



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education



CİLT/ VOLUME: 5 SAYI/ ISSUE: 1
OCAK, 2023/ JANUARY, 2023

MUALLİM RIFAT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (MREFD)
JOURNAL OF MUALLİM RIFAT FACULTY OF EDUCATION

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Sahibi/Owner

Prof. Dr. M. Ruhat YAŞAR

Editör/ Editor

Doç. Dr. Yakup DOĞAN

Editör Yardımcıları/ Associate Editors

Doç. Dr. Hüseyin AKAR

Dr. Öğr. Üyesi Esra SARAÇ YILDIRIM

Doç. Dr. Tuba ALPTEKİN

Dil Editörü/ Language Editor

Dr. Öğr. Üyesi Selvi DEMİR

Sekreteryaya/ Editorial Assistants

Arş. Gör. Dr. İlknur AKYILDIZ SARIBAŞ

Arş. Gör. Mehmet MARANGOZ

Hakem Listesi

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT, Yozgat Bozok Üniversitesi

Doç. Dr. Kenan BULUT, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammed TUNAGÜR, Muş Alparslan Üniversitesi

Doç. Dr. Meral KUZGUN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Doç. Dr. Ebru GENÇTÜRK, Karadeniz Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Songül KARABATAK, Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Erhan GÖRMEZ, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zerrin MERCAN, Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özge ÇİÇEK ŞENTÜRK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nesip DEMİRBİLEK, Bingöl Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aydan USTAOĞLU ÇELİK, Yozgat Bozok Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aykar TEKİN BOZKURT, Gaziantep Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Selahattin ÇELİK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Ferhat HAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Mehmet ŞENTÜRK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Fatih TIKMAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Öğr. Gör. Gülsade KALE, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Emre DURAK, Ramazan ÇEKEN

*Okul Öncesi Eğitime Yönelik Olarak Hazırlanmış Olan İç Organlar İle İlgili
Görsel Materyallerin İçerik Analizi*

Sayfa 1-29

Fulya ATILA

*Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sınıf Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler
Açısından Analizi*

Sayfa 30-42

Zeynep ERMEYDAN, Gülay BEDİR

*Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları: Bir Ölçek Geliştirme
Çalışması*

Sayfa 43-58

Süleyman TEMUR

*2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Harita Kullanımı Bakımından
İncelenmesi*

Sayfa 59-79

Cumaali ŞİMŞEK, Cihan HALICI, Burçin AYAZ DURSUN, Osman GÜR

Lise Öğrencilerinin Teknoloji Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi

Sayfa 80-95

Yılmaz DEMİR

Bilimsel Alan Gezilerine Yönelik Veli Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Sayfa 96-130

Selvi DEMİR

Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi

Sayfa 131-150

Mete ŞİNİK, Ömer Faruk İNCİLİ

Adalar Denizi Toponimisinin Jeopolitik Kıskacında Değerlendirilmesi

Sayfa 151-179

Editörden,

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi'nin çok değerli yazarları, hakemleri ve okuyucuları,

2019 yılında yayın hayatına başlayan dergimizin beşinci yılının birinci sayısını sizlere sunmaktan mutluluk duyuyoruz. Dergimizin ulusal ve uluslararası saygın dizinlerde taranmasına yönelik çabalarımızın büyük bir özveri ile devam ettiğini siz değerli yazar ve okurlarımıza bildirmek isteriz. Dergimizin yayın hayatına başlamasından itibaren desteğini bizden esirgemeyen Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Mustafa Doğan KARACOŞKUN'a ve Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. M. Ruhay YAŞAR'a teşekkürü bir borç biliriz. Dergimizin bu sayısının yayımlanmasında emeği geçen editör yardımcıları, Doç. Dr. Hüseyin AKAR'a, Dr. Öğr. Üyesi Esra SARAÇ YILDIRIM'a ve Doç. Dr. Tuba ALPTEKİN'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca dergimizin bu sayısında dizgi ve düzenleme aşamasında emekleri oldukça fazla olan Arş. Gör. Mehmet MARANGOZ'a teşekkür ederim.

*Bu sayıda, eğitim-öğretim alanında yapılan sekiz farklı çalışma ile huzurunuzla çıkmaktan mutluluk duyuyoruz. **Okul Öncesi Eğitimine Yönelik Olarak Hazırlanmış Olan İç Organlar İle İlgili Görsel Materyallerin İçerik Analizi, Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sınıf Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Analizi, Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Harita Kullanımı Bakımından İncelenmesi, Lise Öğrencilerinin Teknoloji Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi, Bilimsel Alan Gezilerine Yönelik Veli Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi, Adalar Denizi Toponimisinin Jeopolitik Kıskaçında Değerlendirilmesi** adlı çalışmalar ile bu sayımızda yer alan tüm yazarlara ve bu çalışmalarını özveri ile değerlendiren hakemlere saygı ve şükranlarımı sunarım.*

Akademik hayatta yer alan tüm meslektaşlarımızı, öğretmenlerimizi, araştırma yapmaya gönüllü tüm öğrencilerimizi, yazarlarımızı dergimizin yeni sayısında çalışmalarını bizimle paylaşmaya ve bizlere hakem olarak katkı sunmaya davet ediyor, sizleri aramızda görmekten ötürü onur ve mutluluk duyacağımızı bilmenizi istiyorum.

Doç. Dr. Yakup DOĞAN



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Okul Öncesi Eğitimine Yönelik Olarak Hazırlanmış Olan İç Organlar İle İlgili Görsel Materyallerin İçerik Analizi *

Emre DURAK¹, Ramazan ÇEKEN²

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 24.07.2022	<p>Kavramların okul öncesi dönemden itibaren öğrenilmeye başlandığı bilinmektedir. İç organlar ile ilgili içerikler de bu dönemden itibaren öğrenilmektedir. Görsel materyaller, insan vücudu ile ilgili öğrenme etkinliklerinde, görme organının öğrenme sürecindeki etkisi nedeni ile sıklıkla kullanılmaktadır. Bu çalışma, okul öncesi döneme yönelik olarak hazırlanmış olan iç organlara ilişkin görsel materyallerin, doğru bilgiler içerip içermediğini açığa kavuşturmak amacı ile yapılmıştır. İç organların öğretilmesi için yetişkinler tarafından hazırlanmış olan görsel materyaller, anatomi bağlamında yanlış anlamalara yol açabilecek durumlar bakımından içerik analizine tabi tutulmuştur. Basılı veya internet ortamında iç organlar ile ilgili olarak derlenen görseller, boyut, şekil, renk ve ilgili organın vücut içindeki yeri bakımından incelenmiştir. İlgili görsellerden derlenen veriler, solunum, sindirim ve dolaşım sistemi organlarının anatomi bağlamında çok sayıda sorun oluşturabilecek içerikler taşıdığını ortaya koymaktadır. Salgı ve boşaltım sistemleri ile ilgili organların görsellerde daha az yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ilgili görsellerde en çok renklendirme bakımından sorun olarak kabul edilebilecek içeriklerin mevcut olduğu saptanmıştır. Bulgular, yetişkinler tarafından çocuklar için hazırlanmış olan görsel materyallerin, yanlış kavramalara yol açabilecek içerikler taşıdığını ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonunda ilgili görsellerin hazırlanması sürecinde öğretmen eğitimi, etkinlik ve materyal hazırlama, okul öncesi eğitimi programının geliştirilmesi ve yetişkin desteğine yönelik olarak önerilere yer verilmiştir.</p> <p>Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitimi Programı, Erken Çocukluk Eğitimi, İç Organlar, Doküman Araştırması</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 06.11.2022	
<i>Kabul Tarihi:</i> 09.11.2022	
<i>Basım Tarihi:</i> 25.01.2023	

A Content Analysis Study on Visual Materials Regarding Internal Organs Prepared for Preschool Education

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 24.07.2022	<p>It is known that concepts begin to be learned from the pre-school period. Contents related to internal organs are also learned from this period. Visual materials are frequently used in learning activities related to the human body because of the effect of the visual sense on the learning process. This study was carried out with the aim of clarifying whether the visual materials about the internal organs prepared for the preschool period contain correct information or not. Visual materials prepared by adults for teaching internal organs were subjected to content</p>
<i>Revised:</i> 06.11.2022	

* Bu çalışma Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne gerçekleştirilen tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Öğretmeni, emredurak83@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9797-130X

² Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Aksaray-Türkiye, rceken@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3584-7132

Accepted:
09.11.2022

Published:
25.01.2023

analysis in terms of situations that could lead to misunderstandings in the context of anatomy. The images compiled about the internal organs in print or on the web sites were examined in terms of size, shape, color and the location of the relevant organ in the body. The data compiled from the related images reveal that the organs of the respiratory, digestive and circulatory systems contain a large number of contents that can cause problems in the context of anatomy. It has been concluded that organs related to the endocrine and excretory systems are less common in the visuals. In addition, it has been determined that there are contents that can be considered as a problem in terms of coloring the most in the related images. The findings reveal that the visual materials prepared by adults for children contain content that may lead to misunderstandings. At the end of the study, suggestions for teacher training, preparation of activities and materials, development of pre-school education program and adult support were included in the process of preparing the related visuals.

Keywords: Early Childhood Education Curriculum, Preschool Education, Internal Organs, Documentary Research

1. GİRİŞ

Erken çocukluk eğitiminde, çocukların öğrenme deneyimlerini destekleyecek uyarıcılar yönünden zenginleştirilmiş çevreler önem taşımaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Onlar bu tür öğrenme ortamlarında gözlem yaparlar ve tahminlerine dayalı olarak problemlerine geçici çözüm önerilerinde bulunurlar, öğrendiklerini başka konu ve durumlar için kullanırlar (Bal, 1993). Bilim eğitimine ilişkin bu tür öğrenme süreçleri, çocukların dış dünyaya daha sorgulayıcı ve daha heyecan verici bir şekilde bakabilmelerine olanak sağlayabilir (Alisınanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2015).

İnsan vücudunun farklı bölümlerini konu alan etkinlikler erken çocukluk döneminde çocukların merak ettikleri etkinlikler arasında yer almaktadır. İlgili eğitim programı incelendiğinde bilim etkinlikleri için kullanılacak materyaller arasında insan vücudu ile ilgili görseller ve modellere de yer verildiği anlaşılmaktadır (MEB, 2013). Bu amaçla geliştirilen araç ve gereçlerin görsel materyal hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanması gerekir (Çeken, 2010).

İç organların öğretilmesi amacı ile geliştirilen ders araç ve gereçlerin görsel materyallerinin tasarımında bazı sorunlar ile karşılaşmaktadır. Örneğin, iç organlar ile ilgili modellerde yanlış içerikler yer alabilmektedir (Lee, 2002). Oysa ki öğretim materyallerini geliştirilmesi sürecinde gerçek dünyanın aslına uygun bir şekilde ilgili araç ve gereçlere yansıtılması gerekir (Duggan & Gott, 2002).

Görme duyusunun öğrenme sürecinde diğer duyu organlarına göre çok daha ileri düzeyde olan etkisi nedeni ile bu tür malzemelerin üretiminde, bilginin konu içeriğine uygun olarak görsellere aktarılması gerekmektedir (Yalın, 2008). Çoklu zeka kuramına göre (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006); yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında (Yalın, 2008; Bodner, 1986) Gestaltçılarda, görsel materyallerin öğrenme ve öğretme sürecindeki önemine vurgu yapılmaktadır. Kısacası, öğrenme-öğretme kuramları, görsel materyallerin çocukların bilişsel gelişimine katkısı ile ilgili olarak benzer bakış açılarına sahiptir.

Erken çocukluk dönemi, bilişsel gelişimin temellerinin atılmasında, temel bilgi ve becerilerin kazanılmasında önemli bir role sahiptir (Tatlıoğlu, 2012). Bu dönemin amaçlarından biri de çocuğun doğuştan gelen potansiyelini en üst seviyeye çıkarmaktır. Çünkü bütün çocuklar hem

eğitim hem de gelişimleri bakımından en doyurucu yaşamı sürdürme hakkına sahiptir (Ömeroğlu, 2004). Öğretmenlerin çocukları farklı gelişim özellikleri ile birlikte tanınması, onların öğrenme süreçlerinin desteklenmesi bakımından kritik değer taşımaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların fizyolojik gelişimlerinin farkında olmaları, çocukların hayatındaki fizyolojik değişimlerden kaynaklanan sorunları zamanında kestirebilmeleri bakımından da önemlidir (Yılmaz, Çimen, Karakaya ve Üçüncü, 2018). Bu nedenle çocukların fizyolojik gelişim süreci spor bilimleri, güzel sanatlar ve eğitim fakültesinde de ders olarak verilmektedir (Otağ ve Otağ, 2013). Bu durum çocukların bir gelişim özelliklerinin öğrenme süreci ile birlikte bütün olarak ele alınması gerektiğine de göndermeler yapmaktadır.

Okul öncesi eğitime (OÖE) yönelik olarak gerçekleştirilen etkinlikler, çocuğun vücudunu tanımaması ve organların görevlerini öğrenmesini sağlar (MEB, 2013). Bu nedenle çocukların etkilerini dolaylı olarak keşfedebilecekleri konu veya kavramların, okul öncesi dönemde somut hale getirilerek çocuklara öğretilmesi mümkün olabilir (Şahin, 2016). İç organların da benzer şekilde çocukların güncel yaşamlarına ve eğitim süreçlerine dahil edilmesi gerekir.

Çok sayıda duyu organının öğrenme sürecine katılması gerektiğinden (Yalın, 2008) hareketle, insan vücudunun öğrenilmesi ile ilgili olarak iki ve üç boyutlu görsel materyaller tasarlanabilmektedir. Bunlardan iki boyutlu olanları, içerdiği renkler ve şekiller bakımından çocuğun dünyasında önemli bir etki oluşturabilmektedir (Aydın & Aksu, 2006; Erdoğan, 2009; Özmen, 2009). Çünkü bilişsel psikolojide görselin gruplanması çocukların işleyen bellek eksikliklerini giderdiği ortaya konulmuştur (Çilingir ve Delice, 2016).

Görsel materyallerin akademik başarıya etkisinin olduğu bilinmektedir (Arslan Namlı, 2016). Görsel okuryazarlığa da göndermelerin yapıldığı bu bakış açısı, günümüzde eğitim-öğretim süreçlerinde görsel düşünme, görsel öğrenme ve görsel iletişim süreçleri ile birlikte değerlendirilmekte ve görseli doğru yorumlamayı ve doğru içeriklere sahip mesajların üretilmesini de içermektedir (Diğler ve Atalay, 2012).

1.1. Problem Durumu

Anatomi terimi eski Yunanca'da kesmek, parçalamak anlamına gelen kelime köklerinden türetilmiştir (Ana: içinden; Tome: Kesmek) (Kanbir, 2007). Anatomi, insan vücudunun yapısını inceleyen bir bilim dalıdır (Solomon, 1997). Vücut içinde belli bir iş için organize olmuş oluşumlara organ denir. Bu organlardan çokça bilinenleri arasında beyin, kalp, akciğer, soluk borusu, yemek borusu, karaciğer, safra kesesi, mide, pankreas, dalak, ince bağırsak, kalın bağırsak, mesane ve böbrekler yer almaktadır.

Belirtilen organların özellikleri, anatomi ile ilgili kaynaklarda (Hatiboğlu, 2009; Solomon, 1997; Aktümsek, 2010; Cample & Reece, 2010; Arifoğlu, 2017) genel olarak boyut, şekil, renk ve ilgili organın vücut içindeki yeri bağlamında ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle iç organların gözlemlenebilen özelliklerinin, eğitim ve öğretim programları ile ders kitapları ve diğer görsel öğrenme materyallerine söz konusu özellikleri içerecek şekilde yansıtılması beklenmektedir. Bu konuda gerçekleştirilmiş bazı eğitim araştırmalarında da iç organların boyut, şekil, renk ve yer özellikleri bağlamında öğrenilmesi ile ilgili durumların ele alınmış olduğu görülmektedir.

İç organların öğrenilmesine yönelik olarak gerçekleştirilmiş olan bir çalışmada Hayat Bilgisi öğretimi ile ilgili olarak çocukların benzetmelerinde, bazı organların görev, şekil ve hareket bilgisinde zaman zaman yanlışlık, eksiklik ve kavram karmaşası görüldüğü (Şeyihoğlu ve Gençler, 2011) tespit edilmiştir.

Karataş (2002) tarafından çocukların, iç organların adı, yeri, sayısı, işlevlerine ilişkin bilgilerini belirlemek ve bu bilgilerini etkileyen etmenleri incelemek üzere gerçekleştirilen bir çalışmada, çocukların en fazla çizdikleri organın kemik (%94.9), kalp (%91), kan (%64.1), beyin (%50), yemek borusu (%50) olduğu tespit edilmiştir. İç organları en çok 6-7 yaş grubunun bildiği, ancak 5-6 yaş grubunun da yüksek puanı aldığı saptanmıştır.

12 ve 14 yaşlarında iki Otizmli çocuğa yönelik olarak "İç Organlarını Tanıyabilme" konusunun öğretimine yönelik olarak eğitsel bir oyun tasarlanmıştır. Çocukların, soyut kavramların yer aldığı konuyu eğlenerek öğrenmeleri amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda belirtilen oyunun, ilgili konu içeriğinin öğretilmesinde kullanışlı bir uygulama olduğu sonucuna varılmıştır (Aslan, Karamustafaoğlu & Kurt, 2018). Öğretmen adaylarının iç organlara ilişkin akademik becerileri geleneksel ve uygulamalı ortamlarda işlenen dersler ile kıyaslanmış ve sonuçta laboratuvarında gerçekleştirilen uygulamalı çalışmaların iç organlara ilişkin akademik becerileri arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Çağlı ve Kunt, 2016).

Araştırmalar, iç organların OÖE'ye yönelik öğrenme süreçlerinin önemli bir konusu olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, okul öncesi sınıflarındaki fen merkezlerinin yeterlilik durumlarını ve okul öncesi öğretmenlerinin fen merkezlerine ve kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmada, anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 41 öğretmenden derlenen verilere göre öğretmenlerin, fen etkinliklerine haftada bir gün yer verdikleri; bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde kullandıkları malzemelerin % 23'ünün insan vücudu, % 5,1'inin de iç organlar ile ilgili olduğu tespit edilmiştir (Simsar, Doğan ve Yalçın, 2017). Çalışmada öğretmenler, kullandıkları malzemelerin % 28,1'inin vücut organları ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir.

Uysal vd. (2016) tarafından anaokulları/anasınıflarında görev yapan 58 okul öncesi öğretmeni üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin % 67,2'sinin fen etkinlikleri için insan vücudu maketi, diş ve diş fırçası maketi, %53,4'ünün vücut materyalleri (vücut-organ yapbozu, iç organ kıyafeti, iskelet modeli, vücut poster) kullandıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları da ilgili materyallerin OÖE'de sıklıkla kullanıldığını ortaya koymaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

OÖE programında iç organlara ilişkin içerikler sıklıkla yer almaktadır. İnsan vücudu ve yüzü, farklı vücut bölümlerini kullanarak denge hareketlerinin yani jimnastik duruşlarının yapılması ile topu fırlatırken vücudun hedefe doğru döndürülmesi, insan vücudu modeli, iskelet modeli, diş modeli, stetoskop, çocukların kendi vücudunu tanımasına veya uzamsal farkındalık geliştirmesine yönelik oyunlar, vücudun sağlıklı gelişimini destekleyecek egzersizler yapılması ve drama etkinlikleri ile çocuğun kendine özgüvenini ve vücudunu daha dikkatli ve etkin kullanması (MEB, 2013), söz konusu içerikler arasında sıralanmaktadır. Bu nedenle ilgili

öğrenme ve öğretme materyallerinin, bilimsel içerik bakımından doğru bir şekilde tasarlanması, basılması ve kullanılması gerekir.

Bu çalışmada, OÖE'ye yönelik hazırlanmış olan iç organlar ile ilgili görsel materyaller, *anatomi bakımından sorunlu olabileceği değerlendirilen içerikler (sorunlu içerik) taşıyıp taşımadıkları* bakımından ele alınmıştır. Sorunlu içeriklerin tespit edilmesinde anatomi bilgileri temel alınmıştır. Hem araştırmacı hem de kategori oluşturmaya katkı veren uzman, iç organların anatomisi ile ilgili olarak literatüre dayalı saptamalar yapmışlardır. Bu bağlamda çalışmanın problem ve alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1.3. Araştırma Problemi

OÖE'ye yönelik hazırlanmış olan iç organlar ile ilgili görsel materyaller, anatomi bakımından sorunlu olabilecek içerikler taşımakta mıdır?

1.3.1. Araştırmanın alt problemleri

1.3.1.1. OÖE'ye yönelik hazırlanmış olan görsel materyallerde *sorunlu içerikler* belirli organlar üzerinde yoğunlaşmakta mıdır?

1.3.1.2. OÖE'ye yönelik olarak hazırlanmış olan görsel materyallerde, iç organlar ile ilgili olarak *sorunlu içerikler*, kategorilerde nasıl yer almaktadır?

2. YÖNTEM

Bu çalışma felsefi olarak *nitel araştırma kurgusuna* sahip olup, yöntem olarak nitel çalışma metodlarından *doküman analizi* ile gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, ilgili alanda eğitim almış kişilerin incelemesinden geçtikten sonra basılmış, yayımlanmış veya kaydedilmiş yazılı veya görsel olarak kaydedilmiş belgeler üzerinde gerçekleştirilmektedir. İlgili dokümanlar içerik analizi ile sistematik bir incelemeye tabi tutulur. İçerik analizi, dokümanların içeriğinde incelenen konunun üst düzeyde soyutlanabilmesine ve genelleştirilmesine olanak sağlar (Zimmer, 2006). Bu analiz tekniği, analiz birimini yansıttığı değerlendirilen içeriklerin benzer özelliklerinin, nitel bir bakışla ilişkilendirilmesini sağlar. Böylece benzer konuları araştıranlara değerli bir literatür verisi sunar (Bağ ve Çalık, 2017; Çalık ve Sözbilir, 2014).

Bogdan ve Biklen (2007) doküman araştırmasını, nitel çalışma yöntemlerinden biri olarak ifade etmektedir. Lichtman (2010) ise dokümanların içerik analizini yazılı belgelerin incelenmesinde kullanılan bir teknik olarak belirtmektedir. Bu teknik aynı zamanda herhangi bir metnin sistematik ve sayısal olarak ortaya konulmasında da kullanılır. Dokümanların içerik analizi süreci amacın belirlenmesi, araştırılacak terimin belirlenmesi, analiz biriminin saptanması, ilişkili bilgilerin gruplanması, bir yol haritasının belirlenmesi, örneklem belirleme yönteminin planlanması, kategorilerin kodlanması, güvenilirlik ve geçerlilik, verilerin analiz edilmesi basamaklarını içerir (Frankel & Wallen, 2006).

Gözlem ve görüşme ile birlikte doküman analizi, nitel veri toplama teknikleri arasında yer almaktadır. Ancak doküman tekniği, araştırmalarda tek başına bir yöntem olarak da

kullanılabilmektedir (Kıral, 2020; Sak vd., 2021). Bu araştırmada, doküman analizinin, tek başına bir yöntem olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Veri Toplama Süreci, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın evreni yurt içinde basılı veya elektronik ortamda yayımlanmış olan OÖE ana teması veya başlığı altında yer alan iç organlar ile ilgili görsellerden oluşmaktadır. Örneklem ise bu amaçla halen kullanılmakta olan toplam 35 adet basılı materyal ve 19 farklı internet sitesinden derlenen toplam 168 görselden oluşmaktadır. İncelemeye alınan 168 adet görsel materyalin 94'ü internet ortamında yapılan aramalar, 74'ü de basılı ortamlarda yer alan kitaplardan temin edilmiştir. Görsel materyaller, yetişkinler tarafından hazırlanmış olan düzenli resim ve şekillerden oluşmaktadır. İnternet kaynaklarında ise Türkçe olarak yayımlanmış olan resim ve şekiller incelenmiştir. Kitapların temalarına göre frekans dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çeşitlerine Göre Kitapların Dağılımı

Kitabın Teması	İncelenen Kitap Sayısı	Tespit Edilen Görsel sayısı
OÖE Seti	13	23
Okul Öncesi Fen ve Doğa Etkinlik Kitabı	13	34
Hikaye Kitabı	7	15
Çek Öğren Kitap	1	1
Çocuk Dergisi	1	1
Toplam	35	74

Tablo 1'de görüldüğü gibi, incelenen toplam 35 adet kitabın, 13'ü OÖE'ye yardımcı olmak amacıyla hazırlanan eğitim setlerinden, 13 tanesi fen ve doğa etkinliklerini sevdirecek şekilde ilgili konulara ait etkinlikleri ve deneyleri içeren fen ve doğa kitaplarından, 7 tanesi organların amaçlarını ve vücuttaki yerlerini hikayeleştirerek çocuklara hitap edecek şekilde hazırlanan kitaplarından, 1'i çocuklara hitap edecek şekilde hazırlanmış bir çocuk dergisinden, 1'i de küçük yaş grubuna hitap edilecek şekilde üç boyutlu materyaller ile desteklenerek resmedilmiş etkileşimli çek-öğren tarzı kitaptan oluşmaktadır.

Doküman analizinde kategoriler, literatüre dayalı olarak önceden belirlenebilmektedir. İç organlar ile ilgili görsellerin, literatürde genel olarak boyut, şekil, renk ve ilgili organın vücut içindeki yerine ilişkin oldukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada ilgili içeriklerin boyut, şekil, renk ve yer kategorileri altında toplanmasına karar verilmiştir. İlgili görsel materyaller analiz birimi olarak belirlenmiş olan sorunlu içerikler bakımından incelenmiştir. Her bir iç organa ilişkin olarak, söz konusu dört kategori aranmış ve bunlara ilişkin alt kategoriler oluşturulmuştur. Tespitler, frekanslar ve alt kategoriler ile birlikte tablolara yansıtılmıştır.

Nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi tekniğinde zihindeki kavramların, olabildiğince en az ve en genel kategorilerde toplanması amaçlanır (Yaşar, 2018). Kategoriler bireyin zihninde yapılandırdıklarını anlamada önem taşımaktadır. Dokümanlarda yazılı olan kelimeler, genel olarak kullanılan ifadeler olması ve ayrıca gözlem ve görüşmeyi gerektirmemesi nedeni ile nitel çalışmalarda kullanışlı kaynaklardır (Creswell, 2012). Creswell (1994) tarafından da ifade edilen

doküman analizinde kullanılan metinlere, herkesin her an ulaşabilir olması ve söz konusu dokümanların halen kullanımda olması gibi avantajlar bazı sınırlılıkları ortadan kaldırmıştır.

Nitel çalışmaların geçerlik ve güvenilirliğinde, çalışmanın süreçlerinin olabildiğince mevcut durumu ifade edebilmesine olanak sağlaması önem taşımaktadır. Bu bakımdan farklı kontrol mekanizmaları kullanılarak verilere ilişkin kategorilere son şeklinin verilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada kategorilerin mevcut durumu olabildiğince yansıtabilmesi için öncelikle *sorunlu içerikler* taşıyan görsel materyaller, araştırmacı tarafından derlenmiştir. Derlenen 716 adet şekil veya resim ilgili anatomi alanında uzman bir araştırmacı ile eş zamanlı ve ayrı ayrı olacak *sorunlu içerikler* bağlamında incelenmiştir. İnceleme süreci iki aylık bir sürenin ardından tekrar edilmiş ve 174 şekil veya resmin analiz birimini taşıdığına karar verilmiştir. Bu incelemeler, konu ile ilgili deneyimi olan başka bir araştırmacı ile paylaşılarak 168 adet görselde yer alan *sorunlu içerikler* teyit edilmiştir. Analiz birimini içerdiği konusunda üzerinde uzlaşılan 168 adet görsel materyal, 1'den başlanılarak 168'e kadar numaralanmıştır. Her bir görselin bilimsel içeriği, anatomi içerikleri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Sorunlu olarak değerlendirilebilecek içerikler, araştırmacı ve uzman tarafından ayrı ayrı saptanmış ve tespitler tablolara aktarılmıştır. Kategori oluşturma sürecinde bu verilerden faydalanılmıştır.

Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak belirtilen ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak ifade edilen benzerlik veya kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı (Baltacı, 2017), üzerinde uzlaşılan kod sayısının toplam uzlaşılan ve uzlaşılamayan kod sayısına bölünmesiyle hesaplanır. Bu oranın % 80'e yakın olması, hatta verilerin büyüklüğüne göre % 90'dan fazla olması önerilmektedir (Miles & Huberman, 1994; Akt. Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018). Bu çalışmada söz konusu oran 168/174 olarak belirlenmiş olup 0,96 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada ele alınan görsellerin OÖE ile ilgili olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda 0-6 yaş arası çocuklar, ilkokula hazırlık, başlama ve alışma dönemi, okul öncesi öğretmenleri ve ilgili lisans programında öğrenim görmekte olan aday öğretmenler, aileler ve ilgili diğer paydaşlara yönelik olarak hazırlanan ve içeriğinde iç organlar ile ilgili görsellerin bulunduğu basılı olan ya da internet ortamında tespit edilebilen görsel materyaller incelenmiştir. Çalışmada incelemeye dahil edilen görsellerin tamamı, düzenli şekiller olması nedeni ile yetişkinlerin hazırlamış olduğu görseller olarak kabul edilmiştir.

Çalışmada sadece OÖE'ye yönelik olarak hazırlanmış olan görsel materyaller incelemeye alınmıştır. Daha üst yaş gruplarına yönelik olarak hazırlanan görseller ile üç boyutlu materyallere yönelik olan görseller analize dahil edilmemiştir. Ancak insan vücudu ile ilgili olarak geliştirilmiş olan hazır standart modellerden çekilmiş resimler incelemeye alınmıştır.

3. BULGULAR

Alt Problem 1:OÖE'ye yönelik hazırlanmış olan görsel materyallerde *sorunlu içerikler* belirli organlar üzerinde yoğunlaşmakta mıdır?

Alt problem 1'in araştırılmasına yönelik olarak, analiz birimini taşıdığı saptanan 168 adet görsel materyale ilişkin sayısal veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Görsel Materyallere İlişkin Toplu Veriler*

Durak & Çeken

	İncelenen Görsel Sayısı	İçeriklerin Dahil Olduğu Kategoriler				Toplam	
		Boyut	Şekil	Renk	Yer		
Akciğer	99	56	25	50	-	131	Boyut, Şekil, Renk
Mide	69	-	11	56	6	73	Şekil, Renk, Yer
Kalp	45	-	15	20	20	55	Şekil, Renk, Yer
Karaciğer	32	3	1	29	2	36	Boyut, Şekil, Renk, Yer
Soluk Borusu	32	-	-	32	-	32	Renk
Kalınbağırsak	29	1	3	26	-	30	Boyut, Şekil, Renk
İncebağırsak	26	-	1	26	-	27	Şekil, Renk
Beyin	25	-	-	25	-	25	Renk
Böbrek	19	-	-	19	-	19	Renk
Yemek Borusu	15	-	-	12	3	15	Renk, Yer
İdrar Torbası	7	-	-	7	-	7	Renk
Pankreas	2	-	-	2	-	2	Renk
Safra Kesesi	-	-	-	-	-	-	-
Dalak	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM		59	56	304	32		Dört Çeşit
GENEL TOPLAM		451					

Tablo 2’de yer alan veriler, 168 adet görselin toplam 451 adet *sorunlu içeriğe* sahip olduğunu ortaya koymaktadır. İlgili görsellerden 99’unun akciğer, 69’unun mide, 45’inin kalp, 32’sinin karaciğer, 32’sinin soluk borusu, 29’unun kalın bağırsak, 26’sinin ince bağırsak, 25’inin beyin, 19’unun böbrek, 15’inin yemek borusu, 7’sinin idrar torbası ve 2’sinin pankreasa ilişkin *sorunlu içerikler* taşıdığı anlaşılmaktadır. Dalak ve safra kesesi ile ilgili bu bakımdan herhangi bir görsel tespit edilmemiştir.

Bu görsellerde akciğer ile ilgili 131, mide ile ilgili 73, kalp ile ilgili 55, karaciğer 36, soluk borusu 32, kalın bağırsak ile ilgili 30, ince bağırsak ile ilgili 27, beyin ile ilgili 25 böbrek ile ilgili 19, yemek borusu ile ilgili 15, idrar torbası ile ilgili 7 ve pankreas ile ilgili olarak 2 adet *sorunlu içerik* tespit edilmiştir. Bu verilere göre bu çalışmada ele alınan 14 adet iç organdan 12’sine ait *sorunlu içerikler* saptanmıştır.

Alt Problem 2: OÖE’ye yönelik olarak hazırlanmış olan görsel materyallerde, iç organlar ile ilgili olarak *sorunlu içerikler* kategorilerde nasıl yer almaktadır?

Alt Problem 1’de ulaşılan tespitler, incelenen görsellerde iç organlar ile ilgili *sorunlu içeriklere* sıklıkla yer verildiğini ortaya koymaktadır. Bu içeriklerin her bir iç organa göre hangi bağlamlarda yer aldığına ortaya konulması için Alt Problem 2’nin sonuçları önem taşımaktadır. Bu nedenle 14 adet iç organ ile ilgili olarak *sorunlu içerikleri* en çok içerenler sırası ile kategoriler ve alt kategorilere göre analiz edilmiştir. Bu tespitler ilgili organlara göre şu şekilde sıralanmaktadır:

Akciğer

Akciğer ile ilgili olarak tespit edilen içerikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Akciğer ile İlgili Görsel Materyallerde Yer Alan İçerikler

İncelenen	Görsel Sayısı	Şekil	Renk	Boyut	Toplam İçerik Sayısı	İçeriklerin Olduğu Kategoriler	Dahil
Akciğer	99	25	50	56	131	Şekil, Renk ve Boyut	

Tablo 3. incelendiğinde 168 adet görselden Akciğer ile ilgili *sorunlu içeriklerin* yer aldığı 99 adet görsel materyal saptanmıştır. Bunların 25'inde şekil; 49'unda renk (2, 9, 12, 13, 15, 20, 21, 23, 27, 30, 53, 54, 56, 57, 62, 68, 73, 75, 76, 79, 80, 81, 87, 104, 105, 106, 109, 111, 114, 117, 118, 121, 125, 126, 130, 131, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 163, 164, 165 ve 166), 56'sında ise ilgili organın boyutu (6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 24, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 53, 54, 55, 58, 67, 71, 73, 77, 79, 80, 83, 84, 85, 92, 98, 103, 118, 125, 126, 137, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 157, 158, 164 ve 166) ile ilgili *sorunlu içerikler* saptanmıştır. 2 numaralı görselde iki farklı renk kullanıldığı tespit edilmiştir.

Akciğerin boyutuna ilişkin olan tespitler Tablo 3a'da verilmiştir.

Tablo 3a. Akciğerin Boyutuna İlişkin Alt Kategoriler ve Frekansları

Alt Kategoriler (56)			
Sağ ve Sol Akciğerin Boyutunun Eşik Olarak Resmedilmesi (46)	Eşik (8)	Sağ Akciğer Küçük (2)	Sol Lob Çok Küçük veya Yok (2)

Tablo 3a. incelendiğinde 56 adet görselde (6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 24, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 53, 54, 55, 58, 67, 71, 73, 77, 79, 80, 83, 84, 85, 92, 98, 103, 118, 125, 126, 137, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 157, 158, 164 ve 166 numaralı görseller) akciğerin boyutu ile ilgili sorunlu içeriklerin mevcut olduğu anlaşılmaktadır. *Sorunlu içerikler* saptanan 46 adet görselde (6, 9, 11, 15, 21, 24, 25, 27, 29, 33, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 53, 55, 58, 67, 71, 77, 79, 80, 83, 84, 85, 92, 98, 103, 125, 126, 137, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 157, 158, 164, 166), sağ ve sol akciğerin boyutunun eşit olarak resmedildiği; 8 adet görselde (13,14,16,19,31, 35,73,118) sağ akciğerin daha küçük ve 2 adet görselde de (17 ve 54) sol akciğerin olması gerekenden daha küçük resmedildiği veya hiç gösterilmediği anlaşılmaktadır.

Akciğerin şekline ilişkin alt kategoriler Tablo 3b'de verilmiştir.

Tablo 3b. Akciğerin Şekline İlişkin Alt Kategoriler ve Frekansları

Alt Kategoriler (25)	
Lob sayıları eşit (12)	Kalp sağ ve sol akciğerler arasında (11) Sol ve sağ akciğerdeki sorunlu içerikler (2)

Tablo 3b'de 25 adet görsel materyalde (5, 22, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 54, 59, 67, 68, 75, 77, 90, 91, 121, 124, 125, 141, 142, 147, 154, 158 ve 165) ilgili organın şekli ile ilgili *sorunlu içeriklerin* mevcut olduğu anlaşılmaktadır. 12 adet görselde (5, 24, 26, 32, 54, 67, 77, 90, 91, 124, 125, 147) sağ ve sol akciğer lob sayıları eşit olarak resmedilmiş, 11 görselde (22, 25, 27, 31, 68, 75, 141, 142, 154, 158, 165) kalp sağ ve sol akciğerin arasına yerleştirilmiş ve 2 adet görselde (54 ve 59) sağ ve sol akciğere ilişkin yanlış içerikler görsellere yerleştirilmiştir.

Akciğer'in renkelendirilmesine ilişkin içerikler Tablo 3c'de gösterilmiştir.

