldu ve otobüslerde tarif amaçlı olarak 600 evler ismi kullanıldı.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 4-Bahçelievler Mahallesi ile ilgili bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına göre mahalle nüfusu 6457 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı, emekli 65 yaşında, 35 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini bildirmiştir. Mahallenin ismi ile ilgili “Mahallenin isminin çok eski olmadığı; Şoför Evleri, YS Evleri, DS Evleri, Afat Evleri, Ağbayır, Nur evlerinin yer aldığı bu bölgenin tek isim adı altında Bahçelievler olarak adlandırıldı. Ayrıca Tokat imar planında bölgenin tek katlı bahçeli lüks evler olarak geçtiğini her bir evin yaklaşık 300m2 kendisine ait bahçesi olduğu için bahçeli evler mahallesi denilmiştir.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı, 45 yaşında, mesleği esnaf, 30 yıldır bu mahallede yaşadığını ifade etmiştir. “Mahallenin ismi yeni olmakla birlikte evlerin büyük kısmının bahçeli olması isminin kaynağıdır. Ayrıca yaşanan bir afet sonrası belediye tarafından yapılan afat evleri de mahalle sınırları içerisinde tek katlı ve bahçeli olarak bulunmaktadır.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 5- Bedestenlioğlu Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına göre mahalle nüfusu 3785 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı 60 yaşında, emekli, 25 yıldır bu mahallede ikamet etmiştir. Mahallenin ismi ile ilgili “Bölgenin imara açıldığı yıllarda DSİ Müdürü Süreyya BEDESTENLİOĞLU’nun da kurucu üyesi olduğu Bedestenlioğlu kooperatifi oluşturulmuştu. Hatta o yıllarda Gümenek’ten gelen sol sahil sulama kanalının yapılmasını sağlayan Süreyya BEDESTENLİOĞLU’nun soy ismi zamanla bu muhitin ismi olarak ta kullanıldı. Daha sonraki süreçte bölge ayrı bir mahalle olarak kurulduğunda Bedestenlioğlu adını almıştır.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 58 yaşında, emekli, 58 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. “Bedestenlioğlu kooperatif evlerinin kurucusu Süreyya BEDESTENLİOĞLU’nun soy isminden almaktadır. Önceleri Bedestenlioğlu evleri şeklinde anılan bu bölge daha sonra mahalle ismi olarak kabul edilmiştir.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 6- Büyükbeybağı Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına göre mahalle nüfusu 3383 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı 70 yaşında, çiftçi, 60 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini belirtmiştir. Mahalle ile ilgili olarak “Çok önceleri bağlar oldukça fazlaydı. Zamanında buralar beylerin, ağaların, zenginlerin, paşaların yazlık olarak kullandıkları sayfiye yerleriydi. O dönem için lüks olan konaklar bu bölgedeydi. Tabi aynı zamanda konakların dışında alaçuh dediğimiz küçük ahşap evlerde vardı. Halen bahçeli iki katlı evler yer almakla birlikte eski evlerin birçoğu yıkılıp yerine apartmanlar yapıldı. Daha fazla ev olduğu içinde buraya Büyükbeybağı diğer bölgeye de Küçükbeybağı denilmiş.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 7-Cami-i Kebir Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçlarına göre mahalle nüfusu 773 kişidir. Mahalle ismi ile ilgili K1 kodlu erkek katılımcı 53 yaşında, muhtar, 53 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili “Arapça da kebir kelimesi büyük, ulu anlamına gelmektedir. Tokatta yer alan en büyük camilerden olan iki caminin /Ulu cami ve Takyeciler cami/ mahalle sınırlarında kaldığı için bu ismi almıştır.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 30 yaşında, öğretmen, 30 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili ”Kebir kelimesi kübera’dan gelmektedir büyük, ulu anlamına gelir. O dönemde cami kebir ismi ulu cami mahiyetinde söylenir caminin büyüklüğünden almıştır.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 8-Çay Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına göre mahalle nüfusu 3230 kişidir. Mahallenin ismi ile ilgili K1 kodlu erkek katılımcı 107 yaşında, mesleği çoban ve 42 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahallenin ismi ile ilgili “Eskiden yağmurun çok yağdığı dönemlerde yağmur suları birleşip dağdan yamaç boyunca çay gibi aşağı akarmış. Bu yüzden mahalleye çay ismi verilmiş.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 69 yaşında, mesleği bekçi ve 69 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. “Eskiden mahallenin olduğu yerde çay akıyormuş. O yüzden mahalleye çay ismi verilmiştir. Eskiden beri anlatılan bu şekildedir.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 9- Cemalettin Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına göre mahalle nüfusu 1202 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı 55 yaşında, esnaf, 50 yıldır mahalle de ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ile ilgili şu bilgileri paylaşmıştır; “ Osmanlı zamanında yaygın bir şekilde mahalleler kurulan caminin etrafında oluşurdu. Bu bölgede Cemalettin isminde bir din adamı yaşamış. Cemalettin adıyla bir mescit inşa edilmiş ve bu mescidin etrafında mahalle oluşmuş. Günümüzdeki Cemalettin Mahallesi ismini bu mescitten almıştır. Fakat günümüze kadar bu mescit varlığını devam ettirememiştir. Sadece mescit önünde bulunan çeşmeye ait çok az kalıntı günümüze ulaşmıştır.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 10- Derbent Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına göre mahalle nüfusu 2428 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı 65 yaşında esnaf, 65 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahallenin ismi ile ilgili “ Bedestenlioğlu ile Erenler mahallesi arasında yer alan dar boğazın-geçidin ismi derbentti, mahalle de ismini bu boğazdan almıştır. Günümüzde çevre yolu bu boğazdan geçmektedir ve boğaz daha da genişletilmiştir.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 48 yaşında, esnaf, 28 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. “Mahalle sınırlarında yer alan iki dağ yamacı arasında kalmış boğazdan mahallenin ismi gelmektedir. Derbent kelimesi zaten iki dağ arasındaki dar geçittir. Bu şekilde bir geçit boğaz mahallemizde bulunduğundan derbent ismi verilmiştir.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 11-Devegörmez Mahallesi ile ilgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına göre mahalle nüfusu 5311 kişidir. Mahallenin ismi ile ilgili K1 kodlu erkek katılımcı, 60 yaşında, mesleği muhtar ve 60 yıldır bu mahallede yaşadığını ifade etmiştir. Mahallenin ismi ile ilgili “Tokat eski dönemlerde İpek yolunun geçtiği güzergâhtaydı. Kervanların geçtiği mahalledeki evlerin içinin görülmemesi için pencereler yüksek yapılmış. Bu yüzden devegörmez mahallesi ismi verilmiş. Ben büyüklerimden bu şekilde duydum.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 66 yaşında, emekli ve doğduğundan beri bu mahalleden ayrılmamış. Mahallenin ismi ile ilgili ise “Eskiden geçen ticaret kervanlarındaki deve üstünde yolculuk yapan insanların evlerin içini görmemeleri için evlerin pencereleri yüksek yapılmış ve bu yüzden Devegörmez ismi verilmiş.” şeklinde bilgi vermiştir. K3 kodlu erkek katılımcı 72 yaşında, emekli ve doğduğundan beri bu mahalleden ayrılmamış. Mahallenin

ismi ile ilgili “Evin pencereleri yüksek olduğu için kervanlar evin içini görememiş. Bu yüzden Devegörmez Mahallesi denmiştir.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 12-Doğancıbağları Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına göre mahallede 401 kişi ikamet etmektedir. K1 kodlu erkek katılımcı 78 yaşında, Esnaf, 50 yıla aşkındır mahallede yaşadığını beyan etmiştir. Mahalle isminin nereden geldiği ile ilgili olarak “Burası doğancı bağları olarak bilinir hiç kimseden de neden bu isim konuldu duymadım bunca yıldır” şeklinde bilgi vermiştir.

M 13-Doğukent Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına göre mahallede 3529 kişi ikamet etmektedir. Mahalle ismi ile ilgili; K1 kodlu erkek katılımcı 53 yaşında, emekli, 9 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. “ 2006 yılında ilk toplu konutun yapılması ile bu alan yerleşime açıldı. Kent merkezinin doğusunda yer alması nedeniyle de Doğukent ismi verilmiştir.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 14-Erenler Mahallesi ile ilgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına göre mahalle nüfusu 2166 kişidir. Tokat’ın eski yerleşim yapılarının olduğu mahallelerinden birisidir. K1 kodlu erkek katılımcı, 86 yaşında, mesleği bakırcı ve 35 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahallenin ismi ile ilgili “Erenler Devletli Hazretleri isimli mübarek zatın türbesi burada bulunduğu için mahallenin adı da bu türbenin adına verilmiştir.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 47 yaşında, mesleği esnaf ve 47 yıldır bu mahallede yaşadığını ifade etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili olarak “Mahallenin ismi burada bu mahallede bulunduğu söylenen türbeden ve mezarlıktan gelmektedir.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 15- Esentepe Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemine göre mahalle nüfusu 14598 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı, 53 yaşında, emekli, 41 yıldır bu mahallede yaşadığını belirtmiştir. Mahallenin ismi ile ilgili “Bu mahalle çevresine göre yüksekte kalan bir bölgedir. Çevresinde yüksek binaların olmamasından ve az sayıda ev olmasından dolayı aşırı rüzgârlı bir alandır. Bu aşırı rüzgârlardan dolayı zamanında mahalle bu ismi almıştır. Çocukluğumuzda burada ki kanala girdik yaz aylarında dahi aşırı şekilde esinti vardı.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı, 68 yaşında, emekli, 60 yıldır bu mahallede yaşadığını belirtmiştir. Mahalle ismi ile ilgili “ Esentepe mahallesinin isminin bugün Bahçelievler mahallesi sınırları içerisinde kalmış olan tepeden almıştır, aynı isimle de bilinen bir cami de bugün o bölgede bulunmaktadır.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 16-Geyras Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemine göre mahalle nüfusu 362 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı 70 yaşında, çiftçi, 50 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili olarak;

“Kırsal tarzda evlerin bulunduğu bu bölgede zamanında Geyranlıoğulları adıyla köklü bir aile yaşamış. Bu muhit de sonraları bu ailenin ismiyle anılmış.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 64 yaşında, emekli zabıt kâtibi, 58 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili olarak “O bölgede yaşayan Geyraslıoğulları soyadıyla bir aile yaşamaktaydı. Resmi evraklar da çok önceleri bu soy isime bizzat denk geldim.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 17-Gezirlik Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemine göre mahalle nüfusu 1168 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı 90 yaşında, çiftçi, 55 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili olarak “Önceleri

bu bölgede sürekli yerleşim yoktu sadece yaz aylarında kullanılan kışın yaşayan kimsenin kalmadığı sayfiye yeri idi. Yazdan yaza gelinen bahçe evleriydi bunlar. Bir gezme, gezinti yeri sayfiye yeri olduğu için de bu isim konmuş olabilir.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu bayan katılımcı 58 yaşında, emekli, 58 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili olarak “ Önceleri buralar Ermeni ailelere ait bahçeler olduğu söylenirdi. Burada Gezeryan isminde bir ailenin yaşadığı ve gezirlik isminin o aileden geldiği anlatılırdı.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 18-Gülbahar Hatun Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemine göre mahalle nüfusu 6102 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı, 65 yaşında, emekli, 50 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahallenin ismi ile ilgili “ Bu bölge hep meydan olarak anılmış. Çok önceleri Osmanlı zamanında Tokat’ta namazgâh burası imiş ve toplu bir şekilde bayram namazları felan burada kılınmış. Bugün de meydan olarak bilinir. Gülbahar Hatun ismi ise sultan II. Beyazıd’ın annesi olan Gülbahar Hatun’dan gelmiştir. Aynı isimle mahallemizde bir de cami var.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 35 yaşında, esnaf, 35 yıldır mahallede yaşadığını beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili “ Sultan II. Beyazıd’ın annesi Gülbahar Hatun için bu meydana cami, medrese ve imareten oluşan bir külliye yaptırdığı için mahalle ismi de Gülbahar Hatun ismini almış zamanında.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 19-Güneşli Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemine göre mahalle nüfusu 1736 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı 60 yaşında, esnaf, 60 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. K1 kodlu katılımcı mahalle ile ilgili olarak; “Önceleri buralar bağlar mahallesiydi. Toki’den tutunda buraya kadar bağlar mahallesi muhtarlığı olarak tek muhtarlıktı. Tokat’ın en çok güneş alan yerlerinden olduğu için de bu mahalleye güneşli adı verildi.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 65 yaşında, emekli, 65 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. K2 kodlu katılımcı mahalle ile ilgili olarak; “1984-1985 yıllarında yanlış hatırlamıyorsam bu ismi aldı. Önceleri miskene bağları adıyla bilinirdi. Gündoğumundan günbatımına kadar devamlı güneş aldığı için mahalleye bu isim verilmiştir.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 20- Hoca Ahmet Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 Adrese dayalı nüfus sistemine göre mahallede 1610 kişi ikamet etmektedir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler de mahalle ismi ile ilgili bilgi elde edilememiştir.

M 21-Kabe-i Mescit Mahallesi ile ilgili Bulgular

2017 Adrese dayalı nüfus sistemine göre mahallede 831 kişi ikamet etmektedir. Bu mahallede ulaşılan K1 kodlu erkek katılımcı, 80 yaşında, emekli ve 31 yıldır bu mahallede oturduğunu beyan etmiştir. Mahalle ismi için ise “Bu mahalle içinde bulunan Kabe-i Mescit Camii’nin temeli atılırken buraya Kabe’den toprak getirilmiş, caminin adı Kabe-i Mescit Camii olmuştur. Mahallenin ismi de buradan gelmektedir.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı ise, 71 yaşında, esnaf ve 33 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini bayan etti. Mahalle ismi için ise “Mahallenin ismi mahallede bulunan camiden gelmektedir.” şeklinde bilgi vermiştir. Mahallede Cami-i Kebir Sokak üzerinde bulunan Kabe-i Mescit Camii’nin yapım tarihi tam olarak bilinmemekle beraber şehrin en eski camilerindendir.

M 22- Kaleardı Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçlarına göre mahallede 3375 kişi ikamet etmektedir. Mahalle ismi ile ilgili; K1 kodlu erkek katılımcı 55 yaşında, emekli, 48 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili olarak “Eski belediye başkanlarımızdan Hüdaî SAYIBAŞ döneminde 1983 yılında mahallemiz cennet mahallesi ismini almıştı. Öncesinde ise bugün ki gibi Kaleardı idi. 2004 yılında ise resmi olarak tekrar Kaleardı ismine kavuşmuştur. Zamanında bizlere anlatılan cumhuriyet meydanından

buraya baktığımızda mahallemiz kalenin arkasında kaldığı için bu ismin verildiği söylenirdi. Önceden şehrin merkezi Sulusokak çarşısı şimdiki hükümet konağı en merkezi yerlerdi. Buralarda ise hep gecekondular vardı bugün hala gene vardır. Kalenin arka kısmında bulunduğundan da Kaleardı ismini almıştır. Kalenin yüzü Sulusokağa doğru dönüktür.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 23- Karşiyaka Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçlarına göre mahallede 13770 kişi ikamet etmektedir. K1 kodlu erkek katılımcı 43 yaşında, esnaf, 13 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili “ Yeşilırmağın tozanlı kolu şehri ikiye bölmektedir, eskiden bu bölge de çok fazla yerleşim mevcut değildi ve bu bölge de büyük üzüm bağları vardı. Ulaşımında sadece Hıdırlık /taş/ köprüden geçişle sağlanmaktaydı. Irmak yatağı tarafından iki yaka ayrılan ve kentin tam karşısında yer alması nedeniyle bu ismi almıştır.” şeklinde açıklamıştır. K2 kodlu erkek katılımcı 70 yaşında, emekli, 50 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahallenin ismi ile ilgili “50 yıl önce geldiğimizde MALKAYASI ismi ile anılırdı, mahallelerin küçültülmesi kararıyla bu muhit şehrin karşısında olması ve yeşilırmağın karşı geçesinde yer alması nedeniyle bu ismi almıştır.” şeklinde açıklamıştır. K3 kodlu erkek katılımcı 80 yaşında, işçi emeklisi, 45 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle isminin nereden geldiği ile ilgili “ bu bölge Tokat’ın kuzey karşısında yer almakta, önceden bu kadar fazla konut ve yerleşme burada yoktu bu bölge de hep üzüm bağları vardı 1970’li yıllara kadar buralar mevsimlik bağlardı daha sonra sürekli yerleşmeler gerçekleşti bu nedenle de Karşiyaka ismi verildi. Karşıya geçiş o dönemde ulaşım sınırlı olduğu için zordu ve sel baskınları da ırmaktan geçişi zorlaştırırdı.” Şeklinde bilgi vermiştir.

M 24- Kaşıkçıbağları Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçlarına göre mahallede 2046 kişi ikamet etmektedir. K1 kodlu erkek katılımcı 77 yaşında, çiftçi, 62 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahallenin ismi ile ilgili “Sivas ilinden bu bölgeye gelen Kürt Hacı’nın çocukları adıyla bilinen aile bağ zamanı hasat için gelirlerdi. O dönemde buralar olduğu gibi bağılıktı. Bağ hasadı bitene kadar mevsimlik olarak burada kalırlar aynı zamanda tahta kaşık yapar çevreye de yaptıkları tahta kaşıkları satarlardı. Hasat bittiğinde ise de tekrar dönerlerdi ve bu bağlar kaşıkçı bağları adıyla anılır oldu.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 70 yaşında, çiftçi, 57 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili “Daha önceleri bu mahalle bir süre Karşiyaka mahallesine bir dönemde güneşli mahallesine bağlı idi. Kaşıkçı bağları ismi ile de duyduğumuz bu bağlarda kaşık yapıp satan Sivaslı bir aileden aldığıydı. Önceleri buralar bağılık, bahçelikti üzüm bağları vardı. Hatta o aile eşrafından biri bu bağlarda yaşayan bir ailenin kızı ile evlenmiş o aileye gelin gittiği söylenirdi.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 25- Kemer Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre mahalle nüfusu 1063 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı 56 yaşında, işçi emeklisi ve 56 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. K1 kodlu katılımcı mahalle ismi ile ilgili olarak şu bilgileri vermiştir: “Önceleri burada kemerli bir köprü vardı. Hatta köprüünün kemerinin altından at arabası geçebiliyordu. Bu bölge bu köprüden ötürü bu ismi almıştır. Hatta mahallenin üst bölgeleri kemer, biraz alt kısımları kemer bağları ve daha alt kısımları kemer köprü olarak bilinir. Benim çocukluğumda bu mahalle perakende mahallesine bağlıydı. Daha sonra perakende mahallesinden ayrılarak kemer mahallesi adını aldı. Fakat mahalleye ismini veren kemerli köprü günümüze ulaşmamıştır. Geyras mahallesinde benzer şekilde inşa edilmiş kemerli bir köprü ise hala kullanıma açık haldedir.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 26- Küçükbeybağı Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre mahalle nüfusu 2224 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı 53 yaşında, esnaf ve 45 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. K1 kodlu katılımcı mahalle ismi ile ilgili olarak şu bilgileri vermiştir:

“Önceleri bu bölgede üzüm bağları, cevizlikler ve elma bahçeleri vardı. Bu üzüm bağlarından el yapımı şaraplar yapılırdı. Evlerde de çok büyük küpler bulunurdu. Eskinin bey, ağa, zengin olanları bağlık bahçelik olarak bu bölgede oturlardı. Mahalle bu bağlardan ismini almış.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 27-Kümbet Mahallesi ile ilgili Bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre mahalle nüfusu 3332 kişidir. K1 kodlu kadın katılımcı 56 yaşında, esnaf ve 51 yıldır bu mahallede yaşadığını beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili ise “Mahallenin kurulduğu yer uzaktan bakıldığında kümbete benzediği için mahalleye bu isim verilmiştir. Hatta burada eski bir kümbetin varlığı da tahmin edilmekteymiş.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 64 yaşında, emekli ve 64 yıldır bu mahallede yaşamaktadır. Mahalle ismi ile ilgili “ Mahallenin yerleşim yeri kümbete benzetildiği için kümbet ismi verilmiştir. Hatta eskiden burada bir de kümbet varmış.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 28-Mahmut Paşa Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçlarına göre mahallede 5924 kişi ikamet etmektedir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler de mahalle ismi ile ilgili bilgi elde edilememiştir.

M 29-Mehmet Paşa Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçlarına göre mahallede 3234 kişi ikamet etmektedir. Mahalle ismi ile ilgili olarak K1 kodlu erkek katılımcı 57 yaşında, çiftçi, 48 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili “ Mahalle ile aynı isimde Mehmet PAŞA camisi bugün hala kullanılmakta o caminin de Tokat vilayet olmadan önce Sivas şehrinin nahiyesi idi o zamanlar Sivas valisi Genç Mehmet Paşa tarafından yaptırılmış. Caminin ismi gibi mahallenin ismi de günümüze Mehmet Paşa olarak kalmıştır.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 30-Oğul Bey Mahallesi ile ilgili bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçlarına göre mahallede 1023 kişi ikamet etmektedir. Mahalle ismi ile ilgili olarak K1 kodlu erkek katılımcı 76 yaşında, işçi emeklisi, 72 yıl bu mahallede yaşadığını beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili “ Büyüklerimiz anlatırdı zamanında burada bir bey yaşarmış bu bölgeye su getirmek için çok uğraşmış ama bi türlü getirememiş. Daha sonra bu beyin oğlu gıjgıj dağı üzerinden bu bölgeye suyu getirmeyi başarmış. Ve bu suya Oğulbey suyu adı verilmiş ve çeşmede yapılmış fakat bu çeşme günümüze ulaşamamış. Oğulbey ismi bundan gelmekte.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 60 yaşında, emekli, 60 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili olarak “Biz büyüklerimizden bu mahallenin isminin bu dağda gözesi olan Oğulbey suyundan geldiğini duymuştuk. Hatta bu Oğulbey suyundan Evliya Çelebi seyahatnamesinde de bahsediyormuş yani o kadar eski. Oğulbey çeşmesinin de var olduğu söylenirdi.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 31-Örtmeliönü Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçlarına göre mahallede 1762 kişi ikamet etmektedir.

K1 kodlu erkek katılımcı 60 yaşında, çiftçi, 35 yıldır mahallede yaşadığını beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili olarak “ Önceleri bu mahallenin ismi Hacı Hasan Bölüğü imiş. Buradaki evlerin çoğunun önünde örtme denilen üzeri örtülü alanlar vardı bugün köy evlerinde de bu vardır hayvanlar içinde gölgelik olsun

diye bu örtmeler bulunur. Bu bölgede yaşayanlar hep hayvancılıkla geçinirlerdi 400'e yakın hayvan olduğunu ben hatırlıyorum bu yamaçlarda hayvanlar otlatılır güdülürdü. Örtmelerin çoğu da üzüm devekleri ile kaplıydı. Her evin önünde bu örtmeler olduğu için de Örtmeliönü ismini almış.” Şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 74 yaşında, zanaatkâr, 70 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili “ Evlerin önünde örtme vardı işte hanenin varsa atı, hayvanı, eşeği için yoksa gölgelik olarak kullanma amaçlı her evin önünde olduğundan buraya Örtmeliönü ismi verilmiş zamanında.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 32-Perakende Mahallesi ile ilgili Bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre mahalle nüfusu 5592 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı 63 yaşında, mesleği muhtar ve 63 yıldır bu mahallede ikamet ediyor. Mahalle ismi ile ilgili “ Mahallede eskiden dağınık bir yerleşme varmış. Mahalledeki müstakil evler dağınık bir şekilde yapılmış. Bu yüzden mahalleye perakende ismi verilmiştir.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 66 yaşında emekli ve 66 yıldır bu mahallede ikamet etmektedir. Mahallenin ismi ile ilgili “Mahalle ismini dağınık yerleşmeden almıştır. Mahalledeki evler seyrek olduğu için perakende ismi verilmiştir.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 33- Semerkant Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına göre mahallede 2078 kişi ikamet etmektedir. K1 kodlu erkek katılımcı, 58 yaşında, emekli, 58 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili olarak “ Önceden burası pavyon sokağı olarak bilinirdi bu sokak üstünde oda oda konaklama yerleri olduğundan bu isimle anılırdı. Çok önceleri Semerkant şehrinde Türkmenciler buraya getirilip yerleştirildiği içinde Semerkant adını almış.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı, 62 yaşında, esnaf, 46 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili olarak “ Mahallemize eskiden Orta Asya'dan Türkmenciler ailelerin getirilip yerleştirildiği söylenmekteydi. Buna istinaden de bu isim verilmiş.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 34- Seyitnecmettin Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçlarına göre mahallede 881 kişi ikamet etmektedir. K1 kodlu erkek katılımcı 85 yaşında, esnaf emeklisi, 85 yıldır bu mahalle de ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili “Mahallemizde hala kullanılan caminin yapılmasını sağlayan Seyit Necmettin isimli zattır. Kendisine Seyid sıfatı peygamber efendimizin soyundan geldiği için verilmiştir. Zamanında Horasan bölgesinden buraya gelmiş bu mescidi inşa etmiş sonrasında da cami etrafında bu mahalle oluşmuş. Seyid Necmettin'in evveliyatından, soyundan geldiği bilinen Nuri Sayın hocamız da uzun yıllar bu mahallede yaşamıştır kendisinin dedeleri olur.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 35- Soğukpınar Mahallesi ile ilgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına göre mahallede 5311 kişi ikamet etmektedir. Mahallenin ismi ile ilgili K1 kodlu erkek katılımcı, 40 yaşında, mesleği muhtar ve 15 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahallenin ismi ile ilgili ise “Mahmutpaşa Mahallesi ile Soğukpınar Mahallesi arasında bir çeşme, pınar var. Bu çeşme Mahmutpaşa Mahallesi'ne de ismini veren Mahmutpaşa'nın kabrinin yanına yapılmış ve o mahalleye Soğukpınar adı verildiğini biliyorum.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı ise, 67 yaşında, mesleği emekli ve 40 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahallenin ismi ile ilgili “Mahallede bir çeşme bulunur, suyu soğuk olduğu için Tokat'ın genelinde bilinen bir çeşmedir. Mahalleye de bu çeşmenin adı verilmiştir.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 36- Topçam Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemine göre mahalle nüfusu 6238 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı, 51 yaşında, muhtar 13 yıldır mahallede yaşadığını belirtmiştir. Mahalle ismi ile ilgili ise “Mahallenin kuruluş yeri itibari ile Karadeniz bölgesinde yer alan Canik dağlarının uzantısı Topçam dağının yamaçlarında yer alması nedeniyle isminin var olan Topçam dağından almıştır.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 37- Topçubağı Mahallesi ile ilgili Bulgular

2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemine göre mahalle nüfusu 2059 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı, 71 yaşında, emekli ve 44 yıldır bu mahallede yaşadığını ifade etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili ise “ Mahallede eskiden üzüm bağlarının bulunduğu bahçeler varmış. Aynı zamanda bu bölge ordunun konaklama yeri olarak kullanılırmış. Daha sonra askeriye bu bölgeyi kullanmamaya başlayınca bölgenin ismi Topçubağı olarak kalmış eskiler hep bunu anlatmıştır. 1976 yılından sonra bölge imara açılmış ve mahalle bugünkü haline gelmiştir.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 60 yaşında, mesleği muhtar ve doğduğundan beri bu mahallede ikamet etmektedir. Mahalle ismi ile ilgili “Mahallede eskiden üzüm bağları varmış. Aynı zamanda burada ya askeri birlik varmış ya da askeri birliğin konaklama yeriymiş. Bu yüzden buranın ismi Topçubağı kalmış.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 38- Yarahmet Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre mahalle nüfusu 1486 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı 51 yaşında, memur, 45 yıldır mahalle de ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle isminin nereden geldiği ile ilgili “ Mahalle adını Kanuni Sultan Süleyman döneminde yaşamış Yar Ahmet isminde zengin varlıklı biri olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte önemli vakıf çalışmaları gerçekleştiren bir zat olduğu bilinmektedir. Her ne kadar kabrinin mahalle sınırları içerisinde olduğu söylene de Yar Ahmet ve oğlu Hüseyin’in kabri bugün Avlunlar kasabası Eze köyünde bulunmaktadır. Yar Ahmet oğlu Hüseyin babasının hayrına Eze köyü camini yaptırmış ve bu cami günümüzde de kullanılmaya devam etmektedir.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 63 yaşında, emekli, çocukluğundan beri bu mahallede yaşadığını beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili olarak “ Bu mahallede Yar Ahmet adıyla bir türbe bulunmaktadır mahalle ismi de bu türbe isminden gelmektedir.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 39- Yenimahalle Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre mahalle nüfusu 7221 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı 52 yaşında, esnaf, 48 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili olarak “ Daha öncesinde burası doğancı bağları mahallesine bağlı idi. 1993 yılında belediye kararı ile doğancı bağlarında ayrıldı ve 1994’te mahalle muhtarlığı oluşturuldu. Mahalle ismi ise yeni kurulduğu için çok fazla bir geçmişi olmadığından bu isim verilmiş, yeni bir mahalle olarak.” şeklinde bilgi vermiştir.

M 40- Yeni yurt Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre mahalle nüfusu 2618 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı 79 yaşında, çiftçi, 46 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili olarak “ Mahallemiz evvelen Kaleardı mahallesine bağlıydı. Muhtarla işimiz olduğunda, seçimler de oy kullanmak için mecburen Kaleardına gidiyorduk. Kaleardı mahallesi uzak geldiğinden mahalle kuralım dedik. Kurduğumuz mahalle yeni bir yerleşim yeri olduğu için de Yeni yurt ismini verdik.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 78 yaşında, esnaf, 44 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili olarak “ Mahallemizin çok eski bir tarihi yoktur. Kaleardı’ndan ayrılınca yeni yerleşim olarak bu ismi almıştır.” Şeklinde bilgi vermiştir.

M 41- Yeşilirmak Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre mahalle nüfusu 11691 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı 87 yaşında, esnaf, 47 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili “ İrmak yatağı önceden buradan dağınık halde geçerdi bugün mahallenin bulunduğu alan tamamen ırmak yatağıydı. Yeşilirmak taşıdığı buraları basardı. Bugün bina temeli için eştiğinde hala kum çıkmaktadır. Zamanla ırmak ıslah edildi baraj yapıldı ve yatağı daraldı. Yeşilirmak da bu mahalleye ismini verdi.” şeklinde bilgi vermiştir. K2 kodlu erkek katılımcı 76 yaşında, çiftçi, 53 yıldır mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili olarak “ Sel geldiğinde buraların tamamen su alırdı. Şimdi ise su azaldı ırmak yatağı daraldı. Bu bölgede ırmak yatağı olduğu için Yeşilirmak ismini almış.” şeklinde bilgi vermiştir.

M42-Yeşilova Mahallesi İle İlgili Bulgular

2017 adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre mahalle nüfusu 507 kişidir. K1 kodlu erkek katılımcı 55 yaşında, esnaf, 50 yıldır bu mahallede ikamet ettiğini beyan etmiştir. Mahalle ismi ile ilgili olarak “Bizim mahallemiz şu karşı tepelerden baktığınızda yemyeşil görünür. Mahallemizde dümdüz tarım arazileri ve bu arazilerin kenarında tarla sahiplerinin müstakil evleri vardır. İşte bu yeşillik arazinin düz ova olmasından dolayı mahallemize Yeşilova ismi verilmiştir.” şeklinde bilgi vermiştir.

Araştırma kapsamında “Mahalle isimlerinden ismini nereden aldığı bilinmeyen mahalle var mıdır?” alt problemine ait bulgular şu şekildedir:

Araştırma kapsamında Doğancı Bağları, Hoca Ahmet ve Mahmut Paşa mahallelerinde katılımcılar mahalle isminin nereden geldiği, anlamının tam olarak ne olduğu noktasında “Ben doğdum doğal bu mahalle bu adla anılır, hiç duymadım ne büyüklerimden ne de bi başkasından” şeklinde bilgi vermiştir.

Araştırma kapsamında “7. Sınıf öğrencilerinin yaşadıkları mahalle isminin nereden geldiğine ait bilgileri nelerdir?” alt problemine ait bulgular şu şekildedir:

Araştırma kapsamında toplamda 35 öğrenci ile görüşme yapılmış ve öğrencilere Ek 2 görüşme formu uygulanmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin “yaşadığınız mahalle ismi nedir?” sorusuna ait verdikleri cevapların sayısal durumu

Yaşadığınız mahallenin ismi nedir?	f	%
Doğru cevap	30	85.7
Yanlış cevap	5	24.3
Toplam	35	100

Araştırma kapsamında “Yaşadığınız mahallenin ismi nedir?” sorusuna 35 öğrencinin yanıt verdiği ve 30 öğrencinin verdiği cevapların var olan mahalle isimlerinden birini ifade ederken 5 öğrencinin; “Dr.Remzi Topçam”, “Sulusokak”, “Yukarı Kaşıkçı Bağları”, “Sulusokak”, “Yazıcıoğlu” şeklinde cadde ve sokak isimlerini mahalle ismi olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Mahalle İsmi Nereden Almıştır? Sorusuna Verdiği Cevapların Sayısal Durumu

Yaşadığınız mahalle ismini nereden almıştır?	f	%
Doğru cevap	11	31.4
Yanlış cevap	8	22.8
Bilmiyorum	16	45.7
Toplam	35	100

Öğrencilerin “Yaşadığınız mahalle ismini nereden almıştır?” Sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde 11 öğrencinin cevabı doğru iken 8 öğrencinin yanlış/doğru olmayan bilgiler verdiği, 16 öğrencinin ise yöneltilen soruyu bilmiyorum şeklinde yanıtladığı görülmektedir. Mahalle isminin nereden geldiğini doğru şekilde yanıtlayan öğrenciler;

Ö1 “Mahalle de Peygamber efendimizin soyundan gelen kişi yaşamış olduğundan almış”

Ö2 “Önceden burada ermiş insanlar oturuyormuş. Sonrasında mahallenin adını Erenler koymuşlar ermişler-erenler”

Ö3 “Uzun zamanlar önce ermiş insanlar yaşamış bu yüzden o ermiş insanlardan alıp erenler yapmışlar ermiş insanlardan erenler olmuş”

Ö4 “Eskiden buradan ırmak geçtiği için Yeşilırmak ismini almış”

Ö5 “ Dağlar arasında ki dar geçit”

Ö6 “ Sözlük anlamı iki dağ arasındaki dar geçit”

Ö7 “Tokat’ın doğusunda olduğu için”

Ö8 “Şehrin doğusunda olduğu için”

Ö9 “II. Beyazıt validesi için Hatuniye camisini inşa ettirmiş bu cami meydan cami olarak ta bilinmektedir. Buradan almıştır.”

Ö10 “Bahçelievler yoğun olduğu için”

Ö11 “ Gülbahar hatun II. Beyazıt’ ın annesidir mahalle ismini buradan almıştır.”

Mahalle isimlerinin nereden geldiğini isminin belirlenmesinde etkili olan durumları yaklaşık olarak ifade edebildikleri görülmektedir.

Araştırma kapsamında “7. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde ders içi-ders dışı faaliyetlerde Sözlü Tarih uygulaması gerçekleştirme durumları nelerdir?” alt problemine ait bulgular şu şekildedir: Araştırma sürecinde 35 öğrenciye yöneltilen sözlü tarih uygulamasına ilişkin soruya tüm öğrenciler olumsuz cevap vermişlerdir.

Tablo 4. Öğrencilerin ders içi-ders dışı sözlü tarih uygulaması gerçekleştirme durumları

Ders içi- ders dışı sözlü tarih uygulaması gerçekleştirdiniz mi?	f	%
Hayır-yapmadık-bilmiyorum	28	80
Yanlış cevap	7	20
Toplam	35	100

Tablo 4'e bakıldığında tüm öğrencilerin sözlü tarihe ilişkin olumlu yanıt veremedikleri görülmektedir. Öğrencilerin %80'i sözlü tarih uygulamalarına ilişkin hayır-yapmadık-bilmiyorum şeklinde yanıtladığı görülmektedir. Öğrencilerden %20'si ise yapmış oldukları yazılı tarih çalışmalarını sözlü tarih uygulaması olarak ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin vermiş olduğu sözlü tarihe ilişkin yanlış cevaplar;

Ö1 “Bazı tarihi eserler ve bazı ünlü Türk düşünürler hakkında çalışmalar yaptık”

Ö2 “Evet yaptım. Osman Gazi'den Mehmed Vahdettin'e kadar olan Türk padişahlarının hayatlarını hem bir kitap gibi sayfa sayfa yazıp hem de ezberlemiştım.”

Ö3 “Dersle ilgili çeşitli oyun oynuyorduk”

Ö4 “Yaptık, işlediğimiz konuyla ilgili oyun oynadık. Soru cevap şeklinde gerçekleştirdik. Çeşitli kartlarla, eğlenceli oyunlar oynadık.”

Ö5 “evet yapmışım. Kaşgarlı Mahmut'un hayatını anlatmışım.”

Ö6 “Evet, Ali Kuşçu'yu yapmışım ve hayatını anlatmışım. Sınıfta tahtaya çıkıp.”

Ö7 “Fon kartonlarına resim yapıştırdım yazılar yazdık Atatürk'ün hayatıyla alakalı”

Tartışma ve Sonuç

Toplumun bir arada varlığını sürdürmesini sağlayan, toplumu ortak bir paydada bir araya getiren en önemli unsur kültürdür. Araştırma kapsamında maddi ve manevi kültür öğelerinin etkisiyle isimlerini almış olan Tokat ili merkez ilçede yer alan 42 mahalle sözlü tarih uygulaması ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda 39 mahalle isminin nereden geldiği, bu ismin verilmesinin temel nedeni belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler sırasında bazı katılımcıların kendilerini ifade etme noktasında güçlük çektiği, buna bağlı olarak da yöneltilen sorulara net cevaplar veremedikleri görülmüştür. Bazı katılımcılar ise şahsi bilgilerinin paylaşılması noktasında tedirginlik yaşadıkları ve vermiş oldukları bilgilerin kendilerine ilerleyen süreçte çeşitli sıkıntılar yaşayacağına dair tedirginlikler saptanmıştır. Tüm bu çekimserlik ve çeşitli kaygıların etkisi azaltılmaya çalışılıp araştırma sonucunda mahalle isimleri belirlenirken coğrafi unsurlar, gerçekleşen olay ve durumlar, kişiler, tarihi etmenlerin rol oynadığı görülmüştür. Mahalle isimleri belirlenirken gelişigüzel şekilde davranılmadığı, çeşitli durumlara istinaden bu isimleri aldığı görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışma kapsamında 3 mahalle “Doğancıbağları, Hocaahmet ve Mahmut Paşa” mahallelerinin isimleri hakkında sözlü tarih uygulaması ile bir sonuca varılamamıştır. Araştırma sonucunda gündelik hayatta sıradan insanların vermiş olduğu bilgilerin tarihi anlamda ne kadar büyük öneme sahip olduğu görülmüştür. Sözlü tarihin yazılı tarihten çok daha önceleri de var olduğu ve sonuçlarının da yazılı tarih eşdeğerinde önem arz ettiği yadsınamaz bir gerçektir. Kıpucu'nun (2014) yapmış olduğu çalışmada genel tarihte yani belgelere dayalı tarihte sadece önemli insanların tarihinin anlatıldığı ve aktarılan bilgilerin sadece belirli bir kesimi yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Sözlü tarih uygulamalarıyla

yanı başımızda hep var olan tarihi bize görme fırsatı sunduğu sonucuna varılmıştır. Gündelik yaşamda çevremizdeki mahalle, sokak, cadde isimlerini sıklıkla kullanmamıza rağmen anlamı, isminin nereden geldiğine çok dikkat etmemekteyiz. Yaptığımız çalışmada gündelik hayattan sıradan insanlardan hareketle yanı başımızdaki tarihe ulaşılmış ve benzer durumun çalışmamızda da ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Tarihsel süreçte Tokat mahalle sayılarına bakıldığında vergi kayıtlarından elde edilen sonuçlara göre yıllara göre mahalle sayılarının değiştiği, bazı mahallelerin birleştirilip tek isimle adlandırıldığı sonraki yıllarda ise tekrar aynı isimle vergi kayıtlarında yer aldığı görülmüştür. Geçmişteki Tokat mahalle isimlerine bakıldığında ise 15 mahallenin aynı isimle varlığını devam ettirdiği görülmektedir.

Yönetim birimi olarak mahalleler şehirlerdeki en küçük idari birimlerdir. Osmanlı devletinde mahalleler 19. Yüzyılın ortalarına kadar imamlar tarafından yönetilmiştir. Bek (2013) “Bir Yerleşim ve Yönetim Birimi Olarak Türkiye’de Mahalle” adlı çalışma sonucunda mahallede bulunan caminin imamı aynı zamanda o mahallenin yöneticisiydi. İmamların şehrin kadısına karşı mahalleyi temsil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamız da “Seyit Necmettin ve Cemalettin” mahallelerinde dini önder vasfı üstlendikleri bölgede mescit açılmasını sağladıkları yapılan görüşme sonucunda tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle iki çalışmanın paralellik gösterdiği ifade edilebilir. 7. sınıf öğrencilerine uygulanan görüşme formu verileri incelendiğinde bazı öğrencilerin mahalle kavramıyla cadde, sokak, bölge kavramlarını birbirine karıştırdığı ve bu duruma bağlı olarak “Yaşadığınız mahalle ismi nedir?” sorusuna yanlış ifadelerle cevap verdikleri görülmektedir. Yetişkin katılımcılardan elde edilen bilgilerle öğrencilerden elde edilen mahalle isimlerine ait bilgiler karşılaştırıldığında ise 35 öğrenciden 11 tanesi yetişkinlerin verdikleri bilgilere benzer cevap verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin sözlü tarihe ilişkin vermiş oldukları cevaplara baktığımızda ise yazılı tarih uygulamalarını sözlü tarih olarak ifade ettikleri, sözlü tarih kavramına ilişkin bilgi düzeylerinin tüm öğrencilerde eksiklik içerdiği görülmektedir.

Öneriler

Bireylerin toplumsallaşmasını sağlayan maddi ve manevi öğeler bütünü olarak ifade ettiğimiz kültür; insanları bir araya getirip aidiyet duygusu kazanmasını sağlamaktadır. Bireylerin kültür kazanabilmesi ise şüphesiz tarih bilinci ve tarih öğretimi ile gerçekleşmektedir. Bu nedenle yeni kuşakların geçmişle bütünleşmesini ve geçmişe ait değer yargıları oluşturması noktasında yazılı ve sözlü tarih büyük önem arz etmektedir. Ders içi ders dışı çeşitli etkinliklerle öğrencilerin tarihsel araştırmaları kendilerinin gerçekleştirip yorumlayabilme gücü artırılabilir. Bireylere bu kültürü aşılayabilmek için;

- Batılı ülkelerde daha yaygın bir şekilde kullanılan sözlü tarihin ülkemizde de gerekli çalışmalar gerçekleştirilerek yayılması ve kullanılabilir olması önerilmektedir.
- Sözlü tarih uygulamaları ile bireyin kuşaklar arası farkları yorumlayabilmesi ve gözlem gücünün gelişmesi sağlanabilir.
- Öğretmenler öğrencilerin sözlü tarih uygulaması gerçekleştirmelerini sağlarken öğrencilere her aşamada rehberlik yapmalıdır.
- Ders içi ders dışı çeşitli etkinliklerle öğrencilerin tarihsel araştırmaları kendilerinin gerçekleştirip yorumlayabilme gücü artırılabilir.
- Çalışma kapsamında sadece mahalleler ele alınmıştır. Yani yapılacak araştırmalar da farklı olarak aile, köy, şehir ve kişi adlarının sözlü tarih çalışması ile araştırılması önerilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Bu araştırma;

- Tokat merkez ilçe sınırlarında yer alan merkez ilçeye bağlı 42 mahalle ile sınırlıdır.
- Sosyal bilgiler dersinde yer alan sözlü tarih kazanımları ile sınırlıdır.
- Çalışma, mahallede yaşayan katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerle sınırlıdır.
- 7. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen 35 görüşme formu ile sınırlıdır.

Bu çalışma kapsamında sadece mahalleler ele alınmıştır. Gelecek araştırmalar da farklı olarak aile, köy, şehir ve kişi adlarının sözlü tarih çalışması ile araştırılmasının faydalı olacağı düşünölmektedir.

Yazar Katkıları

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuştur. Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okumuş ve kabul etmişlerdir.

Yayın Etiği

Araştırmada 2018 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış olup birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ORCID

Uğur Polat  <http://orcid.org/0000-0003-4413-7837>

Ömer Faruk Sönmez  <http://orcid.org/0000-0002-8910-2817>

İsa Tak  <http://orcid.org/0000-0002-0596-5480>

Kaynakça

- Atam, Ş. (2013). 1834 Yılında Tokatta Mahalle Yapılanması Ve Muhtarlık Teşkilatının Kurulması. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, Voluma 6 ISSUE 2, p. 73-90. DOI: 10,9761/JASSS_573
- Bek, N. (2013). Bir Yerleşim Ve Yönetim Birimi Olarak Türkiye’de Mahalle. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Cemal, A. (1932). *Vilayetlerimiz Tokat*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi.
- Demirci, T. (2006). Geçmişi Kayda Geçirmek, Belleği Çözümlemek: Hemşinli Kadınların Yaşam Anlatıları Ve Düşündürdükleri. Kuşaklar Deneyimler Tanıklıklar, Türkiye’de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı. İstanbul: Tarih Vakfı Özener Matbaası.
- Eraslan, L. (2004). Tarihe 1000 Canlı Tanık, Tarihte 1000 Canlı Çocuk (Bir Sözlü Tarih Uygulamasından Çıkarılmalar). *Uluslararası İnsan Bilimleri*, ISSN: 1303-5134, cilt: 1, sayı:1.
- Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, İstanbul: Alkım yayınları.
- İpşirli, M. 1986, 2-6 Temmuz. “XVII. Asır Ortalarında Tokat Şehri”. *Türk Tarihinde Ve Kültüründe Tokat Sempozyumu’nda* sunuldu, Ankara, S. 60-64.
- Karasar, N.(1984a). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Karasar, N.(2005b). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavruk, H. (2004). *Köy Ve Mahalle: Yerleşim Ve Yönetim Birimi*. Odak Yayınları.
- Kazıcı, Z. (2010). *Osmanlı’da Toplum Yapısı*. İstanbul: Hayat Yayın Grubu.
- Kurt, Y. (25-26 Eylül 2014). “Tokat Şehri Kişi Adları XVI. Yüzyıl”. Tokat Tarihi ve Kültürü Sempozyumu’nda sunuldu, Tokat.
- Küpçü, E. (2014). *Sözlü Tarih Kavramı Ve Sözlü Tarihin Tarih Öğretimindeki Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- MEB. (2005a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2006b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 6 Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2017c). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden alınmıştır.
- Meral, E. (2018). Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Eleştirel Düşünme Eğilimlerine ve Argüman Oluşturma Becerilerine Etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Ortaylı, İ. (1979) *Türk İdare Tarihi*. Ankara: TODAİE Yayını.
- Öner, G. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Dışı Tarih Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Türk tarih eğitimi dergisi*, 4(1),89-121.
- Öztürkmen, A. (1998a). *Sözlü Tarihin Yerel Tarih Araştırmalarına Katkısı*. *Yerel Tarih Yarışma Dergisi*, 1(1).
- Sönmez, F. Ö., Polat, U., Önlen, M., İrşi, E. (25-26 Eylül 2014). Bir Sözlü Tarih Çalışması: “Tokat merkez mahalle isimleri”. Tokat Tarihi ve Kültürü Sempozyumu’nda sunuldu, Tokat.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tay, B. Ve Öcal, A. (2008). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Thompson, P. (1999a). *Geçmişin Sesi: Sözlü Tarih*. (Çev: S.Laykel). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tokat Valiliği. (1998a). *Tokat İl Yıllığı, Cumhuriyetimizin 75. Yılında Tokat*. Ankara: Kayhan Ofset Matbaacılık.
- Türker, K. (1996). *Ağaç Baskı Tokat Yazmaları*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). *Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği Görüşme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı: 24. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Bir Eylem Araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004a). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011b). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013c). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, B. (1994). *Yerel Demokrasi Ve Kentteki Gençlik, Gençlik Ve Kent Yönetimi*. Ed: Ferzan Bayramoğlu Yıldırım, , s. 22-37. İstanbul: WALD Yayını.
- Yıldırım, C. (1966). *Eğitimde Araştırma Metotları*. Ankara: Akyıldız Matbaası.



Tokat province central street names as an examples of oral history study in social studies

Uğur Polat, Ömer Faruk Sönmez & İsa Tak

To cite this article: Polat, U., Sönmez, Ö. F., & Tak, İ. (2022). Tokat province central street names as an examples of oral history study in social studies, The Journal of International Social Science Education, 8(2), 207-236. DOI: 10.47615/issej.1078267

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.1078267>



© 2022 The Author(s). Reprints and permissions:

Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition




Highlights

The historical background in the memory of the society is as noteworthy as the written sources of history. This study aims to determine the information about the meaning of the name of the neighborhood where the residents live in the city center of the neighborhood Tokat, with the help of oral history applications. According to the findings, the study has determined that the 7th grade students had deficiencies in their knowledge of oral history. It has been observed that some of the students expressed their street and street names as the neighborhood they lived in. With the help of oral history applications, it can be ensured that one can interpret the differences among generations and develop his/her observation power.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Tokat province central street names as an examples of oral history study in social studies

Uğur Polat  Ömer Faruk Sönmez  İsa tak 

Faculty of Education, Gaziosman Paşa University, 60000, Tokat, Türkiye

ABSTRACT

In our everyday life, ordinary people reflect their cultures in their own lives and in the social life of verbal history that moves from their accounts. This common culture, which emerges with socialization and coexistence, is a place where individuals are connected to each other in a cohesive and coexistent way. Historical information in the memory of the society as well as written sources of history are of great importance. Individuals have a great deal of verbal history at the point of sharing and accumulating knowledge as a living history. Various information and events based on cultural heritage that is on the verge of disappearing can be expressed as basic myths holding societies together. The aim of our study with this point was to determine the information about the meaning of the neighborhood name of the residents of the Tokat province center by means of oral history applications. In the study, the method of analysis was used as the qualitative research design and the neighborhoods subject to research were limited to 42 neighborhoods in the central district of Tokat. With the interview form prepared for this purpose, interviews were held with adult participants who were older than the residents themselves and the relevant data were recorded. With the oral history practices in the teaching of social studies, the individual is able to obtain information about the environment and family tree he lives in person. Thus, history teaching is provided to discover more fun and knowledge. The transfer of cultural heritage and cultural elements that hold society together to future generations, collective belonging and awareness can only be realized with the accumulation of historical knowledge.

In the research findings, it was concluded that there was a lack of information on the oral history of the 7th grade students. Some of the students have seen street names as street neighborhoods. In addition, the meaning of the name of the 39 neighborhoods, determining the name of the effective conditions have been put forward.

ARTICLE HISTORY

Received 26 February 2022



Accepted 12 October 2022

KEYWORDS

Social Studies, Culture, Heritage, Oral History

Type of the paper

Research article,

CONTACT Ömer Faruk Sönmez  omerfaruk.sonmez@gop.edu.tr  Eğitim Fakültesi, Gaziosman Paşa Üniversitesi, 60000, Tokat, Türkiye

© 2022 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Introduction

The historiography genre that is called oral history study among people makes it possible to include ordinary people in daily life and social life into history. This situation ensures the transfer and continuity of oral culture between social classes and generations (Tay and Öcal, 2008).

When students start doing oral history projects, they become “little historians” and have the opportunity to develop their critical thinking skills. Thanks to the oral history practices carried out in educational activities, teachers and students can enhance their awareness of their place in society. It encourages family and students to act and share together. Thus, when they participate in these learning activities with the family, peers and different individuals, they perform cooperative learning. By engaging the lives of the people they interview, they have the opportunity to better understand different values and cultural elements (MEB, 2005a).

As a result of his studies, he discovered the potential of giving voice to many witnesses whom history has deemed silent or silenced, and besides, as a life narrative technique, it has been defined as a technique that is open to human interaction and that can turn the interaction in favor of the "narrator", which opens the way to liberate the narrator as much as possible (Demirci, 2006).

Oral sources, which have been used by historians since the past, provide access to information that cannot be reached from written sources. With the transfer of ordinary people, it is possible to reach the information that cannot be reached from written sources in the private life of people, thanks to the oral history method (Öztürkmen, 1998a).

The most important advantage of oral history, which enables living people to record the memories of their own life experiences through oral interviews and transfer them to future generations, is undoubtedly that it provides access to information that cannot be accessed from written sources (Öner, 2015).

Purpose

Second Learning objective in the "Culture and Heritage" learning area in the social studies curriculum "Exploring the elements reflecting the national culture in and around the family and gives examples." is in the form. The student has the opportunity to get to know the cultural elements of the society he lives in by performing an oral history study and performing all these studies in the manner of a small historian can make history teaching more effective and enjoyable. The names given to the places and environments we live in in our daily lives are a part of our cultural heritage and richness. Within this context, this study tries to determine whether an event that happened while giving the names of the neighborhoods, some features that make the region different, or whether the individuals were influential. Since we could not find any source or document about how these neighborhood names, which are a reflection of history, are named, it is aimed to reach this information with the oral history method.

Method

This research, which aims to determine the names of the central neighborhoods of Tokat with an oral history study: in accordance with the qualitative research method, aiming to focus on the facts that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding (Yıldırım & Şimşek, 2013c), it was designed within the framework of phenomenology, one of the qualitative research designs. Within this context, the information about the name of the neighborhood of the participants living in the neighborhood during this study was obtained as a result of the interviews.

This research is the descriptive survey model, and the analysis method is used in the research. The descriptive survey model is a research approach that aims to describe and describe the past or current

situation as it is. The effort to change or influence the situations that may be the subject of the research is not included in this model. The situation you want to know is obvious. The aim is to accurately observe and determine the existing situation (Karasar, 1984a).

In the survey model, science is in the form of observing, determining the relationships between events, and reaching generalizations about controlled invariant relationships. The depiction of science is in the foreground (Yıldırım, 1966). Descriptive scanning, which is carried out by examining records and documents, includes all kinds of records, documents, materials and works related to the subject to search, read, examine and evaluate (Eraslan, 2004).

Findings

Within the scope of the research, "What are the names of Tokat neighborhoods from the past to the present?" Findings of the sub-problem are as follows: Each of the parts into which a city, town or large village is divided is defined as a neighborhood in the TDK dictionary. Neighborhood is a physical space that is not formed by class and status differences and people live together (Ortaylı, 1979). According to the urban sociology and policies, the name of the neighborhood is evaluated as a community as well as a management unit. In addition to being a small-scale living space physically, the neighborhood is the smallest city management unit when examined from an administrative point of view. From a social point of view, it is called a community (Yıldırım, 1994). It was known that the imams in the neighborhood were one of the most important elements of the social life in the society until the mukhtar organization was established in the Ottoman Empire and they carried out the neighborhood administration as administrators with wide powers (Kazıcı, 2010). II. In the reign of Mahmut, mukhtars started to be formed where the mukhtars, who would replace the imams, would carry out the management. With the establishment of the headman's organization, all the powers of the imam, who was the manager of the neighborhood, were transferred to the headmen (Kavruk, 2004). The city of Tokat, whose settlement history covers the Hittite, Roman, Seljuk and Ottoman periods, has hosted many civilizations, although it has a civilization history of 5 thousand years. It is known that its establishment started with the city of Komana, which is known as the oldest settlement of Tokat, and then it continued to grow by increasing the settlements in the middle of fertile agricultural areas on the Tozanlı river from the confluence of Yeşilirmak and Behzat Stream. Being on the Persian King Road and other trade caravan routes connecting the Black Sea, Central and Western Anatolia made Tokat an important transit center of the region. It became one of the 6 big and important city centers during the Seljuk period and one of the 5 big and important city centers during the Ottoman period. The fact that it is located on the Silk Road demonstrates the justification of this importance (Türker, 1996: 1).

Within the scope of the research "7. What is the information of the class students about where the name of the neighborhood they live in comes from?" The findings of the sub-problem are as follows:

Within the scope of the research, 35 students were interviewed in total and Annex 2 interview forms were applied to the students.

Table 2. Students' "what is the name of the neighborhood you live in?" numerical status of their answers to the question

What is your the neigbourhood name?		%
True answer	30	85.7
Wrong answer	5	24.3
Total	35	100

Within the scope of the research, “What is the name of the neighborhood you live in?” While 35 students answered the question and 30 students expressed one of the existing neighborhood names; It is seen that they express the names of streets and streets such as "Dr.Remzi Topçam", "Sulu Sokak", "Yukari Kaşıkçı Vineyards", "Sulu Sokak", "Yazıcıoğlu" as neighborhood names.

Table 3. How did the students get their neighborhood name? numerical status of the answers to the question

Where did your neighbourhood get its name	f	%
True answer	11	31.4
Wrong answer	8	22.8
I do not know	16	45.7
Total	35	100

How did the students get the name of the neighborhood you live in? When the answers given to the question are examined, it is seen that while the answers of 11 students are correct, 8 students gave incorrect/incorrect information, and 16 students answered the question as I don't know. Students who correctly answered where the name of the neighborhood came from;

S1 “He bought it because the descendants of our Prophet lived in the neighborhood”

S2 “There used to be people who were saints here. Afterwards, the name of the neighborhood was given by the Erenler, the saints-erenler”

S3 “A long time ago, people who were saints lived, so they took from those people and made people who became saints”

S4 “It took the name Yeşilirmak because the river used to run through here”

S5 “The narrow passage between the mountains”

S6 “Literally meaning narrow passage between two mountains”

S7 “Because it is east of Tokat”

S8 “Because it is in the east of the city”

S9 “II. This mosque, which had the Hatuniye mosque built for Beyazıt's mother, is also known as the square mosque. He got it from here.”

S10 “Because Bahçelievler is busy”

S11 “Gulbahar Hatun II. She is Beyazid's mother, and the neighborhood got its name from here.”

It has been observed that they can approximately express the situations that are effective in determining where the names of the neighborhoods come from.

Within the scope of the research “7. What are the situations in which the first grade students perform Oral History practice in in-class and extra-curricular activities in the Social Studies course?” The findings of the sub-problem are as follows: All students gave a negative answer to the question about the oral history practice, which was directed to 35 students during the research process.

Table 4. Students' in-class and extra-course oral history implementation situations

Have you performed an oral history practice inside and outside the classroom?	f	%
No, We have not- I do not know	28	80
Wrong answer	7	20
Total	35	100

İs seen. It is seen that 80% of the students answered no-we did not-do not know about oral history practices. It is seen that 20% of the students expressed their written history work as an oral history practice. Wrong answers about oral history given by students;

S1 "We conducted studies on some historical artifacts and some famous Turkish thinkers"

S2 "Yes, I did. I had both written and memorized the lives of Turkish sultans from Osman Gazi to Mehmed Vahdettin, page by page like a book."

S3 "We were playing various games about the lesson"

S4 "We did it, we played a game about the subject we studied. We did it in a question and answer format. We played fun games with various cards."

S5 "Yes, I did. I told about the life of Kaşgarlı Mahmut."

S6 "Yes, I made Ali Kuşçu and told about his life. Get on the blackboard in class."

S7 "I pasted pictures on the background cardboard, we wrote articles about Atatürk's life"

Implication and Suggestions

Culture is the most important element that ensures the continuation of the society and brings the society together on a common ground. Within the scope of the research, 42 neighborhoods in the central district of Tokat province, which were named with the influence of material and spiritual cultural elements, were tried to be determined by oral history application. During the interviews with the participants, it was observed that some participants had difficulties in expressing themselves, and accordingly, they could not give clear answers to the questions asked. Some participants, on the other hand, were found to be uneasy about sharing their personal information and that the information they gave would experience various problems in the future. As a result of the research, it was seen that geographical factors, events and situations, people, historical factors played a role while determining the names of the neighborhoods. It is seen that when determining the names of the neighborhoods, they are not treated in a haphazard way, and they take these names based on various situations. Within the scope of the study carried out, no conclusion could be reached with the application of oral history about the names of the 3 neighborhoods "Doğancıbağları, Hocaahmet and Mahmut Paşa". As a result of the research, it has been seen that the information given by ordinary people in daily life has a great historical significance. In the study carried out by Küpüç (2014), it was concluded that only the history of important people in the general history, that is, in the history based on documents, is explained and the information conveyed reflects only a certain segment. It has been concluded that oral history applications offer us the opportunity to see the history that has always existed right next to us. Although we often use the names of neighborhoods, streets and avenues around us in daily life, we do not pay much attention to the meaning and where the name comes from. In our study, we reached the date next to us by moving from everyday life to ordinary people and it was determined that a similar situation occurred in our study.

When analysing the number of Tokat neighborhoods in the historical process, it was seen that the number of neighborhoods changed according to the years according to the results obtained from the tax records,

some neighborhoods were combined and named with a single name, and in the following years they were included in the tax records with the same name. Looking at the Tokat neighborhood names in the past, it is seen that 15 neighborhoods continue their existence with the same name.

Neighborhoods as administrative units are the smallest administrative units in cities. Neighborhoods in the Ottoman state were ruled by imams until the middle of the 19th century. Bek (2013) As a result of the study titled "Neighborhood in Turkey as a Settlement and Administration Unit", the imam of the mosque in the neighborhood was also the manager of that neighborhood. It was concluded that the imams represented the neighborhood against the kadi of the city. In our study, it was determined as a result of the interview that they ensured the opening of a masjid in the neighborhood of "Seyit Necmettin and Cemalettin", where they assumed the religious leader qualification. From this point of view, it can be stated that the two studies show parallelism. When the data of the interview form applied to the 7th grade students are examined, some students confuse the concept of neighborhood with the concepts of avenue, street, and region, and depending on this situation, "What is the name of the neighborhood you live in?" It is seen that they answered the question with wrong expressions. When the information obtained from the adult participants was compared with the information about the neighborhood names obtained from the students, it was seen that 11 of the 35 students gave similar answers to the information given by the adults. When we look at the answers given by the students about oral history, it is seen that they express their written history practices as oral history, and that their knowledge level about the concept of oral history is lacking in all students.

Research Limitations and Future Research

This research;

- It is limited to 42 neighborhoods of the central district located within the borders of the central district of Tokat. - It is limited to the oral history gains in the social studies course.

- The study is limited to interviews with participants living in the neighborhood.

- Limited to 35 interview forms conducted with 7th grade students.

Within the scope of this study, only neighborhoods were considered. In future research, it is thought that it will be useful to investigate family, village, city and person names with oral history studies.

Author Contributions


The authors contributed equally to the study. All authors have read and accepted the published version of the article.

Publication Ethics

Research data before 2018 was used in the research and it was produced from the first author's master's thesis.

ORCID

Uğur Polat  <http://orcid.org/0000-0003-4413-7837>

Ömer Faruk Sönmez  <http://orcid.org/0000-0002-8910-2817>

İsa Tak  <http://orcid.org/0000-0002-0596-5480>

References

- Atam, Ş. (2013). 1834 Yılında Tokatta Mahalle Yapılanması Ve Muhtarlık Teşkilatının Kurulması. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, Voluma 6 ISSUE 2, p. 73-90. DOI: 10,9761/JASSS_573
- Bek, N. (2013). Bir Yerleşim Ve Yönetim Birimi Olarak Türkiye’de Mahalle. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Cemal, A. (1932). *Vilayetlerimiz Tokat*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi.
- Demirci, T. (2006). Geçmiş Kayda Geçirmek, Belleği Çözümlemek: Hemşinli Kadınların Yaşam Anlatıları Ve Düşündükleri. *Kuşaklar Deneyimler Tanıklıklar, Türkiye’de Sözlü Tarih Çalışmaları Konferansı*. İstanbul: Tarih Vakfı Özener Matbaası.
- Eraslan, L. (2004). Tarihe 1000 Canlı Tanık, Tarihte 1000 Canlı Çocuk (Bir Sözlü Tarih Uygulamasından Çıkarılmalar). *Uluslararası İnsan Bilimleri*, ISSN: 1303-5134, cilt: 1, sayı:1.
- Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, İstanbul: Alkım yayınları.
- İpşirli, M. 1986, 2-6 Temmuz. “XVII. Asır Ortalarında Tokat Şehri”. *Türk Tarihinde Ve Kültüründe Tokat Sempozyumu’nda sunuldu*, Ankara, S. 60-64.
- Karasar, N.(1984a). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Karasar, N.(2005b). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavruk, H. (2004). *Köy Ve Mahalle: Yerleşim Ve Yönetim Birimi*. Odak Yayınları.
- Kazıcı, Z. (2010). *Osmanlı’da Toplum Yapısı*. İstanbul: Hayat Yayın Grubu.
- Kurt, Y. (25-26 Eylül 2014). “Tokat Şehri Kişi Adları XVI. Yüzyıl”. *Tokat Tarihi ve Kültürü Sempozyumu’nda sunuldu*, Tokat.
- Küpçü, E. (2014). *Sözlü Tarih Kavramı Ve Sözlü Tarihin Tarih Öğretimindeki Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- MEB. (2005a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2006b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 6 Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2017c). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden alınmıştır.
- Meral, E. (2018). *Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Eleştirel Düşünme Eğilimlerine ve Argüman Oluşturma Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Ortaylı, İ. (1979) *Türk İdare Tarihi*. Ankara: TODAİE Yayını.
- Öner, G. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Dışı Tarih Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. *Türk tarih eğitimi dergisi*, 4(1),89-121.
- Öztürkmen, A. (1998a). *Sözlü Tarihin Yerel Tarih Araştırmalarına Katkısı*. *Yerel Tarih Yarışma Dergisi*, 1(1).
- Sönmez, F. Ö., Polat, U., Önlen, M., İrşi, E. (25-26 Eylül 2014). Bir Sözlü Tarih Çalışması: “Tokat merkez mahalle isimleri”. *Tokat Tarihi ve Kültürü Sempozyumu’nda sunuldu*, Tokat.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Tay, B. Ve Öcal, A. (2008). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Thompson, P. (1999a). *Geçmişin Sesi: Sözlü Tarih*. (Çev: S.Layikel). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tokat Valiliği. (1998a). *Tokat İl Yıllığı, Cumhuriyetimizin 75. Yılında Tokat*. Ankara: Kayhan Ofset Matbaacılık.
- Türker, K. (1996). *Ağaç Baskı Tokat Yazmaları*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). *Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı: 24. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Bir Eylem Araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004a). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011b). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013c). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, B. (1994). *Yerel Demokrasi Ve Kentteki Gençlik, Gençlik Ve Kent Yönetimi*. Ed: Ferzan Bayramoğlu Yıldırım, , s. 22-37. İstanbul: WALD Yayını.
- Yıldırım, C. (1966). *Eğitimde Araştırma Metotları*. Ankara: Akyıldız Matbaası.



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

İngiltere’de yakın dönem tarih eğitimi gündemi: “Tarih Öğretimi” dergisi kapsamında

Aslı Avcı Akçalı

Önerilen atf: Avcı Akçalı, A. (2022). İngiltere’de yakın dönem tarih eğitimi gündemi: “Tarih Öğretimi” dergisi kapsamında, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(2), 237-268. DOI: 10.47615/issej.1104038

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.1104038>



© 2022 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar


“Tarih Öğretimi” dergisi İngiltere’de 1969 yılından bu yana tarih eğitimi alanında uygulamada ve akademik anlamdaki dönüşümlere ışık tutan ve yön veren zengin bir yayın içeriğini barındırmaktadır.

Mevcut çalışma ile İngiltere’de yakın dönemde tarih eğitimi alanının gelişiminin, bu alanda saygın ve önemli bir dergi örneği üzerinden anlaşılması amaçlanmakta, böylece Türkiye’de alanın uygulamadaki gelişimine ve özgün akademik araştırmaların üretilmesine yönelik çıkarımlar üretilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

İngiltere’de yakın dönem tarih eğitimi gündemi: “Tarih Öğretimi” dergisi kapsamında

Aslı Avcı Akçalı 

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 35380, Türkiye

ÖZ

İngiltere’de 1969 yılından bu yana yayımlanmakta olan “Tarih Öğretimi” dergisi İngiliz Tarih Derneği’nin düzenli yayınlarından biridir. Ortaöğretim düzeyindeki tarih öğretmenleri için basılan dergi ulusal ve uluslararası anlamda önemli bir okuyucu kitlesine sahiptir. “Tarih Öğretimi” dergisi ülkede ortaöğretim tarih eğitimi alanında teorik ve pratik anlamda yaşanan değişim, dönüşüm ve yeniliklerin yanı sıra aksaklıkları ve bunların çözümüne yönelik önerileri yansıtan zengin bir içeriği barındırmaktadır. Bu araştırma “Tarih Öğretimi” dergisinin 2000 yılından bugüne kadar ki sayılarının incelenmesini amaçlamaktadır. Böylelikle tarih eğitimi alanında saygın ve önemli bir dergi örneğinde, akademik araştırmalardaki eğilimlerin ortaya konulması, belirtilen süreçte ülkede tarih eğitimi alanında gündem olan konulara ve alanın gelişimine ışık tutulması hedeflenmektedir. Nitel araştırma yaklaşımına dayanan çalışmanın deseni durum çalışmasıdır. Belgesel tarama yöntemiyle veri toplanan araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemine dayalı olarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz doğrultusunda; derginin 2000 yılından bu yana yayımlanan sayılarında en çok ele alınan ana temanın tarihsel düşünme ve anlayış gelişimi olduğu görülmüştür. Derginin tarih eğitimi ile ilgili çeşitli sorunların çözümüne odaklanan ve başarılı uygulamaların tanıtılarak iyi fikirlerin paylaşıldığı bölümlerinde ise tarihsel konu ya da dönemlerin çok yönlü öğretimi, tarihsel sorgulama ve tarihsel anlayış geliştirme konularına sıkça değinildiği görülmüştür. Derginin yeni tarih öğretmenlerinin gelişimini amaçlayan ve bu konuda karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin işlendiği bölümlerinde ise alan eğitimi, kişisel/mesleki tutum ve gelişim, öğrenci gereksinimlerine uygun öğretim yapma konularında yaşanan sorunların sıklıkla ele alındığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin güncel ve etkili tarih öğretim yöntemlerini kullanma konusunda karşılaştıkları sorunlara da sıkça değinildiği görülmüştür.

MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 15 Nisan 2022



Kabul tarihi 2 Temmuz 2022

ANAHTAR KELİMELER

Tarih eğitimi, İngiltere, “Tarih Öğretimi” Dergisi

Makale Türü

Araştırma makalesi

İLETİŞİM Aslı Avcı Akçalı  asli.avci@deu.edu.tr  Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 35380, Türkiye

© 2022 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

İngiltere ve Galler’de başlangıçta düzenli bir yapıyı yansıtmamakla birlikte bir eğitim sisteminin varlığı 1830’lu yıllara dayandırılabilir. İlköğretimin zorunlu hale gelmesi 1870’lerde mümkün olmuş, 20. yüzyılda ise bu durum ortaöğretimi kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Tarih dersleri bu sürecin en başından itibaren eğitimin gerekli bir unsuru olarak yer edinmiştir. Geleneksel olarak İngiltere’de tarih eğitimi yoğun bilgi içerikli, kronolojik yaklaşıma dayalı, Britanya Tarihi ve ezber odaklı olarak sürdürülmüştür. İkinci Dünya Savaşı sonrasında yaşanan siyasi ve sosyal dönüşümler ise okullara farklı görevler yüklenmesine yol açmıştır. Ayrıca eğitimde daha serbest bir yapının sağlanması için daha fazla seçmeli ders ve konu beklentisi ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda odak noktası değişmeyen ve “geleceğe bakmadığı” düşünülen tarih dersi giderek daha az öğrencinin tercih ettiği bir ders haline gelmiştir. 1960 ve 70’li yıllarda ise okullardaki tarih eğitiminin amacı, doğası ve değeri üzerine yürütülen tartışmalar konunun tekrar ele alınmasına yol açmıştır. “Yeni Tarih” yaklaşımı ve “Okullar Tarihi Projesi (SHP)” gibi gelişmelerin devamında teknolojideki ilerlemeler ve çağın gereklilikleri tarih eğitiminde bilgilerin ezberlenip hatırlanması biçimindeki klasik yaklaşımın sorgulanmasına ve 20. yüzyılın sonlarında bilgi ve beceriyi kaynaştıran yeni bir yaklaşımın benimsenmesine yol açmıştır (Smart & Harnett, 2009).

İngiltere’de okullar arası uyumu sağlamak ve standartları yükseltmek amacıyla 1988 yılında Milli Müfredat kavramı ortaya çıkmış ve 1991 yılında ilk tarih müfredatı ilan edilmiştir. Tarih müfredatının (1991-2007 arası) ilk üç versiyonu odağında kronoloji, sebep sonuç ilişkisi, değişim ve süreklilik, kaynak kullanımı ve tarihsel yorumlama şeklinde beş halkanın yanı sıra tarihsel bilgi ve anlamanın ve performansı ölçen kriterlerin olduğu bir müfredat yapısı ortaya koymuştur. Hükümet 2000’lerin başından bu yana öğretmenleri daha yaratıcı dersler planlamaya teşvik eden politikalar yürütmekte ve öğretmenlere daha fazla esneklik sağlanmaya çalışılmaktadır (Smart, 2009). İngiltere’de Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen Milli Müfredatı sürdürmek ve geliştirmekle yükümlü bakanlık dışı bir kurum olan Yeterlilikler ve Öğretim Programları Kurumu (QCA) da Milli Müfredatın yerel düzeydeki uygulamalarını geliştirmek ve bunun genel bakış açılarıyla ilişkisini göstermek üzere çeşitli çalışmalar yürütmektedir (Hawkey, 2008). Ancak okullarda kronolojik yaklaşımın egemen olduğu ve İngiliz tarihinin daha çok anlatıldığı bir yapının egemen kalması her zaman tartışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin tarihsel sorgulamayı öğretme, öğrencilerin tarihsel anlama gelişim süreçlerini tanıma, özellikle ortaöğretimde müfredat içeriğini aktarırken beceri ve kavramları uygun biçimde verebilmek için yeterli zamanı bulabilme konusundaki sorunları da gündemde kalmıştır (Smart, 2009).

İngiltere’de ortaöğretim düzeyinde öğretmenlik yapabilmek için adayların oldukça yoğun bir eğitimden geçmeleri beklenmektedir (Demircioğlu, 2010). Liseyi tamamlayan ve yükseköğrenime devam etmek isteyen adayların Ortaöğretim Genel Sertifika (GCSE) sınavından belirli bir başarı düzeyini yakalamış olması beklenir. Ardından adayların üniversite öncesinde tamamlamaları gereken iki yıllık bir eğitim aşamaları (A-Level) bulunmaktadır. Bu eğitim sonrasında eğitim

fakültelerinde belirlenen kurullar tarafından sınava tabii tutulmakta ve başarılı olanlar lisans eğitimine hak kazanmaktadır. Ortaöğretim aşaması öğretmen adaylarından bunun yanı sıra bir üst aşama olan lisansüstü eğitimi (Post Graduate Certificate in Education) de tamamlamaları beklenir. Bununla birlikte daha sınırlı olmak üzere açık öğretim ve bazı sertifika programlarıyla öğretmenlik hakkı elde edilebileceği gibi lisans eğitimlerini öğretmenlik harici alanlarda tamamlayan adayların lisansüstü eğitim alarak öğretmenlik yapabilmeleri de mümkündür (Boran Yılmaz vd., 2019).

Öğretmen yetiştirmede uygulama okulları ile etkileşim oldukça önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Okullardaki deneyimli öğretmenler (mentor) adayların öğretmenlik deneyimi kazanmalarında ve mesleki becerilerinin gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir. İngiltere’de eğitim bakanlığına bağlı Öğretmen Eğitimi Ajansı (TTA) ise 90’lı yıllardan itibaren öğretmen eğitiminde standartları belirleyen bir birim olarak hizmet vermiştir (Demircioğlu, 2010). Kurum 2005’te Okullar için Eğitim ve Geliştirme Ajansı (TDA) adını alarak 2012 yılına kadar hizmet vermiş, 2012 yılında ise Eğitim Bakanlığı’na bağlı Öğretim Ajansı kurumun yerini almıştır. Ajans, İngiltere’deki öğretmen eğitiminden ve öğretmenlik mesleğinin düzenlenmesinden sorumlu olarak hizmet vermiş, 2013 yılında ise Okul Liderliği Ulusal Koleji (NCSL) ile birleştirilmiştir (The National Archives).

İngiltere’de tarih eğitiminin amaçları genel itibarıyla 3 temel noktaya odaklanmaktadır. Buna göre tarih eğitimi; beceri gelişimini, tarihsel düşünme kavramlarına ve geçmişteki olay ve kavramların bilgisine hâkim olmayı amaçlamaktadır. Güncel müfredata göre ise 11-19 yaş arasını içeren seviyeler (KS3, GCSE, A-Level) için tarih dersinin hedefleri şöyle ifade edilmektedir: Geçmişin öğrenilmesi için ilgi ve heves uyandırmak; kimliklere/farklılıklara dair anlayışı geliştirmek; sorgulama yetkinliğini geliştirmek, sorgulama için eğilim ve genel bilişsel yetenekleri geliştirmek; tarih disiplinine dair anlayış geliştirmek; tarih bilgisi ve anlayışını geliştirmek; iletişim ve bilgi organizasyonunu geliştirmek. 14-16 yaş (GCSE) seviyesi içinse bunlara ek olarak öğrencileri vatandaşlığa ve gelecekteki öğrenmelerine hazırlamak hedefleri bulunmaktadır (Chapman, 2017).

Yakın dönemde birçok ülkede olduğu gibi İngiltere’de de tarih eğitimi sürekli bir değişim içindedir. Dünyayla ilişki kurma faaliyeti ve yolu olarak okullarda öğretilen tarihin nasıl olması gerektiği ve nasıl olabileceği gibi konularda birçok tartışma yürütülmektedir (Chapman, 2021, Cooper, 2018, Dennis, 2021, Kenneth, 2021, Young, 2021). Bu değişimleri anlamak için müfredatla ilgili bu döneme ait tartışmaları ve araştırmaları inceleyen Chapman (2017) bazı tespitler ortaya koymuştur. Chapman 2013’teki müfredat revizyonu aşamasında yeni müfredatın politize edilmiş olması, geleneksel bir ulusal anlatıyı tarih eğitiminin merkezine koyma çabası, tarihsel düşünme becerilerinin merkeze alınmaması, bir dizi olay ve kişinin yüzeysel biçimde ele alınmasına sebep olması gibi gerekçelerle eleştirildiğinden ve bu eleştiriler doğrultusunda da revize edildiğinden bahsetmektedir. Ona göre yürürlüğe giren ortaöğretim müfredat programı şu özellikleri taşımaktadır: İlerleyen sınıflarda azalmakla birlikte içerik açısından (tüm

yaş aralıklarında) İngiliz tarihine net bir odaklanma vardır. KS3 (11-14 yaş) seviyesinde İngiliz tarihinin tümü hakkında tutarlı ve kronolojik olarak organize edilmiş bir anlayış geliştirilmesi beklenir ve bu, dünyanın diğer bölgelerinin tarihine göre önceliklidir. GCSE (14-16 yaş) seviyesinde İngiliz Tarihi, ders boyunca değerlendirilen içeriğin en az %40'ını oluşturmaktadır. A-Level (16-19 yaş) düzeyinde ise ders birden fazla ülke veya devletin tarihinin daha kapsamlı ve derinlemesine öğrenilmesini gerekli kılan daha geniş ve tutarlı bir içeriğe sahiptir. Müfredat değerlendirmesinde yaş ilerledikçe tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine de daha fazla özen atfedildiği düşünülmektedir. Yakın dönemde İngiltere’de tarih eğitimi alanında yaşanan dönüşümleri anlamamanın bir diğer yolu olarak bazı araştırma bulgularına değinen Chapman (2017) bu bağlamda ise şu sonuçlara ulaşmıştır: 2000 ve 2017 yılları arasında gerçekleşen üç araştırmaya göre tarihsel bilgi ve anlayış geliştirme (bunun içinde de özellikle tarihsel önem, yorum ve kanıt gibi) konuları her zaman ön planda kalmıştır. Bunun dışında etik, vatandaşlık ve çeşitlilik, farklı yaş gruplarına tarih öğretimi, ölçme değerlendirme, öğretmen bilgisi ve öğretmen eğitimi, uluslararası gelişmeler, ulusal politika, okul teftişleri, akademik tarihle bağlar gibi konular bu dönemdeki araştırmalarda yer bulmuştur.

Eğitim ve öğretimle ilgili konular disiplinlerle ilgili eğilimlerden, devlet politikalarından ve toplumdaki daha geniş güçlerden ayrılmaz. Tarih öğretiminin yörüngesi de akademik profesyonelleşme süreci, araştırma eğilimleri, değişen hükümet tutumları, tarihin popülerleşmesindeki medya etkisi gibi konulardan etkilenmektedir (Boot, 2008). Bu değişim ve dönüşümlerin yansımaları ise ülkelerde bu alanda ortaya konulan araştırmalarda kendini göstermektedir. Nitekim son yıllarda bu amaçla literatürün incelendiği ve değerlendirildiği çalışmalara farklı ülkelerde rastlanmaktadır. Dahalan ve Ahmad (2018) farklı ülkelerdeki ortaöğretim tarih eğitiminin amaçlarını tanımlamak ve analiz etmek amacıyla literatür incelemesine dayanan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Chapman (2017) ise İngiltere’de tarih eğitimi alanında yaşanan dönüşümlerin anlaşılması için literatürde yer alan araştırmaları incelemiştir. Türkiye’de de tarih eğitimi literatürünün incelendiği çalışmalar göze çarpmaktadır. Adlığ (2021) alan yazına ilişkin bütüncül bir değerlendirme yapmak için tarih eğitimi konusunda yazılan tezleri incelemiştir. Demircioğlu ve Demircioğlu (2017) editörlüğünde hazırlanan benzer nitelikli çalışmada ise Türkiye’de tarih eğitimi alanında önemli bir literatür bulunduğu ve bu çalışmaların incelenmesi ile akademik çalışmalara yön verilebileceği ifade edilmektedir. Dinç ve Üztemur (2017) ise Sosyal Bilgiler ve Tarih eğitiminde müze ve Tarihi mekânlardan faydalanma konusunda yapılan araştırmaların incelenmesini amaçlayan çalışmalarının mevcut akademik eğilimlerin ortaya konulması ve araştırmacılara fikir oluşturması açısından önemli olduğunu ifade etmektedir. Ancak literatüre dair yapılan incelemede İngiltere’nin tarih eğitimi gündemini yansıtan ve literatür incelenmesine dayanan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada İngiltere’nin tarih eğitimi alanında yayım yapan köklü ve saygın yayınlarından biri olan “Tarih Öğretimi” dergisinin 2000 yılından bu yana yayımlanan sayılarının incelenmesi ve bu yolla tarih eğitimi alanındaki yakın dönem gündemine ışık tutulması amaçlanmıştır.