Tablo 3c. Akciğerin Rengine İlişkin Alt Kategoriler ve Frekansları

Alt Kategoriler (49)			
Mor (12)	Mavi (11)	Kırmızı (8)	Sarı (5)
Kahverengi (5)	Siyah (4)	Beyaz (3)	Turuncu (2)

Tablo 3c incelendiğinde akciğerin, 30, 68, 79, 106, 109, 114, 117, 118, 121, 125, 131 ve 150 numaralı görsellerde mor; 2, 20, 57, 73, 80, 87, 105, 126, 148, 163 ve 166 numaralı görsellerde mavi; 12, 13, 21, 56, 76, 130, 151 ve 156 numaralı görsellerde kırmızı; 62, 153, 154 ve 165 numaralı görselde siyah; 23 ve 75 numaralı görselde turuncu; 27, 53, 54, 155 ve 158 numaralı görselde sarı; 15, 152, 164 numaralı görselde beyaz ve 2, 9, 81, 104 ve 111 numaralı görsellerde kahverengi ile gösterildiği anlaşılmaktadır.

Mide

Mide ile ilgili olarak tespit edilen *sorunlu içeriklere* ait kategoriler, Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Mide ile İlgili Görsel Materyallerde Yer Alan İçerikler

İncelenen Görsel Sayısı	Şekil	Renk	Yer	Toplam İçerik Sayısı	İçeriklerin Dahil Olduğu Kategoriler	
Mide	69	11	56	6	73	Şekil, Renk ve Yer

Tablo 4. incelendiğinde 168 adet görselden mide ile ilgili *sorunlu içeriklerin* yer aldığı 69 adet şekil veya resim tespit edilmiştir. Bu görsellerin 11'inde şekil (22, 72, 74, 78, 100, 110, 122, 131, 145, 164 ve 166); 56'sında renk (1, 3, 8, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 21, 23, 28, 30, 31, 32, 34, 39, 41, 50, 52, 57, 63, 65, 67, 68, 71, 72, 73, 75, 76, 80, 81, 85, 87, 89, 93, 95, 96, 105, 109, 112, 119, 120, 123, 125, 129, 130, 136, 137, 141, 142, 151, 152, 165, 166 ve 168) ve 6'sında insan vücudunda bulunduğu yer (15, 30, 31, 73, 88 ve 99) bakımından, sorun oluşturabilecek içerikler taşıdığı saptanmıştır.

Midenin rengine ilişkin alt kategorilere Tablo 4a'da yer verilmiştir.

Tablo 4a. Midenin Rengine İlişkin Alt Kategoriler ve Frekansları

Alt Kategoriler (56)			
Sarı(23)	Yeşil (11)	Mavi (7)	Kahverengi (5)
Pembe(3)	Kırmızı (3)	Gri (2)	Turuncu (2)

Tablo 4a. incelendiğinde mide organının dıştan görünüş renginin sarı (8, 11, 23, 30, 31, 34, 41, 50, 57, 63, 65, 72, 73, 75, 76, 80, 81, 93, 96, 105, 112, 119, 152 numaralı görseller); mavi (1, 19, 28, 71, 129, 151, 166 numaralı görseller); yeşil (12, 13, 16, 32, 85, 87, 89, 109, 123, 165, 168 numaralı görseller); kahverengi (67, 95, 120, 141,142 numaralı görseller); gri (3, 21 numaralı görseller); açık kırmızı (18, 52, 68 numaralı görseller); pembe (39, 125, 130, numaralı görseller) ve turuncu (136 ve 137 numaralı görseller) olarak gösterildiği anlaşılmaktadır. Mide duvarının kırmızı-pembe renk ile resmedilmesi, gerçek rengin görsele yansıtılmaya çalışıldığı şeklinde

yorumlanabilir. Ancak diğer renklerin midenin dıştan görünüş rengini yansıtmaktan uzak olduğu değerlendirilmektedir.

Midenin vücut içindeki yerine ilişkin görseller Tablo 4b'de yer almaktadır.

Tablo 4b. Midenin Vücut İçindeki Yerine İlişkin Alt Kategoriler ve Frekansları

Alt Kategori (8)		
Vücudun sol tarafında (3)	Vücudun sağ tarafında (3)	Orta Düzlemde (2)

Tablo 4b. incelendiğinde görsellerde mide organının tamamen vücudun sol tarafında (15, 31 ve 73 numaralı görseller), vücudun sağ tarafında (30, 88 ve 99 numaralı görseller) veya olması gerektiğinden daha farklı yerde resmedildiği (100 ve 164 numaralı görseller) anlaşılmaktadır. Oysa ki mide, büyük bir kısmı vücudun sol tarafında kardiadan itibaren şişkinleşerek şekil almakta ve vücudun sağ tarafına doğru giderek daralıp küçülmektedir.

Midenin şekline ilişkin içerikler Tablo 4c'de verilmiştir.

Tablo 4c. Midenin Şekline İlişkin Alt Kategoriler ve Frekansları

Alt Kategori (11)
Mide Girişinin Yeri (11)

Tablo 4c. incelendiğinde, 11 adet şekil bağlamında sorun oluşturabilecek içeriğe sahip görselin, özellikle mide girişinin yeri ve midenin şekli bağlamında gerçeği ile kıyaslandığında bazı sorunlara yol açabilecek durumlar içerdiği anlaşılmaktadır.

Kalp

Kalp ile ilgili olarak tespit edilen *sorunlu içeriklere* ilişkin veriler Tablo 5.'te yer almaktadır.

Tablo 5. Kalp ile İlgili Görsel Materyallerde Yer Alan İçerikler

İncelenen Görsel Sayısı	Şekil	Renk	Yer	Toplam İçerik Sayısı	İçeriklerin Dahil Olduğu Kategoriler	
Kalp	45	15	20	20	55	Şekil, Renk ve Yer

Tablo 5'e göre 168 adet görselden kalp ile ilgili sorunlu içeriklerin yer aldığı 45 adet şekil veya resmin olduğu anlaşılmaktadır. Bu görsellerin 15'inde şekil (7, 10, 11, 19, 29, 39, 60, 61, 79, 97, 98, 103, 109, 116 ve 127); 20'sinde renk (1, 11, 27, 30, 51, 57, 71, 72, 79, 85, 89, 98, 100, 105, 109, 125, 158, 159, 165 ve 166) ve 20'sinde de ilgili organın insan vücudunda bulunduğu yer (3, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 27, 30, 31, 45, 67, 68, 80, 98, 158, 163, 164, 165 ve 166) bakımından *sorunlu içerikler* saptanmıştır.

Kalbin şekline ilişkin olarak incelenen görsellerde tespit edilen içerikler ile ilgili alt kategoriler ve frekansları Tablo 5a'da verilmiştir.

Tablo 5a. Kalbin Şekline İlişkin Alt Kategoriler ve Frekansları

Alt Kategori (15)
Yaygın Gösterim Şekli (15)

Tablo 5a. incelendiğinde kalbin şekline ilişkin 15 adet benzer nitelikte ve yaygın olarak insanlar arasında kullanılan şeklin (emoji kalp) görsellere yansıtıldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte söz konusu gösterimin çocuklar ve yetişkinler tarafından sahiplenilerek kullanılması dikkate değer bir durumdur. Çünkü kalbin bu şekilde gösterimini sadece anatomi bağlamında açıklamak yetersiz kalabilir. Bu tür gösterimlerin insanların duygu dünyasına ilişkin özelliklerini de yansıttığı söylenebilir. Bu bakımdan ilgili gösterim anatomi içeriğine tam olarak uymayan bir gösterim olsa bile, bu tarz görsellerden insanlar duygu dünyalarını anlatmada yoğun olarak yararlanmaktadırlar.

Kalbin rengine ilişkin olarak tespit edilmiş kategoriler Tablo 5b'de verilmiştir.

Tablo 5b. Kalbin Rengine İlişkin Alt Kategoriler ve Frekansları

Alt Kategoriler (20)				
Açık Kırmızı (8)	Turuncu (4)	Pembe (4)	Siyah (3)	Yeşil(1)

Tablo 5b. incelendiğinde kalbin pembe (27, 72, 89 ve 125 numaralı görseller); siyah (85, 159 ve 166 numaralı görseller); açık kırmızı (1, 11, 51, 57, 79, 100, 105 ve 109 numaralı görseller); turuncu (30, 98, 158 ve 165 numaralı görseller); yeşil (71 numaralı görsel) ile gösterildiği tespit edilmiştir. Kalbin dıştan görünüşünün koyu kırmızı renkte olduğu dikkate alınır, ilgili organın tablodaki görsellerde yer alan renkler ile belirtilmesinin *sorunlu içerikler* olarak değerlendirilmesi gerekir.

Kalbin insan vücudu içindeki yerine ilişkin alt kategori Tablo 5c'de verilmiştir.

Tablo 5c. Kalbin İnsan Vücudu İçindeki Yerine İlişkin Alt Kategoriler ve Frekansları

Alt Kategori (20)
(Yaygın Gösterim Şekli)

Tablo 5c'de kalbin insan vücudunda bulunduğu yer ile ilgili olarak *sorunlu içerikler* taşıyan 20 adet resim veya şeklin bulunduğu (3, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 27, 30, 31, 45, 67, 68, 80, 98, 158, 163, 164, 165 ve 166 numaralı görseller) anlaşılmaktadır. Bu görsellerin tamamında kalbin akciğerin alt kısmında ve yaklaşık 2/3'ünün sol akciğerin alt kısmında bulunması gerektiğine ilişkin anatomi bilgisinin dikkate alınmadığı görülmektedir. Kalbin iki akciğerin ortasında ve trakelere doğru resmedilmesi, anatomi bilgileri ile çelişen bir durumdur.

Bu durum akciğer ile ilgili incelemelerin yer aldığı Tablo 3a., Tablo 3b. ve Tablo 3c.'de de açıkça görülmektedir. Akciğer ile doğrudan bağlantılı olması nedeni ile akciğerin lobları, sağ ve sol akciğerin boyutu ve kalbin akciğere göre konumuna ilişkin benzer nitelikte *sorunlu içerikler* yer almaktadır.

Tablo 5c. ile Tablo 3a., Tablo 3b. ve Tablo 3c'de yer alan kalbin yerine ilişkin gösterimler birlikte değerlendirildiğinde, ilgili görsellerde kalbin insan vücudu içindeki yerine ilişkin çok sayıda sorunlu olabileceği değerlendirilen içeriklere yer verildiği anlaşılmaktadır.

Karaciğer

Karaciğer ile ilgili *sorunlu içeriklere* ilişkin veriler Tablo 6.'da yer almaktadır.

Tablo 6. Karaciğer ile İlgili Görsel Materyallerde Yer Alan İçerikler

	İncelenen					Toplam İçerik Sayısı	İçeriklerin Dahil Olduğu Kategoriler
	Görsel Sayısı	Boyut	Şekil	Renk	Yer		
Karaciğer	32	3	1	29	2	36	Boyut, Şekil, Renk ve Yer

Tablo 6.'da 168 adet görselden karaciğer ile ilgili olarak *sorunlu içerikler* saptanan 32 adet şekil veya resme ait veriler yer almaktadır. Görsellerin 29'u renk, 2'si yer, 3'ü boyut ve 1'i şekil kategorisi altında yer almaktadır. Şekil bağlamında 164 numaralı görselde; renk bağlamında 1, 11, 12, 13, 16, 18, 20, 23, 34, 63, 79, 80, 81, 85, 87, 89, 98, 105, 119, 125, 131, 136, 137, 141, 142, 150, 160, 164 ve 168 numaralı görsellerde; ilgili organın insan vücudunda bulunduğu yer bakımından 30 ve 88 numaralı görsellerde ve boyut kategorisi içinde 31, 89 ve 164 numaralı görsellerde sorun oluşturabilecek içerikler saptanmıştır.

Karaciğerin şekline ilişkin alt kategoriye Tablo 6a'da yer verilmiştir.

Tablo 6a. Karaciğerin Şekline İlişkin Alt Kategori ve Frekansları

Alt Kategori (1)
Gerçeği Yansıtmıyor (1)

Tablo 6a'da yer alan verilerden, bir adet görselde (164 numaralı görsel) karaciğerin olması gereken şekli ile görsele yansıtılan şekli arasında bazı bakımlardan farklılıkların olduğu görülmektedir.

Karaciğerin rengine ilişkin alt kategoriler Tablo 6b'de yer almaktadır.

Tablo 6b. Karaciğerin Rengine İlişkin Alt Kategoriler ve Frekansları

Alt Kategoriler (29)			
Mavi (7)	Kahverengi (5)	Sarı(4)	Kırmızı (4)
Turuncu (3)	Siyah (3)	Mor(3)	

Tablo 6b'de yer alan renk kategorisine ait alt kategoriler incelendiğinde, karaciğerin sarı (1, 87, 98 ve 125 numaralı görseller); mavi (11, 12, 13, 16, 79, 85 ve 168 numaralı görseller); siyah (80, 81 ve 105 numaralı görseller); turuncu (34, 63 ve 150 numaralı görseller); kırmızı (20, 89, 119 ve 131 numaralı görseller); kahverengi (136, 137, 141, 142 ve 164 numaralı görseller) ve mor (18, 23 ve 160 numaralı görseller) ile renklendirildiği görülmektedir. Bu veriler ile Tablo 11b'de verilen her bir alt kategoriye ait görseller birlikte değerlendirildiğinde, karaciğerin olması gereken koyu kahve renkli olması gerektiğine ilişkin anatomi içeriği (Hatiboğlu, 2009:209) ile örtüşmediğini ortaya koymaktadır.

Karaciğerin yerine ilişkin alt kategoriye Tablo 6c'de yer verilmiştir.

Tablo 6c. Karaciğerin Yerine İlişkin Alt Kategori ve Frekansları

Alt Kategori (2)

Vücutun sol tarafında gösterilmiş (2)

İlgili kategoriye alınan ve Tablo 6c'de verilmiş olan iki adet görselin (30 ve 88 numaralı görseller), karaciğerin insan vücudu içinde olması gereken yeri yansıtmadığı anlaşılmaktadır. İlgili organın vücudun sol tarafında gösterilmesi, karaciğerin büyük bir bölümünün vücudun sağ tarafında bulunduğu gerçeği ile örtüşmeyen bir durumdur.

Karaciğerin boyutu ile ilgili görsellere ilişkin içerikler Tablo 6d'de verilmiştir.

Tablo 6d. Karaciğerin Boyutuna İlişkin Alt Kategori ve Frekansları

Alt Kategori (3)
Olması Gerektiğinden Çok Küçük (3)

İlgili kategoriye alınan ve örnekleri Tablo 6d.'de verilmiş olan üç adet görselde (31, 89 ve 164 numaralı görseller), karaciğerin olması gereken boyutunu yansıtmadığı anlaşılmaktadır. İlgili organın vücudun sağ tarafında ve çok küçük gösterilmesi, karaciğerin büyük bir bölümünün vücudun sağ tarafından itibaren midenin üst kısmından sola doğru küçülmesi gerektiği ile örtüşmeyen bir durumdur.

Suluk Borusu

Suluk borusu ile ilgili olarak tespit edilen içerikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Soluk Borusu ile Görsel Materyallerde Yer Alan İçerikler

	İncelenen Görsel Sayısı	Renk	Toplam İçerik Sayısı	İçeriklerin Dahil Olduğu Kategoriler
Suluk Borusu	32	32	32	Renk

Tablo 7. incelendiğinde 168 adet görselden soluk borusu ile ilgili sorunlu içeriklerin yer aldığı 32 adet görsel materyal saptanmıştır. Bu görsellerin tamamının renk bağlamında sorunlu içerikler taşıdığı anlaşılmaktadır.

Suluk borusunun rengine ilişkin kategoriler Tablo 7a'da verilmiştir.

Tablo 7a. Soluk Borusuna İlişkin Alt Kategoriler ve Frekansları

Alt Kategoriler (32)				
Mavi (10)	Pembe (7)	Mor (5)	Kahverengi (4)	Diğer (6)

Tablo 7a. incelendiğinde soluk borusu ile ilgili 32 adet görselden renk kategorisi altında 10 adet mavi (1, 3, 41, 57, 70, 71, 80, 87, 104 ve 107 numaralı görseller), 7 adet pembe (31, 32, 89, 90, 92, 147 ve 161 numaralı görseller), 5 adet mor (30, 85, 105, 118 ve 125 numaralı görseller), 4 adet kahverenkli (74, 79, 91 ve 102 numaralı görseller) ve 6 adet diğer renkler ile gösterilmiş görsel materyal tespit edilmiştir.

İnce Bağırsak

İnce bağırsak ile ilgili sorunlu içeriklere ilişkin veriler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. İnce Bağırsak ile İlgili Görsel Materyallerde Yer Alan İçerikler

İncelenen Görsel Sayısı	Renk	Şekil	Toplam İçerik Sayısı	İçeriklerin Dahil Olduğu Kategoriler	
İnce bağırsak	26	26	1	27	Renk ve Şekil

Tablo 8. incelendiğinde 168 adet görselden ince bağırsak ile ilgili sorunlu içeriklerin yer aldığı 26 adet şekil veya resim tespit edilmiştir. Bu görsellerin tamamında renk (1, 2, 11, 12, 13, 15, 18, 21, 23, 28, 32, 52, 56, 63, 65, 68, 70, 71, 73, 81, 87, 89, 119, 128, 129 ve 168) bağlamında; 21 numaralı görselde ise ayrıca şekil bağlamında *sorunlu içerikler* saptanmıştır.

İnce bağırsağın rengine ilişkin alt kategoriler Tablo 8a'da yer almaktadır.

Tablo 8a. İnce Bağırsağın Rengine İlişkin Alt Kategoriler ve Frekansları

Alt Kategoriler (26)			
Sarı (10)	Mavi (4)	Pembe (3)	Yeşil (3)
Kahverengi (2)	Turuncu (2)	Kırmızı (2)	

Tablo 8a'da ince bağırsak ile ilgili olarak renk kategorisi altında tespit edilen içeriklere ait görsellerin mavi (13, 28, 87 ve 129 numaralı görseller); pembe (21, 63 ve 112 numaralı görseller); kahverengi (11 ve 15 numaralı görseller); yeşil (1, 2 ve 23 numaralı görseller); turuncu (65 ve 70 numaralı görseller); kırmızı (52 ve 56 numaralı görseller) ve sarı (18, 32, 68, 71, 73, 81, 89, 119, 128 ve 168 numaralı görseller) ile gösterilmiştir.

İlgili organa ait alt kategori Tablo 8b'de yer almaktadır.

Tablo 8b. İnce Bağırsağın Şekline İlişkin Alt Kategori ve Frekansları

Alt Kategori
Düzensiz Şekil (1)

Tablo 8b'de yer verilen görselde, ince ve kalın bağırsağın vücut içindeki yeri dikkate alındığında, 21 numaralı görselde ilgili organların anatomik bakımından düzensiz bir görüntüye sahip olduğu açıkça görülmektedir.

Kalın Bağırsak

Kalın bağırsak ile ilgili *sorunlu içeriklere* ilişkin veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Kalın Bağırsak ile İlgili Görsel Materyallerde Yer Alan İçerikler

İncelenen Görsel Sayısı	Şekil	Renk	Boyut	Toplam İçerik Sayısı	İçeriklerin Dahil Olduğu Kategoriler	
Kalın bağırsak	29	3	25	1	29	Şekil, Renk ve Boyut

Tablo 9. incelendiğinde 168 adet görselden kalın bağırsak ile ilgili sorunlu içeriklerin yer aldığı 29 adet görsel tespit edilmiştir. Bu görsellerin 3'ünde şekil bağlamında (21, 64 ve 82 numaralı

Durak & Çeken

görseller), 25'inde renk (2, 8, 12, 13, 18, 23, 28, 47, 48, 52, 53, 54, 56, 63, 71, 72, 73, 79, 80, 85, 87, 105, 129, 163 ve 166) bakımından ve, 1'inde ilgili organın boyutu (21) bakımından, *sorunlu içerikler* saptanmıştır.

Kalın bağırsağın rengine ilişkin alt kategoriler Tablo 9a'da yer almaktadır.

Tablo 9a. Kalın Bağırsağın Rengine İlişkin Alt Kategoriler ve Frekansları

Alt Kategoriler (25)			
Mavi (12)	Kırmızı (3)	Pembe (3)	Sarı (2)
Turuncu (2)	Kahverengi (2)	Yeşil(1)	

Tablo 9a'dan, kalın bağırsağın kırmızı (52, 56 ve 72 numaralı görseller); mavi (12, 13, 18, 23, 28, 47, 48, 79, 87, 105, 129 ve 163 numaralı görseller); pembe (53, 54 ve 63 numaralı görseller); turuncu (85 ve 166 numaralı görseller); kahverengi (8 ve 80 numaralı görseller); yeşil (71 numaralı görsel) ve sarı (2 ve 73 numaralı görseller) ile gösterildiği anlaşılmaktadır.

İlgili organın boyutuna ilişkin *sorunlu içerikler* Tablo 9b'de yer almaktadır.

Tablo 9b. İnce Bağırsağın Şekline İlişkin Alt Kategori ve Frekansları

Alt Kategori
Boyut fark Edilemiyor (1)

Tablo 9b'de yer alan 21 numaralı görsel incelendiğinde kalın ve ince bağırsağın kalınlıkları arasındaki boyut farkının açıkça görsele yansıtılmadığı anlaşılmaktadır.

İlgili organın vücut içindeki yerine ilişkin içerikler Tablo 9c'de yer almaktadır.

Tablo 9c. Kalın Bağırsağın Yerine İlişkin Alt Kategoriler ve Frekansları

Alt Kategori (3)	
Kalın bağırsağın Bölümleri Kısmen Belirgin (2)	Kalın Bağırsak Belirgin Değil (1)

Tablo 9c. incelendiğinde her üç görselde, kalın bağırsağının yükselen, enine, inen ve sigmoid bölümlerinin resim veya şekillere açıkça yansıtılmadığı anlaşılmaktadır. 21 ve 64 numaralı görsellerde bu durum görsellere kısmen yansıtılmış, 82 numaralı görselde ise ince ve kalın bağırsağın yerlerinin görselde olmadığı saptanmıştır.

Beyin

Beyin ile ilgili olarak tespit edilen veriler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Beyin ile İlgili Görsel Materyallerde Yer Alan İçerikler

	İncelenen Görsel Sayısı	Renk	Toplam İçerik Sayısı	İçeriklerin Dahil Olduğu Kategoriler
Beyin	25	25	25	Renk

Tablo 10. incelendiğinde 168 adet görselden beyin ile ilgili içeriklerin yer aldığı 25 adet şekil veya resim tespit edilmiştir. Bu görsellerin 25'inde renk (53, 64, 66, 71, 72, 73, 75, 96, 109, 113, 114, 115, 125, 129, 130, 131, 135, 137, 138, 139, 149, 150, 151, 162 ve 167) bağlamında, sorunlu içeriklerin yer aldığı saptanmıştır.

Beyin ile ilgili olarak sadece renk ana kategorisi altında *sorunlu içerikler* tespit edilmiştir. Tespit edilen içeriklere ilişkin ayrıntılı veriler Tablo 10a.'da yer almaktadır.

Tablo 10a. Beynin Rengine İlişkin Alt Kategori ve Frekansları

Alt Kategoriler (25)			
Pembe (6)	Mor (5)	Mavi (5)	Kahverengi (4)
Kırmızı (3)	Yeşil (3)	Sarı (2)	Beyaz (1)

Tablo 10a. incelendiğinde beynin kırmızı (64, 66 ve 114 numaralı görseller); sarı (71 ve 75 numaralı görseller); mavi (115, 125, 129, 138 ve 139 numaralı görseller); mor (167 numaralı görsel); pembe (72, 73, 109, 130, 137 ve 162 numaralı görseller); kahverengi (96, 131, 149 ve 151 numaralı görseller); beyaz (150 numaralı görsel) ve yeşil (53, 113 ve 135 numaralı görseller) ile renklendirildiği görülmektedir.

Böbrek

Böbrek ile ilgili olarak tespit edilen veriler Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Böbrek ile İlgili Görsel Materyallerde Yer Alan İçerikler

	İncelenen Görsel Sayısı	Renk	Toplam İçerik Sayısı	İçeriklerin Dahil Olduğu Kategoriler
Böbrek	19	19	19	Renk

Tablo 11'den 168 adet görselde böbrek ile ilgili *sorunlu içeriklerin* yer aldığı 19 adet görselin yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu görsellerin 19'unda renk (19, 32, 49, 57, 73, 79, 80, 86, 89, 93, 94, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 140 ve 141) bakımından sorunlu içerikler taşıdığı saptanmıştır.

Böbreğin rengine ilişkin içerikler Tablo 11a'da yer almaktadır.

Tablo 11a. Böbreğin Rengine İlişkin Alt Kategoriler ve Frekansları

Alt Kategoriler (19)		
Yeşil (11)	Kahverengi (3)	Kırmızı (2)
Sarı (1)	Siyah(1)	Mor (1)

Tablo 11a.'da böbrek ile ilgili olarak tespit edilen *sorunlu içeriklerin* sadece renk kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan 80, 86 ve 94 numaralı görsellerde böbreğin kahverengi; 79 numaralı görselde sarı; 57 ve 93 numaralı görsellerde kırmızı; 130 numaralı görselde siyah; 49 numaralı görselde mor; 19, 32, 73, 89, 132, 133, 134, 136, 137, 140 ve 141 numaralı görsellerde yeşil ile renklendirildiği değerlendirilmiştir.

Yemek Borusu

Yemek borusu ile ilgili içerikler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Yemek Borusu ile İlgili Görsel Materyallerde Yer Alan İçerikler*

	İncelenen Görsel Sayısı	Renk	Yer	Toplam İçerik Sayısı	İçeriklerin Dahil Olduğu Kategoriler
Yemek Borusu	15	12	3	15	Renk ve Yer

Tablo 12. incelendiğinde 168 adet görselden yemek borusu ile ilgili sorunlu içeriklerin yer aldığı 15 adet görsel tespit edilmiştir. Bu görsellerin 12’sinin renk bağlamında (1, 8, 18, 28, 31, 81, 87, 88, 106, 109, 129 ve 168), 3’ünde de yemek borusunun insan vücudunda bulunduğu yer (37, 40 ve 88) bakımından sorunlu içerikler taşıdığı saptanmıştır.

Yemek borusunun renk ve yerine ilişkin olarak tespit edilen sorunlu içerikler aşağıda belirtilen Tablo 12a’da yer almaktadır.

Tablo 12a. *Yemek Borusuna İlişkin Alt Kategoriler ve Frekansları*

Alt Kategoriler (12)				
Mor (3)	Yeşil (2)	Sarı (2)	Mavi (2)	Diğer (3)
Mide Sağda (1)		Kardiyanın giriş yeri (2)		

Tablo 12’da de görüldüğü gibi yemek borusu mor (8, 108 ve 109 numaralı görseller); yeşil (18 ve 87 numaralı görseller); sarı (1 ve 106 numaralı görseller); mavi (28 ve 168 numaralı görseller); pembe (31 numaralı görsel); siyah (81 numaralı görsel) ve kahverengi (129 numaralı görsel) ile gösterilmiştir. 37 ve 40 numaralı görsellerde yemek borusunun mideye giriş yerinde ve 88 numaralı görselde ise mide ve karaciğerin bulunması gereken yerinde *sorunlu içerikler* taşıdığı değerlendirilmiştir.

İdrar Torbası

İdrar torbası ile ilgili olan içeriklere ilişkin veriler Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. *İdrar torbası ile İlgili Görsel Materyallerde Yer Alan İçerikler*

	İncelenen Görsel Sayısı	Renk	Toplam İçerik Sayısı	İçeriklerin Dahil Olduğu Kategoriler
İdrar torbası	7	7	7	Renk

Tablo 13. incelendiğinde 168 adet görselden idrar torbası ile ilgili sorunlu içeriklerin yer aldığı 7 adet şekil veya resim tespit edilmiştir. Bu görsellerin tamamının renk bağlamında (19, 132, 133, 134, 140, 141 ve 142) sorunlu içerikler taşıdığı saptanmıştır.

İdrar torbası ile ilgili görsellerde tespit edilen alt kategori Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13a. *İdrar Torbasının Rengine İlişkin Alt Kategori ve Frekansları*

Alt Kategoriler (7)	
---------------------	--

Kahverengi (6)	Yeşil (1)
----------------	-----------

Tablo 13a. incelendiğinde, ilgili boşaltım sistemi organının (132, 133, 134, 140, 141 ve 142 numaralı görseller) kahverengi ile gösterildiği, bir görsel materyalin ise (19 numaralı görsel) yeşil ile renklendirildiği anlaşılmaktadır.

Pankreas

Pankreas ile ilgili olarak tespit edilen içerikler Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Pankreas ile İlgili Görsel Materyallerde Yer Alan İçerikler

	İncelenen Görsel Sayısı	Renk	Toplam İçerik Sayısı	İçeriklerin Dahil Olduğu Kategoriler
Pankreas	2	2	2	Renk

Tablo 14. incelendiğinde 168 adet görselden pankreas ile ilgili *sorunlu içeriklerin* yer aldığı 2 adet şekil veya resim tespit edilmiştir. Bu görsellerin her ikisi de renk bağlamında (21 ve 136 numaralı görseller) pankreasın gerçek rengi ile kıyaslandığında *sorunlu içerikler* olarak değerlendirilmiştir.

Pankreasın renk ve yerine ilişkin alt kategoriler Tablo 14a'da yer almaktadır.

Tablo 14a. Pankreasa İlişkin Alt Kategoriler ve Frekansları

Alt Kategoriler	
Yeşil Renkli (1)	Gri Renkli (1)

Tablo 14a.'da görülen pankreas ile ilgili görsellerden biri (136 numaralı resim) ilgili organ yeşil renk ile ve diğerinde (21 numaralı görsel) ise gri ile renklendirilmiştir.

Safra Kesesi, Dalak ve Diğer İç Organlar

İncelenen görsellerde safra kesesine iki farklı görselde doğru içerikle yer verildiği tespit edilmiştir. Dalak ve diğer iç organlar ile ilgili herhangi bir içerik tespit edilememiştir.

4. SONUÇ

Ele alınan alt problemlere ilişkin olarak incelenen 168 adet görselden belirlenen analiz birimi bağlamında en çok renk kategorisi (304 adet) altında içerik tespit edilmiştir. Boyut kategorisi ile ilgili olarak 59 adet, şekil kategorisi ile ilgili olarak 56 adet ve yer kategorisi bağlamında 32 adet görsel materyalde, söz konusu içeriklerin mevcut olduğu saptanmıştır.

İlgili görsellerde renk kategorisi altında mide (56 adet), akciğer (50 adet), soluk borusu (32 adet), karaciğer (29 adet), ince bağırsak (26 adet), kalın bağırsak (26 adet), beyin (25 adet), kalp (20 adet), böbrek (19 adet), yemek borusu (12 adet) ve pankreas (2 adet); boyut kategorisi altında akciğer (56 adet), karaciğer (3 adet) ve kalın bağırsak (1 adet); şekil kategorisi altında akciğer (25 adet), kalp (15 adet), mide (11 adet), kalın bağırsak (3 adet), karaciğer (1 adet) ve

Durak & Çeken

ince bağırsak (1 adet); yer kategorisi altında ise kalp (20 adet), mide (6 adet) ve karaciğer (2 adet) ile ilgili *sorunlu içerikler* tespit edilmiştir.

Yer kategorisi altında tespit edilen içerikler genel olarak iç organın vücut düzlemine göre konumları ile ilgilidir. Kalp (20 adet), mide (6 adet) ve karaciğerin (2 adet) ilgili görsellerdeki konumları, ilgili tarama birimi bakımından sorun teşkil edebilecek içeriğe sahiptir. Boyut kategorisi altında tespit edilen içeriklerden geneli akciğer ile ilgili olup bu görsellerde ilgili organ olduğundan çok büyük veya çok küçük bir içerikle görsele yansıtılmıştır. Şekil kategorisi altında tespit edilen içeriklerde ilgili iç organ olması gereken dış görünüşlerinden farklı bir şekilde görsele yansıtılmıştır.

Bu çalışmada iç organlar ile ilgili görsel materyallerde belirlenen analiz birimi bağlamında en çok renk kategorisi altında içerikler tespit edilmiştir. Toplam 451 adet içeriğin 304'ü renk kategorisi altında yer alan içeriklerden oluşmaktadır. Bu bağlamda incelenen görsellerde iç organın mavi (58 adet), sarı (50 adet), kahverengi (37 adet), yeşil (34 adet), mor (29 adet), pembe (27 adet), kırmızı (26 adet), turuncu (17 adet), siyah (14 adet), açık kırmızı (8 adet), beyaz (4 adet) ve gri (3 adet) renk ile resmedildiği tespit edilmiştir.

Görsellerde iç organın boyutu ile ilgili olarak akciğerin resmedildiği materyallerde sıklıkla *sorunlu içeriklere* yer verilmiştir. İç organın şekli ile ilgili olarak hatalar akciğer, kalp ve kısmen mide organları üzerinde yoğunlaşmıştır. İç organın yeri ile ilgili olarak kalbin, midenin ve az sayıda da olsa karaciğerin insan vücudundaki yeri ile ilgili olarak görsellerde ilgili kavramların öğrenilmesi sürecinde sorun oluşturabilecek içerikler tespit edilmiştir. Akciğer, beyin, böbrek, ince bağırsak, kalp, kalın bağırsak, karaciğer, mide, soluk ve yemek borusu organları ile ilgili olarak çok sayıda ilgili kavramların doğru olarak öğrenilmesine engel olabilecek içeriğe görsellerde yer verilmiştir. Renklendirmede tespit edilen sorunların önemli bir kısmının belirtilen söz konusu organlar ile ilgili olduğu, bunlardan da özellikle mide, akciğer, soluk borusu ve karaciğerin renklendirilmesinde *sorunlu içerikler* görülmektedir.

İç organlar ile ilgili görsellerde renklendirmede çok sayıda içerikler tespit edilmiştir. 168 adet görselde tespit edilen toplam 451 adet içerikten 304'ünün iç organın dıştan görünüş renkleri ile ilgili olduğu anlaşılmıştır. Görsellerde dalak ve safra kesesine ilişkin öğrenme sürecinde sorun oluşturabilecek herhangi bir içerik tespit edilememiştir. Pankreas ve idrar torbasının renklendirilmesi ile ilgili olarak az sayıda sorun oluşturabilecek içerik tespit edilmiştir. Diğer iç organlar ile ilgili olarak görsellerde renklendirme bağlamında sorun oluşturabilecek içeriğe rastlanmıştır.

Bu sonuçlar, iç organlar ile ilgili olarak görsel materyallerde renklendirme ile ilgili olarak çok sayıda *sorunlu içeriğin* yer aldığı, ilgili organların boyutu, rengi ve vücut içindeki yerine ilişkin olarak da bu bakımlardan bazı görsellerin varlığı tespit edilmiştir. Bu durum görsel materyallerde görseli ilgi çekici hale getiren renklendirme faktörünün anatomi bağlamında ilgili kavramların öğrenilmesi sürecine yönelik olarak bazı sorunlara yol açabilecek nitelikler taşıdığını ortaya koymaktadır.

5. TARTIŞMA

Görsel materyallerin içeriğinin farklı insanlar tarafından benzer şekilde algılanacak şekilde ve doğru içerikle hazırlanması gerekir. Bu tür görseller aynı zamanda amaç ile uyumlu ve kaliteli

olmalıdır (Raines, 1995; Döşkaya Çoban, 2006). Bununla birlikte görsellerle öğrenme süreci ile ilgili bazı sınırlılıklar da olabilir. Örneğin dolaşım ve sindirim sistemi gibi bazı durumlarda ilgili nesne veya durumun nasıl çalıştığını veya nasıl bir içyapıya sahip olduğunu bilemeyiz (Türer, 2006).

Bu nedenle çocukların şekil, resim, simge ve sembol gibi görselleri anlamlandırma ve yorumlama sürecinde öncelikle yüzeysel bilgi veya kavram edinimi söz konusu olmaktadır (Şener, 2016). Görsel materyallerde genişlik ve yüksekliğe ilişkin uyarıcılara odaklanan çocuklar, üçüncü boyut olan ve görsel materyallerde doğrudan yer almayan derinlik algısına da odaklanabilmektedir. Bu derinlik mesajı ile ilgili olarak çocuklar yaşadığı deneyim ve bilişsel becerilerine göre farklı anlamlar içeren örüntüler oluşturabilir (Gözüm, Kandır ve Türkoğlu, 2016).

Kavramlar farklı disiplinlerin bir arada ele alınmasına daha uygun olup hatırlanması, öğrenilmesi ve bilimsel bilgilerin kullanılması sürecinde daha güçlüdür (Wong & Pugh, 2001). ABD’de aralarında okul öncesi öğretmenlerinin de bulunduğu bir grup araştırmacı ile gerçekleştirilen bir projede, çoğu öğretmenin fen ile güncel yaşamı birlikte ele alırken ilk önce büyük resimlerden faydalandıkları tespit edilmiştir (Behm, 2001). İngiltere’de Voyager uydusu, televizyon, internet, telefon ve sosyal medya aracılığı ile toplumda önemli bir gündem maddesi haline gelmiş olması nedeni ile okullarda da bir kart oyunu etkinliğine dönüşmüş durumdadır (Smith & Munro, 2009). Görsel öğrenmeyi içeren Japon balık baskı sanatı, eğitimde her yaş düzeyine kolayca uyarlanabilecek disiplinlerarası nitelikte bir sınıf çalışması özelliği taşımaktadır (Stokes, 2001).

Bu araştırmaların uygulama süreçlerinde görsel materyallerin öne çıktığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde görsellerin öne çıktığı başka araştırmalarda da resim veya şekillere yer verilmektedir. Örneğin, Gizli Antlaşma Teorisine göre astronotların gerçekte ay yüzeyine inmediği, bunun büyük oranda fotoğrafik kanıtlara dayandırıldığı, onların ay yüzeyinden örneklerle dönmedikleri iddia edilmektedir. Bu iddianın çürütülmesine yönelik olarak tasarlanan bir öğrenme-öğretme sürecinde, katılımcıların yanlış kavramlarını düzeltmede ay yüzeyinden getirilen kayaçlar ile birlikte resim, şekil ve fotoğraflardan da faydalandığı anlaşılmaktadır (Lowman, 2001).

Mikro düzeyde özellikler içeren atom, molekül, hücre gibi kavramların öğretilmesinde de görsellerden faydalanılmaktadır. Farklı yaş düzeyindeki çocuklara moleküler yapının anlaşılması üzerine gerçekleştirilmiş bir çalışmada çocuklar, üç boyutlu modeller, fotoğraf, resim ve bilgisayar modelleri ile öğrenmelerinin şematik gösterim ve formüller ile ifade edilmesine göre daha kolay olduğunu belirtmişlerdir (Frek, Blejec & Gril, 2003).

İngiltere’de 10 okulda 317 çocuk ile yapılan bir araştırmada, katılımcıların yarısı biyolojiyi ilgi çekici bulurken, ancak % 25’lik bir kısmı fiziği ilginç bulduklarını ifade etmişlerdir. Çocuklar bu durumu gerekçelendirirken ilgili disiplinlerin popüler medyada yer alma durumlarını da dikkate almışlardır (Williams et al., 2003). Biyolojinin diğer fen bilimleri disiplinlerine göre daha çok ilgi çekici olmasının nedenlerinden biri olarak diğerlerine göre daha çok görsel öğrenmeye yönelik içerikler taşıması olduğu anlaşılmaktadır.

Bu tür materyallerle öğrenilmesi zor olan bilgi veya kavramların, etkili, kalıcı ve anlamlı bir şekilde öğrenilmesi mümkün olabilmektedir. Örneğin, insanların yoğun ilgisine rağmen kalbin, biyoloji konuları arasında sıklıkla çok az anlaşılabilen bir konu olduğu bilinmektedir (Brock, 2009). Oysa ki kalp, hava pompası gibi basit ve ucuzca temin edilebilen malzemelerle yapılabilen bir model ile temel eğitimde öğretilir (Lee, 2001). Bu durum kalp ile birlikte diğer iç organlar için de ifade edilebilir.

11 farklı ülkeden (Avustralya, Brezilya, Danimarka, Gana, İzlanda, Kuzey İrlanda, Portekiz, Rusya, Tayvan, Uganda ve Venezuela) 7 ve 15 yaş gruplarına dahil öğrencilerin olduğu 586 çocuğa bedenlerinin iç yapılarında nelerin var olduğu sorulmuştur. Araştırma sonuçları genel olarak en iyi çizilen sistemlerin sindirim sistemi, solunum sistemi ve iskelet sistemi olduğunu ortaya koymaktadır. Kas, salgı ve dolaşım sistemine çok az şekilde rastlanılmıştır. Çalışmanın sonuçları altı yaşını doldurmuş çocukların, vücudun iç yapısında bulunan pek çok organın farkında olduğunu, ancak bu organların birleşerek bir sistem bütünlüğünü meydana getirmesini büyük oranda kavrayamadıklarını ortaya koymuştur (Reiss et al., 2002). Bu araştırmanın sonuçlarına, temel eğitim düzeyindeki çocukların çizimlerinden yola çıkılarak ulaşılmıştır.

Bu çalışmada ele alınan görsellerin tamamı ise yetişkin ürünüdür. Ancak çocukların en çok öğrenmek istedikleri iç organlar ile ilgili olarak yetişkinlerin hazırlamış oldukları görsellerin çok sayıda öğrenmeye sorun oluşturabilecek içeriklere sahip olması dikkate değer bir durumdur. İnsan vücudu organlarının mevcut OÖE programında yer alan etkinlikler arasında olması (MEB, 2013) nedeni ile ilgili içeriğe ilişkin iki ve üç boyutlu öğrenme-öğretme araçlarına görsel veya basılı olarak sıklıkla yer verilmektedir. Bir araştırmada öğretmenlerin, okul öncesi sınıflarındaki fen merkezlerindeki malzemelerin %28,1'inin vücut organları ile ilgili olduğunu belirtmiş olmaları (Simsar vd., 2017) bu durum destekler nitelik taşımaktadır. Uysal vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinlikleri için önemli bir kısmının vücut organları ile ilgili etkinlik materyalleri kullandıkları tespit edilmiştir.

Bu tür etkinliklerin gerçeği tam olarak yansıtmasında bazı engeller ortaya çıkabilmektedir. Oysa ki bu süreçte materyallerin gerçeğe uygun olarak geliştirilmesi gerekir (Duggan & Gott, 2002; Lee, 2002; Diğler ve Atalay, 2012; Raines, 1995; Döşkaya Çoban, 2006). Öğretim materyali geliştirmedeki bu yaklaşım, görme duyusuna hitap etmesi nedeni ile etkili öğrenme olanağı sunması (Yalın, 2008; Arslan Namlı, 2016) bakımından görsel materyallerden olan şekil ve resimler için de şekilde geçerlidir.

Çünkü görsel materyaller, renklendirme ve şekillerin ilgi çekiciliği bakımından çocuğun dünyasında önemli bir yere sahiptir (Aydın ve Aksu, 2006). Ayrıca görsel materyaller ile öğrenme süreci hem kavram geliştirme hem de zihinde kategori oluşturma sürecinde önemli katkılar sunabilir (Çilingir ve Delice, 2016). Bu nedenle iç organlar ile ilgili görsellerin de doğru içerikle hazırlanması önem taşımaktadır.

Araştırma sonuçları, çocukların iç organları güncel yaşamda karşılaştıkları nesnelere benzeterek öğrenme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır (Şeyihoğlu ve Gençer, 2011). Bu nedenle ilgili etkinlikler, çocuğun vücudunu tanımasını ve organlarının görevlerini öğrenmesini sağlar. Beden sağlığı ile ilgili bilinçlenmenin temeli bu dönemde atılır (Oğuzkan ve Gürel, 1997). Bu nedenle kısmen soyut nitelik taşıyan iç organlar görsellerle desteklenerek daha kolay öğrenilebilir düzeye getirilmelidir (Şahin, 2016). Her ne kadar çocukları etkileri ile doğrudan

ilgilendirse de örneğin kalp gibi çok ilgi gören bir organın çok az anlaşılabilen bir organ olduğu araştırma sonuçlarından da anlaşılmaktadır (Brock, 2009). Oysa ki kolayca temin edilebilecek materyaller ile kalbin çalışmasını öğrenebilmek temel eğitim düzeyinde mümkün hale gelebilmektedir (Lee, 2001). Görsel materyaller ile ilgili etkinliklerin zenginleştirilmesi bu süreci destekleyebilir.

İç organlar ile ilgili görsellerde sadece boyut, şekil, renk ve ilgili organın yerine ilişkin anatomi ile ilgili içeriklere yer verilebilmesi nedeni ile fizyolojiye ilişkin içerikler anlaşılammaktadır (Türer, 2006; Şener, 2016; Gözüm, Kandır & Türkoğlu, 2016). Bu çalışmada da incelenen görsellerde iç organların anatomisi bağlamında kabul edilen *boyut, şekil, renk* ve ilgili organın yerine odaklanılmış ve bu dört özellik aynı zamanda çalışmanın kategorilerini oluşturmuştur.

Çeken (2010) tarafından ilköğretim düzeyi fen kitaplarına yönelik olarak gerçekleştirilen bir çalışmada, ders kitaplarında kalp ve akciğer ile ilgili görsellerin içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, ilgili görsellerde kalp ve akciğer ile ilgili olarak belirtilen dört ana kategori olan *boyut, şekil, renk* ve ilgili organın vücut içindeki *yeri* bağlamında anatomi bakımından bazı sorunların yer aldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, OÖE'ye yönelik olarak yetişkinlerce hazırlanan görsellerin de kalp ve akciğerin yanında incelenen diğer iç organlar bakımından da benzer şekilde sorun oluşturabilecek içerikler taşıdığını ortaya koymaktadır.

6. ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonuçları, iç organların öğrenilmesi ve öğretilmesine yönelik olarak uzmanlar, eğitimciler ve diğer yetişkinlerce görsel materyallerin hazırlanması sürecinde kritik öneme sahip bazı durumlar ile ilgili önlemler alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda önerilebilecek yaklaşımlar şunlardır:

1. İç organların boyutuna, şekline ve yerine ilişkin *doğru içeriklerin* görsellere yansıtılması gerekir.
2. İç organların *rengini görsellere tam olarak yansıtabilmek bazı nedenlerden dolayı zor* olabilir. Örneğin kan dolaşımı nedeni ile iç organların dış görünüşleri genellikle kanın rengine yakın bir renk tonu ile görsellere yansıtılmaktadır. Organların birbirine yakın oluşu ve çok sayıda organın bir arada gösterilmesi çabaları da bu tür görsellerin tasarımında daha bazı durumlarda hatalı içeriklere yer verilmesine neden olabilir. İlgili materyalleri geliştirenlerden bu hususları dikkate alarak günümüz teknolojisi sayesinde pek çok iç organa mümkün olduğunca kendi rengini yansıtacak şekilde yer vermeleri beklenmektedir.
3. İç organların karmaşık gibi görülen vücut içindeki düzeni, *vücut sistemleri bütünlüğü* dikkate alınarak daha doğru içeriklerle ve birbirinden kolayca ayırt edilebilecek şekilde tasarlanabilir.
4. Bu çalışmada ortaya konulmuş olan görsellerde iç organlara yer verilme sıklığına ilişkin sonuçlar, okul öncesi dönemde hazırlanabilecek iç organlar ile ilgili eğitim süreçlerine *nereden başlanması gerektiğine* ilişkin uzmanlar, eğitimciler ve diğer yetişkinler için önemli ipuçları sunmaktadır.
5. OÖE programına uygun yardımcı etkinlik materyalleri geliştirme sürecinde, özellikle insan vücudu ile ilgili olarak doğru içeriklerin ilgili materyallere yansıtılması, inceleme ve

değerlendirme sürecinde *disiplinlerarası* çalışma anlayışına uygun olarak ihtiyaç duyulan farklı disiplinlerin uzmanları ile eşgüdüm içinde çalışılması önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

Aktümsek, A. (2010). *İnsan ve sağlık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.

Alisinanoğlu, F., Özbey, S. ve Kahveci, G. (2015). *Okul öncesinde fen eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yay. Eğitim Dan. Hiz. Tic. Ltd. Şti.

Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.

Arifoğlu, Y. (2017). *Her yönüyle anatomi*. İstanbul: İstanbul Tıp kitabevi

Arslan Namlı, N. (2016,Nisan). *Görsel materyal kullanımının akademik başarıya etkisi: meta analiz çalışması*. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi-Pegem AKADEMİ, Antalya.

Aslan, K., Karamustafaoğlu, O. ve Kurt, M. (2018). Otizmlili öğrencilere bir eğitsel oyunla "iç organlarını tanıyabilme" konusunun öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,18(4),1887-1902.

Aydın, Ö. ve Aksu, H. M. (2006,Nisan). *Okul öncesi eğitimde yapılandırmacılık*. Eğitimde Çağdaş Yönelimler III: Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir.

Bağ, H. ve Çalık, M. (2017). İlköğretim düzeyinde yapılan argümantasyon çalışmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 281-303.

Bal, Ş.(1993).*Anaokulunda fen çalışmaları. 9. ya-pa okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri Ankara seminer Kitabı*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.

Behm, C. (2001). Big picture science: uncovering teaching strategies for underrepresented groups. *The Science Teacher*, 68(3):37-39.

Bodner, G. M. (1986). Constructivism: a theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*. 63(10), 873-877.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. (Fifth Edition).

Boston: Pearson Brock, D. (2009). Working model hearts. *The Science Teacher*, 76(9):36-40.

Campbell N. A., & Reece J. B. (2010). *Biyoloji*. Ankara: Palme Yayıncılık.

Creswell, J. W. (1994). *Research design*. London: SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative andqualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Çağlı, M. ve Kunt, H. (2016). *Vücudumuz iç organlarını öğretilmesinde ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde makro materyal destekli laboratuvar etkinliklerinin etkisinin belirlenmesi*. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.

Çeken, R. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji ders kitaplarında kalp ve akciğer ile ilgili şekillerin içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 90-912.

Çilingir, E. ve Delice, A. (2016,Mayıs). *Görsel grupta uygulamalarının geometri problemlerine çözüm sürecine yansımaları*. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zeka kuram ve uygulama (1. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Diğler, M. ve Atalay, M. C. (2012, Ekim). *Görsel sanatlar eğitiminde görsel okuryazarlık eğitimi ve fark yaratabilmek*. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri, Sinop Üniversitesi, Sinop.

Döşkaya Çoban, F. (2006,Haziran). *Görsel ders materyallerinin aktif eğitim içindeki yeri*. III. Aktif Eğitim Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Duggan, S. & Gott, R. (2002). What sort of science do we really need? *International Journal of Science Education*, 24(7), 661-679.

Erdoğan, S. (2009,Ekim). *Altı yaş grubu çocukların alma becerileri ile matematik becerilerinin karşılaştırılması*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.

Frankel, J. R. & Wallen, E. N. (2006). *How to design and evaluate research in education (Sixth Edition)*. Boston: McGraw-Hill Companies.

Frek, V., Blejec, A. & Gril, A. (2003). Students' understanding of molecular structure representations. *International Journal of Science Education*, 25(10):1227-1245.

Gözüm, A. İ. C., Kandır, A. ve Türkoğlu, D. (2016, Nisan). *MEB 2013 okul öncesi eğitim programının görsel sanat etkinlikleri yönünden değerlendirilmesi*. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi-Pegem AKADEMİ, Antalya.

Halloun, İ. (1998). Concept for schematicmodel of the real World: *The Newtonian Concept of Force*. *Science Teacher*, 82(2), 233-263.

- Hatiboğlu, T. (2009). *Anatomi ve fizyoloji*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayınevi. Kanbir, O.(2007). *İnsan anatomisi hareket sistemi*. Bursa: Ekin Basım Dağıtım.
- Karataş, S. (2002). *Okul öncesi dönemdeki çocukların iç organlarına ilişkin bilgileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15),170-189.
- Köseoğlu, F. ve Tümay, H. (2013). *Bilim eğitiminde yapılandırmacı paradigma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Lee, Y. C. (2001). Construction of heart models using simple air pumps. *Journal of Biological Education*, 36(1):42-44.
- Lee, Y. C. (2002). A vicarious experience of the actions of contraceptive devices in birth of sexually transmitted diseases. *Journal of Biological Education*, 36(4), 189-194.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education (Second Edition)*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Lowman, P. D. (2001). How science teachers can show students that humans have landed on the moon? *The Science Teacher*, 68(5):22-25.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis (Second Edition)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Oğuzkan, G. ve Güler, O. (1997). *Okul öncesi eğitimi*. (7. Baskı). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Otağ, İ. ve Otağ, A. (2013). İnsan anatomisi ve fizyolojisi eğitimi üzerine öğrenci görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(3), 39-45.
- Ömeroğlu E. (2004). *Okul öncesinde üstün çocuklar ve eğitimi*. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Özmen, D. (2009). *Okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme: portfolyo değerlendirme eğitimde yeni yönelimler*. V:Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir.

Peter, J., Dekkers, J. M. & Thisj, G. D. (1998). Making productive use of students' initial conceptions in developing the concept of force. *Science Education*, 82(1), 31-51.

Raines, C. (1995). *Using visual aids in business: the effective use of type, color, and graphics*. Boston: Course Technology Crisp.

Reiss, M. J., Tunnicliffe, S. D., Andersen, A. M., Bortoszeck, A., Carvalho, G. S., Chen, S. Y., Jarman, R., Jonsson, S., Manokore, V., Marchenko, N., Mullen, J., Novikova, T., Otuka, J., Teppa, S. & Rooy, W. V. (2002). An international study of young peoples' drawings of what is inside themselves. *Journal of Biological Education*, 36(2): 58-64.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. DOI: 10.33400/kuje.843306

Simsar, A., Doğan, Y. ve Yalçın, V. (2017). Okul öncesi sınıflarındaki fen merkezleri ve kullanım durumlarının incelenmesi-Kilis örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14): 147-164.

Smith, D. R. & Munro, E. (2009). Educational card games. *Physics Education*, 44(5):479-483.

Solomon, E. P. (1997). *İnsan anatomisi ve fizyolojisine giriş* (B. Süzen, Çev.). İstanbul: Birol Basın Yayın Dağıtım ve Ticaret Ltd. Şti.

Stokes, N. C. (2001). The fin art of science. *The Science Teacher*, 68(3): 22-24.

Şahin, H. (2016). Okul öncesi fen eğitiminde analogi yöntemi ve analoginin okul öncesi eğitim programlarında yer alma düzeyi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6): 48-62.

Şener, F. (2016, Nisan). *Üç boyutlu solunum sistemi*. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi-Pegem AKADEMİ, Antalya.

Şeyihoğlu, A. ve Gencer, G. (2011). Hayat bilgisi öğretiminde 'metafor' tekniğinin kullanımı. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 83-100.

Tatlıoğlu, K. (2012, Ekim). *Erken çocukluk döneminde verilen eğitimin çocuğun olumlu kişilik gelişimi üzerine etkisi*. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Sinop Üniversitesi, Sinop.

Türer, C. (2006, Eylül). *Görselleştirmenin öğretimdeki önemi*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Uysal, H., Tepetaş Cengiz, Ş., Güçhan Özgül, S., Akar Gençer, A. ve Akman, B. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin bilim defterlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(1): 85-106.

Williams, C., Stanisstreet, M., Spall, K., Boyes, E. & Dickson, D. (2003). Why aren't secondary students interested in physics? *Physics Education*, 30(4): 324-329.

Wong, D. & Pugh, K. (2001). Learning science: a Deweyan perspective. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3):317-336.

Yalın, H. İ. (2008). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (20. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *MSKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2): 55-73.

Yılmaz, M., Çimen, O., Karakaya, F. ve Üçüncü, G. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının insan anatomisi ve fizyolojisi dersine yönelik sınav kaygılarına neden olan durumlar ve kaygı durumunu azaltan etkenler, *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(1), 1-18.

Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318.

6. EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Two-dimensional visual materials have an important role on construction process of concepts in logical understanding. Implication of the contents an incorrect usages of scientific knowledge in the visual materials can be a barrier for this constructivist learning process. Therefore, curriculum designers or authers for the teaching and learning processes need to take care of the correct usages of such scientific contents.

These visual materials provide the learners using visual ability known as the best linking organs in an effective way. If the visual materials are designed in line with the related basics and elements, the learners can organize the regarding topics with an effective and meaningful way. Internal organs are need to be handled in line with this viewpoint.

As a preschool education topic, these organs have a wide location in early childhood education curriculum, books or visual materials in Turkey. Some of the studies' results on learning internal organs indicate that the students have some misunderstanding of the amount, shape, color and place of each one in human body. These features are also being used in anatomy literature as adjectives of such internal organs. Both the educational researches and anatomy literature have an important role on identifying the categories in this study.

Methodology

This study mainly based on those features of internal organs in visual materials designed for preschool education. For a better understanding of this issue, collected pictures and figures designed by adults subjected to a document analysis. The content analysis technique was used to reach valuable categories and sub-categories.

Preparation of such materials with correct scientific knowledge including internal organs used for early childhood education requires to know the principles of instructional design correctly. Location of correct content in such learning tools is one of these principles. In this study, these visual materials subjected to a content analysis process in terms of leading children's misunderstanding the internal organs. The collected samples regarding the internal organs in

books and web pages analyzed in accordance with amount, shape, color and the place in human internal part.

For validity and reliability, the researcher and an expert repeated the searching the analyzing unit in each figures or pictures. Additionally, another expert controlled the findings of the previous step. With the result of this control process, 168 of the 174 visual materials were identified as the required learning tools handled in this study. Final decisions were made in accordance with the findings of such 168 of visual materials.

Findings

According to the data, it is understood that those materials have a wide misuse related to respiratory, digestive and circulatory systems' organs and have a rarely misused regarding endocrine and exertion systems' organs. Additionally many misunderstanding of colors of internal organs were identified. This results have a parallelism with other researches' results to a large scale.

These findings leads us to the idea that adults' pictures and figures on internal organs have lots of misuse of the scientific knowledge belongs to anatomy. Category of color is the most important one at part of the findings as 304 of 451 content regarding analysing unit concerned with such feature. Most of the visual materials representing the internal organs do not include the right color as compared with the anatomy literature. The category of amount includes 59 of total content. There are 56 of materials regarding the category of shape. Only 32 of the contents related to the category of place in those ones. There are 99 of pictures or figures were located in these materials including lung. The stomach which is an organ of digestive system was used 69 times in these contents.

Discussion

As compared with the results of the researches on this topic, it can be understood that lung, stomach and heart have the largest usages in preschool learning tools regarding internal organs. Most of the findings mentioned in handled materials have connections with incorrect usages of colors. Adults were designed the handled materials in line with the additional features such as amount, shape and the place of internal organs without an interdisciplinary viewpoint as most of them have misuse of related scientific knowledge in anatomy.

Recommendations

As two dimensional materials have lots of incorrect use of scientific knowledge, such pictures and figures are need to be designed in terms of the construction of the knowledge. Drawing pictures or figures on internal organs is not only a topic of educational disciplines but also it needs additional helps of the experts such as anatomy, material designers, computers and distance education or online learning. Therefore there are works to do for preparing the instructional designs through the teacher education programs and for early childhood education curriculum development through the adult supports to the pupils.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



**Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sınıf Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler
Açısından Analizi^{1*}**

Fulya ATILA¹

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 19.08.2022	Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf bağlılık düzeylerini saptamak ve bazı değişkenlere göre sınıf bağlılık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını test etmektir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri, sınıf düzeyleri, aile aylık gelir düzeyleri, aile ile birlikte yaşayıp yaşamama durumlarıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencilerin sınıf bağlılık düzeyleridir. Betimsel tarama yöntemiyle yapılan bu araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 402 öğrenci katılmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin sınıf bağlılık düzeyini belirlemek için "Sınıf Bağlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf bağlılığı puanları bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin sınıf bağlılığı puanları cinsiyet, aile aylık gelir düzeyi, aile ile birlikte yaşayıp yaşamama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 17.10.2022	
<i>Kabul Tarihi:</i> 18.10.2022	
<i>Basım Tarihi:</i> 25.01.2023	
Anahtar Sözcükler: Üniversite öğrencileri, Sınıf bağlılığı, Eğitim fakültesi	

**Analysis of Class Connectedness Levels of Faculty of Education Students In
Accordance With Some Variables**

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 19.08.2022	The aim of this study is to determine the class connectedness levels of education faculty students and to test whether class connectedness levels differ according to some variables. The independent variables of the research are students' gender, departments, grade levels, family monthly income levels, and whether they live with the family. The dependent variable of the study is the class connectedness levels of the students. The universe of this research, which was conducted with the descriptive scanning method, consists of students studying at the Faculty of Education of İnönü University in the 2016-2017 academic year. 402 students studying at İnönü University Faculty of Education participated in the research. In the study, "Class Connectedness Scale" was used to determine the class connectedness level of university students. According to the research findings, class connectedness scores differ significantly according to department and grade level variables. Class connectedness scores of students do not differ significantly according to gender, family monthly income, and whether they live with the family.
<i>Revised:</i> 17.10.2022	
<i>Accepted:</i> 18.10.2022	
<i>Published:</i> 25.01.2023	
Keywords: University students, Class connectedness, Education faculty	

* Bu çalışma, 11-13 Mayıs 2017 tarihlerinde Kızılcahamam, Ankara'da gerçekleştirilen 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Malatya, Türkiye, fulyaozer88@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8537-8808>

1. GİRİŞ

Okul, öğrencilerin günlerinin önemli bir bölümünün geçtiği, büyük-küçük, akran, yetişkin iletişimlerinin sergilendiği, çeşitli sosyal rollerin yaşandığı bir ortamdır. Burada öğrenci bir taraftan akranlarıyla ilişki içinde olurken diğer taraftan öğretmenleriyle de hem akademik hem de sosyal olarak etkileşimde bulunmaktadır. Okuldaki ilişkilerin boyutu, doyuruculuğu, kalitesi, tatmin ediciliği, öğrencinin okula bakışını, ilgisini, bağlanmasını, kabul edişini etkilemektedir. Öğrenci okul ortamından memnun değilse, kendini yeterince okula ait hissedemiyorsa, sağlıklı bir akran ilişkisi kuramamışsa, bu durumun onun akademik hayatını olumsuz olarak etkilediği çoğu zaman gözlenebilen bir olgudur (Mengi, 2011). Bu bağlamda Finn (1993) okul bağlılığını öğrencinin kendini okula ait hissetmesi, onun amaçlarını benimsemesi olarak tanımlamıştır. Okula bağlılık, eğitim hakkında olumlu bir şeyler hissetme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişki içinde olmak olarak da tanımlanabilir.

Öğrenci- öğrenci etkileşimine odaklanan sınıf bağlılığı konusu okul iklimi ve okul bağlılığı konusundan farklılaşarak yeni bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Blum'a (2004) göre öğrencilerin öğretmenlerle, yöneticilerle ve diğer öğrencilerle ilişkileri baskı altında gelişemez. Okullar öğrencilere akademik, duygusal ve davranışsal yönlerden güvenli çevreler yaratmakla sorumludurlar. Bu çevreyi yaratmanın birinci unsuru 'okul iklimidir'. Böyle bir okul iklimi, olumlu ilişkilere, akademik başarıya, adil ve uyumlu disiplin politikalarına, saygılı olmaya, aile ve toplum katılımına vurgu yapar.

Öğrenci-öğrenci bağlılığını incelemek için son zamanlarda çalışmalar yapılmıştır (Frisby & Martin, 2010). Öğrenci-öğrenci bağlılığı, öğrencilerin sınıf arkadaşları ile birlikte olma duygusuna sahip olmaları olarak tanımlanmaktadır (Dwyer ve ark., 2004). Fisher (2005) akademik başarıyı artıracığına inanılarak öğrenciler arasındaki bağlılığın korunmasının okul yöneticilerinin daha fazla öğrenci işbirliğini teşvik eden politikaları planlama ve benimsemelerine yardımcı olacağından söz etmektedir. Öğrenciler kendilerini akranlarına bağlı hissettiklerinde, ilişkileri daha çok gelişmektedir. . Bu açıdan, sınıf iklimi öğrencilerin fikirlerini ifade etmeleri ve tartışmalara katkıda bulunabilmeleri için güvenli ve çekici olmalıdır (Frisby & Martin, 2010). Gerdes ve Mallinckrodt (1994) yaptığı boylamsal çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik faktörlerden ziyade duygusal ve sosyal faktörlerden dolayı okuldan ayrıldıklarını tespit etmiştir. Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin akranlarına bağlandıklarında okuldan ayrılmak istememeleri muhtemeldir. Öğrenciler akranlarına bağlı olduklarını hissettiklerinde, hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler yüksek seviyede öğrenci uyumu bildirmektedirler (Sidelinger, Bolen, Frisby, & McMullen, 2012). Rahat hisseden ve akranlarına sınıfta yakın olan öğrencilerin öğretim elemanlarına karşı daha dikkatli davranmaları, öğretim elemanlarının uyarılarına uymaları ve taleplerini yerine getirme oranları daha yüksektir (Sovine,2015). Bağlılık çalışmaları eğitimcilere ve ebeveynlere, başarısızlığa yol açan sınıf içi davranışların değiştirilmesi ve geliştirilmesi için bir fırsat sunmaktadır (Bruyn, 2005, Akt: Arastaman, 2006).

Sınıf bağlılığı, sınıf içi iletişimi, adanmışlığı, aidiyeti içine alan geniş bir kavramdır. Sidelinger (2008)'e göre sınıf bağlılığı öğrenciler arasındaki bağlılığa odaklanmaktadır. Öğrencilerin birbiriyle iletişimi ve bağlılığına dikkat çeker. Sınıfta süreç içerisinde birlikte geçirilen zaman arttıkça pozitif iletişim artar ve adanmışlık noktasına gider. Sınıfta farklı öğretmenlerle karşılaşılabilir ancak sınıfta öğrenciler birbirleriyle sürekli iç içedirler. Sınıf bağlılığı yüksek olan

sınıflarda öğrenciler birbirleriyle pozitif bir şekilde iletişim halinde olurlar, ayrıca öğretmene uyum da sınıf bağlılığının bir boyutu olarak görülebilir.

Açıklamalar, üniversitelerde de sınıftaki etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkan sınıf bağlılığının önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerindeki sınıf bağlılığının düzeyinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından sınıf bağlılığının farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması önemli ve araştırılmaya değer görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf bağlılık düzeyleri saptamak ve sınıf bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından analizidir.

Bu amaçla, eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf bağlılık düzeyleri belirlenerek, sınıf bağlılık düzeylerinin öğrencilerin (a) cinsiyetleri, (b) bölümleri, (c) sınıf düzeyleri, (d) aile aylık gelir düzeyleri, (e) aile ile birlikte yaşayıp yaşamama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediklerine bakılacaktır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırma modelinde bağımlı ve bağımsız olmak üzere iki temel değişken vardır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri, sınıf düzeyleri, aile aylık gelir düzeyleri, aile ile birlikte yaşayıp yaşamama durumlarıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, sınıf bağlılık düzeyleridir.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 402 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma örneklemini 297'si kadın, 105'i erkek olmak üzere toplam 402 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerine ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerine İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyet	n	%
Kadın	297	73,9
Erkek	105	26,1
Bölüm		
Türkçe öğretmenliği	31	7,7
İlköğretim matematik öğretmenliği	44	10,9
Fen bilgisi öğretmenliği	34	8,5
Sosyal b. öğretmenliği	29	7,2
Okul ö. öğretmenliği	37	9,2
Sınıf öğretmenliği	46	11,4
Böte	28	7,0
PDR	54	13,4

Atila

Resim öğretmenliği	24	6,0
Müzik öğretmenliği	45	11,2
İngilizce öğretmenliği	30	7,5
Sınıf düzeyi		
1. sınıf	141	35,1
2. sınıf	84	20,9
3. sınıf	140	34,8
4. sınıf	37	9,2
Aile gelir düzeyi		
1000-2500	223	55,5
2501-5000	158	39,3
5001 ve üstü	21	5,2
Aile ile birlikte yaşama		
Aile ile birlikte	239	59,5
Aileden ayrı	163	40,5
Anne eğitim durum		
İlkokul	211	52,5
Ortaokul	71	17,7
Lise	83	20,6
Üniversite	37	9,2
Baba eğitim durum		
İlkokul	116	28,9
Ortaokul	109	27,1
Lise	100	24,9
Üniversite	77	19,1

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada "Sınıf Bağlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bazı değişkenleri (Öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri, sınıf düzeyleri, aile aylık gelir düzeyleri, aile ile birlikte yaşayıp yaşamama durumları ve anne baba eğitim düzeyleri) ile ilgili veriler ölçek formu üzerinde belirtilen sorularla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek Dwyer vd. (2004) tarafından geliştirilen; Özer ile Demirtaş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan yayımlanmamış araştırma raporuna dayanan ve araştırmacı tarafından geçerlik, güvenilirlik analizi yapılan "Sınıf Bağlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Sınıf Bağlılığı Ölçeği; Tamamen katılıyorum (5), çok katılıyorum (4), orta derecede katılıyorum (3), az katılıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Toplam 18 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçektir. Sınıf Bağlılık Ölçeğinin (SBÖ) bu çalışma için Cronbach Alpha değeri 0.93'tür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,787-0,519 arasında değişmektedir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, verilerin çözümlemesinde, dağılımların normal olması durumunda ikili karşılaştırmalarda t testi, çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonuçlarına göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Tukey testinden yararlanılmıştır. Dağılımın normal olmaması durumlarında

non-parametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H testleri kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf bağlılık düzeylerinin ($X=3,17$) olduğu, bir başka deyişle “Orta Derecede Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf bağlılığı puan ortalaması; öğrencilerin bölümleri, sınıf düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin puan ortalamalarının cinsiyet, aile aylık gelir düzeyleri, aile ile birlikte yaşayıp yaşamama durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sınıf bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sınıf Bağlılıklarının Cinsiyete Göre Farklılığı

						Levene' s Test			
	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	t	p
Sınıf bağlılığı toplam puan	Kadın	297	3.46	,75	400	,385	,535	-.473	,636
	Erkek	105	3.20	,81					

Tablo 2’de görülen bağımsız gruplar t testi analizine göre, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf bağlılıkları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir [$t=-,473$, $p>0,05$]. Bu bulguya göre, sınıf bağlılıkları hem erkeklerde hem de kadınlarda birbirine yakın olduğu ve cinsiyetin sınıf bağlılığında önemli bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Öğrencilerin sınıf bağlılıklarının aile ile yaşama durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Sınıf Bağlılıklarının Aile İle Yaşama Durumuna Göre Farklılığı

						Levene' s Test			
	Aile ile yaşama durumu	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	t	p
Sınıf bağlılığı toplam puan	Aile birlikte	239	3.16	,78	398	,989	,321	-.076	,940
	Aileden ayrı	161	3.17	,74					

Tablo 3’te görülen bağımsız gruplar t testi analizine göre, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf bağlılıkları aile ile birlikte yaşayıp yaşamama durumuna göre anlamlı düzeyde

Atila

farklılık göstermemektedir [$t=-,0,76$, $p>0,05$]. Bu bulguya göre, sınıf bağlılıkları hem aileden ayrı yaşayanlarda hem de birlikte yaşayanlarda birbirine yakın olduğu ve aile ile birlikte yaşayıp yaşamamanın sınıf bağlılığında önemli bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Öğrencilerin sınıf bağlılıklarının aile gelir durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sınıf Bağlılıklarının Aile Gelir Durumuna Göre Farklılığı

	Aile gelir durumu	n	\bar{X}	SS	Varyans Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Sınıf bağlılık toplam puan	1.1000-2500	223	3,19	,79	Grup.	,214	2	,107	,179	,83	-
	2.2501-5000	158	3,16	,71	Ar.	238,6	399	,598			
	3.5001 ve üstü	21	3,10	,95	Grup.İçi	238,8	401				
					Toplam						
Levene:1,75		p=,17									

Tablo 4'te görülen tek yönlü varyans (ANOVA) analizine göre, öğrencilerin sınıf bağlılık düzeyleri aile gelir durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir [$F(2,399)=,179$, $p>0,05$].

Öğrencilerin sınıf bağlılıklarının öğrenim gördükleri bölüme göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 5'te verilmektedir

Tablo 5. Öğrencilerin Sınıf Bağlılıklarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Farklılığı

	Bölüm	n	\bar{X}	SS	Varyans Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)	s.o	s	KWH	P
Sınıf bağlılık toplam puan	1.Türkçe öğretmeni	3	2,7	,92	Grup.	16.5	10	1,6	2.9	.00	1-8	14	1	27,0	,003
	2.İlköğretim matematik öğretmeni	4	2,9	,96	Ar.	222,	29	5							
	3.Fen bilgisi öğretmeni	3	3,0	,74	Grup.İçi	3	1	,56							
	4.Sosyal b. öğretmeni	2	3,1	,69	Toplam	238,	40								
	5.Okul ö. öğretmeni	3	3,3	,52		8	1								

Bölüm	n	\bar{X}	SS	Varyans Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)	s.o	s	KWH	P
6.Sınıf öğretmeni	4	3,2	,65								20			
7.Böte	6	5									5			
8.PDR	2	3,0	,78								18			
9.Resim öğretmeni	8	2									0			
10.Müzik öğretmeni	5	3,3	,72								23			
11.İngilizce öğretmeni	4	6									8			
	2	3,4	,76								24			
	4	8									9			
	4	3,3	,79								23			
	5	6									1			
	3	3,1	,57								18			
	0	0									2			
Levene:2.67		p=.004*												

Tablo 5'te öğrencilerin sınıf bağlılıklarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış [F(10, 291)=2,90; p<0.05], Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta (L= 2.67; p<.05), varyanslarının homojen olmadığı görülmüş ve bunun üzerine uygulanan Kruskal Wallis H Testi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları incelendiğinde grupların görüşleri arasında anlamlı farklılığın hangi grup aralığından meydana geldiğini bulmak için bölümlere Mann Whitney U testi uygulanmış ve testin sonucu aşağıdaki Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Sınıf Bağlılık Düzeylerinin Bölüme Göre Karşılaştırılmasının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bölüm	n	MWU	p	S.O
Sınıf bağlılık toplam	31	505,5	.002*	32,31
PDR	54			49,14
Türkçe öğretmeni	31	202,5	.004*	22,53
Resim öğretmeni	24			35,06
Türkçe öğretmeni	31	430,5	.005*	29,89
Müzik öğretmeni	45			44,43

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe öğretmeni ile PDR, Resim öğretmeni, Müzik öğretmeni bölümleri arası anlamlı fark gözlenmiştir (MWU=505,5 p<.05), (MWU=202,5 p<.05), (MWU=430,5 p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında Resim öğretmeni, Müzik öğretmeni ve PDR bölümlerinin sıra ortalamaları Türkçe öğretmeni bölümü öğrencilerinin sıra ortalamalarında daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Atila

Öğrencilerin sınıf bağlılıklarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf düzeyi	n	\bar{X}	SS	Varyans Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Sınıf	1.1. sınıf	141	3,31	,79	Grup. Ar.	7,50	3	2,5	4,3	,005*	1-4
bağlılık	2.2. sınıf	84	3,09	,70	Grup.İçi	231,3	398	,581			
toplam	3.3. sınıf	140	3,17	,72	Toplam	238,8	401				
puan	4.4. sınıf	37	2,83	,89							
	Levene:2,095	p=,10									

Tablo 7'de öğrencilerin sınıf bağlılıkları ile sınıf düzeyi arasında ilişki olup olmadığını gösteren analiz sonuçları incelendiğinde [$F(3, 398)=4,3$; $p<0.05$] puanlarındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan Tukey Testi sonuçları incelendiğinde ise, 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakılacak olursa 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarından yüksektir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf bağlılıkları; cinsiyet, aile aylık gelir düzeyi, aile ile birlikte yaşayıp yaşamama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamakta olduğu tespit edilmiştir.