“Tarih Öğretimi” dergisi İngiliz Tarih Derneği’nin (The Historical Association) düzenli yayınlarından biridir. İngiliz Tarih Derneği 1906 yılında tarih araştırmalarının desteklenmesi amacıyla kurulmuş bir örgüttür. Örgütün kuruluşu ilköğretimin zorunlu hale gelmesiyle ve bazı disiplinlerin öğretimi ile ilgili örgütlerin 19. yüzyıl sonlarında kurulmasıyla başlayan sürecin bir getirisidir. Derneğin başlangıcından itibaren Kraliyet Tarih Kurumu’nun tamamlayıcısı olması amaçlanmıştır. İlk amacı ilkokullardan tarih öğretmenleri ile üniversitedeki profesyonelleri bir araya getirmektir. Ancak bunun yanı sıra derneğin en baştan itibaren tarihin araştırılması ve öğrenilmesini desteklemek gibi ikincil bir amacı vardır. Bu dönemde profesyonel anlamda tarihle ilgilenmeyen kişilerin de tarihe yönelik artan ilgisiyle birlikte Derneğe üyelik yapısı 1917 yılında (tarihin öğrenilmesi ve öğretilmesine ilgi duyan herkesi kapsayacak biçimde) genişletilmiştir.

Bugün Derneğin Birleşik Krallık’ta her yıl yaklaşık 300 etkinlik düzenleyen 45’in üzerinde şubesi bulunmakta ve dernek tarihin her düzeyde araştırılmasını ve öğretilmesini desteklemeye devam etmektedir. Web sitesinde derneğin amacı “tarihin profesyonel, kamusal ve popüler anlamda öğrenilmesi, öğretilmesi ve keyfine varılması için geçmişe ilgi ve sevgi duyan insanları bir araya getirmek” şeklinde ifade edilmektedir. Tarih eğitiminin ülkedeki mevcut durumu ile ilgili incelemeleri derneğe hükümete ve eğitim politikası üretenlere söz söyleme şansı vermektedir. Dernek ilk ve orta dereceli okullardaki tarih öğretmenleri ve zümrelerine eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olmak için (eğitim ve akreditasyon desteklerini de içeren) güvenilir çözümler sunmakta, böylece de birçok gencin çok daha iyi bir tarih eğitimi almasına katkı sağlamaktadır. Her yıl düzenlenen konferans ise tarihe ilgi duyanları ve uzmanları bir araya getirmektedir. Bunun yanı sıra derneğin yayınları da ilgililere önemli bir bilgi birikimi sunmaktadır. Dernek yaklaşık 8000 makale, kaynak, podcast ve filme erişim sağlayan web sitesi aracılığıyla 24.000’den fazla dijital aboneye hizmet vermektedir. Bununla birlikte Derneğin 4 basılı yayını (Primary History, Teaching History, The Historian, History) bulunmaktadır (www.history.org.uk)

Derneğin önemli yayınlarından biri olan ve 1969 yılında yayımlanmaya başlanan “Tarih Öğretimi” (Teaching History) dergisi orta öğretim (11-19 yaş aralığı) düzeyindeki tarih öğretmenleri için basılan bir dergidir. Üç ayda bir yayımlanan “Tarih Öğretimi” dergisi ulusal ve uluslararası anlamda farklı kesimleri içeren önemli bir okuyucu kitlesine sahiptir. “Tarih Öğretimi” dergisi makalelerin yanı sıra tarih öğretmenleri için bir dizi düzenli bölümü de içermektedir. Bu bağlamda “Tarih Öğretimi” dergisi ortaöğretim tarih öğretimi alanında teorik ve pratik anlamda yaşanan değişim, dönüşüm ve yeniliklerin yanı sıra aksaklıkları ve bunların çözümüne yönelik önerileri yansıtan zengin bir içeriği barındırmaktadır. Ayrıca derginin yeni tarih öğretmenlerinin gelişimini amaçlayan ve bu konuda karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin işlendiği, tarih öğretimi ile ilgili belirli sorunların çözümüne odaklanan ve başarılı uygulamaların tanıtılarak iyi fikirlerin paylaşıldığı düzenli bölümleri bulunmaktadır.

Amaç

Bu araştırma “Tarih Öğretimi” dergisinin 2000 yılından bugüne kadar ki sayılarının incelenmesini amaçlamaktadır. Böylelikle tarih eğitimi alanında saygın ve önemli bir dergi örneğinde, hem akademik araştırmalardaki eğilimlerin ortaya konulması hem de belirtilen süreçte ülkede tarih eğitimi alanında gündem olan konulara ve alanın gelişimine ışık tutulması hedeflenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problemi ““Tarih Öğretimi” dergisinin 2000 yılından bu yana yayımlanan sayılarının incelenmesiyle İngiltere’deki yakın dönem tarih eğitim gündemi hakkında ne gibi çıkarımlarda bulunulabilir?” şeklinde ifade edilebilir. Araştırmanın alt problemleri şöyledir:

- 2000 yılından bugüne dergi sayılarında ele alınan ana temalar nelerdir?
- Derginin tarih öğretimi ile ilgili bir sorunun çözümüne odaklanan ve başarılı uygulamaların tanıtılarak iyi fikirlerin paylaşıldığı bölümlerinde 2000 yılından bugüne ele alınan konular nelerdir?
- Derginin yeni tarih öğretmenlerinin gelişimini amaçlayan ve bu konuda karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin işlendiği bölümlerinde 2000 yılından bugüne ele alınan konular nelerdir?

Metodoloji

Araştırmanın deseni

Araştırma tarih eğitimi alanında İngiltere’de yayımlanan “Tarih Öğretimi” dergisinde 2000 yılından bugüne yer alan araştırmaların incelenmesini bu yolla ülkede yakın dönem tarih eğitimi gündeminin değerlendirilerek alanın gelişimine ışık tutulmasını hedeflemektedir. Araştırmanın belirlenen olguyu doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya koymayı amaçlaması nedeniyle nitel yaklaşıma dayandığı (Yıldırım & Şimşek, 2006), ilişkisel ya da müdahaleli bir süreç yerine mevcut durumu olabildiğinde tam ve dikkatli ve biçimde tanımlamayı amaçlaması nedeniyle de betimsel nitelikli (Büyüköztürk vd., 2008) olduğu söylenebilir. Araştırma kontrol edilemeyen bir durumda/olguda meydana gelen değişim ve süreçleri derinlemesine inceleme yaparak anlamayı hedeflemekte, bu nedenle de durum çalışması desenine dayanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Örnekleme

Araştırma tarih eğitimi alanında İngiltere’deki saygın ve önemli dergilerden biri olan “Tarih Öğretimi” dergisinin 2000’li yıllardan bu yana yayımlanan sayılarında ele alınan konuların incelenmesini amaçlamaktadır. Yakın dönemde birçok ülkede olduğu gibi İngiltere’de de tarih eğitimi gündemi sürekli bir değişim içindedir. Tarih eğitiminin amacı ve içeriği ile ilgili konularda ülkede birçok tartışma yürütülmektedir. “Tarih Öğretimi” dergisinde yayımlanan araştırmalar ise ortaöğretim tarih öğretimi alanında teorik ve pratik anlamda yaşanan değişim, dönüşüm ve yeniliklerin yanı sıra aksaklıkları ve bunların çözümüne yönelik önerileri yansıtan zengin bir içeriği barındırmakta bu yönüyle ülkede tarih eğitimi gündemine ışık tutmaktadır. Bu nedenle dergide yakın dönemde (2000’den bu yana) yayımlanan araştırmaların içeriğinin ortaya konması ve değerlendirilmesi

amaçlanmıştır. Bu yönüyle araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesinin (Yıldırım & Şimşek, 2006) tercih edildiği söylenebilir.

Araştırma literatürün incelemesine dayanmakta, insan ögesini barındıran klinik ya da deneysel bir çalışma içermemekte, bu nedenle de etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Verilerin toplaması

Araştırmanın veri toplama yöntemi belgesel taramaya dayanmaktadır. Belgesel tarama olguyu en yakından yansıtan belgelerin veri kaynağı olarak, sistemli biçimde incelenmesi yoluyla gerçekleşir (Karasar, 2007). “Tarih Öğretimi” dergisinde yer alan araştırmalar ise ülkedeki tarih eğitimi alanında yaşanan tartışmaları yansıtmakta, böylece alanın gündemine ışık tutmaktadır. Bu nedenle araştırmada derginin 2000 yılından bu yana yayımlanan tüm sayıları incelenerek veri elde edilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırma verilerinin analizinde Strauss ve Corbin tarafından sunulan analiz yöntemlerinden, verilerin derinlemesine analiziyle, önceden belli olmayan tema ve boyutların ortaya çıkmasına imkân tanıyan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2006). Elde edilen verilerin sistematik biçimde karakterize edilmesi için içerik analizine tabi tutulan veriler kodlanarak kategorize edilmiş (Franzosi, 2007), tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmada verilerinin analizinde güvenilirlik ve geçerliğin sağlanması için çaba sarfedilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın yapısına uygun olarak derinlik odaklı veri toplanmasına özen gösterilmiş, veri toplama ve analizinde tutarlılık gözetilmiş, kavram ve temalara göre düzenlenen veriler açık ve anlaşılır biçimde betimlenmiştir. Araştırmacının veri kaynağı üzerindeki öznel algı etkisini azaltmak amacıyla veri kaynağı olan dokümanlarla uzun süreli etkileşim içinde bulunulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular

“Tarih Öğretimi” dergisinin her sayısı belirli bir ana temaya odaklanmaktadır. Bu tema bağlamında öğrencilerin tarihsel öğrenmelerinin analiz edildiği, belirli bir tarih konusunun öğretiminin ve sınıf uygulamalarının nasıl geliştirilebileceğinin tartışıldığı, müfredat ve ölçme değerlendirme gibi eğitim politikalarıyla ilgili konuların irdelendiği makaleler yer almaktadır. “Tarih Öğretimi” dergisinin 2000 yılından bugüne yayımlanan 89 sayısının odaklandığı ana temalar Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Dergisinin 2000 Yılından Bu Yana Yayımlanan Sayılarında Ele Alınan Ana Temalar

Kategoriler	f
Tarih öğretimiyle tarihsel düşünme/anlayış geliştirme	14
Tarih müfredatı üzerine incelemeler/öneriler	6
Tarihin nasıl yapıldığını ve tarih yapmayı öğretme	6
Belirli bir tarihsel olayın etkili öğretimi	5
Tarihsel anlatı/yargı oluşturmaya öğretme	5
Farklı seviye ve yetenekteki öğrencilere tarih öğretimi	4
Tarih öğretiminde farklılıklar hakkında düşünme/genellemeleri sorgulama	4
Tarih öğretiminde ölçme-değerlendirme	4
Tarihsel sorgulamanın öğretimi	4
Tarih öğretiminde içerik seçimi	3
Tarih öğreniminde ilerlemeyi tanımlama	2
Tarih öğretiminde tarihsel kanıt kullanımı	2
Hassas/tartışmalı konuların öğretimi	2
Tarihi konuşarak öğrenme	2
Tarih öğretiminde tarihçilerin çalışmalarını kullanma	2
Disiplinler arası tarih öğretimi	2
Tarih ve Coğrafya ilişkisi	2
Tarih öğretiminde sınav sisteminin yarattığı sorunlarla baş etme	2
Tarih öğretiminin amacı konusundaki tartışmalar	2
Tarih öğretiminde teknoloji kullanımı	2
Tarih öğretimiyle katılım becerilerinin geliştirilmesi	1
Tarih öğretimiyle yaratıcılığın geliştirilmesi	1
Tarihteki çatışma ve ayrışmaların öğretimi	1
Tarih dersinde nedenselliğin öğretimi	1
Tarih dersinde kültür tarihinin öğretimi	1
Tarih dersinde kronolojinin öğretimi	1
Sınıf dışı tarih öğretimi	1
Tarih öğretiminde yerel tarih kullanımı	1
Tarihin görselleştirerek öğretimi	1
Tarihsel yazım becerilerini geliştirme	1
Öğrenciler için tarihi kişiselleştirme	1
Tarih öğretiminde yakından uzağa ilkesini uygulama	1
Öğretmen bilgisinin tarih öğretimine etkisi	1
Dil becerileri ve tarihi öğrenme arasındaki ilişki	1
Toplam	89

“Tarihsel düşünme/anlayış geliştirme” derginin sayıları içinde en sık (n=14) işlenen tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda tarihin düşünerek ve hissederek öğrenilmesi, tarihsel bilgiyi yapılandırma, transfer etme, tarihsel analiz, tarihsel konularda derinlemesine düşünmenin geliştirilmesi, tarihte değişim ve sürekliliğin anlaşılması, dönem duygusu geliştirme gibi konulara odaklanan makaleler yer almaktadır. “Müfredat” temasına ayrılan sayılarda (n=6) ise tarih müfredatına yönelik eleştiriler ve yapıcı önerilere yer veren makaleler bulunmaktadır. Öğrencilerin “tarihin nasıl yapıldığını ve tarih yapmayı öğrenmesi” konusuna da sıkça (n=6) odaklanıldığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin tarihsel araştırmayı deneyimlemeleri için yapılabilecek çalışmalara yer veren makalelerin yanı sıra tarihçilerin tarihsel araştırma ve yazım aşamasında karşılaştıkları sorun ve ikilemlerin anlaşılmasına yönelik makaleler de göze çarpmaktadır. Derginin 5 sayısında ise “belirli tarihsel konu başlıklarının öğretimi” tema olarak belirlenmiştir. Bu sayılarda Yahudi Soykırımı, 1. Dünya Savaşı gibi bir tarihsel olayın etkili öğretimi konusunda yapılan araştırmalar yer almaktadır. Bazı temalar ise (n=5) öğrencilerin tarih dersi kapsamında çeşitli konularla ilgili yargılar ve tarihsel anlatılar oluşturabilmelerinin nasıl sağlanacağına yönelik makaleleri içermektedir.

“Farklı seviye ve yetenekteki öğrencilere tarih öğretimi” teması (n=4) bağlamında öğrenci (yaş ve başarı seviyesi, öğrenme stili vb.) farklılıklarına hitap eden bir tarih öğretiminin nasıl sağlanabileceği, farklılıklara rağmen öğrencilere eşit fırsatların nasıl sunulabileceği gibi konularda makaleler yer almıştır. Derginin 89 sayısından dördünün ise tarih öğretiminde “ölçme-değerlendirme” konusuna ayrıldığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin tarihsel sorgulama, katılım, yaratıcılık, kronoloji, tarihsel yazım, kanıt kullanımı gibi becerilerinin geliştirilmesine odaklanan sayılar da bulunmaktadır. Bununla birlikte etkili tarih öğretimi için kullanılabilir güncel yöntem ve yaklaşımları ele alan sayılar göze çarpmaktadır. Bu kapsamda tarih öğretiminde yerel tarih, sınıf dışı öğretim, disiplinler arası öğretim, tarihi görselleştirme ve kişiselleştirme, teknolojiyi kullanma gibi temalar yer almaktadır. Bazı temaların ise özel olarak tarihte çatışma ve ayrışmaların, hassas ve tartışmalı konuların öğretimine odaklandığı görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

“Tarih Öğretimi” dergisi bünyesinde tarih eğitimi konusunda yaşanan belirli bir sorunun çözümüne yönelik planlar sunulması ve öğretmenlerin iyi tarih öğretimi uygulamalarına dair deneyim ve fikirlerini paylaşmaları amacına hizmet eden bölümler de bulunmaktadır.

Kullanışlı Plan (Cunning Plan) “Tarih Öğretimi” dergisinin belirli bir sorunu çözmek için bir dizi talimat sunmak amacıyla yayımlanan bölümlerinden biridir. Kullanışlı Planlar amaç ve ölçek bakımından çeşitlilik göstermektedir. Kimi zaman belirli konuları öğretmek veya belirli zorluklarla başa çıkmak için ayrıntılı öneriler verirken kimi zaman bir araştırma için ana hatlarıyla çalışma şemaları sunarlar. Kullanışlı Planların birçoğu başarılı fikirlerini erişilebilir bir formatta paylaşmaya hevesli öğretmenler tarafından yazılır. Bu planlarda konu veya sorun ortaya konulur ve temel amaçlara ulaşmak için adım adım bir dizi talimat sunulur.

Kullanışlı Plan bölümü dergide 1998 yılından beri yayımlanmaktadır. Bazı sayılarda bu bölüm bulunmazken bazı sayılarda ise birden fazla Kullanışlı Plan yer alabilmektedir. 2000 yılından bu yana yayımlanan 56 Kullanışlı Plan'ın odaklandığı konular tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Kullanışlı Plan Sayılarında Ele Alınan Konular

Kategoriler	f
Bir tarihsel konunun/dönemin çok yönlü öğretimi	9
Tarihsel sorgulama öğretimi	8
Tarih öğretiminde tarihçilerin araştırmalarının kullanılması	3
Tarih öğretiminde tekrara düşülen konuların öğretimi	3
Tarihsel yargı oluşturma	3
Tarih öğretiminde birinci el kaynak kullanımı	2
Öğrencilerin tarihle ilgili yanlış öğrenmelerinin düzeltilmesi	2
Değişim ve sürekliliğin öğretimi	2
Vatandaşlık öğretimi	2
Farklı yetenekteki öğrencilerin tarih öğrenimini geliştirme	2
Kavram öğretimi	2
Tarih öğretiminde yerel tarihi kullanma	2
Tematik tarih öğretimi	1
Tarih müfredatı için planlama	1
Tarih ev ödevlerini eğlenceli ve ilginç hale getirme	1
Tarihsel canlandırma kullanımı	1
Tarih öğretiminde coğrafyadan faydalanma	1
Tarihte çatışma ve ayrışmanın öğretimi	1
Tarih öğretiminde okul gezileri planlama	1
Öğrencilerin tarihsel anlatı oluşturmalarını sağlama	1
Ön öğrenmelerin hatırlanmasını kolaylaştırma	1
Tarihe yönelik ilgiyi arttırma	1
Tarih öğretiminde küresel bakış açısını işe koşma	1
Tartışma becerilerini geliştirme	1
Sosyal tarih öğretimi	1
Tarih öğretiminde görsel kullanımı	1
Tarih öğretiminde karikatür kullanımı	1
Tarihsel yöntemin öğretiminde arkeolojiden yararlanma	1
Toplam	56

Kullanışlı Plan sayılarında sıkça ele alınan (n=9) konulardan ilki “Bir tarihsel konunun/dönemin çok yönlü öğretimidir. Bu bağlamda sunulan öneriler konunun

odağını genişletmek, işlenen tarihsel konuyu çok boyutlu olarak ele almak ve o konunun işlenişinde normalde sıkça yer verilmeyen tarihsel aktörlere yer vermek şeklinde özetlenebilir. Örneğin bir tarihsel dönemin öğretimi bağlamında sadece siyasi konulara değinilmesinin ya da bir tarihsel olayın tarihteki belli aktörler üzerinden ele alınmasının önüne geçilmesine yönelik planlar sunulmaktadır.

Kullanışlı Plan sayılarında sunulan planlamalar içinde tarihsel sorgulamanın öğretilmesi de önemli bir yere (n=8) sahiptir. Bu planlarda etkili sorgulama soruları oluşturma yolları, tarihsel yorumların nasıl oluştuğu ve neden değiştiğinin sorgulanmasına dair öneriler ve çeşitli tarihsel metinlerin sorgulanmasına dair örnekler sunulmuştur. Kullanışlı Plan sayılarında tarih öğretiminde kaynak olarak “tarihçilerin araştırmalarının kullanılması” (n=3) bir başka deyişle tarihsel araştırmalar sonucu ortaya çıkan kaynakların çeşitli şekillerde irdelenmesi de yer bulmaktadır. Öğrencilerin “tarihsel yargı” (n=3) oluşturmalarına dair planlar ise tarihsel olay ve olguların önemine dair gerekçeli karar vermelerini sağlamaya yönelik öneriler içermektedir.

“Tarih öğretiminde tekrara düşülen konuların öğretimi” (n=3) farklı eğitim seviyelerinde sarmal yaklaşım gereği tekrar değinilmesi gereken konulara ne derecede ve nasıl yer verilmesi gerektiğine odaklanmakta, tamamlanması gereken konu yoğunluğu içerisinde bu konulara dengeli bir zaman ayrılması için planlamalar yer almaktadır. “Birinci el kaynak kullanımı” (n=2) konusunda ise veri tabanları kullanılarak ulaşılabilecek çeşitli arşiv kaynaklarının analizi ve birinci el kaynakların yaratacağı duygusal etkiden faydalanılması konularında öneriler sunulmuştur. Kullanışlı Plan sayılarında ayrıca çeşitli tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve etkili tarih öğretiminin sağlanması için kullanılabilecek tematik yaklaşım, yerel tarih, tarihsel canlandırma, görsel ve karikatür kullanımı, gezi gibi yöntemlerin işe koşulmasına yönelik öneriler yer almaktadır.

Zafer Gösterisi (Triumphs Show) “Tarih Öğretimi” dergisinin öğretmenlerin başarılı uygulamaları ve ilham verici fikirleri birbirleriyle paylaşmalarına imkân sağlayan düzenli bölümlerinden biridir. Bu bölümde ortaya konulan fikirler diğer öğretmenlerin onları kendi uygulamalarında kullanabilmeleri ve hatta daha ileriye taşıyabilmeleri için detaylı biçimde paylaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin bireysel veya tek seferlik uygulamalarını basit bir formatta paylaşmalarına da olanak tanımaktadır. Zafer Gösterileri 2000 yılından bu yana yayımlanmaktadır. Derginin her sayısında yer almamakla birlikte bazı sayılarda birden fazla Zafer Gösterisi yayımlanabilmektedir. Zafer Gösterilerinin 2000 yılından bu yana yayımlanan sayılarının odaklandığı konular ile bu konularla ilgili üretilen yaratıcı fikir ya da başarıyı getiren uygulamanın adı Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Zafer Gösterisi Sayılarında Ele Alınan Konular

İşlenen Konulara Dair Kategoriler	f	Öneriler ve Fikirler
Tarihsel anlayışı geliştirmek	7	Görsel kullanımı, harita kullanımı, tarihsel sorgulama, tarihsel yorumları inceleme, tarihsel kaynak analizi, yazma çalışmaları
Öğrencilerin tarihe ilgilerini çekmek ve teşvik etmek	6	Rol oynama, müzik ve drama, proje çalışmaları, aktif öğrenme, dersi cazip hale getirme
Karmaşık ve kapsamlı konuların öğretimini kolaylaştırmak	5	Tartışma, müzik, maddi kültür, rol oynama, büyük resme odaklanma
Tarih bilimini/tarihsel yöntemi öğretmek	4	Tarihsel kaynak analizi, farklı tarihsel yorumlarla çalışma, okula tarihçileri davet etme
Tarihi daha gerçekçi biçimde öğretmek	3	Okul gezileri, araştırmaya yönlendirme
Saha çalışmasının zorluğundan kurtulmak	2	Sanal turlar, sınıfları dönüştürme
Tarihte gündelik yaşamın öğretilmesi	2	Yaşamöyküleri kullanımı, fotoğraf kullanımı
Disiplinler arası müfredat geliştirme	2	Senaryo yazma, yerel tarih projesi gerçekleştirme
Müfredat hedeflerine etkili şekilde ulaşmak	1	Öz değerlendirme
Ev ödevlerini öğrenci için değerli hale getirmek	1	Etkili planlama
Sınava hazırlık sınıflardaki tarih öğretimini geliştirmek	1	Yerel müzeleri kullanma
Okuma-yazma sorunu olan öğrencilere değişimi öğretmek	1	Model kullanma
Öğrencilerin not yerine gelişime odaklanmalarını sağlamak	1	Not içermeyen dönütler verme
Yerel ve ulusal tarih bağlantısı kurmak	1	Yerel tarih araştırması gerçekleştirme
Propaganda mesajlarının çözümlenmesi	1	Sunum yazılımı kullanma
Tarihsel metin oluşturmak	1	Tarihçilerin yorumlarını kullanma
Tarihsel kelime dağarcığını geliştirmek	1	interaktif öğrenme duvarı
Öğrencileri önyargılarından kurtarmak	1	Farklı yaklaşım içeren kaynakları kullanma
Tarihsel yargı oluşturmak	1	Oyun
Değerler eğitimi	1	Tartışma
Karma yetenek grubu öğrencilerle başa çıkmak	1	Farklı tarihsel yorumlar inceleme
İleri seviyedeki öğrencileri kamçulamak	1	Bağımsız araştırma ödevleri verme
Zorlu öğrencileri kamçulamak	1	Aktif öğrenme
Kültürel miras proje çalışmaları	1	İşbirlikli öğrenme, web2 araçları
Anma törenlerini eğlenceli hale getirmek	1	Yarışma düzenleme
Tarih zümre toplantılarında yeni araştırma planları tasarlamak	1	-

Bir okulda tarih kütüphanesi oluşturma deneyimleri	1	-
Toplam	50	

Zafer Gösterisi sayıları incelendiğinde “öğrencilerin tarihsel anlayışlarının geliştirilmesi” konusu öğretmenlerin gerçekleştirdikleri başarılı çalışmalarda ya da fikir önerilerinde sıkça (n=7) yer almıştır. Öğrencilerin bu yönden gelişimi görsel kullanımı, harita kullanımı, tarihsel sorgulama, tarihsel yorumları inceleme, tarihsel kaynak analizi, yazma çalışmaları ile sağlanmıştır. Zafer Gösterisi sayılarında “öğrencilerin tarihe ilgilerini çekmek ve teşvik etmek” için de çalışmalar yapıldığı (n=6) görülmüştür. Rol oynama, müzik ve drama, proje çalışmaları, aktif öğrenme, dersi cazip hale getirme gibi uygulamalarla bu anlamda başarı elde eden örnekler tanıtılmıştır. “Karmaşık ve kapsamlı konuların öğretimini kolaylaştırmak” için gerçekleştirilen çalışmalarda (n=5) tartışma yönteminin kullanımı, müzik, maddi kültür, rol oynamadan faydalanma ve büyük resme odaklanma gibi yollarla başarıya ulaşılmıştır.

Tarih derslerinin en önemli amaçlarından biri tarihi bilim olarak tanıtmak, tarih biliminin araştırma yöntemlerini öğrenciye kavratmaktır. Zafer Gösterisi sayılarında da bu amaçla yapılan örnek çalışmalar (n=4) yer almıştır. Bu çalışmalarda tarihsel kaynak analizi, farklı tarihsel yorumlarla çalışma, okula tarihçileri davet etme gibi yollara başvuruyla başarıya ulaşılmıştır. “Tarihi daha gerçekçi biçimde öğretmek” için yapılmış ve örnek olarak sunulan sayılarda (n=3) ise okul gezileri ve araştırma ödevleri etkili yöntemler olarak yer almaktadır. Bazı Zafer Gösterilerinde (n=2) öğrencileri öğrenme faaliyetleri için sınıfın dışına çıkarmanın zorluklarından kurtulmak için sınıfları farklı mekânlara dönüştürmek ve sanal turları kullanmak gibi yollara başvurulmuş ve başarı elde edilmiştir. Ayrıca “tarihte gündelik yaşamın öğretilmesi” (n=2) için yaşamöyküleri ve fotoğrafların kullanımı, okullarda “disiplinler arası müfredat geliştirme” (n=2) konusunda ise senaryo yazma, yerel tarih projesi yürütme yollarıyla başarıya ulaşan çalışmalar tanıtılmıştır.

Bunlarla birlikte farklı seviyedeki öğrencilere tarih öğretiminin yolları; öğrencileri not kaygılarından uzaklaştırma; tarihsel metin ve yargı oluşturma, propaganda mesajlarının çözümlenme, ulusal ve yerel tarih bağını kurma gibi becerilerin öğrencilere kazandırılması ile onları önyargılarından uzaklaştırmak ve kelime dağarcıklarını geliştirmek gibi konularda gerçekleştirilen başarılı çalışmalara dair planlamalar örnek olarak sunulmuştur. Bu çalışmalarda amaca ulaşmak için kullanılan yöntem ve stratejiler Tablo 3’te görülmektedir. Ayrıca hizmet öncesi öğretmenlerin gelişimleri, hizmet içi öğretmenlerin zümre çalışmalarıyla ürettikleri başarılı çalışmalar ve deneyimler de bazı Zafer Gösterisi sayılarında yer bulmuştur.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

“Tarih Öğretimi” dergisinde düzenli olarak yayınlanan bazı bölümler yeni tarih öğretmenlerinin gelişimini amaçlamakta ve bu konuda karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin işlendiği çalışmalara yer vermektedir.

Tarih öğretmenliği stajyerlerine danışmanlık yapan öğretmenler için yayımlanan

Beni Geliştir (Move Me On) başlıklı bölüm “Tarih Öğretimi” dergisinin düzenli bölümlerinden bir diğeridir. Bu bölüm stajyer tarih öğretmenlerinin eğitimleri aşamasında karşılaşılan sorunlara odaklanmakta ve bu stajyerlerin eğitiminde görevli danışmanlara yol göstermeyi amaçlamaktadır. Beni Geliştir bölümünün her sayısı stajyerlerle ilgili yaşanan belli bir soruna ya da zorlayıcı duruma işaret etmekte ve bunun ortadan kaldırılması için deneyimli danışman öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinin sunduğu çözüm önerilerini içermektedir. 2000’den bu yana bu kapsamda 89 sayı yayımlanmıştır. Bu sayılarda üzerinde durulan problemler alan eğitimi, kişisel/ mesleki tutum/gelişim sorunları, öğrenci gereksinimlerine uygun öğretim yapma, öğretimin planlanması, kaynak kullanımı, uyum ve iletişim, konu alanı bilgisi, ölçme değerlendirme, öğretmen özerkliği konusunda yaşanan sorunlar ile öğretmenlerin engel durumlarından ve pandemiden kaynaklanan sorunlar şeklindeki ana kategoriler altında Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Beni Geliştir Sayılarında Ele Alınan Konular

Kategoriler	f
ALAN EĞİTİMİ	
Tarihsel yorumları öğretmede güçlük	2
Yerel tarih araştırması gerçekleştirme güçlüğü	2
Etkili ödevler modellemede güçlük	2
Disiplinler arası müfredat uygulamalarında güçlük	2
Hassas/tartışmalı konuların öğretilmesinde güçlük	2
Yazma becerilerini geliştirmede güçlük	1
Okuma ödevleri verme konusunda strateji geliştirme güçlüğü	1
Kavram öğretimi güçlüğü	1
Tarihsel düşünmenin geliştirilmesinde güçlük	1
Tematik öğretim gerçekleştirme güçlüğü	1
Tarihsel sorgulamayı kullanma güçlüğü	1
Tartışma yönteminin uygulanışında güçlük	1
Anlatım yöntemine fazla odaklanma	1
KİŞİSEL/MESLEKİ TUTUM/GELİŞİM	
Ders hedeflerini belirlemede/gerçekleştirmede güçlük	6
Tedirginlik ve kaygı yüksekliği	4
Teorik bilgiyi uygulamaya geçirmede güçlük	3
Yetersizlik hissi	2
Görevini ciddiye almama	2
Öğrenme görevlerini öğrencinin yerine üstlenme	1
Mentora bağımlılık	1
Üst düzey gelişmişlik	1
Tüm konularda gelişim güçlüğü	1

ÖĞRENCİ GEREKSİNİMLERİNE UYGUN ÖĞRETİM	
Öğrencilerin bilgi ve anlayışlarını kavrayamama/geliştirememe	5
Farklı yetenek gruplarına yönelik öğretimde zorlanma	4
Sınava hazırlık sınıflarına öğretim güçlüğü	4
Öğrenci ilgi ve dikkatini çekmede zorluk	3
Farklı öğrenme stillerine öğretim yapma güçlüğü	2
Anadilinde eğitim almayan öğrencilere tarih öğretimde zorluk	1
ÖĞRETİMİN PLANLANMASI	
Hazır ders planlarını kullanma	2
Planlamada güçlük	1
Öğretim planlarında yer alan bazı hususları dikkate almamak	1
KAYNAK KULLANIMI	
Sadece ders kitabına odaklanmak	1
Farklı kaynak türlerinin bir arada kullanımında güçlük	1
BİT'i fazla kullanma eğilimi	1
UYUM VE İLETİŞİM	
Staj okuluna uyum sağlayamama	2
Mentor ile yaşanan çatışmalar	1
Kendi beklentilerini dayatma	1
KONU ALANI BİLGİSİ	
Konu alanı bilgisi yetersizliği	5
Gelişimini konu alanı bilgisine odaklamak	1
Belli konuların öğretimini göz ardı etme eğilimi	1
PANDEMİ VE UZAKTAN EĞİTİM	
Uzaktan eğitim sürecinden kaynaklı staj kaygıları	1
Uzaktan eğitimin yarattığı özel ihtiyaçlar	1
Pandemi koşulları nedeniyle uygulanan kısıtlamalar	1
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	
Öğrencinin değerlendirilmesinde güçlük	2
Öğrencinin değerlendirilmesini önemsememe	1
ENGELLİLİK DURUMU	
Engelli öğretmenler için tarih öğretiminin zorlukları	2
ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ	
Öğretmen özerkliğinin kısıtlılığı	5
Toplam	89

Tarih öğretmenliği stajyerleriyle ilgili karşılaşılan sorunlar kategorize edildiğinde alan eğitimi ile ilgili sorunlar sıklıkla değinilen (n=18) sorunlardan biri olarak

karşımıza çıkmaktadır. Alan eğitimi konusunda stajyerlerle ilgili en çok karşılaşılan sorunlar belirli konuların öğretiminde, belirli öğretim yöntem ve stratejilerinin kullanılmasında ve öğrencilerin çeşitli becerilerinin geliştirilmesinde yaşanan güçlükleri yansıtmaktadır. Stajyerlerin “kişisel/mesleki tutum ve gelişimlerinde yaşanan sorunlar” konusuna da birçok sayıda (n=21) değinilmiştir. Bu kapsamda stajyerlerin bir kısmı değerlendirilme zorunluluğundan kaynaklanan tedirginlik ve kaygı yüksekliliği gibi kişisel psikolojik problemler, görevi ciddiye almama gibi mesleki tutum problemleri yaşamaktadır. Ayrıca öğretim hedefi belirleme, belirlenen hedeflere ulaşma ya da teorik bilgilerini uygulamaya koymada güçlük gibi mesleki gelişimlerinde yaşanan aksaklıklara sıkça yer verilmiştir.

Güncel öğretim yaklaşımları öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve gereksinimlerinin dikkate alındığı öğretim uygulamalarının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Beni Geliştir sayıları incelendiğinde stajyerlerle ilgili bu bağlamda sıklıkla (n=19) yaşanan sorunlar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilgi ve anlayışlarını kavrayamama, farklı yetenek ve öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap eden bir öğretimi gerçekleştirememeye, öğretimde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almama gibi durumlar stajyerlerle ilgili olarak “öğrenci gereksinimlerine uygun öğretim” konusunda sık karşılaşılan sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlara ek olarak konu alanı bilgisi (n=7), öğretimin planlanması (n=4), kaynak kullanımı (n=3), ölçme değerlendirme (n=3), uyum ve iletişim sorunları (n=4) gibi konularda yaşanan sorunların yanı sıra son yıllarda pandemi kısıtlamaları ve bu doğrultuda entegre olunan uzaktan eğitim nedeniyle de karşılaşılan sorunlara (n=3) dikkat çekilmiştir. Ayrıca öğretmen özerkliğinin kısıtlılığı da stajyerler açısından sorun yaratan önemli konulardan biri olarak çeşitli (n=5) sayılarda yer bulmuştur.

Yeni, Acemi ya da Gergin (New, Novice or Nervous) sayıları yeni tarih öğretmenlerine tarih öğretimi ve öğrenme esasları hakkında yazılmış temel kaynakları tespit etmeleri için yardımcı olmak amacıyla tasarlanmıştır. Bölüm yeni öğretmenlerin karşılaştığı her problemin esasında başka öğretmenlerin de karşılaştığı problemler olduğu gerçeğinden hareketle oluşturulmuştur. Bu problemlere hızlı çözümler üretilemeyebilir fakat başkalarının konuyla ilgili yazdıklarında iyi öneriler bulunabilir. Yeni, Acemi ya da Gergin sayıları tarih öğretmenlerinin bu tür sorunları tartıştığı veya çözdüğü, herhangi bir tarih öğretmenin katılabileceği sohbetlerdir. 2012-2019 yılları arasında yayımlanan bu bölüm “Tarih Öğretimi” dergisinin 25 sayısında yer bulmuştur. Bu sayılarda ele alınan konular Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Yeni, Acemi ya da Gergin Sayılarında Ele Alınan Konular

Kategoriler	f
Tartışma becerilerini geliştirmek	2
Müfredat beklentilerini karşılamaya yönelik planlamalar	2
Tarihte değişim ve sürekliliğin öğretimi	2
Tarihsel kaynakların sınıfta kullanımı	2
Tarihi öğrenmeye teşvik etme	2
Öğrencilerin tarihsel yargı oluşturmalarını destekleme	2
Öğrencilerin tarihsel anlatı oluşturmalarını destekleme	1
Öğrencilerin tarihsel konularda konuşma becerilerini geliştirme	1
Öğrencilerin tarihsel yazım becerilerini geliştirme	1
Öğrencilere tarihsel yorum analizini öğretme	1
Tarihsel sorgulama için etkin soru oluşturma	1
Öğrencilerin kanıt anlayışlarını geliştirme	1
Tarih öğretiminde azınlıklara daha fazla yer verme	1
Tarih öğretiminde mekân duygusunu geliştirme	1
Yerel tarih öğretimi	1
Tartışmalı konuların öğretimi	1
Tematik tarih öğretimi	1
Tarihsel kavramların öğretimi	1
Büyük resmin öğretilmesindeki zorluklarla başa çıkma	1
Toplam	25

Tabloda görüldüğü üzere “öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirme” kapsamında değerlendirilen iki sayı bulunmaktadır. Bu sayılarda argümantasyon ve nedensel tartışmaların kullanıldığı çözüm önerileri yansıtılmaktadır. “Müfredat beklentilerini karşılamaya yönelik planlamalar” konusundaki sayılar (n=2) müfredatta ve sınav sisteminde yapılan revizyonlar sonrası okullardaki tarih departmanlarının yapmak durumunda kaldıkları yeni planlamaları içermektedir. Bazı sayılarda tarih dersinin yeterince öğrenci tarafından (seçmeli ders olarak) tercih edilmemesinden hareketle öğrencileri “tarih öğrenmeye teşvik etme” konusuna değinildiği (n=2) de görülmektedir.

Öğrencilere verimli bir tarih öğretimi gerçekleştirmenin göstergesi olarak tarihsel konularda kendi tutarlı düşüncelerini ortaya koyacakları “tarihsel yargı” (n=2) ve “tarihsel anlatı” (n=1) oluşturmalarının desteklenmesine değinen sayılar da göze çarpmaktadır. Ayrıca öğrencilerin tarihsel “okuma”, “yazma”, “yorumları analiz etme”, “kanıt kullanma” gibi becerilerinin geliştirilmesine odaklanan sayılar bulunmaktadır. Bununla birlikte bazı sayılarda yeni öğretmenlere tartışmalı konular, tarihsel kavramlar, yerel tarih öğretimi gibi konularda iyi uygulamalar gerçekleştirmelerini sağlamak için yönlendirmeler ve öneriler sunulmaktadır.

“Tarih Öğretimi” dergisinde yeni olan bir bölüm ise Bilgelik Nedir? (What's the Wisdom on...) başlığını taşımaktadır. Bu bölüm yeni öğretmenlere tarih öğretiminin belirli bir yönü hakkında uygulamaya dayalı fikirler sunar. Bölüm uzun yıllardır araştıran, uygulayan, yazan ve tartışan öğretmenlerin test edilmiş yaklaşımlarından yararlanır. Bölüm ayrıca “Tarih Öğretimi” dergisinde yer alan makaleler, bloglar ve diğer yayınlarda yer alan önemli mesajları sentezlemektedir. Bu bölüm bir dizi pratik planlama önerisini yansıtır ve mesleğe yeni başlayanlar için temel okuma önerilerine işaret eder. Bölümün sayılarının çoğuna işlenen tema üzerine kayda alınmış bir web semineri de eşlik eder. Henüz 10 sayıda yer bulan bu bölümde işlenen konular yeni öğretmenlere ölçme değerlendirme, kapsamlı tarihsel yazım, kapsamlı tarihsel okuma, nedensellik öğretimi, tarihte neyin önemli olduğuna karar verme, benzerlik ve farklılıkların öğretimi, değişim ve sürekliliğin öğretimi, iyi yapılandırılmış tarihsel sorgulamalar gerçekleştirme, öğretimde tarihçilerin çalışmalarından yararlanma, öğretimde tarihsel kaynak kullanımı, öğretimde nedenselliğin ne ifade ettiği konularında öneriler sunmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada verilerin analizi doğrultusunda elde edilen sonuçlar şöyledir:

Araştırmanın birinci alt probleminde derginin 2000 yılından bu yana yayımlanan sayılarında hangi ana temaların ele alındığı sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda tarihsel düşünmeyi/anlayışı geliştirmenin derginin birçok sayısının ana teması olarak belirlendiği görülmektedir. Bu durum Chapman (2017)'in İngiltere’de tarih eğitiminin amaçlarını kategorize ettiği çalışmasında da belirtilmektedir. Buna göre tarihsel düşünmenin gelişimi İngiltere’de tarih eğitiminin temel amaçlarından biridir. Smart (2009) da İngiltere’deki yakın dönem müfredat düzenlemelerinde öğrencilerin tarihsel anlayış gelişiminin ölçüldüğü ölçütlerin önemsendiğini belirtmektedir. Ayrıca Smart (2009) öğrencilerin tarihsel anlama süreçlerinin tanınması ve (mevcut çalışmada dergide sıkça ele alınan diğer konulardan biri olduğu tespit edilen) tarihsel sorgulama becerilerinin geliştirilmesi konusunun tarih öğretmenlerinden beklenen yeterlikler arasında olduğunu ifade etmektedir.

“Tarih Öğretimi” dergisinde sıkça ele alınan temalardan bir diğeri ise tarih müfredatlarıdır. Bu anlamda tarih müfredatına yönelik eleştiriler ve yapıcı önerilere yer veren çok sayıda araştırma görülmüştür. İngiltere’de tarih dersinin zorunlu olmadığı seviyeler için merkezi olarak belirlenmiş bir müfredat bulunmamaktadır. Okulların müfredat seçimi konusundaki özerklikleri nedeniyle de konu hakkında yoğun bir tartışma gündemi oluştuğu düşünülebilir. Bununla birlikte dergide yer alan bazı araştırmalarda tarih dersinin zorunlu olduğu seviyelerde uygulanan Tarih Milli Müfredatı ile ilgili olarak da öneriler dile getirilmektedir. Nitekim İngiltere’de Tarih Milli Müfredatının ilk versiyonlarındaki belirlenmiş içerik ilerleyen yıllarda sorgulanmış ve daha az yönergeli, öğretmenlere daha fazla serbestlik tanıyan ve yaratıcılığı teşvik eden bir yapıya kavuşması için çaba sarf edilmiştir (Smart, 2009). Ayrıca müfredat zaman zaman içerik olarak Britanya odaklı olmakla eleştirilmiş ve daha kapsayıcı bir içeriğin bulunması gerektiği

tartışılmıştır (Chapman, 2017). Derginin müfredat konusuna odaklanan sayılarındaki çalışmaların içeriği de bu tartışmaları yansıtmaktadır.

Tarih öğretiminde farklılıklar hakkında düşünme, genellemeleri sorgulama ve hassas/tartışmalı konuların öğretimi “Tarih Öğretimi” dergisi sayılarında ana tema olarak önemli oranda yer bulmuştur. Nitekim ülkede tarih ders kitapları üzerindeki tartışmalar, araştırmalar ve bazı bağımsız araştırma raporlarında öğrencilerin çeşitlilik konusunda bilinçlenmeleri, daha kapsayıcı/kuşatıcı anlatılarla tarih öğrenmeleri gerektiği ve bu bağlamda henüz kat edilmesi gereken yolların bulunduğu ifade edilmiştir (Cooper, 2018; Harris & Burn, 2011; Hawkey, 2008; Smart & Harnett, 2009). Ülkenin tarih eğitimi gündeminde yer alan bu konuların derginin sayılarına da sıkça yansdığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi belirtilen yıl aralığında derginin tarih öğretimi ile ilgili çeşitli sorunların çözümüne odaklanan ve başarılı uygulamaların tanıtılarak iyi fikirlerin paylaşıldığı bölümlerinde ele alınan konuların tespitini amaçlamaktadır. Bu bağlamda Kullanışlı Plan sayılarında bir tarihsel konunun/dönemin çok yönlü öğretimi ve (araştırmanın ilk alt probleminde de dergide sıkça yer bulan bir tema olduğu tespit edilen) tarihsel sorgulama öğretiminin sıkça değinilen konular olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin başarılı uygulamaları ve yeni fikirleri paylaştıkları Zafer Gösterisi bölümünün sayılarında da tarihsel anlayışı geliştirmek konusunun sıklıkla ele alındığı görülmüştür. Smart (2009)’a göre de tarihsel anlayış geliştirme ve sorgulamanın öğretimi İngiltere’de yakın dönemde tarih öğretiminin iyileştirilmesi açısından önemli bir ölçüt olarak görülmektedir. Zafer gösterisi sayılarında buna ek olarak da etkili bir tarih öğretiminin gerçekleştirilmesinde kullanılacak görsel kullanımı, tarihsel kaynak analizi, rol oynama, drama, okul gezileri, yerel tarih, sanal turlar, yaratıcı yazma, araştırma, tartışma, aktif öğrenme gibi yenilikçi yöntem ve yaklaşımların ele alındığı görülmektedir. Bu durum özellikle 2000’li yıllarda öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi tarih öğretim yaklaşımlarına daha çok yer vermelerini amaçlayan müfredat önerilerinin (Department for Education [DfE], 2013; Smart & Harnett, 2009) ve araştırmaların (Bage, 2000; Kitson, 2021; Murphy, 2009) yansıttığı yaklaşımlar ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde derginin yeni tarih öğretmenlerinin gelişimini amaçlayan ve bu konuda karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin işlendiği bölümlerinde ele alınan konuların ortaya konması amaçlanmıştır. Stajyer tarih öğretmenlerinin eğitimleri aşamasında karşılaşılan sorunlara odaklanan ve bu stajyerlerin eğitiminde görevli danışmanlara yol göstermeyi amaçlayan Beni Geliştir bölümünde işlenen konulara bakıldığında alan eğitimi, kişisel/mesleki tutum/gelişim, öğrenci gereksinimlerine uygun öğretim konularında yaşanan sorunların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Yeni tarih öğretmenlerine tarih öğretimi ve öğrenme esasları hakkında yazılmış temel kaynakları tespit etmeleri için yardımcı olmak amacıyla yayımlanan Yeni, Acemi ya da Gergin bölümlerinde ise tarih derslerini planlama, kaynak kullanımı, öğrencilerin tartışma, yazma, yorum üretme, sorgulama, değişim ve sürekliliği algılama gibi becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin derse teşvik edilmesi, yenilikçi yöntem ve yaklaşımların kullanılması

gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Smart (2009)'a göre İngiltere'de ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin alan bilgileri genellikle tarih alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahip oldukları için güçlü olmaktadır. Zira derginin yeni öğretmenlerin gelişimiyle ilgili bölümlerinde konu alanı bilgi eksiklerinden kaynaklanan sorunların çok daha az dile getirildiği görülmektedir. Bununla birlikte müfredat programlarında içerik yükü hafifletilmiş olsa da öğretmenlerin çeşitli becerilerinin gelişimi için zaman bulmalarında güçlükler yaşanmış ve bazı okullar geleneksel ve kronolojik yaklaşımlı eğitimden uzaklaşma konusunda yeterince girişimci olamamıştır (Smart & Harnett, 2009). Ayrıca öğretmen adaylarının devlet tarafından sahip olmaları beklenen özellikler ve yeterliklerin onların üzerinde büyük bir yük oluşturduğu ve bunları karşılamak isterken etkili bir tarih öğretmenin ihtiyaç duyacağı yansıtıcı, yaratıcı ve eleştirel düşüncenin gelişimine olanak bulunmadığı ifade edilmektedir (Demircioğlu, 2010). Zira derginin ilgili bölümlerinde öğretmen adaylarının benzer kaygılarından kaynaklanan sorunlarına özellikle kişisel/mesleki tutum ve gelişim kategorisinde çokça değinildiği görülmüştür. Bununla birlikte lisans eğitimi öğretmenlik harici alanlarda almış olan ve farklı meslek tercihlerinin ardından öğretmenliğe yönelen adayların mesleki gelişim sorunlarına dair konular da bu bağlamda dile getirilmiştir. Öğretmenlerin güncel ve etkili tarih öğretim yöntemlerini kullanma konusunda karşılaştıkları sorunların da öğretmen adaylarının gelişimi ile ilgili bölümlerin çeşitli sayılarında sıklıkla ele alınmıştır.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar “Tarih Öğretimi” dergisinde 2000 yılından bu yana yer alan çalışmaların İngiltere’de tarih eğitimi gündeminde akademik, yönetsel ve uygulama bağlamındaki gelişme ve tartışmaları büyük oranda yansıttığını göstermektedir.

Elde edilen sonuçlara göre İngiltere’de yakın dönem tarih öğretimi gündeminde tarihsel düşünme/anlayış gelişimi ve tarihsel sorgulama becerilerinin geliştirilmesi konusuna büyük bir önem verildiği görülmektedir. Bu konular etkili tarih eğitimi açısından önem arz etmektedir. Türkiye’de güncel tarih öğretim programlarının çeşitli boyutlarında da tarihsel düşünme ve sorgulama becerilerinin gelişimine vurgu yapıldığı görülmektedir. Ancak mevcut tarih öğretiminin bu becerilerin gelişimine ne düzeyde katkı sağladığı ortaya konmuş değildir. Ayrıca Türkiye’de bu konularda gerçekleştirilen akademik çalışmaların sayısında son dönemde artış olduğu gözlenmekle birlikte bu çalışmaların genellikle betimsel nitelikli çalışmalardan oluştuğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulamaya yön verecek öneriler içeren çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda “Tarih Öğretimi” dergisinde tarih müfredatına yönelik yapıcı önerilere odaklanan çalışmalara sıklıkla yer verildiği görülmüştür. İngiltere’de okulların müfredat seçimi konusundaki özerklikleri bu konuda yapılacak tartışma ve önerileri çeşitlendirerek önemli bir gündem haline dönüştürmektedir. Bu durum ayrıca öğretmenlere daha fazla serbestlik tanıyan ve yaratıcılığı teşvik eden bir


yapıya imkan tanımaktadır. Oysaki Türkiye’de merkezi olarak belirlenen tek tip öğretim programları uygulanmaktadır. Bu tür bir müfredat çeşitliliğinin Türkiye’de de sağlanabilmesi öğretmen özerkliğine katkı sağlanması, yakından uzağa ilkesinin tarih eğitiminde uygulanabilmesi gibi konular açısından yararlı olacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Araştırma İngiltere’de yakın dönem tarih eğitimi gündemini ve bu bağlamda yaşanan dönüşümleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. 1969 yılından bu yana yayımlanmakta olan “Tarih Öğretimi” dergisi ise ülkede tarih eğitimi alanında uygulamada ve akademik anlamda yaşanan değişim ve dönüşümleri yansıtmasının yanı sıra bunlara yön veren köklü, etkili ve saygın bir dergidir. Bu nedenle mevcut araştırmada veriler “Tarih Öğretimi” dergisinin 2000 yılından bu yana yayımlanan sayılarının incelenmesi ile elde edilmiştir. Araştırma bu bağlamda elde edilen veriler ve çıkarımlar ile sınırlıdır.

Gelişmiş ülkelerde alan eğitimi konusunda yayın yapmakta olan nitelikli dergilerin benzer biçimde incelenmesinin bu ülkelerin alan eğitimi gündeminin anlaşılmasının yanı sıra Türkiye’de aynı alanın gelişimi ve yapılacak özgün çalışmalara yön verilmesi açısından da yararlı olacağı düşünülmektedir. Zira son dönemde yerli literatürdeki mevcut çalışmaların incelenerek alanın gelişiminin anlaşılmasını amaçlayan araştırmaların sayıca artmasına rağmen alan eğitiminde farklı ve gelişmiş ülkelerde üretilen literatürün incelendiği çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu tür dergilerin belirlenen dönem aralığında incelenmesi ve bulguların Türkiye’de aynı alanda yapılan araştırmalarla karşılaştırılmasına odaklanacak çalışmaların da özgün veriler ortaya koyacağı söylenebilir.

ORCID

Aslı Avcı Akçalı  <https://orcid.org/0000-0001-7628-3180>

Kaynakça

- Adlıg, D. (2021). Tarih eğitimi ile ilgili yapılmış tezlerin incelenmesi. *MECMUA - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 329-348.
- Bage, G. (2000). *Thinking history 4-14. Teaching, learning, curricula and communities*. London: Routledge.
- Booth, A., (2008). The making of history teaching in 20th-century British higher education. https://archives.history.ac.uk/makinghistory/resources/articles/teaching_of_history.html adresinden 16.02.2022 tarihinde erişildi.
- Boran Yılmaz, R., Erden, G.E., Özgür Sarıca, B., Akın, M., Yılmaz, Ö. & Berat, G. (2019). PISA' da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemlerinin karşılaştırılması. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 2(2), 217-236.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chapman, A. J. (2017) Research and practice in history education in England: A perspective from London. *The Journal of Social Studies Education*, 6, 13-41.
- Chapman, A.J. (2021). Introduction: Historical knowing and the 'knowledge turn'. A. Chapman (Ed.), In *Knowing history in schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge* (1-31). London: UCL.
- Cooper, H. (2018). Children, their world, their history education: The implications of the Cambridge review for primary history. *Education 3-13*, 46(6), 615-619.
- Dahalan, S. C. & Ahmad, A. R. (2018). Aims of history education in developed countries: A systematic literature review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12), 2439–2449.
- Demircioğlu, İ.H. & Demircioğlu, E. (Ed.) (2017). *Türkiye'de tarih araştırmaları el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Demircioğlu, İ.H. (2010). *Educating history teachers in Turkey and England: A comparative study*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Dennis, N. (2021). The stories we tell ourselves: History teaching, powerful knowledge and the importance of context. A. Chapman (Ed.), In *Knowing history in schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge* (216-233). London: UCL.
- Department for Education (DfE). (2013). National curriculum in England: History programmes of study. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study> adresinden 10.02.2022 tarihinde erişildi.
- Dinç, E. & S. Üztemur (2017). Türkiye'de sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde müzeler ve tarihi mekânlardan yararlanmaya yönelik araştırmaların içerik analizi. *Milli Eğitim*, 214, 61-84.
- Franzosi, R. (2007). Content analysis: Objective, systematic, and quantitative description of content. R. Franzosi (Ed.), In *Content Analysis* (xxi-1). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harris, R. & Burn, K. (2011). Curriculum theory, curriculum policy and the problem of ill-disciplined thinking. *Journal of Education Policy*, 26(2), 245-261.
- Hawkey, K. (2008). Farklı etnik kökenlerden gelen gençlerin İngiliz tarihine bakış açıları: Öğretim programı için öneriler. M. Safran ve D. Dilek (Ed.), In *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* (ss.107-117). İstanbul: Yeni İnsan.
- Karasar, N.(2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kenneth, N. (2021). Powerful knowledge for what?: History education and 45-degree discourse. A. Chapman (Ed.), In *Knowing history in schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge* (177-201). London: UCL.
- Kitson, A. (2021). How helpful is the theory of powerful knowledge for history educators?. A. Chapman (Ed.), In *Knowing history in schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge* (32-51). London: UCL.
- Murphy, J. (2009). *100 ideas for teaching history*. London: Continuum International.
- Smart, D. (2009). İngiltere ve Galler'de eğitim sistemi ve tarih öğretim programları. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart (Ed.), In *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* (81-102). Ankara: Harf Eğitim.
- Smart, D. & Harnett, P. (2009). İngiltere'de tarih öğretim programı: Tartışmalı anlatılar. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart (Ed.), In *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* (103-120). Ankara: Harf Eğitim.
- The National Archives. <https://discovery.nationalarchives.gov.uk/details/r/C342discovery.nationalarchives.gov.uk/details/r/C342> adresinden 10.02.2022 tarihinde erişildi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Young, M. (2021). Powerful knowledge and the powers of knowledge: A dialogue with history educators. A. Chapman (Ed.), In *Knowing history in schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge* (234-259). London: UCL.
- www.history.org.uk



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Recent history education agenda in England: In the scope of "Teaching History" journal

Aslı Avcı Akçalı

To cite this article: Avcı Akçalı, A. (2022). Recent history education agenda in England: In the scope of "Teaching History" journal, The Journal of International Social Science Education, 8(2), 237-268. DOI: 10.47615/issej.1104038

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.1104038>



© 2022 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The Journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

"Teaching History" journal has a rich publication content that sheds light on and directs the practical and academic transformations in the field of history education in England since 1969.

With the present study, it is aimed to understand the development of the field of history education in England in the recent period, through the example of a respected and important journal in this field. Thus it is thought that it will contribute to produce inferences for the development of the field and original researches in Turkey.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Recent history education agenda in England: In the scope of “Teaching History” journal

Aslı Avcı Akçalı 

Department of Social Studies Education, Dokuz Eylül University, İzmir, 35380, Türkiye

ABSTRACT

“Teaching History” journal, which has been published in England since 1969, is one of the regular publications of the Historical Association. The journal which published for history teachers at secondary education level, has a significant readership both nationally and internationally. The “Teaching History” journal contains a rich publication content that reflects the theoretical and practical changes, transformations and innovations experienced in the field of secondary history teaching in the country, as well as the problems and suggestions for their solution. This research aims to examine the issues of the “Teaching History” journal since 2000. Thus, in the example of a respected and important journal in the field of history education, it is aimed to reveal the trends in academic research and to shed light on the issues that are on the agenda in the country and the development of the field in the specified period. The design of the study, which is based on the qualitative research approach, is case study. The data obtained by the documentary scanning method in the research, were analyzed based on the content analysis method. According to the analysis made; it has been observed that the main theme in the issues of the journal published since 2000 is the development of historical thinking and understanding. In the sections of the journal, which focuses on solving various problems related to history teaching and where successful practices are introduced and good ideas are shared, it is seen that the subjects of multi-dimensional teaching of historical subjects or periods, historical inquiry and developing historical understanding were frequently mentioned. In the sections of the journal, which aim at the development of new history teachers and where the problems encountered and solutions are discussed in this context, it has been seen that the problems experienced in field education, personal/professional attitudes and development, and teaching in accordance with the needs of the students were often discussed. In this context, it has been seen that the problems faced by teachers in using current and effective history teaching methods are also frequently mentioned.

ARTICLE HISTORY

Received 15 April 2022
Accepted 2 July 2022

KEYWORDS

History Education,
England, “Teaching
History” Journal

Type of the paper
Research article

CONTACT Aslı Avcı Akçalı  asli.avci@deu.edu.tr

© 2022 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Introduction

Traditionally, history education in England has been continued with a knowledge-based, chronological approach based on British History and memorization. The political and social transformations experienced after the Second World War, on the other hand, caused schools to be assigned different tasks. In the 1960s and 70s, the debates on the purpose, nature and value of history education in schools led to the reconsideration of the subject. The developments such as the "New History" approach and the "Schools History Project" (SHP), advances in technology and the requirements of the era led to the questioning of the classical approach in history education. Then, a new approach that fuses knowledge and skills was adopted at the end of the 20th century (Smart & Harnett, 2009).

History education in England, as in many countries in the recent period, is in a constant change. There are many discussions about how the history taught in schools as an activity and way of relating to the world should be and how it can be (Chapman, 2021, Cooper, 2018, Dennis, 2021, Kenneth, 2021, Young, 2021). In order to understand these changes, Chapman (2017), who examined the discussions and researches about the curriculum of this period, revealed some findings. Chapman explained that the curriculum which was accepted in 2013 was criticized for the reasons that it was politicized, there was an effort to put a traditional national narrative at the center of history education, it didn't focus on historical thinking skills, it caused a series of events and people to be handled superficially. Then this curriculum was revised because of these criticisms. According to him, the enacted secondary education curriculum has the following characteristics: There is a clear focus on British history in terms of content (for all ages), although it decreases in later grades. At KS3 (ages 11-14) a coherent and chronologically organized understanding of all British history is expected to be developed, which takes precedence over the history of other parts of the world. At the GCSE (ages 14-16) level, British History accounts for at least 40% of the content mentioned throughout the course. At A-Level (ages 16-19), the course has a broader and coherent content that requires more comprehensive and in-depth learning of the history of more than one country or state. According to the evaluation of this curriculum, it is thought that more attention is paid to the development of historical thinking skills at the later ages. Referring to some research findings is another way of understanding the recent transformations in the field of history education in England. Chapman (2017) reached the following conclusions in this context: According to three studies conducted between 2000 and 2017, the development of historical knowledge and understanding (especially historical significance, interpretation and evidence) has always been at the forefront. Apart from this, subjects such as ethics, citizenship and diversity, teaching history to different ages, assessment and evaluation, teachers' knowledge and teacher education, international developments, national policy, school inspections, and links with academic history were included in the researches of this period.

Educational issues are inseparable from disciplinary trends, government policies, and broader forces in society. The trajectory of history teaching is also affected by the issues such as the academic professionalization process, research trends, changing government attitudes, and the media influence on the popularization of history (Boot, 2008). The

reflections of these changes and transformations show themselves in the researches in this field in countries. Examining the relevant literature is an important way to understand these changes and transformations.

“Teaching History” journal, which has been published in England since 1969, is one of the regular publications of the Historical Association. The journal which published for history teachers at secondary education level, has a significant readership both nationally and internationally. The “Teaching History” journal contains a rich publication content that reflects the theoretical and practical changes, transformations and innovations experienced in the field of secondary history teaching in the country, as well as the problems and suggestions for their solution.

Purpose

This research aims to examine the issues of the “Teaching History” journal since 2000. Thus, in the example of a respected and important journal in the field of history education, it is aimed to reveal the trends in academic research and to shed light on the issues that are on the agenda in the country and the development of the field in the specified period. The main question of the research is “What inferences can be made about the recent history education agenda in England by examining the issues of “Teaching History” journal published since 2000?”

. The sub-questions of the research are as follows:

- What are the main themes discussed in the journal issues since 2000?
- What are the topics covered since 2000 in the sections of the journal that focus on solving a problem related to history teaching and share good ideas by introducing successful practices?
- What are the issues that have been discussed since 2000 in the sections of the journal aiming at the development of new history teachers and dealing with the problems encountered and solution suggestions on this issue?

Method

The research is based on a qualitative approach as it aims to present the determined phenomenon in its natural environment, realistically and holistically. It is a descriptive research that aims to describe the current situation as fully and carefully as possible, rather than a relational or intervening process. The research is based on the case study pattern, as it aims to understand the changes and processes that occur in an uncontrollable situation/phenomenon by making an in-depth examination. The data collection method of the research is based on documentary scanning (Karasar, 2007). Content analysis method, one of the analysis methods presented by Strauss and Corbin, was used in the analysis of the research data (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Findings

Since 2000, 89 issues have been published in “Teaching History” journal. Each of these issues focuses on a specific main theme. “Development of historical thinking/

understanding” of students is the most frequently covered theme in these issues of the journal. Moreover, debates on history curriculum, teaching how to do history, teaching specific historical topics, teaching to make historical judgments and narratives, teaching history to students of different levels and abilities are the other frequently discussed main subjects in the issues. There are also issues that focus on improving students' skills such as historical inquiry, participation, creativity, chronology, historical writing, and use of evidence.

There are also sections within the journal, which serve the purpose of presenting plans for the solution of a particular problem in history education and for teachers to share their experiences and ideas on good history teaching practices. In this context, “Cunning Plan” sections frequently focus on the multidimensional teaching of a historical subject/period, teaching historical inquiry, using the researches of historians as a source in history teaching, teaching repetitive subjects in history teaching and using primary sources. In “Triumphs Show” sections developing students' historical understanding, engaging and encouraging students' interest in history, facilitate the teaching of complex and comprehensive historical subjects, teaching the history science/historical method, teaching history more realistically, teaching everyday life in history, developing interdisciplinary curriculum are the frequently examined subjects. Some sections regularly published in the “Teaching History” journal aim at the development of new history teachers and include studies that deal with the problems encountered in this subject and suggestions for solutions. In this context, in “Move Me on” sections, problems with field education, personal/professional attitudes and development of new history teachers, problems in teaching according to the needs of the students, planning teaching, using sources, assessment and evaluation, limitation of teacher autonomy are often the focus. In “New, Novice or Nervous” sections key sources written about the plans to meet curriculum expectations, developing students' discussion, reading, writing and analyzing skills, supporting them to make historical judgements and narratives and use historical evidences are identified to assist new history teachers. Lastly “What's the Wisdom on...” sections offer suggestions to new history teachers on assessment and evaluation, comprehensive historical writing, comprehensive historical reading, teaching causality, deciding what is important in history, teaching similarities and differences, teaching change and continuity, performing well-structured historical inquiries, making use of historians' studies in teaching, using historical sources in teaching.

Discussion and Conclusion

According to the analysis made it has been observed that the main theme in the issues of the journal published since 2000 is the development of historical thinking and understanding. In the sections of the journal, which focuses on solving various problems related to history teaching and where successful practices are introduced and good ideas are shared, it is seen that the subjects of multi-dimensional teaching of historical subjects or periods, historical inquiry and developing historical understanding were frequently mentioned. In the sections of the journal, which aim at the development of new history teachers and where the problems encountered and solutions are discussed in this context, it has been seen that the problems experienced in field education, personal/professional

attitudes and development, and teaching in accordance with the needs of the students were often discussed. In this context, it has been seen that the problems faced by teachers in using current and effective history teaching methods are also frequently mentioned.

Implication and Suggestions

The results obtained in the research show that the researches published in the “Teaching History” journal since 2000 largely reflect the developments and discussions in the context of academic, managerial and practice in the history education agenda in England.

According to the results obtained, it is seen that a great importance is given to the development of historical thinking/understanding and the development of historical inquiry skills in the recent history teaching agenda in England. These issues are important for effective history education. It is seen that the development of historical thinking and inquiry skills are also emphasized in various dimensions of current history teaching curriculum in Turkey. However, it has not been revealed to what extent the current history teaching contributes to the development of these skills. In addition, although it has been observed that the number of academic studies conducted on these subjects in Turkey has increased recently, it has been observed that these studies generally consist of descriptive studies. In this context, it is thought that studies and activities containing suggestions that will guide the practice will contribute to the field.

As a result of the research, it has been observed that studies focusing on constructive suggestions for the history curriculum are frequently included in the “Teaching History” journal. The autonomy of schools in the curriculum selection in England makes it an important agenda by diversifying the discussions and suggestions to be made on this subject. This situation also allows for an educational structure that gives more freedom to teachers and encourages their creativity. However, centrally determined uniform curricula are implemented in Turkey. Providing such a curriculum diversity in Turkey will be beneficial in terms of contributing to teacher autonomy and applying the close-away principle in history education.


Research Limitations and Future Research

The research aims to reveal the recent history education agenda in England and the transformations experienced in this context. The “Teaching History” journal, which has been published since 1969, is a well-established, influential and respected journal that not only reflects the practical and academic changes and transformations in history education in the country, but also directs them. For this reason, the data in the present study were obtained by examining the issues of this journal since 2000. The research is limited to the data and inferences obtained in this context.

It is thought that examining the qualified journals that publish on field education in developed countries in a similar way will be useful in terms of understanding the field education agenda of these countries, as well as in terms of developing the same field in Turkey and guiding the original studies to be done. Because, although the number of studies aiming to understand the development of the field by examining the existing

studies in the domestic literature has increased in recent years, it is seen that the researches examining the literature produced in different and developed countries in field education are quite limited. However, it can be said that studies focusing on examining such journals within the specified period and comparing the findings with the studies conducted in the same field in Turkey will also reveal original data.

ORCID

Aslı Avcı Akçalı  <https://orcid.org/0000-0001-7628-3180>

References

- Adlığ, D. (2021). Tarih eğitimi ile ilgili yapılmış tezlerin incelenmesi. *MECMUA - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 329-348.
- Bage, G. (2000). *Thinking history 4-14. Teaching, learning, curricula and communities*. London: Routledge.
- Booth, A., (2008). The making of history teaching in 20th-century British higher education. Retrieved on 16.02.2022 from https://archives.history.ac.uk/makinghistory/resources/articles/teaching_of_history.html
- Boran Yılmaz, R., Erden, G.E., Özgür Sarıca, B., Akın, M., Yılmaz, Ö. & Berat, G. (2019). PISA’ da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemlerinin karşılaştırılması. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 2(2), 217-236.
- Büyükköztürk, ř., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, ř. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chapman, A. J. (2017) Research and practice in history education in England: A perspective from London. *The Journal of Social Studies Education*, 6, 13-41.
- Chapman, A.J. (2021). Introduction: Historical knowing and the ‘knowledge turn’. A. Chapman (Ed.), In *Knowing history in schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge* (1-31). London: UCL.
- Cooper, H. (2018). Children, their world, their history education: The implications of the Cambridge review for primary history. *Education 3-13*, 46(6), 615-619.
- Dahalan, S. C. & Ahmad, A. R. (2018). Aims of history education in developed countries: A systematic literature review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12), 2439–2449.
- Demircioğlu, İ.H. & Demircioğlu, E. (Ed.) (2017). *Türkiye’de tarih araştırmaları el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Demircioğlu, İ.H. (2010). *Educating history teachers in Turkey and England: A comparative study*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Dennis, N. (2021). The stories we tell ourselves: History teaching, powerful knowledge and the importance of context. A. Chapman (Ed.), In *Knowing history in schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge* (216-233). London: UCL.
- Department for Education (DfE). (2013). National curriculum in England: History programmes of study. Retrieved on 10.02.2022, from <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>
- Dinç, E. & S. Üztumur (2017). Türkiye’de sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde müzeler ve tarihi mekânlardan yararlanmaya yönelik araştırmaların içerik analizi. *Milli Eğitim*, 214, 61-84.
- Franzosi, R. (2007). Content analysis: Objective, systematic, and quantitative description of content. R. Franzosi (Ed.), In *Content Analysis* (xxi-1). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harris, R. & Burn, K. (2011). Curriculum theory, curriculum policy and the problem of ill-disciplined thinking. *Journal of Education Policy*, 26(2), 245-261.
- Hawkey, K. (2008). Farklı etnik kökenlerden gelen gençlerin İngiliz tarihine bakış açıları: Öğretim programı için öneriler. M. Safran ve D. Dilek (Ed.), In *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* (ss.107-117). İstanbul: Yeni İnsan.
- Karasar, N.(2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kenneth, N. (2021). Powerful knowledge for what?: History education and 45-degree discourse. A. Chapman (Ed.), In *Knowing history in schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge* (177-201). London: UCL.

- Kitson, A. (2021). How helpful is the theory of powerful knowledge for history educators?. A. Chapman (Ed.), In *Knowing history in schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge* (32-51). London: UCL.
- Murphy, J. (2009). *100 ideas for teaching history*. London: Continuum International.
- Smart, D. (2009). İngiltere ve Galler'de eğitim sistemi ve tarih öğretim programları. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart (Ed.), In *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* (81-102). Ankara: Harf Eğitim.
- Smart, D. & Harnett, P. (2009). İngiltere'de tarih öğretim programı: Tartışmalı anlatılar. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart (Ed.), In *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* (103-120). Ankara: Harf Eğitim.
- The National Archives. Retrieved on 10.02.2022 from <https://discovery.nationalarchives.gov.uk/details/r/C342discovery.nationalarchives.gov.uk/details/r/C342f>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Young, M. (2021). Powerful knowledge and the powers of knowledge: A dialogue with history educators. A. Chapman (Ed.), In *Knowing history in schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge* (234-259). London: UCL.
- www.history.org.uk



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretimiyle ilgili görüşlerinin incelenmesi

Ali Ekber Gülersoy & Burak Çavdar

Önerilen atf: Gülersoy, A.E; Çavdar, B. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yerel Coğrafya Öğretimiyle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(2), 269-296. DOI: 10.47615/isse.1166661

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.1166661>



© 2022 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar

Daha önceki çalışmalarda öğretmenlerin yerel coğrafya ile ilgili görüşleri incelenmiş ve bu kapsamda öğrencilerin yaşadıkları yerin coğrafi özelliklerini daha iyi öğrenebilecekleri belirlenmiştir.

Bu çalışmayla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretimi ile ilgili düşünceleri öğrenilmiş ve yerel coğrafya öğretiminin yararlı olduğu saptanmıştır.

Bu çalışma ile elde edilen bulgular sayesinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretimiyle ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanabilecektir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretimiyle ilgili görüşlerinin incelenmesi

Ali Ekber Gülersoy  Burak Çavdar 

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, 35080, İzmir, Türkiye
ÖZ

Arka Plan: Sosyal bilgiler dersi temel coğrafi bilgilerimizi kazanmaya başladığımız bir derstir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında yararlanabileceğimiz yerel coğrafya öğretimi de öğrencilerin yaşadıkları yeri coğrafi açıdan daha iyi tanımasını sağlayacaktır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretimi hakkındaki düşüncelerinin öğrenilmesinin hem yerel coğrafya öğretimi konusunda bilgi sahibi olmalarına hem de üniversite eğitimlerinin şekillendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Amaç: Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretimiyle ilgili görüşlerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Verilerin analizi için “betimsel analiz” ve “içerik analizi” kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Öğretmenliği bölümü üçüncü ve dördüncü sınıflarında okuyan 23 gönüllü öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

Bulgular: Öğretmen adaylarıyla yaptığımız çalışmada adayların yerel coğrafya tanımlarında “bireyin içinde yaşadığı yerin özelliklerini bilmesi, tanınması, kullanılması”, “herhangi bir bölgenin çevrenin, alanın özelliklerinin anlatılması, incelenmesi, öğretilmesi” gibi cevaplar verdikleri görülmüştür. Yerel coğrafya öğretimi kapsamında yapılabilecek uygulamalara ilişkin verilere baktığımızda gezi, gözlem, saha araştırması, ev ödevi, araştırma yaptırma gibi etkinliklerin yerel coğrafya öğretimi kapsamında yapılabilecek uygulamalar olduğu saptanmıştır. Katılımcılar yerel coğrafya etkinlikleri yaptırmanın öğrencilerin yaşadıkları bölge hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlama, kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirme, onların dikkatini çekme gibi faydaları olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcıların çoğu yerel coğrafya öğretiminin uygulanabilir olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılar yerel coğrafya öğretiminin uygulanmasında zaman, imkân ve maddi yetersizliklerin, bürokratik engellerin gibisorumunlarla karşılaşılabilirliğini ifade etmişlerdir.

Sonuç: Çalışmadan elde edilen veriler sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretimini faydalı buldukları ve sosyal bilgiler dersinde uygulanabilir olduğunu düşündükleri görülmüştür.

MAKALE TARİHİ
Geliş tarihi 25 Ağustos 2022
Kabul tarihi 4 Ekim 2022

ANAHTAR KELİMELER
Sosyal bilgiler, öğretmen adayları, yerel coğrafya öğretimi

Makale Türü
Araştırma makalesi

İLETİŞİM Ali Ekber Gülersoy  gulersoy74@gmail.com  Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, 35080, İzmir, Türkiye

© 2022 Ali Ekber Gülersoy; Burak Çavdar
Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

Ertürk'e göre (aktaran Demirel ve Kaya, 2020), "Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış değişme oluşturma sürecidir". Bu tanımdan anlaşılacağı gibi eğitim sürecinin amacı bireyin istenilen davranışları sergilemesini sağlamaktır. Ancak bu tanım günümüz eğitim anlayışı için yetersiz sayılabilir. Eğitimin bireyi istenen iş gücünü oluşturmak için bilgi ve becerilerle donatmak, onlara eleştirel düşünme becerisi kazandırmak, demokratik anlayışa sahip kişiler olarak yetiştirmek gibi farklı işlevlerinin de olduğu görülmektedir (Buluç, 2019, s.26). Eğitimin başka bir amacı ise bireyin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yeteneklerinin farkına varılması ve bu yeteneklerin geliştirilmesini sağlamaktır (Yılmaz, 2020, s. 2).

Eğitimin var olan bütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde okullarımızda verilen dersler önemli bir yer tutmaktadır. Bu derslerde birisi de Sosyal Bilgilerdir. Sosyal Bilgiler dersi farklı sosyal bilim alanlarının ilkökul ve ortaokul düzeyinde daha sade bir şekilde öğrencilere aktarılmasını sağlar.

Sosyal Bilgiler dersi içerisinde birçok farklı sosyal bilim alanından aktarılan beceri, kazanım, öğretim programı ve ders programları yer almaktadır (Koçoğlu ve Aydın, 2017, s.61). Sosyal Bilgiler dersi içeriğinde yer alan sosyal bilim alanlarından birisi de coğrafya alanıdır. İnsanın yaşadığı mekanın özelliklerini bilmesini sağlayan coğrafya alanı ilkökul ve ortaokullarda Hayat Bilgisi dersi ve Sosyal Bilgiler dersinin içerisinde öğrencilere aktarılmaktadır (Kızılçaoğlu, 2006, s.83).

Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde deneyim yoluyla bilgilerin kalıcılığını sağlamak önemlidir. Coğrafya disiplini de insanın yaşadığı mekanla yakından ilintilidir. Bu nedenle bu alandaki bilgilerin yaşamın içinden seçilerek aktarılması verdiğimiz eğitimin karşılığının iyi bir şekilde alınmasına katkı sağlayacaktır. Nitekim Değirmenci (2019) iyi bir coğrafya eğitimi için yaşamda karşılığı bulunan örneklerin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi ile verilen temel coğrafi bilgilerin yaşamda karşılığının en iyi şekilde aktarılabilmesi için mekan bilgisi öğrencinin yakın çevresinden verilen örneklerle oluşturulabilir. Tomal (2009) öğrencilerin temel coğrafi becerilerinin artırılmasını sağlamak için yakın çevreden daha fazla yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir. Özgen (2012) ise coğrafya ile ilgili çalışmaların ilköğretimde bile yakın çevreden yararlanılarak gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla yakın çevrenin kullanımının coğrafya alanındaki temel bilgi ve becerileri kazanmak için önemli olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018)'nda yer alan 27 adet beceriden;

- Çevre Okuryazarlığı
- Gözlem
- İşbirliği
- Konum Analizi
- Mekanı Algılama gibi becerilerin yerel coğrafya öğretimi sayesinde kazandırılabilmesi söylenebilir.

Yakın çevreden daha fazla yararlanılarak söz konusu becerileri öğrencilere kazandırılabiliriz. Bu nedenle yerel coğrafya öğretimine daha fazla önem vermeliyiz.

Yerel coğrafya yeryüzünde var olan belli bir bölgenin sınırlandırılarak bir ya da birden fazla yönden incelenmesine olanak sağlamaktadır. Yerel coğrafya öğretimi ise öğrencinin yaşadığı çevreden hareket ederek o alandaki coğrafi unsurların kullanılarak öğrencilerin; temel coğrafi becerileri kazanmalarını, yaşadığı bölgeyi ve çevreyi anlamalarını amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır (Öner ve Memişoğlu, 2018, s.194). Öğrencilerin yaşadıkları yerin özelliklerini bilmesi onların yaşadıkları yerle olan aidiyet duygularının da gelişmesini sağlar (Xiurong, 2016, s.1). Bu da yerel coğrafya öğretiminin öğrencilerin vatanseverlik duygularının gelişimine katkı sağlayacağını bizlere göstermektedir. Huabin (2004)'e göre yerel coğrafya, coğrafya alanı için önemli bir nokta ve insanların coğrafyanın temel bilgilerine ulaşmasını sağlayan bir alandır. Mi (2018) yerel coğrafyanın yerelin coğrafi öğelerini öğretmekle öğrencilerin hem coğrafi okuryazarlık becerilerini hem de günlük yaşamdaki becerilerini arttırdığını ifade etmiştir.

Coğrafi yönden temel bilgi ve becerilerimizi kazandığımız Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde en önemli unsurlardan biri de öğretmenlerimizin yeterlilik ve donanımlarıdır. Bu yeterlilik ve donanımları önemli ölçüde kazandığımız yer ise üniversitelerimizdir. Bu nedenle bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu çalışmanın yapılması ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarımızın yerel coğrafya öğretimine ilişkin bilgi, görüş ve önerileri analiz edilebilecektir. Çalışmanın sonuçlarına göre üniversitelerde sosyal bilgiler öğretmen adaylarımızın yeterlilik ve donanımlarının geliştirilmesi için ve yerel coğrafya öğretimine yönelik öneriler sunulacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretimiyle ilgili görüşlerinin incelenmesidir. Bu nedenle çalışmada aşağıdaki problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

- 1) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretimi hakkında bilgileri ne düzeydedir?
- 2) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretiminin uygulanması hakkında görüşleri nelerdir?
- 3) Sosyal bilgiler öğretmen adayları sosyal bilgiler dersi kapsamında hangi yerel coğrafya konularının öğretilmesini yararlı bulmaktadırlar?
- 4) Sosyal bilgiler öğretmen adayları bulunduğu çevrede genel olarak hangi coğrafi unsurları kullanabilir?
- 5) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretiminin yararlılığı hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- 6) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretimi hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?

Metodoloji

Bu çalışmada Öner (2016) tarafından “Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı tez için geliştirilen görüş formu gerekli izinler alınarak ve Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 17.12.2021 ve E-85316909-659-160680 sayılı Etik Kurul onayı alınarak kullanılmıştır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi çeşitli veri toplama yöntemlerinin algı ve olayları gerçekleştikleri doğal çevrelerinde ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.41).

Çalışmamızda doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi için betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. İçerik analizinde doğrudan olmayan yöntemlerle analiz gerçekleştirilmektedir. İçerik analizi metin veya metin içindeki sözcük ya da kavramları belirleyerek bu sözcük veya kavramların var oluşunu, ifade ettiği anlamları ve ilişkilerini analiz ederek çıkarımlarda bulunulmasını sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s.252). Betimsel analiz verilerin yüzeysel olarak incelenmesini sağlarken içerik analizinde veriler daha derinlemesine analiz edilerek fark edilmeyen kavram ve temaların bulunması sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Bu nedenle araştırmada iki yöntem de kullanılmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın geçerliliğini arttırmak için çeşitli yollar vardır. Bu yollardan biri çalışmanın bazı aşamalarında çalışmayla ilgili kişilerin çalışma hakkındaki görüş, düşünce ve önerilerini almaktır (Aydın ve Bayazıt, 2021, s. 191). Bu nedenle çalışma bu konuda uzman iki kişiye gönderilmiş ve dönütleri çalışmanın şekillenmesinde rol oynamıştır. Kuramsal çerçevenin oluşturulması da çalışmanın içeriğine zemin oluşturduğundan çalışmamızın geçerliliğini arttırmıştır.

Lecompte ve Goetz (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2018) araştırmalarda doğrudan yapılan alıntılar yorumuz bir şekilde aktarılmasının ve çalışmanın benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmasının da iç güvenilirliği arttırabileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle çalışmanın iç güvenilirliğini arttırmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiş ve çalışmanın sonuçları yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın dış güvenilirliği içinde çalışma süreci şeffaf bir biçimde anlatılmaya çalışılmış, çalışmanın verileri istenildiği zaman gösterilmek suretiyle araştırmacı tarafından saklanmıştır. Sonuçlar ve veriler arasında bağ kurulmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü 3. ve 4. sınıflarında okuyan 23 gönüllü öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma örnekleminin seçilmesinde uygun-kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Uygun-kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmacının kolay ulaşabileceği ve gönüllü olarak çalışmaya katılan kişilerden oluşur (Erkuş, 2021, s.161).

Çalışmaya katılan gönüllülerden 9'u erkek 14'ü ise kadındır. Çalışmaya katılan 23 kişiden 22'si 20-24 yaş aralığında 1 tanesi ise 24 yaşından büyüktür. Çalışmayan katılanların okudukları sınıf seviyelerine baktığımızda 23 kişinin 10 tanesi üniversite 3. sınıf, 13 kişi ise 4. sınıf düzeyindedir. Yine çalışmaya katılanların 17 tanesi kentte yaşarken 6 tanesi kırsal bölgelerde yaşamaktadır. Bunlar yanında çalışmaya katkı veren öğretmen adaylarının daha çok İzmir doğumlu olduğu dikkat çekmektedir.

Bulgular

Tablo 1. Öğretmen adayların yerel coğrafya öğretimi tanımına ilişkin bulgular

Kategori: Yerel Coğrafya Öğretimi Tanımı		
Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Bireyin içinde yaşadığı yerin özelliklerini bilmesi, tanınması, kullanması	Ö-A-3, Ö-A-4, Ö-A-12, Ö-A-13, Ö-A-19, Ö-A-21, Ö-A-22, Ö-A-23	8
Herhangi bir bölgenin/alanın/çevrenin coğrafi özelliklerinin anlatılması, incelenmesi, öğretilmesi	Ö-A-2, Ö-A-5, Ö-A-6, Ö-A-7, Ö-A-8, Ö-A-11, Ö-A-15	7
Yaşadığımız çevrenin/bölgenin incelenmesi, değerlendirilmesi, öğretilmesi	Ö-A-1, Ö-A-17, Ö-A-18	3
Ülkemizi yorumlamak, incelemek	Ö-A-10, Ö-A-16	2
Kültür aktarım	Ö-A-9	1
Çıkarım yapmayı sağlayan yöntem	Ö-A-14	1
Yerle alakalı olan	Ö-A-20	1
Toplam		23

Verilen cevaplar analiz edildiğinde öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretimini “bireyin içinde yaşadığı yerin özelliklerini bilmesi, tanınması, kullanması”, “Herhangi bir bölgenin/alanın/çevrenin coğrafi özelliklerinin anlatılması, incelenmesi, öğretilmesi”, “Yaşadığımız çevrenin/bölgenin incelenmesi, değerlendirilmesi, öğretilmesi” şeklinde tanımladıkları görülmektedir.

Ö-A-1 “Yaşadığımız bölgenin coğrafyanın kavramları göre incelemek ve değerlendirmektir. Yani yerel bölgenin fiziki, ekonomik, siyasi vb. bakımından irdelemektir.”

Ö-A-3 “Yaşanılan yerin coğrafya öğretimi.”

Ö-A-12 “Yaşadığımız yerin çevresinde ki coğrafi unsurların öğrenilmesidir.”

Ö-A-16 “Bulduğumuz ülkenin coğrafi açıdan incelenmesi anlamına gelmektedir. Aslında her ülkenin kendine has coğrafi özelliklerinin ve bu özelliklerin insan hayatına etkilerinin ele alındığı alandır.”

Ö-A-19 “Öğrencilere içerisinde buldukları coğrafyaya ait unsurlar hakkında bilgi veren, çevrelerinde olup biten coğrafi olayların farkına varmalarını sağlayan, mekansal olarak yakından uzağa bakış açısıyla kendi coğrafi çevrelerinden gözlemledikleri olaylar ile uzak coğrafyalardaki olayları ilişkilendirebilme ve coğrafyanın içerisinde barındırdığı fiziki ve beşeri öğeler hakkında öğrencilere akıl yürütebilme gibi becerilerin verildiği bir öğretimi olduğunu düşünmekteyim.”

Tablo 2. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde yerel coğrafya öğretiminden nasıl yararlanabileceklerine dair bulgular

Kategori: Yararlanabilirlik

Kod	Katılımcılar	Frekans
Örneklendirme	Ö-A-6, Ö-A-7, Ö-A-8, Ö-A-12, Ö-A-15, Ö-A-19, Ö-A-22, Ö-A-23	8
Bulduğumuz coğrafyanın özelliklerini öğrenmede/kullanmada/incelemede/anlatmada	Ö-A-4, Ö-A-6, Ö-A-7, Ö-A-17	4
Bilgi aktarmada	Ö-A-2, Ö-A5,	2
Ülkemizi tanıtmada/anlatmada	Ö-A-13, Ö-A-16	2
Görsel materyaller kullanarak	Ö-A-9, Ö-A-21	2
Çeşitli bilgi kaynaklarını kullanarak	Ö-A-1,	1
Bölgenin özelliklerini anlatırken	Ö-A-10,	1
Araştırma Yaptırmada	Ö-A-3	1
Dikkat çekmede	Ö-A-11	1
Bilgilerin kalıcılığını sağlamada	Ö-A-14	1
Çevre bilinci arttırmada	Ö-A-14	1
Gezi-gözlem yaptırarak	Ö-A-18	1
Doğadan faydalanmayı öğretmede	Ö-A-20	1
Toplam		26

Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde yerel coğrafya öğretiminden nasıl yararlanabileceklerine dair verdikleri cevapların analizi yapıldığında “Örneklendirme”, “Bulduğumuz coğrafyanın özelliklerini öğrenmede-kullanmada-incelemede-anlatmada”, Bilgi aktarmada” Ülkemizi tanıtmada-anlatmada” şeklinde yanıtlar verdikleri görülmektedir.

Ö-A-4 “Bulduğumuz coğrafyayı öğrenmek, özelliklerini bilmek ve sosyal, kültürel, ekonomik hayata yansımalarını fark ederek her alanda ona göre kullanılabilir”

Ö-A-7 “Yaşadığımız bölgeyi daha detaylı inceleyebiliriz”

Ö-A-11 “Yerel olan öğrencinin dikkatini çeker. Coğrafya öğretimine daha spesifik bir yerden başlamak daha öğretici olabilir.”

Ö-A-17 “öğrencilere öncelikle yaşadıkları çevreyi anlatarak özelden genele çıkarımlar yapmalarını sağladım. yakın çevrelerindeki unsurları gözlemleyebilme fırsatı elde ettiklerini varsayarsak, coğrafyayı anlayabilme ve anlamlandırabilme yetenekleri gelişir.”

Ö-A-19 “Dersi işlediğim sırada, öğrencilere coğrafi konum ya da unsurlarla ilgili somut bir örnek kullanmam gerekirse okulun bulunduğu coğrafi bölgeden yararlanırım. Aynı zamanda sadece fiziki konularda değil, coğrafyayla ilgili beşeri konularda da başvurabilirim.”

Tablo 3. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde yer alan konulardan hangisinde yerel coğrafya öğretimine başvurabileceklerine dair bulgular

Kategori: Başvurulabilirlik			
Alt Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans
Fiziki Unsurlar	Coğrafyayla ilgili birçok konuda	Ö-A-4, Ö-A-8, Ö-A-9, Ö-A-16, Ö-A-17, -Ö-A-19	6
	Yeryüzü şekilleri	Ö-A-2, Ö-A-14, Ö-A-15, Ö-A-19, Ö-A-23	5
	İklim	Ö-A-6, Ö-A-12, Ö-A-23	3
	Bitki Örtüsü	Ö-A-12	1
	Harita Bilgisi	Ö-A-6	1
	Konum Bilgisi	Ö-A-10	1
Beşeri Unsurlar	Bölgeler	Ö-A-2, Ö-A-6, Ö-A-10, Ö-A-21	4
	Afetler ve Çevre Sorunları	Ö-A-15, Ö-A-23	2
	Coğrafya kültür ilişkisi	Ö-A-3,	1
	Ekonomi ve Sosyal Hayat	Ö-A-7	1
	Medeniyetler	Ö-A-14	1
	Sanayi	Ö-A-14	1
	Nüfus ve Yerleşme	Ö-A-15	1
	Üretim	Ö-A-6, Ö-A-21	2
	İnsanlar Yerler ve Çevreler	Ö-A-5, Ö-A-11, Ö-A-18, Ö-A-22	4
	Öğrenme Alanı	Ülkeler arası köprüler	Ö-A-1,
Küresel Bağlantılar		Ö-A-5,	1
Adım Adım Türkiye		Ö-A-6	1
Ülkem Kültürüm ve Tarihim		Ö-A-13	1
Kültür ve Miras		Ö-A-20	1
Tarih		Ö-A-21	1
Toplam			40

Öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretiminde hangi konuların öğretiminde başvurabileceklerine dair verdikleri cevaplarda “coğrafyayla ilgili birçok konuda yerel coğrafya öğretimine başvurabilecekleri”, bunun yanında sırasıyla “yeryüzü şekilleri, bölgeler, iklim, afetler ve çevre sorunları” gibi coğrafya alanının fiziki ve beşeri unsurlarına yer verebilecekleri saptanmıştır. Bunların yanısıra “İnsanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanı başta olmak üzere bazı öğrenme alanlarında da yerel coğrafya öğretimine başvurulabileceği ifade edilmiş ve Tablo 3’de gösterilmiştir.

Ö-A-2 “Bölgeleri anlatırken, yeryüzüm şekillerini anlatırken başvurabiliriz”

Ö-A-5 “Sosyal bilgilerde insanlar, yerler ve çevreler ve ya küresel bağlantılar öğrenme alanıyla yerel coğrafya öğretimi gerçekleştirilebilir.”

Ö-A-15 “Yeryüzü Şekilleri Nüfus Ve Yerleşme Afetler Ve Çevre Sorunları Vb konuların aktarılmasında yerel coğrafya yardımcı olabilir.”

Ö-A-17 “hemen hemen her konunun öğretiminde yerel coğrafyaya başvurulabilir. spesifik bir örnek verecek olursak; öncelikle kültür ve miras konusunun, doğal ve beşeri unsurlar konusunun öğretiminde yerel coğrafya öğretimine başvurabilirim”

Ö-A-19 “Coğrafya ile ilgili; yakın çevrelerinde olan ve somut olarak elde edebilecekleri örnekleri içerisinde barından her türlü konuda başvurabilirim. Örneğin; okulun çevresinin ya da yaşadığı yerin krokisini çizme. Yaşadığı bölgedeki yerşekilleri, iklimi hakkında bilgi verme. Yaşadığı bölgenin ekonomik unsurları hakkında araştırma yapma gibi.”

Tablo 4. Öğretmen adaylarına göre yerel coğrafya öğretiminde yapılabilecek uygulamalara dair bulgular

Kategori: Uygulamalar		
Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Gezi, Saha Araştırması, Gözlem	Ö-A-6, Ö-A-9, Ö-A-14, Ö-A-15, Ö-A-17, Ö-A-18, Ö-A-19, Ö-A-21, Ö-A-22	9
Araştırma-İnceleme-Değerlendirme-Anlatım-Ev Ödevi	Ö-A-4, Ö-A-8, Ö-A-11, Ö-A-13, Ö-A-16	5
Sunular, Videolar Hazırlama- Yaptırma	Ö-A-5, Ö-A-7, Ö-A-10, Ö-A-12, Ö-A-16	5
Etkinlikler	Ö-A-19, Ö-A-20, Ö-A-23	3
Yakın Çevreden Örnek Vermek	Ö-A-1, Ö-A-12	2
Canlandırma- Drama	Ö-A-2, Ö-A-20	2
Oyunlar	Ö-A-5, Ö-A-16	2
Dergi Çalışması	Ö-A-3	1
Toplam		29

Öğretmen adaylarının yapılabilecek uygulamalara dair verdikleri cevaplarda “Gezi, saha araştırması ve gözlem” dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları “Araştırma, inceleme, değerlendirme, anlatım, ev ödevi, sunular, video hazırlama, drama” gibi uygulamalarında yerel coğrafya öğretimi kapsamında yapılabilecek uygulamalar olduğunu aktarmışlardır.

Ö-A-5 “Harita, seterra(oyun), bulunduğu bölgenin coğrafi özelliklerine dayalı kompozisyon yazdırma, yerel çocuk oyunları ile yerel coğrafyayı öğrenme sürecine dâhil etme, görsel ağırlıklı sunular, videolar vs.hazırlama”

Ö-A-8 “Mesela kalabalık bir şehirdeyse nüfus yoğunluğundan dolayı yaşadıkları sorular üzerinden anlatım yapılabilir. Yada yakınındaki bir toprak çeşidi incelenebilir. Bir dağ varsa gözlem sonuçları sıralanabilir.”

Ö-A-13 “Öğrencilere coğrafi bilgilerden de yola çıkarak doğal güzelliklerin nasıl oluştuğunu anlatırım”

Ö-A-17 “öncelikle öğrencilerime bir hafta (konunun içeriğine göre) çevrelerinde gözlem yapmaları için süre tanırım ve onlardan küçük küçük örnekler toplamalarını isterim. sınıf içerisinde doğru sorular sorarak bu gözlemlerinin iyice pekişmesini sağlarım. kendimde konunun içeriğine uygun olarak çevre araştırması yapar, ders içerisinde konuyu görsel ve işitsel materyeller ile desteklerim.”

Ö-A-21 “Müzeleri, üretim noktalarını gezdirebiliriz.”

Tablo 5. Öğretmen adaylarına göre yerel coğrafya etkinlikleri yaptırmanın öğrencilere kazandıracığı yararlarla ilişkin bulgular

Kategori: Yararlılık		
Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Yaşadığı Bölge Hakkında Bilgi Sahibi Olmak-Vermek-Tanıtmak	Ö-A-1, Ö-A-5, Ö-A-7, Ö-A-10, Ö-A-11, Ö-A-13	6
Kalıcı- Etkili Öğrenmeyi Sağlama	Ö-A-9, Ö-A-12, Ö-A-16, Ö-A-17, Ö-A-18, Ö-A-23	6
İlişki Kurmayı Sağlama	Ö-A-5, Ö-A-6, Ö-A-10, Ö-A-15, Ö-A-19	5
Dikkat Çekme	Ö-A-11, Ö-A-12, Ö-A-20, Ö-A-23	4
Araştırma Becerisi	Ö-A-2, Ö-A-3, Ö-A-19	3
Ülkesini-Çevresini Tanır	Ö-A-2, Ö-A-19, Ö-A-23	3
Öğretimi Kolaylaştırma	Ö-A-8, Ö-A-9, Ö-A-11	3
Aktif Öğrenme	Ö-A-3, Ö-A-16	2
Özgüven Sağlamak	Ö-A-1	1
Sorumluluk Sahibi Olma	Ö-A-3	1

Çözüm Üretme	Ö-A-4	1
Çıkarımlarda Bulunma	Ö-A-5	1
Bilgiyi Hatırlama	Ö-A-6	1
Sorunlara Karşı Duyarlılık Sağlama	Ö-A-14	1
Aidiyet Duygusu Geliştirme	Ö-A-14	1
Bireyin Kültürünü Öğrenmesini Sağlar	Ö-A-21	1
Farkındalık Sağlama	Ö-A-22	1
Toplam		40

Öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretimi yaptırmanın kazandıracığı yararlarla ilişkin verdikleri cevaplara baktığımızda “Yaşadığı Bölge Hakkında Bilgi Sahibi Olmak-Vermek-Tanıtmak”, “Kalıcı-etkili öğrenmeyi sağlamak”, “İlişki kurmayı sağlama”, “Dikkat çekme” gibi yanıtların ön plana çıktığı görülmektedir. Erişilen diğer bir bulgu da verilen cevapların çeşitlilik göstermesidir. Bu durum, yerel coğrafya öğretimi yaptırmanın öğrencilere birçok yararının olacağını gösterebilir.

Ö-A-2 “Öncelikle ülkesini, çevresindeki doğal maddi manevi güzellikleri tanır, coğrafyamızın özelliklerini öğrenebilir. Araştırma-merak duyguları gelişebilir.”

Ö-A-7 “Kendi yaşadıkları bölge hakkında daha detaylı ve iyi bir bilgiye sahip olurlar”

Ö-A-10 “Kendi “coğrafyasının ne kadar kıymetli ve biricik olduğunun farkına varır. Kendine karşılaştırma becerisi kazandırır. Yakın coğrafi çevreler hakkında bilgi sahibi olur.”

Ö-A-18 “Öğrencilerin aktif olduğu her uygulama öğrenmeleri için kalıcı olmasına yarar sağlamaktadır.”

Ö-A-22 “Öğrencilerin öncelikle kendi çevirilerini gördükleri gezdikleri yerleri daha bilinçli şekilde farkındalık yaratarak gözlemlenmeleri sağlanır”

Tablo 6. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde yerel coğrafya öğretimi kapsamında hangi konuların yer almasını istediklerine ilişkin bulgular

Kategori: Yer verilebilecek konular

Alt Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans	
Fiziki Konuları	Coğrafya	İklim	Ö-A-7, Ö-A-17, Ö-A-22, Ö-A-23	4
		Doğal Kaynaklar	Ö-A-1, Ö-A-17	2
		Toprak Çeşitleri	Ö-A-1, Ö-A-22	2
		Yer Yapısı	Ö-A-8, Ö-A-12	2
		Bitki Örtüsü	Ö-A-12, Ö-A-17	2
		Konum	Ö-A-22	1
		Yeryüzü Şekilleri	Ö-A-23	1
Beşeri Konuları	Coğrafya	Kültür, Kültür ve Miras	Ö-A-4, Ö-A-6, Ö-A-9, Ö-A-17, Ö-A-18, Ö-A-20	6
		Ekonomi ve Sosyal Hayat	Ö-A-7, Ö-A-9, Ö-A-11	3

Şehir, Bölgeler, Ülkeler	Ö-A-10, Ö-A-15, Ö-A-16	3	
Turizm	Ö-A-2, Ö-A-7	2	
Çevre Sorunları	Ö-A-8, Ö-A-14		2
Tarım Ürünleri	Ö-A-1	1	
Toplum ve Coğrafya	Ö-A-3	1	
Göç	Ö-A-6	1	
Nüfus ve Yerleşme	Ö-A-7	1	
Doğal Afetler	Ö-A-23	1	
Her Konunun	Ö-A-19	1	
Tarih	Ö-A-21	1	
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Ö-A-5	1	
İstemezdim	Ö-A-13	1	
Toplam		39	

Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde yerel coğrafya öğretimi kapsamında hangi konuların yer almasını istediklerine dair verdikleri cevaplarda beşeri coğrafya konularının ağırlıkta olduğu görülmektedir. İklim, kültür, doğal kaynaklar, ekonomi ve sosyal hayat, bitki örtüsü, turizm gibi konuların ağırlıklı olarak verilen yanıtlar olduğu dikkat çekmektedir.

Ö-A-2 “Her bölgenin sadece sadece yeryüzü şekillerini değil turizm açısından tarihi açısından da bilgilendirmeler yapılmasını isterdim (yaş düzeyine uygun olacak şekilde)”

Ö-A-7 “Ekonomi ve Sosyal Hayat, Nüfus ve Yerleşme, Turizm, iklim. Öğrencilerin yaşadıkları bölge hakkında daha iyi bir bilgi sahibi olması için.”

Ö-A-11 “Yerel bölgenin fiziki haritası. Öğrencinin o bölgenin fiziki özelliklerini daha yakından tanıyabilmesi için Yerel bölgede yapılan ekonomik faaliyetler. Bölgenin insanını bilinçlendirmek için”

Ö-A-12 “Bitki örtüsü, arazi yapısı Maalesef her okul için geziler düzenlenemediği için yakın çevreden örnekler verilebilmesi adına, ulaşılabilirlik açısından bu konuların daha uygun olduğunu düşünüyorum.”

Ö-A-16 “Bu ünite de öncelikle çocukların kendi ülkelerinin özelliklerini iyice bilmeleri için detaylı bir Türkiye coğrafyasının yer almasını isterdim. Türkiye’de görülen iklim tipleri, bitki örtüsü, yeraltı ve yerüstü kaynakları, yer şekilleri gibi bir ülkeyi oluşturan özelliklerin çocukların seviyelerine uygun şekilde yer almasını isterdim. Bunun yanında dünyanın önemli ülkelerinin Türkiye kadar detaylı olmasada genel hatlarıyla coğrafi özelliklerinin yer alması çocukların dünya ülkelerini tanımaları açısından önemlidir.”

Ö-A-23 “Yeryüzü şekilleri Doğal afetler İklim tipleri Materyal geliştirilebilir yerel coğrafya öğretimi bu konuların öğretim sürecine uygulanabilir.”

Tablo 7. Öğretmen adaylarına göre yerel coğrafya öğretiminin uygulanabilirliğine ilişkin bulgular

Kategori: Uygulanabilirlik		
Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Uygulanabilir	Ö-A-1, Ö-A-4, Ö-A-5, Ö-A-6, Ö-A-7, Ö-A-9, Ö-A-10, Ö-A-11, Ö-A-14, Ö-A-16, Ö-A-17, Ö-A-19, Ö-A-21, Ö-A-23	14
Uygulanamaz	Ö-A-3, Ö-A-12, Ö-A-13, Ö-A-18	4
Şartlı Uygulanabilir	Ö-A-2, Ö-A-8, Ö-A-22	3
Uygulanmalı	Ö-A-15, Ö-A-20	2
Toplam		23

Öğretmen adaylarının çoğu yerel coğrafya öğretiminin “uygulanabilir” olduğunu düşünmektedirler. Buna ek olarak “uygulanamaz, şartlı uygulanabilir ve uygulanmalı” şeklinde cevaplar verildiği de görülmektedir. Buradan yola çıkarak yerel coğrafya öğretiminin uygulanabilir olduğu görüşü dile getirilebilir.

Ö-A-6 “Bence uygulanmasında bir sakınca yoktur. Öğrenciler bölgelere göre öğrenim görürse daha akılda kalıcı bilgilere sahip olabilirler.”

Ö-A-7 “Bence çok iyi olur çünkü konu olarak öğrencilerin yakın bölgesini içerdiği için verimli olacağını düşünüyorum”

Ö-A-10 “Dersin amacına uyum sağlayabilecek uygulamalardan birisidir. Bu sayede öğrenci yaşadığı yerin coğrafi bilgisine de sahip olabilecek ve bu onda merak bilinci uyandıracak.”

Ö-A-17 “kesinlikle çok rahat bir şekilde uygulanabilir. hatta uygulanması öğrenciler ve öğretmenler açısından büyük kolaylıklar sağlayacaktır. çevresindeki unsur ve olayları algılayamadan genel çıkarımlar yapmak yaş aralığı açısından zorlayıcı olabilir.”

Ö-A-23 “Yerel coğrafya öğretimi öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkelere olan yakından-uzaya ilkesiyle bağdaşmaktadır. Bu sebeple Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılabilir. Öğrenilen bilginin kalıcılığı, öğrencinin derse ilgisi artar.”

Tablo 8. Öğretmen adaylarının okul dışı eğitim kapsamında yerel coğrafya öğretiminde kullanabilecekleri coğrafi unsurlara ilişkin bulgular

Kategori: Kullanılabilecek coğrafi unsurlar			
Alt Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans
Fiziki Unsurlar	Yeryüzü Şekilleri	Ö-A-4, Ö-A-5, Ö-A-8, Ö-A-9, Ö-A-10, Ö-A-14, Ö-A-18, Ö-A-19, Ö-A-21	9
	Bitki Örtüsü	Ö-A-3, Ö-A-8, Ö-A-11, Ö-A-14, Ö-A-15, Ö-A-16, Ö-A-18, Ö-A-19	8
	Toprak Türleri	Ö-A-1, Ö-A-8, Ö-A-11, Ö-A-13, Ö-A-16, Ö-A-18	6
	İklim	Ö-A-8, Ö-A-16, Ö-A-19, Ö-A-22	4
	Konum	Ö-A-2, Ö-A-12, Ö-A-20	3
	Mekân	Ö-A-2, Ö-A-12, Ö-A-20	3
Beşeri Unsurlar	Hayvancılık	Ö-A-1, Ö-A-5	2
	Ekonomik Unsurlar	Ö-A-4, Ö-A-7	2

Sosyal Unsurlar	Ö-A-4, Ö-A-7	2
Nüfus ve Göç	Ö-A-6, Ö-A-8	2
Kültürel Unsurlar	Ö-A-4	1
Sanayi	Ö-A-5	1
Tarım	Ö-A-5	1
Ulaşım	Ö-A-7	1
Tarihi Unsurlar	Ö-A-1, Ö-A-14, Ö-A-17, Ö-A-20	4
Toplam		49

Öğretmen adaylarının okul çevresindeki yerel coğrafya öğretiminde kullanılabilecek coğrafi unsurlara ilişkin verdikleri cevaplarda fiziki unsurları daha çok vurguladıkları görülmüştür. Nitekim katılımcılar “yeryüzü şekilleri, bitki örtüsü, toprak türleri, iklim, konum, hayvancılık, ekonomik unsurlar” gibi çeşitli cevaplar vermişlerdir. Yapılan analiz neticesinde okul çevresinde bulunan birçok coğrafi unsurun yerel coğrafya öğretiminde kullanılabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Ö-A-2 “Konum ve mekân olabilir”

Ö-A-4 “Fiziki, kültürel, ekonomik ve sosyal unsurlar kullanılabilir”

Ö-A-12 “Mekan: bitki örtüsü, toprak türü Konum: coğrafi konumu, arazi yapısı”

Ö-A-17 “Okulumun içinde yer alan bitkiler baz alınarak bitki örtüsü, sıcaklık alınarak iklim tipi, bulunan toprak tipi alınarak toprak çeşidi konuları işlenebilir.”

Ö-A-21 “Konumları, mekânları kullanabiliriz eskiden kalma yerleri”

Tablo 9. Öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretiminde karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri sorunlara ilişkin bulgular

Kategori: Sorunlar		
Kodlar	Katılımcılar	Frekans
İmkân Yetersizliği	Ö-A-3, Ö-A-11, Ö-A-12, Ö-A-15, Ö-A-21	5
Zaman Yetersizliği	Ö-A-2, Ö-A-10, Ö-A-18, Ö-A-19	4
Maddi Yetersizlik	Ö-A-10, , Ö-A-12, Ö-A-14, Ö-A-19	4
Prosedür	Ö-A-10, Ö-A-14, Ö-A-15	3
Doğru Bilgi Sağlanamaması	Ö-A-1, Ö-A-20	2
Ortamın Uygunsuzluğu	Ö-A-12, Ö-A-23	2
Bilgi Yetersizliği	Ö-A-4, Ö-A-6	2
Sıkıcı Eğitimin Verilmesi	Ö-A-5, Ö-A-8	2
Sorun Olmaz	Ö-A-7, Ö-A-17	2
Öğrencinin İlgisizliği	Ö-A-9, Ö-A-13	2
Sınıf Mevcudunun Yoğunluğu	Ö-A-16, Ö-A-18	2
Kentleşme	Ö-A-8	1
Müfredat Yoğunluğu	Ö-A-16	1
Bilginin Değişimi	Ö-A-22	1
Toplam		33

Yerel coğrafya öğretiminde öğretmen adaylarının karşılaşabilecekleri sorunlara ilişkin görüşleri alındığında adayların “maddi yetersizlikler, zaman yetersizliği, imkan yetersizliği, bürokratik engeller, öğrencinin ilgisizliği, müfredatin yoğunluğu” gibi sorunlara vurgu yaptıkları görülmüştür.

Ö-A-1 “Her kişi doğru yanıt vermeyebilir veya yanlış bilgi verebilir. Açıklamalarını samimi, olağan, dürüst bir şekilde cevaplamayanlar olabilir. Bazı insanlar olumsuz karşılayabilir.”

Ö-A-2 “Zaman açısından uygulanabilirlik açısından sorunlar olabilir”

Ö-A-11 “İlköğretim seviyesindeki çocukları, yerel coğrafya öğretimi için o bölgeye götürmek olabilir”

Ö-A-13 “Çevrenin veya okulun buna uygun olmamasıdır. Veya öğrencinin bu konuya ilgisizliği diyebilirim.”

Ö-A-18 “Ders saati, sınıf mevcudu gibi unsurlar yerel coğrafya eğitiminde karşılaşabileceğim sorunlardır.”

Ö-A-22 “Küresel ısınma sebebiyle iklim değişkenlik göstermekte buda öğrettiğimiz doğruların zaman içinde değişimine yol açmakta”

Tablo 10. Öğretmen adaylarının nitelikli bir yerel coğrafya öğretimi için önerilerine ilişkin bulgular

Kategori: Öneriler		
Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Gezi- Gözlem Yapılmalı	Ö-A-4, Ö-A-6, Ö-A-11, Ö-A-12, Ö-A-15, Ö-A-16, Ö-A-22	7
Materyal Kullanılmalı	Ö-A-5, Ö-A-8, Ö-A-15, Ö-A-16, Ö-A-17, Ö-A-18	6
Etkinliklerle/ Yaşayarak Öğretim Yaparak	Ö-A-2, Ö-A-10, Ö-A-12, Ö-A-19, Ö-A-21	5
Destek Alınarak	Ö-A-3, Ö-A-19, Ö-A-20	3
Çeşitli Örnekler	Ö-A-8, Ö-A-16	2
İşe Yararlılık/ Önem Anlatılmalı	Ö-A-9, Ö-A-13	2
Hazırbulunuşluk	Ö-A-14, Ö-A-16	2
Çeşitli Kaynaklardan Yararlanarak	Ö-A-1	1
Araştırma Yapılmalı	Ö-A-5	1
Uygulamaya Yönelik Konu	Ö-A-8	1
Öğreticinin Bilgili Olması	Ö-A-17	1
Ders Saatinin Artması	Ö-A-18	1
Ortam Düzenlemesi	Ö-A-18	1
Yeni Öğrenme Alanı	Ö-A-19	1
Faydalılık Ölçümü	Ö-A-23	1
Toplam		35

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının nitelikli bir yerel coğrafya öğretimi için “gezi gözlem yapılmalı, materyal kullanılmalı, yaparak yaşayarak öğrenme yapılmalı, önemi anlatılmalı, ders saati arttırılmalı” gibi çeşitli önerilerde buldukları görülmektedir.

Ö-A-2 “Etkinliklerin yapılabilmesi için daha eğlenceli ama bir o kadar da teorik açıdan da sorun olmayacak şekilde öğretim gerçekleştirilir”

Ö-A-4 “Fiziki olarak kavranması için coğrafya görülerek anlatılmalı, coğrafyanın diğer unsurlarla ne kadar iç içe ve bağlantılı olduğu kavranmalı ve uygulamalar bu örnekler üzerinde verilmeli”

Ö-A-7 “Ezberden çok uygulamaya yönelik konular olursa daha öğretici olacağını düşünüyorum”

Ö-A-10 “Günümüz koşullarına göre bazı eski öğretim tekniklerini kullanmak yerine daha görsele dayalı ve bol etkinlikli uygulamalar yapılabilir.”

Ö-A-12 “İyi bir öğrenim için canlı etkinlikler, gezilerin yapılması gerekmektedir. Bu şekilde öğrenmede ki kalıcılık artacaktır ve daha verimli olacaktır.”

Ö-A-16 “Öncelikle kesinlikle öğrencilere konular hakkında bilgi verildikten sonra bunu somutlaştırmak adına örnekler gösterilmelidir. Bu örnek gösterme kısmı dışarıda öğrencilerinde doğayla iç içe olduğu ortamlarda yapılırsa son derece kalıcı olacaktır. Bunun yanında konuya ilişkin belgesel, görsel gösterilmesi de dersim niteliğini arttıracaktır. Öğrencilerden haftasonu aileleri ile birlikte küçük doğa gezintisi yapıp gözlemlerini sınıfta paylaşmaları istenebilir. Karşılaştıkları unsurlarla işledikleri konuları ilişkilendirmeleri açısından oldukça etkili olacaktır.”

Ö-A-21 “Daha fazla uygulamalı etkinliklere yer verilmeli.”

Ö-A-23 “Öğretim sürecinde uygulanıp, öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkısı olup olmadığı ölçüldükten sonra kullanımı artabilir.”

Tablo 11. Öğretmen adaylarının görüş ve önerilerine ilişkin bulgular

Kategori: Diğer görüş ve öneriler		
Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Öneri Yok	Ö-A-2, Ö-A-4, Ö-A-5, Ö-A-7, Ö-A-9, Ö-A-11, Ö-A-15, Ö-A-17, Ö-A-18, Ö-A-19, Ö-A-20, Ö-A-21, Ö-A-22	13
Yerel Coğrafya Öğretimine Önem Verilmeli	Ö-A-14, Ö-A-16, Ö-A-23	3
3D Materyaller Üretmek	Ö-A-1	1
Konferans	Ö-A-1	1
Videolardan Yararlanmak	Ö-A-1	1
Diğer Alanlarla İlişki	Ö-A-3	1
Bölgenin İncelenmesi	Ö-A-6	1
Verimli Öğretim	Ö-A-8	1
Mikro Düzeyden Başlanarak Öğretim	Ö-A-10	1
Etkinlik	Ö-A-12	1
Gezi-Gözlem	Ö-A-12	1
İnsanları Bilinçlendirmek	Ö-A-13	1
Toplam		26

Öğretmen adaylarının eklemek istedikleri başka görüş ve önerilere baktığımızda birçok adayın başka önerisinin olmadığı bazı adayların “yerel coğrafya öğretimine önem verilmeli, 3D materyaller üretilmeli, konferans verilmeli, yerel coğrafya diğer alanlarla ilişkilendirilmeli” gibi farklı görüş ve önerilerde buldukları saptanmıştır.

Ö-A-3 “Yerel coğrafya diğer alanlarla bağlantı kurularak işletilmesi daha verimli olabilir.”

Ö-A-6 “Bir bölgenin her türlü ve her açıdan incelenmesi gerektiğine inanıyorum. Ancak bunu sadece bilimsel verilerle değil araştırmacının o bölgeye gidip kendi gözlemlerini de yansıtması gerekir.”

Ö-A-8 “Yerel coğrafya sosyal bilgiler dersinde ki en önemli konulardan biridir. Çünkü yaşadığımız yerle doğrudan bağlantılıdır. Bu konu sadece okulda değil dış hayatımızda da son derece yararlı olacaktır. Onun için öğrenciye aktarım sırasında son derece verimli olunmalıdır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmamızda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel coğrafya öğretimiyle ilgili tanımlamalarında bireyin içinde yaşadığı çevreden hareket ederek o çevreyi tanıması, anlaması bilmesi şeklinde verilen cevapların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bunların dışında herhangi bir bölgenin incelenmesi, öğretilmesi veya anlatılması şeklinde tanımların da var olduğu dikkat çekmektedir. Nitekim katılımcılar “ülkemizi yorumlamak, incelemek”, “çıkartım yapmayı sağlayan yöntem”, “kültür aktarımı”, “yerle alakalı olan” şeklinde kısa tanımlarda bulunmuşlardır. Öner (2016) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde öğretmenlerin yerel coğrafyayı benzer şekillerde tanımladıkları tespit edilmiştir. Özata Yücel ve Özkan (2014); Durmuş ve Baş, (2016) yapmış oldukları çalışmalarda coğrafya ve çevre kavramlarına yönelik yaşanan alan ve çevre gibi insan merkezli tanımlamalara yer verdikleri görülmüştür.

Katılımcılar yerel coğrafya öğretiminin uygulanması hakkında 14 tanesi “uygulanabilir”; 4 katılımcı “uygulanmaz”, 3 katılımcı “şartlı uygulanabilir”, 2 katılımcı ise “uygulanmalı” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öner (2016) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öte yandan katılımcılar yerel coğrafya öğretiminin uygulanması noktasında bazı sıkıntılar yaşayabileceklerini aktarmışlardır. Bu noktada “imkân yetersizliği”, “maddi yetersizlik”, “zaman yetersizliği” gibi sıkıntılar ön plana çıkmaktadır. Yine katılımcılar “prosedür”, “ortamın uygunsuzluğu”, “bilgi yetersizliği”, “öğrencinin ilgisizliği”, “sınıf mevcudunun yoğunluğu”, “müfredat yoğunluğu” gibi sorunların da olabileceğini ifade etmişlerdir. Köşker (2012) tarafından hazırlanan “Coğrafya Eğitiminde Yer Temelli Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı doktora tezinde de katılımcılar maddi yetersizlikler, zaman yetersizlikleri, sınıfların kalabalık olması ve bürokratik engellerin yer temelli öğretim etkinliklerinde en çok karşılaşılabilecek sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Özden (2021) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders saatlerinin yetersizliğine dikkat ettiklerini belirtmiştir.

Katılımcıların hangi konuların öğretilmesinde yerel coğrafyadan yararlanabileceklerine dair verilen cevaplarda “yeryüzü şekilleri”, “bölgeler”, “iklim” gibi fiziki unsurları ön plana çıkardıkları görülmüştür. Katılımcıların tek tek ifade edilen konuların yanısıra “coğrafya ile ilgili birçok konuda” şeklinde verdikleri cevap ta dikkat çekmektedir.

Katılımcıların sosyal bilgiler dersinde yerel coğrafya öğretimi kapsamında hangi konuların yer almasını istediklerine dair verdikleri cevaplarda “kültür”, “turizm”, “çevre sorunları”, “ekonomi ve sosyal hayat” gibi daha çok coğrafyanın beşeri unsurları dikkat çekmektedir. Yine katılımcıların beşeri unsurların yanısıra “bitki örtüsü”, “iklim” ve “toprak çeşitleri” gibi bazı fiziki unsurların da yer almasını istediklerine dair ifadelerine de rastlanılmıştır.

Katılımcıların okulun bulunduğu çevreden hangi coğrafi unsurları kullanabileceklerine dair vermiş oldukları cevaplarda “yeryüzü şekilleri”, “bitki örtüsü”, “toprak türleri”, “konum”, “mekân”, “hayvancılık” gibi unsurları kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar burada da coğrafyanın fiziki unsurlarından daha fazla kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Verilen bir diğer cevapta “tarihi unsurlar” şeklinde olmuştur. Bu da bazı katılımcıların yerel tarih ve yerel coğrafya arasındaki ayrımı tam olarak kavrayamadığını bizlere göstermektedir.

Coğrafya ile ilgili konular denildiğinde katılımcıların genel olarak fiziki coğrafya unsurlarını aktardıkları saptanmıştır. Çifçi ve Dikmenli (2016) tarafından yapılan çalışmada coğrafya öğretmenlerinin coğrafi mekânlara dair akıllarına ilk gelen unsurların dağ, ova, deniz, dünya, orman, göl gibi unsurlar olduğu saptanmıştır. Kaya ve Bozyiğit (2019) coğrafya öğretmeni adaylarıyla yaptıkları çalışmada coğrafya öğretmeni adaylarının coğrafya kavramıyla dağ, yeryüzü şekilleri, ovalar, akarsular gibi kavramları ilişkilendirdiklerini saptamışlardır. Bu çalışmalardan yola çıkarak bizim çalışmamızın literatürdeki çalışmalarla benzerlikler gösterdiği söylenebilir.

Katılımcıların yerel coğrafya öğretiminin yararlılığı hakkında verdikleri cevaplarda “yaşadığı bölge hakkında bilgi sahibi olma- bilgi vermek-tanıtmak”, “kalıcı öğrenmeyi sağlama”, “dikkat çekme”, “ilişki kurmayı sağlama”, “araştırma becerisi”, “öğretimi kolaylaştırma” vb. dikkat çekmektedir. Avcı (2019) doktora çalışmasında sınıf dışı etkinliklerin öğrencilerin bilgiyi hatırlama düzeyini arttırdığını, yaşadıkları yerdeki unsurlar ile bağlantı kurarak yaparak-yaşayarak öğrenme sağladıklarını aktarmıştır. Şahin (2019) ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gezi-gözlem tekniğiyle ilgili yaptığı çalışmada adayların “bu tekniğin öğrenciyi aktifleştirdiğini, bilginin kalıcılığını sağladığını, öğrencinin yakın çevresini daha iyi tanıdığını ve yaparak yaşayarak öğrenme sağladığını” ifade ettiklerini saptamıştır.

Katılımcılar gezi, gözlem, araştırma, inceleme, video hazırlama, ev ödevi, sunu hazırlama, saha araştırması gibi uygulamaların yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Verilen cevaplarda gezi-gözlem ön plana çıkmaktadır. Öner (2016) de çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Katılımcılar nitelikli bir yerel coğrafya öğretiminin gerçekleşmesi için gezi- gözlem etkinliklerinin yapılması, çeşitli kurum ve kuruluşlardan destek alınması, materyallerin kullanılması, etkinlikler yapılması, yerel coğrafyanın öneminden bahsedilmesi, ders saatlerinin sayısının artırılması gibi önerilerde buldukları görülmüştür. Bunlar

yanında katılımcıların yerel coğrafya öğretimine önem verilmesi gerektiği, konferansların yapılması, 3D materyallerin üretilmesi gibi fikirleri beyan ettikleri dikkat çekmektedir.

Öneriler

Katılımcılar yerel coğrafya öğretiminin uygulanmasının masraflı ve yasal prosedürlerinin fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle yapılacak aktiviteler için okullara ek bütçe ayrılmalı ve okulun-öğretmenin üzerindeki yasal zorluklar hafifletilmelidir.

Yerel coğrafya öğretimi yaptırmanın fazla zaman alan etkinlikleri kapsamaması, müfredatın yoğun olması, sosyal bilgiler ders saatlerinin yetersiz olması yerel coğrafya öğretiminin yapılmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler ders saatlerinin artırılması, müfredatın sadeleştirilmesi ya da yerel coğrafya etkinlikleri için ayrı bir zaman diliminin oluşturulması yararlı olacaktır.

Yerel coğrafya belirli yerel bir alanı kapsadığı için söz konusu alanın belirlenmesi, bu alandaki coğrafi unsurların belirlenmesi, yapılabilecek etkinliklerin ve kullanılacak materyallerin belirlenmesi için uzmanlardan oluşan bir grubun oluşturulması faydalı olacaktır.

Öğretmen adaylarının çevrelerindeki unsurları fark etmeleri için bazen yönlendirilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bakış açılarını geliştirebilecekleri, çeşitli gezi-gözlem etkinliklerini yapabilecekleri aktivitelere önem vermeleri sağlanmalı ve devletin maddi yönden bu aktiviteleri desteklemesi gerekmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Bu araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 23 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bulguları araştırmaya katılan katılımcıların görüş ve öneriyle sınırlıdır.

Yazar Katkıları

Çalışma Çavdar, B. (2022) tarafından hazırlanan “Sosyal Bilimler Öğretmen Adaylarının Yerel Coğrafya Öğretimiyle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiş ve yazarlar çalışmaya eşit katkı sunmuşlardır.

Yayın Etiği

Araştırma ve Yayın Etiğine uyulmuştur.

ORCID

Ali Ekber Gülersoy  <https://orcid.org/0000-0003-0338-1366>

Burak Çavdar  <https://orcid.org/0000-0002-3855-4709>

Kaynakça

- Avcı, G. (2019). *Sınıf Dışı Eğitimin İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum, Başarı ve Hatırda Tutma düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İzmir.
- Aydın, S. ve Bayazıt, İ. (2021). Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik. M. Çelebi (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 182-209). Ankara: Pegem Akademi.
- Buluç B. (2019). Eğitimin Amaç ve İşlevleri E. Karip (Ed.), *Eğitime Giriş* içinde (s. 20-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (24. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çifçi, T. ve Dikmenli, Y. (2016). Coğrafya Öğretmenlerinin Okul Dışı Coğrafya Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 36382.
- Değirmenci, Y. (2019). Coğrafya Öğretmenlerinin İyi Öğretim Anlayışlarının İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Sosyal Bilimler Dergisi*, 65-82.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2020). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. Ö. Demirel, Z. Kaya, ve K. Kıröglü (Ed.), *Eğitime Giriş içinde* (s. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, E. ve Baş, K. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 75-92.
- Erkuş, A. (2021). *Davranış Bilimleri için Bilimsel Araştırma Süreci (7. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Huabin, Y. (2004). *A probe the Local Geography Education*. Yüksek Lisans Tezi. Erişim adresi: <https://t.cnki.net/>.
- Kaya, B. ve Bozyiğit, R. (2019). Considerations of pre-service geography teachers related to the concept of. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 55-69.
- Kızılçaoğlu, A. (2006). İlköğretimin Birinci Kademesinde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*(14), 81-106.
- Koçoğlu, E. ve Aydın, M. (2017). Alan Uzmanlarına Göre 2017 Sosyal Bilgiler Programının 2005 Programı Çerçevesinde Analizi. *International Journal of Social Science Research*, 60-72.
- Köşker, N. (2012). *Coğrafya Eğitiminde Yer Temelli Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Mi, C. (2018). *Research on the Utilization of Rural Geographical Resources Based on Geographical Core Quality Study on the Utilization of Local Geographical Resources Based on the Core Accomplishment of Geography*. Yüksek Lisans Tezi. Erişim adresi: <https://t.cnki.net/>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Öner, G. (2016). *Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi: Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Bolu.
- Öner, G. ve Memişoğlu, H. (2018). Sosyal Bilgiler Yerel Coğrafya Öğretimi: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(3), 193-218.
- Özata Yücel, E. ve Özkan, M. (2014). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Çevre Algılarının Kelime İlişkilendirme Aracılığıyla Belirlenmesi. *e-International Journal of Educational Research*, 5(4), 41-56.
- Özden, M. (2021). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Harita Becerilerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sivas.
- Özgen, N. (2012). Bilim Olarak Coğrafya ve Evrimsel Paradigmaları. *Ege Coğrafya Dergisi*, 1-25.
- Şahin, S. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Gezi-Gözlem Tekniğine İlişkin Görüşleri Yüksek Lisans Tezi*. Giresun: Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı.
- Tomal, N. (2009). Coğrafya Derslerinde Edinilen Bilgilerin Günlük Hayatta Kullanılma Durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 229-240.
- Xiurong, W. (2016). *The Development and Case Study of Geography Course Resources in Wuchuan County*. Yüksek Lisans Tezi, Inner Mongolia Teaching University. Erişim adresi: <https://t.cnki.net/>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri(11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2020). Eğitimin Temel Kavramları. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Eğitime Giriş içinde* (s. 1-17). Ankara: Pegem Akademi.



Investigation of social studies teacher candidates' views on local geography teaching

Ali Ekber Gülersoy & Burak Çavdar

To cite this article: Gülersoy, A.E., & Çavdar, B. (2022). Investigation of social studies teacher candidates' views on local geography teaching, *The Journal of International Social Science Education*, 8(2), 269-296. DOI: 10.47615/issej.1166661

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.1166661>



© 2022 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

The opinions of the teachers about local geography were examined before and it was revealed that the students could learn the geographical features of the place they live better.

In this study, when we get the opinions of social studies teacher candidates about this method, we determined that this method would be a useful method and should be applied.

Thanks to the findings obtained as a result of this study, the education of social studies teacher candidates can be shaped and they can be informed about local geography teaching.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Investigation of social studies teacher candidates' views on local geography teaching

Ali Ekber Gülersoy  Burak Çavdar 

Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education, 35080, İzmir, Türkiye

ABSTRACT

Background: Social studies course is a course in which we start to gain our basic geographical knowledge. Local geography teaching, which we can benefit from within the scope of social studies course, will also enable students to better recognize the place they live in geographically. For this reason, it is thought that learning the thoughts of social studies teacher candidates about local geography teaching will contribute to both their knowledge of local geography teaching and the shaping of their university education.

Purpose: In this study, it is aimed to learn the views of social studies teacher candidates about local geography teaching.

Method: Qualitative method was used in the study. "Descriptive analysis" and "content analysis" were used to analyze the data. Within the scope of the study, 23 volunteer students studying in the third and fourth grades of Dokuz Eylül University Buca Education Faculty Social Studies Teaching Department were interviewed.

Findings: In the study we conducted with the teacher candidates, it was seen that the candidates gave answers such as "knowing, recognizing and using the features of the place where the individual lives", "describing, examining and teaching the characteristics of the environment and area of any region" in the definitions of local geography. When we look at the data on the practices that can be done within the scope of local geography teaching, it has been determined that activities such as trips, observations, field research, homework, and research can be done within the scope of local geography teaching. Participants mostly stated that having local geography activities has benefits that will enable students to have information about the region they live in, realize permanent learning, and attract students' attention. Majority of the participants think that local geography teaching is applicable. The participants stated that time, opportunity and financial inadequacies, bureaucratic obstacles are among the problems they may encounter in the implementation of local geography teaching.

Conclusion: As a result of the data obtained from the study, it was seen that social studies teacher candidates found local geography teaching useful and thought that it could be applied in social studies course.

ARTICLE HISTORY

Received 25 August 2022

Accepted 4 October 2022

KEYWORDS

Social studies, teacher candidates, local geography teaching

Type of the paper
Research article.

CONTACT Ali Ekber Gülersoy  gulersoy74@gmail.com  Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education, 35080, İzmir, Türkiye

© 2022 Ali Ekber Gülersoy; Burak Çavdar

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Introduction

According to Ertürk (cited by Demirel and Kaya, 2020), “Education is the process of deliberately creating a desired behavior change in the behavior of the individual through his/her own experience”. Based on this definition, the desired situation to be achieved with education is to ensure that the individual exhibits the desired behaviors. However, this definition can be considered insufficient for today's understanding of education. When we look at the different purposes of education, it is seen that the aim of education is to equip individuals with knowledge and skills to create the workforce, to gain critical thinking skills, and to raise individuals with a democratic understanding (Buluç, 2019, p.26). When we look at another purpose, it is aimed to be aware of the existing abilities of the individual and to develop these abilities, taking into account the needs of the individual with education (Yılmaz, 2020, p. 2).

The lessons given in our schools have an important place in the realization of all the existing aims of education. One of these courses is the Social Studies course. Social Studies course enables the transfer of different social science fields to students in a simpler way at primary and secondary school levels.

The Social Studies course includes skills, achievements, curricula and syllabuses transferred from many different social science fields (Koçoğlu & Aydın, 2017, p.61). One of the social science fields included in the Social Studies course is the field of geography. The field of geography, which enables people to know the characteristics of the place they live in, is transferred to the students in the Life Studies course and Social Studies course in primary and secondary schools (Kızılcıoğlu, 2006, p.83).

Learning by experience in the realization of the objectives of education is extremely important in order to ensure the permanence of the transferred information and to increase the usefulness of this information. Geography area is also in a whole with the place where people live. For this reason, transferring the knowledge in this field by choosing from within life will contribute to the good reward of the education we provide. Değirmenci (2019) also stated that for a good geography education, examples that have equivalents in life should be used.

The place where the basic geographical information given with the Social Studies course can best be conveyed in life can be provided with examples given from the student's close environment. Tomal (2009) also stated that in order to increase the basic geographical skills of students, it is necessary to benefit more from the immediate environment. Özgen (2012) also stated that studies on geography were carried out by making use of the close environment even in ancient times. Therefore, we can say that the use of the immediate environment is important for acquiring basic knowledge and skills in the field of geography. For example, out of 27 skills in the Social Studies Curriculum (2018);

- Environmental Literacy
- Observation

- Partnership
- Location Analysis
- It can be said that skills such as Perception of Space can be gained by teaching local geography.

We can make students gain the skills that are desired to be gained by making more use of the close environment. Therefore, we should give more importance to the teaching of local geography.

When we look at it as a definition, local geography allows a certain region on the earth to be limited and examined from one or more aspects, while local geography teaching allows students to use the geographical elements in that area by moving from the environmental point where the student lives in this restricted area; It is a teaching approach that aims to gain basic geographical skills, understand the region and environment they live in (Öner & Memişoğlu, 2018, p.194). Knowing the characteristics of the place where the students live enables them to develop their sense of belonging to the place where they live (Xiurong, 2016, p.1). This shows us that local geography teaching will contribute to the development of patriotism of students. According to Huabin (2004), local geography is an important point for the field of geography and an area that allows people to reach the basic information of geography. Mi (2018) stated that by teaching the geographical elements of local geography, individuals increase both their geographical literacy skills and their skills in daily life.

One of the most important elements in the teaching of the Social Studies course, in which we gain our basic knowledge and skills geographically, is the qualifications and equipment of our teachers. Our universities are where we gain these qualifications and equipment to a great extent. For this reason, in this study, the views of social studies teacher candidates on local geography teaching were examined. By carrying out this study, the knowledge, opinions and suggestions of our social studies teacher candidates about local geography teaching will be analyzed. According to the results of the study, suggestions will be presented for the development of the competencies and equipment of our social studies teacher candidates at universities and for local geography teaching.

Purpose

The aim of this research was to examine the views of teacher candidates about local geography teaching. For this reason, in the study, it was tried to find answers to the following problems.

- 1) What is the level of knowledge of social studies teacher candidates about local geography teaching?
- 2) What are the opinions of social studies teacher candidates about the implementation of local geography teaching?
- 3) Which subjects can social studies teacher candidates benefit from teaching local geography within the scope of social studies course, and which subjects do they want to

be included in?

- 4) Which geographical elements can social studies teacher candidates use from the school's environment in general?
- 5) What are the opinions of social studies teacher candidates about the usefulness of local geography teaching?
- 6) What are the opinions and suggestions of social studies teacher candidates about local geography teaching?

Method

In this study, the opinion form developed by Öner (2016) for the thesis titled "Teaching Local Geography in Social Studies: Examining Teachers' Opinions" was obtained by obtaining necessary permissions and obtaining the approval of Dokuz Eylül University Institute of Educational Sciences 17.12.2021 and E-85316909-659-160680 Ethics Committee.

Qualitative research method was used in this study. Qualitative research is the research that deals with the perceptions and events of various data collection methods such as observation, interview, and document analysis in their natural environment and with a holistic perspective (Yıldırım & Şimşek, 2018, p.41).

In our study, the document review method was used. For the analysis of the data in the document, descriptive analysis and content analysis were used together. In content analysis, the analysis is carried out by indirect methods. Content analysis determines the words or concepts in the text or the text and provides inferences by analyzing the existence of these words or concepts, their meanings and relationships (Büyüköztürk et al., 2018, p.259). While descriptive analysis provides a superficial examination of the data, content analysis provides a more in-depth analysis of the data and provides unnoticed concepts and themes (Yıldırım & Şimşek, 2018, p. 242). Therefore, both methods have been tried to be used.

There are several ways to increase the validity of the study. One of them is to get the opinions, thoughts and suggestions of the people involved in the study at some stages of the study (Aydın and Bayazıt, 2021, p. 191). For this reason, the study was sent to two experts and their feedback played a role in shaping the study. The creation of the theoretical framework has also increased the validity of our study, as it forms the basis for the content of the study.

Lecompte and Goetz (cited in Yıldırım and Şimşek, 2018) stated that citing direct citations in research without comment and comparing the study with the results of similar studies can also increase internal reliability. For this reason, direct quotations are frequently included in order to increase the internal reliability of the study, and the results of the study are compared with the results of other studies.

The study process was tried to be explained in a transparent way within the external reliability of the research, and the data of the study were kept by the researcher by showing them when requested. An attempt was made to establish a link between the results and the data.

Findings

In this section, the answers given by the social studies teacher candidates about local geography were analyzed and tabulated. The answers given in the tables were analyzed and presented by dividing them into codes and categories. The tabulated data were supported by direct quotations from the answers given by the participants.

When the answers given were analyzed, the pre-service teachers' local geography teaching "knowing, recognizing and using the features of the place where the individual lives", "Explaining, examining, teaching the geographical features of any region/area/environment", "Examination, evaluation, teaching of the environment/region we live in". It is seen that the definitions of the form constitute the majority of the answers given.

When the answers given by the pre-service teachers about how they can benefit from the local geography teaching in the social studies lesson are analyzed, it is seen that the answers given as "Example", "Learning-using-examining-telling the features of the geography we are in", "In conveying information", "Introducing and explaining our country" predominate.

In the answers given by the pre-service teachers about which subjects they can apply from the local geography teaching, it was determined that they could apply to the local geography teaching in many geography-related subjects, and the answers given to the physical and human elements of the geography field such as "earth forms, vegetation, climate, regions, disasters" were emphasized. In addition to these, it has been stated that local geography teaching can be applied in some learning areas, especially in the learning area of "People, places and environments".

In the answers given by the pre-service teachers about the practices that can be done, it is seen that "trip, field research and observation" are among the most frequently given answers. In addition, pre-service teachers stated that there are practices that can be done within the scope of local geography teaching in practices such as "research, examination, evaluation, lecture, homework, presentations, video preparation, drama".

When we look at the answers given by the pre-service teachers about the benefits of having local geography teaching, we see that the answers such as "Having-Giving-Promoting Information About the Region You Live In", "Ensuring permanent-effective learning", "Establishing relations", "Taking attention" are in the majority. Another finding is that the answers given vary and this may show that having local geography teaching will have many benefits for students.

It is seen that human geography subjects predominate in the answers given by the pre-service teachers about which subjects they want to be included in the scope of local geography teaching in the social studies course. Climate, culture, natural resources, economy and social life, vegetation, tourism seem to be the answers given mainly.

In the answers given by the pre-service teachers about the applicability of local geography teaching, it was determined that the majority of them said that local geography teaching was "applicable". In the other answers, it is seen that he gave

answers as "not applicable, conditionally applicable and should be applied". From this point of view, it can be expressed that local geography teaching is applicable.

It was observed that the pre-service teachers stated that they could use the physical elements of the geography field more in the answers they gave about the geographical elements that they could use in local geography teaching within the scope of the school environment. In the answers given, various answers were given as "earth forms, vegetation, soil types, climate, location, animal husbandry, economic factors". As a result of the analysis, it can be concluded that many geographical elements around the school can be used in local geography teaching.

When the opinions of the pre-service teachers about the problems they may encounter in local geography teaching were taken, it was seen that the pre-service teachers stated that they might encounter different problems such as "material inadequacies, lack of time, lack of opportunities, bureaucratic obstacles, indifference of the students, and the intensity of the curriculum".

It is seen that pre-service teachers have made various suggestions such as "travel should be done, observation should be made, materials should be used, learning should be done by doing, its importance should be explained, and course hours should be increased" for a qualified local geography teaching.

When we look at the other opinions and suggestions that the pre-service teachers want to add, it has been determined that some of the pre-service teachers have different opinions and suggestions such as "teaching local geography should be given importance, 3D materials should be produced, conferences should be given, local geography should be associated with other fields".

Discussion and Conclusion

In our research, it is seen that in the definitions of social studies teacher candidates about local geography teaching, the answers given as recognizing, understanding and knowing that environment based on the environment in which the individual lives are in the majority. Apart from these, it is seen that there are definitions such as examining, teaching or explaining any region. In addition, it was observed that the participants gave short answers such as "interpreting and examining our country", "method that enables inference", "cultural transfer", "relevant to the place". In the master's thesis written by Öner (2016), it was seen that teachers defined local geography in similar ways. (Özata Yücel & Özkan, 2014; Durmuş & Baş, 2016) in their studies, it was seen that they reached human-centered definitions such as living space and environment for the concepts of geography and environment.

In the opinions of the participants about the implementation of local geography teaching, 14 of them expressed the "applicable" opinion. 4 participants stated "not applicable", 3 participants "conditionally applicable", 2 participants "must be applied". Similar results were obtained in the master's thesis conducted by Öner (2016). Participants stated that they may experience some difficulties in the implementation of local geography teaching. The most frequently mentioned problems here were "lack of opportunities", "material inadequacy", "lack of time". In addition to these, the participants stated that

there may be problems such as "procedure", "inappropriateness of the environment", "lack of knowledge", "student indifference", "density of class size", "curricular density". In the doctoral thesis titled "Examination of Teachers' Views on Place-Based Teaching Approach in Geography Education" by Köşker (2012), the participants stated that financial inadequacies, lack of time, crowded classrooms, bureaucratic obstacles are the most common problems in place-based teaching activities. Özden (2021) stated in his study that social studies teachers drew attention to the inadequacy of course hours.

It was observed that the participants emphasized physical elements such as "earth forms", "regions" and "climate" in the answers given about which subjects they could benefit from local geography in teaching. In our study, the answers given by the participants as "many subjects related to geography" are included in addition to the subjects expressed one by one.

In the answers given by the participants about which subjects they want to be included in the local geography teaching in the social studies course, it was determined that the geography consisted of human elements such as "culture", "tourism", "environmental problems", "economy and social life". In addition to human elements, there were expressions that they wanted to take place in some physical elements such as "vegetation", "climate", "culture", "soil types".

The participants stated that they could use elements such as "earth forms", "vegetation", "soil types", "location", "space", "livestock" in the answers they gave about which geographical elements they could use from the environment where the school is located. Participants also stated that they could use more than the physical elements of geography. Another answer given was "historical elements". This shows us that some participants do not fully understand the distinction between local history and local geography.

When we look at the topics related to geography, it has been determined that the participants generally convey the physical geography elements. In the study conducted by Çifçi and Dikmenli (2016), it was determined that the first elements that come to the minds of geography teachers about geographical places are elements such as mountain, plain, sea, world, forest, lake. Kaya and Bozyiğit (2019) found that geography teacher candidates associate the concept of geography with concepts such as mountains, landforms, plains, and rivers. Based on these studies, it can be said that our study shows similarities with the studies in the literature.

In the answers given by the participants about the usefulness of local geography teaching, it was stated that the benefits such as "having knowledge about the region they live in - providing information - promoting", "providing permanent learning", "attracting attention", "establishing relations", "research skills", "facilitating teaching". stated that it will. Avcı (2019) stated in his doctoral study that out-of-class activities increase the students' level of remembering information, and they provide learning by doing-experiencing by connecting with the elements of the place where they live. Şahin (2019) found that social studies teacher candidates stated that this technique activates the student, ensures the permanence of knowledge, gets to know the student's immediate environment better, and provides learning by doing and experiencing.

Participants stated that practices such as travel, observation, research, examination, video preparation, homework, presentation preparation, field research can be done. In the answers given, it was determined that trip-observation was the most expressed answers.

Öner (2016) also reached similar results in his study.

When the views and suggestions of the participants about local geography teaching were examined, it was seen that they made suggestions such as making trip-observation activities, getting support from various institutions and organizations, using materials, activities should be done, the importance of local geography should be mentioned, and the number of course hours should be increased in order to realize a qualified local geography teaching. It was noted that they expressed ideas such as giving importance to local geography teaching, holding conferences, and producing 3D materials.

Suggestions

In the opinions of the participants, it was seen that the implementation of local geography teaching was expensive and the legal procedures were excessive. For this reason, additional budget should be allocated to the schools for the activities to be carried out and the legal difficulties on the school-teacher should be alleviated.

The fact that local geography teaching involves activities that take too much time, the curriculum is intense, and the social studies course hours are insufficient make it difficult to teach local geography. For this reason, it would be beneficial to increase social studies course hours, simplify the curriculum or create a separate time period for local geography activities.

Since the local geography covers a specific local area, it would be beneficial to establish a group of experts for each local area in order to determine this area, to determine the geographical elements in this area, to determine the activities that can be done and the materials that can be used.

Pre-service teachers sometimes need to be guided to realize the elements around them. For this reason, it should be ensured that pre-service teachers give importance to the activities in which they can develop their perspectives, and the state should support these activities financially.

Research Limitations and Future Research

This research was carried out with the participation of 23 pre-service teachers studying in the 3rd and 4th grades of Dokuz Eylül University, Department of Social Studies Teaching.

The findings of the research are limited to the opinions and suggestions of the participants participating in the research.

Author Contributions

The study was produced from the master's thesis named "Investigation of Social Studies Teacher Candidates' Views on Local Geography Teaching" prepared by Çavdar, B. (2022), and the authors contributed equally to the study.

Publication Ethics

Research and Publication Ethics has been complied with.

ORCID

Ali Ekber Gülersoy  <https://orcid.org/0000-0003-0338-1366>

Burak Çavdar  <https://orcid.org/0000-0002-3855-4709>

References

- Avcı, G. (2019). *Sınıf Dışı Eğitimin İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum, Başarı ve Hatırda Tutma düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İzmir.
- Aydın, S. ve Bayazıt, İ. (2021). Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik. M. Çelebi (Ed.) , *Nitel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 182-209). Ankara: Pegem Akademi.
- Buluç B. (2019). Eğitimin Amaç ve İşlevleri E. Karip (Ed.), *Eğitime Giriş* içinde (s. 20-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (24. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çifçi, T. ve Dikmenli, Y. (2016). Coğrafya Öğretmenlerinin Okul Dışı Coğrafya Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 36382.
- Değirmenci, Y. (2019). Coğrafya Öğretmenlerinin İyi Öğretim Anlayışlarının İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Sosyal Bilimler Dergisi*, 65-82.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2020). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. Ö. Demirel, Z. Kaya, ve K. Kiroğlu (Ed.), *Eğitime Giriş içinde* (s. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, E. ve Baş, K. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 75-92.
- Erkuş, A. (2021). *Davranış Bilimleri için Bilimsel Araştırma Süreci (7. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Huabin, Y. (2004). *A probe the Local Geography Education*. Yüksek Lisans Tezi. Erişim adresi: <https://t.cnki.net/>.
- Kaya, B. ve Bozyiğit, R. (2019). Considerations of pre-service geography teachers related to the concept of. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 55-69.
- Kızılcıoğlu, A. (2006). İlköğretim Birinci Kademesinde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*(14), 81-106.
- Koçoğlu, E. ve Aydın, M. (2017). Alan Uzmanlarına Göre 2017 Sosyal Bilgiler Programının 2005 Programı Çerçevesinde Analizi. *International Journal of Social Science Research*, 60-72.
- Köşker, N. (2012). *Coğrafya Eğitiminde Yer Temelli Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Mi, C. (2018). *Resarch on the Utilization of Rural Geographical Resources Based on Geographical Core Quality Study on the Utilization of Local Geographical Rourseses Based on the Core Accomplishment of Geography*. Yüksek Lisans Tezi. Erişim adresi: <https://t.cnki.net/>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Öner, G. (2016). *Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi: Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Bolu.

- Öner, G. ve Memişoğlu, H. (2018). Sosyal Bilgiler Yerel Coğrafya Öğretimi: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(3), 193-218.
- Özata Yücel, E. ve Özkan, M. (2014). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Çevre Algılarının Kelime İlişkilendirme Aracılığıyla Belirlenmesi. *e-International Journal of Educational Research*, 5(4), 41-56.
- Özden, M. (2021). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Harita Becerilerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sivas.
- Özgen, N. (2012). Bilim Olarak Coğrafya ve Evrimsel Paradigmaları. *Ege Coğrafya Dergisi*, 1-25.
- Şahin, S. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Gezi-Gözlem Tekniğine İlişkin Görüşleri Yüksek Lisans Tezi*. Giresun: Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı.
- Tomal, N. (2009). Coğrafya Derslerinde Edinilen Bilgilerin Günlük Hayatta Kullanılma Durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 229-240.
- Xiurong, W. (2016). *The Development and Case Study of Geography Course Resources in Wuchuan County*. Yüksek Lisans Tezi, Inner Mongolia Teaching University. Erişim adresi: <https://t.cnki.net/>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*(11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2020). Eğitimin Temel Kavramları. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.) , *Eğitime Giriş içinde* (s. 1-17). Ankara: Pegem Akademi.



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Türkiye’de ilkokul düzeyinde coğrafya eğitimi alanındaki çalışmaların içerik değerlendirmesi

İbrahim Demirbaş & Duran Aydınözü

Önerilen atf: Demirbaş, İ., Aydınözü, D. (2022). Türkiye’de ilkokul düzeyinde coğrafya eğitimi alanındaki çalışmaların içerik değerlendirmesi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(2), 297-329. DOI: 10.47615/issej.1174661

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.1174661>



© 2022 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar

İnsanın dünyayı doğru şekilde algılayarak ondan gereğince yararlanmak için ilkokul sürecinde öğrenilen coğrafya konularının katkısı büyüktür. Bu da coğrafya eğitiminin küçüklükten itibaren verilmesi, kişinin yaşadığı yere ve dünyaya karşı tutumunun olumlu yönde gelişmesi ile olabilir.

Coğrafya derslerinin okul programlarına girmesinden itibaren coğrafya eğitimiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Ancak ilkokul düzeyinde coğrafya eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların değerlendirilmesine yönelik herhangi bir araştırma yürütülmemiştir. Bu çalışmanın amacı ülkemizde ilkokul seviyesinde coğrafya eğitimi alanında kitap bölümü, makale/bildiri, yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik değerlendirmesi yapılarak ilkokul düzeyinde coğrafya eğitiminin günümüzdeki durumunun ve gelecekteki yerinin ne olacağını belirlemektir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

Türkiye’de ilkökul düzeyinde coğrafya eğitimi alanındaki çalışmaların içerik değerlendirmesi

İbrahim Demrbaş  Duran Aydınöz 

Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, 37150, Türkiye

ÖZ

Arka Plan: Ülkemizdeki coğrafya eğitimiyle ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar ilkökul döneminde kazandırılmaktadır. İlkokul dönemine yönelik “coğrafya eğitimi” ile ilgili yapılan çalışmaların değerlendirilmesine ilişkin herhangi bir bilimsel araştırmaya rastlanılmamıştır.

Amaç: Araştırmamızın amacı Türkiye’de ilkökul düzeyinde coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmaların içerik değerlendirmesi yapılarak ilkökul düzeyinde coğrafya eğitiminin mevcut ve gelecekteki durumunu belirlemektir.

Yöntem: Araştırmada tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntem olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir.

Bulgular: Doküman olarak ilkökul düzeyinde coğrafya eğitimi alanında yapılan makaleler, bildiriler, kitap/kitap bölümleri, yüksek lisans ve doktora tezleri olmak üzere 111 çalışma incelenmiştir.

Sonuç: Elde edilen sonuçlara göre, ilkökul düzeyinde coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların en fazla yüksek lisans tezi üzerine ve çalışmaların en fazla 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. Ayrıca en fazla tez Gazi Üniversitesi, en fazla makale ise Marmara Coğrafya Dergisi’nde yayımlandığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda çoğunlukla kavram algılama/yanılgısı ve ilkökulda coğrafya eğitimi/öğretimi konuları ele alınırken, çalışmalarda kullanılan yöntemin en fazla betimsel tarama yöntemi oluşturmuştur. Çalışmalarda ilkökul öğrencileri en fazla tercih edilen örneklem grubu olmuştur.

MAKALE TARİHİ



Geliş tarihi 13 Eylül 2022
Kabul tarihi 22 Kasım 2022

ANAHTAR KELİMELER

Coğrafya eğitimi, ilkökul, ilkökul eğitimi, içerik değerlendirme

Makale Türü

Araştırma makalesi

İLETİŞİM İbrahim Demirbaş  idemirbas28@gmail.com  Kastamonu Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi, 37150, Kastamonu, Türkiye

© 2022 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

Coğrafya, “yeryüzünde meydana gelen veya gelmesi muhtemel olan fiziki ve beşeri olayların nedenlerini ve etkilerini anlamada anahtar bir disiplin” olarak ifade edilmektedir (Kızılcıoğlu ve Taş, 2007, s. 94). Coğrafya, “doğal ortam ile insan arasındaki ilişkilerin” incelenmesidir (Atalay, 2008). Coğrafyanın konusunu yeryüzü ve insanlar arasındaki ilişkiler oluşturmaktadır. Aynı zamanda coğrafya bu ilişkileri araştıran inceleyen ve sorgulayan, bu olayların dağılışı ve bu dağılışa etki eden nedenleri inceleyip araştıran bir bilim dalıdır (Yazıcı ve Koca, 2011). Coğrafya dünyayı tanımlamak, anlamak ve açıklamakla ilgilidir.

Genel olarak bilinmektedir ki coğrafya en eski bilim dallarından biridir. Coğrafya, fen ve sosyal bilimler arasında bir köprü ve bu bilimi demetini bağlayan bir bağıdır. Birçok bilim dalı coğrafyadan ayrılarak yeni bir bilim dalı olarak ortaya çıkmıştır (Efe, 1997). Geçmişten günümüze coğrafya bilimindeki gelişmeler ve beraberinde dünya insanlık âlemine katkıları sayılamayacak kadar fazladır. İnsanların yaşadığı yeri ve dünyayı tanıması ve yerleşmeye uygun alanlarının belirlenmesi, dünyanın bilinmeyenlerinin zamanla coğrafi keşiflerle bilinmesi, gökyüzünde ve uzayda yapılan bilimsel çalışmalar, dünyanın çeşitli yerlerindeki yaşam alanlarının tespiti ve doğal koşullarının tespit edilmesi, doğal afetler ve doğal afetlerle mücadele yollarının ortaya konulması gibi önemli konularda coğrafya dünya bilimine katkı sağlamıştır (Çimen, 2021). Coğrafya bu yönüyle aynı zamanda “bir toplum bilimi” olarak ifade edilmiştir. Bireyler toplumda yaşadığı çevreyi tanıması gerekmektedir. Bireyler “yaşadığı coğrafyayı tanımaması bazı değerlerin farkında olmadığı anlamına” gelmektedir. Dolayısıyla coğrafya, insanların ihtiyaç duyduğu ve yaşamlarında kullanabilecekleri bilgi, beceri ve tutumları içermektedir (Öztürk, 2007).

İyi bir coğrafya eğitimi ile “yeryüzünü ve yeryüzünü etkileyen beşeri ve fiziki unsurları inceleyerek bireylere coğrafi bilgi, coğrafi beceri ve coğrafi bakış” edindirilmektedir. Ülkemizdeki eğitim içerisinde önemli bir unsur olan insanın doğduğu andan öldüğü ana kadar formal ve informal olarak eğitiminin her döneminde ve hayatının her alanında ona belirli bir disiplinde uzmanlaşma amacı taşıyan coğrafya eğitimi kazandırılmalıdır. Coğrafya konuları belirlenirken kişilerin ve öğrencilerin bu konuları hayatlarında kullanabilmeleri önemsenir. Örneğin depremin, insan hayatının gerçeği olduğu insanlara kazandırılmalı deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında nasıl davranılması gerektiği insanlara kavratılmalıdır. İnsan kullanabileceği ve hayatın gerçeği olan bilgiyi daha iyi özümser. Coğrafya, insan-çevre arasında yer alan bağlantıları inceler (Sönmez ve Omca, 2019), coğrafya eğitimi ise öğrencilerin yaşamış oldukları mekânı ve dünyayı tanımalarına yardımcı olarak, yaşanan çevre ve dünyada meydana gelen olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları neden sonuç ilişkisi dâhilinde analiz etme becerilerini kazandırmaktır (Akengin, 2008). Böylelikle elde edilen kazanımlar bireye önemli olayları, ulusal veya küresel politikaları sebep ve sonuçları ile analiz ederek değerlendirme imkânı sağlar. Coğrafya eğitimi tüm bu becerileri sağlarken nedensellik, dağılım ve karşılıklı etkileşim prensiplerini kullanır. Bu sayede birey, ulusal kaynakların en verimli şekilde kullanımına yönelik fikir ve düşünceler geliştirebilir. Doğal çevrenin ihtiyaçlara yönelik kullanımına ilişkin fikirler üretebilen birey, geliştirilen politikalarla ilgili eleştirel düşünme becerilerini kullanarak sorular sorabilir (Altan ve Ünal, 2021). Aynı zamanda coğrafya eğitimi, Barth ve Demirtaş, (1997) tarafından “dünyada diğer insanlarla olan bağlantımızı, çevre ile yaşadığımız ilişkilerimizi ve kendimizi anlamamıza yardımcı olmakla birlikte bilgi, beceri, kavram ve temelleri daha iyi algılamamızı sağlayan bir yol” olarak değerlendirilmiştir. Şahin (2003) ise coğrafya eğitimi “bireylere başta yakın çevresi olmak üzere, üzerinde yaşadığı yeri ve dünyayı tanımasındaki fırsat” olarak değerlendirmiştir. Değirmenci, (2019, s. 3287) “bireyleri birçok alanda hayata hazırlamakla birlikte, bireylerin aktif birer vatandaş olmalarında, günümüz dünyasında yaşanan sorunları anlamada ve bu sorunlara çözüm bulmak için düşünceler geliştirmede, bireylerde coğrafi bilincin gelişmesinde coğrafya eğitiminin önemli bir rolü” olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca coğrafya eğitimi insanın mekânı doğru algılaması ve iyi planlayabilmesi için gerekli bilgileri sunmaktadır (Şahin ve İnce, 2020, s. 2). Karabağ (2001) coğrafya eğitimi, “doğal ve beşeri olaylar hakkındaki problemleri farklı bakış açıları kazanarak incelemeyi ve değişik ölçekler belirleyip kullanarak bunlara cevap bulmayı sağlamak, dünyanın bir başından bir başını yerel ve genel manada anlamak, araştırmacı bir yapıyı ve sınıf içerisinde ve dışarısında problem çözebilme kabiliyeti kazandırmak” olarak değerlendirmiştir.

İnsanın hayat sürdüğü dünyayı doğru şekilde algılayarak ondan gereğince yararlanmak için ilkökul sürecinde öğrenilen coğrafya konularının katkısı büyüktür. Bu bağlamda belirtmek gerekir ki coğrafya bilimi, “insanın yaşadığı çevreyi konu edinmesi ve yorumlaması, insan ve çevre arasındaki karşılıklı ilişkilere yer vermesi” yönüyle “bilinçli düşünmenin gelişmesine” katkı sağlamaktadır (Ünal ve Ilgaz, 2010). İlkokul ve ortaokul eğitimi dönemi “öğrencilerin bilişsel ve zihinsel alt yapılarının önemli oranda oluştuğu ve geliştiği” bir devredir. Öğrencilerin gelecek yaşamlarında ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve davranışlar bu dönemde kazandırılır (Şahin ve İnce, 2020; Doğru, 2022). İnsanların doğumdan itibaren edindikleri bilgi ve deneyimler yaşamları boyunca kalıcılığını sürdürmektedir. Bugünün çocukları yarın ülkemizde söz sahibi olacağından, coğrafya eğitiminin

küçüklükten itibaren verilmesi, kişinin yaşadığı yere ve dünyaya karşı tutumunun olumlu yönde gelişmesini sağlayabilir (Demirbaş ve Aydınözü, 2021). Türkiye’de “ilkokul seviyesinden başlayarak, lise seviyesine kadar”, coğrafya konuları derslerde verilmektedir. Ders adları farklı olmakla beraber; ilkokulda ve ortaokulda “hayat bilgisi”, “sosyal bilgiler” ve “fen bilimleri” dersi adıyla verilmektedir. Ortaöğrenim seviyesinde ise doğrudan coğrafya adıyla ders olarak okutulmaktadır. Bu bağlamda coğrafya derslerinin okul programlarına girmesinden itibaren coğrafya eğitimiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Diğer taraftan Türk eğitim sistemi içinde ilgi ve yeteneklerine göre yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkların kazandırıldığı en önemli dönem ilkokul dönemidir. İlkokulda coğrafya eğitimiyle, dünya ile ilgili bilgi ve gerçekleri sunmak, öğrencilerin çevreye karşı tutum ve davranışlarını yönlendirmek, onlara zihinsel pratik beceriler kazandırmaktır (Demirbaş ve Demir, 2018). Temel eğitimde ilkokul süresince öğrenciler için en önemli derslerden olan “hayat bilgisi”, “fen bilimleri” ve “sosyal bilgiler” derslerinde “coğrafya konuları” bulunmaktadır. Dolayısıyla coğrafya konuları ilkokul öğrencilerinin hayata ve üst öğrenime hazırlandıkları bu süreçte önemli yere sahiptir.

Gerek coğrafya eğitimi ile ilgili gerek ilkokul düzeyinde coğrafya eğitimiyle ilgili de araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar içerisinde İncekara, (2009) çalışmasında coğrafya eğitiminin ulusal ve uluslararası ölçekteki durumunu ve hangi konular üzerine yoğunlaştığını araştırmıştır. Geçit, (2010) coğrafya eğitimi araştırmalarındaki temel yönelimleri tespit etmek amacıyla 2000-2009 yılları arasında çalışmalarını incelemiştir. Kaya, (2013) araştırmasında coğrafya eğitimi alanında deneysel desende tamamlanan lisansüstü tezleri meta analiz yöntemiyle ele almıştır. Öner ve Öner, (2017) sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlere yönelik çalışmalarını araştırmıştır. Çiftçi, (2017) araştırmasında 2006-2017 yılları arasında coğrafya eğitimi alanında yapılan tez çalışmalarını ele almıştır. Aksoy ve Türker, (2020) çalışmasında 1923-2018 yılları arasında ülkemizde coğrafya eğitimi alanında yayımlanan makalelere ilişkin bir literatür değerlendirmesi yapmıştır. Sarvan, (2021) araştırmasında 2002-2019 yılları arasında coğrafya eğitimi alanında yapılan tez çalışmalarını konu alanı ve metodolojik açıdan incelemiştir. Demirbaş ve Demir, (2018) ilkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya okuryazarlığının durumunu belirlemeye çalışmıştır. İbret, Demirbaş ve Demir, (2019) çalışmasında ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretilmesine yönelik uygulama yapmıştır.

Coğrafya eğitimiyle ilgili literatürde yer alan çalışmalara ilkokul düzeyinde coğrafya eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların değerlendirilmesine yönelik herhangi bir araştırma yürütülmemiştir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de ilkokul düzeyinde coğrafya eğitimi alanındaki çalışmaların (kitap bölümü, makale/bildiri, yüksek lisans ve doktora tezi) içerik değerlendirmesini yaparak ilkokul düzeyinde coğrafya eğitiminin günümüzdeki durumunun ve gelecekteki yerinin ne olacağını belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. İlkokulda coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmaların türleri nelerdir?
2. İlkokulda coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmalar hangi yıllarda yayımlanmıştır?
3. İlkokulda coğrafya eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri hangi üniversitelerde yapılmıştır?
4. İlkokulda coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmalar hangi dergilerde yayımlanmıştır?
5. İlkokulda coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmalar hangi konuları içermektedir?
6. İlkokulda coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmaların araştırma yöntemi nelerdir?
7. İlkokulda coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmalar hangi örneklem/çalışma grubu ile yapılmıştır?

Metodoloji

Çalışmalarda kullanılan “nitel yaklaşım”; “gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırma türü” olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da, Karasar, (2008) tarafından, “mevcut kayıt ve belgeleri çözümlenmeye odaklanması, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve yorumlanmasına olanak sağlaması, veri toplama sürecinin daha ekonomik ve güvenilir oluşu ile araştırmanın amacına uygunluğu nedeniyle” nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “doküman inceleme” kullanılmıştır. Doküman analizi, “ulaşılabilen basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli” bir yöntemdir (Wach, 2013 aktaran Kıral, 2020).