Dönmez ve Demirtaş (2017) ile Atila (2019) çalışmalarında bu çalışmaya paralel olarak, cinsiyet açısından sınıf bağlılığı algılarında öğrencilerin görüşleri arasında farklılık olmadığını bulmuşlardır.

Çalışmaya paralel olarak Atila'nın (2019), Ulaş Karaahmetoğlu ve diğerlerinin (2017), Sağlam'ın (2016) ve Mengi'nin (2011) çalışmalarında da arkadaş bağlılığıyla aile gelir durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Bununla birlikte Ulaş Karaahmetoğlu ve diğerleri (2017) ve Atila (2019) da aileyle yaşama durumunun arkadaş bağlılığına etki etmediğini tespit etmişlerdir.

Diğer yandan eğitim fakültesi öğrencilerinin 1.sınıftaki bağlılıkları 4. sınıftaki öğrencilerinden yüksek bulunmuştur. 4. sınıfta öğrencilerin sınıf arkadaşlarına, sınıflarına bağlılıkları azalmaktadır. Atila (2019) da paralel olarak çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin sınıf bağlılıklarını 1. sınıf öğrencilerinden daha düşük algıladıklarını tespit etmiştir. Yine çalışmaya paralel olarak Mengi, (2011) sınıf düzeyi arttıkça okul bağlılığının azaldığını tespit etmiştir. Öğrencilerin dersane ve diğer alternatif imkânlarla yönelmeleri artmakta ve bu durum öğrencilerin okulla olan ilişkisini olumsuz yönde etkilemektedir (Mengi, 2011). 4. sınıfta öğrencilerin atanma kaygıları, sınav stresi ve derslerine odaklanmaları, kariyer planlamaları iletişimlerini zayıflatmış ve bağlılıklarını azaltmış olabilir.

Bunlarla birlikte araştırma sonucunda Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri ile PDR, Resim öğretmenliği, Müzik öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. PDR, Resim öğretmenliği ve Müzik öğretmenliği programlarındaki öğrencilerin sınıf bağlılıkları Türkçe öğretmenliği öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun nedeni Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin mezuniyet sonrası beklentilerinin söz konusu bölümlerden düşük olması ile bir ölçüde açıklanabilir. PDR öğrencilerinin istihdam imkânlarının yüksek olması sınıf bağlılıklarını da artırmış olabilir. Resim ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin gruplara bölünmüş olması ve gruplardaki öğrenci sayısının daha az olması, uygulamalı derslerinin daha fazla olması nedeni ile öğrenciler arasındaki etkileşimin artması bağlılıklarını artırmış olabilir.

Erarlan, (2018) ve Güneş, (2019) de eğitim fakültesi öğrencilerinin okudukları bölüm değişkeni ile okul ikliminin alt boyutu olan okul bağlılığı algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gündoğan ve Koçak (2017) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının okula bağlılıklarının düşük olmasını okulu isteyerek tercih etmemeleri, akademisyenlerin ve okulun öğrenci gereksinimlere yanıt verememesi ve onların mesleki beklentilerini karşılamamasıyla ilişkilendirerek açıklamışlardır.

Bu bağlamda öğretmen adaylarının okula bağlanmalarında, akademisyenlerin etkisi oldukça büyüktür. Bununla birlikte Özdemir ve Kalaycı (2013) gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin okula bağlanmalarında öğretmen faktörünün önemli olduğunu altını çizmiştir. Bu kapsamda akademisyenlerin öğrencilere yönelik daha anlayışlı olması, daha sağlıklı ilişkiler kurması, onların akademik gereksinimlerine karşılık vermesi öğrencilerin kendilerini okula ve sınıfa ait hissettirebilir.

Bölümler açısından ortaya çıkan bu farklılık üzerinde durulması gereken sorunlar olduğunu düşündürmektedir. Bu sebeple eğitim fakültesine öğrenci seçiminde daha belirleyici kriterler getirilmesi; öğretmenlik uygulaması gibi derslerin daha da fazla olması önerilmektedir (Güneş, 2019).

Araştırma sürecinde ulaşılan genel sonuçlar ışığında; son sınıflarda öğrencilerin sınav heyecanı, sınav ve gelecek kaygısı nedeni ile daha içe kapanmaları, yalnızlığı tercih etmeleri anlaşılabilir bir davranış olmakla birlikte, sorunları ve güçlükleri paylaşımları ve iletişimlerini artırmaları önerilebilir. Bu amaçla mezuniyet gecelerinin yanında, daha informal ve samimi etkileşimin sağlanabileceği etkinlikler düzenlenebilir.

Eğitim fakülteleri genel olarak öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı en fazla olan fakültelerdir. Bağlılığın öğrenci sayısı görece olarak daha az olan resim ve müzik programlarında daha yüksek çıkması nedeni ile sınıf mevcutlarının azaltılmasının başarıya olumlu katkıda bulunacağı gibi bağlılığı da artırabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin sınıf arkadaşları ile ilişkilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitsel grup çalışmalarının yapılması, öğrencilerin hem sosyal gelişimlerini hem de akademik başarılarını çok yönlü olarak artırabilir. Sınıf bağlılığının artırılmasının belirleyicilerinden olabilecek olan kişilerarası ilişkilerine yönelik okul içi ve dışı etkinlikler düzenlenebilir. Aynı zamanda, akran danışmanlığı, akran arabuluculuğu gibi faaliyetlerle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiği artırılabilir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının görüşleri ölçek yardımıyla toplanmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda hem ölçek hem de görüşme formu kullanılarak daha derinlemesine veriler elde edilebilir. Ayrıca bu çalışmada sadece bir eğitim fakültesinde gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda farklı fakültelerde yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

Arastaman, G. (2006). *Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerin Görüşleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Atila F. (2019). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma alguları arasındaki ilişkinin analizi. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi.

Dönmez, B. ve Demirtaş Ç. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Adıyaman ili örneği).12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi. 11-13 Mayıs, Kızılcahamam, Ankara.

Dwyer, K. K., Bingham, S. G., Carlson, R. E., Prisbell, M., Cruz, A. M., & Fus, D. A. (2004). Communication and connectedness in the classroom: Development of the Connected Classroom Climate Inventory. *Communication Research Reports*, 21(3), 264-272

Erarslan, B. (2018). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okul İklimi Alguları. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Finn, J.D. (1993). *Student engagement and student at risk*. Washington,DC: National Center For Education Statistics

Fisher J.R. ve Eckstrom D. (2005). Proposed presentation for the Canadian Association for Study of Educational Administration (CASEA) Conference May 28-31, 2005 at the University of Western Ontario

Frisby B.N. & Martin, M.M. (2010). Instructor–Student and Student–Student Rapport in the Classroom. *Journal of communication education*. Volume59, issue2.

Gerdes, H. & Mallfinckrodt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, 281-287.

Gündoğan, A. ve Koçak, A. (2017). Öğretmen Adaylarının Okul İklimi Alguları ile Akademik Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657

Güneş, A. M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla okul iklimi arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1595-1632.

Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algularının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. *GEFAD / GUJGEF* 33(2): 293-315.

Mengi, S.(2011). *Ortaöğretim 10. Ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları İle İlişkisi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.

Özer, N. ve Demirtaş, Ç. (2017). Sınıf Bağlılık Ölçeği Ölçek Geliştirme Çalışması. Yayımlanmamış Araştırma Raporu.

Sağlam, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sidelinger, R. J., Bolen, D. M., Frisby, B. N., & McMullen, A. L. (2012). Instructor compliance to student requests: An examination of student-to-student connectedness as power in the classroom. *Communication Education*, 61(3), 290–308.

Sidelinger, R.J. (2008). *Does Student Passivity Exist? The Impact of the Student and Instructor on Involvement In and Outside of the College Classroom*. Submitted to the College of Human Resources and Education at West Virginia University Doctorate thesis.

Sovine, M.B. (2015). *Students' intent to persist in college: moderating the negative effects of instructors' misbehaviors with student-to-student connectedness and family support*. the university of houston-clear lake. Doctorate tehesis.

Ulaş Karaahmetoğlu, G., Kaçan Softa, H., Kör, H. ve Karagözoğlu G. (2017). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin arkadaş bağlılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 25 (6), 2173-2184.

6. EXTENDED ABSTRACT

The aim of this study is to determine the class connectedness levels of the education faculty students and to analyze the class connectedness levels in terms of some variables. For this purpose, by determining the class connectedness levels of the education faculty students, the class connectedness levels differ according to the students' (a) gender, (b) departments, (c) class levels, (d) family monthly income levels, (e) whether they live with the family or not. whether they show or not. This study is a descriptive research in scanning model. There are two main variables in the research model, dependent and independent. The independent variable of the research is the students' gender, departments, grade levels, family monthly income levels, and whether they live with the family or not. The dependent variable of the study is class connectedness levels.

The population of the research consists of students studying at the Faculty of Education of İnönü University in the 2016-2017 academic year. 402 university students studying at İnönü

University Faculty of Education participated in the research. The research sample consists of a total of 402 students, of which 297 are female and 105 are male.

"Class Connectedness Scale" was used in this study. Data about some variables of the study (gender, departments, grade levels, family monthly income levels, whether they live with the family, and parents' education levels) were collected with the questions specified on the scale form. The scale used in the study was Dwyer et al. (2004) developed by; The "Class Connectedness Scale" was used, based on the unpublished research report adapted into Turkish by Özer and Demirtaş (2017) and for which validity and reliability analysis were made by the researcher. Class Connectedness Scale; It is a 5-point Likert type scale that is answered and scored as I completely agree (5), I agree a lot (4), I agree moderately (3), I agree little (2), I do not agree at all (1). It is a single factor scale consisting of 18 items in total. The Cronbach Alpha value of the Class Connectedness Scale (CCS) for this study was 0.93. The factor load values of the items in the scale vary between 0.787 and 0.519.

In line with the sub-objectives of the research, t-test was used in pairwise comparisons and one-way analysis of variance was used in multiple comparisons in case the distributions were normal. Tukey test was used to determine between which groups the difference was according to the results of analysis of variance. In cases where the distribution was not normal, Mann Whitney U and Kruskal Wallis-H tests, which are non-parametric tests, were used. The significance level was determined as .05.

It was determined that the education faculty students participating in the study had a class connectedness level ($X=3.17$), in other words, they marked the "Moderately Agree" option. According to the research findings, the average class connectedness score; The departments of the students differ significantly according to the grade level variables. It was concluded that the mean scores of the students did not differ significantly according to gender, family monthly income levels, and whether they lived with the family or not.

According to the independent groups t-test analysis, the class connectedness of the students participating in the research does not differ significantly according to gender [$t=-.473$, $p>0.05$]. According to this finding, it can be argued that class loyalty is close to each other in both men and women, and gender is not an important variable in class connectedness. On the other hand, according to the independent groups t-test analysis, the class connectedness of the students participating in the research does not differ significantly according to whether they live with their families or not [$t=-.076$, $p>0.05$]. According to this finding, it can be argued that class affiliation is close to each other both in those living separately from the family and in those living together, and whether or not living with the family is not an important variable in class connectedness. According to the one-way analysis of variance (ANOVA), students' grade connectedness levels do not differ significantly according to the family income variable [$F(2,399)=.179$, $p>0.05$]. A one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine whether students' class connectedness differs according to the variable of their education [$F(10, 291)=2.90$; $p<0.05$], the homogeneity of the variances of the distributions was tested with Levene's test, as a result ($L= 2.67$; $p<0.05$), it was seen that the variances were not homogeneous, and a significant difference was observed between the groups as a result of the Kruskal Wallis H Test applied on top of that. When the Kruskal Wallis-H Test Results were examined, in order to find out from which group the significant difference occurred between the views of the groups, a

significant difference was observed between Turkish teaching and PDR, Art teaching and Music teaching departments according to the results of the Mann Whitney U test to the departments (MWU=505.5 $p < .05$), (MWU=202.5 $p < .05$), (MWU=430.5 $p < .05$). When the mean rank is taken into consideration, it has been observed that the rank averages of the Art Teaching, Music Teaching and PDR departments are higher than the rank averages of the Turkish Teaching Department students. When the results of the analysis showing whether there is a relationship between students' class connectedness and class level are examined [F(3, 398)=4.3 ; $p < 0.05$] scores were found to be significant. When the results of the Tukey Test applied to determine between which groups the significant difference is examined, it is seen that the differences between the 1st grade students and the 4th grade students are significant. If we look at the averages, the averages of the students studying in the 1st grade are higher than the averages of the students studying in the 4th grade.

As a result, the connectedness of the education faculty students in the 1st year was found to be higher than the students in the 4th year. In the 4th grade, students' connectedness to their classmates and class decreases. In 4th grade, students' anxiety about assignment, exam stress and focus on their lessons may have weakened their communication and reduced their connectedness. In addition, significant differences were determined between the students of Turkish teaching department and PCG, Art teaching, Music teaching departments. Class connectedness of students in PCG, Art teaching and Music teaching programs was found to be higher than Turkish teaching students. The reason for this situation can be explained to some extent by the low expectations of Turkish language teaching students after graduation. The high employment opportunities of PCG students may also have increased their class connectedness. The fact that art and music teaching students are divided into groups, the number of students in the groups is less, and the increase in the interaction between the students may have increased their connectedness.

In the light of the general results reached during the research process; Although it is an understandable behavior for senior students to become more introverted and prefer loneliness due to exam excitement, exam and future anxiety, it can be suggested that they share the problem and difficulties and increase communication. For this purpose, other than graduation nights, which is a problem in itself, activities can be organized where more informal and intimate interaction can be achieved.

Education faculties are generally the faculties with the highest number of students per faculty member. Since the connectedness is higher in painting and music programs with a relatively small number of students, it can be said that reducing the class size will contribute positively to success and increase connectedness.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Zeynep ERMEYDAN¹, Gülay BEDİR²

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 22.08.2022	<p>Bu araştırmanın amacı öğrencilerin ders dışı çalışma alışkanlıklarını ölçecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Araştırmada öncelikle konu ile ilgili alan yazından yararlanılmıştır. Ölçeğin madde havuzunu oluşturmak amacı ile toplamda 141 kişiden oluşan ilköğretim ve üniversite öğrencisinden istenilen kompozisyon içerikleri dikkate alınmıştır. Elde edilen kompozisyonlar dikkate alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu toplamda 95 maddeden oluşmaktadır. Havuzda yer alan maddeler dil geçerliliğinin belirlenmesi amacı ile Türkçe öğretmenleri, Eğitim bilimleri uzmanları ve akademisyenlerinin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Düzenlemeler sonucunda 39 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur. Beşli likert tipinde hazırlanan bu deneme formu 390 öğretmen adayına uygulanmıştır. Faktör analizine tabii tutulan ölçeğin son hali 17 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek alt boyutlarının adlandırılmasında Türkçe öğretmenleri ve eğitim bilimleri uzmanlarının görüşleri dikkate alınmış ve sonuç olarak boyutlar strateji, ortam, motivasyon ve planlama şeklinde gruplandırılmıştır. Yapılan güvenirlik çalışması neticesinde Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar geliştirilen bu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu desteklemektedir.</p> <p>Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Bireysel farklılıklar ve Ders çalışma alışkanlıkları</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 11.10.2022	
<i>Kabul Tarihi:</i> 12.10.2022	
<i>Basım Tarihi:</i> 25.01.2023	

After School Study Habits of Prospective Teacher : A Scale Development Study and Application

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 22.08.2022	<p>The aim of this research is to develop a valid and reliable scale that will measure students' extracurricular study habits. In the research, firstly, literature related to the subject was used. In order to create the item pool of the scale, the composition contents requested from primary school and university students consisting of 141 students in total were taken into consideration. An item pool was created by taking into account the compositions obtained. The item pool consists of 95 items in total. The items in the pool were arranged in line with the opinions of Turkish teachers, Educational sciences experts and academicians in order to determine language validity. As a result of the regulations, a pre-trial form with 39 items was created. This trial form prepared in five-point Likert type was applied to 390 pre-service teachers. The final version of the scale, which was subjected to factor analysis, consists of 17 items and 4 sub-dimensions. In naming the scale sub-dimensions, the opinions of Turkish teachers and educational sciences experts were taken into consideration and as a result, the dimensions were grouped as strategy, environment, motivation and planning. As a result of the reliability study, the</p>
<i>Revised:</i> 11.10.2022	
<i>Accepted:</i> 12.10.2022	
<i>Published:</i> 25.01.2023	

¹ Öğr. Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş-Türkiye, zeynepermeydan@ksu.edu.tr, ORCID ID: 0000 0003 2311 0977

² Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş-Türkiye, gulaybedir@hotmail.com, ORCID ID: 0000 0003 3488 6340

Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient was calculated as 0.88. These results support that this scale is valid and reliable.

Key Words: Learning, Individual differences and Study habits

GİRİŞ

Gelişen teknoloji ile birlikte eğitim ve bilim büyük bir ilerleme ve gelişim göstermektedir. Bilgi ve başarıya ulaşmada artık çok uzun zaman ve maliyet gerekmemektedir. Ancak bilgiye ulaşma yolları hızla çoğalmasına rağmen öğrenciden beklenen başarı düzeyine henüz ulaşılmış durumda değildir (Gering, Sheppard, Adams, Renes ve Morotti, 2018). Öğrenciler birbirleriyle aynı sınıfta, aynı programla ve aynı eğitimi almalarına karşın bazı öğrenciler derslerinde oldukça başarılı iken, bazıları da tam aksine oldukça düşük başarı seviyesine sahiptir. Bu durumun pek çok nedeni olmakla birlikte genel neden olarak bu öğrencilerin ders çalışma için yeterince vakit ayırmamaları ya da yeterince zeki olmadıklarından dolayı başarısız oldukları düşünülmektedir (Günaydın, 2011). Öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol altına alabilmeleri ve kendileri için en uygun öğrenme yollarını verimli bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir.

Eğitimde kendi öğrenmelerinin farkında olan bireylerin yetişmesi başarının artmasında büyük rol oynamaktadır. Çünkü insanı diğer canlılardan ayıran temel unsur düşünebilme yetisidir (Costa, 2016). Dolayısıyla başarının artmasında en önemli faktör öğrencinin kendi öğrenmesi ile ilgili süreçlerin bilincinde olması ve öğrenme düzenini buna göre oluşturmasıdır. Ders çalışma alışkanlıkları öğrencilerin aynı zamanda kendi öğrenmelerini kontrol edebilme imkanını öğrencilere sağlamaktadır (Sherafat ve Murthy, 2016). Laxmi ve Kaur (2017) ise ders çalışma alışkanlıklarını “Öğrencilerin sistematik, verimli veya verimsiz çalışma biçimi” olarak ifade etmişlerdir. Bu bağlamda çalışma alışkanlıkları her durum için olumlu sonuçlar ortaya koymayabilir. Verimli ve etkili çalışma yollarını bilmeyen öğrencilerin başarılı olmaları beklenemez. Öğrencilere doğru çalışma alışkanlıklarını kazandırmak adına hem öğretmenlere hem de ailelere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler öğrencilerin performansını sınıf ortamında yakından gözleme imkanı bulmakta ve tüm fiziksel ortam koşulları, öğrencinin dersi anlayıp anlamama durumunu, sınıf yönetimini ve öğrencinin psikolojik hali gibi pek çok gerekli koşulu öğrenci için sağlayabilmektedir. Bu nedenle ders içindeki çalışma koşulları ve ortamı genellikle kontrol edilebilir durumdadır.

Öğretmenler başarılı bir eğitim ve öğretim adına bireysel farklılıklara karşı hassas ve duyarlı olmalı ve aynı zamanda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları belirleyip daha sonra bu konu ile ilgili neler yapılacağı hakkında plan oluşturmalıdırlar (Royer ve Feldman, 1984). Bu noktada öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını da dikkate alarak ders işleme yöntemini değiştirme, konular ile ilgili farklı yöntem ve teknikleri kullanma, etkinlik planlama ile öğrencilerin öğrenmelerine yön verebilirler. Öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlarına göre tedbirler alabilmektedirler (Harris ve Bell, 1994). Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreci boyunca nasıl çalıştıklarını belirlemek amacı ile ders içindeki gözlemleri ile tedbirler alabilmektedir. Doğru çalışma alışkanlıklarına sahip bireyler yetiştirmek onların tüm çalışma koşullarını yakından takip etmekle mümkündür.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları hakkında yapılan çalışmalar genel olarak öğrencilerin ders içerisinde nasıl çalıştıklarını belirlemeye yöneliktir. Yapılan araştırmalar da öğrencilerin başarılı olabilmeleri için iyi beslenme alışkanlığına sahip olmaları gerektiği, iyi bir çalışma planı oluşturmaları gerektiği, okuma ve dinleme becerilerine sahip olmaları gerektiği ve etkili not alma teknikleri gibi faktörlerin birleşimi ile mümkün olabileceğini belirtmiştir (Özer, 1993). Fakat

ulaşılabilen alan yazında daha çok öğrencilerin ders içindeki çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik çalışmalar mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dersin dışında ki çalışmalarını hakkında da bilgi edinilebilirse bu alanda oluşan boşluğu kapatmak için gerekli tedbirler alınarak başarının artmasına katkı sağlanabilir (Cerna ve Pavliushchenko, 2015).

Her öğrencinin ders çalışma alışkanlıkları birbirinden farklıdır. Ve dolayısıyla çalışma alışkanlıklarını belirlemek ancak bireysel farklılıkların dikkate alınması ile mümkün olabilmektedir. Çalışma alışkanlığı öğrencilerin planlı, düzenli, verimli veya verimsiz çalışma biçimi olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu çalışma alışkanlıkları dikkate alındığında sadece olumlu anlamdaki akademik başarıyı ifade etmediği görülmektedir (Laxmi ve Kaur, 2017). Öğrenmede başarıyı sağlama büyük ölçüde doğru çalışma alışkanlığına sahip olma ile ilgilidir (Goodykoontz, 1964). Verimli çalışma alışkanlığı öğrencinin başarısındaki en önemli etkidir ve dolayısı ile verimli çalışma alışkanlığına sahip olmayan bir öğrencinin derslerde başarılı olmasını beklemekte mümkün değildir (Ebele ve Olofu, 2017). Bu açıdan bakıldığında çalışma alışkanlığı öğrencinin kendisi için uygun olan çalışma stratejilerini, yöntemlerini ve zamanı etkili kullanabilme durumlarını da içine alan oldukça geniş bir alanı oluşturmaktadır (Crede ve Kuncel, 2008).

Doğru kazanılmış çalışma alışkanlıklarının olması verimliliğin artması adına büyük önem arz etmektedir. Çalışma alışkanlığı aynı zamanda öğrencinin derse karşı güdülenmesi, motivasyonu, zamanı verimli kullanması, psikolojik olarak kendini hazır hissetmesi, ortam koşullarını düzenleyebilmesi gibi çok geniş bir alanı oluşturmaktadır. Koki ve Abdullahi (2014) ders çalışma alışkanlıklarını hem başarı hem de başarısızlıkta rol alan temel anahtar olarak ifade etmektedirler. Bu sebeple de çalışma alışkanlıkları kapsamına giren tüm ayrıntıların iyi saptanmalı ve buna göre düzenlenmelidir. Bu koşulların ders çalışma başarısına etkisinin tümü ders esnasında gözlenmemektedir. Ve dolayısı ile verimli çalışma yollarının saptanması için öğrencilerin dersin dışında da nasıl çalıştıklarını ve nasıl öğrendiklerini belirleyerek takip edilmelidir. Özer (1993), verimli çalışma ve öğrenmenin ana basamaklarını güdülenme, tutum, zamanı kullanma, kaygı, düzenli ve planlı çalışma, etkili okuma, not tutuma şeklinde sıralamıştır.

Etkili öğrenmeyi sağlayan en önemli faktörlerden biride güdülenmedir. Güdülenmiş bir öğrenci derse karşı sorumluluklarını yerine getirmede ve öğrenmede daha isteklidir. Başarısızlık karşısında hemen pes etmez büyük bir istek ve sabırla mücadele eder (Özer, 1993). Başarıda güdülenme süreklilik arz etmesi gereken bir durumdur. Bazı içsel ve dışsal faktörlerin etkisiyle kimi zaman yüksek kimi zaman daha düşük düzeydedir. Davranışçı kurama göre ise öğrencinin etrafında ki bu uyarıcı faktörler kontrol altına alınarak güdülenmişlik düzeyini artırmak mümkündür. Başarıda güdülenmeyi etkileyen faktörlerden biri de duygusal yaşantılardır. Öğrenci herhangi bir uyarıcı ile edindiği yaşantı sonucunda benzer ya da aynı uyarıcılara karşıda benzer tepkilerde bulunabilir. Örneğin öğrenci bir derste yapılan etkinlikte mutlu oldu ise daha sonra o dersle alakalı yapılan bütün çalışmalardan da hoşlanabilir (Ülgen, 1997). Bu sebeple öğrencilerin çalışmaya karşı ilgisinin artırılması ve teşvik edilmesi başarının artması bakımından önem teşkil etmektedir (Ekeke ve Oputu, 2013).

Planlı olmakta ders çalışmada ki öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardandır. Bazı öğrenciler çalışmalarını zamanında bitirip aynı zamanda sosyal etkinliklerine de zaman ayırabilirken, bazı öğrencilerde zamanı yetiremediklerini ve zaman konusunda sıkıntı yaşayıp çalışmalarını tamamlayamadıklarını ve ayrıca ders dışı etkinliklere de zaman ayıramadıklarını ifade ederler. Başarıdaki en önemli faktör çok çalışmak yerine, etkili ve verimli çalışmaktır. Ders çalışmada etkili

öğrenme amaca uygun hareket etmeyi gerektiren bir durumdur (Özer, 1993). Belirli bir plan dahilinde çalışmak yalnızca ders başarısı için değil aynı zamanda tüm yaşamımızda başarılı olmak için ihtiyacımız olan bir yetenektir. Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu (2000) ise ders çalışmada planlamayı, günlük haftalık, aylık ve dönemlik çalışma planı şeklinde sıralamışlardır. Planlı çalışma ortam koşullarını ve zamanı kontrol edebilmek adına önemlidir. Oluşturulan günlük, haftalık ve aylık planlar ile çevresel faktörlerin etkisini minimuma indirgenmeye çalışır. Dolayısı ile başarılı olmak için bir plan dahilinde olmak ön koşul olarak kabul edilebilir. Planlı olmak sadece nereye ulaşılacağını göstermekle kalmaz aynı zamanda en iyi hangi yoldan gidilmesi gerektiğini gösteren bir süreci kapsamaktadır. Bu sebeple planlama sadece teoride ve kâğıt üzerinde kalmamalı uygulama aşamasının ilerleme kaydedip kaydetmediği de mutlaka takip edilmedir (Coombs, 1973).

Hazırlayacağımız planın niteliği ve kalitesi ders çalışmada ki başarıyı da doğrudan etkileyecektir. Bu nedenle plan yapma sürecinde en önemli problem genel olarak bakıldığında planı hazırlamaya başlama aşamasında yaşandığı görülmektedir. Dolayısı ile en önemli zaman kayıpları başlangıç aşamasında yaşanmaktadır. Plan hazırlama sürecinde hangi konulara çalışılması gerektiği, hangi kaynaklara ihtiyaç olacağı, çalışmaya ne kadar süre ayrılması gerektiği gibi durumların başlangıç aşamasında iyi planlanması hedefe ulaşma noktasında büyük önem taşımaktadır. Aksi takdirde planın yeniden hazırlanması gibi bir durumların ortaya çıkması söz konusu olabilmektedir. Bu gibi olumsuz durumların yaşanmaması için zamanı iyi planlamak ve daha gerçekçi planlar hazırlamak gerekir. Öğrenciler plan hazırlama sürecine başlarken genellikle dinlenme, beslenme, eğlence ve diğer çevresel faktörleri dikkate almadan plan hazırladıkları takdirde planın etkisiz olması söz konusu olabilmektedir. Bu sebeple her bir öğrenci kendi çalışma şartlarına ve bireysel farklılıklarına göre planlar oluşturmak durumundadır (Yenilmez ve Özbey, 2007). Çünkü ders çalışma alışkanlığı her bir öğrencinin kendi özel öğrenme eğilimlerini içermektedir (Nneji, 2002).

Ders çalışmada zamanı kontrol çoğu zaman zorlu bir süreç olmuştur. Çoğu zaman zamanı yetiremediklerinden yakınırırlar. Bu gibi olumsuz durumlar öğrenciler için de geçerlidir. Başarılı olmak zamanı ve diğer kaynakları iyi organize edip yönetmeyi gerektirir (Ghosh, 2017). Ancak zamanı kontrol altına almamız pek mümkün değildir ama onu nasıl doğru bir şekilde kullanabileceğimizi bilmek mümkündür. Zamanı etkili bir şekilde kullanmanın en temel anahtarı planlama yapmaktan geçer. Plan hazırlamaya, liste hazırlamaya ya da tablolar oluşturmaya vaktim yok diye düşünülebilir. Ancak plan yapmak her zaman için zamandan tasarrufa katkıda bulunur. Ders çalışırken de zamanımızı kontrol edebilmek ve nasıl etkili bir şekilde değerlendireceğimize dair bir plan oluşturmalıyız. Yapılacak olan iş için ya da çalışılması gereken ders için ne kadar zamana ihtiyaç vardır sorularına cevap olacak planlar oluşturulmalıdır. Ders çalışma planları oluşturmak ve uygulamak aynı zamanda öğrencilerin kendilerini kontrol altına almalarına ve belli bir disiplin çerçevesinde çalışmalarına yardımcı olur (Köymen, 1994). Zamanı verimli bir şekilde kullanmanın önemli adımlarından bir diğeri de neyin daha önemli olduğunun belirlenmesidir. Belli bir sıralamaya koyacak olursak ilk önceliğimizi önemli olan işlere verebilmemiz gerekmektedir. Ders çalışırken daha çok hangi konularda eksikliğimiz olduğunu tespit edip önceliğimizi o konulara verdiğimiz takdirde zamanı verimli bir şekilde kullanmamıza yardımcı olup zamandan da tasarruf yapmamıza fayda sağlayacaktır (Fry, 2002).

Ders çalışmayı etkileyen önemli faktörlerden biri diğeri de ortam koşullarıdır. Bunlara ek olarak Goodykoontz (1964) öğrencilerin evlerinde çalışma ortamlarının hazır olması gerektiği noktasında ailelere düşen görevler ve sorumluluklar üzerinde durmuştur. İyi ya da kötü çalışma alışkanlıklarının edinilmesinde ailenin rolü oldukça fazladır (Kanchan, 2017). Öğrencilere verimli

çalışma alışkanlıklarının kazandırılması için ideal çalışma alanlarının olması gerekmektedir. Bu alanın tüm detaylara sahip, uygun şekilde düzenlenmiş bir yer olması mecburi değildir. Fakat çalışma ortamı rahat olması, etrafta dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak ve iyi aydınlatılmış olması öğrenciler için verimliliği artıracaktır (Badau, 2018). Öğrencinin ders çalışırken kendine ait bir ortamının olması onu rahatlatıyorsa ve aynı zamanda çalışma odası da aile bireylerinden uzak olması durumunda da daha faydalı olacaktır. Ancak bu bir zorunluluk değildir. Bu durumun sebebi ise bazı öğrencilerin diğer insanların çalışma ortamlarında bulunmalarından rahatsızlık duymamaları aksine bundan hoşnut olmalarıdır. Örneğin olarak bir öğrenci annesi mutfakta bir işle uğraşırken mutfağın bir köşesinde çalışmayı tercih edebilir. Başka bir öğrenci ise yatağında uzanırken ya da radyo açık durumda iken çalışmayı tercih edebilir. Burada en önemli husus radyonun, etraftan gelen konuşmaların, aile üyelerinin ve tüm dış uyaranların mutlaka arka planda kalması, öğrencinin bu gibi etmenlerin farkında olmasının yanı sıra önemli olan dikkatini bunlar üzerinde yoğunlaştırmamasıdır. Bu nedenden dolayı çalışma ortamlarının mümkün olduğunca dış uyaranlardan uzak kalması ve çalışma ortamlarında öğrencinin bireysel ihtiyaçları dikkate alınıp buna göre düzenlenmesi oldukça önem arz etmektedir (Bay, Tuğluk ve Koçyiğit, 2006).

Etkili çalışma alışkanlıklarına sahip olmak için öğrencilerin çalışma ortamlarının iyi düzenlenmesi hem fizikyolojik olarak hem de psikolojik olarak uygun duruma gelmeleriyle mümkün olmaktadır. Ancak yetenek ve becerilerini doğru kullanamayan öğrenci başarısız olmakla karşı karşıyadır. Bu durumun etkileri olarak da öğrencilerde derslere karşı yönelmede memnuniyetsizlik, ilgi ve alaka eksikliği gibi duygular ortaya çıkmaktadır (Atılğan, 1998). Doğru bir ders çalışma alışkanlığı kazanmamış öğrenciler derslerde başarılı da olamazlar (Ebele ve Olofu, 2017). Bu nedenden dolayı doğru çalışma alışkanlıkları kazanmak için öğrencilerin çalışmaya nerden ve nasıl başlayacaklarını bilmelerine ek olarak, sağlıklı beslenmeleri gerektiği, uyku düzenine dikkat etmeleri gerektiği, spor ve egzersizler yapmalarını önerip kötü aydınlatma, aşırı sıcak soğuk ve nemli ortam gibi olumsuz çalışma koşullarından da uzak durmaları büyük önem taşımaktadır. Ayrıca ders çalışırken duruş bozukluğu, rahat olmayan oturma şekillerinden uzak durmalı ve duygusal sıkıntılardan olabildiğince uzak kalmalıdır (Siahi ve Maiyo, 2015). Ayrıca doğru bir şekilde ki çalışma alışkanlığına sahip olmak ancak belli bir plan dahilinde, etkili okuma, not alma, çalışma ortamını düzenleme, etkili yazılı anlatım ve öğrencilerin motivasyon seviyeleri, dikkat seviyeleri ve hazırbulunuşluk durumları dikkate alınarak sağlamakla mümkün olacaktır (Bayır, 2015). Wood'e (1991) göre ise, doğru çalışma alışkanlıkları edinmede, dersleri gruplandırmak, zamanı etkili kullanmak ve önemli bölümleri not etmeyi önemli görmekle beraber öğrencilere çalışma alışkanlıkları kazandırmada dinleme becerisine sahip olmanın da oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır.

Araştırmanın önemi

Eğitim koşullarının iyileşmesi ve imkanların iyileşmesi ile beraber öğrenciler var olması beklenen başarı düzeyi de artış göstermiştir. Başarı düzeyini en üst seviyeye ulaştırmak için öncelikle ders başarısını etkileyen içsel ve dışsal etkenlerin tespit edilmesi gerekmektedir. Ders başarısı üzerinde etkili olan pek çok faktör vardır. Bu faktörlerin etkisini en aza indirmek, ancak bu problemlerin neler olduğunun tespit edilmesi ile mümkündür. Nasıl etkili bir şekilde çalışacağının farkında olan bireyler yetiştirmek başarı seviyesinin en üst basamağa çıkması açısından kilit noktadır. Öğrencilerin en iyi nasıl çalıştıklarının belirlenmesinin pek çok yolu vardır. Bunlardan

bazıları nicel araştırma yöntemleri ile olabileceği gibi nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemiyle de öğrencilerin nasıl ders çalıştıkları tespit edilebilir. Nitel araştırmalar mevcut durumun sınırlandırılmaması açısından oldukça güvenilir ve kullanışlı bir yöntemdir. Ancak bu yöntemde birebir yüz yüze görüşmeler yardımıyla ulaşılabilecek öğrenci sayısı nicel araştırmalarda ulaşılabilecek öğrenci sayısına göre daha düşük olabilmektedir. Daha küçük örneklem grupları ile elde edilen verilerin evrene genellemesi bu yöntemin sınırlılıkları arasındadır. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesi ile ilgili ulaşılabilen çalışmalar incelendiğinde daha çok nitel araştırmalardır. Bu araştırmalar genel olarak ders çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik araştırmalardır. Ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili geliştirilmiş olan ölçekler ders haricinde öğrencilerin nasıl çalıştıklarını belirleme noktasında yetersiz kalmaktadır. Bu araştırmada elde edilecek olan “ders dışı çalışma alışkanlıkları” ölçeğinin öğrencilerin başarısını etkileyen çevresel ve psikolojik faktörlerin tespit edilmesinde öğrenme stratejileri, öğrenmede motivasyon, fiziksel ortam şartları ve planlama boyutları ile tespit edilerek araştırmacı ve uygulayıcılara önemli katkı sağlanması hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde model, çalışma grubu, veri toplama yöntemleri, veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntemleri üzerinde durulacaktır.

Bu çalışma eğitim fakültesi öğrencilerinin ders dışı çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlandığından dolayı nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde olan betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2011).

Araştırmanın evrenini ise, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 584 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Evrenin tamamı araştırmaya dahil edildiğinden dolayı örneklem seçimine gidilmemiştir. Farklı branş ve farklı sınıf düzeyleri arasındaki farkı görebilmek amacıyla tüm eğitim fakültesi öğrencileri araştırmaya dahil edilmiştir.

Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği

Ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin geliştirilmesi araştırmasında öncelikle mevcut araştırmalar derinlemesine incelenmiştir. Ölçeğin madde havuzunu oluşturmak için 71 üniversite öğrencisi ve 70 ilköğretim öğrencisi olmak üzere toplamda 141 öğrenciden dersin haricindeki zaman diliminde nasıl çalıştıklarını anlattıkları kompozisyonlar yazmaları rica edilmiştir. Öğrencilerden gelen kompozisyonlar analiz edilerek 95 maddeden oluşan bir deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu deneme formu birbirine benzeyen ya da tekrar eden, ders dışı çalışma alışkanlıklarını belirlemediği düşünülen ve anlam bakımından bozuk olan maddeleri tespit edip düzenlemek amacı ile devlet okulunda aktif olarak görev yapmakta olan 15 branş öğretmeni, 12 eğitim bilimleri uzmanı ve 3 Türkçe öğretmenin görüşü baz alınarak düzenlenmiştir. Beşli likert tipinde hazırlanmış olan ön deneme formu 39 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan bu maddeleri cevaplarken “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve

“Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde oluşturulan 5 seçenekten kendilerine en yakın ve uygun olanı seçmeleri istenmiştir.