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında doküman olarak ilkokul düzeyinde coğrafya eğitimi alanında lisansüstü tezler, makaleler, bildiriler ve kitap/kitap bölümleri incelenmiştir. Lisansüstü tezler “Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez

Merkezi resmi sitesinden” internet sitesinden, makaleler ve kitap/kitap bölümleri ise Google Scholar, Dergipark internet sitesinden edinilmiştir. Çalışmalar aranırken “ilkokul, ilköğretim, coğrafya eğitimi, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilgisi/bilimleri, iklim, afet, atmosfer, deprem, doğal afet, Google earth, hava, harita, nem, yağış, yer kabuğu, yeryüzü, yön” gibi anahtar kelimeler yardımıyla araştırılmıştır. Bu durum araştırmanın sınırlılığını da ortaya koymaktadır. Çalışmalar incelenirken çalışmaların türü, yayım yılı, yapıldığı üniversite, konu ve yöntem bölümlerinin bulunduğu veri toplama formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılabilen çalışmalara dair veri toplama formları iki coğrafya eğitimi, iki sınıf eğitimi ve bir sosyal bilgiler eğitimi uzmanı tarafından incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analiz yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırmada içerik analizinin kullanılma gerekçeleri olarak içerik analizinin; çalışılan doküman içerisinde belli kelime veya kavramları tespit etmeye odaklanması ile belirli kurallar doğrultusunda doküman içerisindeki kelime ve kavramların daha küçük içerik kategorileriyle sistematik bir biçimde çözümlenmesine olanak sağlaması gibi özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirci, 2008). Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veriler çözümlenirken, tezlerin çeşitli özelliklerinin (konu, yöntem vb.) doğrudan tespiti esas alındığından içerik kodlama türlerinden açık içerik kodlaması yapılmıştır. Kodlama sürecinin sonucunda veriler frekans (f) ve yüzde (%) olarak ifade edilmiştir.

Nitel araştırmalarda özneliliğin biraz daha yüksek olması sebebiyle zaman zaman geçerlilik ve güvenilirlik konusunda eleştirilere maruz kalmaktadır (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Bu yüzden nitel araştırmalarda toplanan verilerin tüm ayrıntılarıyla raporlaştırılması ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının ayrıntılarıyla açıklanması geçerliliği artırmaktadır. Nitel araştırmalarda herkesin olayları algılama ve yorumlama yöntemlerinin farklı olduğu olduğu bilindiğinden yapılan araştırmaların aynı sonuçları vermesinin mümkün olmadığı en başından kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da bu hususlara dikkat edilerek güvenilirlik ve geçerlilik sağlanmıştır. İlkokul düzeyinde coğrafya eğitimi alanında yapılmış çalışmaların ele alınmasıyla oluşan çalışmanın sonuçları kavramsal çerçeve ile uyumludur. Araştırmada toplanan veriler tüm ayrıntılarıyla toplanarak raporlaştırılmıştır. 2000 - 2021 yılları arasında yapılan araştırmalar taranarak çalışmaların türü, yılları, tezlerin yapıldığı üniversiteler, çalışmaların yayınlandığı dergiler, konular, çalışmaların yöntemleri ve örneklemi altında veriler ayrıntılı bir şekilde toplanmıştır. Sonuçların nasıl elde edildiği kısmı bulgular kısmında ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Sonuçlar gerçeği yansıtmaktadır. Sonuçlar araştırma soruları ve ilgili kuramlarla tutarlıdır. Tüm bunların yapılmasını araştırmanın geçerliliğini olumlu etkilemektedir. Tüm bu uygulamalarla geçerlilik ve güvenilirliğe yönelik tedbirler alınmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “İlkokulda coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmaların türleri nelerdir?” birinci alt problemine göre ortaya çıkan çalışmaların türleri Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. İlkokul Düzeyinde Coğrafya Eğitimi ile İlgili Olarak Hazırlanan Çalışmaların Türleri

Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Makale/Bildiri	61	54,95
Yüksek Lisans Tezi	41	36,94
Doktora Tezi	5	4,5
Kitap Bölümü	4	3,6
Toplam	111	100

Türkiye’de ilköğretim düzeyinde coğrafya eğitimi alanında hazırlanan çalışmaların türlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir. Buna göre ilköğretimde coğrafya eğitimiyle ilgili 61’i (% 54,95) bildiri/makale, 41’i (%36,94) yüksek lisans, 5’i (% 4,5) doktora tezi, 4’ü (% 3,6) ise kitap bölümü olmak üzere 111 tane bilimsel yayına ulaşılmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “İlkokulda coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmalar hangi yıllarda yayımlanmıştır?” ikinci alt problemine göre ortaya çıkan çalışmaların yayım yılları Tablo 2’de sunulmaktadır:

Tablo 2. İlkokul Düzeyinde Coğrafya Eğitimi ile İlgili Olarak Hazırlanan Çalışmaların Yayım Yılları

Yayım Yılı	Kitap Bölümü - Frekans (f)	Makale/ Bildiri - Frekans (f)	Yüksek Lisans Tezi - Frekans (f)	Doktora Tezi - Frekans (f)	Yüzde (%)
2000	-	1	-	-	0,9
2001	-	2	1	-	2,7
2002	-	-	2	-	1,8
2003	-	-	-	-	-
2004	-	2	1	-	2,7
2005	-	5	-	-	4,5
2006	-	3	1	1	4,5
2007	-	7	3	-	10
2008	-	1	1	-	1,8
2009	-	2	2	-	3,6
2010	-	2	4	-	5,4
2011	-	1	4	-	4,5
2012	-	5	3	1	8,1
2013	-	2	1	-	2,7
2014	-	-	-	-	-
2015	-	1	-	-	0,9
2016	-	1	4	-	4,5
2017	-	4	1	2	6,3
2018	4	4	-	-	7,2
2019	-	7	11	-	16,2
2020	-	5	1	-	5,4
2021	-	5	1	1	6,3
Toplam	4	61	41	5	100
Genel Toplam			111		

Tablo 2’de ilkökul düzeyinde coğrafya eğitimi ile ilgili olarak hazırlanan çalışmaların yayım yıllarına yer verilmiştir. Buna göre ulaşılabilen ilk çalışma 2000 yılında yayımlanmıştır. En fazla çalışma 2019 (% 16,2) yılında yapılırken, en az çalışma 2000 (% 0,9) ile 2015 (% 0,9) yıllarında yapılmıştır. 2003 yılı ve 2014 yıllarında ise herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “İlkokulda coğrafya eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri hangi üniversitelerde yapılmıştır?” üçüncü alt problemine göre tezlerin yapıldığı üniversiteler Tablo 3’te ifade edilmiştir:

Tablo 3. İlkokul Düzeyinde Coğrafya Eğitimi ile İlgili Olarak Hazırlanan Tezlerin Yapıldığı Üniversiteler

Üniversiteler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Gazi	7	15,2
Atatürk	4	8,7
Abant İzzet Baysal	2	4,4
Anadolu	2	4,4
Balıkesir	2	4,4
Burdur Mehmet Akif Ersoy	2	4,4
Çanakkale Onsekiz Mart	2	4,4
Erzincan	2	4,4
Selçuk	2	4,4
Adnan Menderes	1	2,2
Aksaray	1	2,2
Ankara	1	2,2
Fırat	1	2,2
Giresun	1	2,2
Gümüşhane	1	2,2
Hacettepe	1	2,2
İstanbul Gedik	1	2,2
İnönü	1	2,2
Kafkas	1	2,2
Kastamonu	1	2,2
Kırıkkale	1	2,2
Mersin	1	2,2
Muğla Sıtkı Koçman	1	2,2
Necmettin Erbakan	1	2,2
Recep Tayyip Erdoğan	1	2,2

Sakarya	1	2,2
Trakya	1	2,2
Uludağ	1	2,2
Uşak	1	2,2
Yıldız Teknik	1	2,2
Toplam	46	100

Tablo 3'e göre 44'ü (%36,94) yüksek lisans, 5 (%4,5) tanesi doktora tezi olmak üzere toplam 30 farklı üniversitede 46 tez hazırlanmıştır. Tablo 3 incelendiğinde ilkökul düzeyinde coğrafya eğitimi ile ilgili en fazla tezin Gazi Üniversitesi (%15,2) ve Atatürk Üniversitesinde (%8,7) yapıldığı görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “İlkokulda coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmalar hangi dergilerde yayımlanmıştır?” dördüncü alt problemine göre çalışmaların yayımlandığı dergiler, kitap bölümleri ve sempozyumlar Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. İlkokul Düzeyinde Coğrafya Eğitimi ile İlgili Olarak Hazırlanan Makalelerin Yayımlandığı Dergi, Kitap ve Sempozyumlar

Dergi/Kitap/Sempozyum	Frekans (f)	Yüzde (%)
Marmara Coğrafya (IGGE)	10	15,4
International Geography Education	3	4,6
Milli Eğitim	3	4,6
Türkiye Sosyal Araştırmalar	3	4,6
Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	3	4,6
Doğu Coğrafya	2	3,1
Eurasian Journal of Educational Research	2	3,1
Kastamonu Eğitim	2	3,1
Gazi Eğitim	2	3,1
Nobel Akademi	2	3,1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	1,5
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi	1	1,5
Akademik Tarih ve Düşünce	1	1,5
Akademia Doğa ve İnsan Bilimleri	1	1,5
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1	1,5
Atatürk Üniversitesi KK Eğitim Fakültesi	1	1,5
Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü	1	1,5
Bayburt Eğitim Fakültesi	1	1,5
Buca Eğitim Fakültesi	1	1,5
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim	1	1,5
Coğrafya Eğitimi	1	1,5
Dumlupınar Üniversitesi SBE	1	1,5
Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları	1	1,5
Education Sciences	1	1,5
Eğiten Yayıncılık	1	1,5
Eğitim Bilimlerinde Örnek Araştırmalar	1	1,5
E-Kafkas Eğitim Araştırmaları	1	1,5
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler	1	1,5
Geomatik	1	1,5
İlköğretim Online	1	1,5
International Electronic Journal of Elementary Education	1	1,5
Journal of Human Sciences	1	1,5
Journal of History Culture	1	1,5
Journal of Instructional Technologies & Teacher Education	1	1,5
MANAS Sosyal Araştırmalar	1	1,5
Marmara Üniversitesi AEF Eğitim Bilimleri	1	1,5
Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi	1	1,5
Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri	1	1,5
Pegem Akademi	1	1,5
Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar	1	1,5
Türkiye Bilimsel Araştırmalar	1	1,5
Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı	1	1,5
Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim	1	1,5
Toplam	65	100

Tablo 4 incelendiğinde 65 adet çalışmanın toplam 40 farklı dergide ve 3 farklı kitapta yayımlandığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuca göre en fazla makalenin Marmara Coğrafya Dergisinde (%15,4) yayımlandığı görülmektedir. International Geography Education, Milli Eğitim Dergisi, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi ve Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi ise ikinci en fazla çalışmanın yapıldığı dergiler olmuştur.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “İlkokulda coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmalar hangi konuları içermektedir?” dördüncü alt problemine göre çalışmaların konuları Tablo 5’te gösterilmiştir:

Tablo 5. İlkokul Düzeyinde Coğrafya Eğitimi ile İlgili Olarak Hazırlanan Çalışmaların Konuları

Konular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kavram Algılama/Yanılgısı	35	31,5
İlkokulda Coğrafya Eğitimi/Öğretimi	31	28
Doğal Afet (Deprem, Sel, Heyelan vs.)	12	11
Harita/Kroki	10	9
Dünya (Şekli, Evren, Uzay, vs.)	2	1,8
Drama	2	1,8
Aktif Öğrenme	2	1,8
İklim Değişikliği	2	1,8
Programdaki Coğrafya Kazanımları	2	1,8
Tartışma (Argümantasyon) Odaklı Yöntem	2	1,8
Bilimsel Tartışma Odaklı Yöntem	1	0,9
Çoklu Zekâ ile Öğretim	1	0,9
Google Earth	1	0,9
İşbirliğine Dayalı Öğrenme	1	0,9
Laboratuvar ve Görsel-İşitsel Materyal Kullanımı	1	0,9
Materyal Geliştirme	1	0,9
Model Küre Kullanımı	1	0,9
Programlandırılmış Öğretim	1	0,9
Soru Sorma ve Eleştiri Becerisi	1	0,9
Okul Dışı Öğrenme	1	0,9
Ölçme Değerlendirme	1	0,9
Toplam	111	100

Tablo 5’e bakıldığında çalışmaların en fazla kavram algılama/yanılgısı (%31,5), ilköğretimde/ilkokulda coğrafya eğitimi/öğretimi (%28), doğal afet (deprem, sel, heyelan vs.) (%11) ve harita/kroki (%9) konularına odaklandığı anlaşılmaktadır. Kavram algılama/yanılgısı, ilköğretimde/ilkokulda coğrafya eğitimi/öğretimi, harita/kroki kullanımı ve deprem eğitimi konuları çalışmalarda en fazla işlenen konular olmuştur. Kavram algılama/yanılgısı, ilköğretimde/ilkokulda coğrafya eğitimi/öğretimi konuları kapsamında harita/kroki kullanımı bulut, deprem, doğa, doğal afet, hava, iklim, mekân, nem, sıcaklık, yağış ve yön gibi kavramlar ile bunların öğrenciler üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Coğrafya eğitimi ilgili çalışmalarda model küre kullanımı, öğrencilerin coğrafya okuryazarlık durumları, Google Earth, çoklu zekâ ile öğretim, aktif öğrenme, program analizi, Cumhuriyet’ten günümüze coğrafya konularının analizi, programdaki coğrafya kazanımları, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinde coğrafyaya dair kazanımlara yer verme düzeyleri, okul dışı öğrenme, ölçme değerlendirme, drama, programlandırılmış öğretim, soru sorma ve eleştiri becerisi ve bilimsel tartışma odaklı yöntem ile ilgili konulara da yer verilmiştir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “İlkokulda coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmaların araştırma yöntemi nelerdir?” altıncı alt problemine göre hazırlanan tezlerin ve makalelerin yöntemleri Tablo 6’da ifade edilmiştir:

Tablo 6. İlkokul Düzeyinde Coğrafya Eğitimi ile İlgili Olarak Hazırlanan Çalışmaların Yöntemleri

Yöntemler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Betimsel Tarama Yöntemi	51	43,6
Doküman İnceleme	24	20,5
Deneysel Yöntem	20	17,1
Durum Çalışması	12	10,2
Olgubilim(Fenomenoloji)	3	2,6
Eylem Araştırması	3	2,6
İçerik Analizi	3	2,6
Toplam	117	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi çalışmalarda deneysel, doküman inceleme, durum çalışması, eylem araştırması, içerik analizi, olgubilim(fenomenoloji) ve tarama yöntemleri kullanılmıştır. En çok tercih edilen yöntemler tarama yöntemi (%43,6), doküman inceleme (%20,5), deneysel yöntem (%17,1) ve durum çalışması (%10,2) olurken, en az tercih edilen yöntem olgubilim (fenomenoloji) (%2,6), eylem araştırması (%2,6) ve içerik analizi (%2,6) olmuştur.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “İlkokulda coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmalar hangi örneklem ile yapılmıştır?” yedinci alt problemine göre hazırlanan çalışmaların örneklemeleri Tablo 7’de ifade edilmiştir:

Tablo 7. ilkokulda Coğrafya Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmaların Örneklemeleri

Örneklem	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul Öğrencileri	63	56,76
Öğretmenler	11	9,91
Karma	4	3,6
Belirtilmemiş	33	29,73
Toplam	111	100

Tablo 7’de ilkokulda coğrafya eğitimi alanında yapılan 111 çalışma incelendiğinde, en fazla üzerinde çalışılan grubun ilkokul öğrencileri (% 56,76) olduğu görülmektedir. İkinci sırada çalışılan grubun öğretmenler (% 29,73) olduğu, üçüncü sırada ise karma grup (% 56,76) olduğu belirlenmiştir. Ancak 33 (%29,73) çalışmada ise örneklemin belirtilmediği tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

İlkokul düzeyinde coğrafya eğitimi alanında yapılan lisansüstü tez çalışmaları, makale, bildiri, kitap bölümlerinin içerik değerlendirmesi yapılarak ilkokul düzeyinde coğrafya eğitiminin günümüzde geldiği yer ve gelecekteki ulaşacağı yer açısından öngörü sağlayacak bu araştırmanın sonuçları şunlardır:

Araştırmada ilkokul düzeyinde coğrafya eğitimiyle ilgili ulaşılabilen tezler, makaleler, bildirimler ve kitap bölümleri değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında ilkokulda coğrafya eğitimiyle ilgili 61’i makale/bildiri, 41’i yüksek lisans, 5’i doktora tezi, 4’ü ise kitap bölümü olmak üzere toplam 111 çalışmaya ulaşılmıştır. Tezlerin en çok yüksek lisans düzeyinde hazırlanması da lisansüstü öğretim sürecinin birinci aşamasının yüksek lisans, ikinci aşamasının ise doktora programı şeklinde yapılması, doktora programlarının Türkiye’deki üniversitelerde yaygın olmayışı ve dolayısıyla yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören daha fazla öğrenci olması ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

1998 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırma sürecine girmesiyle bünyelerinde bulunan ilgili

disiplinlerin alan eğitimine öncelik verilmiştir (Kızılçaoğlu, 200). Bu süreçten sonra ilgili disiplinlerin eğitimi alanında çalışmalar hız kazanmıştır (Geçit, 2010). Dolayısıyla ilkököl düzeyinde coğrafya eğitimi ile ilgili olarak ulaşılabilen ilk çalışma 2000 yılında yayımlanmıştır. Çalışmaların yayım yıllarına bakıldığında 2000 ile 2021 yılları arasında değişmektedir. En fazla çalışma 2019 yılında yapılırken, en az çalışma ise 2000 ve 2015 yıllarında yapılmıştır. Ancak 2003 ve 2014 yıllarında ise çalışma yapılmamıştır. Araştırmada incelenen çalışmaların yalnızca ilkököl düzeyinde hazırlanmış coğrafya eğitimi çalışmaları olduğu dikkate alındığında 2000 yılından 2010 yılına kadar nispeten bir artışın olduğu görülmektedir. 2010 yılından sonra bir azalma olsa da genel olarak 2016 yılından itibaren tekrar bir artış eğiliminin olduğu söylenebilir. Bu şekilde bir artışın olması ilkököl düzeyinde coğrafya eğitimine önem verildiğinin ve bir yönelimin göstergesi olduğu ifade edilebilir. Çalışmamıza benzer olarak Kaya (2013) ile Keçeli ve Sariusta (2014), coğrafya ve coğrafya eğitimine yönelik çalışmaların 2000 yılından sonra bir artış içinde olduğunu ifade etmişlerdir.

Tezlerin yapıldığı üniversiteler incelendiğinde ilkököl düzeyinde coğrafya eğitimi ile ilgili olarak toplam 30 farklı üniversitede 46 adet tez hazırlanmıştır. İlkoköl düzeyinde coğrafya eğitimi ile ilgili en fazla tezin Gazi Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesinde yapıldığı görülmektedir. Tezlerin yapıldığı üniversitelerin lisansüstü tez çalışması yapabilecek öğretim üyesi kadrolarına sahip oluşları, imkânlar itibarıyla özellikle araştırma-inceleme faaliyetlerinin daha kolay yürütülebilmesi gibi nedenlerle açıklanabileceği düşünülmektedir. Çalışmamıza benzer olarak Sarvan (2021) da yaptığı çalışmada en fazla tezin Gazi Üniversitesi ile Marmara Üniversitelerinde yapıldığını tespit etmiştir. Bununla birlikte Öner ve Öner (2017) yılında yaptığı çalışmada Gazi, Marmara, Atatürk, Abant İzzet Baysal ve Afyon Kocatepe Üniversiteleri olduğunu belirlemiştir. Şahin, Göğebakan-Yıldız ve Duman (2011) araştırmalarında inceledikleri lisansüstü tezlerin ağırlıklı olarak Gazi ve Marmara üniversitelerinde yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2013) da coğrafya eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezleri ele aldığı çalışmada en fazla lisansüstü tezlerin Gazi Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinde yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Çiftçi (2017) de coğrafya eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri incelediği araştırmada yapılan tezlerin çoğunluğunun Gazi, Marmara ve Atatürk üniversitelerinde yapıldığını tespit etmiştir. Tarman, Güven ve Aktaşlı (2011), Yılmaz (2012), Sarı (2011) da Gazi Üniversitesinin lisansüstü tezler bakımından ön planda yer aldığı sonucuna varmışlardır (Aktaran Çiftçi, 2017). Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Atatürk Üniversitelerinin çalışmalarda en fazla tezi üreten üniversiteler olmasının sebepleri geçmişlerinin diğer üniversitelere göre daha eskilere dayanması, bünyelerinde bulunan enstitülerde coğrafya eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi ile fen bilimleri eğitimi programı olması gibi faktörlerin bu sayıda tez üretilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bunun sebepleri olarak yapılan çalışmaların genelde eğitim odaklı enstitülerde üretilmesi gösterilebilir. Diğer taraftan bu üniversitelerden daha eski olan ve Türkiye'de coğrafya eğitiminin temel dinamiklerini oluşturan Ankara Üniversitesi (DTCF) ve İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümlerinde bu alanda çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu durumun nedenleri arasında ise söz konusu üniversitelerin öğrencileri temel bilimlerde araştırmacı, bilim dalında uzman yani bilim insanı yetiştirmeye yönelik çalışmalar yaptırması gösterilebilir.

İlkoköl düzeyinde coğrafya eğitimi ile ilgili olarak yapılan makaleler/bildiriler toplam 40 farklı dergide, kitap bölümleri de 3 farklı kitapta olmak üzere toplamda 65 çalışma yayımlanmıştır. En fazla makalenin Marmara Coğrafya Dergisi'nde yayımlandığı görülmektedir. Marmara Coğrafya Dergisi 1996 yılında yayına başlamış, 2018 yılında da International of Geography and Geography Education (IGGE) adıyla yayım hayatına devam etmektedir. Aksoy ve Türker'in (2020) de yaptığı çalışma sonucunda en fazla yayımın yapıldığı dergi Marmara Coğrafya Dergisi olması çalışmamızdaki sonuçları desteklemektedir. Marmara Coğrafya Dergisi aynı zamanda Türkiye'de coğrafya eğitimi üzerine çalışmaların mevcut durumu ve eğilimlerini ortaya çıkarmak amacıyla yayınlarında önemli oranda coğrafya eğitimine yer veren ve bunu kendine ilke edinen Türkiye'nin önemli dergilerinden biridir (İncekara, 2009). Bu sonucun yanında akademik anlamda akademik teşvik sebebiyle dergilerde yoğunluk kaynaklı yayım yapmanın zorlaşması veya son dönemde çalışmalarda etik kurul onayı istenmesi diğer alanlarda olduğu gibi ilkökulda coğrafya eğitimine yönelik çalışmaların sayısının azalmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Konular bakımından çalışmalar incelendiğinde ilkököl düzeyinde coğrafya eğitimi ile ilgili olarak 21 farklı türde konu işlendiği tespit edilmiştir. Çalışmalarda en fazla kavram algılama/yanılgısı, ilkökulda coğrafya eğitimi/öğretimi, doğal afet (deprem, sel, heyelan vs.) ve harita/kroki konularına odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Bu konuların yanı sıra drama, aktif öğrenme iklim değişikliği tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem konuları da ele alınmıştır. Araştırmamıza benzer şekilde İncekara (2009) da coğrafya eğitimi ile ilgili yaptığı çalışmada çalışmaların çoğunun coğrafya eğitim ve öğretiminde teori ile öğretim yöntemleri konularında yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Geçit (2010) 2000-2009 yılları arasında coğrafya eğitimi alanında yayınlanan makale, bildiri ve tezleri incelediği araştırmasında çalışmaların önemli bir kısmının öğrenme etkinlikleri, ölçme-değerlendirme ve program geliştirme alanlarında yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Öner ve Öner (2017) yaptığı

araştırmasında sosyal bilgilerde coğrafya konuları üzerine yapılan tezlerin kavram öğretimi, öğrenme-öğretme süreci, yöntem ve teknikler ile CBS üzerine eğilim gösterdiğini belirlemiştir. Çalışmalarda coğrafya eğitim-öğretimi, kavram öğretimi vb. konuların çalışıldığının ortaya çıkması araştırmamızla benzerlik göstermektedir. Alanyazında araştırmamızla aynı sonuçları içermeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Kaya (2013) coğrafya eğitiminde yönelimler isimli çalışmasında coğrafya eğitiminde çalışmaların belli konularda yoğunlaştığına dikkat çekmektedir. Öğretim yaklaşımları, yöntemleri, teknikleri, stratejileri konusunun diğer konulara göre daha fazla çalışıldığını ifade etmiştir. Bunu sırasıyla coğrafya eğitimi/öğretimi, sorunlar ve çözüm önerileri, kavram (hatırlama algılama, kavram yanlışları), öğretim programı, farklı ülkelerde coğrafya öğretim programları ve karşılaştırılması konuları takip etmiştir. Tarman, Güven ve Aktaşlı (2011) sosyal bilgiler eğitimi alanında doktora tezlerinde konuların sosyal bilgiler dersi konuları içeriği, CBS temelli eğitim ve öğretim programı üzerine olduğunu ifade etmişlerdir. Şahin, Gögebakan-Yıldız ve Duman (2011) da yapmış oldukları çalışmada lisansüstü çalışmaların büyük çoğunluğunu öğretim yöntemleri konusu altında ele alındığını belirtmişlerdir. Çiftçi (2017) yaklaşım-strateji-yöntem-teknik-uygulama, öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının tutum başarı ve görüşleri, coğrafya öğretim programı sıklıkla ele alındığı sonucuna ulaşmıştır. Aksoy ve Türker (2020) durum tespiti, program/müfredat hakkında yapılan çalışmalar, öğrenci görüşleri konularını ele almıştır. Sarvan (2021) yaptığı çalışmasında alanyazınla benzer sonuçlara ulaşarak en fazla çalışılan konu alanını öğretim ilke, yöntem, yaklaşım ve teknikleri ile program/müfredat olduğunu ifade etmiştir. Bunun dışında öğretmen adayları ile yapılan farklı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Doğru, 2021).

İlkokul düzeyinde coğrafya eğitimi ile ilgili olarak hazırlanan çalışmaların yöntemlerine bakıldığında farklı yöntemler kullanılmıştır. Yöntemler içerisinde en fazla kullanılan yöntemin betimsel tarama yöntemi, doküman inceleme ve deneysel yöntem olduğu tespit edilmiştir. En az kullanılan yöntemin ise olgubilim (fenomenoloji), eylem araştırması ve içerik analizi yöntemleri olmuştur. Çalışmamıza benzer şekilde Geçit (2010) coğrafya eğitimi araştırmalarında temel yönelimler isimli çalışmasında betimsel yöntem ile deneysel yöntemin en fazla kullanılan yöntem olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde Sarvan (2021) da coğrafya eğitimi/öğretimi alanında yazılmış doktora tezleri üzerinde yaptığı çalışmasında en fazla tarama yöntemi ile deneysel yöntemin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bunu durum çalışması ve doküman analizi takip ettiğini ifade etmiştir. Deneysel çalışmalar emek, zaman, masraf ve enerji gerektirmesi gibi nedenlerle uygulanması daha zor çalışmalar olduğu, deneysel çalışmalardan sonra en fazla tercih edilen çalışmanın doküman analizi olduğu düşünülmektedir.

İlkokul düzeyinde coğrafya eğitimi ile ilgili olarak hazırlanan çalışmaların örneklemeleri değerlendirildiğinde ise en fazla üzerinde çalışılan grubun ilkokul öğrencileri (% 56,76) olduğu görülmektedir. İkinci sırada çalışılan grubun öğretmenler (% 29,73) olduğu, üçüncü sırada ise karma grup (% 56,76) olduğu belirlenmiştir. Ancak 33 (%29,73) çalışmada ise örneklem belirtilmediği tespit edilmiştir. Çalışmamıza benzer olarak Arık ve Türkmen (2009), Öner ve Öner (2017) bilimsel makaleleri ve tezleri incelediği çalışmalarında da en fazla öğrenci ve öğretmenlerin örneklem grubu olarak seçildiği belirtilmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin kolay ulaşılabilir olmaları dolayısıyla örneklem belirlemede tercih edildiği görülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında ilkokulda coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Bu nedenle ilkokul düzeyindeki çalışmalar öğrencilerin coğrafi düşünme yeteneğini erken yaşlarda kazanmaları açısından artırılmalıdır.
- Türkiye’de ilkokulda coğrafya eğitime ilişkin yapılan çalışmaların mevcut durumu ortaya koyan bu araştırma, farklı ülkelerdeki mevcut durumu ortaya koyacak çeşitli araştırmalar ile karşılaştırmalı bir çalışma yapılmasına imkân tanyabilir.
- Lisansüstü eğitimde özellikle doktora eğitiminde ilkokulda coğrafya eğitimine yönelik akademik çalışmalar artırılmalıdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Bu çalışma ilkokulda coğrafya eğitimine yönelik çalışmalar ile sınırlıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda diğer eğitim kademelerinde coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmalar yönünden de incelenebilir.

Yazar Katkıları

Çalışmanın her aşamasına, her iki yazar birlikte katkıda bulunmuştur

Yayın Etiği

Çalışma, etik kurul izni gerektiren çalışma grubunda yer almamaktadır.

ORCID

İbrahim Demirbaş  <http://orcid.org/0000-0002-8692-1059>

Duran Aydınöz  <http://orcid.org/0000-0003-2777-0024>

Kaynakça

- Aksoy, B. ve Türker, A. (2020). Türkiye’de Coğrafya eğitimi alanında yayımlanan makalelere ilişkin bir literatür değerlendirmesi (1923-2018), *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 18(35).
- Altan, M. ve Ünalı, Ü. E. (2021). Coğrafya eğitiminde sınıf dışı ortamların kullanımı: Bahçe temelli eğitim. *E-Uluslararası Pedagogji Dergisi*, 1(2), 78-93. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.39>
- Akengin, H. (2008). Coğrafya öğretmenlerinin yenilenen lise coğrafya öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 1-20.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arık, R.S. ve Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Antalya, 1,16. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/488.pdf> adresinden 19.11.2022 tarihinde alınmıştır.
- Atalay, İ. (2008). *Ekosistem ekolojisi ve coğrafyası*. Cilt: I. İzmir: META Basım Matbaacılık Hizmetleri.
- Barth, L. J. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK-Dünya Bankası.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirci, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, PegemA Yayıncılık, Ankara, s. 252-256.
- Çifçi, T. (2017). Türkiye’de coğrafya eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin (2006-2017) incelenmesi, *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 864-887. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i4.1060>
- Çimen, R. (2021). *Lise coğrafya eğitiminin önündeki fırsatlar ve engeller: Öğretmenler için bir karma yöntem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Değirmenci, Y. (2019). 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (4): 3286-3305. <https://doi.org/10.33206/mjss.537718>
- Demirbaş, İ. ve Aydınöz, D. (2021) Türkiye’de ilkökul düzeyinde coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmaların içerik değerlendirmesi. III. *Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi* (III. UCEK 2021), III-s1-2, Ekim 14-17, 2021, Sivas/TÜRKİYE (III. International Congress on Geographical Education-IGGE 2021, October 14-17, 2021, Sivas/TURKEY)
- Demirbaş, İ. ve Demir, F.B. (2018). İlkokulda sosyal bilgiler öğretimi. S. Kaymakçı (Ed.) *Coğrafya okuryazarlığı*, (29-61). Ankara: Eğiten Kitap.
- Doğru, S. (2021). Conceptual Difficulties Encountered By Science Teacher Candidates In Static Electricity. *European Journal of Science and Technology Change Journal*. (31), 957-967. <https://doi.org/10.31590/ejosat.913290>
- Doğru, M. S. (2022). Conceptual Knowledge, Experiences, and Sources of Information Secondary School Students Have About Owls. *Science Education International*, 33(1), 50-55. <https://doi.org/10.33828/sei.v33.i1.5>
- Efe, R. (1997). Coğrafyada yeni yaklaşımlar, coğrafya eğitiminde çağdaş metod ve teknikler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (1), 135-150.
- Geçit, Y. (2010). Coğrafya eğitimi araştırmalarında temel yönelimler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 923-987.
- İbret, B. Ü., Demirbaş, İ. ve Demir, F. B. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerine alternatif etkinliklerle doğal çevreye duyarlılığın kazandırılması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 258-280. <https://doi.org/10.30703/cije.474570>
- İncekara, S. (2009). Uluslararası alanda coğrafya eğitimi araştırmaları ve Türkiye’den örnekler: mevcut durum ve gelecek yönler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(21), 123-136.
- Karabağ, S. (2001). *Sosyal bilgiler programlarında coğrafya konularının içeriği. Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu (Sosyal bilgiler, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük)*. Ankara: Nobel Yayıncılık. s. 61-68.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara, s.183-197.
- Kaya, M. F. (2013). Coğrafya eğitimi alanında deneysel desene sahip lisansüstü tezler üzerine bir içerik analizi, 3rd International Geography Symposium – GEOMED, Tam Metin Bildiri Kitabı, http://web.deu.edu.tr/geomed/proceedings/download/045_GeoMed_2013_Proceedings_461-473.pdf adresinden 12.02.2022 tarihinde alınmıştır.
- Keçeli, A. & Sarıusta, F. (2014). Sorun temelli - çözüm odaklı coğrafya! Yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları üzerine bir inceleme, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 85-100
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kızılçaoğlu, A. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. *Balıkesir Üniversitesi*

- Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 132-140.
- Kızılcıoğlu, A. ve Taş, H. İ. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki coğrafya eğitimi ve öğretimi: öğrenme alanları ve kazanım boyutu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16, 93-108.
- Öner, G. ve 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, M. (2007). Coğrafya: Gelişim, İçeriği, Eğitimi. Karabağ, S. Şahin (Ed.) *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi*. (1-53). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Savran, İ.H. (2021). *Türkiye’de 2002-2019 yılları arası coğrafya eğitimi ve öğretimi alanında yapılmış doktora tez çalışmalarının konu alanı ve metodolojik olarak incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Sönmez, Ö. F. ve Omca, B. (2019). Cumhuriyet Dönemi’nden günümüze Milli Eğitim Şûralarında coğrafya öğretimi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi (TISSE)*, 1(1), 82-99.
- Şahin, K. (2003). İlk ve ortaöğretimde coğrafya müfredat programlarının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 81-92.
- Şahin, V. & İnce, Z. (2020). Geography education in 2018 primary school instruction schedule. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 41, 1-12.
- Şahin, M., Gögebakan-Yıldız, D. ve Duman, R. (2011). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme, *Journal of Social Studies Education Research*, 2(2), 96-121.
- Tarman, B., Güven, C. ve Aktaşlı, İ. (2011). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi ve alana katkıları. *SÜ Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Güz 2011, Sayı:32, ss.391-410.
- Ünal, Ç. ve Ilgaz, S. (2010). I. Kademe ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya konularının öğrencilerin soru sorma ve eleştiri yapma becerilerine olan katkısı (Erzurum il merkezi örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6)2, 129-139.
- Yazıcı, H. ve Koca, M. K. (2011). *Genel coğrafya*. Ankara. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi, 10. Baskı, Ankara 2016.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi, 11. Baskı, Ankara 2018.
- Yılmaz, M.D. (2018). *Romanya’da coğrafya eğitiminin temel özellikleri*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.

İncelenen Kaynaklar

Doktora Tezleri

- Alkış, S. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin yaşış kavramını algılamaları üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Buğdaycı, İ. (2012). *İlköğretimde harita kullanımı üzerine bir inceleme*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çoban, M. (2017). *Üç boyutlu oyunla yapılan deprem eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile motivasyonlarına etkisi ve öğrencilerin görüşleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demirbaş, İ. (2021). *İlköğretim öğrencilerinin coğrafya okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Merç, A. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde mekân algılama becerisinin kazandırılmasında Google Earth uygulamasının etkililiği*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Yüksek Lisans Tezleri

- Akbulut, M. (2019). *Bir afet olarak küresel iklim değişikliği ve ilköğretim öğretmenlerinin iklim değişikliği farkındalığının incelenmesi: Gümüşhane İli örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane.
- Aktaş, F. (2019). *İlköğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından, çevre eğitimi ve iklim değişikliği boyutunda incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, E. (2016). *Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya kazanımlarına ait görsellerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Bacakoğlu, T. Y. (2017). *Yakın çevre eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve çevreye yönelik tutumuna etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Birinci, O. (2013). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Can, H. (2012). *İlköğretim bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, dünya görüşü ve çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
- Can, N. S. (2019). *Geri dönüşüm ve çevreye etkileri konusunda okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinde farklı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Ceylan, K. E. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine dünya ve evren öğrenme alanının bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cinay, C. (2019). *İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin coğrafi kavram yanılgılarına yönelik bir inceleme*. [Yayımlanmamış yüksek

- lisans tezi], Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Coşkun, Ş. (2011). *Afet eğitimi algılaması: İlköğretim öğrencilerine verilen afet eğitimlerinin algılamasını ölçmek üzere bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çalışkan, C. (2019). *Afet risk azaltımı eğitimi ve yönetimi açısından ilköğretim ve ortaokul öğretim programlarının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çakar, Ö. (2008). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin deprem bilinci geliştirmedeki rolüne dair öğretmen görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çakır, S. (2020). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Güneş, Dünya, Ay ve Yıldız kavramları ile ilgili zihinsel algıları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çelikkaya, T. (2002). *İlköğretim I. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile bunların uygulanma sıklığı*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demir, D. (2015). *Hayat bilgisi dersinin öğrencilere çevre bilinci kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demir, H. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ve ders kitaplarında iklim değişikliği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, F. G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinin "Dünya, Güneş ve Ay" ünitesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarılarına ve derse olan tutumlarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demiröz, N. (2019). *İlköğretim kurumlarında öğrencilerin deprem, yangın ve tahliye konusunda bilgi durum tespitlerinin yapılması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], İstanbul Gedik Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, S. T. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hava olayları, iklim ve deprem ile ilgili konuların öğretiminde aktif öğrenme yöntemlerinin etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, S. (2010). *Dünya, Güneş ve Ay konusunun ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine bilimsel tartışma odaklı yöntem ile öğretilmesinin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve tartışmaya katılma istekleri üzerine etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Gök, E. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevresel tutumları üzerine alan araştırması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Güler, E. (2010). *Bazı sosyo-ekonomik ve coğrafi faktörlerin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin mekân algısına etkisi (Erzincan örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Gürkan, Ş. (2021). *Çürütme metni destekli hikâyeler ve dijital hikâyeler içeren kavramsal değişim yaklaşımlarının kavram yanılgılarının giderilmesine etkisi: yer kabuğu ve Dünya'mızın hareketleri ünitesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Karataş, O. (2011). *İlköğretim I. kademe sosyal bilgiler dersi doğal afet eğitiminde drama tekniğinin öğrencilerin başarılarına etkisi: Deneysel çalışma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Karatekin, K. (2006). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yön ve yön bulma yöntemleri konusunun çoklu zekâ kuramına göre öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaplan, G. (2011). *İlköğretim beşinci sınıfa devam eden zihinsel yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin temel astronomi kavramlarını algılama şekilleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kılıç, B. C. (2019). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarındaki doğal afetler konusunun sarmal sistem yönünden değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kısa, G. (2019). *2018 sosyal bilgiler öğretim programına uygun (4. 5. ve 7. sınıflara) doğal afetler konusunda etkinlik önerileri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Koç, T. (2019). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde google earth kullanımının uzamsal becerilere, bilişsel yüke ve başarıya etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Meydan, A. (2001). *İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler öğretimi coğrafya ünitelerinin işlenişinde laboratuvar ve görsel-ışitsel materyal kullanımının öğrencilerin niteliksel gelişimine etkisinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Minaz, M.B. (2002). *İlköğretim okullarında depreme hazırlık eğitimi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özcan, H. (2004). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde drama yönteminin kullanılması (Kazan ilçesi örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özgün, B. (2009). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yön kavramını algılamaları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Pınarbaşı, D. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda eski ve yeni öğretim programına göre okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya ünitelerine ilişkin ölçme ve değerlendirme çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre analizi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sari, Ö. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine dünya ve evren öğrenme alanında bağlama dayalı yaklaşımın benimsendiği bir materyalin geliştirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şenol, H.İ. (2018). *Çocuklarda harita becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yardımcı, E. (2009). *Yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim 4 ve 5. sınıftaki çocukların doğa algılarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yaylacı, Z. (2016). *Sosyal bilgiler dersinde, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yön bulma becerisinin kazandırılması*.

[Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılar, B. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yıldırım, Ş. (2016). *İlkokul öğrencilerinin Dünya ve Evren ile ilgili kavram yanlışları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

Yılmaz, İ. (2016). *Türkiye’de ilkököl programlarında çevre eğitimi ve ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin Tiflis konferansı çevre eğitimi amaçlarına ulaşma düzeyi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Trakya Üniversitesi, Edirne.

Makaleler/Bildiriler

Alım, M., Özdemir, Ü. ve Yılar, M. B. (2008). 5. sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 151-162.

Alkış, S. (2005). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya konularıyla ilgili kavramların belirlenmesi (2004 programına göre). *Marmara Coğrafya Dergisi*, (11), 83-92.

Alkış, S. (2005). İlköğretim öğrencilerine göre bulut ve yağmur ilişkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (12), 51-64.

Alkış, S. ve Güleç, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin bulut kavramını algılamaları üzerine bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (13), 113-124.

Alkış, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin yağış kavramını algılama biçimleri. *İlköğretim Online*, 5(2), 126-140.

Alkış, S. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yağış çeşitlerini ve oluşumlarını algılama biçimleri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (26), 27-38.

Alkış, S. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin nem kavramını algılamaları üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 6(3), 333-343.

Alkış, S. ve Ünlü, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin yeryüzünde sıcaklığın dağılımını etkileyen faktörlerle ilgili algılamaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(13), 15-23.

Bahar, H. H., Sayar, K. ve Başbüyük, A. B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin kroki okuma becerilerinin incelenmesi (Erzincan örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1).

Baysan, S. ve Aydoğan, S. (2016). Okul öncesi ve ilkököl çocuklarına uygun Coğrafi Kavramlar Testi (CKT) geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5500-5514.

Buğdaycı, İ. ve Selvi, H. Z. (2018). İlkokul öğrencileri için tasarlanan haritaların öğrenme becerisine katkısı. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 7(2), 672-684. <https://doi.org/10.28948/ngumuh.444694>

Buğdaycı, İ. ve Selvi, H. Z. (2019). Temel eğitim için kartografya: İlkokul ve ortaokul için atlas üretimi. *TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası, 17. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı*, 25-27 Nisan 2019, Ankara. Hacettepe Üniversitesi, 1-11.

Catling, S. (2001). İlköğretimde coğrafya önemlidir! Seçil Şenyurt (Çeviri). *Coğrafya Eğitimi Dergisi*, 1(1), 29-36.

Ceylan, M. ve Çoban, A. (2021). 4. sınıf sosyal bilgiler programı öğrenme alanlarında yer alan coğrafya konularının öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 104-113.

Çelen, S., Fidan, S. ve Hayır-Kanat, M. (2019). 2017 programına göre düzenlenen ilkököl sosyal bilgiler ders kitabındaki coğrafya konularının incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 70-82. <https://doi.org/10.32003/iggei.472146>

Çiğçi, T. (2017). Türkiye’de coğrafya eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin (2006-2017) eğilimleri. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 864-887. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i4.1060>

Demirkaya, H., Çetin, T. ve Tokcan, H. (2004). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yön kavramı öğretiminde kullanılabilecek metotlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3).

Değirmenci, Y. (2019). 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (4): 3286-3305.

Değirmenci, Y., Kuzey, M. ve Yetişensoy, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitimi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 33-46.

Demirkaya, H. (2007). İlköğretim 5. 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(3), 37-49.

Demirkaya, H. (2007). İlköğretim öğrencilerinin deprem kavramı algılamaları ve depreme ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 68-76.

Doğar, Ç. ve Başbüyük, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin hava ve iklim olaylarını anlama düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29, 347.

Gökçe, N. ve Öztürk, F. (2013). İlköğretim öğrencilerinin coğrafya biliminin konularına ilişkin algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25).

Gülüm, K. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin coğrafi kavramları öğrenme düzeyi ve kavram yanlışları üzerine bir çalışma. *Education Sciences*, 4(3), 1067-1079.

İbret, B. Ü., Demirbaş, İ. ve Demir, F. B. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerine alternatif etkinliklerle doğal çevreye duyarlılığın kazandırılması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 258-280. <https://doi.org/10.30703/cije.474570>

Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi (1923-1938) ilkökullarda coğrafya eğitimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (25), 152-170.

Kaya, N. (2015). Coğrafya eğitiminde aktif öğrenme ve öğrenci merkezli yaklaşıma tarihten iki örnek. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 150-169.

Kayalı, H. (2000). İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde başarıyı etkileyen

- faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 183-194.
- Kızılçaoğlu, A. (2006). İlköğretimin birinci kademesinde coğrafya eğitimi ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (14), 81-106.
- Kızılçaoğlu, A. ve Taş, H. İ. (2007). İlk ve ortaöğretimde coğrafya eğitimi ve öğretiminde model küre kullanımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18).
- Korkmaz, S. ve Uyğur, A. (2021). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarındaki coğrafya konularının öğretiminde kullanılan araç ve gereçler. *Journal of Innovative Research in Social Studies*. 4(1),34-47. <https://doi.org/10.47503/jirss.932262>
- Memişoğlu, H. (2004). İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde programlandırılmış öğretimin erişime ve kalıcılığa etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, (16), 128-137.
- Nalkıran, T. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Doğal afetler konusunun okul dışı öğrenme ortamında öğretimi: AFAD Gezisi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(2), 91-113.
- Kuzey, M. (2017). Cumhuriyetin ilanından günümüze hayat bilgisi öğretim programlarında harita ve yön okuryazarlığı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 1-18.
- Kuzey, M. (2017). Cumhuriyetin ilanından günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında harita ve yön okuryazarlığı. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 831-858.
- Öcal, A. (2007). İlköğretim okullarında deprem hazırlıkları: Kırıkkale il örneği. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-12.
- Önal, H. (2019). Temel eğitim ders kitaplarında afet olayları ile ilgili kavramlarda görülen eksiklikler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1).
- Önal, H., Kaya N. ve Kılıç, B.C. (2018). Temel eğitimde, temel coğrafi kavramların öğretiminde değişimler. *I. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Sempozyumu*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 63-79.
- Özdemir, Ü., Ertürk, M. ve Güner, İ. (2001). İlköğretimde deprem ve depremin zararlarından korunma yollarının önemi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 7(7).
- Özsoy, S. (2012). Is the Earth flat or round? Primary school children's understandings of the planet earth: The case of Turkish children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 407-415.
- Sadıgov, İ. (2010). Azerbaycan'da ilköğretimde hayat bilgisi ve tabiatşünaslık derslerinde coğrafya konularının önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (22), 82-92.
- Sağdıç, M. (2020). Türkiye'de ilköğretim okullarında coğrafya öğretiminin tarihsel gelişimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 395-412.
- Saraç, H. (2017). Temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin Dünya ve evren konularına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 25-40.
- Sarioğlu, C. ve Çoban, A. (2021). Birleştirilmiş sınıflarda oyunla coğrafya öğretimi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 147-168.
- Sönmez, Ö. F. ve Aksoy, B. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarında harita becerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 269-288.
- Şahin, V. (2019). Kültürel coğrafya bakımından hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarına bir yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 173-183.
- Şahin, V. ve İnce, Z. (2020). 2018 yılı ilköğretim öğretim programlarında coğrafya eğitimi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 41, 1-12.
- Şekerci, H. ve Doğan, M.C., (2020). Sosyal bilgiler öğretimi bağlamında ilköğretim öğrencilerinin doğaya yönelik algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1357-1365. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3960>
- Şenol H.İ. ve Gökçöz T. (2021). İlkokul çocuklarının harita çizimi ve okuma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir vaka çalışması. *Geomatik Dergisi*, 7(1), 71-79. <https://doi.org/10.29128/geomatik.859085>
- Duran, Y., Aladağ, C., Tapur, M. Ve Kaya B. (2018). İlköğretimde güncel sosyal, fen ve hayat bilgisi programlarının coğrafya öğretimi ile ilişkisinin incelenmesi. *I. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Sempozyumu*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 387-389.
- Turan, İ. Ve Kartal, A. (2012). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanılgıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 67-81.
- Türk, İ. C. (2007). Osmanlı Devleti ilköğretim okulları coğrafya müfredat programları-coğrafya öğretim usulleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 201-212.
- Türk, İ. C. (2009). II. Meşrutiyet dönemi eğitimcisi Satı Bey ve coğrafya öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 16(40), 423-438.
- Türk, C., Alemdar, M. Ve Kalkan, H. (2012). İlköğretim öğrencilerinin mevsimler konusunu kavrama düzeylerinin saptanması. *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 62-67.
- Türk, İ. C. ve Aytürk, E. (2020). II. Meşrutiyet döneminde coğrafya eğitimi ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun coğrafyaya katkıları. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(4), 2155-2176.
- Ünal, Ç. ve Ilgaz, S. (2005). I. kademe ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya konularının öğrencilerin soru sorma ve eleştiri yapma becerilerine olan katkısı (Erzurum il merkezi örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 129-139.
- Ünal Ç. ve Çelikkaya, T. (2011). İlköğretim I. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile bunların uygulanma sıklığı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 9(11).
- Ünlü, M. (2001). İlköğretim okullarında coğrafya eğitim ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 3(2), 31-48.

- Ünal, F. ve Ünal, M. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programları (1924-2005) ve ders kitaplarında (2005-2010) harita okuma becerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 165-183.
- Yılmaz Yıldız, N. ve Meydan A. (2018). Cumhuriyetten günümüze ilkökul programlarında coğrafya eğitimi. *I. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Sempozyumu*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 63-79.
- Yurttaş, A. ve Kartal, E. E. (2021). İlkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akademia Doğa ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 32-51.

Kitap Bölümleri

- Ayvacı, H. Ş. ve Özbek D. (2019). İlkokulda Temel Fen Bilimleri. H. Ş. Ayvacı, (Ed.) *İlkokul programında yer alan Dünya ve Evren konularına ilişkin genel bilgiler, özellikleri, günlük hayattaki karşılıkları ve kullanım alanları*. (174-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Ekici, G. ve Ertürk, Z. (2018). Eğitim Bilimlerinde Örnek Araştırmalar. A. İşcan (Ed.) *İlkokul öğrencilerinin dünya kavramına yükledikleri duygusal semantik değerlerin analizi*. (787-806). Ankara: Nobel.
- Demirbaş, İ. ve Demir, F.B. (2018). İlkokulda sosyal bilgiler öğretimi. S. Kaymakçı (Ed.) *Coğrafya okuryazarlığı*, (29-61). Ankara: Eğiten Kitap.
- Mercan, S. I. (2018). Eğitim Bilimlerinde Örnek Araştırmalar. A. İşcan (Ed.) *İlkokulda coğrafya öğretimine yönelik metaforik bir çalışma*. (55-72). Ankara: Nobel.



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Content evaluation of studies in the field of geography education at primary school level in Turkey

İbrahim Demirbaş & Duran Aydınözü

To cite this article: Demirbaş, İ., & Aydınözü, D. (2022) Türkiye’de ilkökul düzeyinde coğrafya eğitimi alanındaki çalışmaların içerik değerlendirmesi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(2), 297-329. DOI: 10.47615/issej.1174661

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.1174661>



© 2022 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

The contribution of the geography subjects learned in the primary school process is great for people to perceive the world correctly and benefit from it properly. This can be achieved by giving geography education from childhood, and by developing a positive attitude towards the place and world where one lives.

Since the introduction of geography lessons into school programs, many studies have been carried out on geography education. However, no research has been conducted to evaluate the studies on geography education at primary school level. The aim of this study is to determine the current situation and future place of geography education at primary school level by evaluating the content of book chapters, articles/papers, master's and doctoral theses in the field of geography education at primary school level in our country.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Content evaluation of studies in the field of geography education at primary school level in Turkey

İbrahim Demirbaş  Duran Aydınöz 

Faculty of Education, Kastamonu University, Kastamonu, 37150, Türkiye

ABSTRACT

Background: There have been many studies on geography education in our country. However, the basic knowledge, skills, behavior and habits necessary to prepare students for life and higher education by educating them according to their interests and abilities are acquired during primary school. There have been no scientific studies on the evaluation of studies conducted on “geography education” for the primary school period.

Objectives: For this purpose, it is to determine the current and future status of geography education at the primary school level by evaluating the content of the studies in the field of geography education at the primary school level in Turkey.

Methods: In the research, the document review method, which is a systematic method used to examine and evaluate all documents, was used. Based on this, the data were analyzed through content analysis. As documents, articles, papers, book/book chapters, master's and doctoral dissertations in the field of geography education at the primary school level were examined as well.

Results: Thus, in the research, 111 studies on geography education in primary school were accessed.

Conclusions: Depending on the results obtained, most of the studies on geography education at the primary school level were achieved on the master's theses and the most in 2019. In addition, it was determined that most theses were published at Gazi University, and most articles were published in the Marmara Journal of Geography. While the subjects of concept perception/misconception and geography education/teaching in primary school were mostly dealt with in the studies, the descriptive scanning method was the most used in the studies.

ARTICLE HISTORY

Received 13 September 2022

Accepted 22 November 2022

KEYWORDS

Primary school, primary school education, geography education, content evaluation

Type of the paper

Research article

CONTACT

© 2022 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Introduction

Geography is expressed as a key discipline in understanding the causes and effects of physical and human events that occur or are likely to occur on earth (Kızılcıoğlu and Taş, 2007). It is generally known that geography is one of the oldest disciplines. In fact, many disciplines have emerged as a new branch of science by leaving geography. From the past to the present, the developments in the science of geography and their contributions to the world of humanity are innumerable. On important issues such as knowing the place where people live and the world and determining suitable areas for settlement, knowing the unknowns of the world through geographical discoveries over time, scientific studies in the sky and space, determining the habitats and natural conditions in various parts of the world, natural disasters and ways to combat natural disasters, geography has contributed to world science (Çimen, 2021).

With a good geography education, individuals are provided with geographical knowledge, geographical skills and geographical perspective by examining the earth and the human and physical elements that affect the earth. Geography education, which is an important element in education in our country, should be given to a one, which aims to specialize in a certain discipline, in every period of his education and every area of his/her life, formally and informally, from the moment he is born to the moment he dies. While determining geography subjects, it is important that people can use these subjects in their lives. For example, people should be taught that earthquake is the reality of human life, and people should be taught how to behave before, during and after an earthquake. A person better assimilates the knowledge that he can use and which is the truth of life. Geography education is to give students the ability to understand the world from one end of the world in a local and general sense, and to gain the ability to solve problems in and out of the classroom (Karabağ, 2001).

The contribution of the geography subjects learned in the primary school process is great for perceiving the world in which people live correctly and making use of it properly. In this context, it should be noted that the science of geography contributes to the development of conscious thinking in terms of the subject and interpretation of the environment in which people live, and the mutual relations between people and the environment (Ünal and Ilgaz, 2010). The primary and secondary school education period is a period in which students' cognitive and mental infrastructures are formed and developed significantly. The education in this period prepares students for life on the one hand, and on the other hand, enables them to gain competence for the next school steps. Thus, it aims to provide students with the knowledge, skills and behaviours they will need in their future lives (Şahin & İnce, 2020).

Geography subjects have an important place in this process where primary school students prepare for life and higher education. Research has been conducted both on

geography education (İncekara, 2009; Geçit, 2010; Kaya, 2013; Öner & Öner, 2017; Çiftçi, 2017; Aksoy & Türker, 2020; Sarvan, 2021) and on geography education at primary school level (See. Tables 1 and 2). However, no research has been conducted to evaluate the studies on geography education at the primary school level. The aim of this study is to determine the current status and future place of geography education at the primary school level by evaluating the content of book chapters, articles/papers, and master's and doctoral theses in the field of geography education at primary school level in our country. No research has been conducted to evaluate the studies in the literature on geography education and the studies on geography education at primary school level.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to determine the current status and future place of geography education at primary school level by evaluating the content of studies in the field of geography education at primary school level in Turkey (book chapter, article/proclamation, master's and doctoral thesis). For this purpose, the following sub-problems were determined:

1. What are the types of studies conducted in the field of geography education in primary school?
2. In which years were the studies conducted in the field of geography education in primary school published?
3. In which universities were the master's and doctoral theses made in the field of geography education in primary school?
4. In which journals have the studies on geography education in primary school been published?
5. Which subjects do the studies in the field of geography education in primary school include?
6. What are the research methods of studies in the field of geography education in primary school?
7. With which sample/study group were the studies carried out in the field of geography education in primary school?

Method

This research is a descriptive survey model based on a qualitative approach. It is described by Yıldırım and Şimşek (2016) as a type of research in which qualitative data collection methods such as qualitative research, observation, interview and document review are used, and the process of revealing perceptions and events in a realistic and holistic way in the natural environment is followed. In this study, too, document analysis, which is one of the qualitative research methods, was used by Karasar (2008), because it focuses on analyzing existing records and documents, allows findings, examining and interpreting documents related to the subject, the data collection process

is more economical and reliable, and it is suitable for the purpose of the research. Within the scope of the research, studies prepared in the field of geography education at the primary school level between the years 2000 and 2022 were examined. In the research, graduate theses, articles, papers and book/book chapters in the field of geography education at the primary school level were examined as documents. Graduate theses were obtained from the official website of the National Thesis Center of the Council of Higher Education, and articles and book/book chapters were obtained from the Google Scholar and Dergipark websites. The data collected in the research were analyzed with the help of content analysis. While analyzing the data, since the direct determination of various features (subject, method, etc.) of the theses was based, open content-coding was made from the content-coding types. As a result of the coding process, the data were expressed as frequency (f) and percentage (%).

Findings

111 scientific publications, including 61 papers/articles, 41 master's theses, 5 doctoral dissertations, and 4 book chapters, were reached on geography education at the primary school level in Turkey. The first study on geography education at the primary school level was published in 2000. While most studies were done in 2019, the least studies were done in 2000 and 2015. No studies were found between 2003 and 2014. According to these studies, 46 theses have been prepared in 30 different universities, 44 of which are master's and 5 are doctoral theses. It is seen that most thesis related to geography education at the primary school level were made at Gazi University and Atatürk University. According to the research, it was determined that 65 studies were published in a total of 40 different journals and 3 different books. According to the result obtained, it is seen most articles were published in the Marmara Journal of Geography. International Geography Education, Journal of National Education, Turkish Journal of Social Research and Atatürk University Journal of SBE were the journals with the second-highest number of studies.

In the studies, the highest number of concept perception/misconceptions (31.5%) was on geography education/teaching in primary/primary school (28%), natural disasters (earthquake, flood, landslide etc.) (11%) and map/sketch (9%) appears to be focused. Concept perception/misconception, geography education/teaching in primary/primary school, use of maps/sketches and earthquake education were the most discussed subjects in the studies. In addition, experimental, document review, case study, action research, content analysis, phenomenology and scanning methods were used in the studies. While the most preferred methods are the scanning method (43.6%), document review (20.5%), experimental method (17.1%) and case study (10.2%), the least preferred method is phenomenology (phenomenology). (2.6%), action research (2.6%) and content analysis (2.6%).

Discussion, Conclusion and Recommendations

It is thought that the reason why theses are mostly prepared at the master's level is related to the fact that the first stage of the graduate education process is structured as a master's program and the second stage is a doctoral program, doctoral programs are not common in universities in Turkey, and therefore there are more students studying at the master's level. Considering that the studies examined in the research are only geography education studies prepared at the primary school level, it is seen that there is a relative increase from 2000 to 2010. Although there is a decrease after 2010, it can be said that there is an increasing trend again since 2016. Such an increase is an indication of the importance given to geography education at the primary school level and an orientation. Similar to our study, Kaya (2013) and Keçeli and Sarıusta (2014) stated that studies on geography and geography education increased after 2000.

It is seen that most thesis on geography education at the primary school level was prepared at Gazi University and Atatürk University. It is thought that this situation is related to the fact that the universities where the theses are made have faculty members who can do graduate thesis work. In addition, it can be explained by both location and resources, especially for reasons such as easier research and review activities. Similar to our study, Sarvan (2021) also determined in his study that most theses were made at Gazi University and Marmara Universities.

It is seen that most articles were published in the Marmara Journal of Geography, which started its publication in 1996 and continues its publication life under the name International of Geography and Geography Education (IGGE) in 2018. As a result of Aksoy and Türker's (2020) study, the journal with the highest number of publications was the Marmara Journal of Geography, which supports the results of our study. It is also one of the important journals of Turkey, which includes geography education in its publications and adopts this as a principle in order to reveal the current status and trends of studies on geography education in Turkey (İncekara, 2009). In addition to this result, it is thought that it is difficult to publish in journals based on density due to academic incentives in the academic sense or that the Ethics Committee's approval has been requested in recent studies, which shows that studies on geography education in primary school are not carried out adequately, as in other fields.

When the studies were examined in terms of subjects, it was determined that 21 different types of subjects were covered concerning geography education at the primary school level. It is understood that the studies mostly focus on concept perception/mistake, geography education/teaching in primary/primary school, natural disasters (earthquake, flood, landslide etc.) and map/sketches. In addition to these topics, drama, active learning, climate change discussion (argumentation) focused method issues were also discussed. Similar to our research, İncekara (2009) also concluded in his study on

geography education that most of the studies focused on theory and teaching methods in geography education and training. In his research, Geçit (2010) examined articles, papers and theses published in the field of geography education between 2000 and 2009, and concluded that a significant part of the studies focused on learning activities, measurement-evaluation and curriculum development. In their research, Öner and Öner (2017) determined that theses on geography topics in social studies tend to focus on concept teaching, learning-teaching process, methods and techniques, and GIS.

It has been determined that the most used method among the methods is the descriptive scanning method, document review and experimental method. The least used method was phenomenology, action research and content analysis methods. Similar to our study, Geçit (2010) stated in his study titled "Basic Trends in Geography Education Research" that the descriptive method and the experimental method are the most used methods. Likewise, Sarvan (2021), in his study on doctoral dissertations written in the field of geography education/teaching, concluded that the survey method and the experimental method were used the most. He stated that this was followed by a case study and document analysis.

When the samples of the studies prepared on geography education at primary school level are evaluated, it is seen that the most studied group is primary school students (56.76%). It was determined that the second group was the teachers (29.73%), and the third group was the mixed group (56.76%). However, in 33 (29.73%) studies, it was determined that the sample was not specified. Similar to our study, it is stated that Arık and Türkmen (2009) and Öner and Öner (2017) examined scientific articles and theses in their studies, and students and teachers were chosen as the sample group the most. It is seen that teachers and students are preferred in determining the sample because they are easily accessible.

Based on the research results, the following recommendations can be made:

- When the studies on geography education are examined, it is seen that studies on geography education in primary school are not sufficient. For this reason, studies at the primary school level should be increased for students to gain geographical thinking skills at an early age.
- This research, which reveals the current situation of the studies on geography education in primary school in our country, may enable a comparative study to be made with various studies that will reveal the current situation in different countries.
- Academic studies on geography education in primary school, especially in postgraduate education, should be increased.
- The number or volume of journals that publish on the current geography can be increased in order to make scientific publications at a sufficient level.

Research Limitations and Future Research

This study is limited to studies on geography education in primary school. In future studies, it can be examined in terms of studies in the field of geography education at other education levels.

Author Contributions

Both authors contributed jointly to each stage of the study

Publication Ethics

The study is not included in the study group that requires ethical committee approval.

ORCID

İbrahim Demirbaş  <http://orcid.org/0000-0002-8692-1059>

Duran Aydınöz  <http://orcid.org/0000-0003-2777-0024>

References

- Aksoy, B. ve Türker, A. (2020). Türkiye’de Coğrafya eğitimi alanında yayımlanan makalelere ilişkin bir literatür değerlendirmesi (1923-2018), *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 18(35).
- Altan, M. ve Ünalı, Ü. E. (2021). Coğrafya eğitiminde sınıf dışı ortamların kullanımı: Bahçe temelli eğitim. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(2), 78-93. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.39>
- Akengin, H. (2008). Coğrafya öğretmenlerinin yenilenen lise coğrafya öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 1-20.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arık, R.S. ve Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Antalya, 1,16. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/488.pdf> adresinden 19.11.2022 tarihinde alınmıştır.
- Atalay, İ. (2008). *Ekosistem ekolojisi ve coğrafyası*. Cilt: I. İzmir: META Basım Matbaacılık Hizmetleri.
- Barth, L. J. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK-Dünya Bankası.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirci, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, PegemA Yayıncılık, Ankara, s. 252-256.
- Çifçi, T. (2017). Türkiye’de coğrafya eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin (2006-2017) incelenmesi, *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 864-887. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i4.1060>
- Çimen, R. (2021). *Lise coğrafya eğitiminin önündeki fırsatlar ve engeller: Öğretmenler için bir karma yöntem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Değirmenci, Y. (2019). 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (4): 3286-3305. <https://doi.org/10.33206/mjss.537718>
- Demirbaş, İ. ve Aydınöz, D. (2021) Türkiye’de ilkökul düzeyinde coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmaların içerik değerlendirmesi. *III. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi* (III. UCEK 2021), III-s1-2, Ekim 14-17, 2021, Sivas/TÜRKİYE (III. International Congress on Geographical Education-IGGE 2021, October 14-17, 2021, Sivas/TURKEY)
- Demirbaş, İ. ve Demir, F.B. (2018). İlkokulda sosyal bilgiler öğretimi. S. Kaymakçı (Ed.) *Coğrafya okuryazarlığı*, (29-61). Ankara: Eğiten Kitap.
- Doğru, S. (2021). Conceptual Difficulties Encountered By Science Teacher Candidates In Static Electricity. *European Journal of Science and Technology Change Journal*. (31), 957-967. <https://doi.org/10.31590/ejosat.913290>
- Doğru, M. S. (2022). Conceptual Knowledge, Experiences, and Sources of Information Secondary School Students Have About Owls. *Science Education International*, 33(1), 50-55. <https://doi.org/10.33828/sei.v33.i1.5>
- Efe, R. (1997). Coğrafyada yeni yaklaşımlar, coğrafya eğitiminde çağdaş metod ve teknikler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (1), 135-150.

- Geçit, Y. (2010). Coğrafya eğitimi araştırmalarında temel yönelimler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 923-987.
- İbret, B. Ü., Demirbaş, İ. ve Demir, F. B. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerine alternatif etkinliklerle doğal çevreye duyarlılığın kazandırılması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 258-280. <https://doi.org/10.30703/cije.474570>
- İncekara, S. (2009). Uluslararası alanda coğrafya eğitimi araştırmaları ve Türkiye’den örnekler: mevcut durum ve gelecek yönler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(21), 123-136.
- Karabağ, S. (2001). *Sosyal bilgiler programlarında coğrafya konularının içeriği. Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu (Sosyal bilgiler, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük)*. Ankara: Nobel Yayıncılık. s. 61-68.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara, s.183-197.
- Kaya, M. F. (2013). Coğrafya eğitimi alanında deneysel desene sahip lisansüstü tezler üzerine bir içerik analizi, 3rd International Geography Symposium – GEOMED, Tam Metin Bildiri Kitabı, http://web.deu.edu.tr/geomed/proceedings/download/045_GeoMed_2013_Proceedings_461-473.pdf adresinden 12.02.2022 tarihinde alınmıştır.
- Keçeli, A. & Sarusta, F. (2014). Sorun temelli - çözüm odaklı coğrafya! Yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları üzerine bir inceleme, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 85-100
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kızılcıoğlu, A. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 132-140.
- Kızılcıoğlu, A. ve Taş, H. İ. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki coğrafya eğitimi ve öğretilimi: öğrenme alanları ve kazanım boyutu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16, 93-108.
- Öner, G. ve Öner, D. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerle yönelik bir analiz ve bibliyografya çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 13-34.
- Öztürk, M. (2007). Coğrafya: Gelişim, İçeriği, Eğitimi. Karabağ, S. şahin (Ed.) *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi*. (1-53). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Savran, İ.H. (2021). *Türkiye’de 2002-2019 yılları arası coğrafya eğitimi ve öğretilimi alanında yapılmış doktora tez çalışmalarının konu alanı ve metodolojik olarak incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Sönmez, Ö. F. ve Omca, B. (2019). Cumhuriyet Dönemi’nden günümüze Milli Eğitim şûralarında coğrafya öğretilimi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi (TISSE)*, 1(1), 82-99.
- şahin, K. (2003). İlk ve ortaöğretimde coğrafya müfredat programlarının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1). 81-92.
- şahin, V. & İnce, Z. (2020). Geography education in 2018 primary school instruction schedule. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 41, 1-12.
- şahin, M., Gögebakan-Yıldız, D. ve Duman, R. (2011). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme, *Journal of Social Studies Education Research*, 2(2), 96-121.
- Tarman, B., Güven, C. ve Aktaşlı, İ. (2011). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi ve alana katkıları. *SÜ Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Güz 2011, Sayı:32, ss.391-410.
- Ünal, Ç. ve Ilgaz, S. (2010). I. Kademe ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya konularının öğrencilerin soru sorma ve eleştiri yapma becerilerine olan katkısı (Erzurum il merkezi örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6)2, 129-139.
- Yazıcı, H. ve Koca, M. K. (2011). *Genel coğrafya*. Ankara. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi, 10. Baskı, Ankara 2016.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi, 11. Baskı, Ankara 2018.
- Yılmaz, M.D. (2018). *Romanya'da coğrafya eğitiminin temel özellikleri*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.

Doctoral thesis

- Alkış, S. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin yağış kavramını algılamaları üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış doktora tezi], Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Buğdaycı, İ. (2012). *İlköğretimde harita kullanımı üzerine bir inceleme*. [Yayınlanmamış doktora tezi], Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çoban, M. (2017). *Üç boyutlu oyunla yapılan deprem eğitiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarıları ile motivasyonlarına etkisi ve öğrencilerin görüşleri*. [Yayınlanmamış doktora tezi], Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demirbaş, İ. (2021). *İlkokul öğrencilerinin coğrafya okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi], Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Merç, A. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde mekân algılama becerisinin kazandırılmasında Google Earth uygulamasının etkililiği*. [Yayınlanmamış doktora tezi], Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Master's thesis

- Akbulut, M. (2019). *Bir afet olarak küresel iklim değişikliği ve ilkökul öğretmenlerinin iklim değişikliği farkındalığının incelenmesi: Gümüşhane İli örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane.
- Aktaş, F. (2019). *İlköğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından, çevre eğitimi ve iklim değişikliği boyutunda incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, E. (2016). *Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya kazanımlarına ait görsellerin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Bacakoğlu, T. Y. (2017). *Yakın çevre eğitiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve çevreye yönelik tutumuna etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Birinci, O. (2013). *İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Can, H. (2012). *İlköğretim bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, dünya görüşü ve çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
- Can, N. S. (2019). *Geri dönüşüm ve çevreye etkileri konusunda okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinde farklı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Ceylan, K. E. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine dünya ve evren öğrenme alanının bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cinay, C. (2019). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin coğrafi kavram yanlışlarına yönelik bir inceleme*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Coşkun, Ş. (2011). *Afet eğitimi algılaması: İlköğretim öğrencilerine verilen afet eğitimlerinin algılamasını ölçmek üzere bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çalışkan, C. (2019). *Afet risk azaltımı eğitimi ve yönetimi açısından ilkökul ve ortaokul öğretim programlarının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Çanakkale Onsekiz

- Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çakar, Ö. (2008). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin deprem bilinci geliştirmedeki rolüne dair öğretmen görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çakır, S. (2020). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Güneş, Dünya, Ay ve Yıldız kavramları ile ilgili zihinsel algıları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çelikkaya, T. (2002). *İlköğretim I. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile bunların uygulanma sıklığı*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demir, D. (2015). *Hayat bilgisi dersinin öğrencilere çevre bilinci kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demir, H. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ve ders kitaplarında iklim değişikliği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, F. G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinin "Dünya, Güneş ve Ay" ünitesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarılarına ve derse olan tutumlarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demiröz, N. (2019). *İlköğretim kurumlarında öğrencilerin deprem, yangın ve tahliye konusunda bilgi durum tespitlerinin yapılması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], İstanbul Gedik Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, S. T. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hava olayları, iklim ve deprem ile ilgili konuların öğretiminde aktif öğrenme yöntemlerinin etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, S. (2010). *Dünya, Güneş ve Ay konusunun ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine bilimsel tartışma odaklı yöntem ile öğretilmesinin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve tartışmaya katılma istekleri üzerine etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Gök, E. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevresel tutumları üzerine alan araştırması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Güler, E. (2010). *Bazı sosyo-ekonomik ve coğrafi faktörlerin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin mekân algısına etkisi (Erzincan örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Gürkan, Ş. (2021). *Çürütme metni destekli hikâyeler ve dijital hikâyeler içeren kavramsal değişim yaklaşımlarının kavram yanılgılarının giderilmesine etkisi: yer kabuğu ve Dünya'mızın hareketleri ünitesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Karataş, O. (2011). *İlköğretim I. kademe sosyal bilgiler dersi doğal afet eğitiminde drama tekniğinin öğrencilerin başarılarına etkisi: Deneysel çalışma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Karatekin, K. (2006). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yön ve yön bulma yöntemleri konusunun çoklu zekâ kuramına göre öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaplan, G. (2011). *İlköğretim beşinci sınıfa devam eden zihinsel yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin temel astronomi kavramlarını algılama şekilleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kılıç, B. C. (2019). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarındaki doğal afetler konusunun sarmal sistem yönünden değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kısa, G. (2019). *2018 sosyal bilgiler öğretim programına uygun (4. 5. ve 7. sınıflara) doğal afetler konusunda etkinlik önerileri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Koç, T. (2019). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde google earth kullanımının uzamsal becerilere,*

- bilişsel yüke ve başarıya etkisi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Meydan, A. (2001). *İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler öğretimi coğrafya ünitelerinin işlenişinde laboratuvar ve görsel-işitsel materyal kullanımının öğrencilerin niteliksel gelişimine etkisinin değerlendirilmesi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Minaz, M.B. (2002). *İlköğretim okullarında depreme hazırlık eğitimi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özcan, H. (2004). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde drama yönteminin kullanılması (Kazan ilçesi örneği).* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özgün, B. (2009). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yön kavramını algılamaları.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Pınarbaşı, D. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda eski ve yeni öğretim programına göre okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya ünitelerine ilişkin ölçme ve değerlendirme çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre analizi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sari, Ö. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine dünya ve evren öğrenme alanında bağlama dayalı yaklaşımın benimsendiği bir materyalin geliştirilmesi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şenol, H.İ. (2018). *Çocuklarda harita becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirmesi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yardımcı, E. (2009). *Yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim 4 ve 5. sınıftaki çocukların doğa algılarına etkisi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yaylacı, Z. (2016). *Sosyal bilgiler dersinde, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yön bulma becerisinin kazandırılması.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılar, B. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldırım, Ş. (2016). *İlkokul öğrencilerinin Dünya ve Evren ile ilgili kavram yanlışları.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Yılmaz, İ. (2016). *Türkiye’de ilkokul programlarında çevre eğitimi ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Tiflis konferansı çevre eğitimi amaçlarına ulaşma düzeyi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Trakya Üniversitesi, Edirne.

Articles/Proceedings

- Alım, M., Özdemir, Ü. ve Yılar, M. B. (2008). 5. sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 151-162.
- Alkış, S. (2005). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya konularıyla ilgili kavramların belirlenmesi (2004 programına göre). *Marmara Coğrafya Dergisi*, (11), 83-92.
- Alkış, S. (2005). İlköğretim öğrencilerine göre bulut ve yağmur ilişkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (12), 51-64.
- Alkış, S. ve Güleç, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin bulut kavramını algılamaları üzerine bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (13), 113-124.
- Alkış, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin yağış kavramını algılama biçimleri. *İlköğretim Online*, 5(2), 126-140.
- Alkış, S. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yağış çeşitlerini ve oluşumlarını algılama biçimleri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (26), 27-38.

- Alkış, S. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin nem kavramını algılamaları üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 6(3), 333-343.
- Alkış, S. ve Ünlü, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin yeryüzünde sıcaklığın dağılımını etkileyen faktörlerle ilgili algılamaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(13), 15-23.
- Bahar, H. H., Sayar, K. ve Başbüyük, A. B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin kroki okuma becerilerinin incelenmesi (Erzincan örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1).
- Baysan, S. ve Aydoğan, S. (2016). Okul öncesi ve ilkokul çocuklarına uygun Coğrafi Kavramlar Testi (CKT) geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5500-5514.
- Buğdaycı, İ. ve Selvi, H. Z. (2018). İlkokul öğrencileri için tasarlanan haritaların öğrenme becerisine katkısı. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 7(2), 672-684. <https://doi.org/10.28948/ngumuh.444694>
- Buğdaycı, İ. ve Selvi, H. Z. (2019). Temel eğitim için kartografya: İlkokul ve ortaokul için atlas üretimi. *TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası, 17. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı*, 25-27 Nisan 2019, Ankara. Hacettepe Üniversitesi, 1-11.
- Catling, S. (2001). İlköğretimde coğrafya önemlidir! Seçil Şenyurt (Çeviri). *Coğrafya Eğitimi Dergisi*, 1(1), 29-36.
- Ceylan, M. ve Çoban, A. (2021). 4. sınıf sosyal bilgiler programı öğrenme alanlarında yer alan coğrafya konularının öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 104-113.
- Çelen, S., Fidan, S. ve Hayır-Kanat, M. (2019). 2017 programına göre düzenlenmiş ilkokul sosyal bilgiler ders kitabındaki coğrafya konularının incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 70-82. <https://doi.org/10.32003/iggei.472146>
- Çifçi, T. (2017). Türkiye’de coğrafya eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin (2006-2017) eğilimleri. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 864-887. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i4.1060>
- Demirkaya, H., Çetin, T. ve Tokcan, H. (2004). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yön kavramı öğretiminde kullanılabilecek metotlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3).
- Değirmenci, Y. (2019). 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (4): 3286-3305.
- Değirmenci, Y., Kuzey, M. ve Yetişensoy, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitimi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 33-46.
- Demirkaya, H. (2007). İlköğretim 5. 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(3), 37-49.
- Demirkaya, H. (2007). İlköğretim öğrencilerinin deprem kavramı algılamaları ve depreme ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 68-76.
- Doğar, Ç. ve Başbüyük, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin hava ve iklim olaylarını anlama düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29, 347.
- Gökçe, N. ve Öztürk, F. (2013). İlköğretim öğrencilerinin coğrafya biliminin konularına ilişkin algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25).
- Gülüm, K. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin coğrafi kavramları öğrenme düzeyi ve kavram yanlılıkları üzerine bir çalışma. *Education Sciences*, 4(3), 1067-1079.
- İbret, B. Ü., Demirbaş, İ. ve Demir, F. B. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerine alternatif etkinliklerle doğal çevreye duyarlılığın kazandırılması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 258-280. <https://doi.org/10.30703/cije.474570>
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi (1923-1938) ilkokullarda coğrafya eğitimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (25), 152-170.
- Kaya, N. (2015). Coğrafya eğitiminde aktif öğrenme ve öğrenci merkezli yaklaşıma tarihten iki örnek. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 150-169.
- Kayalı, H. (2000). İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde

- başarıyı etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 183-194.
- Kızılçaoğlu, A. (2006). İlköğretimin birinci kademesinde coğrafya eğitimi ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (14), 81-106.
- Kızılçaoğlu, A. ve Taş, H. İ. (2007). İlk ve ortaöğretimde coğrafya eğitimi ve öğretiminde model küre kullanımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18).
- Korkmaz, S. ve Uyğur, A. (2021). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarındaki coğrafya konularının öğretiminde kullanılan araç ve gereçler. *Journal of Innovative Research in Social Studies*. 4(1),34-47. <https://doi.org/10.47503/jirss.932262>
- Memişoğlu, H. (2004). İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde programlandırılmış öğretimin erişime ve kalıcılığa etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, (16), 128-137.
- Nalkıran, T. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Doğal afetler konusunun okul dışı öğrenme ortamında öğretimi: AFAD Gezisi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(2), 91-113.
- Kuzey, M. (2017). Cumhuriyetin ilanından günümüze hayat bilgisi öğretim programlarında harita ve yön okuryazarlığı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 1-18.
- Kuzey, M. (2017). Cumhuriyetin ilanından günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında harita ve yön okuryazarlığı. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 831-858.
- Öcal, A. (2007). İlköğretim okullarında deprem hazırlıkları: Kırıkkale il örneği. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-12.
- Önal, H. (2019). Temel eğitim ders kitaplarında afet olayları ile ilgili kavramlarda görülen eksiklikler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1).
- Önal, H., Kaya N. ve Kılıç, B.C. (2018). Temel eğitimde, temel coğrafi kavramların öğretiminde değişimler. *I. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Sempozyumu*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 63-79.
- Özdemir, Ü., Ertürk, M. ve Güner, İ. (2001). İlköğretimde deprem ve depremin zararlarından korunma yollarının önemi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 7(7).
- Özsoy, S. (2012). Is the Earth flat or round? Primary school children's understandings of the planet earth: The case of Turkish children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 407-415.
- Sadıgov, İ. (2010). Azerbaycan'da ilköğretimde hayat bilgisi ve tabiatşünaslık derslerinde coğrafya konularının önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (22), 82-92.
- Sağdıç, M. (2020). Türkiye'de ilköğretim okullarında coğrafya öğretiminin tarihsel gelişimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 395-412.
- Saraç, H. (2017). Temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin Dünya ve evren konularına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 25-40.
- Sarıoğlu, C. ve Çoban, A. (2021). Birleştirilmiş sınıflarda oyunla coğrafya öğretimi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 147-168.
- Sönmez, Ö. F. ve Aksoy, B. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarında harita becerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 269-288.
- Şahin, V. (2019). Kültürel coğrafya bakımından hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarına bir yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 173-183.
- Şahin, V. ve İnce, Z. (2020). 2018 yılı ilköğretim öğretim programlarında coğrafya eğitimi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 41, 1-12.
- Şekerci, H. ve Doğan, M.C., (2020). Sosyal bilgiler öğretimi bağlamında ilkököl öğrencilerinin doğaya yönelik algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1357-1365. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3960>
- Şenol H.İ. ve Gökğöz T. (2021). İlkokul çocuklarının harita çizimi ve okuma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir vaka çalışması. *Geomatik Dergisi*, 7(1), 71-79.