Oluşturulan ölçek maddeleri deneme formuna random yöntemi ile yerleştirilmiştir. 39 maddeden oluşan ölçeğin ön deneme formu ölçekte bulunan madde sayısının 10 katı olan 390 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Ulaşılan analizler neticesinde Madde-toplam korelasyonuna bağlı madde analizi ve alt-üst grup ortalamaları ile madde analizleri yapılmıştır. Faktör analizi neticesinde ulaşılan deneme formunda bulunan 39 madde varimax dik eksen döndürme sonucunda 17 maddeye düşürülmüştür. Ölçek 17 maddeden oluşan 4 boyutlu bir şekle ulaşmıştır. Geliştirilen ölçekte 5 ters madde yer almaktadır. Bunlar 7, 8, 9, 10 ve 16. maddelerdir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders dışı çalışma alışkanlıklarının demografik özelliklerine dayalı istatistiksel farkı $p < .05$ anlamlılık düzeyine göre baz alınmıştır. Ulaşılan bu veriler tabloya çevrilip yorumlanmıştır.

Ulaşılan bu verilere göre eğitim fakültesi öğrencilerinin uygulanan ölçekten aldıkları puanların ortalamaları arttıkça olumlu anlamda ders dışı çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları ve ölçekten aldıkları puanların ortalamaları düştükçe olumsuz anlamda ders dışı çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları yönünde değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda toplam puan madde sayısına bölünüp, her bir eğitim fakültesi öğrencisine ait 1-5 puan aralıkları elde edilmiştir. Puanların değerlendirilmesinde ise, 1 ile 5 puan aralığındaki ranjın (4) aralık sayısına (5) bölünmesi ile ulaşılan değere (0.8) göre oluşturulan aşağıdaki puan aralıkları baz alınmıştır. 3.41-4.20 (Katılıyorum) 4.21-5.0 (Kesinlikle katılıyorum) 2.61-3.40 (Kararsızım) 1.00-1.80 (Kesinlikle katılmıyorum) 1.81-2.60 (Katılmıyorum) şeklindedir. Buna göre 3.41 ile 5 puan aralıklarındaki ölçek maddelerine yönelik olumlu olan görüşleri 2.61 ile 3.40 puan aralıkları kararsızlığı, 1 ile 2.60 puan aralığındaki ise ölçek maddelerine yönelik olumsuz görüşleri, ifade etmektedir (Boran, Atalmış ve Sağır, 2015). Madde-toplam korelasyonları ise 0.56 ile 0.89 aralığında farklılık göstermektedir. Madde-toplam korelasyonuna bağlı madde analizi ile alt ve üst grup ortalamaları farkı referans alındığında uygulamaya konan bütün maddelerin ölçekte yer alacağı neticesine varılmıştır. Ölçeğin son halinde ise 4 boyut ve 17 madde bulunmaktadır. Ölçek alt boyutlarının isimlendirilmesi Türkçe öğretmenleri ve eğitim bilimleri uzmanlarının fikirleri dikkate alınarak strateji boyutu, motivasyon boyutu, ortam boyutu ve planlama boyutu olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması neticesi Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan veri analizlerinde SPSS 15 ve Mplus 7 paket programlarından yararlanılmıştır. Araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde elde edilen verilere göre maddelerin nasıl ayrıştığını ve uyduğunu, ölçeğin toplam kaç boyuttan oluştuğunu ve varyansın yüzde kaçını açıkladığını belirleyebilmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçların doğruluğunu sağlamak için ise doğrulayıcı faktör analizine tabii tutulmuştur. Verilerin analizinde, öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları arasında cinsiyete, sınıf düzeyine, bransa ve anne ve baba eğitim düzeyi türü değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinden, bağımsız gruplar t-testi, LSD, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney U-testi, Kruskal Wallis H testi, analizlerinden faydalanılmıştır. Anlamlı farklılığın derecesini tespit etmek için eta-kare hesaplaması kullanılmıştır. Eta-kare (η^2), 0 ile 1 arasındaki değerleri alabilir ve bu değerlerin .01, .06 ve .14 olması halinde sırasıyla küçük, orta ve geniş etki

büyüklüğü olarak açıklanmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi $\alpha=0.05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit amacı ile açılımlı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Hazırlanan ölçek 390 üniversite öğrencisine uygulanarak elde edilen verilerle ölçeğin geçerlik çalışması yapılmıştır. KMO gözlenen kolerasyon katsayılarının büyüklüğünü kısmi kolerasyon katsayısıyla karşılaştıran indeks değeri olarak tanımlanmıştır. Faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testiyle analiz yapılmıştır. 0 ile 1 arasında değerler alan KMO değerleri aşağıda gösterilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

- 0.5 ile 0.6 arası → kötü
- 0.6 ile 0.7 arası → zayıf
- 0.7 ile 0.8 arası → orta
- 0.8 ile 0.9 arası → iyi
- 0.9 üzeri → mükemmel şekilde belirlenmiştir.

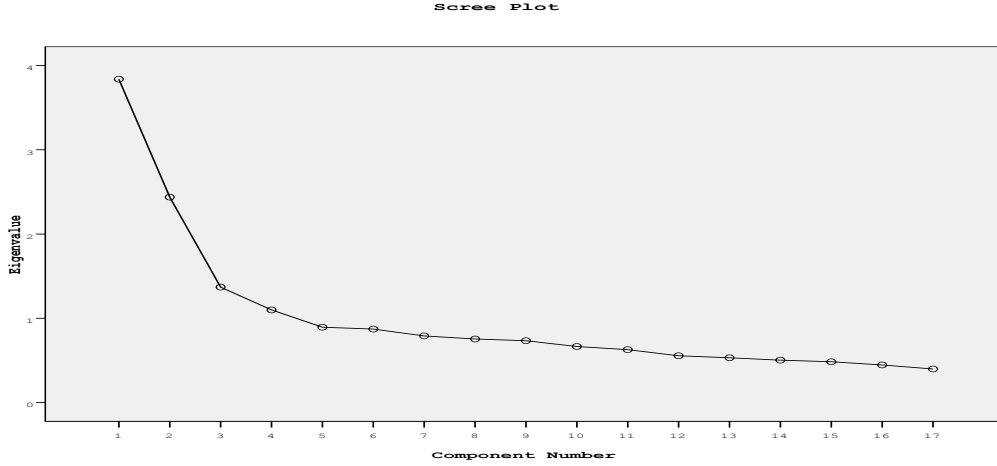
Tablo 1.KMO ve Barlett Küresellik Testi Tablosu

Kasier-Meyer-Olkin (KMO)	,885
Barlett Küresellik Testi Ki Kare Değeri	3929,171
Df	136
P	,000

KMO ve Barlett küresellik testi tablosunda görüldüğü gibi 390 kişiden oluşan örneklemin büyüklük açısından KMO değeri .88 olarak belirlenmiştir. Yukarıda belirtilen değer aralıkları baz alındığında KMO .88 değeri “iyi” ve veri yapısının faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılabilir ($X^2=1500.679$; $p<0.00$).

AFA neticesinde ölçeğin özdeğerlerinin 1’den büyük 4 faktör altında birleştiği belirlenmiştir. Bu 4 faktörün ölçeğe dair açıkladığı varyans değeri %61 olarak belirlenmiştir. AFA için temel bileşenler analizi varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Birinci döndürmede faktör yükleri .32’nin altında kalan ve 1’den fazla faktörde yük değerleri arasındaki farkın 1’den küçük olduğu maddeler (28, 18, 27, 24, 16, 36) ölçekten çıkarılmıştır. İkinci döndürmede faktör yükleri .32’nin altında kalan ve 1’den fazla faktörde yük değerleri arasındaki farkın 1’den küçük olduğu maddeler (37, 19, 39, 17) ölçekten çıkarılmıştır. Üçüncü döndürmede faktör yükleri .32’nin altında kalan ve 1’den fazla faktörde yük değerleri arasındaki farkın 1’den küçük olduğu maddeler (35, 11, 8) ölçekten çıkarılmıştır. Dördüncü döndürmede faktör yükleri .32’nin altında kalan ve 1’den fazla faktörde yük değerleri arasındaki farkın 1’den küçük olduğu maddeler (7, 22, 5, 15) ölçekten çıkarılmıştır. AFA sonucunda ölçek 4 faktörlü 17 maddeden oluşan bir yapıya dönüşmüştür. Nihai ölçeğe ait çizgi grafiği aşağıda gösterilmiştir.

Şekil 1. AFA sonucu elde edilen çizgi grafiği



Tablo 2. Açıklanan Varyans Değerleri

Özdeğer İstatistiği			
Faktörler	Toplam	Varyans yüzdesi	Birikimsel %
1	6,37	37,50	37,50
2	1,64	9,66	47,17
3	1,29	7,59	54,76
4	1,07	6,31	61,07

Tablo incelendiğinde 17 maddelik 4 faktörlü ölçek toplam varyansın %61,07 açıklamaktadır. Elde edilen 61.076 varyans değerinin yeterli olduğu düşünülmektedir. Çokluk ve diğerleri (2012) varyansın %40 ila %60 arasında olmasını kabul edilebilir aralık olarak belirtmişlerdir.

Birinci faktörde ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “strateji” boyutuyla ilgili altı madde bulunmakta ve maddelerin faktör yükleri .644 ile .716 arasında farklılık göstermektedir. İkinci faktörde ise ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “motivasyon” boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin faktör yükleri .628 ile .706 arasında farklılık göstermektedir. Üçüncü faktörde ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “planlama” boyutu ile ilgili dört madde bulunmakta ve maddelerin faktör yükleri .500 ile .724 arasında farklılık göstermektedir. Dördüncü faktörde ise ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “ortam” boyutu ile ilgili üç madde bulunmakta ve maddelerin faktör yükleri .603 ile .706 arasında farklılık göstermektedir.

Tablo 3. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğine Ait Madde ve Dağılım Yükleri

		Faktör yükleri			
Maddeler		1	2	3	4
STRATEJİ	Ders çalışırken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim	.716			
	Ders çalışırken konu ile ilgili kaynaklarımı hazırlarım	.713			
	Ders çalışırken kendimi motive edebilirim	.699			
	Psikolojik olarak kendimi derse hazır hissettiğimde daha verimli çalışırım	.697			
	Ders çalışacağım konu ile ilgili neyi bilip bilmediğimi belirlerim	.644			
	Ders çalışırken önemli yerleri not alırım	.544			
MOTİVASYON	Konuyu anlamadığım zaman ders çalışmayı bırakırım		.706		
	Ders çalışırken sık sık ara veririm		.665		
	Zorunlu olduğum zaman ders çalışırım		.645		
	Sınav için ders çalışırım		.628		
ORTAM	Farklı şeylerle (Tv, internet, telefon, birşeyler atıştırmak vb.) meşgul olmak ders çalışmamı olumsuz etkiler				.706
	Sessiz ortamlarda daha iyi çalışırım				.659
	Kendime ait olan ortamlarda daha iyi çalışırım				.603
PLANLAMA	Haftalık ders planımı takip ederek ders çalışırım			.724	
	Ders çalışırken belli bir zaman planı içinde çalışırım			.708	
	Tam bir ders çalışma planım yok			.590	
	Derslerime belli bir sıralamaya göre çalışırım			.500	

Tablo 4. Ölçek Boyutlarının Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar		Strateji	Motivasyon	Ortam	Planlama
Strateji	R	1	.772**	.657**	.754**
	p		.000	.000	.000
Motivasyon	R	.772***	1	.614**	.890**
	p	.000		.000	.000
Ortam	R	.657***	.614**	1	.560**
	p	.000	.000		.000
Planlama	R	.754***	.890**	.560**	1
	p	.000	.000	.000	

Ölçeğin boyutları arasında korelasyon katsayıları incelendiğinde strateji boyutu ile motivasyon boyutu arasında $r=.77$, strateji boyutu ve planlama boyutu arasında $r=.75$, motivasyon boyutu ile planlama boyutu arasında $r=.89$ yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca strateji boyutu ile ortam boyutu arasında $r=.65$, motivasyon boyutu ile ortam boyutu arasında $r=.61$ ve ortam boyutu ve planlama boyutu arasında $r=.56$ orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Büyüköztürk (2002), korelasyon katsayılarını mutlak değer olarak, 0.70 ile 1.00 arasını yüksek düzeyde, 0.70 ile 0.30 arasını orta düzeyde, 0.30 ile 0.00 arasını düşük düzeyde ilişkili olarak tanımlamıştır.

Madde analizi

Ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin deneme formunun uygulanması sonucunda 4 boyut ve 17 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin maddelerinin nitelikleri bakımından incelenmesi için madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizi uygulanmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5. Madde- Toplam Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	1	2	3	4	5	6
R	0.60	0.61	0.50	0.48	0.53	0.54
Maddeler	7	8	9	10	11	12
R	0.67	0.53	0.68	0.65	0.65	0.59
Maddeler	13	14	15	16	17	
R	0.70	0.68	0.64	0.56	0.71	

P<.01*

Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Madde Ayırt Ediciliği Bulguları

Hazırlanan ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin madde ayırt ediciliğini belirlemek üzere ölçeğin toplam puanı belirlenerek alt %27 (146) ve üst %27 (146) lik grup üzerinden madde analizi yapılmıştır. Yapılan tanımlama ile grup puanlarının ortalaması arasındaki fark bağımsız gruplarda t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt-üst Grup Ortalamaları t-Testi Sonucu

Grup türü	N	\bar{x}	S	Sd	T	P
%27'lik alt grup	146	73.18	.83	290	43.71	.000
%27'lik üst grup	146	56.67	4.48			

p<.000

%27'lik Alt ve üsta gruplar arasında yapılan t-testi neticesinde aralarında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($t_{290}=43.71$, $p<.01$). alt ve üst gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunması ölçme aracının madde ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Güvenilirlik Çalışması

Tablo 7. Ölçek Boyutlarının Güvenirlik Sonuçları

Alt boyutlar	Madde sayısı	Cronbach Alfa
Strateji	6	.80
Motivasyon	4	.70
Ortam	3	.70
Planlama	4	.78
Toplam	17	.88

Ölçeğin güvenirlilik düzeyini belirlemek amacıyla cronbach alfa güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. 584 üniversite öğrencisine uygulanan ölçeğin bütünü için cronbach alfa güvenirlilik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutlarının güvenirlilik düzeyleri incelendiğinde strateji boyutunun .80, motivasyon boyutunun .70, ortam boyutunun .70 ve planlama boyutunun da .78 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler dikkate alındığında ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Doğrulamalı faktör analizi sonucu ile elde edilen değerler aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 8. Doğrulamalı Faktör Analizleri Uyum İndeksi Sonuçları

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Değer	Gözlenen Değer
Kay-Kare/Serbestlik Derecesi	≤ 3.00	2.85
GFI	≥ 0.90	.93
AGFI	≥ 0.80	.91
CFI	≥ 0.90	.92
RMSEA	≤ 0.06 veya ≤ 0.08	.06

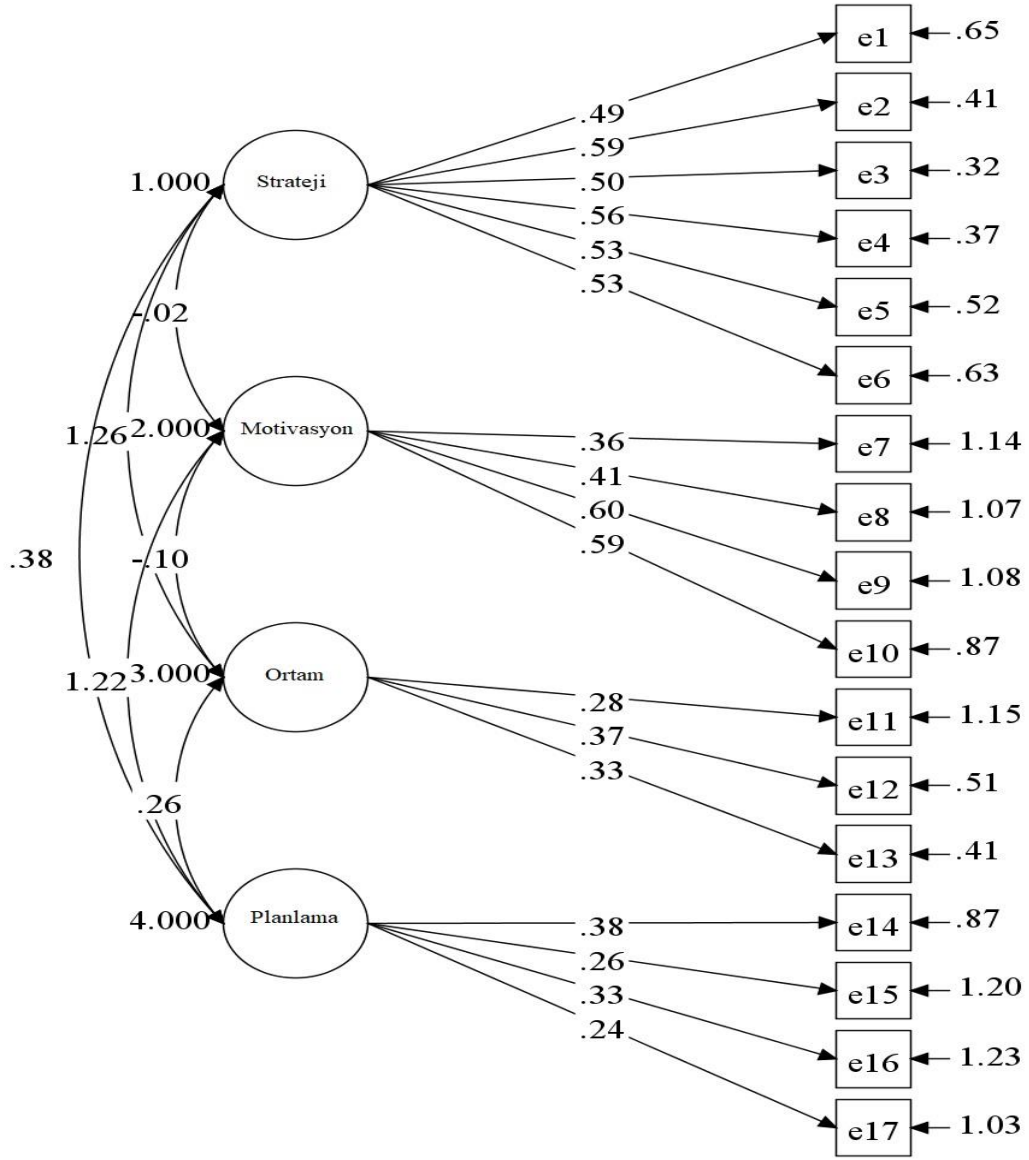
GFI=goodness-of-fit index (iyilik uyum indeksi)

AGFI=adjusted goodness-of-index (düzenlenmiş iyilik uyum indeksi)

CFI=comparative fit index (karşılaştırmalı uyum indeksi)

RMSEA=root mean square error of approximation (yaklaşık hataların ortalama karakökü, RMSEA)

Tabloda da görüldüğü gibi CFI ve TLI değerlerinin 0.90 ve 0.90'dan büyük, RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08 den küçük, χ^2/sd değerinin 0-5 arasında olması modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir ($\chi^2/sd=2.85$, CFI=.92, RMSEA=.06).



Şekil 2. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın problemi “Ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin ders haricindeki çalışma alışkanlıklarını tespit etmek için ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeği geliştirme amaçlanmıştır. Ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğini geliştirme sürecine ilgili alan yazın taraması yaparak başlanmıştır. Öğrenci görüşleri sonucunda hazırlanan 95 maddelik taslak ölçek maddeleri ölçeğin anlam bütünlüğü, imla hatalarını tespit etme için Türkçe öğretmenleri ve eğitim bilimleri uzmanları görüşü alınmış ve 39 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur. 39 maddelik ön deneme formu 390 öğretmen adayına uygulanmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett’s Küresellik (BS) Testi yapılmıştır. KMO değerinin 0.885 ve BS değerinin $p < .05$ çıkması nedeni ile verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan faktör analizinde faktör

özdeğerleri 1'den büyük olan değerler anlamlı olarak belirtilmiştir. Uygulanan faktör analizinde Varimax yöntemiyle döndürülerek elde edilen maddelerin yük değerlerine bakıldığında aynı anda birden fazla faktörde yüksek yük değer gösteren maddeler binişik madde olarak kabul edilip bu maddeler ölçekten atılmıştır. Bu durumda bir maddenin aynı anda iki faktör altında yüksek çıkan yük değerleri arasındaki farkın 0,10 ve daha küçük çıkması durumunda bu madde binişik madde olarak kabul edilmiştir. Yük değerleri .32'nin altında olan ve binişik olan maddeler ölçekten tek tek çıkarılmış ve çıkarma işleminden sonra faktör analizleri yenilenmiştir. Uygulanan faktör analizi sonucunda 39 madde olarak başlanan madde sayısı 17'ye 12 boyut olarak belirlenen boyut sayısı 4'e indirgenmiştir. Yapılan analizler sonucunda motivasyon, strateji, planlama ve ortam boyutlarından oluşan 17 maddelik "Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları" ölçeği geliştirilmiştir. Yapılan analizlere göre ölçeğin strateji boyutu toplam varyansın %37,507'sini, ortam boyutu %7,593'ünü, motivasyon boyutunun %9,666'sını ve planlama boyutu ise %6,310'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. 17 madde ve 4 boyuttan oluşan ölçek ise toplam varyansın %61,076'sını açıklamaktadır. Elde edilen sonuca göre varyans değerinin sosyal bilimler için yeterli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Varyansın %40 ile %60 değerleri arasında olmasını kabul edilebilir aralık olarak belirtilebiliriz (Çokluk ve diğerleri, 2012). İlk boyutta yer alan "strateji" boyutuyla ilgili altı madde bulunmakta ve maddelerin faktör yüklerini .644 ile .716 arasında değişmektedir. İkinci boyut olan "motivasyon" boyutunda ise 4 madde bulunmakta ve bu maddelerin ise faktör yüklerinin .628 ile .706 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin üçüncü boyutu olan "planlama" boyutunda ise dört madde bulunmakta ve maddelerin faktör yükleri .500 ile .724 arasında farklılık göstermektedir. Ölçeğin son boyutu olan dördüncü boyutta ise ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin "ortam" boyutu ile ilgili üç madde bulunmakta ve bu maddelerin faktör yüklerini .603 ile .706 arasında farklılık göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik testi olan Cronbach's Alfa analizinde ise güvenilirlik değerinin 0,88 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cronbach's Alfa sayısı 0.70'in üzerinde olması nedeni ile ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu belirtilebilir. Ölçek maddelerinin, madde toplam korelasyonlarının ise 0,560 ile 0,890 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerler dikkate alındığında orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılabilir. Büyüköztürk (2002), korelasyon katsayılarını, 0.70 ile 1.00 arasında ise yüksek düzeyde, 0.70 ile 0.30 arasında ise orta düzeyde, 0.30 ile 0.00 arasında ise düşük düzeyde ilişkili olarak tanımlamıştır. Ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğinin tespit yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular dikkate alındığında, ölçeğin öğrencilerin ders dışı çalışma alışkanlıklarını ölçebilecek düzeyde geçerli ve aynı zamanda güvenilir bir veri toplama aracı olarak kullanılabilmesi belirtilebilir. Elde edilen bu sonuçlara göre, araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracının, alan yazındaki eksikliği giderebilecek ve ileride yapılacak olan çalışmalara ışık tutabilecek yeterlilikte olduğu belirtilebilir.

KAYNAKÇA

- Atılgan, M. 1998. "Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması", Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Badau, K. M. 2018. "Managing study habits and its impact on secondary school students academic performance in nigeria", *European Journal of Educational and Development Psychology*, 6(2), ss. 15-24.
- Bay, E., Tuğluk, M. N. ve Koçyiğit, S. 2006. "Üniversite öğrencilerinin ders çalıştıkları mekanın özelliklerine ilişkin görüşleri", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), ss. 211-224.
- Bayır, Z. 2015. "Üstün zekalı öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Boran, A., Atalmış, H. E. ve Sağır, E. 2015. "Özel öğretim kurs merkezi öğretmenleri ve çalışma koşulları" *Turish Journal of Education*, 4(4), ss. 17-29.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. 2010. *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi, Ankara.
- Cerna, m. a. ve Pavliushchenko, 2015. "Influence of study habits on academic performance of international college students in shanghai", *Higher Education Studies*, 5(4), ss. 42-55.
- Coombs, P. H. 1973. *Eğitim planlaması nedir?*, Çev.: C. Mihçioğlu, Milli Eğitim Basımevi, Ankara. 48s.
- Crede, M. ve Kuncel, N. R. 2008. "Study habits, skills, and attitudes: the third pillar supporting collegiate academic performance", *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), ss. 425-453.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu G. ve Büyüköztürk, Ş. 2012. *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Akademi, Ankara.
- Ebele, U. F. ve Olofu, P. A. 2017. "Study Habit and Its Impact on Secondary School Students' Academic Performance in Biology in The Federal Capital Territory, Abuja", *Educational Research and Reviews*, 12(10), ss. 583-588.
- Ekeke, H. ve Oputu, E. A. 2013. "Influence of home on study habits of secondary school students in Kolo-Creek development centre of Bayelsa State, Nigeria", *International Journal of Secondary Education*, 1(5), ss. 39-44.
- Fry, R. 2002. *Ders Nasıl Çalışılır*, Çev.: F. Kurtulmuş, Timaş Yayınları, İstanbul. 256s.
- Ghosh, S. m. 2017. "Impact of maternal employment on adolescents study habits", *The International Journal of Indian Psychology*, 4(2), ss. 86-94.
- Goodykoontz, B. 1964. *Çocuklarınızı Okulda Başarıya Nasıl Ulaştırabilirsiniz*, Çev.: F. İrfaner, Güzel Sanatlar Basımevi, Ankara. 64s.

Harris, D. ve Bell, C. 1994. "Evaluating and Assessing for Learning", New Jersey: Nichols Publishing Company. 204s.

Kanchan, K. 2017. "Study Habits of Secondary School Students as Related to Family Environment", *International Journal of Advanced Research*, 4(1), ss. 18-20.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Koki, A.T. ve Abdullahi, U. 2014. "Gender Differences İn Study Habit Skills of Undergraduate Students of Yobe State University, Damaturu, Yobe State, Nigeria", *Knowledge Review*, 31(2).

Köymen, Ü. 1994. "Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(1), ss. 19-28.

Laxmi, V. ve Kaur, P. 2017. "Study Habits and Attitudes Among Secondary School Students With Respect To Gender", *International Journal of Information Movement*, 2(8), ss. 106-111.

Nneji, L. M. 2002. "Study habits of Nigerian university students", *Nigerian Educational Research*, (25), ss. 490-496.

Özer, B. 1993. *Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği*, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir. 63s.

Royer, J. M. ve Feldman, R. S. 1984. *Educational Psychology Applications and Theory*, New York: Knopf, 640s.

Sherafat, R. ve Murthy, V. 2016. "A Study of Study Habits and Academic Achievement among Secondary and Senior Secondary School Students of Mysore City", *The International Journal of Indian Psychology*, 3(2), ss. 161-170

Siahi, E. A. ve Maiyo, J. K. 2015. "Study of The Relationship Between Study Habits and Academic Achievement of Students: A Case of Spicer Higher Secondary School, India", *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 7(7), ss. 134-141.

Ülgen, G. 1997. *Eğitim Psikolojisi Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*, Alkım Yayınevi, Ankara. 320s.

Wood, J. K. 1991. Study Skills: Enhancing Success. *Ohio Reading Teacher*, 25 (1). Columbus, OH: Ohio Council of the International Reading Association.

Yenilmez, K. ve Özbey, N. 2007. "İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*, 7(2), ss. 1-15.

Yıdırım, A., Doğanay, A. ve Türkoğlu, A. 2000. *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*, Seçkin, Ankara. 236s.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Harita Kullanımı Bakımından İncelenmesi

Süleyman TEMUR¹

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 24.10.2022	<p>Yenilenen 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (SBDÖP) yer alan özel amaçlardan birisi de bireyin "yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekân algılama becerilerini geliştirmeleri" olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada, coğrafyaya ait temel nitelikleri bireylere kazandırmak ve tarihi olayları açıklarken yine coğrafya biliminin verilerinden yararlanmayı sağlamak için 2018 SBDÖP'de harita kullanımının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi yaklaşımı kullanılmıştır. Veriler, betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmada "2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Çalışmada, SBDÖP'de yer alan kazanımlar ve kazanımların yer aldığı öğrenme alanları harita kullanımı kapsamında analiz edilerek tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda, 4. sınıfta 6, 5. sınıfta 15, 6. sınıfta 14 ve 7. sınıfta 9 olmak üzere toplam 44 kazanımda harita kullanımına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Harita kullanımına ilişkin en fazla kazanımın yer aldığı sınıf kademesi 5. sınıf, en az kazanımın yer aldığı sınıf kademesi ise 4. sınıftır. Harita kullanımına ilişkin kazanımların en fazla yer aldığı öğrenme alanı "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", en az kazanımın yer aldığı öğrenme alanı ise "Üretim, Dağıtım ve Tüketim"dir. Ayrıca "Birey ve Toplum", "Bilim, Teknoloji ve Toplum" ve "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanlarında harita kullanımına ilişkin herhangi bir kazanım bulgusuna rastlanmamıştır.</p> <p>Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Harita Kullanımı, Öğrenme Alanı, Kazanım.</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 05.12.2022	
<i>Kabul Tarihi:</i> 12.12.2022	
<i>Basım Tarihi:</i> 25.01.2023	

Examining the 2018 Social Studies Curriculum in Terms of Map Usage

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 24.10.2022	<p>One of the special purposes in the 2018 Social Studies Curriculum, which was renewed in line with the constructivist approach, is that the individual It is expressed as "recognizing the general geographical features of the world and the environment they live in, explaining the interaction between people and the environment and developing their spatial perception skills". In this context, the study aims to examine the use of maps in the 2018 SBDÖP in order to provide individuals with the basic qualities of geography and to benefit from the data of geography while explaining historical events. In the study, the document analysis approach, one of the qualitative research models, was used. The data were analyzed with the descriptive analysis technique. In the research, "2018 Social Studies Curriculum" was used as a data source. In the study, the acquisitions in SBDÖP and the learning areas in which the acquisitions take place were analyzed within the scope of the use of maps and presented in tables. As a result of the research, results were obtained regarding the use of maps in a total of 44 outcomes, 6 in the 4th grade, 15 in the 5th grade, 14 in the 6th grade and 9 in the 7th grade. The class level with the highest achievement in map usage is the 5th grade, and the class level with</p>
<i>Revised:</i> 05.12.2022	
<i>Accepted:</i> 12.12.2022	
<i>Published:</i> 25.01.2023	

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi/MEB-Öğretmen, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Hatay-TÜRKİYE, temursuleyman19@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5203-6553

the least achievement is the 4th class. "People, Places and Environments" is the learning area with the most acquisitions related to map use, and "Production, Distribution and Consumption" is the learning area with the least amount of acquisitions. In addition, there were no findings regarding the use of maps in the learning areas of "Individual and Society", "Science, Technology and Society" and "Active Citizenship".

Keywords: Social Studies, Map Usage, Learning Area, Attainment.

GİRİŞ

21. yüzyıl dünyası gerek politik ve kültürel gerekse de ekonomik anlamda birçok değişken aracılığıyla önemli gelişmeleri bünyesinde barındırmış ve bu bağlamda dünya devletleri özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren hızlı bir değişim sürecine girmiştir. Bu değişim öğretim programları başta olmak üzere ders kitaplarına, öğretim yöntem ve tekniklerine ve okulların vizyon ve misyonuna yansımıştır. Bu amaçla öğretim programları yapılandırmacı bir anlayışla dizayn edilmiş ve öğrenci eğitimin merkezi konumuna geçmiştir (İncekara ve Kantürk, 2010). Nitekim yapılandırmacı yaklaşım, bilginin salt bilişsel bir ürün olmadığını, çevre koşullarının öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bilginin çocukların zihninde inşa edildiğini savunmaktadır. Zira öğrenme salt bilgi aktarımı değil, bilgiyi anlamlandırma çabasıdır (Taşlı, Çelik ve Taşlı, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda inşa edilen öğretim programları, bireylere gerekli beceri, değer ve tutumların kazandırılmasını sağlayan en önemli araçtır. Çünkü eğitim sistemleri öğretim programları aracılığıyla topluma yansıtılır ve uygulanır (Turan, 2018). Bu öğretim programlarından birisi de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP)'dir. Bahsi geçen yeniliklerin SBDÖP'ye yansımaları ise, bireylere toplumsal yaşam pratiklerinde gerekli bilgi ve deneyim sağlayarak, karşılaştıkları problem durumlarında etkin bir şekilde üst düzey çözüm yolları üretmelerini sağlamak ve teknoloji entegrasyonunu öğretim aşamasına taşıyabilmek olarak kendini göstermiştir (Bekdemir ve Polat, 2016). Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilk kez 2005 yılında hazırlanan öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda inşa edildiği görülmektedir.

MEB (2005) yayınlamış olduğu öğretim programında sosyal bilgileri;

"Bireyin, toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün, ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir" (MEB, 2005) şeklinde tanımlamıştır.

Bu tanımdan yola çıkarak yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiğini ve sosyal bilgiler dersi özelinde disiplinler arası bir eğitim anlayışı ve etkin vatandaşlık kültürü ifade edilmiştir. Bunu sağlamak için de diğer sosyal bilim dallarından faydalanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu sosyal bilimlerden birisi de coğrafyadır.

Kızılçaoğlu (2007), coğrafyayı, yer bilimi olarak niteleyerek mekân ve insanın karşılıklı ilişkilerini açığa çıkaran çok disiplinli bir bilim dalı olduğunu ifade etmiştir. İnsanoğlu dünyada var olduğundan beri diğer mekânları merak etmişler ve bu mekânlar hakkında bilgi edinme yoluna gitmişlerdir. Bu bağlamda insanlar, içinde buldukları coğrafi koşulları öğrenmek

amacıyla coğrafya bilimine ait olan değişkenleri bilmek ve onlardan yararlanmak mecburiyetindedir (Buğdaycı ve Bildirici, 2009).

Yapılan coğrafi araştırmalar mekân ve insan arasındaki ilişkileri ortaya koyarken spesifik bazı ilkelerden faydalanır. Bunu yaparken de nedensellik ilkesiyle aynı doğrultuda olan olguları dağılım ilkesiyle açıklamaktadır. Coğrafya biliminin dağılım ilkesini en iyi açıklayan ve yansıtan eğitim-öğretim aracı da haritalardır (Ünlü ve Günceğörü, 2013).

“Yeryüzünün tamamının ya da bir bölümünün kuşbakışı görünüşünün belli bir oran dâhilinde küçültülerek bir düzleme aktarılmasına harita denir” (Doğanay, 1997, s.177). Buğdaycı (2012)’ya göre ise haritalar, herhangi bir mekâna ait bilgilerin nerede, ne şekilde ve nasıl var olduğunu ifade eden ve görsel duyuya hitap eden iletişim aracıdır. Lacoste (2004) da haritayı, çok sayıda bilimsel belge ve istatistiklerin ortaya koyamadığı veya tam olarak açıklayamadığı birçok bilgiyi toplu halde, açık ve anlaşılır bir şekilde kolay erişilebilme imkânı veren coğrafi betimlemeler şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca harita, yeryüzü veya yeryüzünün bir parçasının sembollerle ortaya konulmuş resimleri olarak da ifade edilebilir (Akkuş, 1996).

Haritalar özellikle karşılaştırmalı olarak sunulan bilgilerin anlamlandırılmasına hizmet eden en önemli araçlardan biridir. Harita kullanıcısına var olan bilgiyi farklı seçeneklerle ifade etme ve öğretme imkânı tanır. Öğrenciler, haritada yer alan sembol ve işaretler aracılığıyla mekâna dair ilişkileri kolaylıkla fark edebilmektedir (Buğdaycı, Bildirici ve Tarman, 2015). Çünkü haritalar soyut kavram ve olguları somut hale getirerek öğrenci algılarını kolaylaştırır, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlar (Kaf Hasırcı, 2005). Bu bağlamda haritalar coğrafyayı açıklamada önemli bir araçtır.

Bireylerin farklı türdeki haritaları anlama ve okuma yeterliliğine sahip olması, içinde bulunulan mekânların daha iyi anlaşılması için büyük önem arz etmektedir. Çünkü haritalar mekânı algılama becerisi kazandırma noktasında kilit rol görevi üstlenmektedir. Nitekim haritayı okuyup anlamlandırabilen bireyler, üst düzey analiz etme ve mekâna dair geniş bir zihinsel yelpazeye sahip olacaktır (Bahar, Sayar ve Başıbüyük, 2010).

Yapılan farklı tanımlamaların ortak noktası haritaların görsellik sağlayan önemli bir araç olduğudur. Bu nedenle haritaların eğitim-öğretim sürecinde kullanılması önemlidir. Nitekim görsellik, öğrencilerin görsel zekâ alanına katkı sağladığı için anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır (Yazıcı, 2006). Ayrıca öğrencilerin herhangi bir konuyu harita aracılığıyla anlatması kalıcı öğrenmeleri %80 oranına kadar çıkarmaktadır (Barth ve Demirtaş, 1997). Low ve Sherrard (1999)’da eğitimde görsel duyuya hitap eden araçların kullanılmasının öğrenci dikkatini artırdığını ifade etmiştir.

Haritalardan yararlanan bir diğer alan ise tarihtir. Çünkü tarih denildiği zaman her ne kadar zaman kavramı öne çıksa da tarihi olay ve olgular belli bir yerde gerçekleşmektedir. Bu durum tarihi olayların açıklanmasında mekânın ne denli önemli olduğunu göstermektedir (Garg, 2007). Bu doğrultuda okulda verilen tarih eğitiminde haritalardan faydalanılması önem arz etmektedir. Nitekim okullarda tarih öğretiminde zaman ve mekân kavramları arasındaki ilişki göz ardı edilerek salt ezbere dayalı bir eğitim-öğretim süreci kabul edilmektedir. Tarih öğretiminde mekân kavramı en az kronoloji kadar önemlidir. Tarihi olay ve olguların mekân aracılığıyla doğru yansıtılabilir. Bu da mekâna dair ayrıntılı bilgiler sunan haritalar aracılığıyla sağlanabilir.

Temur

Nitekim mekâna entegre olarak hazırlanan haritalar, tarihi olayları açıklarken geniş çerçeveden görmeyi sağlar. Bu bağlamda tarih ve coğrafya başka bir deyişle tarih ve harita vazgeçilmez bir sentez görevi üstlenir (Ünal ve Özkara, 2019). Akengin (2015)'de bir tarihi olayın nedenleri, sonuçları ve sınırlarının doğru anlaşılabilmesinin ön koşulunun mekân olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca olgu ve olayların mekân temelinde irdelenmesi ve yorumlanması haritalar sayesinde gerçekleşmektedir.

Ülkemizde harita kullanımı dördüncü sınıfta sosyal bilgiler dersiyle başlar. Altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında ise harita kullanımının önemi, amacı ve gerekliliği üzerinde açıklamalara yer verilmiştir. Bunun en önemli gerekçesi ise sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konularının daha yoğun olması ve dolayısıyla harita kullanımının dersin amacına hizmet etmesi bakımından önemli bir ders materyali olması gösterilebilir (Bekdemir ve Polat, 2016). Öztürk (2006) ise tarih ve coğrafya konularının öğretiminin temelinde yer alan araçlardan birinin görsel sembollerle ve çizimlerle ifade edilen haritaların olduğunu ifade etmiştir. Zira haritalar mekân bildiriminde kullanılan en etkili araçlardır.

Sosyal bilgiler dersinde konuların dahi iyi anlaşılması ve yorumlanması açısından haritalar öğrencilere yol göstermektedir. Bu bağlamda coğrafi düşünme becerisi sağlamak adına çocuklara harita becerisi kazandırılması büyük önem taşımaktadır (Sönmez, 2010). Nalçacı ve Ercoşkun (2005) sosyal bilgiler dersinde yardımcı ders materyali olarak haritaların kullanılmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Zira tarihi, siyasi ve coğrafi haritaların öğretim esnasında kullanılması konuların daha iyi anlaşılmasını sağlar. Haritalar çocuklara içinde bulunduğu coğrafyanın dünya üzerindeki konumu hakkında bilgi sağlamakla beraber etrafındaki yapı ve yerler hakkında da bilgi haznelerini genişletecek veriler sunar. Bu durum etkili öğrenme sağlama açısından haritaların önemli bir materyal olduğunu göstermektedir.

Sönmez ve Aksoy (2013), sosyal bilgiler dersinde coğrafi düşünme becerisi doğrultusunda yapılacak çalışmalardan birinin harita becerilerini kazandırmak olduğunu belirtmiştir. Çünkü çocukların yaşadığı çevreyi tanınması toplumsallaşmaları adına bir ön koşuldur. Bu nedenle harita kullanımı önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde harita kullanımı bireylerin bütünü görebilmesini sağlayarak dünyayı keşfetme becerilerini de geliştirmektedir (Yaşar ve Gültekin, 2012). Özellikle çocukların içinde buldukları yakın çevrede harita aracılığıyla öğretim gerçekleştirildiğinde bu durum daha ilgi çekici bir hal alacağı ve dolayısıyla kalıcı öğrenmelere hizmet edeceği düşünülmektedir (Demircioğlu ve Akengin, 2012).

Yukarıdaki ifadeler doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde harita kullanımının faydalarını şu şekilde sıralayabiliriz;

1. Haritalar görsel zekâya hitap ettiğinden hem görsel zekâ alanının gelişmesine hem de kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine yardımcı olur.
2. Haritalar, kuşbaşı görebilme becerisinin gelişmesini sağlar.
3. Haritalar, çocukların görsel materyalleri anlama, yorumlama ve hatırlama yeteneğini geliştirir (Şahin, 2002).
4. Haritalar, coğrafyaya dair bir araç kullanmadan çeşitli olayları ve bu olaylara ilişkin değişkenleri sentezleyerek görebilme ve yorumlama olanağı sunar (Baydil, 2003).
5. Haritalar, çocukların mesafe ölçme becerilerini geliştirir (Meydan ve Akdağ, 2008).
6. Dünyada var olan kıta ve okyanusların isimlerini ve konumlarını öğrenerek toplumsal yaşam pratiklerinde kullanır (Akar, 2008).

Ayrıca sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde kitapta yer alan metinlerin yanında metnin anlaşılmasını kolaylaştırmak ve verilmek istenen mesajı daha net ve açık bir şekilde ifade etmek için haritalardan yararlanıldığı görülmektedir. Haritaların metinle birlikte kullanılması bilginin görselleştirilerek ilgi çekici hale gelmesini sağlamakta ve bilginin somutlaştırılmasına katkı sağlayarak kalıcı öğrenmeler gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır (Oruç ve Liman, 2012).

Literatür incelendiğinde, yapılan birçok araştırmada çocukların içinde buldukları yaşam alanlarını daha iyi tanımaları ve anlamaları için harita becerilerinden yararlandığından söz edilmiş ve harita kullanımının çocuklarda olumlu davranış geliştirmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Ertuğrul, 2008; Demiralp, 2007; Doğanay, 1993; Duman ve Girgin, 2007; İncekara ve Kantürk, 2010; Kızılçaoğlu, 2007; Koç, 2008; Taş, 2006; Uluğtekin, 1989; Ünlü vd., 2002; Üzümcü, 2007; Yıldız, 2006;). Yine yapılan bazı çalışmalarda coğrafyaya ait değişkenleri içeren olay ve olguları daha iyi anlama ve yorumlamanın harita ile mümkün olduğunu ortaya koyan birçok çalışma yapılmıştır (Girgin vd., 2002; Duman ve Girgin, 2007; İncekara ve Kantürk, 2010; McClure, 1992; Öztürk, 2006; Taş, 2006; Üzümcü, 2007). Ayrıca bazı araştırmalarda ders kitaplarında harita kullanımının yeterli düzeyde olmadığını ve toplumsal yaşam pratiklerinde harita kullanımı konusunda birçok gelişmiş ülkenin gerisinde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Buğdaycı ve Bildirici, 2009; Buğdaycı, 2012; Ertuğrul, 2008; İncekara ve Kantürk, 2010; Koç, 2008; Üzümcü, 2007; Yıldız, 2006; Yazıcı ve Özdemir, 2016). Bununla beraber “Sosyal Bilgiler Dersinde Animasyon ve Dijital Harita Kullanımının Öğrencilerin Mekânı Algılayma Becerilerine Yönelik Etkileri” (Aktürk, 2012), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Konularında Harita ve Harita Sembollerini Kullanabilme Becerileri” (Güneş, 2016) ve “Coğrafya Derslerinde Harita Becerisine Yönelik Uygulamaların Öğretmen Tutumlarına Etkisi” (Ünlü ve Aksoy Güncegörü, 2013) gibi bazı spesifik çalışmalar da yapılmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler ders kitaplarında harita kullanımı ile ilgili birçok araştırma mevcut iken (Darakçı, 2013; Bekdemir ve Polat, 2016; Buğdaycı, Bildirici ve Tarman, 2015; Oruç ve Liman, 2012; Ünal ve Özkaral, 2019) doğrudan SBDÖP’de yer alan kazanım ve öğrenme alanlarında harita kullanımına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

“Yapılan araştırmalar harita kullanımının öğrencilerin coğrafya dersine olan ilgilerini arttırdığını, öğrencilerin konuları öğrenmede kolaylık sağladığı ve öğrencilerin derslerde harita kullanılmasını istediklerini ortaya koymuştur” (Aksoy ve Ünlü, 2012, s.34-35). Bu çalışma sonuçları sosyal bilgiler dersindeki coğrafya ve tarih konuları için de genelleştirilebilir. Bu bağlamda çalışmada, sosyal bilgiler dersinde harita kullanımının geliştirilmesi konusunda çerçeveyi görebilmek için 2018 SBDÖP’de harita kullanımı ile ilgili hangi kazanımlara yer verildiğini belirlemek ve bu kazanımların öğrenme alanlarıyla ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. 4. sınıf SBDÖP’de yer alan kazanımların harita kullanımıyla ilişkisi nasıldır?
2. Harita kullanımına ilişkin 4. sınıf SBDÖP’de yer alan kazanımların öğrenme alanlarına dağılımı nasıldır?
3. 5. sınıf SBDÖP’de yer alan kazanımların harita kullanımıyla ilişkisi nasıldır?
4. Harita kullanımına ilişkin 5. sınıf SBDÖP’de yer alan kazanımların öğrenme alanlarına dağılımı nasıldır?
5. 6. sınıf SBDÖP’de yer alan kazanımların harita kullanımıyla ilişkisi nasıldır?
6. Harita kullanımına ilişkin 6. sınıf SBDÖP’de yer alan kazanımların öğrenme alanlarına dağılımı nasıldır?

Temur

7. 7. sınıf SBDÖP’de yer alan kazanımların harita kullanımıyla ilişkisi nasıldır?
8. Harita kullanımına ilişkin 7. sınıf SBDÖP’de yer alan kazanımların öğrenme alanlarına dağılımı nasıldır?
9. Harita kullanımına ilişkin SBDÖP’de yer alan kazanımların öğrenme alanlarına dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada 2018 SBDÖP incelendiğinden nitel araştırma modeli kapsamında doküman analizi yaklaşımı kullanılmıştır. “Doküman incelemesinde, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Şimşek ve Yıldırım, 2021, s.189). “Eğitim alanında ders kitapları, müfredat, öğrenci ve öğretmen el kitapları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmî belgeler veri kaynağı olarak kullanılabilir” (Bogdan & Biklen, 1992; Goetz & LeCompte, 1984). Çalışmanın amacına ulaşması için 2018 SBDÖP gerekli içeriğe sahip doküman olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışmada 2018 SBDÖP’de yer alan kazanımlar doküman olarak kullanılmıştır.

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Verileri toplamak için kapsamlı bir şekilde literatür taraması yapıldıktan sonra ve SBDÖP’de yer alan yönergeler de göz önünde bulundurularak sosyal bilgiler alanında uzman iki Doç. Dr.’nin görüşleri alınarak harita kullanımına ilişkin kontrol listesi oluşturulmuştur. Harita kullanımının temel yapısını ortaya koyan niteliklerine kontrol listesinde yer verilmiştir. Ayrıca SBDÖP’de yer alan 131 kazanım incelenmiş ve bu kazanımların açıklamaları doğrultusunda bir liste hazırlanmıştır. Kontrol listesi aracılığıyla kazanımlar harita kullanımının özelliklerine göre oluşturulan gruba dağıtılmıştır.

Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlan 2018 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. sınıf) oluşturmaktadır. Bulgular SBDÖP’de yer alan verilerden oluşmaktadır. Araştırmacının ortaya koyduğu verileri ve yorumları desteklemek ve harita kullanımının içeriğinde neler olduğunu göstermek amacıyla veri kaynağı olarak kullanılan SBDÖP’den alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan öğretim programının künyesi aşağıda verilmiştir:

- MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). MEB Yayınları.

Ayrıca SBDÖP’de yer alan kazanımlar, öğrenme alanlarına göre numaralandırılmıştır. Çalışmada yer alan tablolarda kısaltmalara yer verilmiştir. Örneğin; “SB.4.1.1.” kısaltmasında sırasıyla; “SB.” dersin kodunu, “4.” sınıf düzeyini, “1.” öğrenme alanı numarasını ve “1.” kazanım numarasını ifade etmektedir.

Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

“Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamanın en önemli aşaması; araştırmacının veri toplama, veri analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması, araştırmanın tüm aşamalarını

ayrıntılı ve açık bir şekilde ifade etmesidir” (Yüksel, Mil ve Bilim, 2007). Bu araştırmada geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanması için; araştırmanın deseni, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ve veri analizleri açıkça belirtilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek amacıyla kaynak olarak kullanılan SBDÖP’de harita kullanımını gerektiren kazanımlar yazar ve sosyal bilgiler alanında uzman 1 Doç. Dr. tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kazanım sayıları belirlenmiştir. Daha sonra araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman’ın (1994), belirttikleri formül ($\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$) formülü kullanılmıştır. Formülde, “ Δ : Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir.” “İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması” beklenmektedir (Akt., Baltacı, 2017, s.8.; Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Bu hesaplamada sonuç %88 bulunmuş ve araştırma güvenilirliği için yeterli düzeyde kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında tematik çerçeve daha önceden belli olduğu için ve verileri dikkatli bir şekilde tanımlamak için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çünkü “Betimsel analiz daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır.” (Strauss ve Corbin, 1990, s.118). “Betimsel analiz tekniğinde toplanan veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre yorumlanır ve özetlenir. Bulgular, sistemli ve açıkça betimlenmesinin ardından betimlemeler açıklanır, yorumlanır, ilişkilendirilir ve sonuçlar çıkarılır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 243).

Veri analizi esnasında 6 kazanımda harita kullanımının gerekliliği konusunda tereddüt yaşanmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler alanında ve nitel araştırma (doküman analizi) konusunda çalışmaları bulunan bir Doç. Dr.’den görüş alınarak tereddüt edilen bu 6 kazanımdan 5’i konusunda görüş birliği sağlanmış ve bu 5 kazanım harita kullanımı ile ilişkilendirilerek çalışmaya dahil edilmiştir.

Çalışmada SBDÖP’nde yer alan kazanımların harita kullanımı bakımından ilişkisi sınıf bazında tablolaştırılarak verilmiştir. Yapılan ilişkilendirmeleri açık bir şekilde görebilmek için harita kullanımına yönelik ilişkilerin tespit edilmesinde öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik açıklamalardan da faydalanılmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan tablolarda mevcut olan kazanımlar harita kullanımı ilişkisi doğrultusunda incelenerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

SBDÖP’de yer alan kazanımlar ve bu kazanımların yer aldığı öğrenme alanları harita kullanımı bakımından incelenerek tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada kapsamında 4. sınıf SBDÖP’de harita kullanımı ile ilişkili olan kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı incelenerek Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. 4. Sınıf SBDÖP’de Harita Kullanımı ile İlişkili Olan Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	f	%
Birey ve Toplum	-	-

Temur

Kültür ve Miras	-	-
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	4	66,66
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-	-
Etkin Vatandaşlık	-	-
Küresel Bağlantılar	2	33,33
Toplam	6	-

Tablo 1’de 4. sınıf SBDÖP’de harita kullanımı ile ilişkili olan kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı gösterilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde; harita kullanımına ilişkin kazanımların en fazla 4 (%66,66) “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında en az ise 2 (%33,33) “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında harita kullanımıyla ilişkilendirilecek herhangi bir kazanım bulgusuna rastlanmamıştır.

Araştırmada 4. sınıf SBDÖP’de harita kullanımı ile ilişkili olan kazanımlar incelenerek Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 2. 4. Sınıf SBDÖP’de Harita Kullanımı ile İlişkili Olan Kazanımlar

SB.4.3.1. “Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.”

SB.4.3.2. “Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.”

SB.4.3.3. “Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.”

SB.4.3.5. “Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”

SB.4.7.1. “Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.”

SB.4.7.2. “Türkiye’nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.”

Tablo 2 incelendiğinde; 4. Sınıf SBDÖP’de yer alan 6 kazanımın harita kullanımı ile ilişkili olduğu görülmektedir. SB.4.3.1. herhangi bir yerin konumu, SB.4.3.2. mekânların krokisi, SB.4.3.3. doğal ve beşerî unsurlar, SB.4.3.5. yer şekilleri ve nüfus özellikleri, SB.4.7.1. çeşitli ülkeleri tanıtır ve SB.4.7.2. Türkiye’nin komşuları ve Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkiler gibi ifadeler harita kullanımı ile ilişkilidir.

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer sınıf düzeyi 5. sınıftır. Tablo 3’te 5. sınıf SBDÖP’de harita kullanımı ile ilişkili olan kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 3. 5. Sınıf SBDÖP’de Harita Kullanımı ile İlişkili Kazanımlarının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme alanı	f	%
Birey ve Toplum	-	-
Kültür ve Miras	2	13,33
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	5	33,33
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	4	26,66
Etkin Vatandaşlık	-	-
Küresel Bağlantılar	4	26,66
Toplam	15	-

Tablo 3’de 5. sınıf SBDÖP’de harita kullanımı ile ilişkili olan kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı gösterilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde; harita kullanımına ilişkin kazanımların en fazla 5 (%33,33) “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında en az ise 2 (%13,33) “Kültür ve Miras”, öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca “Birey ve Toplum”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında harita kullanımıyla ilişkilendirilecek herhangi bir kazanım bulgusuna rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamında 5. sınıf SBDÖP’de harita kullanımı ile ilişkili olan kazanımlar incelenerek Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5. Sınıf SBDÖP’de Harita Kullanımı ile İlişkili Olan Kazanımlar

SB.5.2.1. “Somut kalıntılardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.”
SB.5.2.2. “Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.”
SB.5.3.1. “Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.”
SB.5.3.2. “Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.”
SB.5.3.3. “Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.”
SB.5.3.4. “Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.”
SB.5.3.5. “Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.”
SB.5.5.1. “Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.”
SB.5.5.2. “Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıtır.”
SB.5.5.3. “Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.”
SB.5.5.4. “Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.”
SB.5.7.1. “Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.”
SB.5.7.2. “Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.”
SB.5.7.3. “Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.”
SB.5.7.4. “Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.”

Tablo 4 incelendiğinde; 4. Sınıf SBDÖP’de yer alan 15 kazanımın harita kullanımı ile ilişkili olduğu görülmektedir. SB.5.2.1. “Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkları”, SB.5.2.2. “Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânlar”, SB.5.3.1. “Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekilleri”, SB.5.3.2. “Yaşadığı çevrede görülen iklim”, SB.5.3.3. “Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özellikler, nüfus ve yerleşme”, SB.5.3.4. “Yaşadığı çevredeki afetler ve çevre sorunları”, SB.5.3.5. “Doğal afetler”, SB.5.5.1. “Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetleri”, SB.5.5.2. “Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekler”, SB.5.5.3. “Çevresindeki ekonomik faaliyetler”, SB.5.5.4. “Ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağı”, SB.5.7.1. “Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolü”, SB.5.7.2. “Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisi”, SB.5.7.3. “Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemi”, SB.5.7.4. “Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğeleri” gibi ifadeler harita kullanımı ile ilişkilidir.

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer sınıf düzeyi 6. sınıftır. Tablo 5’te 6. sınıf SBDÖP’de harita kullanımı ile ilişkili olan kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı gösterilmiştir.

Temur

Tablo 5. 6. Sınıf SBDÖP’de Harita Kullanımı ile İlişkili Kazanımlarının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme alanı	f	%
Birey ve Toplum	-	-
Kültür ve Miras	5	35,71
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	4	28,57
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	2	14,28
Etkin Vatandaşlık	-	-
Küresel Bağlantılar	3	21,42
Toplam	14	-

Tablo 5’de 6. sınıf SBDÖP’de harita kullanımı ile ilişkili olan kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı gösterilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde; harita kullanımına ilişkin kazanımların en fazla 5 (%35,71) “Kültür ve Miras” öğrenme alanında en az ise 2 (%14,28) “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca “Birey ve Toplum”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında harita kullanımıyla ilişkilendirilecek herhangi bir kazanım bulgusuna rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamında 6. sınıf SBDÖP’de harita kullanımı ile ilişkili olan kazanımlar incelenerek Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. 6. Sınıf SBDÖP’de Harita Kullanımı ile İlişkili Olan Kazanımlar

SB.6.2.1. “Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.”
SB.6.2.2. “İslamiyet’in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.”
SB.6.2.3. “Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.”
SB.6.2.4. “Türklerin Anadolu’yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.”
SB.6.2.5. “Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.”
SB.6.3.1. “Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.”
SB.6.3.2. “Türkiye’nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.”
SB.6.3.3. “Türkiye’nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.”
SB.6.3.4. “Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”
SB.6.5.1. “Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.”
SB.6.5.3. “Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.”
SB.6.7.1. “Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.”
SB.6.7.2. “Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder.”
SB.6.7.3. “Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder.”

Tablo 6 incelendiğinde; 6. Sınıf SBDÖP’de yer alan 6 kazanımın harita kullanımı ile ilişkili olduğu görülmektedir. SB.6.2.1. “Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özellikleri”, SB.6.2.2. “İslamiyet’in ortaya çıkışı”, SB.6.2.3. “Türklerin İslamiyet’i

kabulleri, siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimler”, SB.6.2.4. “Türklerin Anadolu’yu yurt edinme süreci”, SB.6.2.5. “Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolü”, SB.6.3.1. “Konum ile ilgili kavramlar, kıtalar, okyanuslar ve ülkemizin coğrafi konumu”, SB.6.3.2. “Türkiye’nin temel fiziki coğrafya özellikleri, yer şekilleri, iklim özellikleri ve bitki örtüsü”, SB.6.3.3. “Türkiye’nin temel beşerî coğrafya özellikleri”, SB.6.3.4. “Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki iklim özellikleri”, SB.6.5.1. “Ülkemizin kaynakları ve ekonomik faaliyetler”, SB.6.5.3. “Türkiye’nin coğrafi özellikleri, yatırım ve pazarlama proje önerileri”, SB.6.7.1. “Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkileri”, SB.6.7.2. “Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkileri”, SB.6.7.3. “Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği roller” gibi ifadeler harita kullanımı ile ilişkilidir.

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer sınıf düzeyi 7. sınıftır. Tablo 7’de 7. sınıf SBDÖP’de harita kullanımı ile ilişkili olan kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 7. 7. Sınıf SBDÖP’de Harita Kullanımı ile İlişkili Kazanımlarının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme alanı	f	%
Birey ve Toplum	-	-
Kültür ve Miras	3	33,33
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	3	33,33
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-	-
Etkin Vatandaşlık	-	-
Küresel Bağlantılar	3	33,33
Toplam	9	-

Tablo 7’de 7. sınıf SBDÖP’de harita kullanımı ile ilişkili olan kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı gösterilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde; harita kullanımına ilişkin kazanımların “Kültür ve Miras” 3 (%33,33), “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” 3 (%33,33) ve “Küresel Bağlantılar” 3 (%33,33) öğrenme alanına eşit dağıldığı görülmektedir. Ayrıca “Birey ve Toplum”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında harita kullanımıyla ilişkilendirilecek herhangi bir kazanım bulgusuna rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamında 7. sınıf SBDÖP’de harita kullanımı ile ilişkili olan kazanımlar incelenerek Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. 7. Sınıf SBDÖP’de Harita Kullanımı ile İlişkili Olan Kazanımlar

SB.7.2.1. “Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.”
SB.7.2.2. “Osmanlı Devleti’nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.”
SB.7.2.3. “Avrupa’daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti’ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.”
SB.7.3.1. “Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.”
SB.7.3.2. “Türkiye’de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.”

Temur

SB.7.3.3. “Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.”

SB.7.7.1. “Türkiye’nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.”

SB.7.7.2. “Türkiye’nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanıır.”

SB.7.7.4. “Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.”

Tablo 8 incelendiğinde; 7. sınıf SBDÖP’de yer alan 6 kazanımın harita kullanımı ile ilişkili olduğu görülmektedir. SB.7.2.1. “Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkış süreci”, SB.7.2.2. “Osmanlı Devleti’nin fetih siyaseti”, SB.7.2.3. “Avrupa’daki gelişmeler, Osmanlı Devleti’ni değişime zorlayan süreçler”, SB.7.3.1. “Geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler”, SB.7.3.2. “Türkiye’de nüfusun dağılımını etkileyen faktörler, Türkiye’nin demografik özellikleri”, SB.7.3.3. “Göçün neden ve sonuçları”, SB.7.7.1. “Türkiye’nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlar”, SB.7.7.2. “Türkiye’nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşlar”, SB.7.7.4. “Küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri” gibi ifadeler harita kullanımı ile ilişkilidir.

Araştırmanın bir başka bulgusu, SBDÖP’de harita kullanımı ile ilişkilendirilen kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. SBDÖP’de Harita Kullanımı ile İlişkili Olan Kazanımların Öğrenme Alanlarına İlişkin Dağılımı

Öğrenme alanı	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	Toplam	%
Birey ve Toplum	-	-	-	-	-	-
Kültür ve Miras	-	2	5	3	10	22,72
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	4	5	4	3	16	36,36
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	-	-	-	-
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-	4	2	-	6	13,63
Etkin Vatandaşlık	-	-	-	-	-	-
Küresel Bağlantılar	2	4	3	3	12	27,27
Toplam	6	15	14	9	44	-

Tablo 9’da SBDÖP’de harita kullanımı ile ilişkili olan kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı gösterilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde; harita kullanımına ilişkin kazanımların en fazla 16 (%36,36) “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında en az ise 6 (%13,63) “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca “Birey ve Toplum”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında harita kullanımıyla ilişkilendirilecek herhangi bir kazanım bulgusuna rastlanmamıştır.

Tablo 9 sınıf düzeyine göre incelendiğinde harita kullanımı ile ilişkilendirilen kazanımlar en fazla (15) 5. sınıf düzeyinde en az (6) ise 4. sınıf düzeyinde verildiği görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmada, SBDÖP’de yer alan kazanımların harita kullanımıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum sosyal bilgiler dersinde harita kullanımının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için farklı öğretim yöntem ve tekniğin kullanılması gerektiği aşikârdır. Yapılan birçok araştırma (Çiftçi,

2002; Eker, 2018; Göksel, 2007; Sönmez, 2006), öğretimde materyal kullanımının öğrenmeye olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle görsel ve işitsel araçların eğitimde kaliteyi artırdığı söylenebilir. Kan (2006) da sosyal bilgiler dersinin bireylerin toplumsallaşmasını sağlayan, çevresine ve insanlara karşı duyarlı birer vatandaş olmalarına hizmet eden bir ders olduğunu ifade ederek, materyal kullanımının bu amaçlara hizmet edeceğini belirtmiştir. Nitekim materyaller öğrenci dikkatini sağlamada önemli birer araçtır. Bu bağlamda bilgiyi yapılandırma sürecini aktif bir şekilde organize eden birey bağımsız öğrenmeler gerçekleştirme imkânı elde edecektir. Bu bilgiler ışığında çalışmada sosyal bilgiler dersinde bilgiyi yapılandırma sürecinde çocuklar için en önemli öğretim materyallerinden birisi de haritalardır (Taşlı ve diğerleri, 2007). Demircioğlu ve Akengin (2012), sosyal bilgiler programının amacına ulaşması için haritaların büyük önem arz ettiğini ifade etmiştir. Nitekim tarih ve coğrafya konularının öğretiminde harita kullanımı bir ön koşuldur. Sözer (1998)'de sosyal bilgilerin tarih ve coğrafya ile ilgili davranışsal amaçlar kazandırmada etkili birer araç olduğunu belirtmiştir. Taşlı ve diğerleri, (2007) ise sosyal bilgiler dersinde harita okuma ve kullanma etkinlikleri ile bir harita yapabilme çalışmalarının yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle ders kitaplarındaki ünite sonlarında verilen etkinliklerde harita yapma da yer almalıdır. Buğdaycı, Bildirici ve Tarman (2015), çocukların haritaya dair temel bilgilerin ve haritaların sunduğu coğrafi verilerin ne şekilde analiz edeceğini bilmesi gerektiğini belirtmiştir. Zira haritalar aracılığıyla bireyler, yaşadığı çevrenin coğrafyası ile ilgili beşerî faktörleri, insan yaşantısını, doğal, beşerî, ekonomik ve tarihi özellikleri hakkında çıkarımda bulunabilmeli ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri görebilmelidir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde görsel materyallerden biri olan haritaların kullanılması dersin hedeflerine ulaşmada büyük önem taşımaktadır. Zira haritalar, coğrafya öğretiminde önemli bir yer tutar. Çünkü coğrafya mekânın bilgisidir. "Coğrafyada yeryüzü sadece iki boyutlu bir satıh değil, üçüncü boyutu da olan saha veya mekândır" (Gürsoy, 1961, s.4).

Harita kullanımına ilişkin 4. sınıf SBDÖP'de 2 farklı öğrenme alanı ve 6 kazanım adı altında ilişkilendirildiği görülmektedir. En fazla ilişkilendirilen öğrenme alanı ise "İnsanlar, Yerler ve Çevreler"dir. Kazanımlar incelendiğinde; "konum, kroki, yer şekilleri, nüfus, ülkeleri tanıma, Türk Cumhuriyetleri" (SBDÖP, 2018) gibi ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Darakçı (2014) ve Buğdaycı (2012), yaptığı çalışmada 4. sınıf ders kitaplarında en fazla harita kullanımının "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanına ait olduğu sonucuna ulaşmıştır. Trifonoff (1997), ilköğretim öğrencilerinin okudukları ya da yaptıkları hemen hemen tüm haritalar yer gösteren konum haritaları olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca SBDÖP'de "İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı sayesinde sosyal bilgiler dersinin okutulduğu bütün sınıf düzeylerinde öğrencilere araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, harita okuryazarlığı ve mekânı algılama becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir" (MEB, 2018, s.11) şeklinde ifade edilmiştir. Kazandırılması hedeflenen becerilerin harita kullanımı ile doğrudan ilişkisinin olduğu görülmektedir. Bu nedenle gerek yapılan araştırmalar gerekse de SBDÖP'de yer alan açıklamalar çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

Harita kullanımına ilişkin 5. sınıf SBDÖP'de 4 farklı öğrenme alanı ve 15 kazanım adı altında ilişkilendirildiği görülmektedir. En fazla ilişkilendirilen öğrenme alanı ise "İnsanlar, Yerler ve Çevreler"dir. Kazanımlar incelendiğinde; "uygarlıklar, doğal varlıklar, tarihî mekânlar, yaşadığı yer, yeryüzü şekilleri, iklim, doğal özellikler, nüfus ve yerleşme, afetler, çevre sorunları, ekonomik faaliyetleri, meslekler, üretim, dağıtım, tüketim, iletişim ve ulaşım teknolojisinin, Turizm, ortak miras öğeleri" (MEB, 2018) gibi ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Yapılan birçok

Temur

araştırmada 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında en fazla harita kullanımının “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanına ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bekdemir ve Polat, 2016; Buğdaycı, 2012; Darakçı, 2014; Ünal ve Özkaral, 2019). Ayrıca SBDÖP’de İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı “İnsan yaşamı için gerekli mekânsal temel bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan bu öğrenme alanı, temelde coğrafya odaklıdır” (MEB, 2018, s.11) şeklinde ifade edilerek bu öğrenme alanında geliştirilmesi beklenen becerilerden birisinin de harita okuryazarlığı olduğu belirtilmiştir. Nitekim harita okuryazarlığı; geleneksel bir temel üzerine inşa edilmiş harita okuma, mesafeyi belirlemek için ölçek kullanma ve harita sembollerini anlama gibi harita bileşenleri ve becerilerine sahip olmayı ifade etmektedir (Bednarz, Acheson ve Bednarz, 2006). Bu durum elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Harita kullanımına ilişkin 6. sınıf SBDÖP’de 4 farklı öğrenme alanı ve 14 kazanım adı altında ilişkilendirildiği görülmektedir. En fazla ilişkilendirilen öğrenme alanı “Kültür ve Miras”, en az ise “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”tir. Kazanımlar incelendiğinde; “ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özellikleri, İslamiyet’in ortaya çıkışı, tarihî ticaret yolları, konum, kıtalar, okyanuslar, fiziki coğrafya özellikleri, yer şekilleri, iklim özellikleri, bitki örtüsü, ülkemizin kaynakları, yatırım ve pazarlama” (SBDÖP, 2018) gibi ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Sözer (1998), sosyal bilgiler dersinde tarihsel bir olay veya olguyu açıklarken haritalardan çok fazla yararlandığını belirtmiştir. Ünal ve Özkaral (2019), yaptığı çalışmada 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında harita kullanımına ilişkin en fazla “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” en az ise “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanına ait olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buğdaycı (2012) ise 6. sınıf ders müfredatında daha çok tarih konularının işlendiği ve tarih haritalarına yer verildiği belirtmiştir. Bu durum çalışmada elde edilen bulguları desteklemektedir.

Harita kullanımına ilişkin 7. sınıf SBDÖP’de 3 farklı öğrenme alanı ve 9 kazanım adı altında ilişkilendirildiği görülmektedir. İlişkilendirilen kazanımlar “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanına eşit bir şekilde dağılmıştır. Kazanımlar incelendiğinde; “Osmanlı Devleti’nin fetih siyaseti, yerleşmeyi etkileyen faktörler, nüfusun dağılışı, göç, uluslararası kuruluşlar, ekonomik bölge ve kuruluşlar, küresel sorunlar” (SBDÖP, 2018) gibi ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Darakçı (2014) ve Ünal ve Özkaral (2019), yaptıkları araştırmalarda 7. sınıf düzeyinde en fazla haritanın “Kültür ve Miras” öğrenme alanında tarih konularının öğretiminde kullanıldığını tespit etmiştir. Sözer (1998), SBDÖP’de tarihsel bir olay veya olguyu açıklarken haritalardan çok fazla yararlandığını belirtmiştir. Yine sosyal bilgiler dersinde coğrafi amaçlara ilişkin beceri kazandırmada haritaların önemli bir materyal olduğunu ifade etmiştir. Demirkaya ve Karacan (2019) da yaptığı çalışmada 7. Sınıf ders kitaplarında kullanılan haritaların en fazla “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde siyasi ve fiziki haritalardan büyük ölçüde yararlanılmaktadır. Özellikle “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında, küreselleşen dünyayı anlamak için siyasi amaçlı haritalar çok fazla kullanılmaktadır. Bu bağlamda belirtilen açıklamalar “Kültür ve Miras”, İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanını işaret etmektedir. Bu durum araştırma bulgularını desteklemektedir.

SBDÖP’de harita kullanımına ilişkin kazanımların en fazla (15) yer aldığı sınıf düzeyi 5. sınıf, en az (6) yer aldığı sınıf düzeyi ise 4. sınıftır. Bekdemir ve Polat, (2016) yaptığı araştırmada en fazla haritanın 5. sınıfta kullanıldığı sonucuna varmıştır. Oruç ve Liman (2012) ise 4. sınıf sosyal

bilgiler ders kitaplarında kullanılan harita sayısının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca harita kullanımına ilişkin kazanımların en fazla “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında en az ise “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca “Birey ve Toplum”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında harita kullanımıyla ilişkilendirilecek herhangi bir kazanım bulgusuna rastlanmamıştır. Sözer (1998), haritaların sosyal bilgiler dersinde coğrafya ile ilgili davranış örüntüleri kazandırmada önemli bir materyal olduğunu ifade ederek haritalarla ilgili farklı türde etkinliklerin çocuklara büyük zevk verdiğini belirtmiştir. Demiralp (2004)’de yaptığı çalışmada, coğrafya konularının öğretiminde kullanılan araç gereçlerin öğrenme ve öğretme sürecini zenginleştirerek desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca SBDÖP’de yer alan özel amaçlardan birisi de bireyin, “yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekân algılama becerilerini geliştirmeleri” (MEB, 2018, s.8), olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda SBDÖP’de kazanımların en fazla “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında olması bu açıklamaları destekler niteliktedir. Nitekim SBDÖP’de de belirtildiği gibi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı coğrafya biliminin temel özelliklerini kazandırmaktadır.