<https://doi.org/10.29128/geomatik.859085>

- Duran, Y., Aladağ, C., Tapur, M. Ve Kaya B. (2018). İlköğretimde güncel sosyal, fen ve hayat bilgisi programlarının coğrafya öğretimi ile ilişkisinin incelenmesi. *I. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Sempozyumu*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 387-389.
- Turan, İ. Ve Kartal, A. (2012). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanılgıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 67-81.
- Türk, İ. C. (2007). Osmanlı Devleti ilköğretim okulları coğrafya müfredat programları-coğrafya öğretim usulleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 201-212.
- Türk, İ. C. (2009). II. Meşrutiyet dönemi eğitimcisi Satı Bey ve coğrafya öğretimi. Atatürk Üniversitesi *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 16(40), 423-438.
- Türk, C., Alemdar, M. Ve Kalkan, H. (2012). İlköğretim öğrencilerinin mevsimler konusunu kavrama düzeylerinin saptanması. *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 62-67.
- Türk, İ. C. ve Aytürk, E. (2020). II. Meşrutiyet döneminde coğrafya eğitimi ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun coğrafyaya katkıları, *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(4), 2155-2176.
- Ünal, Ç. ve Ilgaz, S. (2005). I. kademe ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya konularının öğrencilerin soru sorma ve eleştiri yapma becerilerine olan katkısı (Erzurum il merkezi örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 129-139.
- Ünal Ç. ve Çelikkaya, T. (2011). İlköğretim I. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile bunların uygulanma sıklığı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 9(11).
- Ünlü, M. (2001). İlköğretim okullarında coğrafya eğitim ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 3(2), 31-48.
- Ünal, F. ve Ünal, M. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programları (1924-2005) ve ders kitaplarında (2005-2010) harita okuma becerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 165-183.
- Yılmaz Yıldız, N. ve Meydan A. (2018). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarında coğrafya eğitimi. *I. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Sempozyumu*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 63-79.
- Yurttaş, A. ve Kartal, E. E. (2021). İlkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akademia Doğa ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 32-51.

Book Chapters

- Ayvacı, H. Ş. ve Özbek D. (2019). İlkokulda Temel Fen Bilimleri. H. Ş. Ayvacı, (Ed.) *İlkokul programında yer alan Dünya ve Evren konularına ilişkin genel bilgiler, özellikleri, günlük hayattaki karşılıkları ve kullanım alanları*. (174-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Ekici, G. ve Ertürk, Z. (2018). Eğitim Bilimlerinde Örnek Araştırmalar. A. İşcan (Ed.) *İlkokul öğrencilerinin dünya kavramına yükledikleri duygusal semantik değerlerin analizi*. (787-806). Ankara: Nobel.
- Demirbaş, İ. ve Demir, F.B. (2018). İlkokulda sosyal bilgiler öğretimi. S. Kaymakçı (Ed.) *Coğrafya okuryazarlığı*, (29-61). Ankara: Eğiten Kitap.
- Mercan, S. I. (2018). Eğitim Bilimlerinde Örnek Araştırmalar. A. İşcan (Ed.) *İlkokulda coğrafya öğretimine yönelik metaforik bir çalışma*. (55-72). Ankara: Nobel.



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Physical activity changes of sport sciences students in terms of covid-19 pandemic

Fatma Saçlı Uzunöz, Sırrı Cem Dinç & Osman Dişçeken

To cite this article: Saçlı Uzunöz, F., Dinç, S. C., & Dişçeken, O. (2022). Physical Activity Changes of Sport Sciences Students in Terms of Covid-19 Pandemic. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(2), 330-343. DOI: 10.47615/issej.1199979

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.1199979>



© 2022 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

Covid-19 pandemic lockdown had a negative impact on physical activity levels of sport sciences students in higher education.

The physical activity levels of sports sciences students decreased during the Covid-19 pandemic.

Home-based physical activities are recommended for social restrictions that prevent physical activity participation.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Physical activity changes of sport sciences students in terms of covid-19 pandemic

Fatma Saçlı Uzunöz  Sırrı Cem Dinç  Osman Dişçeken 

Faculty of Sport Sciences, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir, Türkiye

ABSTRACT

This study aimed to examine changes in physical activity levels of sport sciences students during covid-19 pandemic in Turkey. A total of 225 (164 females, 61 males) students participated in the study from 15 different cities. An International Physical Activity Questionnaire-Short Form (IPAQ-S) was used for data collection through online. Participants responded the questionnaire for total weekly physical activity energy expenditure before and during quarantine (i.e. the sum of walking, moderate-intensity physical activities, and vigorous-intensity physical activities) using Metabolic Equivalent-minutes/per week (MET-min/wk). When the averages of weekly physical activity durations and frequencies in terms of MET were compared according to the physical activity levels of the students, it was seen that there was significant decrease in both walking, moderate intensity, high intensity and total physical activity participation during the pandemic compared to the pre-pandemic ($p=0.000$). On the other hand sitting and sleeping hour in the day during the pandemic increased significantly ($p=0.000$). This study revealed that there was a relative decrease in the rate of physical activity participation of university students studying in the field of sport sciences as well during the COVID-19 pandemic in Turkey.

ARTICLE HISTORY

Received 6 November 2022

Accepted 30 November 2022

KEYWORDS

Inactivity, higher education, sport sciences, covid-19

Type of the paper

Research article

CONTACT Sırrı Cem Dinç  scem.dinc@gmail.com  Department of Coaching Education, Faculty of Sport Sciences, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir, Türkiye

© 2020 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Introduction

The coronavirus disease (COVID-19), caused by the SARS-CoV-2 virus, first appeared in China's Wuhan Province in late December 2019, then spread from person to person and spread to all countries of the world. The first case of COVID-19 in our country was detected on March 11, 2020, and in the following process, the number of cases increased in our country as well as in the world (TC Ministry of Health, 2020). According to the World Health Organization statements, as of April 12, 2022, a total of 497,960,492 confirmed cases of COVID-19, including 6,181,850 deaths, have been detected worldwide (World Health Organization, WHO, 2022).

Following the WHO's declaration of COVID-19 as a pandemic, travel restrictions and home quarantine practices brought with the uncertainty and prolongation of the pandemic have limited people's access to gyms, parks and other public places where they can be physically active (Honey-Rosés et al., 2020). Both national (Korkut Gençalp, 2020; Kaya Ciddi and Yazgan, 2020; Ercan and Keklicek, 2020; Tural, 2020; Cihan and Şahbaz Piriñçi, 2020; Ünlü et al., 2020), and international studies (Maugeri, Castrogiovanni et al., 2020; Sallis et al., 2021) revealed that insufficient physical activity has become even more evident during the pandemic especially due to curfews and home quarantines.

The fact that 23% of adults and 81% of young people between the ages of 11 and 17 do not meet WHO's recommended physical activity requirements for health (WHO, 2018) shows that physical inactivity was a global problem even before the pandemic. The rate of overweight in children and young people, which is increasing day by day, is considered a serious public health problem. In the United States, 15 percent of youth are overweight (Troiano, 2002). Guthold et al. (2018) with 1.9 million participants from 168 countries, it was stated that the global level of physical activity deficiency was stable between 2001 and 2016, and the rate of standardized according to age was 27.5%. In order for individuals to be considered physically active, according to the guidelines of the American Dietetic Association and the American College of Sports Medicine (ACSM); individuals are required to do moderate-intensity physical activity for at least 30 minutes every day or most days of the week. The results of Öztürk's (2005) research with 1097 university students to examine the physical activity levels of university students before the pandemic, showed that 15% of university students were inactive, 67% were minimally active, and only 18% participate in physical activity at a level that would increase and protect health. Another study conducted by Ölçücü, Vatansever, Özcan et al. (2015) with 455 university students revealed that 64% of the students were not active or had insufficient physical activity levels. Compared to the rest of the world, the results of the researchs conducted in our country confirmed the fact that the participation rate of young people in physical activity was low.

According to the results of the research, it can be said that the rates of participation in physical activity were even lower during and after the COVID-19 pandemic. For example, in a study conducted by Korkut Gençalp (2020) with 123 university students studying in the first and emergency department in order to examine the physical activity levels of university students during the COVID-19 pandemic process, it was found that 57% of the students were inactive, 32% had low physical activity and only 11% of them had a level of physical activity that could be beneficial for their health. In another study conducted by Tural (2020) with 260 people with an average age of 34 and 49% of whom were university students, it was seen that 51% of the participants were not physically active, 46% had low physical activity levels and had a sufficient level of physical activity for health. It has been revealed that those with a low level of activity had a low rate of only with 3%.

When the results of the research comparing the participation of university students in physical activity in terms of pre-pandemic and pandemic were examined, Ercan and Keklicek (2020)' study with 407 university students indicated that the rate of regular physical activity of the students decreased significantly during the pandemic. It has been revealed that individuals who continue to do physical activity have a tendency to exercises that can be done at home in the choice of physical activity type. In addition, while the rate of those doing regular physical activity was 57% before the pandemic, this rate decreased to 32% during the pandemic. In the research conducted by Kaya Ciddi and Yazgan (2020) with 140 people with an average age of 25, 69% of the participants were inactive individuals with the lowest physical activity levels, It was revealed that 20% of them were minimally active and only 11% were sufficiently active individuals. It was determined that the participants were not doing regular physical activity compared to the pre-isolation period. In the study conducted by Cihan and Şahbaz Pirinççi (2020) with young adults with an average age of 21, it was stated that the daily average number of 2528 steps of the participants was well below the number of steps determined as sedentary behavior (5000 steps). Similarly, in Ünlü et al. (2020)'s study with 870 people over the age of 18, a significant decrease was found in the physical activity levels of individuals during the pandemic compared to the pre-pandemic.

Based on the results of the research conducted both before and during the pandemic, it was concluded that university students' participation in physical activity was mostly insufficient.

Aim

Based on the need for research on how this situation was especially in university students studying in the sports sciences, the aim of this study was to investigate the changes in physical activity levels of the Faculty of Sports Sciences students during COVID-19 pandemic in Turkey.

Method

The survey model was used in this study because the model aims to describe the subject to be examined as it exists (Karasar, 2009).

Participants

The population of the research was university students studying at Sports Sciences Faculty of public universities in Turkey. Raosoft sample size calculator (Raosoft, 2021) was used to determine the research group, and the required sample size was determined as 264 at 95% confidence level, based on the estimated population and 50% response distribution. An online survey was conducted among students from sport sciences in 15 cities in Turkey: Ankara, Nevşehir, Kayseri, Aksaray, Mersin, Adana, Diyarbakır, Erzurum, Tokat, Samsun, Trabzon, Manisa, İzmir, Bursa, Çanakkale. A total of 264 subjects received the survey, but the only 225 (females %73, males %27) subjects resulted eligible for the study.

Data collection tool

In order to reveal the demographic characteristics of the participants, information on age, gender, height, body weight and exposure to COVID-19 were obtained through a personal information form. The short form of the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ), developed by Craig, Marshall, and Sjostrom (2003) was used in order to evaluate the participants' participation in physical activity. Turkish version of the questionnaire for university students were conducted by Öztürk (2005) and valid and reliable results were obtained for this population. Participants were asked to fill out the questionnaire considering the pre-pandemic and pandemic separately. The questionnaire was delivered online to personal contacts of the participants through the social media such as Instagram, Facebook, WhatsApp and e-mails. The questionnaire consisted of seven (7) questions and it gathers information about the time allocated to sitting, low intensity (walking), moderate and high intensity activities. A score was obtained as "MET/minute/week" by multiplying the minute, day and MET value from the survey. 3.3METs for walking, 4.0 METs for moderate-intensity physical activity, and 8.0 METs for vigorous-intensity physical activity were used in calculation. Physical activity levels were considered in three groups; as inactive (physically inactive, <600 MET-min/week), as minimally active (with low physical activity level, 600-3000 MET-min/week) and sufficiently active (with sufficient physical activity level, >3000 MET-min/week). The time spent sitting was considered as a separate question.

Data Collection Process

Data were collected during September - October in 2022 using online survey software (Google Forms). The questionnaire was delivered to all participants via social media channels after obtaining Ethics Committee Approval from Nevsehir Hacı Bektas Veli University (2100121291/2022.07.70). Voluntary participation was the basis on filling out the questionnaire.

Analysis of Data

Body mass index was calculated as weight (kg)/(height (m))². SPSS for Windows version 20.0 package program (SPSS Inc., Chicago, IL., USA) was used for statistical analysis and $p < 0.05$ was considered statistically significant. Analysis of demographic information was done through descriptive statistics, and comparative analyses were executed through dependent t-test for one sample.

Findings

The average age of the university students participating in the study was 21.07 ± 2.58 (min=16, max=29), average body weight was 61.80 ± 12.91 kg (min=42kg, max= 140kg) and average height was 167.28 ± 8.63 cm (min=150cm, max=208cm). Body Mass Index was calculated as weight (kg)/(height (m))². Average Body Mass Index values were found to be 21.97 ± 3.49 kg/m² (min=15.95, max=45.71). Descriptive statistics of all participants were given in Table 1, and by gender were given in Table 2 and Table 3.

Table 1. Descriptive statistics of all participants (n=225)

Variables	Min	Max	Mean	Sd
Age (years)	16	29	21.07	2.58
Weight (kg)	42.0	140	61.08	12,91
Height (cm)	150.0	208	167.28	8,63
Body Mass Index (kg/m ²)	15.95	45.71	21.97	3.49

Table 2. Descriptive statistics of female participants (n=164)

Variables	Min	Max	Mean	Sd
Age (years)	16	29	21.13	2.61
Weight (kg)	42.0	93.0	57.15	8.36
Height (cm)	150.0	180.0	163.69	5.34
Body Mass Index (kg/m ²)	16.49	36.33	21.33	2.98

Table 3. Descriptive statistics of male participants (n=61)

Variables	Min	Max	Mean	Sd
Age (years)	17	28	20.90	2.49
Weight (kg)	50	140	74.30	14.64
Height (cm)	160.0	208.0	176.92	8.40
Body Mass Index (kg/m ²)	15.95	45.71	23.69	4.17

The personal exposure of the participants to COVID-19 during the pandemic was given in Table 4.

Table 4. Personal exposure of the participants to COVID-19 during the pandemic (n=225)

Personal exposure of the participants	f	%
I went out at least once a day	41	17.9
I went out at least once a week	60	26.8
I went out less than once a week	37	16.5
I went out at least once a month	19	8.5
I went out less than once a month	17	7.6
I have been in contact with a COVID-19 patient or quarantined for 14 days	27	12.1
I have been diagnosed with COVID-19 or have experienced symptoms of COVID-19	24	10.7

When Table 4 was examined, 27% of university students went out at least once a week, 18% went out at least once a day, 12% were in contact with a COVID-19 patient or stay in quarantine for 14 days, 11% seemed to have been diagnosed with COVID-19 or were experienced symptoms of COVID-19.

Participation of university students at Faculty of Sport Sciences in physical activity before and during the pandemic were compared with t-test for the dependent groups were given in Table 5.

Table 5. Comparison of participants' participation in physical activity before and during the pandemic according to their physical activity levels

Physical Activity Level (MET-minutes/week)	n	%	Before Pandemic Mean \pm Sd	During Pandemic Mean \pm Sd	t	p
Walking	112	49.78	924.59 \pm 431.25	348.86 \pm 276.83	16.839	.000*
Moderate	52	23.11	564.23 \pm 190.21	289.62 \pm 137.91	9.142	.000*
High	61	27.11	2433.44 \pm 291.35	826.23 \pm 187.10	6.744	.000*
Total	225	100	3922.26 \pm 912.81	1464.71 \pm 601.84	10.908	.000*

*p=.000

As can be seen in Table 4, 50% of university students regularly do walking activity, 27% do high-intensity physical activity, and 23% do moderate-intensity physical activity. When the averages of weekly physical activity durations and frequencies in terms of MET were compared according to the physical activity levels of the students, it was seen that there was a significant decrease in both walking, moderate intensity, high intensity and total physical activity participation during the pandemic compared to the pre-pandemic ($p=.000$).

On the other hand when asked about the time period that university students spend sitting in a day, it was found that it was 4.96 ± 2.89 hours before the pandemic and 7.86 ± 5.52 hours during the pandemic. When compared before and during the pandemic, it was revealed that the time spent sitting down during the pandemic increased significantly ($t=-9.015$, $df=224$, $p=.000$). When students were asked about the time they spent sleeping during the day, it was found that it was 7.24 ± 1.18 hours on average before the pandemic and 8.06 ± 1.63 hours during the pandemic. When compared, it was found that daily sleep time increased significantly during the pandemic ($t=-7.230$, $df=224$, $p=.000$).

Discussion and Conclusion

The present study was designed to examine to changes in physical activity levels of sport sciences students during COVID-19 pandemic in Turkey. When analyzed according to the classification of the World Health Organization, of university students at faculty of sport sciences 12% ($n=27$) of them were underweight, 73% ($n=163$) of them were healthy, 14% ($n=31$) of them were overweight, and 1% ($n=3$) was obese. This situation, which did not differ according to gender (BMI mean; female = 21.33 ± 2.98 male = 23.69 ± 4.17), was similar to the average of young population living in the USA reported by Troiano (2002).

When considered by the duration of participation in physical activity and the level of physical activity calculated with MET value, even in the simplest form of walking activity, showed a decrease of approximately 1/3 during the pandemic compared to the pre-pandemic. It was seen that the difference between the MET (min/wk) value calculated for walking activity before and after the pandemic was significant ($t=16.839$ $p=.000$). The situation was similar for moderate ($t=9.142$, $p=.000$) and high-intensity ($t=6.744$, $p<.01$) physical activity levels. Considering the total MET value, which includes all physical activity levels, the situation was same during the pandemic ($t=10.908$, $p=.000$) for the students of Faculty of Sports Sciences. This result can be evaluated in two different dimensions. The first of this was that the pre-pandemic physical activity levels of sports science students were higher than the sedanter student profile at the university. Regarding this, the results of Öztürk (2005)'s research support our thought. Because he indicated in his study that 15% of the students were inactive and 67% were minimally active from a total of 1097 university students. Similarly, considering the pre-pandemic process, Ölçücü et al. (2015) indicated that 64% of the students had inactive or insufficient physical activity levels in his research with 455

university students. Even though COVID-19 pandemic, considering these data, it can be said that it was not as negative effect as on the students attending the Faculty of Sports Sciences as compared with the sedanter students at another departments of university. In the second dimension, when compared with the national and international literature, the physical inactivity status due to the limitations during the entire pandemic has decreased significantly for sports science students as well. It can be said that this decrease was inversely proportional to the significant increase in the sitting ($t=-9.015$, $df=224$, $p=.000$) and sleep ($t=-7.230$, $df=224$, $p=.000$) times of the students.

The physical activity decrease obtained in the present study was in line with the results obtained literature. For example, in the research conducted by Korkut Gençalp (2020) with university students studying in the first aid and emergency department, only 11% of the students, and in the research of Kaya Ciddi and Yazgan (2020), only 11% of the individuals with an average age of 25, and in the research of Tural (2020) only 3% of individuals with an average age of 34 were found sufficient physical activity level in terms of health. In the present study, 17.9% of sports science students with an average age of 20.90 were individuals who went out at least once a day and exercise. In this sense, when compared with the results of the research, it can be said that they were physically active at a higher rate compared to their peers.

The situation was similar in other research results comparing physical activity levels between university students and the youth population in the community before and after the pandemic. Ercan and Keklicek (2020) reported that the rate of regular physical activity among university students during the pandemic decreased significantly from 57% to 32%. Again, Ünlü et al. (2020) with 870 people over the age of 18, was found a significant decrease in the physical activity levels of individuals during the pandemic compared to the pre-pandemic. Similar results also were obtained from international studies. For example, in the study of Ding et al. (2021a) with a total of 11,775 participants aged between 18 and 34 from 11 different countries examined factors associated with physical activity engagement reported that proportions of participants being insufficiently active, level of physical activity, and decrease in physical activity levels were significant different compared to pre-pandemic. Bourdas and Zacharakis (2020) in their study related with physical activity changes in the Greek population with a mean age of 37.2 before and after the pandemic, they mentioned that during the lockdown, physical activity level decreased 16.3% for overall as compared to a normal week. Clemente-Suárez et al. (2022) reviewed that, researches they were scanned around international literature concluded that a baseline sedentary lifestyle increased the mortality of hospitalized patients with COVID-19. Additionally, in their study on changes in the physical activity levels during self-quarantine in Italy, Maugeri et al. (2020) found that total physical activity significantly decreased between before and during COVID-19 pandemic (Mean: 2429 vs. 1577 MET-min/wk) Considering the total decrease in physical activity in our study, it was more dramatic than the decrease obtained in the Italian

population (Mean=3922 vs. 1464 MET-min/wk). Of course, it can be said that this decrease was due to the fact that the study group was mostly sports science university students with a high athlete population. In the literature, there were data indicating that a decrease in physical activity may not only have a detrimental advantage related to the body mass index, but also lead to some mental and psychological consequences. For example, Durstine et al. (2013) mentioned that decreased degrees of physical activity might have a negative impact on the management of chronic health issues as well as metabolic, pulmonary, and medical specialty conditions. In fact Ding et al. (2021b) compared anxiety and depression symptoms during the COVID-19 lockdown among adults from 11 countries and found that Greater personal COVID-19 exposure was associated with increased anxiety and depression symptoms. I was not examined in our study from this perspective.

As a conclusion, it can be said that even though the decrease level of physical activity among sports science students during the pandemic was not in very bad condition, it was obvious that COVID-19 pandemic lockdown had a negative impact on this population as well.

Implication and Suggestions

The most prominent limitation of the study was asking participants to report their physical activity participation at the same time point for two different situations as before and during COVID-19. On the other hand, the fact that the measurement tool used in this study was the strength of the research as for was proven to be valid and reliable on different groups. The results can be supported by qualitative studies in order to reveal the reasons for not being able to participating in physical activity in depth.

Research Limitations and Future Research

It is recommended to use the mixed method so that the physical activity levels collected by the scale are supported by the qualitative measurement data.

Author Contributions

The "The First author contributed to data collection, statistics and written of the article, second author contributed to ethical committee application, data collection section and writing of the article, last author contributed to the data collection and statistical sections.

Publication Ethics

In this article, the journal writing rules, publication principles, research and publication ethics, and journal ethical rules were followed. The responsibility belongs to the author (s) for any violations that may arise regarding the article.

ORCID

Fatma Saçlı Uzunöz  <http://orcid.org/0000-0002-2246-4952>

Sırrı Cem Dinç  <http://orcid.org/0000-0001-6915-4540>

Osman Dişçeken  <http://orcid.org/0000-0001-2500-4932>

References

- Bourdas, D.I., Zacharakis, E.D. (2020) Impact of COVID-19 lockdown on physical activity in a sample of Greek adults, *Sports*. 8 (10). 1–13.
- Cihan, E., Şahbaz Pirinççi, C. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde genç popülasyonun yaşam kalitesinin fiziksel aktivite seviyesi ve depresyon düzeyi ile ilişkisi. *Selçuk Sağlık Dergisi*, 1 (Covid-19 Özel Sayı), 41-53.
- Clemente-Suárez, V. J., Beltrán-Velasco, A. I., Ramos-Campo, D. J., Mielgo-Ayuso J., Nikolaidis, P.A., Belando, N., Tornero-Aguilera, J. F. (2022). Physical activity and COVID-19. The basis for an efficient intervention in times of COVID-19 pandemic. *Physiology & Behavior* 244 (113667), 1-11
- Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjostrom, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E. ve diğ. (2003). International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. *Medicine & Science in Sports and Exercise*, 35, 1381-95.
- Ding K, Yang J, Chin MK, Sullivan L, Durstine JL, Violant-Holz V, Demirhan G, Oliveira NRC, Popeska B, Kuan G, Khan W, Dai J, Xu X, Mladenova Z, Balasekaran G, Smith GA, (2021a) On Behalf Of Global Community Health-Covid-Collaborative Research Team. Physical Activity among Adults Residing in 11 Countries during the COVID-19 Pandemic Lockdown. *Int J Environ Res Public Health*. Jul 1;18(13):7056. doi: 10.3390/ijerph18137056. PMID: 34280992; PMCID: PMC8297220.
- Ding K, Yang J, Chin MK, Sullivan L, Demirhan, G, Violant-Holz V, Uvinha, R.R., Dai J, Xu X, Popeska B, Mladenova Z, Khan W, Kuan G, Balasekaran G, Smith GA, (2021b) On Behalf Of Global Community Health-Covid-Collaborative Research Team. Mental Health among Adults during the Covid-19 Pandemic Lockdown: A Cross-Sectional Multi-Country Comparison, *Int J Environ Res Public Health*. 18,2686, 1-16 doi: 10.3390/ijerph18052686.
- Durstine, J.L. Gordon, B. Wang, Z. Luo, X. (2013) Chronic disease and the link to physical activity, *J. Sport Health Sci*. 2 (1) 3–11.
- Ercan, Ş., Keklicek, H. (2020). COVID-19 pandemisi nedeniyle üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeylerindeki değişimin incelenmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 69-74.
- Guthold, R., Stevens, G.A., Riley, L.M, ve diğ. (2018). Worldwide trends in

- insufficient physical activity from 2001 to 2016: A pooled analysis of 358 population-based surveys with 1.9 million participants. *Lancet Glob Health*, 6(10).1077–1086.
- Honey-Rosés, J., Anguelovski I, Chireh KV, Daher C, van den Bosch CK ve diğ. (2020). The impact of COVID-19 on public space: an early review of the emerging questions – design, perceptions and inequities, *Cities & Health*, 1-17. DOI:10.1080/23748834.2020.1780074
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Kaya Ciddi, P., Yazgan, E. (2020). COVID-19 salgınında sosyal izolasyon sırasında fiziksel aktivite durumunun yaşam kalitesi üzerine etkisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi-Covid-19 Sosyal Bilimler Özel Sayısı*, 19(37) (Bahar), 262-279.
- Korkut Gençalp, D. (2020). COVID-19 salgını döneminde ilk ve acil yardım öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları ve fiziksel aktivite durumlarının değerlendirilmesi. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Maugeri, G., Castrogiovanni, P., Battaglia, G., Pippi, R., D'Agata, V., Palma, A., & Musumeci, G. (2020). The impact of physical activity on psychological health during Covid-19 pandemic in Italy. *Heliyon*, 6(6), e04315.
- Nieman, D.C., Wentz, L.M. (2019). The compelling link between physical activity and the body's defense system. *Journal of Sport and Health Science*, 8, 201-217. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2018.09.009>
- Ölçücü, B., Vatansever, Ş., Özcan, G., Çelik, A., Paktaş, Y. (2015). Üniversite öğrencilerinde fiziksel aktivite düzeyi ile depresyon ve anksiyete ilişkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt 2015, Sayı 4, 294-303
- Öztürk, M. (2005). Üniversitede eğitim öğretim gören öğrencilerde Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketinin geçerliliği ve güvenilirliği ve fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enst.
- Raosoft (2021) <http://www.raosoft.com/samplesize.html> adresinden 30.08.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır..
- Sallis, R., Young, D.R., Tartof, S.Y., Sallis, J.F., ve diğ. (2021). Physical inactivity is associated with a higher risk for severe COVID-19 outcomes: A study in 48 440 adult patients. *British Journal of Sports Medicine*, 55, 1099–1105. DOI:10.1136/bjsports-2021-104080
- T.C. Sağlık Bakanlığı (2020). COVID-19 (SARS-CoV-2 Enfeksiyonu) Genel Bilgiler, Epidemiyoloji ve Tanı. T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. Bilimsel Danışma Kurulu Çalışması. Ankara. <https://covid19.saglik.gov.tr/> adresinden 1 Ocak 2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Troiano, R.P. (2002). Physical inactivity among young people. *New England Journal of Medicine*, 347(10),706-707.
- Tural, E. (2020). Covid-19 pandemi dönemi ev karantinasında fiziksel aktivite düzeyinin yaşam kalitesine etkisi. *Van Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(Özel

Sayı), 10-18.

Ünlü, H., Öztürk, B., Aktaş, Ö., Büyüktaş, B. (2020). Bireylerin COVID-19 sürecinde fiziksel aktivite düzeylerindeki değişimin incelenmesi. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2),79-87.

World Health Organization (WHO) (2018) Global action plan on physical activity 2018–2030: More active people for a healthier world. Geneva. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. <http://apps.who.int/iris>. adresinden 15 ocak 2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

World Health Organization (WHO) (2022). [WHO Coronavirus \(COVID-19\) Dashboard](https://covid19.who.int/). <https://covid19.who.int/> adresinden 13 Nisan 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.



2020-2021 yılları arası Bülent Erkmen afiş tasarımlarının Erwin Ponofsky'nin ikonografik ve ikonolojik eleştiri yöntemi ile çözümlemesi

Özlem Kum

Önerilen atf: Kum, Ö. (2022). 2020-2021 Yılları Arası Bülent Erkmen Afiş Tasarımlarının Erwin Ponofsky'nin İkonografik ve İkonolojik Eleştiri Yöntemi ile Çözümlemesi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(2), 344-374. DOI: 10.47615/issej.1122922

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.1122922>



© 2022 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar

Bülent Erkmen'in 2020-2021 yılları arası tasarladığı afiş çalışmalarının analiz edilerek sanatsal özelliklerinin ortaya konması literatüre katkı sağlaması açısından önemlidir.

Bu çalışmada Ponofsky'nin İkonografik ve İkonolojik Eleştiri yöntemine göre analiz edilen Erkmen'in 2020-2021 yılları arası tasarladığı afiş çalışmalarının uzlaşsalsal anlamlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Erkmen'in tasarladığı afişler sanatçılarla bağ kurmaktadır ve devamlılık çabası özyapısal bir özellik göstermektedir.

Çağdaş sanat anlatısıyla tasarımlarında kavram, düşünce ve simge bağları kuran Erkmen'in yaptığı çalışmalar farklılık gösterse de eser-sanatçı bütünlüğünü koruduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada Erkmen'in tasarımsal düşünce yapısının ortaya konulması, tasarımlarının içeriğinin analiz edilmesi yapılacak başka araştırmalar için altlık oluşturarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

2020-2021 yılları arası Bülent Erkmen afiş tasarımlarının Erwin Ponofsky'nin İkonografik ve İkonolojik Eleştiri Yöntemi ile Çözümlemesi

Özlem KUM 

Erbaa Meslek Yüksekokulu, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, 60500, Türkiye

ÖZ

Arka Plan: Panofsky'nin İkonografik ve İkonolojik Eleştiri yöntemine göre değerlendirilen Bülent Erkmen'in 2020-2021 yılları arası tasarladığı afiş çalışmalarının sanatsal özellikleri ortaya konmuştur. Çalışmada Erkmen'in kompozisyon kurgusu, tasarımın teması ve içeriği, sanatçının anlatısı, kullandığı imler değerlendirilmiş tasarımlardaki uzlaşmalı anlam vurgulanmaya çalışılmıştır. Bülent Erkmen'in tasarladığı 11 afiş çalışmasının uzlaşım anlamı değerlendirilerek her afişte konuya uygun bütünlük ve işaretleri yakalamaya gösterdiği özen analiz edilmiştir.

Amaç: Bu çalışmada Bülent Erkmen'in 2020-2021 yılları arası tasarladığı afiş çalışmalarının Erwin Panofsky'nin İkonografik ve İkonolojik Eleştiri yöntemine göre çözülmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışmada betimsel analiz yöntemlerinden literatür tarama, nitel araştırma yöntemlerinden belge araştırma ve Erwin Panofsky'nin "İkonografik ve İkonolojik Sanat Eleştirisi" yöntemlerinden biri olan İkincil veya uzlaşım anlam (İkonografik İnceleme) yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular: Bülent Erkmen 2020-2021 yılları arasında tasarladığı afişlerde devamlılığı ve sanatçıların kişisel bakışlarından işaretleri yansıtmaya çaba göstermiştir. Sergilerle ilgili afişlerde uyguladığı yöntem sergi içeriğindeki eserler ve sanatçılarla bağ kurma yöntemi olarak dikkat çekmektedir. Her ne kadar yaptığı çalışmalar birbirinden farklılık gösterse de tasarımcının eserden işaretler sunma ve devamlılık çabası özyapısal bir özellik göstermektedir. Bu nedenle bazı çalışmalarında tasarımdan çok afişin anlatıldığı eserin teması ve simgeleri incelenmiştir.

Sonuç: Yaptığı tasarımların büyük bölümünde bu bağlantıya ek devamlılığa büyük önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çağdaş sanat çizgileriyle anlatılar ortaya koyan Erkmen'in sanatında kavram, düşünce, davranış şekilleriyle simgesel bağları doğru ve detaycı bir anlayışla ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 29 Mayıs 2022

Kabul tarihi 02 Temmuz 2022

ANAHTAR KELİMELER

İkonografi, İkonoloji, Afiş Tasarımı, Bülent Erkmen

Makale Türü

Araştırma makalesi.

İLETİŞİM Özlem Kum  ozlemkum@outlook.de  Erbaa Meslek Yüksekokulu, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 60500, Tokat, Türkiye

© 2022 Özlem Kum.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

Yunanca “eikon, eikein” kelimelerinden türetilen ikon/ikona, “resim, suret, tasvir, benzemek, benzetmek, benzerlik ve benzeşim” gibi farklı manalara gelmektedir. “Eikasia” sözcüğünden türemiş olabileceği ileri sürülen ve “imaj” manasına da gelen “eikon”, İbranice “Tselem” ve Latince “İmago” kelimesi ile eş anlamda kullanılmaktadır. (Mitchell, 1986; akt. Alparlan, 2016) İkonografik ve ikonolojik eleştiri yöntemi günümüz ikonografi çalışmalarına eleştirel bir yöntem sunan sanat tarihi alanında önemli çalışmalar yapmış sanat tarihi uzmanı Erwin Panofsky tarafından geliştirilmiştir. (Bilek, 2020) TDK ikonografiyi “ikonların tanıtılması ve açıklanması” olarak tanımlamıştır. (TDK, 2022) Kişinin bir esere hangi açıdan bakıp nasıl anlamlandıracağını öğretmeye sanat eleştirisi denilir. Sanat eleştirisinin popüler, tarihsel, Marksist, akademik ve sosyolojik türleri vardır. İkonografik ve ikonolojik yöntem kuramsal eleştiri olarak değerlendiriliyorsa da sosyolojik ve tarihsel eleştiri ile yakından ilgilidir. (Boztaş, Düz, T.Y.) Hangi tür sanat eseri veya ürünü olursa olsun bu ürünlerin anlaşılması kişinin bunları kavramasıyla paralel bir düzlemde yer alır. Eserden alınacak haz onu anlamakla doğru orantılıdır. Anlamaksa sezgi ve izlenimleri insanlara aktarır hale getirmekle mümkündür. (Cömert, 2010, s.13) Bu kuramsal yaklaşım sayesinde, görselin nesnesinden duyulara, özellikle de göze görünür olan nesnel ayrıntılı ve yapılandırılmış bir yaklaşım ortaya çıkar. (Zuki, 2020)

Erwin Ponofsky'nin İkonografik ve İkonolojik Eleştiri 3 ayrı evreden oluşmaktadır:

1. Doğal Anlam,
 - a) Olgusal Anlam,
 - b) İfadesel Anlam,
 2. Anlaşmalı Anlam,
 3. Asıl Anlam veya İçerik,
- (Cömert, 2010, s.13).

Bu çalışmada Bülent Erkmen'in 2020-2021 yılları arasında yaptığı afiş çalışmaları İkincil veya Uzlaşımsal Anlam yöntemiyle incelenmiştir.

İkincil veya Uzlaşımsal Anlam

İkincil veya Uzlaşımsal Anlam gündelik deneyimle elde edilen bilgilerle değil bir takım bilgilerin sentezlenmesi ile elde edilebilir. Bu bilgilerle Uzlaşımsal Anlam açıklanır buna ikincil veya uzlaşımsal anlam denir. İkonografik inceleme için sembollerin doğru şekilde tanımlanması gerekir. İkincil veya Uzlaşımsal Anlam için bir diğer tanımlama da eserde betimlenen biçim, ana duygu veya fikirler arasında bir ilişki kurulması, imgelerin, öykülerinin ve simgesel bağlarının belirlenmesi şeklindedir. (Panofsky, 1967/2012) İkincil yani uzlaşımsal anlam biçimsel analizin ötesine geçilip eserin içerisinde biriken enerjinin dışa vurmaya başladığı evredir. Bunun için gündelik deneyimlerden farklı olarak eserde sözü eden hikayenin ne şekilde aktarıldığı ve tasvir edildiği, kişinin nesne ile süreçte nasıl ilişki kurduğu ve gösterdiği anlam ve etkiler dünyasına girmek gerekmektedir. (Turan, 2020)

Amaç

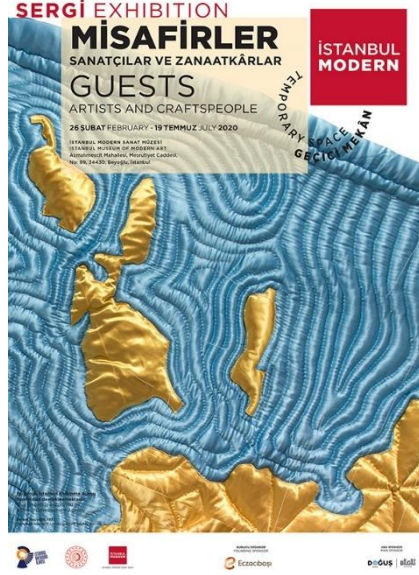
Araştırmanın amacı, Bülent Erkmen'in 2020-2021 yılları arası tasarladığı afiş tasarımlarının Erwin Panofsky'nin ikonografik ve ikonolojik eleştiri yöntemlerinden biri olan İkincil veya Uzlaşımsal Anlam (İkonografik İnceleme) yöntemi ile çözümlenmesidir.

Yöntem

Araştırmada, Bülent Erkmen'in 2020-2021 yılları arası tasarladığı afiş tasarımları Erwin Panofsky'nin İkincil veya Uzlaşımsal Anlam (İkonografik İnceleme) yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmada betimsel analiz yöntemlerinden literatür tarama, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

2020-2021 Yılları Arası Bülent Erkmen Afiş Tasarımları



İşin Türü: Afiş
İşin Adı: Misafirler: Sanatçılar ve Zanaatkarlar
İşveren: İstanbul Modern Sanat Müzesi
Kategori: Sergi
Küratörler: Öykü Özsoy, Ümit Mesci
Tasarımcı: Bülent Erkmen
Tarih: 2020

Resim 1: “Sanatçılar ve Zanaatkarlar” Afiş Tasarımı, 2020

26 Şubat - 18 Ekim 2020 tarihleri arasında “İstanbul Modern Sanat Müzesi tarafından açılan Misafirler: Sanatçılar ve Zanaatkarlar” adlı serginin afişi Bülent Erkmen tarafından 2020 yılında hazırlanmıştır.

Türkiye'nin kültürel değerlerini günümüze ait yorumlarla yeniden tanımlamak ve deneyimlemek amacıyla davet edilen sanatçıların İstanbul'daki farklı Zanaatkarlarla birlikte çalışarak onların atölyelerinde yeniden ürettikleri yapıtlar üzerine açılmış bir sergi özelliği taşımaktadır. Bu yapıtlar, “Misafirler: Sanatçılar ve Zanaatkarlar” sergisinde ilk defa gösterilmiştir. Sergide üretilen yeni yapıtların yanı sıra, sanatçıların İstanbul'da yaptığı araştırma, üretim süreçleri, ilham aldıkları kaynaklar, beraber çalıştıkları zanaatkarlar ile ilgili bilgileri de içermektedir. (İstanbul Modern-Geçmiş Sergiler, 2020)



Resim 2: “Sanatçılar ve Zanaatkarlar” Afiş Tasarımı, 2020

İkincil veya Uzlaşım Anlam (İkonografik İnceleme)

Serginin afişinde Servet Koçyiğit tarafından tasarlanan ipek saten yorgan üzerine nakış işlemesi kullanılmıştır. Sanatçının Piri Reis'ten esinlenerek hazırladığı hayali harita üzerine işlenen nakış yorgan, serginin afişine de ilham kaynağı olmuştur. Yorganın denizi ve adaları simgeleyen bölümü ve köşe dokumaları afişin ana karakteristiğini ortaya koymaktadır. Erkmen, tasarımın konusunu aktarmak için tasarımında fotoğraf kullanmayı tercih etmiştir. Tipografide “Misafirler” yazısı büyük puntolarla yazılmış “Sanatçılar ve Zanaatkarlar” ise daha küçük puntolarla kurgulanmıştır. Afişin solunda İstanbul Modern logosu altta sponsorlar ve sol köşede “Bu Proje İstanbul Kalkınma Ajansı tarafından desteklenmektedir” ibaresi ve yorgan eserinin yaratıcısı sanatçının bilgileri yer almaktadır.



İşin Türü: Afiş
İşin Adı: Karavan: Michael Asher
İşveren: Riverrun
Marka: Bunker Sergileri
Tasarımcı: Bülent Erkmen
Tarih: 2020

KARAVAN | CARAVAN:
MICHAEL ASHER'İN MONSTRÖZ BİR SERİME HEYKELİ 77° 57' 50" 07"
MICHAEL ASHER'S MOBILE SCULPTURE IN MÜNSTER 77° 57' 50" 07"
27.02.2020 - 25.04.2020
RIVERRUN KÖZAZIĞI KADIKÖY 21.44 BRN02 TOPHANE BEYELİĞİ İSTANBUL RIVERRUN@ISTANBUL.AFİŞ

Resim 3: “Karavan: Michael Asher” Afiş Tasarımı, 2020

1977 yılında Michael Asher, Westphalian Devlet Sanat ve Kültür Tarihi Müzesi tarafından Münster'de düzenlenen heykel sergisine katılmıştır. Munster için kiralık bir Hymer–Eriba Familia kamp karavanından oluşan bir çalışma yaptı. Her Pazartesi, müze halka kapalıyken on dokuz haftalık sergi boyunca karavan şehrin başka bir yerine taşındı bu nedenle serginin zaman çerçevesine planlı olarak karşılık gelen Münster ve çevresinde on dokuz farklı pozisyona on dokuz kez taşınmıştır. Asher'in karavanı yerleştirmeye karar verdiği yerler apartmanların, ofislerin ve mağazaların önünde caddedeki paralel park yerlerinden hafif sanayi sitelerine, parklara ve bir kanal kıyılarına kadar her gün kullanılan noktalardı. Serginin haftaları sona ererken nesne de adım adım müzeye yaklaştı. Müzenin ön masasında bulunan ve çalışmanın önemli bir bölümü olarak nitelendirilen, düzenli olarak güncellenen bir broşür karavanın nerede olduğu hakkında bilgi verdi ve müze ziyaretçilerini karavanı bulmak için müzenin dışına ve Münster şehir sokaklarına yönlendirilmiştir. (Skulptur Projekte Archiv - Michael Asher, t.y.)

İkincil veya Uzlaşım Anlam (İkonografik İnceleme)

Türkiye’de Michael Asher’in 1977, 1987, 1997, 2007’deki fotoğrafları Türkiye’de hariç karavanının fotoğraf sergisi 2020 yılında açılmış bu sergi için afiş Bülent Erkmen tarafından hazırlanmıştır. Karavanın 32 farklı fotoğrafı kolaj halinde afişte kullanılmıştır. Michael Asher’in çalışmasına atıf yapan Erkmen, İstanbul’daki sergiyi farklı zaman ve konumları yansıtacak fotoğrafları tercih ederek tanımlamıştır. Siyah beyaz fotoğrafların kullanıldığı afişte renkler dönem vurgusunu yansıtmak için tercih edilmiştir. Tipografide serginin bilgilerine yer verilmiş karavan yazısı afişte tipografi hiyerarşisi değerlendirildiğinde en büyük puntolarla yansıtılmıştır.



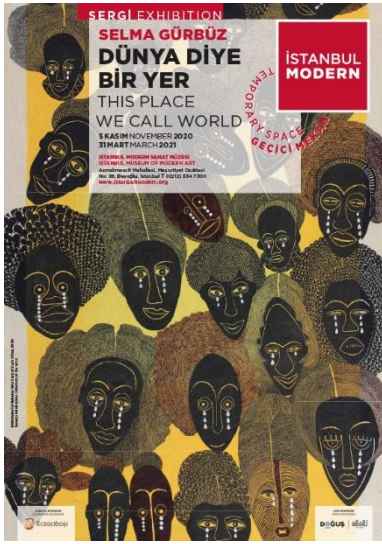
İşin Türü: Afiş
İşin Adı: Koleksiyon Sergisi
İşveren: İstanbul Modern Sanat Müzesi
Kategori: Sergi/Resim
Tasarımcı: Bülent Erkmen
Tarih: 2020

Resim 4: “Koleksiyon Sergisi” Afiş Tasarımı, 2020

1950 sonrası Türkiye sanat ortamındaki soyut ve figüratif resmin evrimi kronolojik olarak akış içerisinde ikonik örneklerle sergide yer almıştır.

İkincil veya Uzlaşımsal Anlam (ikonografik inceleme)

Serginin afişi Bülent Erkmen tarafından 2020 yılında tasarlanmıştır. Afişte Erkmen, sergide yer alan Latifa Echakhch'ın eserini kullanmayı tercih etmiştir. “Sağa iki adım, sonra sola dön. Parmakların ucuyla yaprakların ucuna dikkatle dokunarak. Kolları yavaş bir ritimle sallayarak. Sonra, gözleri kapat” adını taşıyan eserde sanatçı nemli bir tuval üzerine çini mürekkebi kullanarak eseri hazırlamıştır. Afiş mürekkebin tuval üzerinde dağılması ve dış çeperlerde oluşan ağaç figürleri ile doğa temasının işlendiği bir eser olarak dikkat çekmektedir. Erkmen bu eserin fotoğrafını tasarımda ana tema olarak seçerek sanatçının anlatısına bağlı kalmayı tercih etmiştir. Tipografide serginin adı sol üstte verilmiştir. Afişin alt kısmındaki alanda sergi tarihi ve adres bilgileri bulunmakta sağda İstanbul Modern logosu yer almaktadır. Eserin sol alt kısmında eserin sahibi ve adı yazılmıştır alt kısımda ise sponsorlar yer almaktadır.



İşin Türü: Afiş
İşin Adı: Selma Gürbüz: Dünya Diye Bir Yer
İşveren: İstanbul Modern Sanat Müzesi
Kategori: Sergi
Tasarımcı: Bülent Erkmen
Tarih: 2020

Resim 5: “Selma Gürbüz: Dünya Diye Bir Yer” Afiş Tasarımı, 2020

Selma Gürbüz’ün 35 yıl süren sanatsal üretimini aktaran sergi 5 Kasım 2020 – 1 Ağustos 2021 tarihleri arasında düzenlenmiştir. Sergi devam ederken hayatını kaybeden sanatçının günümüz dünyasından beslenen kendine has renkli dünyasında insanlığa, doğaya, yaşama dair semboller ve hikâyelerden esinlendiği eserleri sergide yer almıştır. Heykel, resim, desen, video gibi bir çok farklı araçla ürettiği 100’den fazla eser bu sergide sanatseverlerle buluşmuştur. (İstanbul Modern-Geçmiş Sergiler, 2020)

İkincil veya Uzlaşımsal Anlam (ikonografik inceleme)

2020 yılında açılan serginin afişi Bülent Erkmen tarafından hazırlanmıştır. Erkmen tasarımda Sema Gürbüz'ün "Birbirimize İyi Bakalım" adlı eserini kullanmıştır. Eserde Gürbüz, Tanzanya ziyaretinde karşılaştığı kadınlardan ve saçlarından ilham almıştır. Maasai halkından kadınların suratlarını bu çalışmada detaycı bir anlayışla resmetmiştir. Eserde kadınların her birinin gözyaşıyla tasviri gülen yüz hatlarına rağmen Afrika'daki kadınların mutsuzluğunu simgelemektedir. Tasarımcı Selma Gürbüz'ün eserini doğrudan afişte kullanmış eserin ifade ettiği anlamı afişe yansıtmıştır. Tipografide sanatçının adı, serginin adı, tarih ve adres bilgilerine yer verilmiştir. Afişin sağında İstanbul Modern logosu alt kısımda sponsorlar, sol alt bölümde eserle ilgili bilgiye yer verilmiştir.



İşin Türü: Afiş
İşin Adı: Critical Distance (Kritik Mesafe) Alpagut Gültekin
Tasarımcı: Bülent Erkmen
Tarih: 2020

Resim 5: "Critical Distance (Kritik Mesafe) Alpagut Gültekin" Afiş Tasarımı, 2020



Resim 6: "Critical Distance (Kritik Mesafe) Alpagut Gültekin" Film Sahnesi

Alpagut Gültekin tarafından yönetilen "Kritik Mesafe" adlı kısa film bir fotoğrafçının konusuyla arasındaki mesafeyi aktarmaktadır. Film 2020 yılında Türkiye'de çekilmiştir. 4:3 formatında siyah beyaz olan filmin toplam süresi 7 dakikadır.

İkincil veya Uzlaşımsal Anlam (ikonografik inceleme)

Fotoğrafçının konusu ile arasındaki kritik mesafeyi konu alan filmin afişi Bülent Erkmen tarafından 2020 yılında tasarlanmıştır. Afişte filmde bir kareye yer verilmiştir. Afişteki renk kullanımı filmin siyah beyaz olması ile bağdaştırılarak afiş ve içerik anlamsal bütünlük olarak desteklenmiştir. Filmin konusuyla benzer düzlemde fotoğrafçı ile ölümsüzleştirmeye çalıştığı konu, tema, obje arasındaki mesafeyi aktaran bir görsel afişte tercih edilmiştir. Fotoğrafçı ile çektiği konu arasındaki bağ bu yöntemle aktarılmaya çalışılmıştır. Tipografi incelendiğinde afişin üst kısmında ortadan ikiye ayrılmış "Critical Distance yazısı" aradaki boşluğuyla kritik bir mesafenin varlığına işaret etmektedir. Bu tipografinin ortasında tekrar eden "Critical Distance" yazısı film ismi olarak afişte yer almaktadır. Kullanılan fotoğrafın altında yönetmen, kameraman, ses, oyuncu, prodüksiyon vb. bilgileri aktarılmıştır. Afişin alt kısmındaki orta alanda ise yapımcı firmanın logosu bulunmaktadır.



İşin Türü: Afiş
İşin Adı: Kel Şarkıcı (Modern Tiyatro Klasikleri Bir)
İşveren: Art Niyet, İstanbul Merkezli Gösteri Sanatları ve Sinema Projeleri Topluluğu
Kategori: Tiyatro
Tasarımcı: Bülent Erkmen
Tarih: 2020

Resim 7: “Kel Şarkıcı (Modern Tiyatro Klasikleri Bir)” Afiş Tasarımı, 2020

Absürt tiyatronun saygın yazarı Eugène Ionesco tarafından 1950’de yazılan oyun 1957’de tekrar ele alınarak günümüze kadar dünyanın her yerinde her dönemde oynanmıştır. Oyun geleneksel tiyatronun hiçbir unsurunu barındırmayan anti-tiyatro geleneğinin ilk örneğidir.

Başlık geleneksel tiyatronun tersine oyunla ilgili hiçbir bilgi içermez ve oyunun içeriğiyle hiçbir bağlantısı yoktur. Oyunda arka arkaya gelen sahneler, bölümlerdeki gereksiz konuşmalar, vakit kavramının olmayışı ne bir başlangıcı gösterir ne de oyunu bir sonuca bağlar. Konuşmalar basmakalıp bir yabancı dil dersinde olduğu gibi yinelemeler üzerine kuruludur. Karakterler tek düzeliği ile seyircinin üzerinde hiçbir etki bırakmaz. (Moda Sahnesi, Kel Şarkıcı, t.y.)



Resim 8: “Kel Şarkıcı (Modern Tiyatro Klasikleri Bir)” Film Sahnesi

İkincil veya Uzlaşımsal Anlam (ikonografik inceleme)

“Kel Şarkıcı” adlı tiyatro oyununun afişi Bülent Erkmen tarafından 2020 yılında hazırlanmıştır. Absürt oyun için absürt sayılabilecek bir yöntemle oyunda sürekli kullanılan sandalye, bakış açısı değiştirilerek baş ve gövdeye benzer şekilde kurgulanarak afişte kullanılmıştır. Sandalyenin yuvarlak hatları oyunun olmazsa olmazı kabul edilen duvar saatinin bu oyun için tasarlanan halkasını ifade etmektedir. Afişte renk tercihi arka planda yeşil, sandalyede siyah ve beyazdır. Sandalye aynı zamanda kolları ve elleriyle insanı yansıtmaktadır. Tipografideki hiyerarşi incelendiğinde büyük punto olarak oyunun adı afişin üst orta bölümde verilmiştir. Teknik ve oyuncularla ilgili bilgiler afişin sol kısmında işverenlerin bilgileri ise tasarımın sağ alt kısmında yer almaktadır.



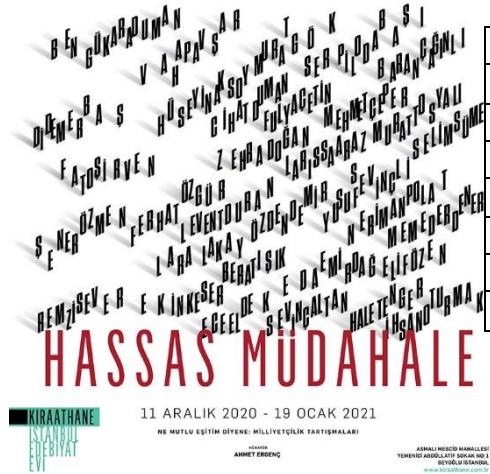
İşin Türü: Afiş
İşin Adı: Kıraathane Kitap Şenliği
İşveren: Kıraathane İstanbul Edebiyat Evi
Kategori: Sergi
Tasarımcı: Bülent Erkmen
Tarih: 2021

Resim9: “Kıraathane Kitap Şenliği” Afiş Tasarımı, 2021

Kıraathane Kitap Şenliği 20 yayınevinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

İkincil veya Uzlaşımsal Anlam (İkonografik İnceleme)

Kitap şenliği için hazırlanan afişte bir yapboz parçasını andıran kitap görsellerine yer verilmiştir. Bu kitapların çevrelerine şenliğe katılan yayınevlerinin isimleri yazılmıştır. Çok sayıda kitabın yer aldığı şenlik için hazırlanan afişin ortasına yüzlerce kitabın yerleştirilmesiyle şenliğin görkemi yansıtılmaya çalışılmıştır. Yeşil, mavi, mor, kırmızı ve tonları tasarımda tercih edilen renklerdir. Tipografide şenliğin adı sol alt kısımda büyük puntuyla yazılarak “kıraathane” yazısının karşısında tarihler yazılmıştır. Afişin sağ alt kısmında adres, adresin altında ise işverenin logosu bulunmaktadır.



İşin Türü: Afiş
İşin Adı: Hassas Müdahale / Ne Mutlu Eğitim Diyene
İşveren: Kıraathane İstanbul Edebiyat Evi
Kategori: Sergi
Küratör: Ahmet Ergenç
Tasarımcı: Bülent Erkmen
İllüstratör: Emre Çelik
Tarih: 2020

Resim 10: “Hassas Müdahale / Ne Mutlu Eğitim Diyene” Afiş Tasarımı, 2020

Türkiye’de milliyetçi söylemlerin üretimini aygıt ve imgelerini sorunsallaştırarak milli veya ulusal anlatılara karşılık olarak açık uçlu bir anlatı kurmayı benimseyen işleri bir araya getirmiştir. Millî kimlik politikalarının ardındaki ideolojik varsayım ve mitleri açığa çıkaran bir müdahaleler alanı (hassas müdahale) olarak tasarlanan bu serginin temel amaçlarından biri de “hassasiyet” denilen şeyi ve bu hassasiyetin ardındaki kültürel-politik şiddeti tartışmaya açarak bir bakıma da yapı söküme uğratmaktır. (Kıraathane - Hassas Müdahale, t.y.)

İkincil veya Uzlaşımsal Anlam (İkonografik İnceleme)

Sergi ile ilgili afiş 2021 yılında Bülent Erkmen tarafından tasarlanmıştır. Tasarımda sergiye katılan sanatçıların isimlerine yer verilmiştir. Beyaz zemin üzerinde duran harfler gölgeleriyle ayakta duran harfler hareketi tasvir eden bir anlatıya işaret etmektedir. Serginin adı büyük puntolarla kırmızı renkte afişte kurgulanmıştır. Kırmızı renk milli imge ve aygıtlar için yeni bir anlatı kurmayı deneyen serginin konusunu yansıtmak amacıyla tercih edilmiştir. Logo afişin sol altında, adres afişin sağ alt köşesinde konumlandırılmıştır.

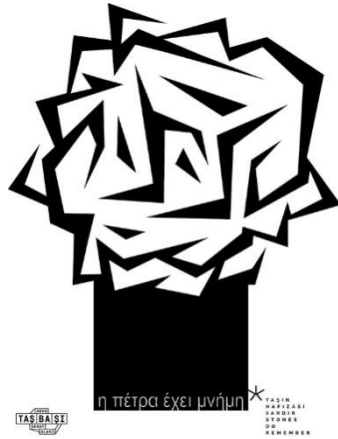


İşin Türü: Afiş
İşin Adı: On Zone
İşveren Ali Beşikçi
Kategori: Dergi, Fotoğraf
Tasarımcı: Bülent Erkmen
Tarih: 2021

Resim 11: “On Zone” Afiş Tasarımı, 2021

İkincil veya Uzlaşımsal Anlam (ikonografik inceleme)

Genç sanatçı Ali Beşikçi'nin izleyicileri arasında diyalog geliştirmeyi amaçlayan çağdaş bir fotoğraf platformu olan “Zone Magazine” için hazırlanan afişte ‘One Zone’ bir bölge anlamına gelmektedir. Afişte yukarıdan aşağıya doğru düşen harflerle tipografik anlatı yöntemi tercih edilmiştir.



İşin Türü: Afiş
İşin Adı: Taşın Hafızası Vardır
İşveren: Taşbaşı Sanat Alanı, Ordu
Kategori: Sergi
Tasarımcı: Bülent Erkmen
Tarih: 2021

Resim 12: “Taşın Hafızası Vardır” Afiş Tasarımı, 2021

Ordu’da yer alan Taşbaşı kilise binasının sanat alanına dönüştürülme projesi sonrası bu alanda “Taşın Hafızası Vardır” adlı bir sergi düzenlenmiştir. (Ordu Olay - Taşın Hafızası Vardır, 2021)

İkincil veya Uzlaşımsal Anlam (ikonografik inceleme)

Afiş “Taşın Hafızası Vardır” sergisi için 2021 yılında Bülent Erkmen tarafından tasarlanmıştır. Hazırlanan afişte siyah ve beyaz renkler kullanılarak keskin çizgilerle taşın siyah bir sütun üstünde durması betimlenmiştir. Alt siyah sütunun üstüne Greek Alfabesiyle “η πέτρα έχει μνήμη” (Taşın Hafızası Vardır) yazılmıştır. Greek alfabesinin kullanılması Taşbaşı kilisesinin Rum, Ortodoks Hristiyanlara ait bir kilise olmasıyla bağlantılıdır. Afişin sol alt kısmında sanat alanının logosu sağ altta ise serginin adı yer almaktadır.



İşin Türü: Afiş
İşin Adı: Beni Sakın Yumruklardan
İşveren: İstanbul Tiyatro Festivali /Kadıköy Belediyesi
Kategori: Tiyatro
Tasarımcı: Bülent Erkmen
Tarih: 2021

Resim 13: “Beni Sakın Yumruklardan” Afiş Tasarımı, 2021

Oyun son yıllarda sosyal medya aracılığı ile gelişen internet teknolojisinin ortaya çıkardığı sosyal medya vasıtası ile adını daha çok duyduğumuz “İptal Kültürüne” mizahçı olma yolunda deneyimler yaşayan iki kişinin gözünden bakan bir hikayeyi işlemektedir. Linç kültürünün sosyal medya yoluyla var olmaya devam ettiği günümüzde oyun iki kişi üzerinden tüm ülkeye şu soruyu soruyor: “özgürlük ne ve özgürlük kimin için”.

İkincil veya Uzlaşım Anlam (İkonografik İnceleme)

Sosyal medyanın linç kültürünü konu alan oyun için hazırlanan afiş Bülent Erkmen tarafından 2021 yılında yapılmıştır. Sosyal ağın içinde gelişen linç kültürü afişin dışından içine uzanan çizgilerle ifade edilmeye çalışılmıştır. Kırmızı renkli bir örtünün altına uzanan çizgiler sosyal ağın, yani internetin sağladığı rahatlığı ve ulaşılabilirliği yansıtmaktadır. Kırmızı örtü ise kimliğin rahatlıkla gizlenebilmesi ve istediğini söyleyebilme rahatlığı ile ilişkilendirilmiştir. Bir ağın arkasına gizlenmenin verdiği güç afişte kırmızı örtünün altına uzanan çizgilerle betimlenmiştir. Uzanan çizgiler konulduğu kutudan çıkan bir kobra yılanını andıran çizgilerle tasvir edilmiştir. Afişte beyaz, siyah ve kırmızı renkler kullanılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bülent Erkmen’in 2020-2021 yılları arasında yaptığı afişlerden 11 adeti Erwin Ponofsky’in İkonografik ve İkonolojik eleştiri yöntemlerinden biri olan ikincil anlamları bakımından çözümlenmeye çalışılmıştır. Ponofsky’in analiz yöntemi ile yapılan afiş çözümlenmelerinde tasarımların içerikleri değerlendirilerek bu bilgilerden elde edilen veriler çalışmada sonuç olarak aktarılmıştır. Ponofsky’nin ikincil anlam yöntemine göre tasarlanan afişler değerlendirildiğinde Erkmen’in sergiler ve sanat eserleriyle ilgili afişlerde devamlılığa özen gösterdiği anlaşılmaktadır. Sanatçıların anlatılarına bağlı kalıp içerikten işaretler sunmayı ihmal etmeyen Erkmen, yaptığı çalışmalarda var olan olguyu yakalamaya, simgelerle bağ kurmaya gayret göstermiştir. Erkmen, “Misafirler: Sanatçılar ve Zanaatkarlar” adlı serginin afişinde Servet Koçyiğit’in ipek saten yorgan üzerine nakış işlemeli eserinin fotoğrafını kullanmıştır. Çalışmada yorganın tamamı yerine küçük bir bölümünden detay aktarılmıştır. Koçyiğit’in Piri Reis’ten esinlenerek hazırladığı hayali harita üzerine yoğunlaşan tasarımcı sanatçıların yeniden yorumladığı zanaatları ana tema olarak yansıtmaya çalışmıştır. Erkmen Michael Asher’in sergisi için hazırladığı afişte 32 farklı fotoğraftan oluşan bir kolaj ortaya koymuştur. Farklı zaman ve konuları yansıtan fotoğrafları aktardığı afişte işin ruhuna uygun renk ve tema uygulamıştır. İstanbul Modern için hazırlanan tasarımda devamlılık göze çarpmaktadır. Sergideki eserin anlatısını öne alan bir yaklaşım sergileyen Erkmen, Latifa Echakhch’in mürekkep kullanarak işlediği doğa temasına vurgu yapan eserini doğrudan afişte kullanmayı tercih etmiştir. Selma Gürbüz’ün sanatsal üretimini aktaran sergisi için yapılan afişte devamlılık dikkat çeken unsurlardan biridir. Gürbüz’ün Afrika’da karşılaştığı kadınlardan ilhamla hazırladığı eser afişin ana unsurunu oluşturur. Afişte Gürbüz, figürlerin yüzünde gülümsemelere yer verse de her bir figürün gözyaşları ile tasvir edilmesi söz konusudur ve bu eser bütün bir sergiye ilham kaynağı olmuştur. Erkmen tarafından tasarlanan “Critical Distance” kısa film afişinde filmde bir görsele yer verilmiştir. Tasarım, filmin ana temasıyla bir bütünlük ilişkisi kurmaktadır. Elinde bir fotoğraf tutan kişinin yani fotoğrafçının, konusu ile arasındaki mesafe bu kare ile izleyiciye aktarılmıştır. “Kel Şarkıcı” adlı oyunun absürtlüğü afişteki tasarıma yansımıştır. Erkmen, oyunda kullanılan sandalyeyi bakış açısını değiştirerek baş ve gövdesi olan bir figüre dönüştürmüştür. Geleneksel tiyatronun tersine bir yapı içeren oyundaki bu bağlantısızlık tasarımcı tarafından sandalyenin yuvarlak hatlarıyla aktarılmaya çalışılmıştır. “Kıraathane Kitap Şenliği” için yapılan afişte şenliğin görkemli temasına vurgu yapılmaktadır. Kitaplardan oluşan bir sütun ile tasarımcı şenliğin büyüklüğünü ve

görkemini ifade etmeyi amaçlamıştır. “Hassas Müdahale / Ne Mutlu Eşitim Diyene” adlı serginin afişinde tipografi tercihi dikkat çekmektedir. Sanatçıların isimleri ayakta duran gölgeli imgelerle öne doğru hareket eder biçimde yansıtılmıştır. Hareket ifadesinin yanı sıra seçilen renklerde de serginin milli anlatı imgesi aktarılmaya çalışılmıştır. “One Zone” adlı tasarımda yukarıdan aşağıya doğru tipografik yönelim tercih edilmiştir. Derginin adı yukardan aşağı doğru düşer şekilde kurgulanmıştır. Ordu’daki Taşbaşı Sergi Alanı için yapılan “Taşın Hafızası Vardır” afişinde çizgilerle bir taş blok resmedilmiştir. Görselde Ortodoks kilisesi vurgulanmaktadır. Afiş tasarımında taş bir sütun üzerinde resmedilerek mekânın adıyla afiş ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Sosyal medyadaki “İptal Kültürünü” aktaran oyunun afişi genel manada gizleniyor olmak, klavye başındaki rahatlık olarak tasvir edilmiştir. Afişin dıştan içe doğru uzanan çizgileri sosyal ağı anlatmaktadır. Linç kültürüne ve sosyal medyaya vurgu yapmak isteyen tasarımcı afişte yılanı benzer formla bir düzenleme yapmıştır. Afişte kırmızı örtü ile perde arkasına gizlenmenin verdiği güce vurgu yapılmıştır.

Sonuç olarak Bülent Erkmen 2020-2021 yılları arasında tasarladığı afişlerde devamlılığı ve sanatçıların kişisel bakışlarından işaretleri yansıtmaya çaba göstermiştir. Sergilerle ilgili afişlerde uyguladığı yöntem sergi içeriğindeki eserler ve sanatçılarla bağ kurma yöntemi olarak dikkat çekmektedir. Yaptığı tasarımların büyük bölümünde bu bağlantıya ek devamlılığa büyük önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar işler birbirinden farklılık gösterse de tasarımcının eserden işaretler sunma ve devamlılık çabası karakteristik bir özellik göstermektedir. Bu nedenle bazı tasarımlarında tasarımdan çok afişin anlatıldığı eserin teması ve simgeleri incelenmiştir. Çağdaş sanat çizgileriyle anlatılar ortaya koyan Erkmen’in sanatında kavram, düşünce, davranış şekilleriyle simgesel bağları doğru ve detaycı bir anlayışla ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bülent Erkmen’in tasarladığı diğer afişler farklı yıl aralıkları ile Erwin Panofsky’nin diğer ikonografik ve ikonolojik eleştiri yöntemlerinden olan ön-ikonografik inceleme veya içsel anlamın irdelendiği ikonolojik inceleme yöntemleri ile çözümlenebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Araştırma Bülent Erkmen’in 2020-2021 yılları arası tasarladığı afiş tasarımlarının Erwin Panofsky’nin uzlaşım sal anlam açısından çözümlemesi ile sınırlıdır.

Yazar Katkıları

Çalışma tek yazarlıdır ve çalışmanın her aşamasına katkıda bulunmuştur. Yazar makalenin yayınlanmış halini okudu ve kabul etti.

Yayın Etiği

Çalışmanın her aşamasında araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

ORCID

Özlem Kum  <http://orcid.org/0000-0002-6567-7974>

Kaynakça

- Bilek, N. U. (2020). *İmgelerin toplumsal işlevinde anlamın görüntüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Boztaş, E. ve Düz, N. (2014). İkonografik ve ikonolojik eleştiri yöntemine göre Tintoretto'nun İsa'nın Vaftizi adlı eserinin analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 320
- Panofsky, E. (2012). *İkonoloji araştırmaları "Rönesans Sanatında İnsancıl Temalar"*, (Çev: Orhan Düz) İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Cömert, B. (2010). *Mitoloji ve ikonografi*. Ankara: De Ki Basım Yayım Ltd. Şti.
- Küçük, M. A. (2016). İkonografiden inanca "İsa Mesih'in Dirilişi/Paskalya" Süreci", *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 230-274.
- Mitchell, W. J. T. (1986). *Iconology: Image, text, ideology*. London: The University of Chicago Press.
- Zuki, D. C. (2020). Kajan, Pra- İkonografi fotografi levitasi. *Jurnal Da Moda*, 1(2), 3.
- Turan, C. (2020). İkonografik ve ikonolojik sanat eleştirisi yöntemine göre, Salvador Dali'nin Son Akşam Yemeği Ayini adlı eserinin analizi. *Anadolu Üniversitesi, Sanat&Tasarım 11(2)*, 325.
- İstanbul Modern - Geçmiş Sergiler. Erişim Tarihi 11 Mayıs 2022, <https://www.istanbulmodern.org/tr/sergiler/gecmis-sergiler/misafirler-sanatcilar-ve-zanaatcilar-2398.html>
- Skulptur Projekte Archiv - Michael Asher, t.y. Erişim Tarihi 11 Mayıs 2022, <https://www.skulptur-projekte-archiv.de/en-us/1997/projects/81/>
- Ordu Olay - Taşın Hafızası Vardır (2021), <https://www.orduolay.com/haber/tasin-hafizasi-vardir-60354>
- Kıraathane - Hassas Müdahale, t.y. Erişim Tarihi 13 Mayıs 2022, <http://kiraathane.com.tr/sezon-programi/2020-12-11-hassas-mudahale>
- Moda Sahnesi, Kel Şarkıcı, t.y. Erişim Tarihi 13 Mayıs 2022, <https://www.modasahnesi.com/kel-sarkici>
- İstanbul Modern - Geçmiş Sergiler. Erişim Tarihi 11 Mayıs 2022, <https://www.istanbulmodern.org/tr/sergiler/gecmis-sergiler/selma-gurbuz-dunya-diye-bir-yer-2551.html>
- BEK- Bülent Erkmen, t.y. Erişim Tarihi 11 Mayıs 2022, <http://bek.com.tr/>
- Türk Dil Kurumu-Türk Dil Kurumu Sözcükleri, t.y. Erişim Tarihi 13 Mayıs 2022, <https://sozluk.gov.tr/>



Analysis of Bülent Erkmen Poster Designs Between 2020-2021 by Erwin Panofsky's Iconographic and Iconological Criticism Method

Özlem Kum

To cite this article: Kum, Ö. (2022). Analysis of Bülent Erkmen Poster Designs Between 2020-2021 by Erwin Panofsky's Iconographic and Iconological Criticism Method, The Journal of International Social Science Education, 8(2), 344-374. DOI: 10.47615/issej.1122922

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.1122922>



© 2022 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The Journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

It is important to contribute to the literature by analyzing the poster works designed by Bülent Erkmen between the years 2020-2021 and revealing their artistic characteristics.

In this research, it is aimed to reveal the conventional meanings of the poster works designed by Erkmen between the years 2020-2021, which were analyzed according to Panofsky's Iconographic and Iconological Criticism method. The posters designed by Erkmen connect with the artists and the effort for continuity shows a characteristic feature.

It has been concluded that Erkmen, who establishes concept, thought and symbol ties in his designs with the narrative of contemporary art, maintains the work-artist integrity even though his works differ. In this research, it is thought that revealing Erkmen's design thinking structure and analyzing the content of his designs will contribute to the literature by creating a base for other researches.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Analysis of bülent erkmen poster designs between 2020-2021 by erwin ponofsky's iconographic and iconological criticism method

Özlem Kum 

Erbaa Vocational School, Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, 60500, Turkey

ABSTRACT

Background: The artistic features of the poster works designed by Bülent Erkmen between 2020-2021, which were evaluated according to Panofsky's Iconographic and Iconological Criticism method, were revealed. In the study, Erkmen's compositional setup, the theme and content of the design, the artist's narrative, the signs he used were evaluated and the compromised meaning in the designs was tried to be emphasized. By evaluating the conventional meaning of 11 posters designed by Bülent Erkmen, the attention he paid to capture the integrity and signs appropriate to the subject in each poster was analyzed.

Objectives: In this study, it is aimed to analyze the poster works designed by Bülent Erkmen between the years 2020-2021 according to Erwin Panofsky's Iconographic and Iconological Criticism method.

Methods: In the study, literature review from descriptive analysis methods, document research from qualitative research methods and Secondary or conventional meaning (Iconographic Analysis) method, which is one of Erwin Panofsky's "Iconographic and Iconological Art Criticism" methods, were used.

Results: Bülent Erkmen made an effort to reflect the continuity and the signs from the personal perspectives of the artists in the posters he designed between 2020-2021. The method he applied on the posters related to the exhibitions draws attention as a method of connecting with the works and artists in the exhibition content. Although his works differ from each other, the effort of the designer to present signs from the work and to maintain it shows a characteristic feature. For this reason, in some of his works, the theme and symbols of the work in which the poster is described, rather than the design, were examined.

Conclusions: It has been concluded that in most of his designs, he attaches great importance to this connection and additional continuity. It has been concluded that Erkmen, who presents narratives with contemporary art lines, reveals the symbolic ties with the concepts, thoughts, and behaviors in his art with a correct and detailed understanding.

ARTICLE HISTORY

Received 29 May 2022

Accepted 2 July 2022

KEYWORDS

Iconography, Iconology, Poster Design, Bülent Erkmen

Type of the paper

Research article.

CONTACT Özlem Kum  ozlemkum@outlook.de

© 2022 Özlem Kum

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>, which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Introduction

Derived from the Greek words “eikon, eikein”, icon/icon means different meanings such as “picture, image, description, resemblance, likeness, similarity and resemblance”. “Eikon”, which is claimed to be derived from the word “Eikasia” and means “image”, is used synonymously with the Hebrew “Tselem” and the Latin “Imago” words. (Mitchell, 1986; cited in Alparslan, 2016) The iconographic and iconological criticism method was developed by Erwin Panofsky, an expert in art history, who has done important studies in the field of art history, which offers a critical method to contemporary iconography studies. (Bilek, 2020) TDK defines iconography as “the introduction and explanation of icons”. (TDK, 2022) It is called art criticism to teach one how to look at a work and how to make sense of it. There are popular, historical, Marxist, academic and sociological types of art criticism. Although the iconographic and iconological method is considered as theoretical criticism, it is closely related to sociological and historical criticism. (Boztaş, Düz, T.Y.) No matter what kind of art or product, the understanding of these products takes place on a parallel plane with the person's understanding of them. The pleasure to be taken from the work is directly proportional to understanding it. Understanding is possible by making people convey intuition and impressions. (Cömert, 2010, p.13) Thanks to this theoretical approach, an objective, detailed and structured approach emerges from the object of the visual to the senses, especially the eye. (Zuki, 2020)

Erwin Ponofsky's Iconographic and Iconological Criticism consists of 3 separate phases:

1. Natural Meaning,
 - a) Factual Meaning,
 - b) Expressive Meaning,
 2. Negotiated Meaning,
 3. Original Meaning or Content,
- (Cömert, 2010, p.13).

In this study, the poster works of Bülent Erkmén between the years 2020-2021 were examined with the Secondary or Conventional Meaning method.

Secondary or Conventional Meaning

Secondary or Conventional Meaning can be obtained by synthesizing a set of information, not by knowledge obtained from everyday experience. With this information, Conventional Meaning is explained and it is called secondary or conventional meaning. Symbols need to be defined correctly for iconographic review. Another definition for Secondary or Conventional Meaning is to establish a relationship between the form, main emotion or ideas depicted in the work, to determine the images, their stories and their symbolic bonds. (Panofsky, 1967/2012) Secondary, that is, conventional meaning, is the stage where the energy accumulated in the work begins to

manifest itself after going beyond formal analysis. For this, it is necessary to enter the world of meaning and effects, how the story in the work is conveyed and depicted, how the person relates and shows the object in the process, unlike everyday experiences. (Turan, 2020)

Aim

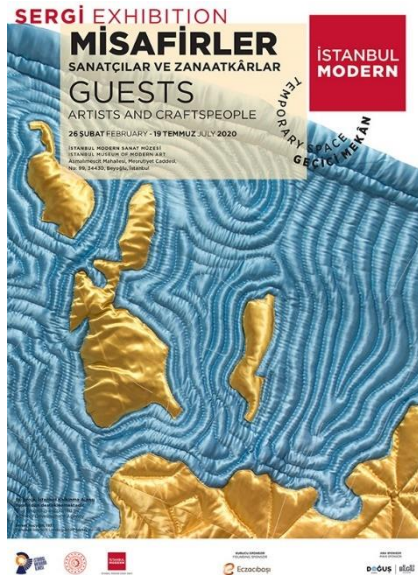
The aim of the research is to analyze the poster designs designed by Bülent Erkmen between the years 2020-2021 with the Secondary or Conventional Meaning (Iconographic Analysis) method, which is one of Erwin Panofsky's iconographic and iconological criticism methods.

Method

In the research, poster designs designed by Bülent Erkmen between the years 2020-2021 were examined by Erwin Panofsky's Secondary or Conventional Meaning (Iconographic Analysis) method. In the study, literature review from descriptive analysis methods and document review method from qualitative research methods were used.

Findings

Bülent Erkmen Poster Designs Between 2020-2021



Type of Work: Poster
Name of Work: Guests: Artists and Craftsmen
Employer: Istanbul Museum of Modern Art
Category: Exhibition
Curators: Öykü Özsoy, Ümit Mesci
Designer: Bülent Erkmen
Date: 2020

Picture 1: “Artists and Craftsmen” Poster Design, 2020

The poster of the exhibition titled “Guests: Artists and Craftsmen” opened by the Istanbul Museum of Modern Arts between February 26 and October 18, 2020 was prepared by Bülent Erkmen in 2020.

It has the characteristics of an exhibition opened on the works that the artists, who are invited to redefine and experience the cultural values of Turkey with contemporary interpretations, work with different artisans in Istanbul and reproduce them in their workshops. These works were shown for the first time in the “Guests: Artists and Craftsmen” exhibition. In addition to the new works produced in the exhibition, it also includes information about the artists' research, production processes, sources of inspiration, and the artisans they work with in Istanbul. (Istanbul Modern-Past Exhibitions, 2020)



Picture 2: “Artists and Craftsmen” Poster Design, 2020

Secondary or Conventional Meaning (Iconographic Review)

Embroidery on a silk satin quilt designed by Servet Koçyiğit was used on the poster of the exhibition. The embroidery quilt embroidered on the imaginary map prepared by the artist inspired by Piri Reis also inspired the poster of the exhibition. The part of the quilt symbolizing the sea and the islands and the corner weavings reveal the main characteristic of the poster. Erkmen preferred to use photographs in his design to convey the subject of the design. In the typography, "Guests" is written in large fonts, and "Artists and Craftsmen" is fictionalized in smaller fonts. On the left of the poster, there is the Istanbul Modern logo, the sponsors at the bottom, the phrase “This Project is supported by the Istanbul Development Agency” in the left corner and the information of the artist who created the quilt work.

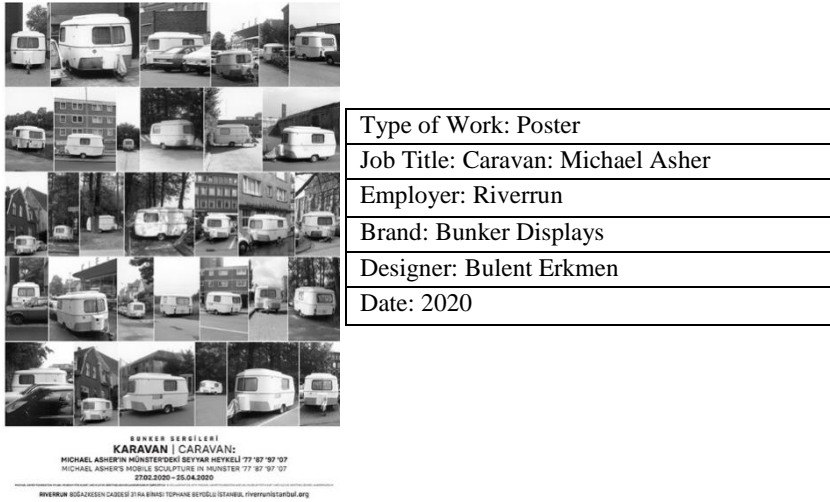
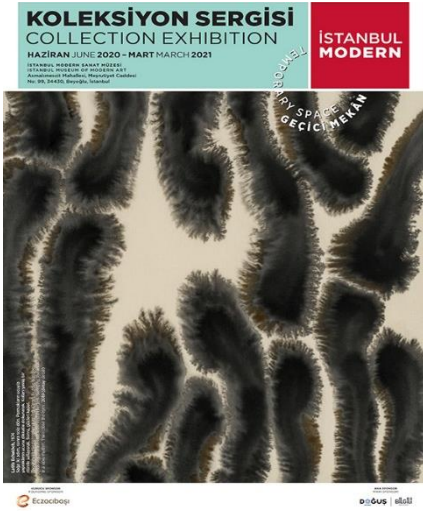


Image 3: “Caravan: Michael Asher” Poster Design, 2020

In 1977, Michael Asher participated in the sculpture exhibition organized by the Westphalian State Museum of Art and Cultural History in Münster. He did a study of a rented Hymer–Eriba Familia campervan for Münster. Every Monday, while the museum is closed to the public, during the nineteen-week exhibition the caravan was moved to another part of the city, thus nineteen times to nineteen different positions in and around Münster, which corresponded to the planned time frame of the exhibition. Where Asher decided to place the trailer were everyday spots in front of apartments, offices, and shops, from parallel parking lots on the street to light industrial estates, parks, and the banks of a canal. As the weeks of the exhibition came to an end, the object gradually approached the museum. A regularly updated brochure on the front desk of the museum, considered an important part of the work, provided information on the whereabouts of the caravan and directed museum visitors outside the museum and into the city streets of Münster to find the caravan. (Sculptur Projekte Archiv - Michael Asher, n.d.)

Secondary or Conventional Meaning (Iconographic Review)

Photographs of Michael Asher in Turkey in 1977, 1987, 1997, 2007 The photography exhibition of his caravan, except in Turkey, was opened in 2020. The poster for this exhibition was prepared by Bülent Erkmen. 32 different photos of the trailer were used in the poster as a collage. Referring to Michael Asher's work, Erkmen defined the exhibition in Istanbul by preferring photographs that reflect different times and locations. In the poster, where black and white photographs are used, colors are preferred to reflect the emphasis of the period. When the typography hierarchy is evaluated on the poster, the caravan lettering, which includes the information of the exhibition in the typography, is reflected with the largest fonts.