ÖNERİLER

1. Her sınıf kademesinde harita kullanımına en az asgari düzeyde yer verilerek öğrencilere sosyal bilgiler dersinde harita kullanma alışkanlığı kazandırılmalıdır.
2. Germesh (2005, s.68), “Coğrafya, öğrencilerin çeşitli harita türlerini okumasını ve bunları yapabilmesini gerektirmektedir” der. Bu bağlamda hedef kazanımlara ulaşmak adına ders içi etkinlikler tasarlanırken çocukların harita kullanmasının yanında harita yapmaları da sağlanmalıdır.
3. SBDÖP’de harita kullanımına yönelik açık yönergeler bulunmalıdır. Bu durum harita kullanımının gerekliliği konusunda öğretmenlere yol gösterici olacaktır.
4. Derste kullanılacak olan haritaların hedef kazanımlara ve öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Nitekim kullanım amacına ve öğrenci seviyesine uygun olmayan haritaların kullanımı öğretim sürecini olumsuz etkileyecektir.
5. SBDÖP doğrultusunda ders kitapları harita kullanımı bakımından revize edilmeli ve harita kullanımına yönelik etkinlikler tasarlanmalıdır. Özellikle ünite değerlendirme çalışmalarında dilsiz haritalara yer verilerek öğrencilerden bunları doldurmaları istenebilir.
6. Bilişim teknolojileri aracılığıyla öğretim ortamının zenginleştirilmesinin harita kullanımı bakımından öğrenci ilgi ve motivasyonunu artıracığı düşünülmektedir. Özellikle Coğrafi Bilgi Sistemleri (GİS) ve Google Earth gibi uygulamalar harita kullanımı ve çizimini destekleyici niteliktedir.
7. Okullarda çocuklar için tasarlanmış özel harita ve küreler bulundurulmalıdır.
8. Polat ve Özkaral (2020), yaptığı çalışmada ders kitaplarında kullanılan haritaların okunurluk yönünden yetersiz olduğu sonucuna varmıştır. Bu nedenle hazırlanacak haritaların daha net ve anlaşılır olmasına özen gösterilmelidir.
9. “Kültür ve Miras” öğrenme alanında tarih konularının öğretiminde harita kullanımına çokça yer verilmelidir. Nitekim tarih konularının öğretiminde kullanılan haritalar hedeflere ulaşmada önemli bir materyaldir. Çünkü tarihi olayların ortaya çıktığı yerlerin doğru analiz edilmesi tarihi olayları anlamak için bizlere yol gösterici olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akengin, H. (2015). Tarih öğretiminde kullanılan haritalar üzerine bir değerlendirme. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 122-155.
- Akkuş, A. (1996). *Harita bilgisi*. Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Aktürk, V. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekanı algılama becerilerine yönelik etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Bahar, H. H., Sayar, K., & Başbüyük, A. (2010). İlköğretim öğrencilerinin kroki okuma becerilerinin incelenmesi (Erzincan örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 229-246.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Barth, J. L., & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.
- Baydil, E. (2003). *Coğrafyaya giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bekdemir, Ü., & Polat, S. (2016). Sosyal bilgiler 5. ve 6. sınıf ders kitaplarında harita kullanımı. *Ekev Akademi Dergisi*, (68), 363-381.
- Bednarz, S., Acheson, G. and Bednarz, R. (2006). Maps and map learning in social studies. *Social Education*, 70 (7), 398- 404.
- Bogdan , R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Buğdaycı, İ. (2012). *İlköğretimde harita kullanımı üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Buğdaycı, İ., & Bildirici , İ. Ö. (11-15 Mayıs 2009). Harita kullanımının coğrafya eğitimindeki önemi. *12. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı* (s. 1-8). Ankara: TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası.
- Buğdaycı, İ., Bildirici , İ. Ö., & Tarman, B. (2015). 6-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki haritaların kartografik tasarımlarının kazanımlar açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 143-174.
- Çiftçi, Ü. (2002). *Sosyal bilgilerde 6. 7. ve 8. sınıf derslerinde materyal kullanımının öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demiralp, N. (2004). Coğrafya öğretiminde materyallerin geliştirilmesi ve kullanılması. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. IV*, (s. 2385-2403). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 373-384.

- Demirkaya, H. ve Karacan, H. (2019). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafya Görsellerine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 54-87.
- Doğanay, H. (1993). *Coğrafyada metodoloji: Genel metotlar ve özel öğretim metotları*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Duman, B., & Girgin, M. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin harita okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12(17), 187-202.
- Eker, S. (2018). Coğrafya öğretiminde haritanın ve Cihannüma'nın önemi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-15.
- Ertuğrul, Z. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin harita ve küre kullanım becerilerinin tespiti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Garg, B. (2007). *Teaching of history*. New Delhi/India: Rajat Publications
- Girgin, M., Koca, H., & Sever, R. (2002). Coğrafya derslerinde harita kullanımı ve başlıca sorunlar. *II. Coğrafya Kurultayı*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Goetz, J. C., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press.
- Göksel, O. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde harita ve grafik kullanımının eğitimi destekleme düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, G. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya konularında harita ve harita sembollerini kullanabilme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Gürsoy, C. R. (1961). *Kartoğrafya*. Ankara: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi.
- İncekara, S., & Kantürk, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının haritalarla ilgili temel görüşleri ve harita kullanımına yönelik yaklaşımları. *Marmara Coğrafya Dergisi*(21), 240-257.
- Kaf Hasırcı, Ö. (2005). Görsel öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 299-314.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537-544.
- Kızılçaoğlu, A. (2007). Harita becerilerine pedagojik bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(18), 341-358.
- Koç, H. (2008). *Coğrafya öğretim programındaki kazanımların öğrencilerin harita beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lacoste, Y. (2004). *Coğrafya savaşmak içindir*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- MEB. (2005). *Sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

Temur

- McClure, R W. (1992). *A conceptual model for map skills curriculum development based upon a cognitive field theory philosophy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Oklahoma State University, Oklahoma.
- Meydan , A., & Akdağ, H. (2008). Sosyal bilgiler dersinde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. B. Tay, & A. Öcal (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 146-188). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). CA: Sage Publications.
- Nalçacı, A., & Ercoşkun, M. H. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyaller. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 141-154.
- Oruç, Ş., & Liman, E. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan harita ve şekiller üzerine bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 145-159.
- Öztürk, C. (2006). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Polat, M., & Özkaral, T. C. (2020). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarına göre yayınlanmış 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel kaynaklar açısından karşılaştırılması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(8), 99-115.
- Sönmez, Ö. F., & Aksoy, B. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarında harita becerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 269-288.
- Sözer , E. (1998). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan araç-gereçler. G. Can (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Şahin, C. (2002). *Coğrafyaya giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Trifonoff, K. M. (1997). Introducing thematic maps in the primary grades. *Social Studies and the Young Learner*, 11(1), 17-22.
- Turan, R. (2018). 2017 ilkök ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*(19), 295-328.
- Ünal, A. V., & Özkaral , T. C. (2019). 2018 sosyal bilgiler öğretim programı ile ders kitaplarının harita kullanımı açısından incelenmesi. *İstanbul Uluslararası Coğrafya Kongresi Bildiri Kitabı* (s. 167-178). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Ünlü, M., & Aksoy Güncegörü, H. (2013). Coğrafya derslerinde harita becerisine yönelik uygulamaların öğretmen tutumlarına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*(27), 58-71.

- Ünlü, M., Üçışık, S., & Özey, R. (2002). Coğrafya eğitiminde haritaların önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*(5), 9-25.
- Üzümcü, N. O. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita okuma becerisinin aktif öğrenme yöntemiyle kazandırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde kullanılan görsel araçlar: haritalar, küreler, resimler, tablolar ve grafikler. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(15), 651-662.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, L. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler derslerindeki harita, grafik ve şekillerin kavranma düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, A., Mil, B., & Bilim, Y. (2007). *Nitel araştırma: Neden, nasıl, niçin?* (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

The world of the 21st century has embodied important developments through many variables, both politically, culturally and economically, and in this context, world states have entered a period of rapid change. This change has been reflected in the textbooks, teaching methods and techniques, especially in the curriculum. For this purpose, curricula have been designed with a constructivist approach and students have become the center of education (İncekara & Kantürk, 2010). As a matter of fact, the constructivist approach argues that knowledge is not a purely cognitive product, that environmental conditions have an important effect on the learning and teaching process, and that knowledge is built in the minds of children (Taşlı, Çelik, & Taşlı, 2007).

Curriculum, which is structured in line with this understanding, is the most important tool that provides individuals with the necessary skills, values and attitudes. Because education systems are reflected and applied to society through teaching programs (Turan, 2018). One of these teaching programs is the Social Studies Curriculum. The reflection of the aforementioned innovations on Social Studies Curriculum has manifested itself as providing individuals with the necessary knowledge and experience in social life practices, providing an understanding that will enable them to produce high-level solutions effectively in the problem situations they encounter, and enabling them to carry technology integration to the teaching stage (Bekdemir and Polat, 2016).

In this context, the social studies course, in which the constructivist approach is adopted, expresses a multidisciplinary understanding of education and an active citizenship culture. In order to achieve this, it was requested to benefit from other social science branches. One of these social sciences is geography.

Maps are used as the most important course material in geography teaching. As a matter of fact, the educational tool that best explains and reflects the distribution principle of the science of

Temur

geography is maps (Ünlü and Günceğör, 2013). Buğdaycı (2012) defined maps as a communication tool that expresses where, how and how information about a place exists and appeals to the visual sense. Maps are one of the most important tools that serve to make sense of the information presented in comparison. It allows the map user to express and teach the existing information with different options. Students can easily notice the spatial relationships through the symbols and signs on the map. (Buğdaycı, Bildirici and Tarman, 2015). In addition, the perceptual preferences of students should be taken into account in line with the principle of individuality and relativity to the child during teaching. By making abstract concepts and facts concrete, maps facilitate students' perceptions and provide meaningful and permanent learning (Kaf Hasırcı, 2005). This provides permanent learning.

By ignoring the relationship between the concepts of time and space in history teaching in schools, an education-teaching process based on memorization is accepted. The concept of space is as important as chronology in history teaching. Historical events and phenomena can be accurately reflected through space. This can be achieved through maps that provide detailed information about the place. As a matter of fact, maps prepared integrated into the space allow to see the historical events from a broader perspective (Ünal and Özkara, 2019). Akengin (2015) stated that the prerequisite for a correct understanding of the causes, consequences and limits of a historical event is space. In addition, the examination and interpretation of facts and events on the basis of space is realized thanks to maps.

In this context, it is aimed to determine which acquisitions related to the use of maps are included in the 2018 Social Studies Curriculum and to examine the relationship of these acquisitions with learning areas. Since the 2018 Social Studies Curriculum was examined in the study, the document analysis approach was used within the scope of the qualitative research model.

As a result of the study, the results regarding the use of maps in the acquisitions in the Social Studies Curriculum were reached. This situation reveals the necessity of using maps in social studies course. It is obvious that different teaching methods and techniques should be used in order to carry out the learning and teaching process in a healthy way. Many studies (Çiftçi, 2002; Eker, 2018; Göksel, 2007; Sönmez, 2006) show that the use of materials in teaching contributes positively to learning.

In the Social Studies Curriculum, it was seen that the use of maps was associated with 6 acquisitions in the 4th grade, 15 in the 5th grade, 14 in the 6th grade and 9 in the 7th grade. In addition, the learning area most associated with the use of maps in the 4th and 5th grade Social Studies Curriculum is "People, Places and Environments". The learning area in which the use of maps is most associated with the 6th grade is "Culture and Heritage". In the 7th grade, the associated achievements are evenly distributed in the learning areas of "Culture and Heritage", "People, Places and Environments" and "Global Connections".

In addition, it is seen that the acquisitions related to the use of maps in the Social Studies Curriculum are mostly in the "People, Places and Environments" learning area and the least in the "Production, Distribution and Consumption" learning area. In the learning areas of "Individual and Society", "Science, Technology and Society" and "Active Citizenship", no findings were found to be associated with the use of maps. Sözer (1998) stated that maps are an

important material in gaining behavioral patterns related to geography in the social studies lesson and stated that different kinds of activities related to maps give great pleasure to children. In her study, Demiralp (2004) concluded that the tools used in the teaching of geography subjects supported the learning and teaching process by enriching it. In this context, the fact that the achievements in the Social Studies Curriculum are mostly in the learning area of "People, Places and Environments" supports these explanations. As a matter of fact, as stated in the Social Studies Curriculum, the "People, Places and Environments" learning field brings the basic features of geography science.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Lise Öğrencilerinin Teknoloji Bağımlılık Durumlarının İncelenmesi

Cumaali ŞİMŞEK¹, Cihan HALICI², Burçin AYAZ DURSUN³, Osman GÜR⁴

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 06.11.2022	<p>Teknolojide yaşanan gelişmeler birçok fayda sağlamasına rağmen bazı zararları da beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada lise öğrencilerinin teknoloji bağımlılıkları; akıllı telefon bağımlılığı ile sosyal medya İnternette oyun oynama bozukluğu açısından incelenmiştir. Araştırma, Türkiye'nin doğusunda yer alan bir ilde farklı liselerde öğrenim gören 294 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli benimsenmiştir. Verilerin analizinde yüzde, ortalama değerleri hesaplanmış, ilişkilerin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ile sosyal medya bozukluğu arasında pozitif yönlü orta düzey, akıllı telefon bağımlılığı ile İnternette oyun oynama bozukluğu arasında pozitif yönde orta düzey, sosyal medya bozukluğu ile İnternette oyun oynama bozukluğu arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya ve İnternette oyun oynama bozukluğu günlük bilgisayar/İnternet ve akıllı telefon kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırma sonunda akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya ve İnternette oyun oynama bozukluğu arasında anlamlı ilişkili olduğu için bağımlılığın önlenmesi konusunda yapılacak etkinlikler ile ilgili çeşitli öneriler sunulmuştur.</p> <p>Anahtar Kelimeler: akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya bozukluğu ve İnternette oyun oynama bozukluğu.</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 16.12.2022	
<i>Kabul Tarihi:</i> 16.12.2022	
<i>Basım Tarihi:</i> 25.01.2023	

Investigation of High School Students' Technology Addiction Situations

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 06.11.2022	<p>Despite the fact that the developments in technology provide many benefits, they also bring some harms. In this study, high school students' technology addiction, smartphone addiction and social media Internet gaming disorder were examined. The research was carried out with 294 students studying at different high schools in a province located in the east of Turkey. The survey model, one of the quantitative research methods, was adopted in the study. In the analysis of the data, percentage and mean values were calculated, and correlation analysis was carried out to determine the relationships. As a result of the research, it was determined that high school students had a moderately positive relationship between smartphone addiction and social media disorder, a moderate positive relationship between smartphone addiction and Internet gaming disorder, and a moderately positive relationship between social media disorder and Internet gaming disorder.</p>
<i>Revised:</i> 16.12.2022	
<i>Accepted:</i> 16.12.2022	
<i>Published:</i> 25.01.2023	

1 MEB, Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi, simsekcumaali@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7261-3047

2 MEB, Elazığ Özel Eğitim Meslek Lisesi, c_halici@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-3871-0828

3 MEB, Ahmet Kabaklı Fen Lisesi, burcin_ayazdursun@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-3205-7637

4 MEB, Türkiye Odalar Borsalar Birliği İlkokulu, osmangur23@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6178-4262

In addition, smartphone addiction, social media and Internet gaming disorder differ significantly according to the variables of daily computer/Internet and smartphone usage time. At the end of the research, various suggestions were presented about the activities to be done in the prevention of addiction, since there is a significant relationship between smartphone addiction, social media and Internet gaming disorder.

Keywords: smartphone addiction, social media disorder and Internet gaming disorder.

1. GİRİŞ

21. yüzyılda teknolojiye hızlı bir ilerleme yaşanmıştır. Teknoloji ve İnternet teknolojisinde yaşanan gelişmeler, teknolojinin yaygınlaşmasına ve giderek günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmesine neden olmuştur (Bulut Özek, 2019). Akıllı telefonlar, tablet veya dizüstü bilgisayarlar günlük işlerimizde yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır (Kumar ve Manhas, 2021). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2022), verilerine göre evlerin %94.1'inde İnternet erişimi olduğu, %98,7'sinde cep telefonu/akıllı telefonun bulunduğu belirlenmiştir (TÜİK, 2019). Benzer bir veride ise 16-24 yaş grubu bireylerin %90,8'nin İnternet erişimine sahip olduğu belirlenmiştir (TÜİK, 2019). Teknoloji ve İnternet teknolojisinin, bilgiye erişim, bilginin paylaşılması, problem çözme, bireysel öğrenme, zamanı verimli kullanma ve iletişim gibi faydaları bulunmaktadır (Ayas ve Horzum, 2013; Erdem, 2019). Aynı zamanda teknoloji ve İnternet teknolojisi iş, sosyalleşme ve eğitim amacıyla yaygın biçimde kullanılmaktadır (Kumar ve Manhas, 2021).

Teknoloji, kullanıcılara birçok fayda sağlamasına rağmen aynı zamanda olumsuz etkileri de beraberinde getirmektedir (Hekim ve arkadaşları, 2019; Balcıoğlu ve Türk, 2021). Teknolojik gelişme, insanların yaşamlarının büyük çoğunluğu üzerinde psikolojik ve fizyolojik bir etki yaratmıştır (Kumar ve Manhas, 2021). Teknolojinin olumsuz etkilerden biri de teknoloji bağımlılığıdır. Bağımlılık, bireyin herhangi bir madde ve davranışı kontrolsüz bir biçimde gerçekleştirmesi, zamanının çoğunu onun için harcaması, yoksunluk durumunda depresif davranışlar sergilemesi durumudur (Muslu ve Gökçay, 2019). Covid 19 pandemi süreciyle birlikte uzaktan eğitime geçilmesi, öğrencilerin uzun süre evde kalmaları ile teknoloji kullanımında artış yaşanmıştır (Karakaya, 2021). Günümüzde teknoloji bağımlılığı teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan diğer bağımlılık türlerini de içermektedir (Muslu ve Gökçay, 2019).

Teknoloji bağımlılığının psikolojik etkilerinin olmasının yanı sıra verimliliği de etkilemektedir (Ertemel ve Aydın, 2018). İlgili alan yazın incelendiğinde teknoloji bağımlılığına yönelik akademik çalışmaya ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Ayrıca teknoloji bağımlılığını etkileyen etmenlerin tüm boyutlarının araştırılması gerekmektedir (Dinç ,2015). Özellikle ergenlik dönemi kişilik gelişimi için önemli bir dönem olması, teknoloji bağımlılığı açısından risk altında olmaları nedeniyle bu çalışmada ergenlerin teknoloji bağımlılığı incelenmiştir. Bu çalışmada da teknoloji bağımlılığı; akıllı telefon, sosyal medya ile İnternet'te oyun oynama bağımlılıkları açısından incelenmiştir.

Akıllı Telefon Bağımlılığı

Akıllı telefonlar; arama yapma, e-posta gönderme, sosyal ağlara bağlanma, İnternet sitelerine ulaşma, video/fotoğraf paylaşma ve mesajlaşma gibi birçok işlevi gerçekleştirmektedir. Birçok işleve sahip olması, akıllı telefonların yoğun kullanılmasına neden olabilmektedir (Samaha ve Hawi, 2016). Akıllı telefonların yoğun kullanılması çeşitli olumsuz etkilere neden olmaktadır (Şata ve arkadaşları, 2016). Akıllı telefon bağımlılığı, telefonda ayrı duramama, sürekli telefonu kontrol etme ve yoğun kullanma gibi belirtileri olan ayrıca ruhsal ve fiziksel sorunlara yol açan bir bağımlılık türüdür (Kuyucu, 2017). Akıllı telefon bağımlılığı, stres, kaygı, akademik ve sosyal performansta azalma gibi sorunlara neden olmaktadır (Thomee, Harenstam ve Hagberg, 2011).

Sosyal Medya Bozukluğu

Sosyal medyanın bilgi edinme, oyun, eğlence ve sosyal etkileşim gibi özelliklere sahip olması nedeni ile giderek kullanımının yaygınlaşmasına ve kullanıcı sayısının artmasına neden olmaktadır (Caz ve Bardakçı, 2019). Kişiler veya insan grupları, İnternetin olduğu her yerde metin, video veya telefon aracılığıyla gerçek zamanlı olarak iletişim kurabilir, işbirliği yapabilir ve bağlanabilir (Chung ve arkadaşları, 2021). Sosyal medya birçok fırsat sunmasına rağmen çeşitli problemleri de beraberinde getirmektedir. Sosyal medyayı çok sık kullanan öğrencilerin aile içerisinde konuşulan konuların kendilerini sıktığını, aile içi iletişimlerinin azaldığı, aileleriyle birlikteyken bile sosyal medyada olanları merak ettiği, özel sorunlarını aileleri yerine sosyal medyada paylaştığı belirlenmiştir (Demir, 2016).

Sosyal medyanın yoğun kullanılması sonucu oluşan problemlerden biri de sosyal medya bağımlılığıdır (Savcı, Ercengiz ve Aysan, 2018). Sosyal medya bozukluğu, sosyal medyanın kontrol dışı ve aşırı kullanımı gibi davranışları içermektedir (Caz ve Bardakçı, 2019). Lise öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada sosyal medya kullanımı daha sık ve daha uzun süre olan öğrencilerin akademik erteleme davranışının da daha fazla olduğu belirlenmiştir (Gürültü ve Deniz, 2017). Erdem (2019), lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı açısından savunmasız bir grup olduğu, bu durumu engellemek için gerekli önleyici çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde lise öğrencileri arasında giderek yaygınlaşan sosyal medya kullanımının incelenmesi ve takip edilmesi önemli görülmektedir (Deniz ve Gürültü, 2018).

İnternet'te oyun Oynama Bozukluğu

Teknolojide yaşanan gelişmeler, teknolojik ürünlerin oyun ve eğlence aracı olarak da kullanımını yaygınlaştırmaktadır (Yalçın Irmak ve Erdoğan, 2016). Dijital oyun oynama bağımlılığı, sürekli ve artan bir oyun oynama isteği, dengesiz bir kullanım, günlük hayatı olumsuz etkileri içeren oyun oynama sürecidir (Göldağ, 2018). Oyun bağımlılığı, nispeten özel bir bağımlılık davranışı türüdür (Jin, Qin, Zhang ve Zhang, 2021). Dijital oyun oynama, kişilerin yaşamlarında belirleyici bir rol üstlenmekte ve kişinin fiziksel ve duygusal çevresini de etkilemektedir (Toran ve arkadaşları, 2016). Karunanayake, Perera ve Vimukthi (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada bazı gençlerin oyun oynamayı bir kişinin en büyük ihtiyaçlarından biri olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada oyun oynama bağımlılığının gençler ve sosyal ilişkileri açısından sorun olabileceği, akademik performansa zarar verebileceği, olumsuz davranışların ortaya çıkmasında etkili olabileceği, aile ilişkilerini azaltabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Günümüzde dijital oyunlar gençler arasında yaygın olarak kullanılmakta ve popüler kültürün bir imgesi gibi

görülmektedir (Yalçın Irmak ve Erdoğan, 2016). Ancak yapılan araştırmalar sonucunda dijital oyunların bireyleri yalnızlaştırdığı, sosyal hayattan kopardığı, şiddeti normalleştirdiği, beslenme, uyku, tuvalet gibi ihtiyaçlarını erteleyerek vücutlarına zarar verdiği belirlenmiştir (Hazar ve Hazar, 2017). Yapılan araştırmalar dijital oyun oynama bağımlılığıyla ilgili öğrencilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Göldağ, 2018).

Jin, Qin, Zhang ve Zhang (2021) gençlerin oyun bağımlılığına yatkın en büyük gruplar arasında yer aldığını ve gençler arasındaki oyun bağımlılığının araştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Duygusal, fiziksel ve bilişsel değişimlerin yaşandığı ergenlik döneminde, teknolojik bağımlılıklarına ilişkin istenmeyen sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Taş, 2019). Teknoloji bağımlılığı hakkındaki bilgileri derinleştirmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Chen ve arkadaşları, 2021). Aynı zamanda teknoloji bağımlılığı davranışı gençlerin olduğu kadar toplumu da etkilemektedir (Karunanayake, Perera ve Vimukthi, 2020).

1.1. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı, İnternet'te oyun oynama bozukluğu ve sosyal medya bozukluğu durumlarının belirlenmesidir. Çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Katılımcıların akıllı telefon bağımlılık düzeyleri nedir?
2. Katılımcıların sosyal medya bozukluğu düzeyleri nasıldır?
3. Katılımcıların İnternet'te oyun oynama bozukluğu düzeyleri nedir?
4. Katılımcıların akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya bozukluğu ve İnternet'te oyun oynama bozukluğunun birbirleriyle ilişkisi nasıldır?
5. Katılımcıların akıllı telefon bağımlılığı, İnternet'te oyun oynama bozukluğu ve sosyal medya bozukluğu günlük bilgisayar/İnternet kullanma süresine göre anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
6. Katılımcıların akıllı telefon bağımlılığı, İnternet'te oyun oynama bozukluğu ve sosyal medya bozukluğu günlük akıllı telefon kullanma süresine göre anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Metodu

Bu çalışmada lise öğrencilerinin teknoloji bağımlılık düzeylerini belirlemek amacı ile nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan durumu betimlemek için kullanılmaktadır (Karasar, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı, İnternet'te oyun oynama bozukluğu ve sosyal medya bozukluğu düzeylerinin incelendiği araştırmanın amacına yönelik olarak elverişli örneklem yöntemi kullanılmıştır. Elverişli örneklem yöntemi, zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi amaçlayan örneklem yöntemidir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2008). Araştırmanın çalışma

grubunu elverişli yöntemle belirlenmiş Türkiye'nin doğusunda yer alan bir ilde lise seviyesinde öğrenim gören 294 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Veri toplama Araçları

Bu çalışmada lise öğrencilerinin teknoloji bağımlılık düzeylerini belirlemek için dört ölçek ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Versiyonu: Şata ve Karip (2017) tarafından ergenlerin akıllı telefon bağımlılığını ölçmek için Türkçeye uyarlanan ölçek, 10 maddeden ve bir alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek altılı likert tipinde olup, ölçekten en düşük 10 en yüksek 60 puan alınmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0.91'dir. Ölçekten alınan toplam puan 29,5'in üzerinde olan ergenlerin akıllı telefon bağımlısı olduğu söylenebilir.

Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği: Savcı, Ercengiz ve Aysan (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 9 madde ve tek alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde ve ölçeğin güvenilirlik için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0.86'dır.

İnternet'te oyun Oynama Bozukluğu Ölçeği Kısa Formu: İnternet'te oyun Oynama Bozukluğu Ölçeği, Arıca ve arkadaşları (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Dokuz madde ve tek alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde ve ölçeğin güvenilirlik için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0.82'dir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak ölçekler için yazarlardan izinler e-posta yoluyla alınmıştır. Fırat Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik kurul izni ve ilgili kurumlardan ölçek uygulama izni alınmıştır. Ölçekler uygulanırken lise öğrencilerine çalışmadan bahsedilmiş, verilerinin sadece bu çalışmada kullanılacağı üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı ve istedikleri aşamada çalışmadan çıkabilecekleri belirtilmiştir. Ölçekler çalışmaya gönüllü katılmak isteyen katılımcılara uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Veri analizi gerçekleştirilirken betimsel ve ilişkisel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemlerinden yüzde, ortalama ve frekans değerleri hesaplanmıştır. İlişkisel analiz yöntemlerinden ise tek yönlü varyans analizi (Anova) ve korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Korelasyon analizi sonucu ortaya çıkan değerler 0.00-0.30 arası düşük düzey; 0.30-0.70 arası orta düzey; 0.70-1.00 arası ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2011).

3. BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analiz sonuçları yer almaktadır.

3.1. Araştırmaya Katılan Lise Öğrencilerinin Demografik Bilgileri

Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Özellikler	f	%	Özellikler	f	%
Cinsiyet			Sosyal ağ sitesine üye olma durumu		
Kız	125	42.5	Evet	241	82
Erkek	169	57.5	Hayır	53	18
Okul Türü			Günlük bilgisayar/İnternet kullanma süresi		
Meslek Lisesi	100	34	1 saatten az	85	28.9
Fen Lisesi	98	33.3	1-3 saat	133	45.2
Anadolu Lisesi	96	32.7	3 saatten fazla	76	25.9
Yaşınız			Günlük akıllı telefon kullanma süresi		
14	48	16.3	1 saatten az	64	21.8
15	83	28.2	1-3 saat	133	45.2
16	82	27.9	3- 5 saat	57	19.4
17	62	21.1	5 saatten fazla	40	13.6
18	19	6.5	İnterneti kullanma amacınız		
Akıllı telefona sahip olma durumu			Sosyal ağlar	202	68.7
Evet	244	83	Oyun oynama	110	37.4
Hayır	50	17	Eğitim	73	24.8
			Diğer	47	16
			Toplam	294	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların %57.5’nin erkek olduğu, lise türüne göre dengeli dağılım gösterdiği, öğrencilerin %28.2’sinin (83) 15 yaşında, %83’ünün (244) akıllı telefona sahip, %82’sinin (241) sosyal ağ sitelerine üye olduğu görülmektedir. Ayrıca lise öğrencileri, İnterneti en fazla sosyal ağlar (%68.7) ve oyun oynamak (37.4) için kullanmaktadır.

3.2. Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğine Yönelik Bulgular

Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların akıllı telefon bağımlılık düzeyi

Puan Aralığı	Düzy	Frekans (f)	Yüzde (%)
10-29.5 puan	Bağımlı değil	167	56.8
29.5-60	Bağımlı	127	43.2
	Toplam	294	100.0

Tablo 2’ye göre lise öğrencilerinin %43.2’sinin ölçekten aldığı toplam puanın 29.5’in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Şata ve Karip (2017) ölçekten alınan toplam puanın 29.5 ve üzeri olan katılımcıların akıllı telefon bağımlısı olarak değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin %43.2’sinin akıllı telefon bağımlısı olduğu söylenebilir.

3.3. Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeğine Yönelik Bulgular

Lise öğrencilerinin sosyal medya bozukluğuna ilişkin veriler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların sosyal medya bozukluğu düzeyi

Puan Aralığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
9-20 puan	183	62.2
21-32 puan	94	32.0
33-45 puan	17	5.8

Toplam	294	100.0
---------------	-----	-------

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların %62.2'sinin ölçekten aldıkları toplam puanın 9-20 puan aralığında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca lise öğrencilerinin Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeğinden (Savcı, Ercengiz ve Aysan, 2018) aldığı toplam puanın %5.8'nin 33-45 aralığında olduğu görülmektedir.

3.4. İnternet'te oyun Oynama Bozukluğu Ölçeği Ölçeğine Yönelik Bulgular

Lise öğrencilerinin İnternet'te oyun oynama bozukluğuna dair bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların İnternet'te oyun oynama bozukluğu düzeyi

Puan Aralığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
9-20 puan	224	76.2
21-32 puan	57	19.4
33-45 puan	13	4.4
Toplam	294	100.0

Tablo 4'te katılımcıların %76.2'sinin İnternet'te oyun Oynama Bozukluğu Ölçeğinden aldığı puan aralığının 9-20 olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %4.4'nün 33-45 aralığındadır.

3.5. Akıllı Telefon Bağımlılığı, İnternet'te oyun Oynama Bozukluğu ve Sosyal Medya Bozukluğu Arasındaki İlişki

Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı, İnternet'te oyun oynama bozukluğu ve sosyal medya bozukluğu arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Akıllı telefon bağımlılığı, İnternet'te oyun oynama bozukluğu ve sosyal medya bozukluğu arasındaki ilişki

Bağımlılık türü	1	2	3
1. Akıllı Telefon Bağımlılığı	1		
2. İnternet'te oyun Oynama Bozukluğu	0.40**	1	
3. Sosyal Medya Bozukluğu	0.66**	0.45**	1

Tablo 5 incelendiğinde akıllı telefon bağımlılığı ile İnternet'te oyun oynama bozukluğu ve sosyal medya bozukluğu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Katılımcıların akıllı telefon bağımlılığı ile sosyal medya bozukluğu ($r = 0.66$), İnternet'te oyun oynama bozukluğu ($r = 0.40$) arasında pozitif yöne doğru orta seviyede bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeyi arttıkça sosyal medya ile İnternet'te oyun oynama bozukluğu düzeylerinin de artma eğilimi gösterdiği söylenebilir.

Analiz sonucunda İnternet'te oyun oynama bozukluğu ile akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya bozukluğu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Lise öğrencilerinin İnternet'te oyun oynama bozuklukları ile akıllı telefon bağımlılığı ($r = 0.40$), sosyal medya bozukluğu ($r = 0.45$) arasında pozitif yöne doğru orta seviyede bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca ilişkin lise öğrencilerinin İnternet'te oyun oynama bozukluğu düzeyleri arttıkça akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya bozukluğu düzeylerinin de artma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Korelasyon analiz sonuçları incelendiğinde sosyal medya bozukluğu ile akıllı telefon bağımlılığı ve İnternet'te oyun oynama bozukluğu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Katılımcıların sosyal medya bozukluğu ile akıllı telefon bağımlılığı ($r = 0.66$) ve İnternet'te oyun oynama bozukluğu ($r = 0.45$) arasında orta düzeyde pozitif yöne doğru bir ilişki olduğu

belirlenmiştir. Bu sonuca göre lise öğrencilerinin sosyal medya bozukluk düzeyleri arttıkça akıllı telefon bağımlılığı ve İnternet’te oyun oynama bozukluğu düzeylerinin de artma eğilimi gösterdiği söylenebilir.

3.6. Araştırma Değişkenlerinin Günlük Bilgisayar/İnternet Kullanım Süresine Göre Farklılık Analizi

Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı, İnternet’te oyun oynama ve sosyal medya bozukluğu günlük bilgisayar/İnternet kullanım süresine göre farklılık analizi gerçekleştirilmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi gerçekleştirilmiştir ve bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6: Araştırma değişkenlerinin günlük bilgisayar/İnternet kullanım süresine göre farklılık analizi

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Akıllı Telefon Bağımlılığı	Gruplararası	6216.870	2	3108.435	25.023	.00*	1 saatten az-1-3 saat, 1 saatten az - 3 saatten fazla
	Gruplarıçi	36149.076	291	124.224			
	Toplam	42365.946	293				
İnternet’te Oyun Oynama Bozukluğu	Gruplararası	2346.143	2	1173.071	20.319	.00*	1 saatten az - 3 saatten fazla
	Gruplarıçi	16800.184	291	57.733			
	Toplam	19146.327	293				
Sosyal Medya Bozukluğu	Gruplararası	1391.775	2	695.888	11.341	.00*	1 saatten az - 3 saatten fazla
	Gruplarıçi	17855.711	291	61.360			
	Toplam	19247.486	293				

Tablo 6 incelendiğinde, araştırma değişkenlerinin ölçeklerinin günlük bilgisayar/İnternet kullanım süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Akıllı telefon bağımlılığı günlük bilgisayar/İnternet kullanım süresi “1 saatten az ve 1-3 saat ile 1 saatten az ve 3 saatten fazla” olan lise öğrencileri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu fark günlük bilgisayar/İnternet kullanım süresi 1-3 saat ve 3 saatten fazla olan öğrencilerin lehinedir. Sonuçlar incelendiğinde günlük bilgisayar/İnternet kullanım süresi arttıkça öğrencilerin akıllı telefon bağımlılığının daha fazla arttığı söylenebilir.

İnternet’te oyun oynama bozukluğu günlük bilgisayar/İnternet kullanım süresi “1 saatten az ve 3 saatten fazla” olan lise öğrencileri arasında anlamlı farklılık vardır. Bu fark günlük bilgisayar/İnternet kullanım süresi 3 saatten fazla olan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde günlük bilgisayar/İnternet kullanım süresi arttıkça öğrencilerin İnternet’te oyun oynama bozukluğunun arttığı söylenebilir.

Sosyal medya bozukluğu günlük bilgisayar/İnternet kullanım süresi “1 saatten az ve 3 saatten fazla” olan lise öğrencileri arasında anlamlı farklılık vardır. Gerçekleştirilen Tukey testi sonucunda farklılığın günlük bilgisayar/İnternet kullanım süresi 3 saatten fazla olan öğrencilerin lehinedir. Sonuçlar incelendiğinde günlük bilgisayar/İnternet kullanım süresi arttıkça öğrencilerin sosyal medya bozukluğunun da arttığı söylenebilir.

3.7. Araştırma Değişkenlerinin Günlük Akıllı Telefon Kullanım Süresine Göre Farklılık Analizi

Lise öğrencilerinin, akıllı telefon bağımlılığı, İnternet'te oyun oynama ve sosyal medya bozukluğu günlük akıllı telefon kullanım süresine göre farklılık analizi yapılmıştır. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi gerçekleştirilmiştir ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Araştırma değişkenlerinin günlük akıllı telefon kullanım süresine göre farklılık analizi

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli fark
Akıllı Telefon Bağımlılığı	Gruplararası	10701.113	3	3567.038	32.668	.00*	1 saatten az-5 saatten fazla.
	Gruplarıçi	31664.833	290	109.189			1-3 saat-5 saatten fazla
	Toplam	42365.946	293				
İnternet'te oyun Oynama Bozukluğu	Gruplararası	1758.912	3	586.304	9.779	.00*	1 saatten az-5 saatten fazla.
	Gruplarıçi	17387.414	290	59.957			1-3 saat-5 saatten fazla
	Toplam	19146.327	293				
Sosyal Medya Bozukluğu	Gruplararası	3114.862	3	1038.287	18.664	.00*	1 saatten az-5 saatten fazla.
	Gruplarıçi	16132.624	290	55.630			1-3 saat-5 saatten fazla
	Toplam	19247.486	293				

Tablo 7 incelendiğinde akıllı telefon bağımlılığı, İnternet'te oyun oynama ve sosyal medya bozukluğunun günlük akıllı telefon kullanım süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Akıllı telefon bağımlılığı, günlük akıllı telefon kullanım süresi "1 saatten az ve 5 saatten fazla ile 1-3 saat ve 5 saatten fazla" olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık günlük akıllı telefon kullanma süresi 5 saatten fazla olan öğrencilerin lehinedir. Sonuçlar incelendiğinde günlük akıllı telefon kullanma süresi arttıkça öğrencilerin akıllı telefon bağımlılıklarının daha fazla arttığı söylenebilir.

Benzer şekilde, İnternet'te oyun oynama bozukluğu, günlük akıllı telefon kullanım süresi "1 saatten az ve 5 saatten fazla ile 1-3 saat ve 5 saatten fazla" olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık günlük akıllı telefon kullanma süresi 5 saatten fazla olan öğrencilerin lehinedir. Sonuçlar incelendiğinde günlük akıllı telefon kullanma süresi arttıkça öğrencilerin İnternet'te oyun oynama bozukluğunun daha fazla arttığı söylenebilir.

Sosyal medya bozukluğu, günlük akıllı telefon kullanım süresi "1 saatten az ve 5 saatten fazla ile 1-3 saat ve 5 saatten fazla" olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık günlük akıllı telefon kullanma süresi 5 saatten fazla olan öğrencilerin lehinedir. Sonuçlar incelendiğinde günlük akıllı telefon kullanma süresi arttıkça öğrencilerin sosyal medya bozukluklarının daha fazla arttığı söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı, İnternet'te oyun oynama ve sosyal medya bozukluğunun belirlenmesidir. Amaca yönelik olarak 294 lise öğrencisine ölçek formları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların cinsiyete ve lise türüne göre dengeli

bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca lise öğrencileri, İnterneti en fazla sosyal ağlar ve oyun oynamak için kullanmaktadır.