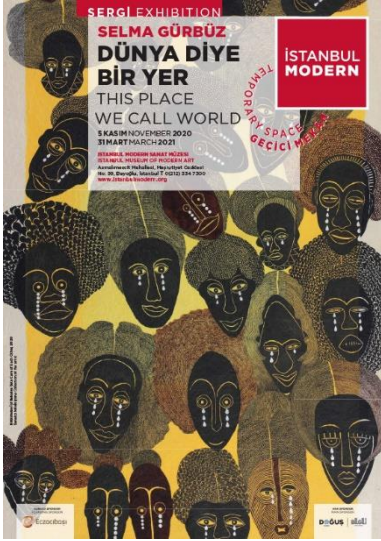
Type of Work: Poster
Name of Work: Collection Exhibition
Employer: Istanbul Museum of Modern Art
Category: Exhibition/Picture
Designer: Bulent Erkmen
Date: 2020

Picture 4: “Collection Exhibition” Poster Design, 2020

The evolution of abstract and figurative painting in the art environment of Turkey after 1950 is included in the exhibition with iconic examples in chronological flow.

Secondary or Conventional Meaning (Iconographic Review)

The poster of the exhibition was designed by Bülent Erkmen in 2020. On the poster, Erkmen preferred to use the work of Latifa Echakhch in the exhibition. “Two steps to the right, then turn left. By carefully touching the tips of the leaves with the tips of the fingers. Waving the arms in a slow rhythm. Then, in the work titled “Close your eyes”, the artist prepared the work by using ink on a damp canvas. The poster draws attention as a work in which the dispersion of ink on the canvas and the tree figures formed on the outer walls and nature theme are handled. Erkmen chose the photograph of this work as the main theme in the design and preferred to stick to the artist's narrative. In typography, the name of the exhibition is given in the upper left. The area at the bottom of the poster contains the exhibition date and address information, with the Istanbul Modern logo on the right. The owner and name of the work are written in the lower left part of the work, and the sponsors are located at the bottom.



Type of Work: Poster
Name of Work: Selma Gürbüz: A Place Called Earth
Employer: Istanbul Museum of Modern Art
Category: Exhibition
Designer: Bulent Erkmen
Date: 2020

Picture 5: “Selma Gürbüz: A Place Called Earth” Poster Design, 2020

The exhibition, which conveys the artistic production of Selma Gürbüz, which lasted 35 years, was held between November 5, 2020 - August 1, 2021. The works of the artist, who lost his life while the exhibition was continuing, inspired by the symbols and stories about humanity, nature and life in his unique colorful world fed by today's world, took place in the exhibition. More than 100 works that he produced with many different tools such as sculpture, painting, drawing and video met with art lovers in this exhibition. (Istanbul Modern-Past Exhibitions, 2020)

Secondary or Conventional Meaning (Iconographic Review)

The poster of the exhibition opened in 2020 was prepared by Bülent Erkmen. Erkmen used Sema Gürbüz's work "Let's Take Care of Each Other" in the design. In the work, Gürbüz was inspired by the women he encountered during his visit to Tanzania and their hair. She has depicted the faces of women from the Maasai people with a detailed understanding in this work. In the work, the depiction of each of the women with tears symbolizes the unhappiness of women in Africa, despite their smiling faces. The designer used Selma Gürbüz's work directly on the poster, reflecting the meaning of the work on the poster. The name of the artist, the name of the exhibition, the date and the address are included in the typography. The Istanbul Modern logo is on the right of the poster, the sponsors are on the bottom, and the information about the work is on the bottom left.



Type of Work: Poster
Name of Work: Critical Distance Alpagut Gültekin
Designer: Bulent Erkmen
Date: 2020

Picture 5: “Critical Distance Alpagut Gültekin” Poster Design, 2020



Picture 6: “Critical Distance Alpagut Gültekin” Film Scene

The short film “Critical Distance” directed by Alpagut Gültekin conveys the distance between a photographer and his subject. The movie was shot in Turkey in 2020. The total duration of the movie, which is black and white in 4:3 format, is 7 minutes.

Secondary or Conventional Meaning (Iconographic Review)

The poster of the film, which deals with the critical distance between the photographer and his subject, was designed by Bülent Erkmen in 2020. The poster includes a frame from the movie. The use of color in the poster was associated with the black and white of the film, and the poster and the content were supported as semantic integrity. A visual poster that conveys the distance between the subject, the theme and the object, which the photographer is trying to immortalize on a similar plane to the subject of the film, is preferred. The connection between the photographer and the subject he shoots is tried to be conveyed with this method. When the typography is examined, the "Critical Distance" text divided into two at the top of the poster indicates the existence of a critical distance with its gap in between. The repetitive “Critical Distance” text in the middle of this

typography is on the poster as the title of the movie. Under the photograph used, director, cameraman, voice, actor, production etc. information has been transferred. In the middle area at the bottom of the poster, there is the logo of the producer company.



Type of Work: Poster
Title of Work: Bald Singer (Modern Theater Classics One)
Employer: Art Intent, Istanbul Based Performing Arts and Cinema Projects Group
Category: Theater
Designer: Bulent Erkmén
Date: 2020

Picture 7: “The Bald Singer (Modern Theater Classics One)” Poster Design, 2020

The play, which was written in 1950 by Eugène Ionesco, the respected writer of the theater of the absurd, was reconsidered in 1957 and played all over the world in every period until today. The play is the first example of the anti-theatre tradition, which does not contain any element of traditional theatre.

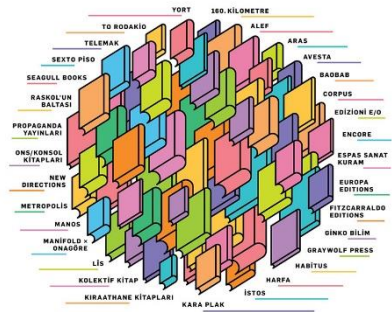
The title does not contain any information about the play and has no connection with the content of the play, unlike traditional theatre. The consecutive scenes in the play, the unnecessary conversations in the chapters, the absence of the concept of time neither show a beginning nor connect the play to a conclusion. Conversations are based on repetition, as in a stereotypical foreign language lesson. The characters do not leave any impression on the audience with their uniformity. (Fashion Stage, Bald Singer, n.d.)



Picture 8: “The Bald Singer (Modern Theater Classics One)” Film Scene

Secondary or Conventional Meaning (Iconographic Review)

The poster of the play "Bald Singer" was prepared by Bülent Erkmen in 2020. The chair, which is constantly used in the game with a method that can be considered absurd for the absurd game, was used on the poster by changing the perspective and editing it similar to the head and body. The round lines of the chair express the ring of the wall clock, which is considered indispensable for the game, designed for this game. The color choice on the poster is green in the background and black and white in the chair. The chair also reflects the person with its arms and hands. When the hierarchy in typography is examined, the name of the game in large font is given in the upper middle part of the poster. Information about the technique and the players is on the left part of the poster and the information about the employers is on the lower right part of the design.



Type of Work: Poster
Name of Work: Kiraathane Book Festival
Employer: Kiraathane Istanbul Literature House
Category: Exhibition
Designer: Bulent Erkmen
Date: 2021

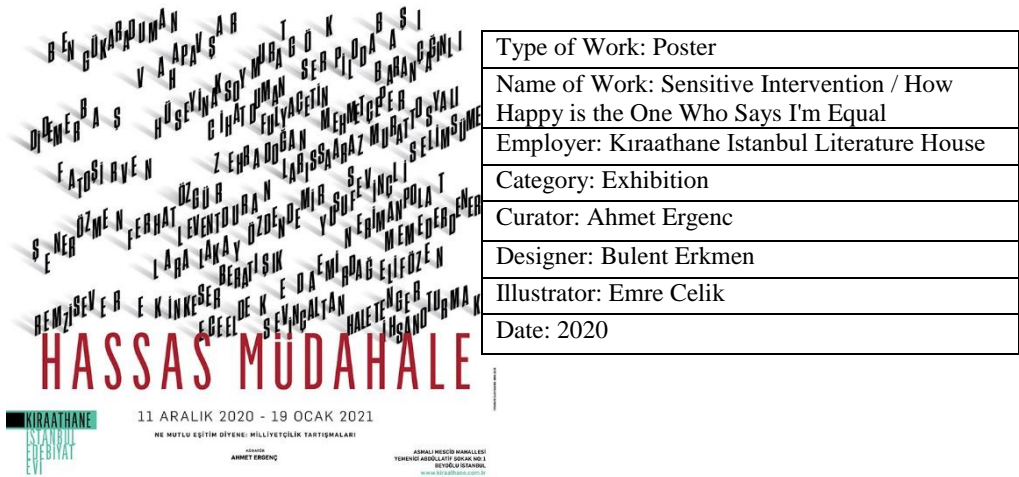


Picture9: "Kiraathane Book Festival" Poster Design, 2021

Kiraathane Book Festival was held with the participation of 20 publishing houses.

Secondary or Conventional Meaning (Iconographic Review)

On the poster prepared for the book festival, book images resembling a puzzle piece were included. The names of the publishing houses participating in the festival were written around these books. The splendor of the festival was tried to be reflected by placing hundreds of books in the middle of the poster prepared for the festival, which included many books. Green, blue, purple, red and their tones are the preferred colors in the design. In typography, the name of the festival is written in large font in the lower left part, and the dates are written opposite the "kiraathane" lettering. The address is at the bottom right of the poster, and the employer's logo is below the address.



Picture 10: “Precision Intervention / How Happy for the One Who Says I'm Equal” Poster Design, 2020

He brought together works that adopt an open-ended narrative in response to national or national narratives by problematizing the production of nationalist discourses in their devices and images. One of the main purposes of this exhibition, which is designed as a field of interventions (sensitive intervention) that reveals the ideological assumptions and myths behind national identity politics, is to deconstruct, in a way, the thing called "sensitivity" and the cultural-political violence behind this sensitivity. (Kiraathane - Precision Intervention, n.d.)

Secondary or Conventional Meaning (Iconographic Review)

The poster for the exhibition was designed by Bülent Erkmen in 2021. The names of the artists participating in the exhibition are included in the design. The letters standing on a white background with their shadows indicate a narrative that depicts the movement. The name of the exhibition is set up on a red poster with large fonts. The color red was chosen to reflect the theme of the exhibition, which tries to establish a new narrative for national images and devices. The logo is located at the bottom left of the poster, and the address is located at the bottom right corner of the poster.

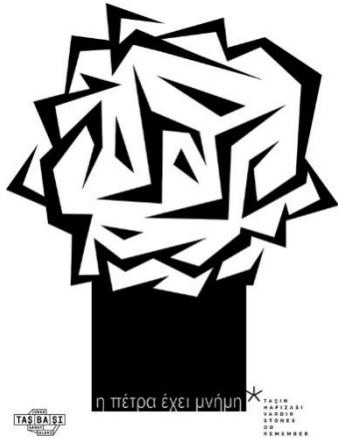


Type of Work: Poster
Job Name: On Zone
Employer Ali Beşikçi
Category: Magazine, Photography
Designer: Bulent Erkmen
Date: 2021

Picture 11: “On Zone” Poster Design, 2021

Secondary or Conventional Meaning (Iconographic Review)

In the poster prepared for "Zone Magazine", a contemporary photography platform that aims to develop dialogue among the audience of young artist Ali Beşikçi, 'One Zone' means a zone. In the poster, the typographic narrative method was preferred with the letters falling from top to bottom.



Type of Work: Poster
Name of Work: Stone Has Memory
Client: Taşbaşı Art Space, Ordu
Category: Exhibition
Designer: Bulent Erkmen
Date: 2021

Picture 12: “Stone Has Memory” Poster Design, 2021

After the project of transforming Taşbaşı church building into an art space in Ordu, an exhibition called “Stone Has Memory” was held in this area. (Army Incident - Stone Has Memory, 2021)

Secondary or Conventional Meaning (Iconographic Review)

The poster was designed by Bülent Erkmen in 2021 for the “Stone Has Memory” exhibition. On the prepared poster, using black and white colors, the stone is depicted standing on a black column with sharp lines. Above the lower black column is written “η πέτρα έχει μνήμη” (The Stone Has Memory) in Greek Alphabet. The use of the Greek alphabet is related to the Taşbaşı church being a Greek Orthodox church. The logo of the art area is on the lower left part of the poster and the name of the exhibition is on the lower right.



Type of Work: Poster
Name of Work: Don't Keep Me From Punches
Employer: Istanbul Theater Festival /Kadıköy Municipality
Category: Theater
Designer: Bulent Erkmen
Date: 2021

Image 13: “Don't Kick Me Out” Poster Design, 2021

The game deals with a story that looks at the "Culture of Cancellation", whose name we hear more often, through the eyes of two people who have experiences on the way to becoming humorists, through social media, which has emerged through the internet technology that has developed through social media in recent years. In today's world, where the lynch culture continues to exist through social media, the game asks the whole country through two people: "What is freedom and for whom?"

Secondary or Conventional Meaning (Iconographic Review)

The poster prepared for the game about the lynching culture of social media was made by Bülent Erkmen in 2021. The lynching culture that developed within the social network was tried to be expressed with lines extending from the outside of the poster to the inside. The lines extending under a red cloth reflect the comfort and accessibility provided by the social network, namely the internet. The red veil, on the other hand, is associated with the convenience of hiding the identity and being able to say what you want. The power of hiding behind a net is depicted on the poster with lines extending under the red cover. Extending lines are depicted with lines resembling a cobra snake coming out of the box in which it is placed. White, black and red colors are used in the poster.

Discussion and Conclusion

11 of the posters made by Bülent Erkmen between the years 2020-2021 were tried to be analyzed in terms of their secondary meanings, which is one of the Iconographic and Iconological criticism methods of Erwin Ponofsky. In the poster analysis made with Ponofsky's analysis method, the contents of the designs were evaluated and the data obtained from this information were transferred as a result in the study. When the posters designed according to Ponofsky's secondary meaning method are evaluated, it is understood that Erkmen pays attention to the continuity in the posters related to the exhibitions and works of art. Adhering to the narratives of the artists and not neglecting to present signs from the content, Erkmen endeavored to capture the existing phenomenon in his works and to establish a bond with the symbols. Erkmen used the photograph of Servet Koçyiğit's embroidered work on silk satin quilt on the poster of the exhibition titled "Guests: Artists and Craftsmen". In the study, details were transferred from a small part of the quilt instead of the whole. Focusing on the imaginary map prepared by Koçyiğit inspired by Piri Reis, the designer tried to reflect the crafts reinterpreted by the artists as the main theme. Erkmen presented a collage of 32 different photographs in the poster he prepared for Michael Asher's exhibition. In the poster, in which he transferred the photographs reflecting different times and locations, he applied colors and themes in accordance with the spirit of the work. Continuity stands out in the design prepared for Istanbul Modern. Taking an approach that puts the narrative of the work in the exhibition forward, Erkmen preferred to use Latifa Echakhch's work that emphasizes the nature theme, which she uses using ink, directly on the poster. Continuity is one of the striking elements in the poster made for the exhibition about Selma Gürbüz's artistic production. The work Gürbüz prepared with inspiration from the women he met in Africa constitutes the main element of the poster. Although Gürbüz on the poster includes smiles on the faces of the figures, each figure is depicted with tears, and this work has inspired an entire exhibition. A visual from the movie is featured on the "Critical Distance" short film poster designed by Erkmen. The design establishes a relationship of integrity with the main theme of the film. The distance between the person holding a photograph, namely the photographer, and the subject is conveyed to the viewer with this frame. The absurdity of the play "Bald Singer" is reflected in the design on the poster. Erkmen transformed the chair used in the play into a figure with a head and a body by changing his perspective. The designer tried to convey this disconnection in the play, which contains a structure contrary to the traditional theater, with the round lines of the chair. The poster made for the "Kıraathane Book Festival" emphasizes the glorious theme of the festival. With a column of books, the designer aimed to express the greatness and splendor of the festival. The typography preference draws attention on the poster of the exhibition titled "Sensitive Intervention / How Happy is the One Who Says I'm Equal". The names of the artists are projected with standing shadowy images moving forward. In addition to the expression of movement, the national narrative image of the exhibition was tried to be conveyed in the selected colors. In the design called "One Zone", a top-down typographical orientation was preferred. The name of the journal is designed as falling from top to bottom. A stone block is depicted with lines on the "Stone Has Memory" poster made for the Taşbaşı Exhibition Area in Ordu. The image highlights the Orthodox church. In the design of the poster, it was tried to be associated with the name of the place by depicting it on a stone

column. The poster of the game, which conveys the "Culture of Cancellation" in social media, is generally described as being hidden and comfort at the keyboard.

The lines extending from the outside to the inside of the poster describe the social network. The designer, who wanted to emphasize the lynch culture and social media, made a snake-like formal arrangement on the poster. The poster emphasizes the power of hiding behind the curtain with a red cover.

As a result, Bülent Erkmen made an effort to reflect the continuity and the signs from the personal perspectives of the artists in the posters he designed between 2020-2021. The method he applied on the posters related to the exhibitions draws attention as a method of connecting with the works and artists in the exhibition content. It has been concluded that in most of his designs, he attaches great importance to this connection and additional continuity. Although the works differ from each other, the effort of the designer to present signs from the work and to maintain it shows a characteristic feature. For this reason, in some designs, the theme and symbols of the work in which the poster is explained rather than the design were examined. It has been concluded that Erkmen, who presents narratives with contemporary art lines, reveals the symbolic ties with concepts, thoughts and behavior patterns in his art with a correct and detailed understanding.

Implication and Suggestions

Other posters designed by Bülent Erkmen can be analyzed at different intervals of years with the pre-iconographic analysis, which is one of Erwin Panofsky's other iconographic and iconological criticism methods, or with iconological analysis methods in which the inner meaning is examined.

Research Limitations and Future Research

The research is limited to Erwin Panofsky's analysis of the poster designs designed by Bülent Erkmen between the years 2020-2021 in terms of conventional meaning.

Author Contributions

The study is single-authored and contributed to each step of the study. The author has read and accepted the published version of the article.

Publication Ethics

Research and publication training was followed at every stage of the study.

ORCID

Özlem Kum  [http://orcid.org/ 0000-0002-6567-7974](http://orcid.org/0000-0002-6567-7974)

References

- Bilek, N. U. (2020). *The image of meaning in the social function of images (Unpublished Master's Thesis)*. Istanbul Kultur University Graduate Education Institute, Istanbul.
- Boztaş, E. ve Düz, N. (2014). Analysis of Tintoretto's Baptism of Christ according to the iconographic and iconological criticism method. *International Journal of Social Studies*, 7(29), 320
- Panofsky, E. (2012). *Iconology studies "Humanistic Themes in Renaissance Art"*, (Translated by Orhan Düz) İstanbul: Pinhan Publishing.
- Cömert, B. (2010). *Mitoloji ve ikonografi*. Ankara: De Ki Publishing Ltd. Sti.
- Küçük, M. A. (2016). "The Resurrection of Jesus Christ/Easter" Process from Iconography to Faith", *Gazi University Journal of Social Sciences*, 3(8), 230-274.
- Mitchell, W. J. T. (1986). *Iconology: Image, text, ideology*. London: The University of Chicago Press.
- Zuki, D. C. (2020). Kajan, Pra- İkonografi fotografi levitasi. *Jurnal Da Moda*, 1(2), 3.
- Turan, C. (2020). Analysis of Salvador Dali's The Last Supper, according to the iconographic and iconological method of art criticism. *Anadolu University, Art & Design* 11(2), 325.
- İstanbul Modern - Past Exhibitions. Accessed May 11, 2022, https://www.istanbulmodern.org/tr/sergiler/gecmis-sergiler/misafir-sanatcilar-ve-zanaatcilar_2398.html
- Skulptur Projekte Archiv - Michael Asher, t.y. Accessed May 11, 2022, <https://www.skulptur-projekte-archiv.de/en-us/1997/projects/81/>
- Ordu Olay - Stone Has Memory (2021), <https://www.orduolay.com/haber/tasin-hafizasi-vardir-60354>
- Kıraathane - Precision Intervention, n.d. Accessed May 13, 2022, <http://kiraathane.com.tr/sezon-programi/2020-12-11-hassas-mudahale>
- Moda Scene, Bald Singer, n.d. Accessed May 13, 2022, <https://www.modasahnesi.com/kel-sarkici>
- Istanbul Modern - Past Exhibitions. Accessed May 11, 2022, https://www.istanbulmodern.org/tr/sergiler/gecmis-sergiler/selma-gurbuz-dunya-diye-bir-yer_2551.html

BEK- Bülent Erkmen, t.y. Accessed May 11, 2022, <http://bek.com.tr/>

Turkish Language Institution-Turkish Language Institution Words, n.d. Accessed May 13, 2022,

<https://sozluk.gov.tr/>



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi hakkındaki görüşleri

Ülkühan Şahin & Kadir Karatekin

Önerilen atf: Şahin, Ü., Karatekin, K., (2022). Sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi hakkındaki görüşleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(2), 375-412. DOI: 10.47615/issej.1165622

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.1165622>




© 2022 Ülkühan Şahin, Kadir Karatekin. Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar
Sosyal katılım becerisi erken yaşlarda kazanılması/kazandırılması gerekli olan bir beceri olduğu için sınıf öğretmenlerinin bu konuda sahip olduğu görüş ve düşünceler büyük önem arz etmektedir. Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisini tanımlama, kazandırma ve geliştirme süreçlerindeki düşüncelerini; sosyal katılım beceri düzeyi yüksek ve düşük olan öğrencilerin özelliklerini, öğrencilerin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşim ve iletişimlerini; ebeveyn tutumlarının sosyal katılım becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

Sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi hakkındaki görüşleri

Ülkühan ŞAHİN 

Sağlık Hizmetleri MYO, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, 06760, Türkiye

Kadir KARATEKİN 

Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, 37150, Türkiye

ÖZ

Arka Plan: Sosyal katılım becerisi çevremizde aktif bir etkileşime girmemizi sağlayan, böylece toplumsal gelişmeye katkıda bulunan temel bir yaşam becerisidir. Sosyal katılım becerisinin çocukları bireysel, toplumsal ve akademik anlamda etkilediği bilinmektedir. Dolayısıyla erken yaşlarda kazanılması/kazandırılması gerekli olan bir beceri olduğu için sınıf öğretmenlerinin bu konuda sahip olduğu görüş ve düşünceler büyük önem arz etmektedir.

Amaç: Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin, sosyal katılım becerisi ile öğrencilerinin sosyal katılım becerisi kazanma durumları hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu 2019/2020 eğitim öğretim yılı, Ankara ili merkez ilçelerinde MEB'e bağlı devlet ve özel ilkokullarında görev yapmakta olan 48 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular: Sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisinin alt boyutlarına fazla değinmedikleri, sosyal katılım becerisini daha çok sınıf ve okul içinde algılanan bir kavram olarak gördükleri, sosyal katılım becerisinin en çok sosyalleşme ve iletişim boyutuna değindikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine sosyal katılım becerisi kazandırmada karşılaştıkları sorunların başında öğrencilerin utangaç ve çekingen olmalarının geldiği görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerine göre ebeveynlerin çocuklarına sosyal katılım becerisi kazandırmada en fazla karşılaştıkları sorunlar ise çocukların yapabileceklerini ebeveynlerinin yapamaz endişesi faşimaları ve çocukların ailelerinin maddi imkânsızlıklarıdır.

Sonuç: Sınıf öğretmenleri sosyal katılım becerisini daha çok sosyalleşme ve iletişim becerisi olarak algılamaktadır. Öğretmenlere göre öğrencilerin sosyal katılım becerileri üzerinde öğrencilerin kişisel özellikleri, sosyal ilişkileri, teknoloji ile olan etkileşim süreleri etkilidir. Aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranış biçimleri de onların sosyal katılım becerilerini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir.

MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi
22 Ağustos
2022
Kabul tarihi 12
Ekim 2022

ANAHTAR KELİMELER

Sosyal katılım becerisi, beceri, sosyal bilgiler, sınıf öğretmeni

Makale Türü
Araştırma makalesi.

İLETİŞİM Ülkühan Şahin  ulkuhansahin@aybu.edu.tr  Sağlık Hizmetleri MYO, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, 06760, Türkiye

© 2022 Ülkühan Şahin, Kadir Karatekin

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans,

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Bu makale Kadir Karatekin danışmanlığında Ülkühan Şahin tarafından hazırlanan « İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal katılım becerisi kazanma durumlarının incelenmesi » isimli Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

Giriş

Günümüz dünyası ekonomik, siyasi ve sosyal alanda çok hızlı bir değişim ve dönüşüm göstermektedir. Bu hızlı değişim ve dönüşüm, sosyal hayatımızda ve sosyal hayatımızın temeli olan eğitim alanında birçok değişmeyi zorunlu hale getirmektedir (Genç ve Eryaman, 2008). Bu değişimin eğitim sistemine yönelik getirileri arasında, öğrencilerin ön plana çıkarılması, bireysel farklılıklara yönelik uygulamaların tasarlanması, bilginin dışında değer ve becerilerin kazanılması ve günlük hayatta uygulanabilmesi sayılabilir (Erdoğan, 2019). Yaşanılan bu gelişmelerden dolayı bilgiyi üreten, fonksiyonel olarak kullanabilen, sorun çözebilen, tartışma mantığına sahip, girişken, gelişmiş iletişim yetkinliği olan, kendini başkalarının yerine koyabilen, içinde yaşadığı topluluğa katkı sağlayabilen (MEB, 2018) bireyler yetiştirmek önem kazanmıştır. Bu özelliklere sahip olacak bireylerin yetiştirilmesi için etkili bir beceri eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Özellikle sürdürülebilir bir toplum yapısının sağlanmasında sosyal bilgiler dersinde kazanılan bilgilerin, beceriler aracılığıyla günlük yaşama yansıtılması gerekmektedir. Sosyal bilgiler bunun sağlanması için oldukça uygun bir derstir (Erdoğan, 2019). Sosyal bilgiler öğrencilere ülkesiyle ve dünya ile ilgili konularda duyarlı davranma; farklı zamanlardaki toplumlararası sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel etkileşimi çözümüleme; katılımın önemine inanarak ve farkında olarak toplumsal problemlerin çözülmesi için özgün fikirler oluşturma becerilerini kazandırmayı amaçlar (Kaya ve Ersoy, 2011).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (SBDÖP) içinde becerilere ilk kez 2005 yılında yer verilmiştir. Sosyal katılım becerisi de ilk kez bu programda yer almıştır. Bu programda kazandırılması planlanan on beş beceri belirlenmiştir. 2018 yılında hazırlanan programda ise kazandırılması hedeflenen beceri sayısı yirmi yediye çıkarılmıştır. Bu farklılık yaşamdaki değişimin ve insanların bu değişime uyum sağlayabilmesi için lazım olan yeterliklerin değişim ve gelişiminden kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda bilişim ve iletişim teknolojisindeki ilerlemelerin normal neticesidir (Akbaba ve Aksoy, 2019).

Yaşanılan toplumsal gerçeklikle yakından ilişkili olan sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin okul içinde ve dışındaki öğrenme mekânlarında çevreleri ve diğer insanlarla etkileşim halinde olmalarını sağlayarak; sosyal katılım becerilerini geliştirmek, içinde yaşadıkları toplumun vatandaşlık gerekliliklerini edindirmek ve vatandaş olmaya hazır hale getirmek görevini üstlenmiştir (Deveci, 2005). Araştırmanın konusunu oluşturan sosyal katılım becerisi sosyal bilgiler dersine has becerilerden olup SBDÖP kapsamında kazandırılması gereken en temel becerilerdendir.

Sosyal katılım becerisi temel bir yaşam becerisi olup kişinin çevresiyle aktif bir şekilde etkileşime girmesini sağlar. Bu yanı ile toplumsal ilerlemeye katkıda bulunur. Sağlıklı bir toplum, o toplumu oluşturan her bireyin toplumun yüksek yararı için gereken davranışlar içerisinde olmasını gerektirir. Dolayısıyla toplumun bir ahenk içerisinde işleyişini sürdürebilmesi için her ferдин sosyal katılım davranışları göstermesi beklenir. Sosyal katılım; bireylerin, başkaları için koşulları

iyileştirmesi veya toplumun geleceğini şekillendirmeye yardımcı olmak için aktif olarak toplum hayatına katılmalarıdır (Adler ve Goggin, 2005). Gallant, Smale ve Arai (2010) sosyal katılımı vatandaşları toplumun yararı için harekete geçiren endişe duygusu ve vatandaşların diğer bireylere karşı hissettiği sorumluluk bilinci olarak ifade eder. Bireylerin bu bilince sahip olabilmeleri ve sosyal hayatta aktif olarak yer alabilmesi için küçük yaşlardan itibaren sosyal katılım becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Sosyal katılım becerisi, öğrencilerin bilimsel, sosyal, kültürel alanlar ile sanat ve spor alanlarında okul içi ve dışı etkinliklerde bulunmalarını, öğrencilerin kendine güvenmelerini ve sorumluluk duygularını geliştirmelerini, öğrencilerin toplumsal sorunlarla ilgilenerek onlara çözüm yolları bulmalarını amaçlayan ve sosyal bilgiler dersi kapsamındaki becerilerden biridir (MEB, 2005).

Sosyal katılım becerisinin amaçları; öğrencilerin sosyal duyarlılıkların arttırılması, toplumsal problemlerle ilgilenmeleri, problemlere çözüm yolları geliştirmeleri, bu süreçte iş birliği yaparak ve bireysel olarak çalışmaları, mesuliyet alabilmeleri ve projeler gerçekleştirip yürütebilmeleri için birtakım sosyal çalışmalara katılım gerçekleştirmeleri (Öcal ve Altınok, 2012) şeklinde belirtilmektedir. Sosyal katılım becerisi, öğrencilerin bir öğrenme faaliyetine katılması gibi formal süreçlerin yanı sıra; aile içi iş bölümüne, akran ilişkilerine, akrabalık ve komşuluk ilişkilerine katılım gibi toplumsal çevreyle ilgili informal süreçleri de içermektedir (Ocakcı ve Samancı, 2018).

Sosyal katılım becerisinin çocukların hayatının her alanında büyük bir öneme sahip olduğu, çocukları bireysel, toplumsal, akademik anlamda etkilediği görülmektedir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalardan (Coşkun, 2020; Alabaş, 2018; Kara Yılmaz, 2017; Memişoğlu, 2016; Sömen, 2016; Seyhan, 2014; Karatekin, Kuş ve Meryem, 2014; Çelikkaya, 2011; Altınok, 2012; Hayırsever, 2010; Shuler, 2010; Krantz, 1982) elde edilen bilgiler ışığında sosyal katılım becerisinin kazandırılması sürecinde diğer becerilerde de olduğu gibi birçok özelliğin etkili olduğu görülmektedir. 2018 SBDÖP’de beceriler yerini almıştır ancak programda sosyal katılım becerisinin diğer becerilerde olduğu gibi sadece adının yazıldığı, öğretimi ve uygulama aşamasına dair ayrıntılara yer verilmediği görülmektedir. Oysaki bu dersin uygulayıcıları olan öğretmenlerin bu becerilerin kazandırılması noktasında belirli bir bilgiye ve donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Ancak öğretmenler, programda yer alan temel becerilerin öğretimi noktasında, yeterli bilgiye sahip değildir ve beceri kazandırma sürecinde problem yaşamaktadırlar (Mutluer, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin genelde beceri eğitimi ve özelde de sosyal katılım becerisi hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi bu becerilerin öğrencilere etkili bir biçimde kazandırılması açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı da öğrencilerine 4. Sınıfta sosyal bilgiler dersi kapsamında sosyal katılım becerisi kazandırma sorumluluğu olan sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerine göre sosyal katılım becerisi yüksek/düşük olan öğrencilerin özellikleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerine göre sosyal katılım becerisi yüksek/düşük olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerine göre sosyal katılım becerisi yüksek/düşük olan öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim ve etkileşimi nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin sosyal katılım becerisi üzerinde etkili olan faktörler nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi düşük olan öğrenciler için yaptıkları uygulamalar nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin sosyal katılım becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin sınıf içinde ve okul dışında yaptıkları uygulamalar nelerdir?
7. Sınıf öğretmenlerine göre öğretmenlerin, sosyal katılım becerisi kazandırmada karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
8. Sınıf öğretmenlerine göre ebeveynlerin, sosyal katılım becerisi kazandırmadaki etkisi nedir?
9. Sınıf öğretmenlerine göre ebeveynlerin, çocuklarının sosyal katılım becerilerini geliştirmeleri için yapması gerekenler nelerdir?
10. Sınıf öğretmenlerine göre ebeveynlerin çocuklarına sosyal katılım becerisi kazandırmada karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, öğretmenlerin sosyal katılım becerisi hakkındaki düşüncelerini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması sınırlandırılmış zamanda araştırmacı bir veya birkaç durumu gözlem, görüşme, doküman ve rapor gibi veri toplama araçları kullanarak derinlemesine incelediği ve durumların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Bu bağlamda araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi hakkındaki düşünceleri görüşme tekniği kullanılarak ortaya konulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019/2020 eğitim öğretim yılı, Ankara ili merkez ilçelerinde MEB'e bağlı devlet ve özel ilkokullarında görev yapmakta olan 48 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenlerin sosyal katılım becerisi hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı, önceden hazırladığı sorularla görüşmeyi gerçekleştirir. Buna karşın araştırmacı görüşme sırasında, görüşmenin akışına bağlı olarak soruların sırasını, soruların soruluş şeklini değiştirebilir, değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir, kişinin yanıtlarını açmasını ve derinleştirmesini sağlayabilir (Türnüklü, 2000). İlgili literatüre bağlı kalınarak hazırlanan ve 9 maddeden oluşan öğretmen görüşme formu, öğretmenlerin sosyal katılım becerisi ile ilgili düşüncelerine, sosyal katılım becerisi yüksek ve düşük olan öğrencilerin özelliklerine, öğretmenlerin sosyal katılım becerisini geliştirmek için yaptıklarına, sosyal katılım becerisi üzerinde etkili olan faktörlere, öğretmenlerin ve ebeveynlerin sosyal katılım becerisi kazandırmadaki rollerine ve sosyal katılım becerisini kazandırma sürecinde karşılaşılan problemlere ilişkin soruları içermektedir. Soruların, öğretmenlerin sosyal katılım becerisi hakkındaki düşüncelerini net ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilecekleri özellikte olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen görüşme formu için bir sosyal psikolog, üç akademisyen, bir sosyal bilgiler öğretmeni ve iki rehber öğretmen olmak üzere toplamda yedi uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşlerinin ardından gerekli düzeltmeler yapılarak “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formuna” son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için öncelikle, Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden, araştırmacı tarafından belirlenen Ankara ili merkez ilçelere bağlı, devlet ve özel ilkokullarda uygulamanın yapılmasıyla ilgili onay alınmıştır. Veri toplama sürecinde ilk olarak okullara gidilmiş ve gönüllülük esasına göre öğretmenlerin uygun oldukları zaman dilimi için randevu alınmıştır. Görüşmeler yapılırken sessiz bir ortamda olunmasına dikkat edilmiş bu yüzden görüşmeler, müdür yardımcısı odasında ve öğretmenler odasının müsait olduğu zamanlarda öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin onayı dâhilinde ses kayıt cihazı kullanılarak yapılan görüşmeler, ortalama 20 ile 25 dakika sürmüştür. 2019/2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde 20 sınıf öğretmeniyle yüz yüze görüşme yapıldıktan sonra Türkiye ve Dünya genelinde görülen Covid-19 salgını nedeniyle, eğitim-öğretime uzaktan eğitimle devam edilmesinden dolayı yüz yüze görüşme yapılmaya devam edilememiştir. Bu sebeple hedeflenen 40 öğretmen sayısına ulaşabilmek adına e-posta yoluyla görüşme formu öğretmenlere ulaştırılmış ve öğretmenler görüşme formunu internet üzerinden doldurmuştur. Böylece toplamda 48 sınıf öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak hedeflenenden fazla sayıya ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi verileri tanımlama, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarma, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirme ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlama işlemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada, görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak yapıldığı için öncelikle ses kayıt cihazındaki veriler bilgisayar ortamında Word programı üzerinden yazıya dökülerek raporlaştırılmıştır. Araştırmacı tarafından, raporlaştırılan veriler defalarca satır satır okuma tekniği kullanılarak okunmuştur. Araştırmanın amacı ve çerçevesi doğrultusunda kodlar oluşturulmuş, oluşturulan kodlar bir araya getirilerek de temalar oluşturulmuştur. Kodlar ve temalar tekrar gözden geçirilerek öğretmen görüşleri frekans ve yüzdeler ile ortaya konulmuş ve tablolar oluşturulmuştur. Araştırmanın bulgular kısmında oluşturulan tabloların altında doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları

Araştırmanın iç geçerliğini, dış geçerliğini, iç güvenilirliğini ve dış güvenilirliğini sağlamak amacıyla literatürde tavsiye edilen stratejiler takip edilmiştir. İç geçerliliğin sağlanması için öğretmenlerle yapılan görüşmeler olabildiğince uzun tutulmaya çalışılmış, derinlemesine veri toplamak amacıyla öğretmenlerin görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmış ve araştırmanın amaçları hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla ayrıntılı betimleme stratejisinden faydalanılmıştır. Yöntem bölümünde takip edilen adımlar ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Tutarlık incelemesi stratejisinden faydalanılarak araştırmanın iç güvenilirliği sağlanmıştır. Çalışma grubunda yer almayan bir uzmana çalışma hakkında bilgi verilerek çalışmayı tutarlılık yönünden değerlendirmesi istenmiştir. Çalışmanın tutarlı bir yapıya sahip olduğu uzman değerlendirmesiyle ortaya konulmuştur. Bununla birlikte teyit incelemesi kullanılarak çalışmanın dış güvenilirliği belirlenmiştir.

Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisiyle İlgili Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin sosyal katılım becerisiyle ilgili görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Sosyal Katılım Becerisine Ait Görüşleri

	Sosyal Katılım Becerisi	F	%
1	Etkinliklere katılmaya istekli olma.	34	11,49
2	Çevresindekilerle/arkadaşlarıyla kolayca iletişim kurma.	32	10,81
3	Topluma ait hissetme/toplumda yer edinme.	28	9,46
4	İçinde yaşadığı çevreye/topluma katkıda bulunma.	28	9,46
5	Grupla uyum içinde çalışma.	26	8,78
6	Gönüllü hizmet faaliyetlerine katılma.	23	7,77
7	Yaşadığı çevreye uyum sağlama.	20	6,76
8	Toplumsal sorunların farkında olma.	20	6,76
9	Çevresindeki sorunların çözümünde etkili olma.	20	6,76
10	Topluluk önünde rahat bir şekilde fikirlerini söyleme.	18	6,08
11	Aktif görev alma.	17	5,74
12	Bağımsız olarak faaliyetlerde bulunma.	15	5,07
13	Bir grubun üyesi olarak faaliyetlerde bulunma.	15	5,07
	Toplam	296	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri sosyal katılım becerisini tanımlarken toplamda 13 görüşe yer vermişlerdir. Bu görüşler arasında en fazla etkinliklere katılmaya istekli olma; en az ise çevresindekilerle / arkadaşlarıyla kolayca iletişim kurma görüşü vurgulanmıştır. Bağımsız olarak faaliyetlerde bulunma ve bir grubun üyesi olarak faaliyetlerde bulunma ifadeleri ise sosyal katılım becerisini tanımlamak için en az kullanılan ifadeler arasında yer almıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: (Ö.34) *Sınıfta yapılan etkinliklere, faaliyetlere öğrencinin katılmaya istekli olması, arkadaşlarıyla/çevresiyle kolayca iletişim kurması, uyumlu bir şekilde çalışabilmesi gerektiğinde oyun kurucu olabilmesi rolleri dağıtabilmesi fikirlerini rahat dile getirebilmesi, çevresinden kopuk olmaması ve çevresindeki sorunlara çözüm bulup katkı sağlamasıdır.* (Ö.28) *İstekli hizmet etkinliklerine dahil olma, bu etkinliklerde etkin görev alma, bireysel veya grupla birlikte uyumlu bir şekilde faaliyetlerde bulunmaktır.* (Ö.18) *Kişilerin tek başına ya da bir grubun üyesi olarak sosyal çevresine, yaşadığı topluma katılma ve katkıda bulunma becerisidir.* Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin, sosyal katılım becerisini daha çok iletişim ve sosyalleşme boyutlarıyla algıladıkları söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisi Yüksek Olan Öğrencilerin Özellikleriyle İlgili Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin özellikleriyle ilgili görüşleri görülmektedir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisi Yüksek Olan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Görüşleri

	Sosyal Katılım Becerisi Yüksek Olan Öğrencilerin Özellikleri	F	%
1	Selamlaşma becerisi gösterir.	37	6,57
2	Kişiler arası ilişkilerde olumlu ve olumsuz duygularını ifade edebilir.	36	6,39
3	Özgüven sahibidir.	36	6,39
4	Bireysel farklılıkları kabul eder.	30	5,33
5	Bir konuda konuşma başlatabilir.	28	4,97
6	İyi bir dinleyicinin özelliklerini gösterir.	25	4,44
7	Sınıf içindeki sorumluluklarının farkına varır.	25	4,44
8	Liderlik özelliği gösterir.	25	4,44
9	Davranışlarında gördüğü hataları tanımlar.	24	4,26
10	Bireysel farklılıkları tanıır.	24	4,26
11	Akademik başarısı yüksektir.	24	4,26
12	Teşekkür etme davranışı gösterir.	23	4,09
13	Başkalarının duygularını anlar.	23	4,09
14	Bireysel farklılıkları takdir eder.	23	4,09
15	Sınıf içindeki sorumluluklarını yerine getirir.	23	4,09
16	Bir konuda konuşmayı sürdürebilir.	21	3,73
17	Davranışlarında gördüğü hataları değiştirme yollarını açıklar.	21	3,73
18	Hayır denmesi gereken durumlarda hayır diyebilir.	21	3,73
19	Alay edilmeye baş etme yollarını bilir.	17	3,02
20	Sınıf içi ve dışı etkinliklere katılmaya isteklidir.	17	3,02
21	Hatalı davranışları için özür diler.	16	2,84
22	Akranları tarafından tercih edilen kişidir/popülerdir.	15	2,66
23	Her zaman yardımlaşmaya hazırdır.	13	2,31
24	Pozitif ve sevecendir.	9	1,6
25	Farklı fikirlere saygı gösterir.	7	1,24
	Toplam	563	100

Tablo 2’de sınıf öğretmenleri sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin toplamda 25 özelliğini sıralamıştır. Bu özellikler arasında en fazla selamlaşma becerisi gösterir, kişiler arası ilişkilerde olumlu ve olumsuz duygularını ifade eder ve özgüven sahibidir özellikleri; en az ise farklı fikirlere saygı gösterir özelliği vurgulanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: (Ö.10) *Günlük yaşamında selamlaşma becerisi gösterir. Bir konuda topluluk içinde konuşmaya başlayıp bu konuşmayı devam ettirebilir. Gerektiği zamanlarda*

teşekkür eder. Özeleştirir ile hatalı tavırlarını belirleyip gerekli değişiklikler için işlem sırasını oluşturur ve düzeltme konusunda gerekli adımları atar. Hatalı tavırları nedeniyle özür dileyebilir, çevresindekilerin ve diğer insanların duygularını anlar, kişiler arası ilişkilerde olumlu ve olumsuz duygularını ifade edebilir, iyi bir dinleyicinin özelliklerini gösterir, bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder, kendinin ve diğerlerinin önemini kabul eder, toplum içinde farklılıkları tanır, kabul ve takdir etmeyi bilir, sınıf içindeki sorumluluklarının farkına varır ve bunları yerine getirir, hayır denmesi gereken durumlarda hayır diyebilir, alay edilmeye baş etme yollarını bilir, her zaman yardımlaşmaya hazırdır. (Ö.23) Özgüven sahibidir, iletişimi iyidir, çevresindeki insanların fikirlerine saygı gösterir, cesaretlidir, hata yapmaktan korkmaz, sorumluluk sahibidir, temizdir, titizdir, kişisel bakımına özen gösterir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisi Düşük Olan Öğrencilerin Özelliklerine İlgili Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3'te Sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin özellikleriyle ilgili görüşleri görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisi Düşük Olan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Sosyal Katılım Becerisi Düşük Olan Öğrencilerin Özellikleri	F	%
1 İçine kapanık.	34	7,13
2 Bir şey anlatması istendiğinde kısa cümlelerle kısa cevaplar vererek geçirir.	34	7,13
3 Arkadaşları arasında çok tercih edilmez.	33	6,92
4 Grup faaliyetlerinde uyumsuzdur.	33	6,92
5 Utangaçtır.	32	6,71
6 Tek başına olmayı tercih eder.	32	6,71
7 Yardım istemez.	31	6,5
8 Akademik başarısı düşük.	30	6,29
9 Kolay arkadaşlık kuramaz.	29	6,08
10 Haksızlığa uğradığında kendisi olumsuz davranışlarla halletmeye çalışır.	27	5,66
11 Sorumluluklarını yerine getirmede zorlanır.	25	5,24
12 Etkinliklerde geri planda kalmayı tercih eder.	25	5,24
13 Yardımcı olmak isteyenlerin yardımını kabul etmez.	23	4,82
14 Kırıcı, agresif bir konuşma tarzı vardır.	21	4,4
15 Hata yapmaktan korkar.	16	3,35
16 Başarısız olmaktan çekinir.	15	3,14
17 Soru sormaz.	12	2,52
18 Yargılama yapmaktan çekinir.	10	2,1
19 Ailesi tarafından önemsenmez.	10	2,1
20 Yeni fikirler üretmede yetersizdir.	5	1,05
Toplam	477	100

Tablo 3 'e göre, sınıf öğretmenleri sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin toplamda 20 özelliğini sıralamışlardır. Bu özellikler arasında en fazla bir şey anlatması istendiğinde kısa cümlelerle kısa cevaplar vererek geçiştirir ve içine kapanıktır özellikleri; en az ise hakkında görüş bildirirken yeni fikirler üretmede yetersizdir özelliği vurgulanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: (Ö.32) *Genellikle sınıf içerisinde sönük durumdadır, söz hakkı almada isteksiz ve çekingen, iletişimi kısa cümleler kısa soru cevaplar üzerine kurulu, yeni fikirler üretmede yetersiz, yeni arkadaş edinmede çekingen, yeni ortama girdiğine gergin.* (Ö.9) *Genellikle içine kapanık, çevresine karşı iletişimi az, kendine güveni gelişmemiş ve akademik başarıları da çok yüksek değildir.* Hem tablo 2 hem de tablo 3'te yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin sosyal katılım becerisine sahip olan ve olmayan öğrenci özellikler hakkında yeterli bilgiye sahip olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisi Yüksek Olan Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkileriyle İlgili Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileriyle ilgili görüşleri görülmektedir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisi Yüksek Olan Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Görüşleri

Sosyal Katılım Becerisi Yüksek Olan Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkileri	F	%
1 İletişim, konusunda iyidir.	33	18,1
2 Etkileşim, konusunda iyidir.	32	17,6
3 Yardımlaşma konusunda iyidir.	25	13,7
4 Dayanışma konusunda iyidir.	23	12,6
5 Liderliğini kabul etmiş kişilerle anlaşır.	22	12,1
6 Akranlarını olduğu gibi kabul eder.	20	11
7 Oyun kuran ve oyunu yönetendir.	15	8,24
8 Sosyal olanlar, sosyal olanlarla daha samimidir.	12	6,59
Toplam	182	100

Sınıf öğretmenleri sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine dair toplamda 8 görüş sıralamıştır. Bu görüşler arasında en fazla arkadaşlarıyla iletişimi ve etkileşiminin iyi olduğu görüşüne; en az ise sosyal olanlar sosyal olanlarla daha samimidir görüşüne yer vermişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: (Ö.6) *Sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrenciler iletişim ve etkileşim konusunda sorun yaşamadıkları için arkadaşlarıyla kolayca oyun grupları kurarlar, oyunda liderlik yaparlar, yardımlaşmayı severler.* (Ö.2) *Özgüveni yüksek, girişimci, iletişim ve etkileşimi çok iyi, lider olan öğrenciler kendisi gibi olanlarla grup kuruyor.*

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisi Düşük Olan Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkileriyle İlgili Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 5’te sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileriyle ilgili görüşleri görülmektedir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisi Düşük Olan Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerine Ait Görüşleri

Sosyal Katılım Becerisi Düşük Olan Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkileri		F	%
1	Etkileşim, konusunda zayıftır.	31	16,2
2	İletişim, konusunda zayıftır.	30	15,6
3	Oyun ve etkinliklerde belirlenen kurallara uyar, sorgulamaz.	27	14,1
4	Akranları tarafından dışlanır.	26	13,5
5	Yardımlaşma konusunda zayıftır.	25	13
6	Sınıf ortamında mutlaka ortalama bir arkadaşlık ortamları vardır.	20	10,4
7	Akranları tarafından dışlanmaya yatkındır.	18	9,38
8	Oyunlarda tercih edilmez.	15	7,81
Toplam		192	100

Tablo 5’ e göre, sınıf öğretmenleri sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileriyle ilgili toplamda 8 görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler arasında en fazla arkadaşlarıyla, iletişimi ve etkileşiminin zayıf olduğu görüşleri; en az ise yer verirken oyunlarda tercih edilmez görüşü vurgulanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: *(Ö.7) Sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimi ve etkileşimi yeterli düzeyde değildir. Kendini tamamen soyutlamaya yatkın birkaç öğrencim var. Arkadaşlarından yardım istemez ve yardıma ihtiyacı olana kolay kolay yardım etmez. Oyunlarda arkadaşları tarafından tercih edilmez ve dışlanır. Katıldığı oyunlarda kural koyan değil kurala uyan taraftır çünkü çoğu zaman onun için önemli olan sadece oyunda yer almasıdır. Oyundan zevk alıp almaması çok önemli olmaz.*

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sosyal Katılım Becerisi Yüksek Öğrencilerin Öğretmenlerle İletişimi / Etkileşimine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin öğretmenleriyle iletişimi ve etkileşimi görülmektedir.

Tablo 6. Sosyal Katılım Becerisi Yüksek Olan Öğrencilerin Öğretmenleriyle İletişimi ve Etkileşimi

Sosyal Katılım Becerisi Yüksek Öğrencilerin Öğretmenleriyle İletişimi ve Etkileşimi	F	%
1 Öğretmeniyle iletişim başlatır, sürdürür.	38	31,67
2 Etkileşimi iyidir.	37	30,83
3 Problemlerini rahatça ifade eder.	35	29,17
4 Çözüm önerileri sunar.	10	8,33
Toplam	120	100

Tablo 6’ya göre, sınıf öğretmenleri sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim ve etkileşimine ilişkin toplamda 4 özellik sıralamıştır. Bu özellikler arasında en fazla öğretmeniyle iletişim başlatır, sürdürür, öğretmeniyle etkileşimi iyidir ve öğretmenlerine problemlerini rahatça ifade eder özellikleri; en az ise çözüm önerileri sunar özelliği vurgulanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: (Ö.26) *Sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrenciler benimle iletişim kurarken daha kendinden emin ve daha sürece hâkim bir duruş sergiliyorlar ve bir sıkıntılarını olduğu zaman çok rahat bir şekilde gelip problemlerini anlatıyor ve çözüm önerileri de sunuyorlar.* (Ö.40) *Sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrenciler hiç çekinmeden istediği konuda her türlü soruyu sorup karşılıklı tartışabiliyor herhangi bir konu üzerinde fikirlerini söylemekten çekinmiyor.*

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sosyal Katılım Becerisi Düşük Öğrencilerin Öğretmenlerle İletişimi ve Etkileşimine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin öğretmenleriyle iletişimi ve etkileşimi görülmektedir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sosyal Katılım Becerisi Düşük Olan Öğrencilerin Öğretmenleriyle İletişimi ve Etkileşimi

Sosyal Katılım Becerisi Düşük Öğrencilerin Öğretmenleriyle İletişim ve Etkileşimi	f	%
1 İletişim başlatıp sürdürülemez.	39	29,3
2 İlk adımı öğretmeninden bekler.	37	27,8
3 Etkileşimi sınırlıdır.	30	22,6
4 Öğretmenine mesafeli davranır.	17	12,8
5 Problemlerini paylaşmaz.	10	7,52
Toplam	133	100

Tablo 7'ye göre, sınıf öğretmenleri sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim ve etkileşimiyle ilgili toplamda 5 özellik sıralamıştır. Bu özellikler arasında en fazla iletişim başlatıp sürdürmez ve ilk adımı öğretmeninden bekler özellikleri; en az ise problemlerini paylaşmaz özelliği vurgulanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: (Ö.19) *Sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin iletişimi benimle hep mesafeli ve sınırlıdır. Öğrenci yanlış bir şey söylersem ya da bir hata yaparsam endişesi taşıdığı için çok fazla iletişim içinde olmuyor. İletişim için ilk işareti ilk teşviki benden bekliyor.* Tablo 4, tablo 5, tablo 6 ve tablo 7'de yer alan öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin sosyal katılım becerisi yüksek olan ve düşük olan öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkilerinde daha çok iletişim ve etkileşimi öne çıkardıkları görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sosyal Katılım Becerisi Üzerinde Etkili Olan Faktörlere Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 8'de sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi üzerinde etkili olan faktörlerle ilgili görüşleri görülmektedir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisi Üzerinde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Görüşleri

	Sosyal Katılım Becerisi Üzerinde Etkili Olan Faktörler	f	%
1	Kişisel özellikler.	41	39,8
2	Ailenin tutum ve davranışları.	37	35,9
3	Öğretmenin tutum ve davranışları.	25	24,3
	Toplam	103	100

Tablo 8'e göre, sınıf öğretmenleri sosyal katılım becerisi üzerinde etkili olan toplamda 3 görüş sıralamıştır. En fazla kişisel özellikleri ve ailenin tutum ve davranışları görüşleri en az ise öğretmenin tutum ve davranışları görüşü vurgulanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: (Ö.1) *Sosyal katılım becerisi üzerinde etkili olan faktörlerin kişilik özellikleri ve ailenin tutumu olduğunu düşünüyorum.* (Ö.22) *Sosyal katılım becerisi üzerinde ilk olarak aile daha sonra öğretmen ve çocuğun kişisel özellikleri olumlu ve olumsuz birçok etkiye sahiptir.* Bu bulgulara göre öğretmenler, sosyal katılım becerisi üzerinde daha çok kişisel özellikler ve aile tutum ve davranışlarının etkili olduğunu savunmaktadır. Katılımcılar çevresel faktörler içerisinde medyanın ve teknolojinin sosyal katılım becerisi üzerindeki etkisine ait herhangi bir görüş belirtmemişlerdir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisi Düşük Olan Öğrencileri İçin Yaptıkları Uygulamalara Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencileri için yaptıkları uygulamalarla ilgili görüşleri görülmektedir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisi Düşük Olan Öğrencileri İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Sosyal Katılım Becerisi Düşük Öğrenciler İçin Yaptıkları Uygulamalar		f	%
1	Belirli gün ve haftalarda görev almalarını sağlarım.	41	14,4
2	Kendilerini özgürce ifade etmelerini sağlarım.	34	11,9
3	Okul içinde düzenlenen sosyal faaliyetlere katılmalarını teşvik ederim.	32	11,2
4	Kendilerini özgürce soru sorabilmelerini sağlarım.	30	10,5
5	Sınıf içinde kaynaştırma etkinlikleri düzenlerim.	28	9,82
6	Öğrencilerime kendilerini oldukça rahat, bir ortam sağlamaya çalışıyorum.	20	7,02
7	Oyunlarda liderlik görevi vererek oyunu yönetmesini isterim.	20	7,02
8	Ders içinde ve dışında sürekli motive ederim.	18	6,32
9	Aileler ile iletişimi iyi tutmaya çalışırım.	16	5,61
10	Yardım kuruluşlarını tanıtırım.	15	5,26
11	Öğrencilerime kendilerini oldukça huzurlu bir ortam sağlamaya çalışıyorum.	12	4,21
12	Öğrencilerime kendilerini oldukça güvenli bir ortam sağlamaya çalışıyorum.	10	3,51
13	Empati yaparım ve bunu ona hissettiririm.	5	1,75
14	Mahallede yapılabilecek yardımlaşma dernek ve kuruluşlarına aileleri ile giderek tanışmaları, sağlarım.	4	1,4
Toplam		285	100

Tablo 9’a göre, sınıf öğretmenleri sosyal katılım becerisi düşük olan öğrenciler için yaptıkları uygulamalarla ilgili toplam 14 görüş sıralamıştır. En fazla belirli gün ve haftalarda görev almalarını sağlarım ve kendilerini özgürce ifade etmelerini sağlarım görüşleri; en az ise yakın çevresindeki dernek ve kuruluşlara aileleri ile giderek tanışmalarını sağlarım ile empati yaparım ve bunu ona hissettiririm görüşleri vurgulanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: (Ö.12) *Sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerime düşündüklerini rahatça ifade edebileceklerini hissettiriyorum ve elimden geldiğince özgür bir sınıf ortamı oluşturmaya çalışıyorum, her öğrencinin söz hakkı almasını sağlıyorum, onlarla daha çok iletişim kurmaya özen gösteriyorum, sorumluluklar veriyorum özellikle belirli gün ve haftalarda mutlaka görevleri oluyor.*(Ö.5) *Öğrencilerime kişilik özelliklerine göre sorumluluklar veriyorum, empati yapıyorum ve bunu hissetmesini sağlıyorum, özellikle sosyal ortamlarda bulunmasını çok önemsiyorum ve bunun için çevresinden haberdar olmasını sağlıyorum ve aile rehberliğinde dernek ve kuruluşlara gitmesini ve tanışması için çabalıyorum, Belirli gün ve haftalarda görevlendiriyorum.* Bu bulgulara göre öğretmenlerin sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencileri için daha çok örtük programdan yaralandıkları söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Sosyal Katılım Becerisini Geliştirmek İçin Öğretmenlerin Sınıf İçinde ve Okul Dışında Yaptıkları Uygulamalara Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 10'da sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin sosyal katılım becerisini geliştirmek için sınıf içinde ve okul dışında yaptıkları uygulamalarla ilgili görüşleri görülmektedir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Sosyal Katılım Becerisini Geliştirmek İçin Öğretmenlerin Sınıf İçinde ve Okul Dışında Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin Sosyal Katılım Becerilerini Geliştirmek İçin Sınıf İçinde ve Okul Dışında Öğretmenlerin Yaptığı Uygulamalar	f	%
1 Grup içinde özel görevlendirmeler yaparım.	28	21,7
2 Sosyalleşme becerilerinin gelişmesine çalışırım.	24	18,6
3 Sınıf dışında herhangi bir sosyal faaliyete katılımını desteklerim.	21	16,3
4 Okul dışında öğrencilerimle ve velilerimle vakit geçiririm.	20	15,5
5 Dünyada ve ülkemizde yaşanan güncel olayları tartışırız.	15	11,6
6 Yapılan okul gezilerinde öğrencilerimize özel bazı görevler veririm.	13	10,1
7 Okuldaki beceri tasarım atölyelerini etkili bir şekilde kullanmaya çalışırım.	8	6,2
Toplam	129	100

Tablo 10'a göre, sınıf öğretmenleri sosyal katılım becerisi düşük olan öğrenciler için sınıf içinde ve okul dışında yaptıkları uygulamalarla ilgili toplamda 7 görüş sıralamıştır. Bu görüşler arasında en fazla grup içinde özel görevlendirmeler yaparım görüşü; en az ise okuldaki beceri tasarım atölyelerini etkili bir şekilde kullanmaya çalışırım görüşü vurgulanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: *(Ö.21) Öğrencilerimin sosyal katılım becerisini geliştirmek için gruplar kurarım ve onlara grup içinde mutlaka özel görevler veririm, düzenlenen okul gezilerine katılmalarını sağlarım, okulun bütün imkânlarından faydalanmaları için elimden geleni yaparım, özellikle beceri tasarım atölyelerinin bu konuda çok etkili olduğunu düşünüyorum, sosyal faaliyetlere katılımını her zaman çok önemserim ve desteklerim, velilerimle sürekli iletişim halindeyim.*

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisi Kazandırmada Karşılaştığı Sorunlarla İlgili Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 11’de sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi kazandırmada karşılaştığı sorunlarla ilgili görüşleri görülmektedir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisi Kazandırmada Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Görüşleri

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisi Kazandırmada Karşılaştıkları Sorunlar	f	%
1 Bu öğrencilerin utangaç davranmaları.	44	22,7
2 Bu öğrencilerin çekingen davranmaları.	43	22,2
3 Bu öğrencilere akranlarının olumsuz tepkiler göstermeleri.	22	11,3
4 Bu öğrencilerin sosyalleşme faaliyetlerinden uzak kalmayı tercih etmeleri.	20	10,3
5 Bu öğrencilerin hata yapmaktan korkmaları.	19	9,79
6 Ailenin tutum ve davranışları.	17	8,76
7 Okulun imkânları.	14	7,22
8 Ailelerin sosyo ekonomik durumu.	11	5,67
9 Bu öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre davranacak yeterli zamanın olmaması.	4	2,06
Toplam	194	100

Tablo 11 incelendiği zaman sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi kazandırmada karşılaştıkları sorunlara dair toplamda 9 görüş sıraladıkları tespit edilmiştir. Bu görüşler arasında en fazla öğrencilerin utangaç ve çekingen davranmaları görüşü; en az ise bu öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre davranacak yeterli zamanın olmaması görüşü vurgulanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: (Ö.31) *Öğrencilerimin özgüvenlerinin yeterli olmaması, akranlarının olumsuz davranışlarından ötürü hata yapmaktan korkmaları, kendilerini ifade etmekte utangaç ve çekingen davranmaları, ailelerin tutum ve davranışları, ailelerin maddi ve kültürel durumları, öğrenciyle daha fazla iletişim ve etkileşim içinde olmak için yeterli zamanın olmaması en çok zorlandığım durumlar.*

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisi Kazandırmada Ebeveyn Etkisiyle İlgili Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 12’de sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi kazandırmada ebeveyn etkisiyle ilgili görüşleri görülmektedir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisi Kazandırmada Ebeveyn Etkisine İlişkin Görüşleri

	Sosyal Katılım Becerisi Kazandırmada Ebeveyn Etkisi	f	%
1	Çocuklarının duygu ve düşüncelerini önemsemeleri.	42	25,8
2	Ebeveynlerin bilinçli olması.	25	15,3
3	Ebeveynlerin çocuğu birey olarak görmesi.	24	14,7
4	Ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumu.	22	13,5
5	Çocuğu bastırıp dışlamaları.	20	12,3
6	Çocuğu desteklemeleri.	19	11,7
7	Yargılayıcı, hata yapmaya fırsat tanımayan ebeveyn tutumu.	11	6,75
	Toplam	163	100

Tablo 12’ye göre, sınıf öğretmenleri, ebeveynlerin çocuklarına sosyal katılım becerisi kazandırmada etkisinin olduğunu düşünmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının duygu ve düşüncelerini önemsemeleri sınıf öğretmenleri tarafından en fazla tekrarlanan görüş olurken; yargılayıcı, hata yapmaya fırsat tanımayan ebeveyn tutumu ise en az tekrarlanan görüş olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: (Ö.17) *Ebeveyn etkisinin sosyal katılım becerisi kazandırmada çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çocuk ilk olarak ailede şekillenir, ailenin tutum ve davranışları çocuğun kişilik özelliklerini oluşturur. Çocuk ailesi tarafından önemsendiğinin farkına varırsa bir birey olduğunu anlar, ama tam tersi olursa yargılayan, baskıcı, hata yapmasına fırsat vermeyen ve özgürlük tanımayan ebeveynlere sahipse sosyalleşme problemi yaşar.* (Ö.39) *Ebeveynlerin sosyal katılım becerisi kazandırmada büyük önemi vardır. Eğitim-öğretim ailede başlar, değerler, beceriler ilk olarak ebeveynler tarafından kazandırılır, çocuklar ebeveynlerinin aynasıdır. Ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumları çerçevesinde çocuklarına sosyal katılım becerisi kazandırdığını düşünüyorum. Eğitimli aileler çoğunlukla çocuklarının duygu ve düşüncelerini önemsiyorlar ve çocuklarının sosyal olmaları gerektiği konusunda daha bilinçliler.*

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ebeveynlerin Çocuklarının Sosyal Katılım Becerilerini Geliştirmeleri Adına Yapması Gerekenlere Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 13’de sınıf öğretmenlerinin ebeveynlerin çocuklarının sosyal katılım becerilerini geliştirmeleri adına yapması gerekenlerle ilgili görüşleri görülmektedir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Ebeveynlerin Çocuklarının Sosyal Katılım Becerilerini Geliştirmeleri İçin Yapmaları Gerekenlere İlişkin Görüşleri

Çocuklarının Sosyal Katılım Becerilerini Geliştirmek İçin Ebeveynlerin Yapması Gerekenler		f	%
1	Kendilerine güven duymalarını sağlamak.	34	10,15
2	Görevleri başardıklarında takdir etmek.	33	9,85
3	Çocuklara yapabilecekleri görevler vermek.	32	9,55
4	Görevleri yaparken başarmalarına yardımcı olmak.	32	9,55
5	Gidecekleri tiyatro çocukların da götürülmesi.	24	7,16
6	Gidecekleri sinema çocukların da götürülmesi.	24	7,16
7	Çocuklarını bireysel farklılıklarıyla kabul etmeli.	24	7,16
8	Gidecekleri etkinliklere çocukların da götürülmesi.	23	6,87
9	Gidecekleri gezmeye çocukların da götürülmesi.	20	5,97
10	Yapabilecekleri işleri kendilerinin yapması sağlanmalı.	17	5,07
11	Başarısız olduğu konularda cesaretlendirilmeli.	17	5,07
12	Çocuğun kendini rahatça ifade edebileceği bir ortam oluşturmalı.	14	4,18
13	Karar alınırken mutlaka fikirleri sorulmalı.	13	3,88
14	Çocuklarıyla iletişim kopukluğu yaşamamalı.	13	3,88
15	Çocuklarına gerekli zamanı ayırıp onlarla kaliteli vakit geçirmeli.	10	2,99
16	Diğer insanlarla gözetimleri altında iletişim kurmalarını sağlamak.	5	1,49
Toplam		335	100

Tablo 13’e göre, sınıf öğretmenleri, ebeveynlerin çocuklarının sosyal katılım becerilerini geliştirmek için yapabilecekleri 16 görüş sıralamış olup en fazla çocuklara yapabilecekleri görev verip görevi yaparken başarmalarına yardımcı olmak, görevi başardıklarında takdir edip çocukların kendilerine güven duymalarını sağlamak görüşleri; en az ise çocukların diğer insanlarla ebeveynlerin gözetimleri altında iletişim sağlamaları görüşü vurgulanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: (Ö.30) *Ebeveynler ilk olarak çocuklarına her konuda güvenip bunu çocuğa hissettirmeli. Çocuğunu desteklemeli, her konuda yardımcı olmalı, yapabildiği ve başarabildiği bütün güzel işlerde takdir edip davranışlarını pekiştirmeli. Sosyal birçok aktiviteyi birlikte yapmalı (tiyatro, sinema, piknik, gezi vb.). Aslında işin özü ebeveynin çocuğu bir birey olarak görmesi. Eğer böyle davranırsa çocuk zaten sosyal katılım becerisi gelişmiş olan bir çocuk olur.* (Ö.45) *Ev içinde kararlar alınırken çocukların fikirleri sorulmalı, başarısız olduğu konularda çocuğun üstüne gidilmemeli başarabileceğine dair cesaretlendirilip desteklenmeli, yardımcı olunmalı ve başardığında takdir edilmeli, aile içi ve aile dışı iletişimine önem verilmeli, ebeveynlerin kontrolü altında başkalarıyla iletişime geçmesi sağlanmalı, ebeveyn çocuğuyla kaliteli zaman geçirmeye özen göstermeli.*

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ebeveynlerin Çocuklarına Sosyal Katılım Becerisi Kazandırmada Karşılaştıkları Sorunlara Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 14’te sınıf öğretmenlerinin ebeveynlerin çocuklarına sosyal katılım becerisi kazandırmada karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri görülmektedir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Ebeveynlerin Çocuklarına Sosyal Katılım Becerisi Kazandırmada Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Ebeveynlerin Çocuklarına Sosyal Katılım Becerisi Kazandırmada Karşılaştığı Sorunlar	f	%
1 Çocukların yapabileceklerini yapamaz endişesini taşımaları.	35	19,2
2 Ailenin maddi imkansızlıkları	34	18,7
3 Velinin çocuğuna yeterince vakit ayıramıyor olması	22	12,1
4 Velinin bu konuda bilgi sahibi olmaması	21	11,5
5 Anne-baba çatışması	20	11
6 Çocuklarıyla iletişim kurmakta zorlanmaları	17	9,34
7 Ailenin yaşam tarzı	15	8,24
8 Velinin sosyal ortamlarla etkileşiminin az olması	13	7,14
9 Geniş ailede yaşayan anne babanın pasif durumda kalması	5	2,75
Toplam	182	100

Tablo 14’e göre, sınıf öğretmenleri, ebeveynlerin çocuklarına sosyal katılım becerisi kazandırmada karşılaştıkları sorunlara ilişkin toplamda 9 görüşe yer vermişlerdir. Bu görüşler arasında en fazla çocukların yapabileceklerini yapamaz endişesi taşımaları ve ailenin maddi imkânsızlıkları görüşleri; en az ise geniş ailede yaşayan anne babanın pasif durumda kalması görüşü vurgulanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: (Ö.30) *Ebeveynlerin karşılaştıkları en büyük sorun toplumsal baskı ve geniş ailede yaşıyor olmaları, daha sonra çocuklarına fırsat vermemeleri (yapamazsın, kırarsın, düşersin, konuşamazsın vb) endişeler içinde olmaları, bilinçli olmamaları, çoğu ebeveynin sosyal olmaması ve çocuğunu da böyle yetiştirmesi olarak görüyorum.* (Ö.21) *Ebeveynlerin sosyal katılım becerisi kazandırmada karşılaştığı sorunlar; maddi problemler, aile içindeki çatışmalar, eşlerden birinin bu becerinin önemini kavrayamamış olması, çocuklarına yeterli zaman ayıramıyor olmalarıdır.*

Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisini tanımlarken, etkinliklere en fazla katılmaya istekli olma ve çevresindekilerle/arkadaşlarıyla kolayca iletişim kurma ifadelerini tekrarlarlarken; bağımsız olarak faaliyetlerde bulunma ve bir grubun üyesi olarak faaliyetlerde bulunma ifadelerini daha az tekrarladıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri, sosyal katılım becerisini daha çok sınıf ve okul içinde algılanan bir kavram olarak görmekte ve sosyal katılım becerisinin en çok sosyalleşme ve iletişim boyutuna vurgu yapmaktadırlar. Bir gruba dâhil olma ve grup dinamiklerine uyma özellikleri, sosyal katılım becerisinin öne çıkan alt boyutları arasında yer almasına rağmen öğretmenlerin, en az bu alt

boyuta değinmiş olmaları beklenmeyen bir sonuçtur. Görüşmeler sırasında öğretmenlere “Size göre sosyal katılım becerisi nedir?” şeklinde göreceli bir soru sorulduğu halde, öğretmenlerin hemen hemen hepsinin aynı cevabı vererek, aynı noktalara vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Seyhan (2014) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal katılım becerisi kavramına ilişkin sahip oldukları algıları, metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında; öğretmen adaylarının sosyal katılım kavramına ilişkin toplam 43 adet metafor ürettiğini ve sosyal katılım kavramının bir bütün olarak açıklanabilmesi için çok fazla metafora ihtiyacın olduğunu belirtmiştir.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin “selamlaşma becerisi gösterir, kişiler arası ilişkilerde olumlu ve olumsuz duygularını ifade eder ve özgüven sahibidir” özelliklerine en fazla yer verirken; “farklı fikirlere saygı gösterir” özellikleri en az yer verilen özellikler olmuştur. Araştırmada ulaşılan bu sonuç öğretmenlerin, sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerde iletişim becerisinin daha ön planda olduğu ve farklı fikirlere saygı göstermenin daha az öne çıkan bir özellik olduğunu belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin özelliklerine iletişim becerisi odağında cevap verdikleri ve katılım kavramını arka planda bırakarak daha çok öğrencilerin sosyal becerilerine göre görüş bildirdikleri görülmüştür. Oysaki sosyal katılım becerisi yüksek öğrencilerin iş birliği içinde çalışma, kendine güvenme, etrafındaki sorunlardan haberdar olma, çözüm üretmeye istekli olma, girişimci olma, yeni durum ve ortamlara uyma, liderlik gibi birçok özelliği bulunmaktadır.

Araştırmada sınıf öğretmenleri, sosyal katılım becerisi düşük öğrencilerin özellikleri arasında bir şey anlatması istendiğinde en fazla kısa cümlelerle kısa cevaplar vererek geçirir ve içine kapanıktır özelliklerini; en az ise yeni fikirler üretmede yetersizdir özelliğini tekrarladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin özelliklerini sosyal katılım becerisinin alt boyutlarından uzaklaşarak, daha çok kişisel özellikler ve iletişim becerileri üzerinden cevapladıkları görülmüştür.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri, sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin “arkadaşlarıyla iletişimi ve etkileşiminin iyi olduğu görüşlerine en fazla yer verirken; sosyal olanlar sosyal olanlarla daha samimidir” görüşüne en az yer vermişlerdir. Öğretmenler sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkileri konusunda görüş bildirirken, öğrencilerin sosyal etkileşim ve iletişim konusunda arkadaşlarıyla sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin sosyal etkileşimi ve iletişimi konusuna değinen Koster ve ark. (2010) en iyi sosyal katılım seviyesi için ilk ikisi arkadaşlık ve etkileşim olan dört ana unsurun sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Sosyal katılım için bir öğrencinin birkaç arkadaşının olması, olumlu sosyal ilişkilerinin olması ve diğer sınıf arkadaşlarıyla etkileşiminin iyi olmasının gerekli olduğunu söylemişlerdir.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri, sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin “arkadaşlarıyla iletişimi ve etkileşiminin zayıf olduğu görüşlerine en

fazla yer verirken oyunlarda tercih edilmez” görüşüne en az yer vermişlerdir. Öğretmenler, sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkileri konusunda görüş bildirirken sosyal katılım becerisinin iki önemli alt becerisi olan iletişim ve sosyal etkileşim konusunda yoğunlaşmışlardır. Sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin arkadaşları tarafından oyunlarda oyun arkadaşı olarak seçilememesi görüşünün çok etkili olduğunu belirtmemişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlere göre sosyal katılım becerisine sahip olma durumu oyun arkadaşı olarak seçilmeyi en az etkileyen özellik olmuştur. Samancı ve Diş (2014) sosyal becerileri zayıf olan ilkökul öğrencilerinin tutum ve davranışlarını, öğretmen görüşlerine göre değerlendirdikleri çalışmada; sosyal yönden zayıf olan öğrencilerin, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla çok iletişim kurmadıkları ve düşüncelerini ifade etmek istemedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim ve etkileşiminin iyi olduğu, sosyal katılım becerisi düşük olan öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim ve etkileşim noktasında sıkıntı yaşadıkları görüşleri öğretmenler tarafından en çok tekrarlanan görüşler olmuştur. Öğretmenler tarafından ileri sürülen bu görüşler beklenen niteliktedir.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri sosyal katılım becerisi üzerinde öğrencilerin kişisel özelliklerini ve ailenin tutum ve davranışlarını etkili görürken; öğretmenin tutum ve davranışlarını ise daha az etkili görmektedirler. Ayrıca öğretmenler sosyal katılım becerisi üzerinde etkili olan faktörlerden çok azını ifade etmişlerdir. Oysaki sosyal katılım becerisini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, içinde yaşadığı toplumun sosyo-ekonomik durumu, aile ortamı, okul ortamı, öğrencinin kendi kişisel özellikleri, akranlar, akran grupları, kitle iletişim araçları gibi etkileyen birçok faktörün olduğu düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri sosyal katılım becerisi düşük olan öğrenciler için en fazla “belirli gün ve haftalarda görev almalarını sağlarım ve kendilerini özgürce ifade etmelerini sağlarım” görüşlerine yer vermişlerdir. “Yakın çevresindeki dernek ve kuruluşlara aileleri ile giderek tanınmalarını sağlarım ile empati yapar ve bunu ona hissettiririm” görüşleri ise en az yer almıştır. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda öğrencilerin sosyal katılım becerilerini geliştirmek için örtük programdan daha çok yararlandıkları görülmektedir. Serhatoğlu (2012) araştırmasında örtük programın sosyal becerilerin kazanım sürecinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmış bu nedenle örtük program uygulanırken gerekli önlemlerin alınması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin, sosyal katılım becerisinin en fazla yakın çevresini ve toplumu ilgilendiren konularda fikir üretme, bu fikri çevresine iletme, görüşme, tartışma, planlama ve eylemde bulunma alt boyutuna göre cevap verdikleri görülmüştür. Hâlbuki öğretmenlerden sosyal katılım becerisi düşük olan öğrenciler için yapabilecekleri birçok şey bulunduğundan sosyal katılım becerisinin diğer boyutlarını da tekrarlamaları beklenirdi. Ludlow’a (1993) göre bunlar; öğrencilerin topluma ve insanlara yardım etmelerini sağlama, hukuk mahkemesi oturumlarına, topluluk kasaba / şehir meclisi toplantılarına, hükümet binası toplantılarına, anayasal tartışmalara vb. katılımı sağlama, önemli bir konuyu desteklemek için bir

kampanya broşürü hazırlamasını sağlama şeklinde sıralanabilir.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin sınıfta ve okul dışında sosyal katılım becerilerini geliştirmek için “grup içinde özel görevlendirmeler yaparım” ifadesi en çok tekrarlanırken, en az tekrarlanan ifade “okuldaki beceri tasarımı atölyelerini etkili bir şekilde kullanmaya çalışırım” olmuştur. Öğretmenler sosyal katılım becerisini geliştirmek için okulda veya okul dışında birçok şey yapabilirler. Nitekim Altınok (2012) çalışmasında sivil toplum örgütlerine üye olan öğrencilerin faaliyetler sonrasında sosyal problemlere olan duyarlılıklarının üye olmayanlara göre oldukça arttığını ve bu durumun sosyal katılım becerisini olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, sosyal katılım becerisi kazandırma konusunda karşılaştıkları sorunların başında öğrencilerin utangaç ve çekingen davranışları gelmektedir. Bu sorunun çözümü için öğretmenlerin öğrencilerinin utangaçlıkla baş edebilmelerini sağlayacak programların uygulaması gerekmektedir. Nitekim Hasdemir (2005) ve Kozanoğlu (2006)’nın lise öğrencileri ile yürüttükleri “sosyal beceri eğitimi” programının öğrencilerin utangaçlık düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğretmenlerin sosyal beceri kazandırma konusunda karşılaştıkları sorunlar karşısında hiçbir öz eleştiri yapmamalarıdır. Bu durum öğretmenlerin kendilerini sosyal katılım becerisini kazandırabilecek yeterlilikte olduklarını göstermektedir. Oysaki Sazak Pınar (2014) ve Yıldız (2017) ise araştırmalarında öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi bilgi düzeylerinin yetersizliğini ortaya koymuşlardır.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri, ebeveynlerin çocuklarına sosyal katılım becerisi kazandırmada etkisinin olduğunu düşünmektedir. Nitekim Göğer (2018) araştırmasında ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada “Ebeveynlerin çocuklarının duygu ve düşüncelerini önemsemeleri” sınıf öğretmenleri tarafından en fazla tekrarlanan görüş olurken; “yargılayıcı, hata yapmaya fırsat tanımayan ebeveyn tutumu” en az tekrarlanan görüş olmuştur. Öğretmenlerin, ebeveynlerin çocukları üzerinde sosyal katılım becerisi kazandırma noktasında olumlu-olumsuz etkilerinin olduğu konusunda hem fikir oldukları görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre ebeveynlerin, çocuklarında sosyal katılım becerisi geliştirmek için çocuklarını birer birey olarak görmeleri, onların duygu ve düşüncelerini önemsemeleri ve çocuklarını yargılamadan hata yapmalarına fırsat tanımaları gerekmektedir. DeRosier ve Giilliom (2006) çocukların sosyal davranışlarını geliştirmek için ebeveynlere kısa süreli bir eğitim uygulamışlar ve eğitimin sonucunda; ebeveynlerin, çocukların sosyo-duygusal gelişimi üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu görmüşlerdir.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri, ebeveynlerin çocuklarının sosyal katılım becerilerini geliştirmek için “çocuklara yapabilecekleri görevler vermek, görevleri yaparken başarılarına yardımcı olmak, görevleri başardıklarında takdir etmek ve çocukların kendilerine güven duymalarını sağlamak” görüşlerine daha fazla yer vermişlerdir. En az az belirtilen görüş ise “diğer insanlarla ebeveynlerin gözetimleri altında iletişim sağlamaları” olmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine

baktığımızda; ebeveynlerden çocuklarına karşı demokratik aile tutumu içinde olmalarını bekledikleri görülmektedir. Demokratik tutuma sahip ailelerde yetişen çocukların genel özelliklerini Ceylan (2017); fikirlerini rahat bir şekilde ifade edebilirler, rahat bir biçimde karar alırlar, sorumluluk alabilirler, yorum yapma yetenekleri gelişmiştir, sosyal açıdan yeterli özelliklere sahiptirler, duygusal gelişimleri istendik yönde oluşmuştur, özgüven düzeyi yüksektir, uyumlu davranışlar sergilerler, işbirliği yetenekleri gelişmiştir, diğer insanlara güvenebilirler, risk alabilirler, huzurlu ve mutludurlar, çevreyi keşfetmeye isteklidirler, şeklinde belirtmiştir. Özyürek (2015), okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmada; annenin demokratik tutumunun çocukların sosyal beceri düzeyi üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demokratik aile tutumuna sahip ailelerde yetişen çocukların özelliklerinin, sosyal katılım becerisi yüksek olan öğrencilerin özellikleriyle örtüştüğü görülmektedir. Dolayısıyla sosyal katılım becerisinin demokratik aile tutumuyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri, ebeveynlerin çocuklarına sosyal katılım becerisi kazandırmada “çocukların yapabileceklerini ebeveynlerinin yapamaz endişesi taşımaları ve çocukların ailelerinin maddi imkânsızlıkları” en fazla karşılaştıkları sorun olarak görülürken, “geniş ailede yaşayan anne babanın pasif durumda kalması” en az karşılaşılan sorun olarak görülmektedir. Sonuç olarak öğretmen görüşlerine göre ebeveynlerin çocuklarına sosyal katılım becerisi kazandırma noktasında karşılaştıkları sorunlar arasında ebeveynlerin çocuklarına güvenmemeleri ya da aşırı koruyucu aile tutumu içinde olmaları, ailelerin maddi imkânlarının yetersiz olması ve çocuğun geniş ailede yaşamasına bağlı olarak anne babanın rol model olmaktan çıkması söylenebilir.

Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Öğretim programlarında öğrencilere sosyal katılım becerisinin nasıl kazandırılacağına dair ayrıntılı bilgilere yer verilebilir.
- Öğretmenler öğrencilerinin sosyal katılım becerilerini geliştirmek için örtük programdan etkili ve dikkatli bir şekilde yararlanabilir.
- Öğretmenler, öğrencilerinin sosyal katılım becerilerini geliştirmek adına okul içinde ve okul dışında öğrencileriyle birlikte projeler geliştirerek sosyal katılım becerisini ödevlere dâhil edebilirler.
- Öğretmenler, utangaç olan ve girişken olmayan öğrenciler için okulun psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerinden yardım alarak sınıf içinde ve dışında grup etkileşimini içeren sosyal beceri eğitimlerine ve etkinliklere daha fazla yer verebilirler.
- Ebeveynlerin, çocuklarının sosyal katılım becerileri üzerindeki etkisini arttırmak için aile eğitimlerine önem verilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Bu çalışma 2019/2020 eğitim öğretim yılı, Ankara ili merkez ilçelerinde MEB’e

bağlı devlet ve özel ilkokullarında görev yapmakta olan 48 sınıf öğretmeninin sosyal katılım becerisi ile öğrencilerinin sosyal katılım becerisi kazanma durumları hakkındaki görüşlerini belirlemek için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ve katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar ile sınırlıdır. Bu sınırlılıklar dikkate alındığında farklı bölgelerde görev yapan, sınıf öğretmenleriyle benzer nitelikte çalışmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır.

Yazar Katkıları

Çalışma fikrinin geliştirilmesi Ü.Ş. ve K.K.; metodolojik olarak tasarımı K.K.; görüşmeler Ü.Ş.; veri ve kaynak toplama, Ü.Ş.; bulguların yorumlanması, Ü.Ş., K.K.; yazma—gözden geçirme ve düzeltme, Ü.Ş.,K.K. Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okudular ve kabul ettiler.

Yayın Etiği

Bu makale Kadir Karatekin danışmanlığında Ülkühan Şahin tarafından hazırlanan “*İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal katılım becerisi kazanma durumlarının incelenmesi*” isimli Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir. Katılımcılar, araştırmanın konusu ve amaçlarına yönelik bilgilendirilmiştir. Kişisel bilgilerinin ve görüşme içeriğinin gizliliği ve verilerin araştırma dışında herhangi bir sebeple kullanılmayacağına yönelik açıklama yapılmış ve onam formu düzenlenmiştir. Araştırma için Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi’nden 2022.10.15 karar sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Teşekkür

Araştırmanın katılımcıları olan sınıf öğretmenlerine, görüşmelerin yapılmasına olanak sağlayan okul idarelerine teşekkür ederiz.

ORCID

Ülkühan ŞAHİN  <https://orcid.org/0000-0003-3822-0829>

Kadir KARATEKİN  <https://orcid.org/0000-0003-3807-7030>

Kaynakça

- Adler, R. P. ve Goggin, J. (2005). *What do we mean by civic engagement?* *Journal of Transformative Education*, (3), 236-252.
- Akbaba, B. ve Aksoy, B. (2019). Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. İçinde B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Ed.) Giriş. (s. X-XVII). Ankara: Pegem Akademi.
- Alabaş, Ç. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında (1968-2018) sosyal katılım becerisinin yerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Altınok, A. (2012). *Sosyal katılım faaliyetlerinin 12-14 yaş grubu öğrencilerinin sosyal problemlere olan duyarlılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Serhatoğlu, B. (2012). *Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Ceylan, Ö. (2017). *Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: okul öncesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, D. (2020). *Ortaokul sosyal bilgiler dersinde ve okul uygulamalarında sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi sürecinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Press). USA: SAGE Publications.
- Çelikkaya, T. (2011). *Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: öğretmen görüşleri*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(3), 969-990.
- Deveci, H. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımı*. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4 (3), 159-166.
- DeRosier, M.E., Gilliom, M. (2007). *Effectiveness of a Parent Training Program for Improving Children's Social Behavior*. J Child Fam Stud, 16, 660-670 doi.org/10.1007/s10826-006-9114-1
- Erdoğan, E. (2019). Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi. İçinde. B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Ed.). Gözlem (s.199-219). Ankara: Pegem Akademi.
- Gallant K., Smale B. ve Arai S. (2010). *Civic engagement through mandatory community service: implications of serious leisure*. Journal of Leisure Research, 42(2), 181-201.
- Genç, S. ve Eryaman, Y. M. (2008). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (1), 89-102.
- Göger, G. (2018). *Ebeveynlerin kişilik özellikler ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hasdemir, A. (2005). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Sosyal beceri eğitiminin lise öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi*.
- Hayırsöver, F. (2010). *Sosyal bilgiler dersi, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kara Yılmaz, G. (2017). *İşbirlikli öğrenmenin ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve sosyal katılım becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Karatekin K., Kuş, Z. ve Merey, Z. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde sosyal katılımları*. Elementary Education Online, 13 (2), 345-361.
- Kaya, B. ve Ersoy, F. (2011). *Geleneksel sınıflarda sosyal bilgiler dersinde zaman içinde bilim ünitesinde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumu üzerine etkisi*. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 2(1), 92-103.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. ve Houten, E. V. (2010). *Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands*. International Journal of Disability, Development and Education, 57(1), 59-75, doi: 10.1080/10349120903537905.
- Kozanoğlu, T. (2006). *Utangaçlıkla baş edebilme sosyal beceri eğitim programının ergenlerin utangaçlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Krantz, M. (1982) *Sociometric awareness, social participation, and perceived popularity in preschool children*. Child Development, 53(2), 376-379.
- Ludlow, K. W (1993). *Social Studies via Social Participation: Crossing The Rubicon*. 10 Temmuz 2022 tarihinde <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/vol2/ludlow.html>. adresinden erişilmiştir.
- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4. 5. 6. ve 7. sınıflar). Ankara: MEB.
- MEB. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4.-5. sınıflar öğretim programı (Taslak Basım). Ankara: MEB.
- Memişoğlu, H. ve Tarhan E. (2016) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,5(2), 6-20.

- Mutluer, C. (2013). *Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (izmir menemen örneği)*. Turkish Studies- International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(7), 355-362.
- Ocakçı, E. ve Samancı, O. (2018, Ekim). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. 7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu 'nda sunulmuş bildiri, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Öcal, A. ve Altınok A. (2012, Nisan). *Sosyal bilgiler eğitiminde bir sosyal duyarlılık aracı olarak aktif sosyal katılım*. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Özyürek, A. (2015). *Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Milli Eğitim Dergisi, (206), 106-120.
- Samancı O. ve Diş, O. (2014). *Sosyal becerileri zayıf olan ilkokul öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(2), 573-590.
- Sazak Pınar, E. (2014). *Özel eğitim okullarında ve sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri*. New World Sciences Academy- Education Sciences, 9 (1), 73-86.
- Seyhan, O. (2014). *Sosyal katılım kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının metafor durumları*. Researcher: Social Science Studies,2(2), 34-43.
- Shuler, L. O. (2010). *Paths to active citizenship: the development of and connection between civic engagement involvement and attitudes in college students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Boston College.
- Sömen, T. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal katılım becerisi kazandırma durumları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Türnüklü, A. (2000). *Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 24(24), 543-559.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Opinions of class teachers on social participation skills

Ülkühan Şahin & Kadir Karatekin

To cite this article: Şahin, Ü., Karatekin, K., (2022). Sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi hakkındaki görüşleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(2), 375-412. DOI: 10.47615/issej.1165622

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.1165622>



© 2022 Ülkühan Şahin, Kadir Karatekin. Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The Journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition


Highlights

Since the social participation skill is a skill that must be acquired/gained at an early age, the opinions and thoughts of the classroom teachers on this subject are of great importance. This study includes the thoughts of classroom teachers in the processes of defining, gaining and developing social participation skills; characteristics of students with high and low social participation skills, interaction and communication of students with their friends and teachers; reveals the effect of parental attitudes on social participation skills.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Opinions of class teachers on social participation skills

Ülkühan ŞAHİN 

Health Services Vocational School, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Ankara, 06760, Türkiye

Kadir KARATEKİN 

Faculty of Education, Kastamonu University, Kastamonu, 37150, Türkiye

ABSTRACT

Background: Social participation skill is a basic life skill that enables us to interact actively with our environment, thus contributing to social development. It is known that social participation skills affect children in an individual, social and academic sense. Therefore, since it is a skill that must be acquired/gained at an early age, the opinions and thoughts of classroom teachers on this subject are of great importance.

Objectives: In this study, it was aimed to determine the views of classroom teachers about social participation skills and their students' social participation skills.

Methods: The study was designed as a case study, one of the qualitative research methods. The semi-structured teacher interview form developed by the researcher was applied to 48 classroom teachers working in public and private primary schools in the central districts of Ankara province in the 2019/2020 academic year. Content analysis technique was used in the analysis of the data obtained from the interviews.

Results: It was determined that primary school teachers did not mention the sub-dimensions of social participation skills much, they saw social participation skill as a concept perceived in the classroom and school, and they mostly mentioned the socialization and communication dimension of social participation skill. It has been observed that the primary problem faced by teachers in helping their students gain social participation skills is that students are shy and shy. According to the teachers' views, the most common problems that parents face in helping their children acquire social participation skills are the worry that their parents cannot do what the children can do, and the financial impossibilities of the children's families.

Conclusions: Classroom teachers perceive social participation skills more as socialization and communication skills. According to the teachers, the personal characteristics of the students, their social relations, and the duration of their interaction with technology are effective on the social participation skills of the students. At the same time, the behavior of parents towards their children also affects their social participation skills positively or negatively.



ARTICLE HISTORY

Received 22 August 2022
 Accepted 12 October 2022

KEYWORDS

Social participation skill, skill, social studies, classroom teacher

Type of the paper
 Research article

CONTACT Ülkühan Şahin  ulkuhansahin@aybu.edu.tr  Sağlık Hizmetleri MYO, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, 06760, Türkiye

© 2022 Ülkühan Şahin, Kadir Karatekin

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

This article has been prepared by Ülkühan Şahin, under the supervision of Kadir Karatekin, from his Master's Thesis entitled "Opinions Of Class Teachers On Social Participation Skills".

Introduction

In order to ensure a sustainable society structure, the knowledge gained in the social studies course should be reflected in daily life through skills. Social studies is a very suitable course for this (Erdoğan, 2019). As a matter of fact, the social studies course, which is closely related to the social reality experienced, enables students to interact with their environment and other people in learning spaces inside and outside of the school; has undertaken the task of developing social participation skills, acquiring citizenship requirements of the society in which they live, and making them ready to become citizens (Deveci, 2005). Social participation skill, which is the subject of the research, is one of the skills specific to the social studies course and is one of the most fundamental skills to be gained within the scope of SBDÖP.

The social participation skill is a basic life skill and enables one to interact actively with one's environment. This aspect, it contributes to social progress. Social participation; It is the active participation of individuals in community life to improve conditions for others or to help shape the future of society (Adler & Goggin, 2005). The aims of social participation skills are indicated as; increasing the social sensitivity of students, dealing with social problems, developing solutions to problems, working collaboratively and individually in this process, to participate in some social studies so that they can take responsibility and carry out projects (Öcal & Altınok, 2012).

Social participation skills have great importance in all areas of children's lives and affect children psychologically, sociologically, and academically. In light of the information obtained from studies on the subject (Coşkun, 2020; Alabaş, 2018; Kara Yılmaz, 2017; Memişoğlu, 2016; Sömen, 2016; Seyhan, 2014; Karatekin, Kuş ve Merey, 2014; Çelikkaya, 2011; Altınok, 2012; Hayırsever, 2010; Shuler, 2010; Krantz, 1982), it is seen that many features are effective in the process of gaining social participation skills, as in other skills. Skills have taken their place in the 2018 SBDÖP, but it is seen that the social participation skill is only written in the program, as in other skills, and details about its teaching and application phase are not included. However, teachers, who are practitioners of this course, need to have certain knowledge and equipment to gain these skills. But, teachers do not have sufficient knowledge in term of teaching the basic skills in the program and problems in the process of gaining skills (Mutluer, 2013). For this reason, it is important to determine teachers' opinions about skills training in general and social participation skills, in terms of effectively gaining these skills for students.

Purpose

The aim of this research is to reveal the opinions of classroom teachers, who are responsible for providing their students with social participation skills within the scope of social studies course in 4th grade, about social participation skills.

Method

The research was designed as a case study, one of the qualitative research methods, to determine the teachers' thoughts about social participation skills. The study group of the research consists of 48 classroom teachers working in public and private primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the central districts of Ankara in the 2019/2020 academic year. In the research, a semi-structured teacher interview form developed by the researcher was used to determine the teachers' thoughts about social participation skills. Content analysis technique was used in the analysis of the data obtained from the interviews with the teachers.

Results

Results and Comments on Classroom Teachers' Views on Social Participation Skills

Classroom teachers listed a total of 25 characteristics of students with high social participation skills. Among these features, the most emphasized features are demonstrating the skill of greeting, expressing positive and negative feelings in interpersonal relations and self-confidence, and the least emphasized feature is respecting different ideas.

Results and Comments on the Opinions of Classroom Teachers on the Characteristics of Students with Low Social Participation Skills

Classroom teachers listed a total of 20 characteristics of students with low social participation skills. Among these features, the most emphasized features are when he/she is asked to tell something, he/she gives short answers with short sentences and is introverted; the least emphasized feature is that he/she is insufficient to produce new ideas while expressing an opinion about them.

Results and Comments on the Opinions of Classroom Teachers on Friendship Relations of Students with High Social Participation Skills

Classroom teachers listed a total of 8 views on the friendship relations of students with high social participation skills. Among these opinions, the most common opinion is that he/she had good communication and interaction with his/her friends; the least common is that the social ones are more sincere with the social ones.

Results and Comments on the Opinions of Classroom Teachers on Friendship Relations of Students with Low Social Participation Skills

Classroom teachers expressed a total of 8 opinions about the friendship relations of students with low social participation skills. Among these opinions, the most emphasized opinions are those that have poor communication and interaction with their friends; the least emphasized view is that he/she is not preferred in games.

Results and Comments on the Communication / Interaction of Students with High Social Participation Skills with Teachers According to the Opinions of Classroom Teachers

Classroom teachers listed 4 characteristics in total regarding the communication and interaction of students with high social participation skills with their teachers. Among these features, the most emphasized features are he/she initiates and maintains communication with his/her teacher, has good interaction with his/her teacher, and expresses his/her problems to his/her teachers comfortably; the least emphasized feature is he/she offers solutions.

Results and Comments on the Communication and Interaction of Students with Low Social Participation Skills with Teachers According to the Opinions of Classroom Teachers

Classroom teachers listed a total of 5 characteristics related to the communication and interaction of students with low social participation skills with their teachers. Among these features, the most emphasized features are unable to initiate and maintain communication and wait for the first step from the teacher; the least emphasized feature is that he/she does not share his/her problems.

Results and Comments on Factors Affecting Social Participation Skills According to Classroom Teachers' Views

Classroom teachers listed 3 views in total that were effective on social participation skills. Personal characteristics and views of the family's attitudes and behaviors are emphasized the most, while the views of the teacher's attitudes and behaviors are emphasized the least.

Results and Comments on the Practices of Classroom Teachers for Students with Low Social Participation Skills

Classroom teachers listed a total of 14 opinions about their practices for students with low social participation skills. While the most emphasized views are I allow them to take part in certain days and weeks and I allow them to express themselves freely, the least emphasized views are the associations and organizations in the close circle with their families, I empathize with them and make them feel this.

According to Classroom Teachers' Views, Results, and Comments on the Practices of Teachers in and Out of School to Develop Students' Social Participation Skills

Classroom teachers have listed a total of 7 opinions about the practices they do in and out of school for students with low social participation skills. Among these opinions, the opinion that I make special assignments within the group is emphasized and the opinion that I try to use the skill design workshops in the school effectively is least emphasized.

Results and Comments on the Opinions of Classroom Teachers on the Problems Encountered in Gaining Social Participation Skills

It has been determined that primary school teachers have listed a total of 9 opinions

about the problems they encounter in gaining social participation skills. Among these views, the most emphasized are the self-conscious and shy attitudes of students; the least emphasized is that these students do not have enough time to act according to their individual differences.

Results and Comments on the Views of Classroom Teachers on the Effect of Parents on Gaining Social Participation Skills

Classroom teachers think that parents have an impact on their children to gain social participation skills. Parents' caring about their children's feelings and thoughts is the most repeated opinion by classroom teachers; judgmental parental attitude, which does not allow for mistakes, was the least repeated opinion.

Results and Comments on What Parents Should Do to Develop Their Children's Social Participation Skills According to the Opinions of Classroom Teachers

Classroom teachers have listed 16 views that parents can do to improve their children's social participation skills. The most emphasized views, giving children the task they can do and helping them to succeed while doing the task, appreciating the task when they succeed, and making the children feel confident in themselves; the least emphasized was that children communicate with other people under the supervision of their parents.

Results and Comments Regarding the Problems Parents Encounter in Gaining Social Participation Skills to Their Children According to the Opinions of Classroom Teachers

Classroom teachers gave a total of 9 opinions about the problems that parents face in gaining social participation skills for their children. Among these views, the most emphasized are the concerns that children cannot do what they can do, and the views of the family's financial impossibilities; the least emphasized view was that the parents living in the extended family remained passive.

Discussion and Conclusion

In the study, while defining social participation skills by classroom teachers, they repeated the statements of being willing to participate in activities and communicating easily with others; It was observed that they repeated the statements of doing activities independently and performing activities as a member of a group less frequently. Classroom teachers see the social participation skill as a concept that is perceived in the classroom and the school, and they emphasize the socialization and communication dimension of the social participation skill the most. Although being included in a group and adapting to group dynamics are among the prominent sub-dimensions of social participation skills, it is an unexpected result that teachers mentioned at least this sub-dimension.

It was observed that teachers answered the characteristics of students with high and low social participation skills by moving away from the sub-dimensions of social participation skills, mostly through personal characteristics and communication

skills.

While classroom teachers see the personal characteristics of the students and the attitudes and behaviors of the family as effective on social participation skills; on the other hand, they see the teacher's attitudes and behaviors as less effective.

In line with the answers of the teachers, it is seen that the students mostly benefit from the latent curriculum to improve their social participation skills. The study shows that the teachers respond to the sub-dimension of social participation skills mostly by generating ideas on issues that concern their immediate environment and society, conveying these ideas to those around them, interviewing, discussing, planning, and taking action. However, teachers were expected to repeat other dimensions of social participation skills while answering this question. Because there are many things that teachers can do for students with low social participation skills. According to Ludlow (1993), these skills can be listed as follows; enable students to help the community and people, attend law court hearings, community town/city council meetings, government building meetings, constitutional debates, etc. participation, to prepare a campaign brochure (removal of historical buildings, waste disposal, etc.) to support an important issue.

In the research, the primary problem faced by classroom teachers in gaining social participation skills is that students behave shyly and timidly. In order to solve this problem, it is necessary for teachers to implement programs that will enable their students to cope with shyness.

Classroom teachers think that parents have an impact on their children to gain social participation skills. As a matter of fact, Göğçer (2018) determined that there is a significant relationship between the personality traits of parents and their children's social skills.

Classroom teachers gave more place to the views of parents to develop their children's social participation skills, "give children tasks they can do, help them succeed while doing tasks, appreciate when they succeed in tasks, and make children feel self-confident". The least stated opinion was "to communicate with other people under the supervision of parents". When we look at the opinions of the teachers, it is seen that parents expect them to have a democratic family attitude towards their children.

In the research, primary school teachers see the most common problem that parents face in gaining social participation skills to their children, as "the parents' concerns about what the children can do and the financial impossibilities of the children's families".

Implication and Suggestions

- Detailed information on how to gain social participation skills for students can be included in the curricula.
- Teachers can make effective and careful use of the hidden curriculum to develop their students' social participation skills.

- Teachers can include social participation skills in homework by developing projects with their students in and out of school to improve their students' social participation skills.
- Teachers can give more space to social skills training and activities that include group interaction inside and outside the classroom, with the help of the school's psychological counseling and guidance teachers for students who are shy and not assertive.
- Family education can be given importance to increase the influence of parents on their children's social participation skills.

Research Limitations and Future Research

This study was conducted in the 2019/2020 academic year, a semi-structured interview form was prepared to determine the views of 48 classroom teachers working in public and private primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the central districts of Ankara, about the social participation skills of their students and their students' gaining social participation skills, and the participant's responses to the questions. Limited to answers. When these limitations are taken into account, it will contribute to the field by conducting studies of similar depth with classroom teachers working in different regions.

Author Contributions

Developing the working idea Ü.Ş. and K.K.; methodologically designed by K.K.; negotiations Ü.Ş.; data and resource collection, Ü.Ş.; interpretation of findings, Ü.Ş., K.K.; writing—review and correction, Ü.Ş., K.K. All authors have read and accepted the published version of the article.

Publication Ethics

This article was produced from the Master's Thesis titled "Examination of primary school fourth-grade students' acquisition of social participation skills" prepared by Ülkühan Şahin under the supervision of Kadir Karatekin. The participants were informed about the subject and aims of the research. A statement was made regarding the confidentiality of personal information and interview content and that the data would not be used for any reason other than research, and a consent form was prepared. Ethics committee approval with decision number 2022.10.15 was obtained from Ankara Yıldırım Beyazıt University for the research.

Funding

This research received no external funding.

ORCID

Ülkühan ŞAHİN  <https://orcid.org/0000-0003-3822-0829>

Kadir KARATEKİN  <https://orcid.org/0000-0003-3807-7030>

References

- Adler, R. P. ve Goggin, J. (2005). *What do we mean by civic engagement?* *Journal of Transformative Education*, (3), 236-252.
- Akbaba, B. ve Aksoy, B. (2019). Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. İçinde B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Ed.) Giriş. (s. X-XVII). Ankara: Pegem Akademi.
- Alabaş, Ç. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında (1968-2018) sosyal katılım becerisinin yerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Altınok, A. (2012). *Sosyal katılım faaliyetlerinin 12-14 yaş grubu öğrencilerinin sosyal problemlere olan duyarlılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Serhatoğlu, B. (2012). *Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Ceylan, Ö. (2017). *Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: okul öncesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, D. (2020). *Ortaokul sosyal bilgiler dersinde ve okul uygulamalarında sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi sürecinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Press). USA: SAGE Publications.
- Çelikkaya, T. (2011). *Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: öğretmen görüşleri*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Deveci, H. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımı*. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (3), 159-166.
- DeRosier, M.E., Gilliom, M. (2007). *Effectiveness of a Parent Training Program for Improving Children's Social Behavior*. *J Child Fam Stud*, 16, 660-670 doi.org/10.1007/s10826-006-9114-1
- Erdoğan, E. (2019). Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi. İçinde B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Ed.). Gözlem (s.199-219). Ankara: Pegem Akademi.
- Gallant K., Smale B. ve Arai S. (2010). *Civic engagement through mandatory community service: implications of serious leisure*. *Journal of Leisure Research*, 42(2), 181-201.
- Genç, S. ve Eryaman, Y. M. (2008). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 89-102.
- Göğer, G. (2018). *Ebeveynlerin kişilik özellikler ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hasdemir, A. (2005). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. *Sosyal beceri eğitiminin lise öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi*.
- Hayırsöver, F. (2010). *Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kara Yılmaz, G. (2017). *İşbirlikli öğrenmenin ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve sosyal katılım becerisine etkisi*. Yayınlanmamış

- yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Karatekin K., Kuş, Z. ve Merey, Z. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde sosyal katılımları*. Elementary Education Online, 13 (2), 345-361.
- Kaya, B. ve Ersoy, F. (2011). *Geleneksel sınıflarda sosyal bilgiler dersinde zaman içinde bilim ünitesinde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumu üzerine etkisi*. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 2(1), 92-103.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. ve Houten, E. V. (2010). *Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands*. International Journal of Disability, Development and Education, 57(1), 59-75, doi: 10.1080/10349120903537905.
- Kozanoğlu, T. (2006). *Utangaçlıkla baş edebilme sosyal beceri eğitim programının ergenlerin utangaçlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Krantz, M. (1982) *Sociometric awareness, social participation, and perceived popularity in preschool children*. Child Development, 53(2), 376-379.
- Ludlow, K. W (1993). *Social Studies via Social Participation: Crossing The Rubicon*. 10 Temmuz 2022 tarihinde <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/vol2/ludlow.html>. adresinden erişilmiştir.
- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4. 5. 6. ve 7. sınıflar). Ankara: MEB.
- MEB. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4.-5. sınıflar öğretim programı (Taslak Basım). Ankara: MEB.
- Memişoğlu, H. ve Tarhan E. (2016) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,5(2), 6-20.
- Mutluer, C. (2013). *Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (izmir menemen örneği)*. Turkish Studies- International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(7), 355-362.
- Ocakı, E. ve Samancı, O. (2018, Ekim). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. 7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu 'nda sunulmuş bildiri, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Öcal, A. ve Altınok A. (2012, Nisan). *Sosyal bilgiler eğitiminde bir sosyal duyarlılık aracı olarak aktif sosyal katılım*. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu 'nda sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Özyürek, A. (2015). *Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Milli Eğitim Dergisi, (206), 106-120.
- Samancı O. ve Diş, O. (2014). *Sosyal becerileri zayıf olan ilkökul öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(2), 573-590.
- Sazak Pınar, E. (2014). *Özel eğitim okullarında ve sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri*. New World Sciences Academy- Education Sciences, 9 (1), 73-86.
- Seyhan, O. (2014). *Sosyal katılım kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının metafor durumları*. Researcher: Social Science Studies,2(2), 34-43.
- Shuler, L. O. (2010). *Paths to active citizenship: the development of and connection between civic engagement involvement and attitudes in college students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Boston College.
- Sömen, T. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal katılım becerisi kazandırma durumları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Türnüklü, A. (2000). *Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilcek nitel bir araştırma tekniği: görüşme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 24(24), 543-559.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Türk cumhuriyetlerinin değerlendirilmesi

Sevde Sağlam & Elvan Yalçınkaya

Önerilen atf: Sağlam, S., & Yalçınkaya, E. (2022). 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Türk Cumhuriyetlerinin Değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(2), 413-449. DOI: 10.47615/issej.1134327

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.1134327>



© 2022 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.



Öne Çıkanlar

Konu ile ilgili gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda ağırlıklı olarak 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ele alınarak 6 ve 7. Sınıflarda Türk Dünyası konuları incelenmiştir. Bu çalışmada güncel 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı özelinde farkındalığın kazanımında ilk basamak olan dördüncü sınıf ders kitabı Türk Cumhuriyetleri kapsamında değerlendirilerek literatüre katkı sağlanması ve gerçekleştirilecek olan yeni çalışmalar için yeni bir pencere aralanması hedeflenmiştir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Türk cumhuriyetlerinin değerlendirilmesi

Sevde Sağlam  Elvan Yalçınkaya 

Ziya Eren Eğitim Fakültesi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, 38039, Türkiye

ÖZ

Gerçekleştirilmiş olan bu araştırmanın temel hedefi, küresel dünyada yaşanan gelişmelerin dikkate alınması ile hazırlanmış olan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf kazanımlarında ve ders kitabında Türk Cumhuriyetleri konusunun işlenişini değerlendirmektir. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre: 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4. sınıf düzeyinde Türk Cumhuriyetlerine dair bir kazanıma, ders kitabında ise sekiz sayfaya yer verilmiştir. Konuya dair sunulan bilgiler haritalar, görseller ve örnek haberler ile somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ders kitabında ve kazanımlarda Türk Cumhuriyetleri konusuna yeteri kadar yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 23 Haziran 2022
Kabul tarihi 12 Ekim 2022

ANAHTAR KELİMELER

Sosyal bilgiler, Ders kitabı,
Türk Cumhuriyetleri,
Öğretim programı

Makale Türü

Araştırma makalesi

İLETİŞİM Sevde Sağlam  svdsg1m38@gmail.com  Ziya Eren Eğitim Fakültesi, Erciyes Üniversitesi, 38039, Kayseri, Türkiye

© 2022 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

Bireylerin sosyal yaşama hazırlanmalarında ve toplumun bir üyesi haline gelmelerinde eğitim ve öğretim kurumlarına önemli rol düşmektedir. Günümüz dünyasında gerek bilimsel gerekse teknoloji alanında hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Küreselleşme ile beraber bireylerin daha karmaşık problemlere çözüm önerileri üretmeleri ve sosyal yaşama etkin katılımlarını sağlayacak beceriler geliştirmeleri gerekmektedir. Bireylerin sosyal yaşama hazırlanmaları için gerekli bilgi ve beceriyi edinmelerinde informal öğrenmeler etkili olabileceği gibi eğitim kurumları da etkili olmaktadır.

Toplumsal yaşam içerisinde bireylerin gerekli bilgi, değer ve becerileri edinmelerinde, bireyin kendi beklentileri ile toplumun bireyden beklentileri arasında dengenin sağlanmasında okullar önemli bir role sahiptir. Okullar, bireylere etkin birer vatandaş olarak dar anlamda toplumları, geniş anlamda insanlık için çalışma bilincini aşılar. Öğrencilerin problemlere karşı doğru çözümler üretebilmelerinde gerekli bilgi ve becerileri edinmelerinde okullar rehber konumundadır. Eğitsel faaliyetler bireylerin kendilerini gerçekleştirme süreçlerine rehberlik eder (Dewey, 2019). Öğrencilerin hayata karşı hazırlanmasında sosyal yapı ile daima etkileşim halinde bulunan ve temelinde insandan beslenen sosyal bilimler önemli bir role sahiptir.

Sosyal bilimler değişim ve sürekliliği algılama becerisini temel prensip kabul ederek bireylerin sosyal yaşama olumlu adaptasyonlarını multidisipliner anlayış ile hedeflemiştir (Akhan ve Şimşek, 2015). Eğitimin hem bir sosyal bilim dalı olması hem de temel ilkelerin pratikleşmesine alan açması Sosyal Bilgiler çalışma alanının oluşmasını sağlamıştır (Safran, 1993). Sosyal bilimler ile Sosyal Bilgiler çalışma alanı arasındaki etkileşimi Tay (2010), “sosyal bilimler insanların birbirleri ile, yaşadıkları toplumları ile etkileşimlerini ve bireylerin davranışlarını inceleyen bilimler topluluğu iken sosyal bilgiler de bu bilimler topluluğundan beslenerek bireylere etkin vatandaşlık becerileri kazandırmayı hedefleyen bir çalışma alanı” şeklinde açıklamıştır. Sosyal Bilgiler, yeryüzünde meydana gelen olayların nedenlerini ve sonuçlarını tanıtan, etkin bir vatandaşın sahip olduğu hak ve sorumluluklarını belirten, bireyin hem kendisi ile hem de toplumsal ve fiziki çevresi ile etkileşimini geçmiş, bugün ve gelecek kapsamında açıklayan bilgiler olarak ifade edilebilir (Çakıroğlu, 1987). Sosyal Bilgilere dair birçok farklı tanımlama da literatürde yer almaktadır.

Sosyal Bilgileri Barth (1991), gerek toplumsal gerekse evrensel önemli konular hakkında bireylerin vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin iletilebilmesi amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerin multidisipliner uyumudur şeklinde tanımlamıştır. Sever (2021) ise temel eğitim düzeyinde öğrenim görmekte olan bireylerin değişim ve sürekliliği algılama becerilerini geliştirerek değişen dünya düzeninde ve hayatlarında onlar için önemli bilgi, beceri, tutum ile değerleri geliştirebilmek amacıyla insana ve hayata dair bütün bilimler ve çalışma alanlarıyla etkileşim halinde olan sarmal ve bütüncül yaklaşımı benimseyen çalışma alanı ve öğretim programı olarak tanımlamıştır. Öztürk (2015) de beşerî

ve sosyal bilimlerin kendi disiplinleri ve metotları ile edinmiş oldukları bilgiler ile beslenen bir çalışma alanıdır şeklinde ifade etmiştir. Yapılan tanımlamalardan hareket ile Sosyal Bilgiler dersi, disiplinler arası bir yaklaşım ile sosyal bilimlerden edindiği bilgilerden faydalanabilen, karar alabilen, çözüm önerileri geliştirebilen aktif vatandaşların yetişmesini amaçlayan ve kendi öğretim programına sahip olan bir ders olarak açıklanabilir. Sosyal Bilgiler dersinin yapısı ve temel hedefleri ile ilgili araştırmacıların literatüre sundukları farklı bakış açıları ve bilgiler bulunmaktadır.

Turner, Russell III ve Waters (2013), Sosyal Bilgiler dersinin temel amacının, buldukları toplum içerisinde aktif rolde yer alarak insanlığa katkı sunabilen vatandaşların, kendi yeterliliklerini keşfetmiş ve geliştirmeyi hedefleyen mutlu bireylerin yetişmesi sürecine olumlu katkı sunmak olduğunu ifade etmişlerdir. Seyhan (2021), Sosyal Bilgiler dersini farklı sosyal bilim disiplinlerinin sağladığı bilgi, değer, becerilere sahip, katılımcı, eleştirel düşünebilen, bilgiyi yapılandıran, öğrenmeyi öğrenen, demokratik bireyleri yetiştirme programı olarak ifade etmiştir. Kaya ve Öner (2017), Sosyal Bilgiler dersi ve öğretim programının toplulaştırma çalışmaları sonucu ilkökul ve ortaokul eğitimini gerçekleştiren bireylerin başarılı sosyalleşme sürecine odaklanmasına dikkat çekmişlerdir. Yapılan tanımlamalardan hareket ile Sosyal Bilgiler dersinin yapısı, içeriği ve öğretim programı incelendiğinde dersin temelinde, öğrencilerin farklı araştırmalar ve incelemeler gerçekleştirerek edinmiş oldukları bilgiyi uygulamaları ve beceri haline getirmeleri temel alınmaktadır (Sever, Yalçınkaya ve Mazman, 2009). Öğrencilerin buldukları topluma yabancılaşmamaları, duyarlı ve etkin birer vatandaş olmaları ve üretici bireyler olarak yetişmeleri sürecinde Sosyal Bilgiler dersi mihver ders konumunda yer almaktadır (Yanpar, 1997). Bireylerin ve toplumsal yaşamın temel dinamiğini oluşturmakta olan Sosyal Bilgiler insanlığın yaşamı ile birlikte aktif olarak şekillenmiş ve gelişmiştir.

Sosyal Bilgiler eğitiminin tarihine ve nerede başladığına bakıldığında esasen hem Sosyal Bilgileri besleyen sosyal bilimler hem de fen bilimlerinin insanlığın doğuşu ile beraber başlamıştır (Sönmez, 1998). Çünkü insanlar doğdukları andan itibaren çevrelerini ve yaşamı öğrenmeye, anlamlandırmaya çalışırlar. Sosyal Bilgiler eğitimi de temelinde hayat ile özdeşleşmektedir ve öğrencilerin süreç içerisinde ihtiyaçlarına cevap sunmayı amaçlar. 20. yy. ile beraber toplumsal yaşamda gerçekleşen değişimler, müfredat programlarında milli ve ahlaki değerlere, toplumsal konulara ve sosyal etkileşime daha sık yer verilmeye başlanmasını sağlamıştır. Eğitimin toplumsal yönünün önem kazanması Sosyal Bilgiler dersinin doğuşunu sağlamıştır (Oruç ve Ulusoy, 2008). Sosyal Bilgiler kavramı ilk olarak 1916 tarihli olan “Bulletin” isimli derginin yayınlanan 28. sayısındaki komite raporu ile literatüre kaydedilmiştir (Kaya ve Öner, 2017). Sosyal Bilgiler ifadesinin oluşturucusu ise Thomas Jesse Jones olmuştur. Toplumsal yaşamın yapı taşlarını oluşturan bireylerin, sosyal yaşam içerisinde etkin birer katılımcı olmalarını ve yeterliliklerini geliştirmelerini hedefleyen Sosyal Bilgiler, bir çalışma ve konu alanı olarak ABD’de ortaya çıktığı Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi olan NCSS tarafından ifade edilmiştir. Amerika Birleşik

Devletleri'nde ortaya çıkmış olan Sosyal Bilgilerin amacı, ülkede yaşanan problemlere karşı duyarlı ve çözüm üreten bireylerin yetişmelerini sağlamak olmuştur (Öztürk ve Kafadar, 2020). Ayrıca Sosyal Bilgiler, yaşanan yoğun göçler sonucunda oluşan mozaik toplumda ortak yaşam ile kültür bilincinin oluşturulmasında ve yeni bir Amerikan sosyal yapısının inşasında araç olarak tercih edilmiştir (Bilgili, 2006). Sosyal Bilgilerin tarihine değinirken Türk tarihindeki gelişimini de ele almak gerekmektedir.

Sosyal Bilgiler eğitiminin Türk toplumundaki tarihi, Türklerin tarih sahnesine çıkmalarına kadar götürülebilir. Genel olarak konar göçer yaşam tarzını benimsemiş Türk toplumunda sosyal yaşam ve insanların davranışları gelenek ve görenekler ile şekillenerek yazısız bir anayasa niteliğinde olan töre kuralları ile düzenlenmiştir (Özmen, 2015). Sosyal Bilgiler toplumsal yaşamdan beslendiği için temelleri sosyal yapıda etkin olan töre kurallarına dayandırılabilir. Eğitsel tarihinin bakıldığında ise, Türk milli eğitim sisteminde hazırlanan ve kullanılan müfredat programları incelendiğinde Sosyal Bilgiler çalışma alanının temelinin oluşturduğu tarih ve coğrafya disiplinlerinin yer aldığı ilk ilköğretim programı 1876-1909 yılları arasında II. Abdülhamid döneminde hazırlanmıştır (Öztürk, Otluoğlu ve Keskin, 2014). Cumhuriyetin ilanı ile beraber eğitim kurumlarında inkılapları ve temel ideolojiyi benimseyen, Cumhuriyetçi vatandaşlar olan bireylerin yetiştirilmesi temel hedef olmuştur (Güven, 2000). Cumhuriyet döneminin ilk programı olan 1924 müfredat programı değerlendirildiğinde Sosyal Bilgiler çalışma alanının özünü oluşturan disiplinlerin programda yer aldığı ancak Sosyal Bilgiler adı ile doğrudan bir dersin programda mevcut olmadığı görülmektedir. 1926 yılından sonra dünya genelinde yaşanan gelişmeler, edinilen yeni bilgiler ve Türk milletinin ihtiyaçları ile ülkenin hedefleri dikkate alınarak "İlk Mektepler Müfredat Programı" hazırlanmıştır. Hazırlanan programın içeriği değerlendirildiğinde doğrudan Sosyal Bilgiler adı ile bir derse yer verilmese de bu çalışma alanının temelleri arasında yer alan tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri programda yer almıştır. Bu derslerde temel hedef, öğrencilerin Türk milletinin ve Türkiye Cumhuriyeti'nin maddi ve manevi değerlerini benimsemeleri ve toplumsal birliğin sağlanması olmuştur (Ambarlı, 2010). Özellikle tarih derslerinde temel amaç, öğrencilerin hem çağdaş dünya tarihini hem de Türk milli tarihinin temelinin oluşturduğu Türk Dünyasını öğrenmeleri olmuştur (Çapa, 2012). 1924 ve 1926 yıllarında hazırlanmış olan programların temeline bakıldığında ulusalcı bir vatandaşlık eğitiminin sunulması ve bu tutumun benimsenmesi temel hedef olmuştur (Çelik, 2008). 1929 yılına gelindiğinde hazırlanmış ve yayınlanmış olan İlk Mektepler Talimatnamesinde öğrencilere programlı, düzenli ve disiplinli bir eğitimin sunulmasına dikkat çekilmiştir (Öztürk, 2011). 1929 yılında hazırlanmış olan talimatnamede gerek Sosyal Bilgiler dersinde gerekse diğer derslerde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel ihtiyaçları, ülkenin ihtiyaçları, bulunan sosyal yapının özellikleri, milletin örf, adet ve kültürü dikkate alınarak eğitim alanındaki ihtiyaçların ve benimsenen temel ilkelerin revize edilmesinin ve öğretim programlarının güncellenmesinin gerekliliğine vurgu yapılmış ve daha sonra hazırlanacak programların daha çağdaş olmasının gerekliliğine dikkat çekilmiştir (Yanpar, 1994). 1930 yılında hazırlanmış olan müfredat programı incelendiğinde programda sosyal bilimler disiplinlerinden olan

tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisine yer verilmiştir. Derslerin temelinde Türk milli kimliğine vurgu yapılmıştır. Buradaki hedeflerden birisi de kurulan yeni cumhuriyette milli birlik ve beraberliği tesis etmek olmuştur (Korkmaz ve Güler, 2020). 1936 yılında hazırlanmış olan programa bakıldığında ise Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer alan derslerde temel hedef daha önceki programlar ile ortaktır ancak yöntemler ve temel ilkelerde değişikliğe gidilerek ezberci anlayıştan ziyade gözlem ile incelemelerin ön planda yer aldığı bir eğitim programı uygulanmaya çalışılmıştır (Fer, 2005). Sosyal Bilgiler dersine ait başlangıç denemeleri 1950’li yıllarda başlamıştır. 1962 yılına gelindiğinde tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi derslerine ait bilgiler “Toplum ve Ülke İncelemeleri” çatısı altında toplanarak bir ders haline getirilmiş ve okutulmaya başlanmıştır (Safran, 2015). 1968 yılına gelindiğinde Sosyal Bilgiler dersi adına çok önemli bir gelişmeye imza atılmıştır. Hazırlanan programda Toplum ve Ülke İncelemeleri dersinin ismi değiştirilmiş ve Sosyal Bilgiler dersi programında yer almıştır. Yaşanan bu gelişme ile beraber Sosyal Bilgiler adı ile bir ders ilk defa müfredat programında yer almıştır (Keskin, 2012).

1968 programında toplu dersler anlayışı temel ilke olmuştur (Arslan, 1999). 1968 müfredat programında yer almaya başlayan Sosyal Bilgiler dersi ilk olarak bütün ilkokullarda okutulmaya başlanmıştır, üç yıl sonra ise 1970-1971 eğitim ve öğretim yılında sonuçlarının değerlendirilmesi amacıyla Sosyal Bilgiler dersi ilk defa ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır (Günden, 1995). 1968 Sosyal Bilgiler dersine ait müfredat programı özünde öğrencilere Türk milletinin ve Türkiye Cumhuriyeti’nin tarihini ve kültürel değerlerini öğrencilere aktarma ve millet bilinci oluşturma gayesini taşımaktadır. Programın bir diğer hedefi de, Türk milletinin dünya medeniyetlerine sunduğu katkıya dair küresel farkındalığın benimsenmesi olmuştur (Öcal ve Yakar, 2015). 1975 yılına gelindiğinde hazırlanan müfredat programında birinci devrede yer alan sınıflara Hayat Bilgisi dersi okutulmuş, ikinci devrede yer alan sınıflara ise Sosyal Bilgiler dersi okutulmuştur (Cicioğlu, 1985). 1985 yılına gelindiğinde müfredat programında değişikliğe gidilmiş ortaokulların programında Sosyal Bilgiler dersi kaldırılarak tek disiplinli bir anlayış benimsenmiş ve “Milli Tarih”, “Milli Coğrafya” ile “Vatandaşlık Bilgileri” dersleri programa eklenmiştir. 1997 yılında zorunlu ve kesintisiz sekiz yıllık eğitime geçilirken Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri müfredattan kaldırılmış, 1998 yılında alınan karar ile 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulmak üzere Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı hazırlanmış ve uygulanmıştır (Keskin, 2002). 2005 yılına gelindiğinde öğrencilerin daha aktif oldukları derslerin planlanması amacıyla yeni müfredat programı hazırlanmıştır. Tam manası ile yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği, becerilerin ve değerlerin ön plana alınması 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile olmuştur.

Alanyazında Türk Dünyasına dair farklı çalışmalar bulunmaktadır:

Demirok (2019), çalışmasında üniversite öğrencilerinin Türk Dünyası algısını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi’nde öğrenim gören 202 öğrenci ile

gerçekleştirilen anket çalışması sonucunda öğrencilerin Türk dünyasına dair idari ve kültürel algılarının yüksek olduğu, ekonomik algılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak fakültele göre, Necatibey Eğitim Fakültesi'nin lehine bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Topal (2014), çalışmasında üniversite öğrencilerinin Türk Dünyası coğrafyasına dair farkındalık düzeylerinin belirlenmesini ve farkındalıklarının fakülte, sınıf düzeyi, okudukları alan, cinsiyet ve öğrenim gördükleri lise türüne göre anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi hedeflemiştir. Kullanılan anket sonucunda üniversite öğrencilerinin Türk Dünyası coğrafyası hakkında farkındalık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taşkaya (2014), tarafından yapılan çalışma Selçuk Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının Türk Dünyasına dair bilgi seviyelerinin istenen düzeyde olmadığı görülmüştür.

Tufan (2022), tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışma yurtdışında Türk Dünyasına dair yapılan faaliyetler ve araştırmalar hakkında bilgi sunmaktadır. Araştırmada “Ortak Türk Tarihi” isimli ders kitabı incelenmiştir. Ders kitabının içeriğinde 15. Yüzyıla kadar Türk milletinin dünya tarihindeki yeri ve önemine değinilmiştir. Hazırlanan ders kitabı Türkiye, Kazakistan ve Azerbaycan Cumhuriyetlerinde seçmeli ders olarak öğrencilere sunulması kararlaştırılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada bu alanda yer alan çalışmaların arttırılması gereken bir seviyede olduğuna dikkat çekilmiştir. Yapılan araştırmalar dikkate alındığında Türk Dünyasına dair yapılan çalışmalar temel düzeyden itibaren başlanarak milli kimlik inşasının oluşturulması gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Yapılan bu çalışma ile de Türk Cumhuriyetlerine dair literatüre katkı sunması hedeflenmektedir.

Amaç

Bu araştırmada, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dördüncü sınıf kazanımlarında ve ders kitabında Türk Cumhuriyetleri konusunu değerlendirmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğrencilere edindirilen bilgi, beceri ve donanımlar onların ders kapsamında aktarılan tarih konularında geçmişi eleştirel bir bakış açısı ile sorgulamaları, bugünümüzü doğru okumaları ve geleceğin inşasında donanımlı olabilmeleri için gerekli becerileri kazandırmaktır (Er ve Bayındır, 2015). 1991 yılında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin yıkılması neticesinde bağımsızlıklarını kazanmış olan Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye Devleti arasındaki ortak tarihin, kültürün öğrenilmesi, bugün hem siyasi

hem de kültürel alanda iş birliğinin sağlanması açısından büyük öneme sahiptir (Eşel, 2019). Öğrencilere ortak tarihin ve kültürün öğretilmesinde temel eğitim düzeyi büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada bu önemin ortaya konulmasında yapılan çalışmalardan bir tanesi olmuştur

Metodoloji

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgu veya olaylar ile ilgili bilgileri kapsayan dokümanları analiz etmeyi ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Verilerin Toplanması

Doküman incelemesinde araştırılmak istenen alana dair ilgili kitapların, günlüklerin, raporların, süreli yayınların, gözlem ve görüşme kayıtlarının disiplinli bir anlayış çerçevesinde veri kaynağı olarak kullanılmaktadır (Kartal, 2021). Nitel araştırmalarda kullanılmakta olan dokümanların kapsamını sadece yazılı dokümanlar ile sınırlandırılmamalıdır. Gerek geçmiş veri olarak gerekse araştırma sürecinde kayıt altına alınmış olan fotoğraflar, video kayıtları ve filmler de görsel veri kaynakları olarak kullanılabilir (Baş ve Akturan, 2017). Araştırma problemine konu olan olay ya da olgu hakkında kaynak çeşitliliğinin zenginleştirilmesi ve farklı bakış açılarının incelenmesi konunun daha geniş kapsamlı ele alınmasını ve araştırmanın geçerliliğinin artmasına katkı sunacaktır. Bu çalışmada verilerin elde edilmesinde literatürde yer almakta olan akademik kitaplardan, benzer şekilde gerçekleştirilen çalışmalar sonucu ulaşılan veriler ile yazılan makalelerden, günümüzde temel eğitim düzeyinde okutulmakta olan ders kitaplarından, öğretim programından ve tezlerden yararlanılmıştır. Ders kitabından faydalanılırken ilk olarak temel veri kaynağı olarak Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapmakta olan öğretmenler ile görüşülerek kullanmakta oldukları mevcut ders kitabı temin edilmiştir. Ders kitabına ulaşıldıktan sonra tek tek öğrenme alanları ve konu başlıkları incelenerek sistematik şekilde Türk Cumhuriyetleri konusunu kapsayan ilgili sayfalar belirlenmiştir. Belirlenen sayfalarda yer almakta olan görseller, örnek haberler, haritalar ve yazılı dokümanlar kategorik olarak okunmuş ve incelenmiştir. Elde edilen bilgiler ise maddelenerek veri haline getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın analizi araştırmacının elde etmiş olduğu gerek yazılı dokümanları gerekse görsel veri kaynaklarını sistematik şekilde sentezleyerek bulguların yorumlanması ile gerçekleştirilmektedir (Baltacı, 2019). Doküman incelemesi ile elde edilmiş olan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi

sosyal bilimler alanında çalışan araştırmacılara arşivlerden, belgelerden, gazetelerden, sinema, dizi gibi çeşitli görsel dokümanlardan, çeşitli kitle iletişim araçlarından elde edilen verilerin anlamlandırılması amacıyla sistemli bir biçimde incelenmesidir. İçerik analizinin amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ile ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

Baltacı (2021), da içerik analizini, verilerin birbirleri ile anlamlı ilişkiler çerçevesinde düzenlenmesini kapsayan bütüncül bir analiz şeklinde tanımlamıştır. İçerik analizinde yazıya geçirilmiş olan verilerin içeriği ve vermek istediği vurgu noktaları özetlenerek kayıt altına alınmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2021). Ham maddeyi ders kitapları, romanlar ve gazeteler gibi yazılı belgeler oluşturmaktadır (Özkan, 2021).

Bu çalışmada 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf ile ilgili kazanım ile Sosyal Bilgiler dersinde okutulmakta olan 4. Sınıf ders kitabı, yazar Sami Tüysüz tarafından 2019 yılında hazırlanmış ve TUNA yayıncılık tarafından yayınlanması gerçekleştirilmiş ders kitabı doküman olarak kullanılmıştır. Dokümanlar sistematik şekilde taranmış ve Türk Cumhuriyetlerine dair veriler belirlenerek görseller ve metinler düzenli şekilde analiz edilmiştir.

Bulgular

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4. sınıf öğrenme alanları ile kazanımlar incelendiğinde Türk Cumhuriyetleri konusunu içeren kazanım “Küresel Bağlantılar” adıyla öğretim programında bulunan yedinci öğrenme alanının kapsamındadır. Türk Cumhuriyetleri ile ilgili bulunan kazanım “4.7.2. Türkiye’nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile ilişkisini kavrar.”

Araştırma kapsamında ele alınmış olan kazanım doğrudan Türk Cumhuriyetleri konusu ile bağlantısı bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin okutulmaya başlandığı temel seviye olan dördüncü sınıf kazanımları arasında Türk Cumhuriyetleri konusunun ele alınmaya başlanması ortak tarihin ve kültürün bugünümüzü ve geleceğimizi şekillendirmedeki önemini nitelemektedir.

Araştırma kapsamında dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde okutulmakta olan ders kitabı, yazar Sami Tüysüz tarafından 2019 yılında hazırlanmış ve TUNA yayıncılık tarafından yayınlanması gerçekleştirilmiştir. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla beş yıl kullanılmak üzere öğretime sunulmuştur.

Öğretim programının dördüncü sınıf kazanımları ele alındığında yedinci öğrenme alanı olan Küresel Bağlantılar bölümünde dört adet kazanım bulunmaktadır. Ders Kitabında ise aynı bölümde beş adet konu başlığı yer almaktadır. Buradaki farklılık 4.7.2. numaralı kazanımın iki konu başlığına ayrılarak işlenmesinden kaynaklanmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenmiş olan kazanım ders kitabında “Komşularımız” ve “Türk Cumhuriyetleri” konu başlıkları altında yer almıştır. Komşularımız isimli bölümde Türk Cumhuriyetleri ile ilişkilendirilen bilgiler şunlardır:

NAHCİVAN

Türkiye'nin doğu komşularından olan Nahcivan, Azerbaycan'a bağlı bir özerk cumhuriyettir. Nahcivan'ın nüfusu 500 bin kadardır. Bu ülke ile tek kapımız İğdır ilimizdeki Dilucu Sınır Kapısı'dır. Türkiye ile Nahcivan arasındaki ilişkiler dostluk ve kardeşlik duyguları içinde gelişerek devam etmektedir.

Tarihte "Türk Kapısı" adıyla anılan Nahcivan, bugün de Azerbaycan halkı ile doğrudan bağlantı kurmamızı sağlamaktadır.

178

Görsel 1. Nahcivan'a Ait Metin Örneği

İlk olarak sayfa 178'de özerk bir cumhuriyet olan Nahcivan öğrencilere tanıtılmıştır. Nahcivan tanıtılırken tek millet ve iki devlet dediğimiz, kardeş ülke olan Azerbaycan Cumhuriyeti ile ülkemiz arasındaki ilişkileri kurmamızda ve geliştirebilmemizde Nahcivan'ın önemi öğrencilere betimlenmeye gayret edilmiştir. Ülkemiz ile olan kara bağlantısı ve coğrafi konumunun sahip olduğu önem vurgulanırken ortak tarihi ve kültürel bağa da dikkat çekilmiştir.



Görsel 2. Bakü-Tiflis-Ceyhan Petrol Boru Hattına Dair Görsel

İkinci olarak ise sayfa 179'da Azerbaycan Cumhuriyeti'nin başkenti olma unvanına sahip olan Bakü'den başlayarak Gürcistan topraklarına, ardından ise ülkemize ulaşan ve petrol taşınımını sağlayan Bakü-Tiflis-Ceyhan Petrol Boru Hattı ve bu hattın hem ekonomik hem de diplomatik yönü öğrencilere aktarılmıştır. Gerekli bilgiler sunulurken harita kullanımının gerçekleştirilmesi öğrencilerin sunulan bilgileri somutlaştırmalarına da katkı sunmaktadır.

TÜRK CUMHURİYETLERİ

 Türkiye Cumhuriyeti dışında bugün bağımsız olarak varlığını sürdüren başka hangi Türk devletlerini biliyoruz?

Günümüzde Türkiye dışında başka ülkelerde de Türk toplulukları vardır. Bunların başında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yaşayan Kıbrıs Türkleri gelir. Asya kıtasında yaşayan Azeriler, Kırgızlar, Kazaklar, Özbekler ve Türkmenler de diğer önemli Türk topluluklarıdır. Uzun süre Sovyetler Birliği'nin sınırları içinde yaşamış olan bu topluluklar Sovyetlerin 1991'de dağılması üzerine bağımsızlıklarını kazandı. Azerbaycan, Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan ve Türkmenistan adlarıyla kendi devletlerini kurdular.



Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
15 Kasım 1983



Kırgızistan
31 Ağustos 1991



Özbekistan
1 Eylül 1991



Azerbaycan
18 Ekim 1991



Türkmenistan
27 Ekim 1991



Kazakistan
16 Aralık 1991



Türk Cumhuriyetleri
182

Görsel 3. Türk Cumhuriyetlerine İlişkin Metin Örneği

İlk olarak öğrencilerin hazırlanmış olduklarının sağlanabilmesi amacıyla sayfa 182'de öğrencilere bağımsızlıklarını elde etmiş olan Türk Cumhuriyetleri hakkında genel bilgi verilmiş, ardından her devletin bayrağı tanıtılmış ve Türk Cumhuriyetleri'nin idari sınırlarını gösteren bir haritaya yer verilmiştir.

Biliyor muydunuz?

Türkiye, başta Türk Cumhuriyetleri olmak üzere diğer ülkelerde yaşayan Türklerle ilişkilerini yürütmek amacıyla bazı kurumlar oluşturmuştur. Bu kurumların başlıcaları Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığıdır.

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA)

1992 yılında kurulan TİKA'nın iki önemli amacı vardır. Bunlardan birincisi Türkiye ile sınır bulunan, Türkçe konuşulan ve gelişmekte olan ülkelere destek olmaktır. İkincisi ise ekonomik, ticari, teknik, sosyal ve kültürel konular ile eğitim alanında projeler geliştirerek Türkiye'nin bu ülkelere arasındaki iş birliğini güçlendirmektir.

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB)

2010 tarihinde kurulan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının çalışma konusu yurt dışındaki vatandaşlarımız, soydaşlarımız ve akrabamız olan topluluktur. YTB'nin temel görevi ülkemizdeki farklı kurumların söz konusu topluluklara sundukları hizmetleri organize etmektir. Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilere yardımcı olmak da başkanlığın görevleri arasındadır.

AZERBAJYAN


Başkentli Bakü olan Azerbaycan, doğu sınırlarımızdaki Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti nedeniyle komşumuz durumundadır. Azerbaycan ile aramızda tarihten gelen güçlü bağlar vardır. Azerbaycan ile Türkiye kendilerini "iki devlet bir millet" olarak ifade eden kardeş ülkelerdir. Atatürk bu kardeşliği "Azerbaycan'ın sevincini bizim sevincimiz, kederi bizim kederimizdir." (1) sözü ile dile getirmiştir.

Nüfusu 9,7 milyon olan Azerbaycan ile aramızdaki ekonomik ilişkiler oldukça ileri düzeydedir. 2005 yılında faaliyete başlayan Bakü-Tiflis-Ceyhan Petrol Boru Hattı, Hazar petrollerini batı pazarlarına ulaştıran önemli bir enerji koridorudur. Hattın açılmasıyla birlikte Türkiye ile Azerbaycan arasındaki ticaret hacmi daha da genişlemiştir.

Türkiye Azerbaycan'a çeşitli gıda maddeleri, elektrik enerjisi, motorlu kara taşıtları, deterjanlar, ev tekstil ürünleri, demir-çelik, mobilya, boya ve kâğıt ihraç eder. Azerbaycan'dan ise petrol, plastik ürünler, elektronik araçlar, ham deri, halı, bakır, alüminyum ve pamuk alır.

(1) Erişim tarihi: 21.06.2018, <http://islemh.gov.tr/kurum/filetin/34464620/dergis/34464620.pdf>

183



Görsel 4. Azerbaycan Cumhuriyetine Dair Görsel

Konuya dair genel bir bilgi aktarıldıktan sonra sayfa 183'de Türk Cumhuriyetleri ile ortak tarihimizi, kültürümüzü, dilimizi, eğitimimizi ve kardeşlik ilişkilerimizi kuvvetlendirmemizi sağlayan Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı yani TİKA ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı yani YTB hakkında öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun bilgiler sunulmuştur.



Görsel 5. Türkmenistan Devletine Ait Görsel ve Haber Örneği

Türkmenistan devleti öğrencilere tanıtılırken coğrafi ve idari özelliklerden ziyade Türkiye Cumhuriyeti ile olan ortak tarihin, kültürene, ekonomik, kültürel, turizm, eğitim ve dış politika alanlarında gerçekleştirilmekte olan iş birliğine dikkat çekilmiştir. Verilen bilgilerin öğrenciler için daha kalıcı ve anlamlı hale gelmesi amacıyla ülkenin başkenti olan Aşkabat'a dair bir görsel örneği ile Türkmenistan Cumhuriyeti'nin bağımsızlık yıl dönümünü konu edinen bir haber örneğine yer verilmiştir.

ÖZBEKİSTAN

Başkenti Taşkent olan Özbekistan'ın nüfusu 31.2 milyon civarındadır. Zengin yer altı kaynaklarına sahip olan Özbekistan'dan altın, doğal gaz, alüminyum, kömür ve mermer çıkarılır. Ülke ekonomisinde tarım ve hayvancılık da önemli yer tutar.

Özbekistan'ın bağımsızlığını tanıyan ilk ülke Türkiye'dir. Ülkemiz Özbekistan ile arasındaki iş birliğini her alanda geliştirmeye büyük önem vermektedir. Bu nedenle Özbekistan'la olan ticaret hacrimiz her geçen yıl artmaktadır. Özbekistan'da başta inşaat, tekstil, gıda, otelcilik ve ilaç olmak üzere çeşitli sektörlerde faaliyet gösteren 700 kadar Türk firması bulunmaktadır.

Türkiye, Özbekistan'a dokuma ürünleri, motorlu kara taşıtları, temizlik ve gıda maddeleri ile mobilya ve inşaat malzemeleri ihraç eder. Buna karşılık Özbekistan'dan yağlı tohumlar, pamuk ipiği, bakır, mineral yağlar ve yakıtlar alır.



TIKA'dan Özbekistan'a Turizm ve Otelcilik Eğitimi

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TIKA), T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ile Özbekistan Turizmi Geliştirme Devlet Kurulu iş birliğinde Buhara'da Turizm Otelcilik Eğitimi düzenlendi.

Buhara Turizm Kolejinde bir hafta süren eğitimin sonunda katılımcılara sertifikaları törenle teslim edildi. Büyük ilgi gören sertifika töreninde TIKA Taşkent Program Koordinatörü ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı uzmanları tarafından 140 katılımcıya sertifikaları dağıtıldı.

Özbekistan Turizmi Geliştirme Devlet Kurulu Eğitim Dairesi Başkan Yardımcısı Nataliya Ivonina eğitim programının düzenlenmesinden büyük memnuniyet duyduklarını ifade ederek katılımcıların önemli bir deneyim kazandığını söyledi.



185

İnternet Haberi (9)

Görsel 6. Özbekistan Devletine Ait Görsel ve Haber Örneği

Özbekistan Cumhuriyeti hakkında bilgiler sunulurken ilk olarak ülkenin sahip olduğu zengin yer altı kaynaklarına dikkat çekilmiştir. Ayrıca ülkenin bel kemiğini oluşturan tarım sektörünün Türkiye Cumhuriyeti ile olan ithalat ve ihracat ilişkilerindeki önemi de ifade edilmiştir. İki devlet arasındaki ilişkilerde daha ziyade ticaret alanına dikkat çekildiği ve bunun bir internet haberi ile örneklendirildiği görülmektedir



Görsel 7. Kırgızistan'a Dair Görseller ve İnternet Haberi Örneği

7 bağımsız Türk Cumhuriyetlerinden bir diğeri olan Kırgızistan Cumhuriyeti tanıtılırken Türkiye ile ikili ilişkilerinde önemli bir yere sahip olan ve 1997 yılında imzalanan “Ebedi Dostluk ve İş Birliği Antlaşmasına” dikkat çekilerek başlanmıştır. İki ülke arasındaki ilişkilerin sadece siyasi alan ile sınırlı olmadığını ve ekonomik alanda gerçekleştirilen ithalat ve ihracat ilişkileri ürünler ile örneklendirilmiştir. Konunun anlatımında kullanılan görseller arasında ülkenin başkenti olan Bişkek’e ait bir görsel yer alırken Türkiye ile Kırgızistan’a ait ülke bayraklarının ortak tarihe dikkat çekecek şekilde sunulduğu görülmektedir. Konunun anlatımı örnek bir internet haberi sunularak tamamlanmıştır. Haberin içeriğine bakıldığında Türk Cumhuriyetleri arasındaki ilişkilerin koordine edilmesi ve güçlendirilmesi amacıyla oluşturulan Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı’nın örnek faaliyetini kapsamaktadır.



Görsel 8. Kazakistan ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne Dair Metinler ve Görseller

Kazakistan hakkında sunulan bilgilerde ilk olarak ülkenin sahip olduğu geniş yüzölçümünden bahsedilerek ülkenin coğrafi özelliklerine kısa bir giriş yapılmış ve ardından ülkenin gerek ekonomisini gerekse uluslararası arenadaki konumunu etkileyen yer altı kaynaklarının zenginliğinden bahsedilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti ile Kazakistan arasındaki ticari işbirliğinin yanı sıra kültürel ve eğitim alanındaki ilişkileri ifade etmek amacıyla 1993 yılında kurulmuş olan Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi hakkında bilgi sunulmuştur. Kazakistan Cumhuriyeti'nin ardından "Yavru Vatan" olarak da isimlendirilmekte olan Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti arasındaki her alanda bulunan ortak bağların önemi öğrencilere ticari, siyasi ve ekonomik

alanlarda gerçekleştirilmekte olan faaliyetlerden örnekler sunularak anlatılmıştır.

Tartışma and Sonuç

Türk tarihinin ve kültürünün Türk milleti tarafından öğrenilmesi ve yaşatılması bugünün dünyasının doğru okunmasını, gelecek nesillerin ve düzenin sağlam inşasını sağlamaktadır. Bu araştırmada güncel eğitim alanında yaşanan gelişmeleri, pedagojik bilgileri, toplumun ihtiyaçlarını, Türkiye Cumhuriyeti'nin vizyonunu ve misyonunu dikkate alarak hazırlanmış olan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Araştırmada Sosyal Bilgiler dersinin okutulmaya başlandığı temel seviye olan 4. sınıf kazanımları ve ders kitabı değerlendirilmiştir.

Öğretim programında 4. sınıf seviyesinde toplamda 33 adet kazanım yer alırken bunlardan sadece 1 tanesi doğrudan Türk Cumhuriyetleri konusunu kapsamaktadır. TUNA yayıncılık tarafından basımı gerçekleştirilen ders kitabı incelendiğinde ise ders kitabında toplamda 208 sayfa bulunurken, Türk Cumhuriyetleri konusuna dair toplamda sadece 8 sayfa yer almaktadır. Hem müfredat programında hem de ders kitabında Türk Cumhuriyetleri konusuna verilen önemin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılabılır. Dalı ve Çakmak (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda da eş değer bir sonuç olarak 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda milli tarih ve milli kültür konularının dar bir çerçeve ile sınırlı kaldığı sonucuna varılmıştır. Bayram (2011), tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda da benzer bir sonuç olarak, 1998 ve 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitim Programlarında ve ders kitabında Türk dünyası konusuna daha geniş yer verilmesi gerektiği ve içeriğin zenginleştirilmesine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ders kitabında Türk Cumhuriyetleri konusuna dair sunulan bilgiler görseller, haritalar ve internet haberi örnekleri ile daha zengin bir içeriğe dönüştürülmüştür. Türk Cumhuriyetleri konusu öğrencilere sunulurken başlangıçta hazırlanmışlığı sağlamak amacıyla genel bir bilgi ile devletlere ait bayrakların görselleri sunulmuştur. Türk Cumhuriyetlerine dair sadece idari ve coğrafi bilgiler sunulmamış, bu bilgilerin yanı sıra devletler arasında siyasi, kültürel ve sosyal alanda iş birliğini tesis eden kurum ve kuruluşlar hakkında da bilgiler verilmiştir. Yalçınkaya (2014) tarafından 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarının araştırıldığı çalışma sonucunda da benzer bir bulgu olarak Türk Cumhuriyetleri konusunun internet ve gazete haberleri ile zenginleştirilerek öğrencilere aktarıldığı sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Gerçekleştirilen çalışma sonucunda, yarınlarmızın mimarları olacak olan bireylere okutulmakta olan ders kitabında ve öğretim programında Türk Cumhuriyetleri konusuna daha geniş yer verilmesi ve konu içerisinde bilgilerin pekiştirilmesine katkı sunacak etkinliklere yer verilmesi öneri olarak

sunulmaktadır. Ayrıca Türk Cumhuriyetleri konusunun öğrencilere aktarımında Türkiye Cumhuriyeti ile olan idari, ekonomik, kültürel, eğitim ve sosyal alanlarda iş birliğine değinilirken diğer devletlerin de birbirleri ile olan ilişkilerine ağırlık verilmesi ve bunun konu sonunda öğrencilerin becerilerini geliştirecek taksonomide yer alan üst düzey bilişsel basamaklara da hitap eden dayanan bir değerlendirme etkinliği ile pekiştirilmesi öneri olarak sunulmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Bu çalışmada 4. Sınıf kazanımları ve ders kitabı incelenmiştir. Gelecek araştırmacıların farklı sınıf düzeylerine ait kazanımları ve ders kitaplarını araştırmalarının literatürü zenginleştirebileceği düşünülmektedir.

Yazar Katkıları

Giriş, S.S ve E.Y.; metodoloji, S.S ve E.Y.; araştırma S.S ve E.Y.; kaynaklar S.S ve E.Y.; yazma ve taslak hazırlama S.S ve E.Y.; yazma, inceleme ve düzenleme S.S ve E.Y. Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okudular ve kabul ettiler.

Yayın Etiği

Araştırma doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bu sebeple araştırma etik kurul izni gerektiren çalışmalar içerisinde yer almamaktadır.

ORCID

Sevde Sağlam  <http://orcid.org/0000-0002-8414-5746>

Elvan Yalçınkaya  <http://orcid.org/0000-0003-1838-0411>

Kaynakça

- Akhan, E. A., & Şimşek Çetin, Ö. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitimine yönelik ilgilerinin ve görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 11(2), 551-588.
- Ambarlı, A. (2010). *Türkiye’de cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programları (değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Arslan, M. (1999). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 1-14.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Baltacı, A. (2021). Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler. Uzunöz, A. (Ed.), *Nitel veri analizi* (s. 71-99). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high/middle school social studies curriculum, activities and materials*. University Press of America.
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Nitel araştırma: Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli*. Seçkin Yayıncılık.
- Bayram, H. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde Türk dünyası* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Bilgili, A. S. (2006). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. İ. H. Demircioğlu (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (2-29). Hegem Yayınları.
- Çakıroğlu, O. (1987, Haziran 8-11). *Cumhuriyet döneminde bu yana sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmenin dünü, bugünü, yarını* [Sempozyum oturumu]. Gazi Üniversitesi Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çapa, M. (2012). Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne geçiş sürecinde Türkiye’de tarih öğretiminin tarihçesi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1-28.
- Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10(1), 359-369. <https://hdl.handle.net/20.500.12619/98339>
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti’nde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişim)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Dinç, E. ve Kıroğlu, K. (Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2017’de yayımlandı)
- Dallı, C., & Çakmak, M. A. (2020). 2018 sosyal bilgiler öğretim programında Türk tarihi ve kültürü konularının yeri. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 53-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/synergy/issue/58953/795865>
- Demirok, U. (2019). Üniversite öğrencilerinin türk dünyası algısı (Balıkesir Üniversitesi Örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Dewey, J. (2019). *Okul ve toplum*. (H. A. Başman, Çev.). S. Kaymakçı (Yay. Haz.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Er, A. R., & Bayındır, N. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin değer kazanımı ile öğretim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 357-379. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21661/504045>
- Eşel, G. (2019). Transkafkasya Bölgesel Güvenliğinde Şanghay İşbirliği Örgütünün Rolü. 2. *Uluslararası Hocalı Soykırımı ve Bölgesel Güvenlik Soykırımı Sempozyumu E-kitabı*, 400.
- Fer, S. (2005, Aralık). *1923 yılından günümüze cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme*. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Günden, S. (1995). Sosyal bilgiler öğretimine genel bir bakış. M. Çileli (Yay. Hazırlayan), *İlköğretim kurumlarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları* içinde (s. 22-339). Türk Eğitim Derneği.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye’de Devlet Eğitim ve İdeoloji*. Siyasal Kitabevi.
- Kartal, Ş. (2021). Nitel araştırmanın desenlenmesi. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 212-236). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, E., & Öner, G. (2017). 100. Yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-25.
- Keskin, Y. (2002). *Türkiye’de II. meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi*

- ve karşılaştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Keskin, Y. (2012). Türkiye’de 1970’li yıllardan günümüze kadar yayınlanmış ilköğretim, ortaokul ve ilköğretim okulu programlarında yer alan tarih dersi konularının dönemlere göre incelenmesi. *Uluslararası Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 442-461.
- Korkmaz, M. S., & Güler, H. (2020). 1926 yılından günümüze ilköğretim okullarının programları ve sosyal bilgiler. *Asia Minor Studies Dergisi*, 8(2), 501-512. <https://doi.org/10.17067/asm.738144>
- Öcal, A., & Yakar, H. (2015). 1968-2005 sosyal bilgiler ders programlarında küresel farkındalık eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 307-327.
- Oruç, Ş., & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(26), 121-132.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 319). Pegem Akademi Yayınları.
- Öztürk, C. (2011). Sosyal Bilgiler : Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s. 1-31). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal Bilgiler: Kavram, içerik ve program. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s. 1-31). Pegem Akademi Yayınları.
- Öztürk, C., & Kafadar, T. (2020). 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126. <https://doi.org/10.24315/tred.550508>
- Öztürk, C., Coşkun Keskin, S., & Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Pegem Akademi Yayınları.
- Safran, M. (1993). Tarih öğretiminin eğitsel amaçları. *Bellekten Dergisi*, 57(220), 827-842.
- Safran, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 2-16). Pegem Akademi Yayınları.
- Şahin Yanpar, T. (1994). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 43-48.
- Sever, R. (2021). Temel kavramlar. R. Sever (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitiminde kavram öğretimi* içinde (s. 1-20). Pegem Akademi Yayınları.
- Sever, R., Yalçinkaya, E., & Mazman, F. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde etkili bir öğretim yöntemi: dramatizasyon. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 155-166.
- Seyhan, A. (2021). Arşiv belgelerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına ilişkin öğretmen aday görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 655-680.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Taşkaya, S. M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının Türk dünyası algısı. *Researcher*, 2(1), 44-55.
- Tay, B. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (s. 3-20). Maya Akademi Yayınları.
- Topal, E. (2014). Üniversite öğrencilerinin türk dünyası coğrafyasına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Tufan, S. (2022). Kitap incelenmesi: Ortak Türk tarihi 8, en kadim devirlerden XV. Asra kadar. *Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 37-42. <https://doi.org/10.54971/synergy.1123937>
- Turner, T. N., Russell III, W. B., & Waters, S. (2013). *Essentials of elementary social studies*. Routledge Publishing.
- Yalçinkaya, E. (2014, Nisan). *Türkiye ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki Türk dünyası konularının karşılaştırılması*. I. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu. Niğde Üniversitesi-Kazak Devlet Pedagoji Üniversitesi-M. Akmulla Devlet Pedagoji Üniversitesi, Niğde.
- Yanpar Şahin, T. (1997). İlköğretimde sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 22(231), 41-43.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Doküman incelemesi. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 189-201). Seçkin Yayıncılık.



The Journal of International Social Science Education

ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



The evaluation of Turkish republics in the 4th grade social studies textbook

Sevde Sağlam & Elvan Yalçınkaya

To cite this article: Sağlam, S., & Yalçınkaya, E. (2022). The evaluation of turkish republics in the 4th grade social studies textbook, The Journal of International Social Science Education, 8(2), 413-449. DOI: 10.47615/issej.1134327

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.1134327>



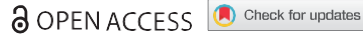
© 2022 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

In the studies carried out on the subject, the issues of the Turkish World in 6th and 7th grades were examined mainly by considering the 1998 Social Studies Curriculum and the 2005 Social Studies Curriculum. In this study, it is aimed to contribute to the literature and to open a new window for new studies to be carried out by evaluating the fourth grade textbook, which is the first step in gaining awareness in the current 2018 Social Studies Curriculum, within the scope of Turkish Republics.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.



The evaluation of Turkish republics in the 4th grade social studies textbook

Sevde Sağlam Elvan Yalçınkaya

Ziya Eren Faculty of Education, Erciyes University, 38039, Kayseri, Türkiye

ABSTRACT

The main objective of this research, which has been carried out, is to evaluate the handling of the subject of Turkic Republics in the 2018 Social Studies Curriculum 4th Grade achievements and textbook, which was prepared by taking into account the developments in the global world. In this research, document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used. According to the findings obtained as a result of the research carried out: The 2018 Social Studies Curriculum includes an achievement about the Turkic Republics at the 4th grade level, and eight pages in the textbook. The information presented on the subject has been tried to be concretized with maps, visuals and sample news. As a result of the research, it was concluded that the subject of Turkic Republics was not given enough place in the textbook and in the learning outcomes.

ARTICLE

HISTORY

Received 23 June 2022

Accepted 12 October 2022

KEYWORDS

Social studies, Textbook, Turkic Republic, Curriculum

Type of the paper

Research article,

CONTACT Sevde Sağlam svdsg1m38@gmail.com Ziya Eren Eğitim Fakültesi, Erciyes University, 38039, Kayseri, Türkiye

© 2022 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>, which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Introduction

Education and training institutions play an important role in the preparation of individuals for social life and becoming a member of society. In today's world, there is a rapid change and development in the field of science and technology. With globalization, individuals need to develop solutions and skills to more complex problems. Social sciences adopted the ability to perceive change and continuity as the basic principle and aimed at the positive adaptation of individuals to social life with a multidisciplinary approach (Akhan & Şimşek, 2015). The fact that education is both a branch of social science and a field for the practice of basic principles has led to the creation of the Social Studies study area (Safran, 1993). Social Studies course is a course that aims to train active citizens who can benefit from the knowledge gained from social sciences with an interdisciplinary approach, can make decisions and develop solutions, and has its own curriculum.

Purpose

The subjects of the Turkic World, which are among the subjects of history, are of great importance in terms of learning the common history and culture between the Turkic Republics and the State of Turkey, and ensuring cooperation in both political and cultural fields today. The basic education level is of great importance in teaching students about the common history and culture. In this research, the achievements of the fourth grade, in which the Social Studies course was started, and the textbook were examined.

Method

Research Pattern

In this study, the document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used. Document review refers to analyzing documents that contain information about the phenomenon or events to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Data Collection

In the document review, the relevant books, diaries, reports, periodicals, observation and interview records about the area to be researched are used as data sources within the framework of a disciplined understanding (Kartal, 2021)). The scope of documents used in qualitative research should not be limited to written documents only. Photographs, video recordings and films recorded both as historical data and during the research process can also be used as visual data sources (Baş and Akturan, 2017). Enriching the diversity of sources and examining different perspectives about the event or phenomenon that is the subject of the research problem will contribute to a more comprehensive approach to the subject and increase the validity of the research. In this research, academic books in the literature, articles written with the data obtained as a result of studies carried out in a similar way, textbooks currently used at the basic education level, curriculum and theses were used to obtain the data.

Analysis of Data

The analysis of the research is carried out by systematically synthesizing both written documents and visual data sources obtained by the researcher and interpreting the findings (Baltacı, 2019). The data obtained in this study were systematically analyzed and interpreted under two themes according to grade levels and learning areas. In the analysis of the data, the content analysis carried out in similar studies was taken into account and attention was paid to an objective attitude. In the analysis of the data, attention was paid to the visuals in the books, and their suitability for the content and suitability for the pedagogical level of the students were taken as criteria.

Findings

When the 2018 Social Studies Curriculum 4th grade learning areas and acquisitions are examined, the acquisition including the Turkic Republics is within the scope of the seventh learning area in the curriculum with the name "Global Connections". The achievement related to the Turkish Republics is "4.7.2. Comprehends Turkey's relationship with its neighbors and other Turkic Republics.

The achievement, which was discussed within the scope of the research, is directly related to the subject of Turkish Republics. The fact that the subject of Turkic Republics started to be discussed among the achievements of the fourth grade, which is the basic level at which the Social Studies course is taught, characterizes the importance of the common history and culture in shaping our present and future.

Within the scope of the research, the textbook taught in the fourth grade Social Studies course was prepared by the author Sami Tüysüz in 2019 and published by TUNA Publishing. As of the 2018-2019 academic year, it has been offered for use for five years.

Considering the fourth grade achievements of the curriculum, there are four learning outcomes in the Global Connections section, which is the seventh learning area. In the textbook, there are five subject headings in the same section. The difference here is 4.7.2. This is due to the fact that the acquisition numbered is divided into two topics. The outcome, which was examined within the scope of the research, was included in the textbook under the titles of "Our Neighbors" and "Turkic Republics". In the section called Our Neighbors, the information associated with the Turkish Republics is as follows:

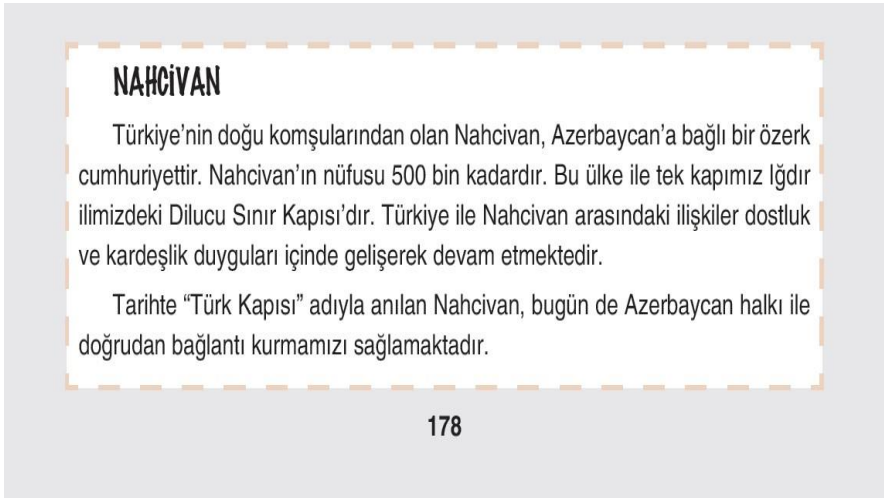


Figure 1. Text example of nakhchivan



Figure 2. Visual of Baku-Tbilisi-Ceyhan Oil Pipeline

Secondly, on page 179, starting from Baku, which is the capital of the Republic of Azerbaijan, the Baku-Tbilisi-Ceyhan Oil Pipeline, which reaches Georgia and then reaches our country and provides oil transportation, and both the economic and diplomatic aspects of this line are explained to the students. . The fact that the map was used while presenting the necessary information also contributes to the concretization of the presented information by the students.

TÜRK CUMHURİYETLERİ

Türkiye Cumhuriyeti dışında bugün bağımsız olarak varlığını sürdüren başka hangi Türk devletlerini biliyorsunuz?

Günümüzde Türkiye dışında başka ülkelerde de Türk toplulukları vardır. Bunların başında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yaşayan Kıbrıs Türkleri gelir. Asya kıtasında yaşayan Azeriler, Kırgızlar, Kazaklar, Özbekler ve Türkmenler de diğer önemli Türk topluluklarıdır. Uzun süre Sovyetler Birliği'nin sınırları içinde yaşamış olan bu topluluklar Sovyetlerin 1991'de dağılması üzerine bağımsızlıklarını kazandı. Azerbaycan, Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan ve Türkmenistan adlarıyla kendi devletlerini kurdular.



					
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	Kırgızistan	Özbekistan	Azerbaycan	Türkmenistan	Kazakistan
15 Kasım 1983	31 Ağustos 1991	1 Eylül 1991	18 Ekim 1991	27 Ekim 1991	16 Aralık 1991



Türk Cumhuriyetleri

182

Figure 3. Text Example on Turkish Republics

First of all, in order to ensure the readiness of the students, on page 182, general information about the Turkic Republics that gained their independence was given to the students, then the flag of each state was introduced and a map showing the administrative borders of the Turkic Republics was given.

Biliyor muydunuz?

Türkiye, başta Türk Cumhuriyetleri olmak üzere diğer ülkelerde yaşayan Türklerle ilişkilerini yürütmek amacıyla bazı kurumlar oluşturmuştur. Bu kurumların başlıcaları Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığıdır.

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TIKA)

1992 yılında kurulan TIKA'nın iki önemli amacı vardır. Bunlardan birincisi Türkiye ile sınır bulunan, Türkiye konuşulan ve gelişmekte olan ülkelere destek olmaktır. İkincisi ise ekonomik, ticari, teknik, sosyal ve kültürel konular ile eğitim alanında projeler geliştirerek Türkiye'nin bu ülkelere arasındaki iş birliğini güçlendirmektir.

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB)

2010 tarihinde kurulan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının çalışma konusu yurt dışındaki vatandaşlarımız, soydaşlarımız ve akrabamız olan topluluklardır. YTB'nin temel görevi ülkemizdeki farklı kurumların söz konusu topluluklara sundukları hizmetleri organize etmektir. Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilere yardımcı olmak da başkanlığın görevleri arasındadır.

AZERBAIJAN

Başkenti Bakü olan Azerbaycan, doğu sınırımızdaki Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti nedeniyle komşumuz durumundadır. Azerbaycan ile aramızda tarihten gelen güçlü bağlar vardır. Azerbaycan ile Türkiye kendilerini "iki devlet bir millet" olarak ifade eden kardeş ülkelerdir. Atatürk bu kardeşliği "Azerbaycan'ın sevincini bizim sevincimiz, kederi bizim kederimizdir." (1) sözü ile dile getirmiştir.

Nüfusu 9,7 milyon olan Azerbaycan ile aramızdaki ekonomik ilişkiler oldukça ileri düzeydedir. 2005 yılında faaliyete başlayan Bakü-Tiflis-Ceyhan Petrol Boru Hattı, Hazar petrollerini batı pazarlarına ulaştıran önemli bir enerji koridorudur. Hattın açılmasıyla birlikte Türkiye ile Azerbaycan arasındaki ticaret hacmi daha da genişlemiştir.

Türkiye Azerbaycan'a çeşitli gıda maddeleri, elektrik enerjisi, motorlu kara taşıtlar, deterjanlar, ev tekstil ürünleri, demir-çelik, mobilya, boya ve kâğıt ihrac eder. Azerbaycan'dan ise petrol, plastik ürünler, elektronik araçlar, ham deri, halı, bakır, alüminyum ve pamuk alır.

(1) Birişim tarihi: 21.05.2018, <http://ulmeh.gov.tr/uzerf/iletim/304ge/620/uzerf/304ge-pf/c29.pdf>

183





Figure 3. Image of the Republic of Azerbaijan

After giving general information on the subject, on page 183, the Turkish Cooperation and Coordination Agency (TIKA) and the Presidency for Turks Abroad and Related Communities (YTB), which enables us to strengthen our common history, culture, language, education and fraternal relations with the Turkic Republics, will examine the cognitive development levels of the students. appropriate information is provided.

TÜRKMENİSTAN
Nüfusu 5,4 milyon olan Türkmenistan'ın başkenti Aşgabat'tır.

Ortak tarihi, dili, inancı ve kültürü paylaşan Türkiye ile Türkmenistan arasında dengeli, karşılıklı saygı ve iş birliği anlayışına dayalı bir ilişki vardır. Türkiye-Türkmenistan iş birliği dış politika, ticaret ve ekonomi, kültür ve eğitim başta olmak üzere her alanda olumlu bir seyir izlemektedir.

Türkmenistan'da yaşayan 9 bine yakın vatandaşımız ile kardeş halk arasında önemli bir köprüsü oluşturmaktadır. Türkmenistan vatandaşları turizm ve ticaret amacıyla ülkemizi ziyaret etmektedir. Ayrıca binlerce Türkmen öğrenci üniversitemizde öğrenim görmektedir.



Aşgabat

Türkmenistanlı Öğrenciler Bayrak Bayramını Kutladılar

Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesinde öğrenim gören Türkmenistanlı öğrenciler ülkelerinin bağımsızlığını kazanmasının 25. yılını ve Türkmenistan Bayrak Bayramı'nı kutladılar.

Atatürk Kongre ve Kültür Merkezinde düzenlenen etkinlikte konuşan Türkmenistan Büyükelçiliği Başkâtebi Murat Akmammedov, "Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde 7 bine yakın Türkmenistanlı öğrencimiz eğitim görüyor," dedi.

Akmammedov konuşmasını "2016 yılı bağımsızlığımızın 25. yıl dönümüdür. Ayrıca 19 Şubat bizim Bayrak Bayramımızdır. Bağıntı en içten duygularımızla kutuyor ve Türkiye ile Türk bayraklarının daima yan yana olması dileğiyle sizlere teşekkür ediyorum." sözleriyle tamamladı.

İnternet Haberi (5)

Türkiye'de öğrenim gören Türkmenistanlı öğrencilerin ile ülke arasındaki ilişkilere katkıları neler olabirir?

Türk iş adamları, bağımsızlığını kazandığı ilk günlerden itibaren Türkmenistan'ın kalkınmasına katkı sağlamaktadır. Türkmenistan, Türk firmalarının Orta Asya'da en fazla proje üstlendikleri ülkedir. Türkiye Türkmenistan'a çeşitli makineler, elektrikli araçlar, aydınlatma ürünleri, ısıtma malzemeleri, mobilya, demir-çelik, temizlik ve gıda maddeleri ihraç eder. Buna karşılık Türkmenistan'dan halı, kilim, pamuk, pamuk ürünleri, petrol, mineral yağlar ve yakıtlar, plastik malzemeler ve elektrik enerjisi satın alır.

Figure 5. Visual and News Example of the State of Turkmenistan

While introducing the state of Turkmenistan to the students, attention was drawn to its common history with the Republic of Turkey, its culture, cooperation in the fields of economic, cultural, tourism, education and foreign policy rather than geographical and administrative features. In order to make the given information more permanent and meaningful for students, a visual example of Ashgabat, the capital of the country, and a news example about the independence anniversary of the Republic of Turkmenistan are included.



Image 6. Visual and News Example of Uzbekistan

While presenting information about the Republic of Uzbekistan, attention was drawn to the rich underground resources of the country. In addition, the importance of the agricultural sector, which is the backbone of the country, in the import and export relations with the Republic of Turkey was also expressed. It is seen that in the relations between the two states, attention is drawn to the field of trade and this is exemplified by an internet news.



Image 7. Images and Internet News Example About Kyrgyzstan

While introducing the Republic of Kyrgyzstan, another of the 7 independent Turkic Republics, it was started by drawing attention to the "Eternal Friendship and Cooperation Agreement" signed in 1997, which has an important place in bilateral relations with Turkey. The relations between the two countries are not limited to the political field, and the import and export relations in the economic field are exemplified by the products. While there is a visual of Bishkek, the capital of the country, among the images used in the narrative of the subject, it is seen that the country flags of Turkey and Kyrgyzstan are presented in a way that draws attention to the common history. The explanation of the subject was completed by presenting an example internet news. Looking at the content of the news, it covers the exemplary activity of the Turkish Cooperation and Coordination Agency Presidency, which was created to coordinate and strengthen the relations between the Turkic Republics.



Image 8. Texts and Images of Kazakhstan and the Turkish Republic of Northern Cyprus

In the information presented about Kazakhstan, firstly, a brief introduction to the geographical features of the country is made by mentioning the wide area of the country, and then the richness of the underground resources that affect the country's economy and its position in the international arena is mentioned. Information about Hoca Ahmet Yesevi International Turkish-Kazakh University, which was established in 1993 to express the cultural and educational relations as well as the commercial cooperation between the Republic of Turkey and Kazakhstan, is presented.

The importance of the common ties in every field between the Turkish Republic of Northern Cyprus and the Republic of Turkey, which is also called the

"Children's Homeland" after the Republic of Kazakhstan, was explained to the students by presenting examples from the activities carried out in the commercial, political and economic fields.

Discussion and Conclusion

Learning and keeping alive the Turkish history and culture by the Turkish nation ensures the correct reading of today's world and the solid construction of future generations and order. In this research, the 2018 Social Studies Curriculum, which was prepared by taking into account the developments in the field of current education, pedagogical information, the needs of the society, the vision and mission of the Republic of Turkey, was examined. In the research, the achievements of the 4th grade, which is the basic level at which the Social Studies course is taught, and the textbook were evaluated.

While there are 33 acquisitions in total at the 4th grade level in the curriculum, only 1 of them directly covers the subject of Turkish Republics. When the textbook published by TUNA Publishing is examined, there are 208 pages in total in the textbook, while there are only 8 pages in total on the subject of Turkic Republics. It can be concluded that the importance given to the subject of Turkic Republics in both the curriculum and the textbook is insufficient. As a result of the research carried out by Dalli and Çakmak (2020), it was concluded that the subjects of national history and national culture were limited to a narrow framework in the 2018 Social Studies Curriculum.

The information presented in the course book on the subject of Turkic Republics has been transformed into a richer content with images, maps and internet news examples. While the subject of the Turkic Republics was presented to the students, in order to ensure readiness at the beginning, a general information and the images of the flags of the states were presented. Not only administrative and geographical information about the Turkic Republics is presented, but also information about institutions and organizations that establish political, cultural and social cooperation between states. As a result of the study by Yalçinkaya (2014), in which the 2005 Social Studies Curriculum and textbooks were investigated, it was concluded that the subject of Turkic Republics was enriched with internet and newspaper news and transferred to the students as a similar finding.

Implication and Suggestions

As a result of the work carried out, it is suggested as a suggestion to include the subject of Turkic Republics in the course book and curriculum being taught to the individuals who will be the architects of our future, and to include activities that will contribute to the consolidation of the knowledge in the subject. In addition, while the cooperation with the Republic of Turkey in the administrative, economic, cultural, educational and social fields is mentioned in the transfer of the subject of Turkic Republics to the students, it is necessary to focus on the relations of other states with each other, and this will improve the skills of the students at

the end of the subject, based on the high-level cognitive steps in the taxonomy. It is offered as a suggestion to reinforce it with an evaluation activity.

Research Limitations and Future Research

In this study, the achievements of the 4th grade and the textbook were examined. It is thought that future researchers' research on the achievements of different grade levels and textbooks can enrich the literature

Author Contributions

Introduction, S.S and E.Y.; methodology, S.S and E.Y.; research S.S and E.Y.; references S.S and E.Y.; writing and drafting S.S and E.Y.; writing, reviewing and editing S.S and E.Y. All authors have read and accepted the published version of the article.

Publication Ethics

The research was carried out using the document analysis method. For this reason, the research is not included in studies that require ethics committee approval.

ORCID

Sevde Sağlam  <http://orcid.org/0000-0002-8414-5746>

Elvan Yalçinkaya  <http://orcid.org/0000-0003-1838-0411>

References

- Akhan, E. A., & Şimşek Çetin, Ö. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitimine yönelik ilgilerinin ve görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 11(2), 551-588.
- Ambarlı, A. (2010). *Türkiye’de cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programları (değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Arslan, M. (1999). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 1-14.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Baltacı, A. (2021). Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler. Uzunöz, A. (Ed.). *Nitel veri analizi* (s. 71-99). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high/middle school social studies curriculum, activities and materials*. University Press of America.
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Nitel araştırma: Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli*. Seçkin Yayıncılık.
- Bayram, H. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde Türk dünyası* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Bilgili, A. S. (2006). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. İ. H. Demircioğlu (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (2-29). Hegem Yayınları.
- Çakıroğlu, O. (1987, Haziran 8-11). *Cumhuriyet döneminden bu yana sosyal bilgiler öğretmenini yetiştirmenin dünü, bugünü, yarını* [Sempozyum oturumu]. Gazi Üniversitesi Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çapa, M. (2012). Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne geçiş sürecinde Türkiye’de tarih öğretiminin tarihçesi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1-28.
- Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10(1), 359-369. <https://hdl.handle.net/20.500.12619/98339>
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti’nde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişim)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Dinç, E. ve Kiroğlu, K. (Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2017’de yayımlandı)
- Dallı, C., & Çakmak, M. A. (2020). 2018 sosyal bilgiler öğretim programında Türk tarihi

- ve kültürü konularının yeri. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 53-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/synergy/issue/58953/795865>
- Demirok, U. (2019). Üniversite öğrencilerinin türk dünyası algısı (Balıkesir Üniversitesi Örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Dewey, J. (2019). *Okul ve toplum*. (H. A. Başman, Çev.). S. Kaymakçı (Yay. Haz.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Er, A. R., & Bayındır, N. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin değer kazanımı ile öğretim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 357-379. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21661/504045>
- Eşel, G. (2019). Transkafkasya Bölgesel Güvenliğinde Şanghay İşbirliği Örgütünün Rolü. 2. *Uluslararası Hocalı Soykırımı ve Bölgesel Güvenlik Soykırımı Sempozyumu E-kitabı*, 400.
- Fer, S. (2005, Aralık). 1923 yılından günümüze cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Günden, S. (1995). Sosyal bilgiler öğretimine genel bir bakış. M. Çileli (Yay. Hazırlayan), *İlköğretim kurumlarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları* içinde (s. 22-339). Türk Eğitim Derneği.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye'de Devlet Eğitim ve İdeoloji*. Siyasal Kitabevi.
- Kartal, Ş. (2021). Nitel araştırmanın desenlenmesi. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 212-236). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, E., & Öner, G. (2017). 100. Yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-25.
- Keskin, Y. (2002). *Türkiye'de II. meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Keskin, Y. (2012). Türkiye'de 1970'li yıllardan günümüze kadar yayınlanmış ilköğretim, ortaokul ve ilköğretim okulu programlarında yer alan tarih dersi konularının dönemlere göre incelenmesi. *Uluslararası Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 442-461.
- Korkmaz, M. S., & Güler, H. (2020). 1926 yılından günümüze ilköğretim okullarının programları ve sosyal bilgiler. *Asia Minor Studies Dergisi*, 8(2), 501-512. <https://doi.org/10.17067/asm.738144>
- Öcal, A., & Yakar, H. (2015). 1968-2005 sosyal bilgiler ders programlarında küresel farkındalık eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 307-327.
- Oruç, Ş., & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(26), 121-132.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.),

- Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 319). Pegem Akademi Yayınları.
- Öztürk, C. (2011). Sosyal Bilgiler : Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s. 1-31). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal Bilgiler: Kavram, içerik ve program. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s. 1-31). Pegem Akademi Yayınları.
- Öztürk, C., & Kafadar, T. (2020). 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126. <https://doi.org/10.24315/tred.550508>
- Öztürk, C., Coşkun Keskin, S., & Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Pegem Akademi Yayınları.
- Safran, M. (1993). Tarih öğretiminin eğitsel amaçları. *Belleten Dergisi*, 57(220), 827-842.
- Safran, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 2-16). Pegem Akademi Yayınları.
- Şahin Yanpar, T. (1994). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 43-48.
- Sever, R. (2021). Temel kavramlar. R. Sever (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitiminde kavram öğretimi* içinde (s. 1-20). Pegem Akademi Yayınları.
- Sever, R., Yalçinkaya, E., & Mazman, F. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde etkili bir öğretim yöntemi: dramatisasyon. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 155-166.
- Seyhan, A. (2021). Arşiv belgelerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına ilişkin öğretmen aday görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 655-680.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Taşkaya, S. M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının Türk dünyası algısı. *Researcher*, 2(1), 44-55.
- Tay, B. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (s. 3-20). Maya Akademi Yayınları.
- Topal, E. (2014). Üniversite öğrencilerinin türk dünyası coğrafyasına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Tufan, S. (2022). Kitap incelenmesi: Ortak Türk tarihi 8, en kadim devirlerden XV. Asra kadar. *Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 37-42. <https://doi.org/10.54971/synergy.1123937>
- Turner, T. N., Russell III, W. B., & Waters, S. (2013). *Essentials of elementary social studies*. Routledge Publishing.
- Yalçinkaya, E. (2014, Nisan). *Türkiye ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki Türk dünyası konularının karşılaştırılması*. I. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu. Niğde Üniversitesi-Kazak Devlet Pedagoji Üniversitesi-M. Akmulla Devlet Pedagoji Üniversitesi, Niğde.
- Yanpar Şahin, T. (1997). İlköğretimde sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 22(231), 41-43.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Doküman incelemesi. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 189-201). Seçkin Yayıncılık.



The Journal of International Social Science Education

ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



Countries' responses to covid-19 pandemic in K-12 education: Toward a digital mathematics education

İpek SARALAR-ARAS

To cite this article: Saralar-Aras, İ. (2022). Countries' responses to COVID-19 pandemic in K-12 education: Toward a digital mathematics education, *The Journal of International Social Science Education*, 8(2), 450-478. DOI: 10.47615/issej.1147274

The link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.1147274>



© 2022 İpek SARALAR-ARAS. Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition.

Highlights

The COVID-19 pandemic has affected many aspects of our lives, including education. As of March 2019, measures have begun to be taken in education in all countries, including the United Kingdom, China and Turkey, where the number of students is high or themselves being the world's leading countries in education. It is very valuable for countries to obtain information about the measures taken by other countries and to benefit from each other's experience. It is important to compile the studies of countries in order to be prepared to meet other possible outbreaks in the future or new waves of COVID-19.

This research examines the measures taken by countries against the COVID-19 pandemic in K-12 education, with a particular focus on mathematics education. Measures in three countries (China, The United Kingdom and Turkey, listed in alphabetical order) are presented and compared with each other, with a general focus on education and mathematics education.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Contries' responses to covid-19 pandemic in K-12 education: Toward a digital mathematics education

İpek Saralar-Aras 

Ministry of National Education, Ankara, 06500, Türkiye

ABSTRACT

The aim of this study is to describe countries' responses to the COVID-19 pandemic in K-12 education, with a particular focus on mathematics education. The cases in three countries (China, The United Kingdom, and Turkey, listed alphabetically) are described and then compared with each other. The findings showed that all three of the countries had intensive measures in education; all have a tendency to move a digital education including mathematics education. While China and the United Kingdom took measures in health and education together, Turkey presented the measures in education separate from the health measures. Hence, we found that despite the varied educational measures, and whether they are together with health or not, all of the countries in this study seem to work hard to provide students with the necessary education through the media channels of their choices.

ARTICLE HISTORY

Received 2 August 2022



Accepted 26 December 2022

KEY WORDS

Covid-19 pandemic, digital education, educational technologies, mathematics education

ARTICLE TYPE

Literature review

CONTACT İpek Saralar-Aras  ipek.salararas@gmail.com  Ministry of National Education, Ankara, Türkiye.

© 2022 İpek SARALAR-ARAS.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Introduction

COVID-19 is one of the most widespread global pandemics, which has caused a major threat to human life and health. The World Health Organization called it a worldwide pandemic on March 11, 2020, when the New Coronavirus Disease (COVID-19) appeared in Wuhan, China, and spread to other nations (World Health Organization [WHO], 2020). The pandemic's fast expansion in society had detrimental consequences on many aspects of human existence, including health, economy, and education. In this context, governments have made a number of choices, and taken a variety of steps including wearing masks and lockdowns to reduce the impact of the worldwide pandemic on social life and to prevent the pandemic from spreading further. There have been various educational policy steps during pandemic, including suspension of schools and health measures in schools; which made it almost compulsory to pass to the digitalization act (see Alhouti, 2020; Ismail et al., 2021; Symonidis et al., 2021).

One of these steps was the conversion of educational activities from face-to-face to distance education, which impacted educators and students all over the world. On February 16th, 2020, China became the first country to execute the distance education decision. On March 13th, it expanded to 45 nations, and by March 26th, 166 countries had closed schools at all levels of education and were preparing for a shift from face-to-face to distance education. The closure of schools to prevent the spread of COVID-19 and the lack of much time for teachers and students to prepare for the online delivery of lessons has made the pace of transition to online education unprecedented (Ali & Kaur, 2020, Saralar-Aras & Güneş, 2022, Sarı & Keser, 2021).

Although the educational institutions, digital learning environments and support systems of many countries were not fully ready, teachers had to start online education in a short time (Spoel et al., 2020). COVID-19 has turned homes around the world into learning environments in a matter of weeks, if not days. The learning environment was radically changed from a classroom to a digital platform (Bayrakdar & Guveli, 2020). Eurasian countries like Turkey have used a variety of resources to support the learning of students, including teaching packages (textbooks, worksheets and printouts), radio training, educational television and online teaching resources. Countries have often used several tools to achieve the largest possible student participation (to online education) ratio (Reimers et al., 2020).

At the onset of the crisis, governments and education actors have begun developing systems to deliver online education, showing that more than 90 percent of education ministries worldwide have implemented distance learning approaches that include radio, television and/ or the Internet (UNICEF, 2020c). Governments and education institutions have been developing methods to deliver education and training activities remotely since the onset of the COVID-19 pandemic crisis. According to the most recent data, more than 90% of education ministries throughout the world

have begun to employ distant learning methods such as radio, television, and the Internet. Most students (about 70%) continue their education at the global and regional levels in an environment that allows them to learn remotely through digital or asynchronous broadcast sessions at home (UNICEF, 2020a; UNICEF, 2020b). Simultaneously, students and teachers in many nations have been required to transition immediately from traditional classrooms to online courses, with little time to adjust (Sykes, 2020). Most education systems in the OECD's 2018 International Student Assessment Program (PISA) are not equipped for the world of digital learning possibilities, as the COVID-19 issue has demonstrated (Schleicher, 2020). Moreover, the pandemic process has confronted teachers with the reality that they have to learn how to work with previously unfamiliar software and tools in order to prepare teaching materials and deliver synchronized lessons. According to recent studies, Turkish teachers have shown that they have the necessary knowledge and skills on content knowledge, pedagogical knowledge, and skills they need to develop in the intersection of these with technology such as technological pedagogical knowledge that could be described as transferring this knowledge to technological processes, and technological pedagogical content knowledge that constitutes the intersection of content and pedagogy knowledge with technology knowledge (Saralar-Aras & Gunes, 2022; Sari & Keser, 2021).

Whilst we hope that many countries (e.g., China and Korea) overcame the unforeseen effects of COVID-19 with the developed vaccines, and many other measures, its influence on education and countries' responses played a vital role in students' development and learning as some of these countries used ready-to-use materials, which were already available before the pandemic (Ministry of National Education, 2022). This article reviewed the available literature that reports the educational measures taken by three major countries: China, England, and Turkey. We also looked for whether any particular measure is taken for teaching mathematics given many researchers' dispositions of teaching mathematics using technology for decades (Bolt, 1991).

The significance of the study

Schools, training centers, and higher education institutions have been forced to close in the majority of countries as a result of lockdown and social isolation measures brought on by the COVID-19 epidemic. The way educators deliver high-quality instruction—through a variety of online platforms—has undergone a paradigm shift. Despite the difficulties faced by both teachers and students, online learning, distant learning, and continuing education have emerged as a cure-all for this unprecedented worldwide pandemic. Both students and teachers may experience a completely different learning environment when switching from traditional face-to-face learning to online learning, but they are forced to adjust because there are few or no other options. Through a variety of online channels, the educational system and teachers have accepted "Education in Emergency," forcing them to use a system for which they are not equipped.

Students, parents, and educators all over the world have been affected by the unforeseen massive impact of the COVID-19 pandemic as schools were closed to deal with the global pandemic. Governments of China, The United Kingdom and Turkey, first responders, and health officials were working to limit the outbreak, and educational systems are doing their best to keep providing high-quality instruction to everyone during this challenging time (DfE, 2021b [The United Kingdom]; MoE, 2020a [China]; MoNE, 2020a [Turkey]). Many students were experiencing psychological and emotional distress at home or in their living environment, making it difficult for them to work well. Whilst the ideal methods for homeschooling children online have not yet been determined (Petrie, 2020), we had to teach mathematics which have been found to be difficult to teach by teachers and learn by both students and adults face-to-face even before the pandemic (Cornell, 1999; Larkin & Jorgensen, 2016).

Method

This study followed a literature review of multiple cases to describe the cases in three countries and compare and contrast these cases, where possible. The countries were chosen by using convenient sampling where authors had experienced teaching and learning environments. Data was collected using documentation methods. Whilst literature and policy reports available in English and Turkish were the main source of data collection, documents in other languages were translated and reported where possible. The keywords used were very general to see the overall cases including COVID-19 + Education + K-12 + [Country Name] in various forms of the words. It is excluded the papers which did mention education and COVID-19 in the sample countries but not particularly related to the education in K-12. Then, we further added the word mathematics (in various forms including maths, math, mathematic) to look for specific studies in mathematics. It is important to state that this paper has a specific focus on educational measures in K-12 with a particular focus on mathematics education, hence, countries might as well have other measures in other areas than education, and other educational levels.

Findings

Case of China

Being the first country to be impacted by the COVID-19 pandemic, China has taken a number of serious precautions to avoid, manage, and cure the disease, as well as enacted a number of policy measures at the country level. China followed a governmental policy which was a system where schools were suggested to follow centralized and unified rules and procedures (Xue, Li, Li, & Shang, 2020).

Education was very important for China's COVID-19 policy. According to, Xue et al.'s (2020) study, the country's educational strategies for COVID-19 addressed various areas including education, which constituted more than half (53%) of the content of the policy documents. When having a look at the content of the

educational sections/chapters of the documents, it is realized that health and safety (30%), online education (18%), material supply (16%), student management (15%), teacher training (12%) and curriculum arrangement (9%) were the main focus points (ibid). The percentages shows the ratio of the number of pages devoted to the related topic to the total number of pages of the documents.

At the very beginning, teaching and learning activities at all educational levels were suspended in response to changing circumstances so that the government had the necessary time to regulate education and teaching activities (The Ministry of Education, 2020a).

Curriculum Arrangement

According to the suggestions of the MoE (2020a) in China, the country suggested to the teachers to integrate the study of pandemic measures into the national curriculum (for the disciplines of Mathematics, Science, and History) and made the integration compulsory. It is also suggested by the MoE that teachers encourage students to read necessary sources regarding the COVID-19 pandemic for awareness as after-school work. Online instructional technology consultants have been appointed to support online teaching in schools in China. In addition, it has been suggested that the total daily teaching time should not exceed one hour for the lower grades of primary school, two hours for the upper grades of primary school, four hours for middle school, and five hours for high school (Zhang et al., 2020). Despite all the changes in the total daily teaching time, there was no curriculum change.

About mathematics education, studies reported that learning mathematics during the COVID-19 pandemic was based on a realistic mathematics approach (e.g., Huang et al., 2020; Kollosche & Meyerhöfer, 2021; Xie et al., 2021). For example, Xie and colleagues reported that mathematics teachers use real-life examples and contexts in order to teach mathematics during pandemics. The following presents a sample quote from the article where a mathematics teacher is introducing a topic. The original was Chinese and below is the English translation of the teacher's introduction as presented in the article:

“Hello, everyone! In today's study, we would like to achieve two purposes in the course. We need to (1) further understand the relationship between the same number addition formula in specific situations, and (2) combine with particular examples to realize that the meaning of the same multiplication formula is different in different situations. Well, let's start today's learning journey! Autumn is coming, and the fruits are ripe all over the mountains. The little animals have decided to hold a harvest party. How lively it is. Carefully observe; what do you find? [Opens a picture of nature with animals, and a few moments later students start replying by saying they saw three monkeys, six little squirrels, and three birds.]” (p. 70).

As seen from the example, the teacher in this study introduced a realistic example in order for students to explore the mathematical topic. This was only one of the

examples from many similar others, reported the authors.

Online Education and Material Supply

A national primary and secondary school network cloud platform was founded by the MoE (2020b) whilst the postponement of the beginning of the academic year. This platform was supported with the TV classroom channels, which were accessible to all local governments together with free access to important complementary learning resources. MoE (2020a, 2020b) in China has provided teaching resources to states, relevant provinces, and sometimes directly to the schools. In April 2020, all schools in China reported their reopening dates, and students continued to go to school as they were supposed to do before the COVID-19 (East Asia and Pacific Education Team, 2020). Figure 1(a) shows a sample live lesson from mathematics education, and Figure 1(b) shows a handout with a mathematics teacher's annotations on it.

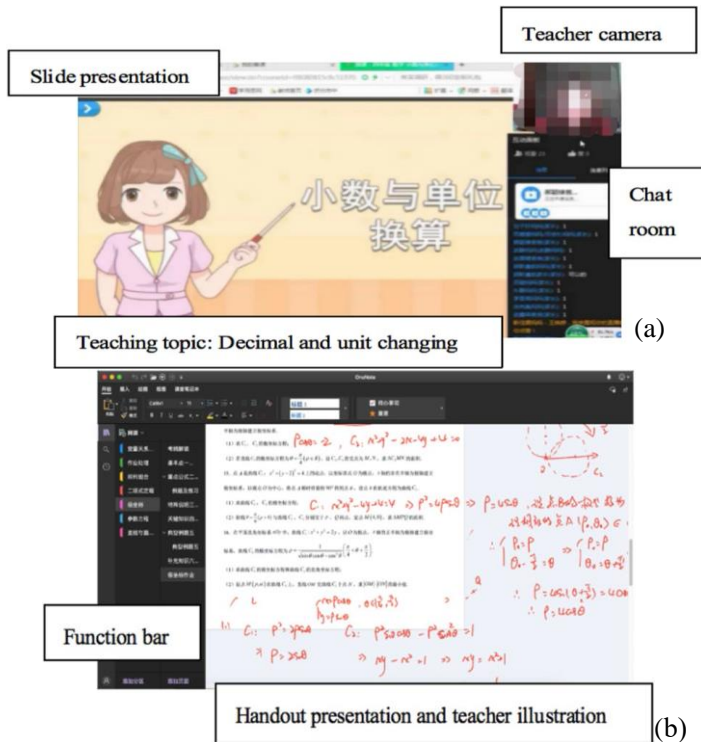


Figure 1. Sample mathematics education materials from China (Cao et al., 2021, p.162)

Teacher Training

During the COVID-19 pandemic, the MoE (2020a) stated that school principals were not only responsible for the health and safety of teachers but also responsible for organizing training sessions for the teachers regarding the possible measures and online teaching pedagogies. The findings of a country-wide national online survey conducted by China National Institute of Education Sciences demonstrated that teachers need support in skills and technologies that promote student interaction in online learning (70.2% of the teachers), technical support to use various online technology software packages (60.9%), ensuring availability of the content to be taught (57.5%), and systematic training on effective ways of conducting online education (53.4%) (Guanming Daily, 2020). In this context, an online teaching feedback system has been created that will encourage teachers to actively summarize and share their experiences and thoughts and to discuss these with their peers (Zhang et al., 2020).

Student Management

In China, it was also important to teach even if sometimes it was not possible to do face-to-face. Immediately after the pandemic had started, the country published an emergency plan (MoE, 2020c), called “Suspending Classes Without Stopping Learning: China’s Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak” where the policies regarding online education were clearly stated. Despite online education being strongly suggested, and 80% of the teachers who attended the online survey supporting online teaching, only 37% of the teachers were satisfied with their online teaching experience when it comes to student management (East Asia and Pacific Education Team, 2020; Guanming Daily, 2020).

Health and Safety

The Ministry of Education (MoE) (2020a) in China paid great attention to the psychological intervention of students and teachers to ensure mental health. The MoE aimed at providing guidance and psychological counselling in K-12 schools. Where face-to-face counselling sessions were not possible, an alternative was set as a helpline, called the psychological assistance hotline, with the aim of providing mental support for various populations and governments (of China). Moreover, specific information services were founded in order to assist students and teachers in preventing and reducing diseases caused by not only the pandemic (getting sick) but also psychological stress. Particular attention was shown to those children who were migrants, living in rural areas or in foster care.

According to the policy reports and studies reviewed, this government policy has resulted in various positive results (see East Asia and Pacific Education Team, 2020; MoE, 2020c; Xue, Li, Li, & Shang, 2020).

Case of the United Kingdom

The United Kingdom (The UK) was one of the first countries which responded to the COVID-19 pandemic immediately with necessary policy developments (see Hodgen et al., 2020), which include school closures for health and safety issues, and material supply for the students.

Reports suggest that the four governments across the United Kingdom (Northern Irish government, Scottish Government, The Welsh government, and The UK government -England) made varied decisions on how to support students during the lockdown in the face of immense demand caused by the ongoing pandemic for the provision of education (Sibieta & Cottell, 2020).

Similar to China, in the United Kingdom, teaching and learning activities at all levels of education were first suspended in response to changing conditions so that the government could regulate education and teaching activities. They examined several options for how to open educational facilities and provide more help to children from underprivileged and vulnerable homes.

Curriculum Arrangement

It was seen as critical to keep teaching the regular curriculum in a distant setting; hence, no arrangement was suggested by the Department for Education ([DfE], 2021b). Despite this, mathematics teachers in the United Kingdom had to adapt their lesson plans or slow down in order for teaching the same mathematical topics online, mostly using the suggestions of the researchers including Hodgen and colleagues (2020); the suggestions were based on the data Hodgen et al. (2020) collected from 115 schools in the United Kingdom. The authors stated that they reported any mathematical provision offered by these schools to their students in the online education during the COVID-19 pandemic. Their results showed that schools were choosing broadly one of three options about mathematics teaching: Following planned curriculum at a slower pace (37%), following planned curriculum (33%), reviewing and consolidating (27%) and other (6%). Last but not least, the study found that the lockdown had limited most students' ability to study mathematics; low achievers and other disadvantaged students had suffered much more constraints. Luckily, a small percentage of students had reaped unanticipated rewards in mathematics.

Online Education and Material Supply

The UK announced on March 18, 2020 that schools would close at the end of Friday, March 20, 2020. The Welsh education ministry was the first to make the news, which was quickly followed by statements for Scottish, Northern Irish and English schools (BBC, 2020; Busby, 2020). It was also stated that no public examinations would be held (Sparrow & Campbell, 2020). Instead, qualification marks were used which were based on teacher-predicted grades (not combined with an Ofqual-defined moderation mechanism) in England, Scotland, Wales and Northern Ireland. After this, it was decided that the education continued online with

children at their homes (DfE, 2021b).

For education to continue online, government-funded support was available to teachers and students to use one of the chosen interactive platforms: G Suite for Education (Google Classroom) or Office 365 Education (Microsoft Teams) (DfE, 2021b). Teachers were encouraged to link or embed other applications such as Kahoot and Socrative to these platforms.

The Department for Education (2020a) provided information and guidance for supporting children's online education during coronavirus for parents, guardians, and teachers. The guide for parents on the official website included information on what one should expect for her/his child's remote education, engaging children at home, and mental health and wellbeing. There were also resources for each of these three themes including mathematics curriculum resources for parents of children with special education needs and disabilities.

Studies also showed that mathematics teachers (particularly head of mathematics) were reported that digital education in an online form did not provide attainment (Chirinda et al., 2021; Hodgen et al., 2020; Golding, 2021). For example, Hodgen and colleagues (2020) reported that with over one-third of the head of mathematics contacted claimed, based on school statistics, that at least 30% of Year 7 students did not participate to mathematics lessons frequently in online learning, with some estimating participation rates as high as 70–90%. One head of mathematics noted in the interview that motivating students to participate in online learning presented unique obstacles, saying “Last week I’m talking maybe 90 students didn’t do the work that we set for them. In school that would probably be an assembly about ‘Hold on a second, why aren’t you doing the lessons that your teachers are planning and putting in place for you. This needs to change” (Hodgen et al., 2020, p.10).

Figure 2 shows sample questions from the materials for teachers to use, prepared by the DfE (2020c), and National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics (2022) provided guidebooks for these materials to use during pandemic; these were explained in Teacher Training section.

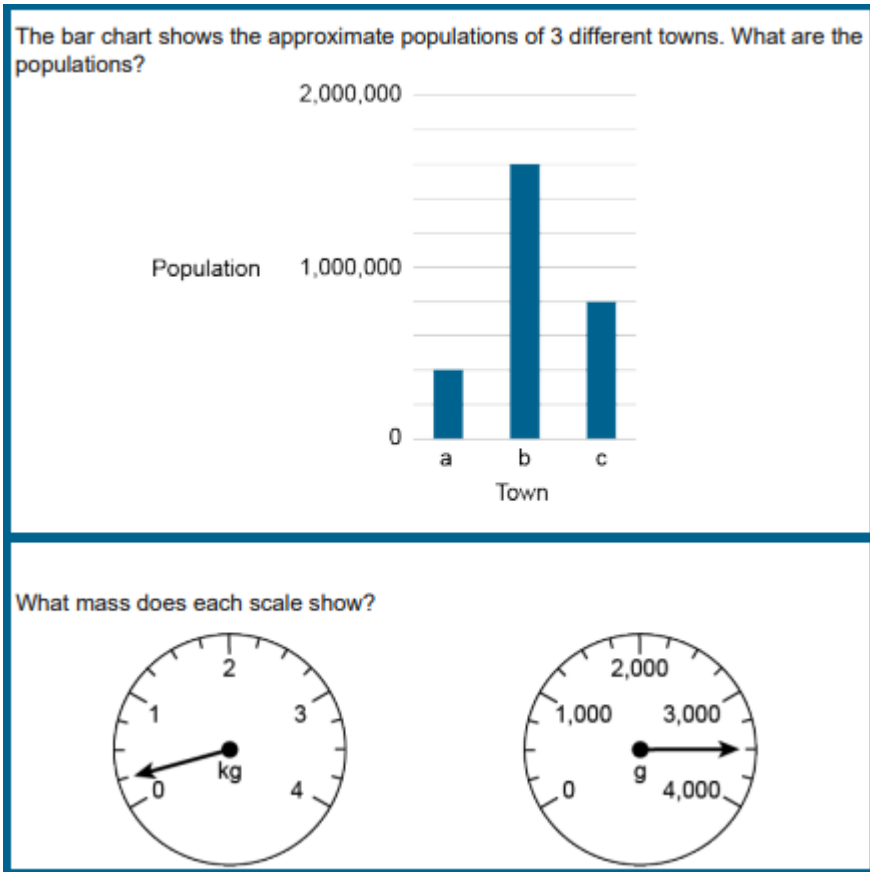


Figure 2. Sample mathematics education questions from the guidebook for Year 6 (DFE, 2020c, p.28)

Teacher Training

Information, guidance, and support for teachers and leaders on educating pupils and students who were remote learning during coronavirus (COVID-19) were published by the Department for Education (2020b). These publications included training courses, videos, webinars, good teaching practices and resources, and guidance on and help with technology (Support for teaching staff to set up and use technology effectively document) (DfE, 2021b). Moreover, teachers and school principals were provided with information on statutory obligations, expectations, and safeguarding to keep children safe online. With this information provided, many teachers continued to engage with students and provide assignments to them over the Internet (Brown, 2020). Finally, yet importantly, National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics (2022) in the United Kingdom offered a variety of materials for lesson planning and professional development, including advice on how to prioritize instruction to address the pandemic's lingering consequences.

Additionally, it offered assistance and suggestions for implementing the DfE's guidance on teaching mathematics at Key Stage 3 (2021) and primary schools (2020c).

Health and Safety

In order to direct UK policy during the COVID-19 outbreak, mathematical models were being deployed (Adiga et al., 2020; Moore et al., 2021; Thompson, 2020). The Department for Education (DfE, 2021a) prepared guidelines for schools, students as well as parents so that they always knew what to do, and had continuous support. The country did not start with many restrictions at the beginning. COVID-19 became a notifiable illness in the UK in March after the first case was reported on January 31, 2020. Health and safety measures taken worked quite well in the UK. Similar to the beginning of the COVID-19 pandemic, it was one of the earliest countries which ended restrictions for schools, colleges and universities. That is to say, England explained that all university students can return to face-to-face instruction from May 2021. Similarly, from May 17th, 2021, students at all levels were no longer compelled to wear facial coverings at schools and colleges (The UK Government, 2021). Children were planned to be fully vaccinated by September 2021 before they start face-to-face education.

Case of Turkey

The Ministry of National Education prepared guidelines for schools, students as well as parents so that they always knew what to do, and had continuous support. The country did not start with many restrictions at the beginning. COVID-19 became a notifiable illness in Turkey in March after the first case was reported on January 31, 2020.

In this pandemic, Turkey is one of the nations facing a rapid shift to distant learning education; which was reported at the ministry's official website (MoNE, 2020c). Turkey had a ready to use learning management system, called EBA, through which teachers, students and parents and/or guardians got the information they needed (MoNE, 2022). It followed a governmental change in education, that affected all teachers, students and parents/ guardians in the country regardless of being in different regions or cities. It seems also important to note that EBA platform was available for all regardless of being in public or private schools all around Turkey.

Curriculum Arrangement

As of March 23rd, the MoNE continued to use the Turkish learning management system EBA and offered broadcasts via Turkish Radio and Television channels, TRT Kindergarten, TRT Primary School, TRT Middle School, and TRT High School (MoNE, 2020a, 2020d). Students participated in synchronous and asynchronous distance education until May 31st (MoNE, 2020c), after which they started the summer holiday period. As of August 31st, 2020, schooling resumed, with a supplemental online education program in place to cover the missing topics

and objectives of the second term of the 2019-2020 academic year (MoNE, 2020e).

In Turkey, similar to the United Kingdom, the mathematics curriculum did not change. However, there were various supports for mathematics teachers to teach the existing curriculum. Moreover, as it was in other courses, some of the mathematics teachers volunteered to video-record their teaching so that it could be available on the online educational platform EBA, and as broadcast in TRT TV channels. In our earlier study, teachers reported no particular difficulty in teaching mathematics (Sarı & Saralar-Aras, 2021).

Online Education and Material Supply

To improve the quality of online education, Turkey's Ministry of National Education (MoNE) improved Internet infrastructure and software, as well as supplied essential hardware to schools, very immediately after distance education began.

The shift to online education has occurred at all levels of education, from elementary to upper secondary school (see MoNE, 2020d; 2022). Students and teachers were offered synchronous learning-teaching environments with live lessons on EBA as part of the changeover process, in addition to asynchronous videos and materials. To note, the Ministry of National Education established EBA, a digital education platform, before COVID-19. EBA is available to roughly 18 million students and 1 million educators at all levels from preschool to 12th grade, with over 1.900 courses and over 60.000 rich and trustworthy e-content (MoNE, 2022). There was various studies which examined the quality of mathematics education materials provided to students via EBA (e.g., Karakaş et al, 2022; Kilit & Güner, 2021). These studies found that the course that EBA offered the most advantage was mathematics. Considering these, Turkey started a project called: Mathematics Mobilization. The aim of the project was making students learn mathematics with love and adapt mathematical knowledge and skills to daily life (MoNE, 2022b). This was considered to be possible with the help of the mathematics teachers; hence, a digital platform was prepared. The platform of the project, which is public, included mathematical activities for students from kindergarten to high school, information on history of mathematics, joyful mathematics activities as well as guidebooks and scenarios for mathematics teachers to use (MoNE, 2022c).

Support points have been established for students who do not have access to required mobile phones, tablets, or laptops, and tablets have been distributed to 650.000 pupils (MoNE, 2021a). For individuals who do not have access to the Internet, the Ministry of National Education has signed agreements with GSM providers to supply 6 to 8 GB of Internet for usage on EBA channels (MoNE, 2020b). Figure 3 shows screenshots from sample videos from mathematics education on problem-solving in Year 6 and percentages in Year 7, provided through these channels.

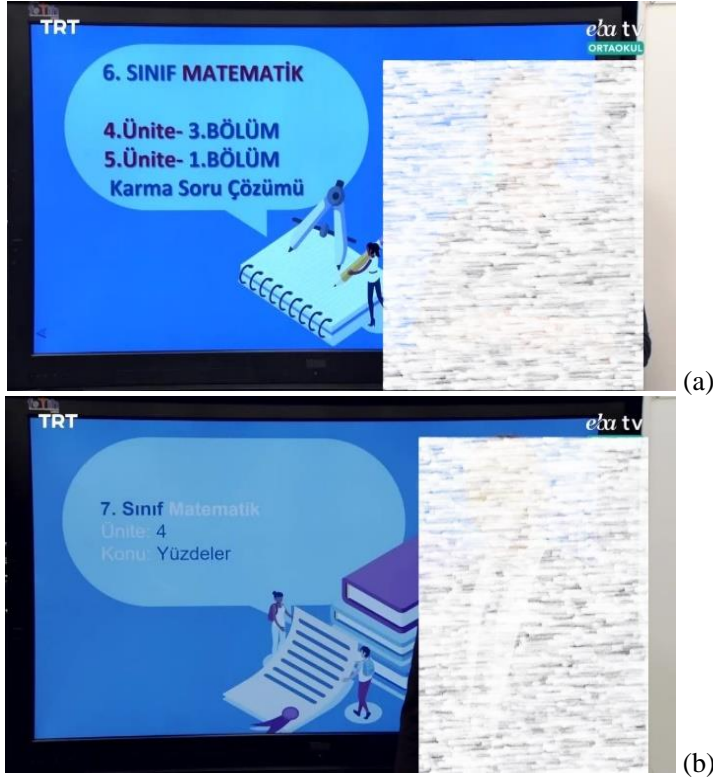


Figure 3. Sample mathematics education materials (MoNE, 2022)

Furthermore, each of the 650.000 tablet computers has a monthly GSM internet service with a capacity of 25 GB, which students will require to access the online lessons and EBA platform (MoNE, 2021a).

Teacher Training

In the COVID-19 process, compulsory online classes encouraged teachers to employ a variety of technology tools. Hence, teachers were required to learn more about how to use these tools. For this purpose, they gave various online courses, training sessions, and webinars, which were available for all teachers in Turkey through various projects such as Scientix and Edusimsteam; over 600.000 teachers registered for these courses, and around 850.000 teachers participated in webinars as part of the MoNE's professional development program (MoNE, 2021b; 2021c).

Moreover, various guide books were published in collaboration with the Ministry of Health for school principals and teachers (Principles and Teachers Information Guide) as well as students and parents, and guardians (The Ministry of Health, 2021). The guidebook for teachers included very detailed information on various topics from what to do in the teachers' room to how to behave in boarding schools

and dorms. In addition to these, the MoNE published books for teachers to support them and help them support their students as part of their guidance, information, and support services (MoNE, 2020f, 2020g, 2020h).

Discussion and Conclusion

To conclude, there have been effects of COVID-19 in all aspects of daily life in education in all of the countries which were reviewed in this study. More importantly, the global exposure of educational institutions to the COVID-19 pandemic has greatly impacted how teachers teach and thus how students learn (Burgess & Sievertsen, 2020). With the help of technology, both online teaching and learning have become the centre of recent discussions (Ching & Roberts, 2020).

Whilst all the countries in our sample immediately started changing their education in the way of shifting from face-to-face education to hybrid and distance education, it took some time for the United Kingdom and China to start initiatives in this regard. There might be various reasons behind these. Having the world's one of the biggest populations, China did not have the same school system in all of its parts, including Mainland China, Taiwan, Hong Kong, and Macau due to regime. The case was different in the United Kingdom in the sense that some of the countries were following the same teaching programme; for example, England and Wales followed the same mathematics curriculum prior to COVID-19 (Department for Education, 2013a, 2013b; Department for Education and Employment, 2009). However, the countries in the United Kingdom (England, Ireland, Scotland, and Wales) had their own measures within themselves despite following the same programme. Lastly, Turkey was one of the countries which started distance education with an existing online platform, which helped both teachers and students, as well as parents as they were familiar with the tool already. With the pandemic, it has enabled teachers to realize the potential of digital technology in their daily practices, and it can be said that it has contributed to their future preparation for integrating technology into their teaching and online teaching, positively. According to Schleicher (2020), the COVID-19 health crisis has pushed teachers to adapt very quickly, especially in countries where they lack the pedagogical and technical skills to integrate digital tools into learning. Moreover, the transition to online education has caused many educators to reevaluate their teaching methods and focus on the core elements of their curriculum (Spoel et al., 2020). The common aspect of online teaching in most countries is that teachers had little experience or training before they started. The negativity experienced in the online education process was mostly due to the lack of resources and time, and partly because they had never imagined that this scenario would happen (Yu, 2020).

Recommendations

When the studies of the countries on education during the pandemic process are evaluated as a whole, it offered all countries an opportunity to reshape the importance of practical and adaptive teacher education. It is vital that policy

makers, educators, and teacher training departments of universities can create the resources that teachers and students will need in terms of software and hardware, and make plans to ensure that teachers acquire the necessary knowledge and skills in the context of technological knowledge in mathematics education. It is appreciated and suggested to start actions and projects similar to the Mathematics Mobilization Act in Turkey, having digital mathematics sources and materials, mobile mathematics games, guides and books, freely available to all who are interested in an online platform.

ORCID

İpek SARALAR-ARAS  <https://orcid.org/0000-0002-4942-4408>

References

- Adiga, A., Dubhashi, D., Lewis, B., Marathe, M., Venkatramanan, S., & Vullikanti, A. (2020). Mathematical models for covid-19 pandemic: a comparative analysis. *Journal of the Indian Institute of Science*, 100(4), 793-807. <https://doi.org/10.1007/s41745-020-00200-6>
- Alhouti, I. (2020). Education during the pandemic: The case of Kuwait. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3), 213-224. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0050>
- Ali, W., & Kaur, M. (2020). Mediating educational challenges amidst COVID-19 pandemic. *Asia Pacific Institute of Advanced Research (APJCECT)*, 6(2), 40-57. <https://apiar.org.au/journal-paper/mediating-educational-challenges-amidst-covid-19-pandemic/>
- Bayrakdar, S. & Guveli, A. (2020). Inequalities in home learning and schools' provision of distance teaching during school closure of COVID-19 lockdown in the UK. Economic and Social Research Council.
- BBC. (2020). Coronavirus: UK schools, colleges, and nurseries to close from Friday. BBC News. <https://www.bbc.com/news/uk-51952314>
- Bolt, B. (1991). *Mathematics Meets Technology*. Cambridge University Press.
- Brown, A. (2020). Life as a teacher during the lockdown. <https://teaching.blog.gov.uk/2020/06/02/life-as-a-teacher-during-lockdown/>
- Burgess, S. & Sievertsen H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. VOX, CEPR Policy Portal. <https://voxeu.org>
- Busby, E. (2020). Schools in Scotland and Wales are set to shut this week over coronavirus. Independent. <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/coronavirus-schools-shut-wales-scotland-boris-johnson-latest-a9409041.html>
- Cao, Y., Zhang, S., Chan, M.C.E. *et al.* Post-pandemic reflections: lessons from Chinese mathematics teachers about online mathematics instruction. *Asia Pacific Educ. Rev.* 22, 157–168 (2021). <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09694-w>
- Ching, G. S., & Roberts, A. (2020). Evaluating the pedagogy of technology integrated teaching and learning: An overview. *International Journal of Research*, 9(6), 37-50. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2020.5800>
- Chirinda, B., Ndlovu, M., & Spangenberg, E. (2021). Teaching mathematics during the COVID-19 lockdown in a context of historical disadvantage. *Education Sciences*, 11(4), 177. <https://doi.org/10.3390/educsci11040177>
- Cornell, C. (1999). I hate math! I couldn't learn it, and I can't teach it! *Childhood Education Olney*, 75(4), 225–230. <https://doi.org/10.1080/00094056.1999.10522022>
- East Asia and Pacific Education Team. (2020). Response to COVID-19: Preparing for School Re-Opening – The Case of China (English). Washington, D.C.: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/743891587996521873/Response-to-COVID-19-Preparing-for-School-Re-Opening-The-Case-of-China>
- Golding, J. (2021). Flexible learner or imposter? Learning A Level mathematics in England through the COVID-19 pandemic. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 40(4), 263-276.

- <https://doi.org/10.1093/teamat/hrab025>
- Guangming Daily. (April 21, 2020). Disrupted Class, Undisrupted Learning: Lessons from China. https://news.gmw.cn/2020-04/21/content_33755332.htm
- Hodgen, J., Taylor, B., Jacques, L., Tereshchenko, A., Kwok, R., & Cockerill, M. (2020). Remote mathematics teaching during COVID-19: Intentions, practices, and equity. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10110311/>
- Huang, R., Wang, Y., Wang, H., Lu, X., & Gao, B. (2020). New teaching form of future education: Flexible teaching and active learning. *Research on Modern Distance Education*, 32(03), 3–14. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1009-5195.2020.03.001> in Chinese.
- Ismail, F., Pawero, A. M. D., & Umar, M. (2021). Education planning and its implications for education policy during the covid-19 pandemic. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 3(2), 110-115. www.ojs.unimal.ac.id/jjevs/article/download/4441/2470
- Karakaş, M., Broutin, M. S. T., & Ezentaş, R. (2022). Hibrit eğitim sürecinde cebirsel ifadeler konusunun öğretiminde bir matematik öğretmeninin kullandığı kaynakların incelenmesi. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(1), 19-38.
- Kilit, B., & Güner, P. (2021). Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85-102.
- Kollosche, D., & Meyerhöfer, W. (2021). COVID-19, mathematics education, and the evaluation of expert knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 108(1), 401-417. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10097-2>
- Larkin, K., & Jorgensen, R. (2016). ‘I hate maths: Why do we need to do maths?’ Using iPad video diaries to investigate attitudes and emotions towards mathematics in year 3 and year 6 students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(5), 925–944. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9621-x>
- MoNE [Ministry of National Education in Turkey]. (2021). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) tanıtım kılavuzu. [EBA digital education platform introduction guide]. https://luleburgazmesem.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/39/05/251085/dosyalar/2021_01/21234953_EBA_KULLANIM_KILAVUZU.pdf
- MoNE [Ministry of National Education in Turkey]. (2020a). Uzaktan eğitim için uydu frekans ve yayın platformları bilgileri. [Satellite frequency and broadcasting platforms information for distance education]. <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-icin-uydu-frekans-ve-yayin-platformlari-bilgileri/haber/20565/tr>
- MoNE [Ministry of National Education in Turkey]. (2020b). EBA içeriklerine ücretsiz erişim, Turkcell ve Vodafone’da 6 GB’a, Türk Telekom’da 8 GB’a yükseldi! [Free access to EBA content increased to 6 GB in Turkcell and Vodafone, and 8 GB in Türk Telekom!]. <https://www.eba.gov.tr/3gb>
- MoNE [Ministry of National Education in Turkey]. (2020c). Uzaktan eğitim 31 mayısa kadar devam edecek. [Distance education will continue until 31st of May]. <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-31-mayisa-kadar-devam-edecek/haber/20803/tr>
- MoNE [Ministry of National Education in Turkey]. (2020d). Uzaktan eğitim Bakan Selçuk’un verdiği dersle başladı. [Distance education started with the lesson on Education Minister Selçuk]. <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-bakan-selcukun-verdigi-dersle-basladi/haber/20578/tr>
- MoNE [Ministry of National Education in Turkey]. (2020e). 18 Eylül’e kadar sürecek uzaktan eğitim döneminin yol haritası. [Road map of distance education which will continue until 18th of September]. <https://www.meb.gov.tr/18-eylule-kadar-surecek-uzaktan-egitim-doneminin-yol-haritasi/haber/21499/tr>

- MoNE [Ministry of National Education in Turkey]. (2020f). Çocuklar için psikoegitsel etkinlikler. [Psychoeducational activities for children]. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_05/02012900_cocuk_kitabi2.pdf
- MoNE [Ministry of National Education in Turkey]. (2020g). Yetişkinler için broşür. [Brochure for adults]. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/21161617_brosur_yetiskin_son.pdf
- MoNE [Ministry of National Education in Turkey]. (2020h). Çocuklar için broşür. [Brochure for children]. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/21161548_brosur_cocuk_son.pdf
- MoNE [Ministry of National Education in Turkey]. (2021a). Uzaktan eğitim sürecinde destek alternatiflerimizle tüm öğrencilerimizin yanındayız. [We are with all our students with our support alternatives in the distance education process]. <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinde-destek-alternatiflerimizle-tum-ogrencilerimizin-yanindayiz/haber/22355/tr>
- MoNE [Ministry of National Education in Turkey]. (2021b). Edusimsteam Project. MoNE: Ankara, Turkey. http://edusimsteam.eba.gov.tr/?page_id=95&lang=en
- MoNE [Ministry of National Education in Turkey]. (2021c). Scientix Project. MoNE: Ankara, Turkey. <https://scientix.eba.gov.tr/>
- MoNE [Ministry of National Education in Turkey]. (2022). EBA Eğitim Bilişim Ağı. [EBA digital education platform]. <http://eba.gov.tr/>
- Moore, S., Hill, E. M., Tildesley, M. J., Dyson, L., & Keeling, M. J. (2021). Vaccination and non-pharmaceutical interventions for COVID-19: a mathematical modelling study. *The Lancet Infectious Diseases*, 21(6), 793-802. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(21\)00143-2](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(21)00143-2)
- National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics (NCETM). (2022). Resources for teaching maths in primary and secondary schools. <https://www.ncetm.org.uk/in-the-classroom/resources-for-teaching-maths-in-primary-and-secondary-schools/>
- Petrie, C. (2020). *Spotlight: Quality education for all during COVID-19 crisis (hundred Research Report #01)*. United Nations. <https://hundred.org/en/collections/quality-education-for-all-during-coronavirus>
- Saralar-Aras, İ. & Gunes, H. (2022). Preservice primary and maths teachers' readiness for distance education. *Educational Technology: Theory and Practice*, 12(1), 195-220. <https://doi.org/10.17943/etku.992514>
- Sari, M. H., & Keser, H. (2021). Classroom teachers' online teaching experiences during the COVID-19 pandemic: The perspective of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Pedagogical Research*, 5(4), 251-269. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021474706>
- Sari, M. H. & Saralar-Aras, İ. (2022). A case study on online teaching during the COVID-19 pandemic perceived by primary school teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(2), 161-170. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpe.s.2022.9.2.705>
- Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education - insights from education at a glance 2020. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Sibieta, L., & Cottell, J. (2020). Education policy responses across the United Kingdom to the pandemic. Education Policy Institute; Nuffield Foundation. <https://epi.org.uk/research-area/covid-19-education/>
- Sparrow, A., & Campbell, L. (2020). All schools to close from Friday; GCSE and A-level

- exams cancelled – UK Covid-19, as it happened. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/politics/live/2020/mar/18/uk-coronavirus-live-boris-johnson-pmq-s-cbi-urges-government-pay-businesses-directly-saying-350bn-loan-grant-package-not-enough>
- Spoel, I.V., Noroozi, O., Schuurink, E., & Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19- pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623-638,
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>
- Sykes, D. (2020). Online education during a pandemic: Teaching and learning in home spaces. *Literacies and Language Education: Research and Practice, Special Issue*, 86-88. <https://kuis.kandagaigo.ac.jp>
- Symeonidis, V., Francesconi, D., & Agostini, E. (2021). The EU's education policy response to the Covid-19 pandemic: a discourse and content analysis. *CEPS Journal*, 11(Special Issue), 89-115.
- The Department for Education. (2020a). Supporting your children's remote education during coronavirus (Covid-19). <https://www.gov.uk/guidance/supporting-your-childrens-education-during-coronavirus-covid-19?priority-taxonomy=b350e61d-1db9-4cc2-bb44-fab02882ac25#what-you-should-expect-for-your-childrens-remote-education>
- The Department for Education. (2020b). Information, guidance and support for teachers and leaders on educating pupils and students who are remote learning during coronavirus (COVID-19). <https://get-help-with-remote-education.education.gov.uk/>
- The Department for Education. (2020c). Teaching mathematics in primary schools. <https://www.gov.uk/government/publications/teaching-mathematics-in-primary-schools>
- The Department for Education. (2021a). What parents and carers need to know about early years providers, schools and colleges. <https://www.gov.uk/government/publications/what-parents-and-carers-need-to-know-about-early-years-providers-schools-and-colleges-during-the-coronavirus-covid-19-outbreak/step-4-update-what-parents-and-carers-need-to-know-about-early-years-providers-schools-and-colleges>
- The Department for Education. (2021b). Guidance: Remote education good practice. <https://www.gov.uk/government/publications/remote-education-good-practice/remote-education-good-practice>
- The Department for Education. (2021). Teaching mathematics at key stage 3. <https://www.gov.uk/government/publications/teaching-mathematics-at-key-stage-3>
- The Ministry of Education. (2020a). Coping COVID-19 Outbreak for 2020: Session of the National ordinary institutions of higher learning graduates employment entrepreneurship work notice (No. 2). China: MoE.
- The Ministry of Education. (2020b). Notice for Schools at All Levels to Delay the Start of the School Year. China: MoE.
- The Ministry of Education. (2020c). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202001/t20200129_416993.html
- The Ministry of Health. (2021). COVID-19 Principal, teacher, parent, and student information guide. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-71456/rehberler.html>
- The UK Government. (2021). Part of Coronavirus (COVID-19): Education, universities and childcare. <https://www.gov.uk/coronavirus/education-and-childcare>
- Thompson, R. N. (2020). Epidemiological models are important tools for guiding COVID-19 interventions. *BMC medicine*, 18(1), 1-4. <https://doi.org/10.1186/s12916-020-01628-4>

- United Nations Children’s Fund and International Telecommunication Union (UNICEF). (2020a). Education and COVID-19: Monitoring the situation of children and women. <https://data.unicef.org/topic/education/covid-19/>
- United Nations Children’s Fund and International Telecommunication Union (UNICEF) (2020b). How many children and young people have internet access at home? Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic. <https://www.unicef.org/reports/how-many-children-and-young-people-have-internet-access-home-2020>
- United Nations Children’s Fund and International Telecommunication Union (UNICEF) (2020c). COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>
- World Health Organization (WHO) (2020). Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it. [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it)
- Xie, Z., Xiao, L., Hou, M., Liu, X., & Liu, J. (2021). Micro classes as a primary school–level mathematics education response to COVID-19 pandemic in China: students’ degree of approval and perception of digital equity. *Educational Studies in Mathematics*, 108(1), 65-85. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10111-7>
- Xue, E., Li, J., Li, T., & Shang, W. (2020). China’s education response to COVID-19: A perspective of policy analysis, *Educational Philosophy and Theory [Online]*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1793653>
- Yu, J. (2020). Covid-19 and the challenges of remote teaching in China. <https://blog.cambridgeinternational.org/covid-19-and-the-challenges-of-remote-teachi0ng-in-china/>
- Zhang W., & Wang, Y., & Yang, L., & Wang, C., (2020). Suspending classes without stopping learning: China’s education emergency management policy in the Covid-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(55), 55-60.



Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi

ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi websayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



Kovid-19 salgınında ülkelerin K-12 eğitime müdahaleleri: Dijital matematik eğitime doğru yaklaşım

İpek SARALAR-ARAS

Önerilen atıf: Saralar-Aras, İ. (2022). Kovid-19 salgınında ülkelerin K-12 eğitime müdahaleleri: Dijital matematik eğitime doğru yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(2), 450-478. DOI: 10.47615/issej.1147274

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.1147274>



© 2022 İpek SARALAR-ARAS. Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar

Kovid-19 salgını tüm dünyayı etkilemiş, 2019 Mart ayı itibarıyla Birleşik Krallık, Çin ve Türkiye gibi öğrenci sayısı fazla olan ya da dünyanın eğitimde önde gelen ülkeleri de dahil olmak üzere tüm ülkelerde eğitimde önlemler alınmaya başlanmıştır. Ülkelerin birbirinin aldığı önlemler ile ilgili bilgi edinmesi ve tecrübelerden yararlanılması oldukça değerlidir. İlerideki olası diğer salgınları veya Kovid-19'un yeni dalgalarını hazırlıklı olarak karşılayabilmek adına ülkelerin yaptığı çalışmaların derlenmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırma, ülkelerin özellikle matematik eğitime odaklanarak K-12 eğitiminde Kovid-19 salgınına karşı aldığı önlemleri incelemektedir. Üç ülkedeki (Birleşik Krallık, Çin ve Türkiye, alfabetik olarak sıralanmıştır) tedbirler genel anlamda eğitim ve matematik eğitimi odağında aktarılmış ve birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

Kovid-19 salgınında ülkelerin K-12 eğitime müdahaleleri: Dijital matematik eğitime doğru yaklaşım.

İpek SARALAR-ARAS 

öz

Bu çalışmanın amacı, ülkelerin özellikle matematik eğitime odaklanarak K-12 eğitiminde Kovid-19 salgınına tepkilerini tanımlamaktır. Üç ülkedeki (Birleşik Krallık, Çin ve Türkiye, alfabetik olarak sıralanmıştır) tedbirler genel anlamda eğitim ve matematik eğitimi odağında aktarılmış ve birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Bulgular, üç ülkenin de eğitimde yoğun önlemler aldığını, hepsinin matematik eğitimini de içeren dijital bir eğitime geçme eğiliminde olduğunu; Birleşik Krallık ve Çin sağlık ve eğitim alanında önlemleri birlikte alırken, Türkiye'nin eğitim alanındaki önlemleri sağlık önlemlerinden ayrı düşündüğünü göstermiştir. Dolayısıyla, bu çalışmada bahsi geçen tüm ülkelerin öğrencilere gerekli eğitimi sağlamak için çaba harcadıkları görülmüştür.

MAKALE TARİHİ



Geliş Tarihi 2 Ağustos 2022
Kabul Tarihi 26 Aralık 2022

ANAHTAR KELİMELER

Dijital Eğitim, Eğitim Teknolojileri, Kovid-19 Salgını, Matematik Eğitimi

MAKALE TÜRÜ

Literatür taraması-Derleme

İLETİŞİM İpek SARALAR-ARAS  ipek.saralararas@gmail.com  Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserinizi remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

Kovid-19, insan hayatı ve sağlığı için büyük bir tehdide neden olan en yaygın küresel salgınlardan biridir. Salgının toplumda hızla yayılması, sağlık, ekonomi ve eğitim de dâhil olmak üzere insan varlığının birçok alanında zararlı sonuçlar doğurmuştur. Bu bağlamda hükümetler, dünya çapındaki salgının sosyal hayata etkisini azaltmak ve salgının daha fazla yayılmasını önlemek için bir dizi çeşitli adımlar atmıştır. Bu adımlardan biri de eğitim faaliyetlerinin yüz yüzeden, dijital bir eğitim olan uzaktan eğitime dönüştürülmesi olmuştur. Uzaktan eğitime geçiş süreci tüm dünyadaki eğitimcileri ve öğrencileri etkilemiştir. 16 Şubat 2020'de Çin, uzaktan eğitim kararını yürüten ilk ülke olmuştur. Uzaktan eğitime geçiş 13 Mart 2020'de 45 ülkeye yayılırken ve 26 Mart'ta bu sayı 166'ya yükselmiştir. Kovid-19'un yayılmasını önlemek için okulların kapatılması, öğretmen ve öğrencilerin derslerin çevrimiçi sunumuna hazırlanmaları için fazla zaman olmaması, çevrimiçi eğitime geçiş hızını daha önce görülmemiş hale getirmiştir (Ali & Kaur, 2020). Birçok ülkenin eğitim kurumları, dijital öğrenme ortamları ve destek sistemleri tam olarak hazır olmasa da öğretmenler kısa sürede online eğitime başlamak zorunda kalmıştır (Spoel vd., 2020). Kovid-19 salgını, birkaç hafta içinde dünyanın dört bir yanındaki evleri sınıfa dönüştürmüştür. Öğrenme ortamı sınıftan dijital platforma taşınmıştır (Bayrakdar & Guveli, 2020). Birleşik Krallık (OECD, 2020a) ve Türkiye (OECD, 2020b) gibi nüfusu Çin'den daha az olan ülkeler, ülke genelinde, öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için öğretim paketleri (ders kitapları, çalışma sayfaları ve çıktılar), radyo eğitimi, eğitim televizyonu ve çevrimiçi öğretim kaynakları da dâhil olmak üzere çeşitli kaynaklar kullanmıştır. Ülkeler genellikle mümkün olan en büyük öğrenci katılım (çevrimiçi eğitime) oranını elde etmek için çeşitli araçlar kullanmıştır (Reimers et al., 2020).

Birçok ülkenin Kovid-19'un öngörülemeyen etkilerini geliştirilen aşilar ve diğer birçok önlemlerle aşmaya çalışsa da, ülkelerin almış olduğu eğitimsel önlemler öğrencilerin gelişiminde ve öğrenmesinde hayati bir rol oynamıştır. Eğitim politikaları, Kovid-19 gibi bir kriz anında, hibrit ve uzaktan eğitimin bir alternatif olarak kullanılabilceğini vurgular hale gelmiştir (MEB, 2020d; OECD, 2020a; Xue v.d., 2020). Bu makalede, üç büyük ülkenin aldığı eğitim önlemlerini raporlayan mevcut literatür gözden geçirilmiştir: Çin, İngiltere ve Türkiye. Ayrıca, araştırma kapsamında yer alan ülkelerin matematiği öğretmek için belirli bir önlem alınıp alınmadığı araştırılmıştır.

Metodoloji

Bu çalışmada, üç ülkedeki durumu tanımlamak ve mümkün olduğunca bu durumları karşılaştırmak için bir alan yazın taraması yapılmıştır. Veriler dokümantasyon yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. İngilizce ve Türkçe olarak mevcut literatür ve politika raporları veri toplamanın ana kaynağı iken, diğer dillerdeki belgeler

mümkün olduğunca tercüme edilmiş ve raporlanmıştır. Bu makalenin K-12'deki eğitim önlemlerine özel olarak matematik eğitimine odaklanıldığını belirtmek önemlidir, bu nedenle araştırma kapsamındaki ülkeler eğitim ve diğer eğitim düzeylerinden başka alanlarda da başka önlemlere sahip olabilirler.

Bulgular

Çalışma bulguları ülkelerin Kovid-19 salgınına yaklaşımlarının benzer olduğunu, sadece uygulamada farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ülkelerden Çin ve İngiltere sıklıkla Sağlık Bakanlığı da dâhil olmak üzere diğer bakanlıklarla iletişimde çalışmıştır. Ülkeleri tamamı matematik derslerinde dijital bir eğitim yaklaşımı gütmüş, pandeminin en yoğun olduğu zamanlarda uzaktan eğitimi tercih etmiştir. Bu eğitimlerde matematik derslerinde kullanılan metotlar (özellikle Çin'de) gerçekçi matematik eğitimi olmuştur ve tüm ülkelerde öğrenci merkezli bir yaklaşım kullanılması hedeflenmiştir. Ayrıca, matematik öğretmenleri daha yavaş hızda öğretmeyi (İngiltere) ve ders öncesi çevrimiçi bir platform üzerinden izlenebilecek videolar kaydederek çevrimiçi ders anlatımını daha öğrenci ihtiyaçlarına göre ve öğrenci merkezli yapmayı hedeflemişlerdir.

Çalışmanın ülkeler bağlamında bulguları şu şekildedir:

Kovid-19 salgınından etkilenen ilk ülke olan Çin, hastalığı önlemek, yönetmek ve iyileştirmek için bir dizi ciddi önlem almanın yanı sıra ülke düzeyinde bir dizi politika önlemini yürürlüğe koymuştur. Okulların merkezi ve kural ve prosedürleri izlemesinin önerildiği bir sistemi takip eden bir hükümet politikası izlemiştir (Xue vd., 2020). Çin'in Kovid-19 politikası için eğitim çok önemli görülmektedir. Ülkenin Kovid-19 için hazırlanan politika belgelerinin içeriğinin yarısından fazlasını oluşturan eğitim stratejileri (%53) eğitim dahil çeşitli alanları ele almıştır (Xue vd., 2020). Belgelerin eğitim bölümlerinin içeriğine bakıldığında sağlık ve güvenlik (%30), çevrimiçi eğitim (%18), materyal temini (%16), öğrenci yönetimi (%15), öğretmen eğitimi (%12) ve müfredat düzenlemesi (%9) ana odak noktaları olmuştur. Çin örneklemleri matematik eğitimi ile ilgili çalışmalar, Kovid-19 salgını sırasında matematik öğrenmenin gerçekçi bir matematik yaklaşımına dayandığını bildirmiştir (ör. Xie ve diğerleri, 2021). Xie ve arkadaşları (2021), matematik öğretmenlerinin bu salgın sırasında matematik öğretmek için sıklıkla gerçek hayattan örnekler ve bağlamlar kullandığını bildirmiştir.

Birleşik Krallık, sağlık ve güvenlik sorunları nedeniyle okulların kapatılması dâhil olmak üzere gerekli politika geliştirmeleriyle Kovid-19 salgınına anında yanıt veren ilk ülkelerden biri olmuştur. Raporlar, Birleşik Krallık'taki dört hükümetin (Kuzey İrlanda, İskoçya, Galler ve İngiltere hükümetleri) devam eden karantinanın neden olduğu yoğun talep karşısında salgın sırasında öğrencileri nasıl destekleyeceklerine dair çeşitli kararlar aldığını göstermektedir (Sibieta & Cottell, 2020). Çin'e benzer şekilde, Birleşik Krallık'ta da hükümetin eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenleyebilmesi için eğitimin tüm seviyelerindeki eğitim öğretim faaliyetleri, değişen koşullara yanıt olarak ilk önce askıya alınmıştır. Eğitim kurumlarının nasıl açılacağına ve öğrencilere nasıl daha fazla yardım sağlanacağına ilişkin çeşitli

seçenekleri incelenmiştir. Normal müfredatı uzak bir ortamda öğretmeye devam etmek kritik olarak görülmüş; bu nedenle Eğitim Bakanlığı tarafından herhangi bir düzenleme önerilmemiştir (DfE, 2021b). Buna rağmen, Birleşik Krallık'taki matematik öğretmenleri, çoğunlukla Hodgen ve meslektaşları (2020) dâhil olmak üzere, araştırmacıların önerilerini kullanarak aynı matematik konularını çevrimiçi olarak öğretebilmek için ders planlarını uyarlamak veya yavaşlamak zorunda kalmışlardır. Bu önerilerin hazırlanması için Hodgen ve ark. (2020) Birleşik Krallık'taki 115 okuldan veri toplamıştır. Elde ettikleri sonuçlar, okulların matematik öğretimi ile ilgili genel olarak üç seçenektan birini tercih ettiğini göstermiştir: Planlanan müfredatı daha yavaş takip etmek (%37), planlanan müfredatı olduğu gibi takip etmek (%33), gözden geçirmek ve pekiştirmek (%27) ve diğer (%6). Son olarak, çalışma, karantinanın çoğu öğrencinin matematik çalışma yeteneğini sınırladığını bulmuştur; düşük başarılılar ve diğer dezavantajlı öğrenciler çok daha fazla kısıtlamaya maruz kalmıştır. Neyseki, öğrencilerin küçük bir yüzdesi matematikte beklenmedik başarılar göstermiştir.

Son olarak, bu salgında Türkiye, uzaktan eğitime hızlı geçişi sağlayabilmiş olan ülkelerden biri olmuştur. Türkiye, hâlihazırda öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin ihtiyaç duydukları bilgileri aldıkları, kullanıma hazır bir öğrenim yönetim sistemine olduğundan bu geçişin daha rahat olduğu gözlemlenmiştir. Eğitimde, farklı bölge veya şehirlerde olmasına bakılmaksızın ülkedeki tüm öğretmenleri, öğrencileri ve velileri etkileyen bir hükümet politikası izlenmiştir. 23 Mart 2020 tarihinden itibaren MEB dili Türkçe olan öğrenim yönetim sistemi EBA'yı kullanmaya devam etmiş ve Türkiye Radyo ve Televizyon kanalları, TRT Anaokulu, TRT İlkokul, TRT Ortaokul ve TRT Lise üzerinden yayın yapmıştır (MEB, 2020a, 2020d). 31 Mayıs 2020 tarihine kadar senkron ve asenkron uzaktan eğitime katılan öğrenciler, ardından yaz tatili dönemine başlamıştır (MEB, 2020c). 31 Ağustos 2020 itibarıyla, 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci döneminin eksik konularını ve hedeflerini kapsayacak şekilde ek bir çevrimiçi eğitim programı uygulanarak eğitime devam edilmiştir (MEB, 2020e). İngiltere'de olduğu gibi Türkiye'de de matematik müfredatı değişmemiştir, ancak, matematik öğretmenlerinin mevcut bulunan müfredatı öğretmeleri için çeşitli destekler verilmiştir. Ayrıca, diğer derslerde olduğu gibi, bazı matematik öğretmenleri de derslerinin çevrimiçi eğitim platformu EBA'da ve TRT TV kanallarında yayınlanabilmesi için video kaydına gönüllü olmuştur. Yapılan araştırmalar, matematik öğretmenlerinin matematik öğretimine özel bir zorluk yaşamadıklarını bildirmişlerdir (Sarı ve Saralar-Aras, 2021).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, bu çalışmada gözden geçirilen tüm ülkelerde Kovid-19'un eğitimde günlük yaşamın tüm yönleriyle etkileri olmuştur. Daha da önemlisi, eğitim kurumlarının Kovid-19 salgınına küresel olarak maruz kalması, öğretmenlerin öğretim şeklini ve dolayısıyla öğrencilerin nasıl öğrendiğini büyük ölçüde etkilemiştir (Burgess & Sievertsen, 2020). Salgın, öğretmenlerin günlük pratiklerinde dijital teknolojinin potansiyelini fark etmelerini sağlamıştır. Bu nedenle teknolojiyi öğretimlerine ve özellikle çevrimiçi öğretimlerine entegre etmek için gelecekteki hazırlıklarına olumlu bir şekilde katkıda bulunduğu söylenebilir.

Schleicher'e (2020) göre, Kovid-19 sağlık krizi, özellikle dijital araçları öğrenmeye entegre etmek için pedagojik ve teknik becerilere sahip olmadıkları ülkelerde öğretmenleri çok hızlı bir şekilde uyum sağlamaya itmiştir. Ayrıca, çevrimiçi eğitime geçiş, birçok eğitimcinin öğretim yöntemlerini yeniden değerlendirmelerine ve eğitim programlarının temel unsurlarına odaklanmalarına neden olmuştur (Spoel ve ark., 2020). Çoğu ülkede dijital matematik öğretiminin ortak yönü, öğretmenlerin başlamadan önce çok az deneyime veya eğitime sahip olmalarıdır. Çevrimiçi eğitim sürecinde yaşanan olumsuzluklar çoğunlukla kaynak ve zaman eksikliğinden ve kısmen de bu senaryonun gerçekleşeceğini hiç hayal etmedikleri için olmuştur (Yu, 2020). Ülkelerin salgın sürecinde eğitim konusundaki çalışmaları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Kovid-19 tüm ülkelere pratik ve uygulamaya dayalı öğretmen eğitiminin önemini yeniden şekillendirme fırsatı sunmuştur. Üniversitelerin politika yapıcılarının, eğitimcilerinin, öğretmen yetiştirme bölümlerinin yazılım ve donanım açısından öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç duyacakları kaynakları oluşturabilmeleri, öğretmenlerin teknolojik bilgi bağlamında gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlayacak planlamalar yapabilmeleri hayati önem taşımaktadır.

ORCID

İpek SARALAR ARAS  <https://orcid.org/0000-0002-4942-4408>

Kaynakça

- Ali, W., & Kaur, M. (2020). Mediating educational challenges amidst COVID-19 pandemic. *Asia Pacific Institute of Advanced Research (APJCECT)* 6(2), 40-57. <https://apiar.org.au/journal-paper/mediating-educational-challenges-amidst-covid-19-pandemic/>
- Bayraktar, S. & Guveli, A. (2020). Inequalities in home learning and schools' provision of distance teaching during school closure of COVID-19 lockdown in the UK. Economic and Social Research Council.
- Burgess, S. & Sievertsen H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. VOX, CEPR Policy Portal. <https://voxeu.org>
- Busby, E. (2020). Schools in Scotland and Wales are set to shut this week over coronavirus. Independent. <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/coronavirus-schools-shut-wales-scotland-boris-johnson-latest-a9409041.html>
- Hodgen, J., Taylor, B., Jacques, L., Tereshchenko, A., Kwok, R., & Cockerill, M. (2020). Remote mathematics teaching during COVID-19: Intentions, practices, and equity. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10110311/>
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2020a). Uzaktan eğitim için uydu frekans ve yayın platformlari bilgileri. [Satellite frequency and broadcasting platforms information for distance education]. <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-icin-uydu-frekans-ve-yayin-platformlari-bilgileri/haber/20565/tr>
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2020c). Uzaktan eğitim 31 mayısa kadar devam edecek. [Distance education will continue until 31st of May]. <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-31-mayisa-kadar-devam-edecek/haber/20803/tr>
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2020d). Uzaktan eğitim Bakan Selçuk'un verdiği dersle başladı. [Distance education started with the lesson on Education Minister Selçuk]. <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-bakan-selcukun-verdigi-dersle-basladi/haber/20578/tr>
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2020e). 18 Eylül'e kadar sürecek uzaktan eğitim döneminin yol haritası. [Road map of distance education which will continue until 18th of September]. <https://www.meb.gov.tr/18-eylule-kadar-surecek-uzaktan-egitim-doneminin-yol-haritasi/haber/21499/tr>
- OECD. (2020a). Country note: The United Kingdom – School education during COVID-19: Were teachers and students ready? <https://www.oecd.org/education/United-Kingdom-coronavirus-education-country-note.pdf>
- OECD. (2020b). Country note: Turkey – School education during COVID-19: Were teachers and students ready? <https://www.oecd.org/education/Turkey-coronavirus-education-country-note.pdf>
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic. *OECD*, 1(1), 1-38.
- Sarı, M. H. & Saralar-Aras, İ. (2022). A case study on online teaching during the COVID-19 pandemic perceived by primary school teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(2), 161-170. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpe.s.2022.9.2.705>

- Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education - insights from education at a glance 2020. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Sibieta, L., & Cottell, J. (2020). Education policy responses across the United Kingdom to the pandemic. Education Policy Institute; Nuffield Foundation. <https://epi.org.uk/research-area/covid-19-education/>
- Spoel, I.V., Noroozi, O., Schuurink, E., & Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19- pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623-638, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>
- The Department for Education. (2021a). What parents and carers need to know about early years providers, schools and colleges. <https://www.gov.uk/government/publications/what-parents-and-carers-need-to-know-about-early-years-providers-schools-and-colleges-during-the-coronavirus-covid-19-outbreak/step-4-update-what-parents-and-carers-need-to-know-about-early-years-providers-schools-and-colleges>
- The Department for Education. (2021b). Guidance: Remote education good practice. <https://www.gov.uk/government/publications/remote-education-good-practice/remote-education-good-practice>
- Xie, Z., Xiao, L., Hou, M., Liu, X., & Liu, J. (2021). Micro classes as a primary school-level mathematics education response to COVID-19 pandemic in China: students' degree of approval and perception of digital equity. *Educational Studies in Mathematics*, 108(1), 65-85. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10111-7>
- Xue, E., Li, J., Li, T., & Shang, W. (2020). China's education response to COVID-19: A perspective of policy analysis, *Educational Philosophy and Theory*, <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1793653>
- Yu, J. (2020). Covid-19 and the challenges of remote teaching in China. <https://blog.cambridgeinternational.org/covid-19-and-the-challenges-of-remote-teaching-in-china/>
- Zhang W., & Wang, Y., & Yang, L., & Wang, C., (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the Covid-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(55), 55-60.