Analiz sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinin yarıya yakınının akıllı telefon bağımlısı olduğu belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada Çakır ve Oğuz (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada lise öğrencilerinin orta düzeyde bağımlı olduğunu belirlemiştir. Benzer bir çalışmada Kızıltoprak (2018) lise öğrencilerinin %56.6'sının akıllı telefon bağımlısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı bir çalışmada ise Atıcı (2017) ergenlerin %17'sinin, Haug ve arkadaşları (2015) ise %16.9'unun akıllı telefon bağımlısı olduğunu, Cha ve Seo (2018) ise ortaokul öğrencilerinin %30.9'unun akıllı telefon bağımlılığında risk grubunda olduğunu belirtmiştir. Akıllı telefonların giderek yaygınlaşması, erken yaşta akıllı telefon kullanımının başlaması, Covid 19 süreciyle akıllı telefon kullanımının daha fazla artması gibi nedenlerle katılımcıların yaklaşık yarısının akıllı telefon bağımlısı olduğu söylenebilir.

Lise öğrencilerinin İnternet'te oyun oynama bozukluğu incelendiğinde öğrencilerin %4.4'ünün İnternet'te oyun oynama bozukluğunun 33-45 puan aralığında olduğu görülmüştür. İlgili alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanmıştır. Ayhan ve Köseliören (2019), lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin %1.8'nin çevrimiçi oyun bağımlısı olduğunu belirlemiştir. Göldağ (2018) ise lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada lise öğrencilerinin %3.3'nün dijital oyun bağımlısı olduğunu belirlenmiştir. Ergenlerin dijital dünyayı daha fazla kullanmaları, dijital oyunlar oynayarak arkadaşlık edinmeleri nedeniyle İnternet'te oyun oynama bozukluğunun giderek arttığı söylenebilir.

Sosyal medya bozukluğuna ilişkin bulgular incelendiğinde lise öğrencilerinin %5.8'inin sosyal medya bozukluğunun 33-45 puan aralığında olduğu belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada lise öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada lise öğrencilerinin orta seviyede bağımlı olduğu belirlenmiştir (Deniz ve Gürültü, 2018). Güney ve Taştepe (2020), ergenlerin sosyal medya bağımlılığının orta düzey olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Doğrusever (2021), gerçekleştirdiği çalışmada ergenlerin %20'sinin sosyal medya bağımlısı olduğunu belirtmiştir. Ergenlerin arkadaşlık ilişkilerini sosyal medyada yaşamaları, sosyal medyayı giderek daha fazla önemsemeleri sosyal medya bozukluğu oranında etkili olduğu söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ve sosyal medya bozukluğu arasında pozitif yöne doğru orta seviye bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bakioğlu ve arkadaşları (2022) da benzer bir sonuca ulaşmıştır ve sosyal medya bağımlılığı ile akıllı telefon bağımlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Tunc Aksan ve Akbay (2019) lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada sosyal medya bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuca ilişkin lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeyi arttıkça sosyal medya bozukluğu düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların akıllı telefon bağımlılığı ve İnternet'te oyun oynama bozukluğu arasında orta düzey pozitif yöne doğru ilişki vardır. İlgili alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanmıştır. Göymen ve Ayas (2019) gerçekleştirdikleri çalışmada lise öğrencilerinin akıllı telefon ve oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada Bülbül, Tunç ve Aydil (2018), telefon bağımlılığı ve oyun bağımlılığı arasında güçlü pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada Hamutoğlu ve arkadaşları (2018), mobil oyun oynayan ve mobil oyun oynama süresi fazla olan katılımcıların akıllı telefon bağımlılık düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İlgili alan yazın ve araştırma bulgusundan yola çıkarak lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı arttıkça İnternet'te oyun oynama bozukluğunun arttığı söylenebilir. Bu sonuca yönelik olarak katılımcıların akıllı telefon bağımlılığı veya İnternet'te oyun oynama bozukluğunu iyileştirmeye yönelik gerçekleştirilecek çalışmaların diğer bağımlılığı da olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin sosyal medya ile İnternet'te oyun oynama bozukluğu arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yayman (2019) gerçekleştirdiği çalışmada ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve oyun bağımlılığı arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre lise öğrencilerinin sosyal medya bozukluk düzeyleri arttıkça İnternet'te oyun oynama bağımlılığı düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Lise öğrencilerinin bilgisayar/İnternet kullanım süresiyle akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya kullanım bozukluğu ve İnternet'te oyun oynama bozukluğu arasında bilgisayarı/İnterneti günde 3 saatten fazla kullananlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre günlük bilgisayar/İnternet kullanım süresi arttıkça öğrencilerin İnternet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, İnternet'te oyun oynama bozukluğu ve sosyal medya kullanım bozukluğunun arttığı söylenebilir.

Benzer bir bulguda lise öğrencilerinin akıllı telefon kullanım süresiyle akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya ve İnternet'te oyun oynama bozukluğu akıllı telefonu günde 5 saatten fazla kullananlar lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Noyan ve arkadaşları (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada katılımcıların günlük akıllı telefon kullanma süreleri ve akıllı telefon bağımlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre günlük akıllı telefon kullanım süresi arttıkça öğrencilerin akıllı telefon bağımlılığı, İnternet'te oyun oynama ve sosyal medya kullanım bozukluğunun arttığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıda yer alan öneriler geliştirilmiştir:

- Öğrencilerin teknoloji kullanımını azaltmak için öğrenciler gerçek sosyal ortamlara yönlendirilmeli ve süreç takip edilmelidir.
- Lise öğrencilerine yönelik teknolojinin bilinçli ve işlevsel kullanımına yönelik eğitimler düzenlenmeli ve yaygınlaştırılmadadır. Örnek uygulamalar ve çalışmalar gerçekleştirilmelidir.
- Benzer şekilde ebeveynlere yönelik teknolojinin bilinçli ve işlevsel kullanımına yönelik eğitimler düzenlenmeli ve yaygınlaştırılmadadır.
- Öğrencilerin akıllı telefon kullanımları ebeveynleri tarafından takip edilmeli ve verimli kullanım açısından bilinçlendirme çalışmaları gerçekleştirilmelidir.
- Evde ve okulda gerçek sosyal etkileşime dayalı oyunlar teşvik edilmelidir.

5. KAYNAKÇA

Arıcak, O. T., Dinç, M., Yay, M., & Griffiths, M. D. (2018). İnternet'te oyun Oynama Bozukluğu Ölçeği Kısa Formu'nun (İOOBÖ9-KF) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Addicta: The Turkish Journal On Addictions*, 5, 615-636.

Atıcı, Ö. B. (2017). *Ergenlerin akıllı telefon bağımlılığı ve kontrol hissi düzeyleri arasında ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Ayas, T., & Horzum, M. B. (2016). İlköğretim Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Ve Aile İnternet Tutumu. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 4(39).

Ayhan, B., & Köseliören, M. (2019). İnternet, Online Oyun Ve Bağımlılık. *Online Journal Of Technology Addiction And Cyberbullying*, 6(1), 1-30.

Bakioğlu, F., Deniz, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2022). Adaptation and validation of the Online-Fear of Missing Out Inventory into Turkish and the association with social media addiction, smartphone addiction, and life satisfaction. *BMC psychology*, *10*(1), 1-10.

Balcıoğlu, İ. & Türk, B. (2021) Teknoloji Bağımlılığı: Sosyal Ve Adli Sorunlar. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri, 33-40.

Bulut Özek, M. (2019). "Analysis Of Technology Perceptions Of Secondary School Students Through Pictures." *Kastamonu Education Journal* *27.3* (2019).

Bülbül, H., Tunç, T., & AYDİL, F. (2018). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığı: Kişisel özellikler ve başarı ile ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 97-111.

Büyüköztürk S. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 14. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. *PegemA Yayıncılık, Ankara*.

Caz, Ç., & Bardakçı, S. (2019). Sosyal Medya Bozukluğu: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *10*(17), 1100-1124.

Cha, S.-S., & Seo, B.-K. (2018). *Smartphone use and smartphone addiction in middle school students in Korea: Prevalence, social networking service, and game use. Health Psychology Open*, *5*(1), 205510291875504. doi:10.1177/2055102918755046

Chen, C., Zhang, K. Z. K., Gong, X., Lee, M. K. O., & Wang, Y.-Y. (2021). *Preventing relapse to information technology addiction through weakening reinforcement: A self-regulation perspective. Information & Management*, *58*(5), 103485. doi:10.1016/j.im.2021.103485

Chung, A., Vieira, D., Donley, T., Tan, N., Jean-Louis, G., Gouley, K. K., & Seixas, A. (2021). Adolescent peer influence on eating behaviors via social media: scoping review. *Journal of medical Internet research*, *23*(6), e19697.

Çakır, Ö., & Oğuz, E. Lise Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri İle Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişki The Correlation Between High School Students' Loneliness Levels And Smart Phone Addiction.

Demir, Ü. (2016). Sosyal Medya Kullanımı Ve Aile İletişimi: Çanakkale'de Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk İletişim Dergisi*, *9* (2): 27-50.

Deniz, L., & Gürültü, E. (2018). Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(2), 355-367.

Dinç, M. (2015). Teknoloji bağımlılığı ve gençlik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 31-65.

Doğrusever, C. (2021). Ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bazı sosyo demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 23-42.

Erdem, G.(2019). Lise Düzeyindeki Öğrencilerde, Sosyal Medya Kullanımı, Akran İlişkileri Ve Duygu Düzenleme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı

Ertemel, A. V., & Aydın, G. (2018). Dijital ekonomide teknoloji bağımlılığı ve çözüm önerileri. *Addicta-The Turkish Journal on Addictions*. 5(4), 665–690.

Göldağ, B. (2018). Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1287-1315.

Göymen, R., & Ayas, T., (2019). Akıllı telefon bağımlılığı ve oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 6(2), 36-52.

Güney, M., & Taştepe, T. (2020). Ergenlerde sosyal medya kullanımı ve sosyal medya bağımlılığı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 183-190.

Gürültü, E., & Deniz, L. (2017). Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları Ve Sosyal Medya Kullanımları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Journal Of Human Sciences*, 14(1), 772-788.

Hamutoğlu, N. B., Gezgin, D. M., Samur, Y., & Yıldırım, İ. S. (2018). Genç nesil arasında yaygınlaşan bir bağımlılık: Akıllı telefon bağımlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesi.

Haug, S., Castro, R. P., Kwon, M., Filler, A., Kowatsch, T., & Schaub, M. P. (2015). Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland. *Journal of behavioral addictions*, 4(4), 299-307.

Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Digital Game Addiction Scale For Children Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *Journal Of Human Sciences*, 14(1), 203-216.

Hekim, Ö., Göker, Z., Aydemir, H., Çöp, E., Dinç, G., & Üneri, Ö. (2019). Ergenlerde İnternet Bağımlılığı Ve Psikopatoloji İle İlişkisi: Kesitsel Bir Çalışma. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22(3).

Jin, Y., Qin, L., Zhang, H., & Zhang, R. (2021). Social Factors Associated with Video Game Addiction Among Teenagers: School, Family and Peers. In *2021 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021)* (pp. 763-768). Atlantis Press.

Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi (22. Bs). *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.

Karakaya, E. N. (2021). *Covid-19 sürecinde eğitimine evde devam eden ortaöğretim öğrencilerinin teknoloji bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Karabük

Karunanayake, D. D. K. S., Perera, R. A. A. R., & Vimukthi, N. D. U. (2020). Impact of Mobile Phone Game Addiction on Sri Lankan Teenagers: An Exploratory Study. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 13(4), 61-72.

Kızıltoprak, A. (2018). *Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ile iletişimci biçimleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kumar, S., & Manhas, A. (2021) An Analysis Of Internet, Novel Technology Addiction Among Adolescents And Psychological Health Effect. *Journal of Cardiovascular Disease Research*. 12 (3),1795-1801.

Kuyucu, M. (2017). Gençlerde Akıllı Telefon Kullanımı Ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Sorunsalı: "Akıllı Telefon (Kolik)" Üniversite Gençliği. *Global Media Journal TR Edition*, 7(14), 328-359.

Muslu, M., & Gökçay, G. F. Teknoloji Bağımlısı Çocuklarda Obeziteye Neden Olan Risk Faktörleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 72-79.

Noyan, C. O., Enez Darçın, A., Nurmedov, S., Yılmaz, O., & Dilbaz, N. (2015). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin Kısa Formunun Üniversite Öğrencilerinde Türkçe Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Anatolian Journal Of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16.

Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships Among Smartphone Addiction, Stress, Academic Performance, And Satisfaction With Life. *Computers In Human Behavior*, 57, 321-325.

Şata, M., & Karip, F. (2017). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Versiyonunun Ergenler İçin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(4), 426-440.

Şata, M., Çelik, İ., Ertürk, Z., & Taş, U. E. (2016). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği'nin (ATBÖ) Türk Lise Öğrencileri İçin Uyarlama Çalışması. *Eğitimde Ve Psikolojide Ölçme Ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 156-169.

Savcı, M., Ercengiz, M., & Aysan, F. (2018). Turkish Adaptation Of The Social Media Disorder Scale İn Adolescents. *Archives Of Neuropsychiatry*, 55(3), 248.

Taş, İ. (2019). Ergenler İçin İnternet Bağımlılığı Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Journal Of Kirsehir Education Faculty*, 20(2).

Thomee, S., Harenstam, A., & Hagberg, M. (2011). Mobile Phone Use And Stress, Sleep Disturbances, And Symptoms Of Depression Among Young Adults-A Prospective Cohort Study. *BMC Public Health*, 11(1), 66.

Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Devci, T., & Akbulut, A. (2016). Çocukların Dijital Oyun Kullanımına İlişkin Annelerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2263.

Tunc Aksan, A., & Akbay, S. E. (2019). Smartphone addiction, fear of missing out, and perceived competence as predictors of social media addiction of adolescents. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 559-566.

TÜİK (2022). [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587) (Erişim Tarihi:16.12.2022).

Yalçın Irmak, A., & Erdoğan, S. (2016). Ergen Ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137.

Yayman, E. (2019). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, oyun bağımlılığı ve aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

6. EXTENDED ABSTRACT

Although the developments in technology provide many benefits, they also bring some disadvantages. In this study, technology addictions of high school students; smartphone addiction and social media were examined in terms of Internet gaming disorder. The research was carried out with 294 students studying at different high schools in a province located in the east of Turkey. The survey model, one of the quantitative research methods, was adopted in the study. In the analysis of the data, percentage and mean values were calculated, and correlation analysis was carried out to determine the relationships. As a result of the research, it was determined that high school students had a moderately positive relationship between smartphone addiction and social media disorder, a moderate positive relationship between smartphone addiction and Internet gaming disorder, and a moderately positive relationship between social media disorder and Internet gaming disorder. In addition, smartphone addiction, social media and Internet gaming disorder differed significantly according to the variables of daily computer/Internet and smartphone usage time. At the end of the research, various suggestions were presented about the activities to be done in the prevention of addiction, since there is a significant relationship between smartphone addiction, social media and Internet gaming disorder.

Technology addiction of adolescents was examined in this study, especially since adolescence is an important period for personality development and they are at risk for technology addiction. In this study, technology addiction; smartphones, social media and internet gaming addictions.

The aim of the study is to determine the smart phone addiction, Internet gaming disorder and social media disorder status of high school students. Within the scope of the study, answers to the following research questions were sought:

1. What is the smartphone addiction level of the participants?
2. What is the social media disorder level of the participants?
3. What is the level of Internet gaming disorder of the participants?
4. What is the relationship between the participants' smartphone addiction, social media disorder, and Internet gaming disorder?
5. Do the participants' smartphone addiction, Internet gaming disorder and social media disorder make a significant difference in terms of daily computer/Internet usage time?

6. Do the participants' smartphone addiction, Internet gaming disorder and social media disorder make a significant difference in terms of daily smartphone use?

In this study, the following scale and personal information form were used to determine the technology addiction levels of high school students. Smartphone Addiction Scale-Short Version, Social Media Disorder Scale, Internet Gaming Disorder Scale Short Form.

Permissions were obtained from the authors for the scales to be used in the study via e-mail. Ethics committee permission was obtained from Firat University Ethics Committee and scale application permission was obtained from relevant institutions. While applying the scales, high school students were told about the study, and it was stated that their data would not be shared with third parties, whose data would only be used in this study, and that they could exit the study at any stage. The scales were applied to the participants who wanted to participate in the study voluntarily.

While performing data analysis, descriptive and relational analysis methods were used. Percentage, mean and frequency values were calculated from descriptive analysis methods. Among the relational analysis methods, one-way analysis of variance (Anova) and correlation analysis were performed.

Difference analysis was carried out according to daily computer/Internet usage time of high school students' smartphone addiction, Internet gaming and social media disorder. Tukey test was performed to determine the source of the difference.

There was a significant difference between students with smartphone addiction, daily smartphone usage time "less than 1 hour and more than 5 hours, and 1-3 hours and more than 5 hours". This difference is in favor of students whose daily smartphone use is more than 5 hours. When the results are examined, it can be said that as the daily smartphone usage time increases, the smartphone addiction of the students increases more. Similarly, there was a significant difference between students with Internet gaming disorder and daily smartphone use "less than 1 hour and more than 5 hours, and 1-3 hours and more than 5 hours". This difference is in favor of students whose daily smartphone use is more than 5 hours. When the results are examined, it can be said that as the daily smartphone usage time increases, the Internet gaming disorder of the students increases more.

There was a significant difference between students with social media disorder and daily smartphone use "less than 1 hour and more than 5 hours, and 1-3 hours and more than 5 hours". This difference is in favor of students whose daily smartphone use is more than 5 hours. When the results are examined, it can be said that as the daily smartphone usage time increases, the social media disorders of the students increase more.

In the light of the findings obtained as a result of the research, the following recommendations were developed:

- In order to reduce students' use of technology, students should be directed to real social environments and the process should be followed.
- Trainings for the conscious and functional use of technology for high school students should be organized and disseminated. Sample applications and studies should be carried out.
- Similarly, trainings for the conscious and functional use of technology for parents should be organized and disseminated.
- Students' smartphone use should be monitored by their parents and awareness-raising activities should be carried out in terms of efficient use.
- Games based on real social interaction should be encouraged at home and at school.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Bilimsel Alan Gezilerine Yönelik Veli Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Yılmaz DEMİR¹

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 06.12.2022	<p>Bu araştırmada ortaokul öğrenci velilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma temel nitel araştırma yöntemi dikkate alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kilis ili merkez ilçede öğrenim gören 104 yedinci sınıf öğrencisinin velileri oluşturmaktadır. Velilerden yazılı görüş alınarak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma verileri Maxqda 12 programı aracılığıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda velilerin tamamının eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekli olduğuna inandığı, neredeyse tamamının (%97.1) çocuğunu eğitim öğretim amaçlı gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine göndermek istedikleri, önemli bir çoğunluğunun (%85.6) ise günübirlik gezileri tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan velilerin yarısından fazlası (%65.4) velilerin de bilimsel alan gezisi gerçekleştirebileceğine ilişkin görüş bildirmiştir. Bunun yanında araştırma kapsamında veliler, eğitim öğretim sürecinde yeteri kadar bilimsel alan gezilerinin yapılmadığına inandıklarını belirtmişler ve bilimsel alan gezileri önündeki engellerin kaldırılmasına yönelik çeşitli çözüm önerilerinde bulunmuşlardır.</p> <p>Anahtar Sözcükler: Aile katılımı, bilimsel alan gezileri, ortaokul, veli görüşleri</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 17.12.2022	
<i>Kabul Tarihi:</i> 17.12.2022	
<i>Basım Tarihi:</i> 25.01.2023	

Evaluation of Parents' Opinions on Scientific Field Trips

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 06.12.2022	<p>In this study, it is aimed to evaluate the opinions of the parents of secondary school students on scientific field trips. The research was conducted taking into account the basic qualitative research method. The study group of the study consists of parents of 104 seventh grade students studying in the central district of Kilis province in the fall period of 2021-2022 academic year. The research data was collected by obtaining written opinions from the parents. Research data were subjected to content analysis via Maxqda 12 program. As a result of the research, it was determined that all of the parents believe that scientific field trips are necessary for educational purposes, almost all (97.1%) wanted to send their children to scientific field trips for education, and a majority (85.6%) preferred daily trips. In addition, more than half of the parents who participated in the study stated that the parents could also perform a scientific field trip. In addition, the parents stated that they believed that they did not have enough scientific field trips during the educational process and made various solutions to remove the obstacles to scientific field trips.</p> <p>Keywords: Family involvement, scientific field trips, secondary school, parent opinions</p>
<i>Revised:</i> 17.12.2022	
<i>Accepted:</i> 17.12.2022	
<i>Published:</i> 25.01.2023	

¹ Dr., MEB-Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Kilis-TÜRKİYE, ylmzdmr1983@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5477-1300

1. GİRİŞ

Eğitim öğretim süreci içerisinde eğitim çalışanlarının yaparak yaşayarak öğrenmelerine dayalı, öğrencilerin çevresindeki bireylerle veya çeşitli kurum ve kuruluşlarla etkileşime geçebildiği öğrenme öğretme ortamlarının hazırlanması gerektiğinin önemi bilinmektedir (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997). Okul dışı öğrenme öğretme ortamları içerisinde değerlendirilen ve öğrencileri okul sınırları dışına taşıyan bilimsel alan gezileri, bu faaliyetlerden biri olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin derslerde işledikleri konu ve kavramları birinci elden kaynaklardan görerek ya da inceleyerek öğrenmelerine olanak sağlayan, yapılandırmacı eğitim anlayışla paralel olarak öğrenci merkezli yaklaşımlardan biri olan (Atayeter ve Tozkoparan, 2016) bilimsel alan gezileri, öğrencilere gerçek bir eğitsel deneyim sunmaktadır. Öğrencilerin gerek doğal gerekse sosyal çevrelerini daha iyi kavramalarına, algılamalarına ve tanımalarına olanak sağlayan bilimsel alan gezileri; “okulun yakın çevresinden, pazar yerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.)” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB, 2018]) kadar çeşitli doğal ve beşerî ortamlarda gerçekleştirilme imkanına sahiptir.

İlgili alanyazındaki akademik çalışmalar, bilimsel alan gezilerinin öğrencilere dönük birçok yararının olduğunu ortaya koymaktadır. Bilimsel alan gezilerinin özellikle öğrencilerin sosyal, duyuşsal, bilişsel ve psikomotor becerilerini desteklediği (Berberoğlu vd., 2013; DeWitt ve Storksdieck, 2008; Dillon vd., 2006; Kızıldaş ve Sak, 2018; Lakin, 2006; Tatar ve Bağrıyanık, 2012), sosyal ve kişisel becerilerini geliştirdiği (Michie, 1998), kültürel mirasa yönelik farkındalıklarını, derse yönelik tutum ve motivasyonlarını, akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği (Demir, 2021) ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağladığı (Ertaş, 2012; Griffin, 2004; Güleç ve Alkış, 2003; Güler, 2009; Karakaş Özür, 2010; Koca, 2014) belirlenmiştir. Dahası öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleme, gerçek yer ve konulara dayanarak karar verme becerilerini geliştirme ve diğer insanların değer ve tutumlarını değerlendirebilecek yeterlik kazandırma (Alkış, 2008) bilimsel alan gezilerinin yararlarına eklenebilecek kazanımlardandır.

Oldukça eğlenceli ve heyecan verici etkinliklerden biri olan bilimsel alan gezileri (Tortop ve Özek, 2013) ne yazık ki öğretmenler tarafından çeşitli gerekçeler öne sürülerek eğitim öğretim sürecine pek dahil edilememektedir. Özellikle zaman baskısı, ekonomik ve bürokratik kısıtlamalar ile ulaşım sorunu gibi çeşitli nedenlerle öğretmenlerin bilimsel alan gezilerinden faydalanamadıkları çeşitli araştırmalarda (Atayeter ve Tozkoparan, 2014; Atayeter ve Tozkoparan, 2016; Carrier, 2009; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Çengelci, 2013; Çetin, Kuş ve Karatekin, 2010; Güven, Gazel ve Sever, 2004; Mazman, 2007; Orion ve Hofstein, 1994; Orion vd., 1997; Karakaş Özür, 2010; Simmons, 1998) ortaya konulmuştur. Bununla birlikte ilgili araştırmalarda bilimsel alan gezilerinin önündeki engellerin ortadan kaldırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Ata, 2002; Bozdoğan, 2007; Çulha, 2006; Kamber, 2007; Mazman, 2007; Uludağ, 2003).

Kapsayıcılığı geniş olan bilimsel alan gezileriyle ilgili gerek teorik gerekse uygulamalı çok sayıda çalışmanın farklı disiplinlerce yapıldığı görülmektedir. Gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde bilimsel alan gezileriyle ilgili olarak başta coğrafya (Alkış, 2008; Arı, 2020; Balcı, 2010a; Balcı, 2010b; Ballı, 2009; Doğanay, 1993; Garipağaoğlu, 2001; Korkmaz, 2006; Özay, 2003; Şenyurt, 2013; Boyle vd., 2007; Fuller, 2006; Fuller, Edmondson, France, Higgitt ve Ratinen, 2006; Han ve Foskett, 2007; Kent, Gilbertson ve Hunt, 1997; Lai, 1999; Medzini, Meishar-Tal ve Sneh, 2015; Munday, 2008; Orion ve Hofstein, 1994; Panelli ve Welch, 2005) ve sosyal bilgiler (Açar, 2010; Açıkgöz, 2006; Ay, 2015; Çetin vd., 2010; Çetin ve Metin, 2013; Çulha, 2006; Gökçaya ve Yeşilbursa, 2009; Kayağ, 2009; Kızıldaşoğlu, 2003; Koca, 2014; Mazman, 2007; Özkan, 2009; Şan, 2016; Tozkoparan, 2013; Yıldırım, 2012; Kenna ve Russell, 2015; Kenna, 2019; Sitali-Mubanga1, Lukonga1 ve Denuga, 2018; Taylor vd., 1997) disiplin alanları olmak üzere farklı disiplinlerce çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

İlgili çalışmalarda katılımcıların daha çok öğrenci ve öğretmenlerden oluştuğu fakat velilere pek yer verilmediği tespit edilmiştir. Nitekim ulusal düzeyde, velilerin katılımcı olarak yer aldığı sadece bir çalışmaya ulaşılmıştır. Kızıltaş ve Sak (2018) tarafından yapılan çalışmada bilimsel alan gezisi deneyimi olan okul öncesi öğrenci ebeveynlerinin gezilere yönelik görüş ve deneyimleri incelenmiştir. Alanyazında ortaokul düzeyinde ebeveynlerin bilimsel alan gezilerine yönelik görüşlerinin alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki okul öncesinde olduğu gibi ilk ve ortaokul düzeyinde de ebeveynlerin bilimsel alan gezilerine yönelik görüşlerinin alınması önemlidir. Nitekim eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezisi etkinliklerinin düzenlenebilmesi için ebeveynlerin onayının ve desteğinin alınması elzemdir (Kızıltaş, 2016). Bu sağlanırsa yani “öğretmenlerin aile desteğini sağlamaları durumunda alan gezisi çalışmalarına daha sıklıkla yer verecekleri düşünülmektedir” (Kızıltaş ve Sak, 2018, s. 471). Dolayısıyla ortaokul düzeyindeki öğrenci ebeveynlerinin bilimsel alan gezilerine dönük görüşlerinin alınmasının, bu gezilerin uygulanabilirliği ve etkililiği açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu gerekçelerle mevcut araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ilgili alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın ana problem cümlesi “ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik görüşleri nedir?” şeklinde iken alt problem cümleleri ise şu şekildedir:

- ✓ Ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını gönderme durumu nedir?
- ✓ Ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- ✓ Ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin tercih ettikleri bilimsel alan gezisi türü (günübirlik/ konaklamalı) hangisidir?
- ✓ Ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezisi yapılma düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?
- ✓ Ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin bilimsel alan gezilerinin önündeki engellere yönelik çözüm önerileri nelerdir?
- ✓ Ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini velilerin (öğretmenin talimatlarına uyarak) gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine yönelik görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, temel nitel araştırma yöntemine göre yürütülmüştür. Merriam, (2013) nitel araştırma desenlerinden olan fenomenoloji, öyküsel analiz, gömülü (örtük) teori, eleştirel ve etnografik çalışma dışında kalan nitel araştırmaları genel bir şemsiye olarak temel nitel araştırma olarak nitelemektedir. Temel nitel araştırmaları tüm disiplin alanlarında görülebileceğini vurgulayan Merriam (2013) bu araştırma deseniyle veriler görüşmeler, gözlemler veya doküman analizi yoluyla toplanabilir olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada ise veriler görüşme yapılarak toplanmıştır. Briggs görüşmenin “sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmak ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir” (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 129). Ailelerin bilimsel alan gezilerine yönelik deneyimlerini, tutumlarını, görüşlerini, şikayetlerini, duygularını ve inançlarını ortaya çıkarmak için görüşme türlerinden biri olan “standartlaştırılmış açık uçlu görüşme” gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler “dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur” (Patton,

1987, s. 112). Bu tür bir yaklaşımla görüşmeci yanlılığı veya öznelliği azaltılmış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kilis ili merkez ilçedeki yedinci sınıflardaki öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kilis ili merkez ilçede öğrenim gören 104 yedinci sınıf öğrencinin velisi oluşturmaktadır. Bu örneklem grubu, uygun örnekleme yöntemiyle (Creswell, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2016) seçilen bir devlet ortaokuldaki velilerden oluşmaktadır. Bu çalışmanın başında 116 veli örneklem grubunda yer almasına rağmen "Veli Görüş Formu" ve "Kişisel Bilgi Formu"ndaki soruların bir kısmını veya tamamını boş bırakan 12 veliye ait veriler araştırmaya dahil edilmemiştir. Böylelikle katılımcıların %56.7'si kadın, %43.3'ü erkek velilerden oluşmaktadır. Ayrıca katılımcıların %14.4'ü ilkokul, %27.9'u ortaokul, 24'ü lise, 26.9'u lisans, %6.7'si ise lisansüstü eğitiminden mezun olmuştur. Katılımcıların yaş durumları incelendiğinde ise %9.6'sının 20-30, %61.5'inin 31-40, %26.9'unun 41-50, %1.9'unun ise 51 yaş ve üstü aralığına sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikleri	f	%
Cinsiyet	104	100
Kadın	59	56.7
Erkek	45	43.3
Eğitim durumu	104	100
İlkokul	15	14.4
Ortaokul	29	27.9
Lise	25	24
Lisans	28	26.9
Lisansüstü	7	6.7
Yaş	104	100
20 - 30 yaş arası	10	9.6
31 - 40 yaş arası	64	61.5
41 -50 yaş arası	28	26.9
51 yaş ve üstü	2	1.9

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada elektronik ortamda oluşturulan standartlaştırılmış açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ile kişisel bilgi formu aracılığıyla kaynak kişilerden veriler toplanmıştır. Görüşme formundaki görüşme soruları, uzman görüşüne başvurulmuş ve alanyazın incelemesinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Soruların amaca uygunluğunun testi için üç alan uzmanına danışılmış; anlaşılabilirliğinin testi için ise ön uygulama olarak üç ortaokul yedinci sınıf öğrenci velisinden görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Ön uygulamadan alınan dönütlerden ve uzman görüşlerinden yola çıkılarak "Veli Görüş Formu" adıyla görüşme formuna son hali verilerek sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüş formunun uygulanması için okul idaresiyle görüşülmüş, okul idaresinin bilgisi dahilinde elektronik ortamda bir hafta süreyle velilerle paylaşılmıştır. Toplam 198 veliyle paylaşılan "Veli Görüş Formu"na sadece 116 veli geri dönütte bulunmuş ancak daha önceden de ifade edildiği gibi çeşitli eksikliklerden dolayı 12 veliye ait veriler araştırmadan çıkarılmıştır. Böylelikle sadece 104 veliye ait veriler araştırmaya dahil edilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada ortaokul yedinci sınıf velilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik görüşlerini tespit etmek için velilere "Veli Görüş Formu" verilerek formdaki sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Çalışmaya katılan velilere "Kişisel Bilgi Formu"nda çalışmanın amacı ve çalışmaya katılmanın gönüllülük esasına dayandığı konusunda bilgi verilmiştir. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerine dair bilgiler "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın verileri, 2021 güz döneminde elektronik ortamda "Veli Görüş Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Daha sonra veriler "Maxqda 12" programı aracılığıyla içerik analizine tabi tutulmuş, kodlanmış ve oluşturulan bu kodlar ilgili temalar altına tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmayı kişisel yanılgılardan arındırmak amacıyla veriler kodlanırken aynı işlem iki farklı uzman tarafından birbirlerinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Böylece çalışmanın güvenilirliği artırılmış ve araştırmanın güvenilirliğini olumsuz etkileyen faktörlerin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla araştırmada elde edilen nitel bulguların sadece araştırmacıya göre ne ifade ettiği değil, birden çok kişiye göre ne ifade ettiği belirlenerek ortak bir görüşe ulaşılmıştır. Kodlayıcılar arası uzlaşısı olarak da ifade edilen bu işlem araştırmanın güvenilirliği bakımından oldukça önemlidir. Nitekim "Maxqda 12" programı "Analiz" sekmesinden "kodlayıcılar arası uzlaşısı" butonu kullanılarak kodlayıcılar arası uzlaşısı analiz edilmiştir. Buna göre araştırmada kodlayıcılar arası uzlaşısının .87 (%87) olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre kodlayıcılar arası uzlaşısının veya güvenilirliğin oldukça iyi olduğu söylenebilir. Zira güvenilirliğin .80'in (%80) üzerinde olmasının yeterli bir sonuç olduğu vurgulanmaktadır (Miles ve Huberman, 2019). Araştırmada velilerin doğrudan ifadeleri verilirken veli isimlerinin yerine V1, V2, V3... şeklinde kodlar kullanılmıştır. Böylelikle V1'den V104'e kadar kodlar oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre bulgulara yer verilmiştir. Diğer bir ifadeyle sırasıyla okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine velilerin çocuklarını gönderme durumuna, velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin görüşlerine, velilerin tercih ettikleri bilimsel alan gezisi türüne, eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezisi yapılma düzeyine ilişkin veli görüşlerine, bilimsel alan gezilerinin önündeki engellerin kaldırılmasına yönelik velilerin çözüm önerilerine, eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini velilerin gerçekleştirip gerçekleştirilemeyeceğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

3.1. Okul Tarafından Gerçekleştirilen Bilimsel Alan Gezilerine Velilerin Çocuklarını Gönderme Durumu

Ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını gönderme durumu incelendiğinde araştırmaya katılan velilerden 101'inin (%97.1) "çocuğumu eğitim öğretim amaçlı gerçekleştirilen bilimsel alan gezisi faaliyetlerine gönderirim" şekilde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Geriye kalan üç (%2.9) veli ise "çocuğumu eğitim öğretim amaçlı gerçekleştirilen bilimsel alan gezisi faaliyetlerine göndermem" şekilde görüş bildirmiştir (Tablo 2). Dolayısıyla velilerin neredeyse tamamının okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını göndermeye istekli oldukları söylenebilir.

Tablo 2. Velilerin Okul Tarafından Gerçekleştirilen Bilimsel Alan Gezilerine Çocuklarını Gönderme Durumu ve Gerekçeleri

Velilerin çocuklarını bilimsel alan gezilerine gönderme durumu	f	%
Evet, bilimsel alan gezilerine gönderirim.	101	97.1
Etkili öğrenmeyi sağladığı için	29	27.9
Başarıyı artırdığı için	26	25
Sosyalleşmeyi sağladığı için	18	17.3

Bilişsel bilgiyi artırdığı için	17	16.3
Dersleri sevdiğini için	11	10.6
Öğrenmede kalıcılığı sağladığı için	11	10.6
Okula yönelik sevgiyi/bağlılığı artırdığı için	10	9.6
Eğlenceli olduğu için	10	9.6
Genel anlamda faydalı olduğu için	9	8.7
Birey-çevre ilişkisini sağladığı için	7	6.7
Kültürel ve sosyal faaliyetleri desteklediği için	7	6.7
Çocuklarda özgüven artırdığı için	5	4.8
Deneyim sağladığı için	5	4.8
Yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklediği için	4	3.8
Gerçek hayatla ilişkili olduğu için	3	2.9
Anlamli olduğu için	1	1
Çocuklarda merak uyandırdığı için	1	1
Görsel zekayı geliştirdiği için	1	1
Ufuk açtığı için	1	1
Hayır, bilimsel alan gezilerine göndermem.	3	2.9
Güvenli olmadığı için	3	2.9
Ulaşım sorunu olduğu için	1	1
Bilgi eksikliği olduğu için	1	1

Velilerin okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını gönderme gerekçeleri incelendiğinde; bilimsel alan gezilerinin ağırlıkta “etkili öğrenmeyi sağladığı” (f=29), “başarıyı artırdığı” (f=26), “sosyalleşmeyi sağladığı” (f=18), “bilişsel bilgiyi artırdığı” (f=17), “dersleri sevdiğini” (f=11), “öğrenmede kalıcılığı sağladığı” (f=11), “eğlenceli olduğu” (f=10), “okula yönelik sevgiyi/bağlılığı artırdığı” (f=10) için çocuklarını bilimsel alan gezilerine göndermek istedikleri belirlenmiştir. Diğer gerekçelerin tamamına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını gönderme gerekçelerinden “etkili öğrenmeyi sağlama” (%27.9) kodu kapsamında bazı velilerin doğrudan ifadeleri şöyledir:

V26: “Gönderiyorum. Ama şimdiye kadar hiç okul tarafından düzenlenmedi. Bu bir eksiklik. Çünkü en **etkili öğrenmedir** görerek gezerek öğrenme.”

V27: “Gönderiyorum öğretmenine güveniyorum. **Etkili ve kalıcı bir öğrenme** sağladığı için gezilere gönderme taraftarıyım.”

V102: “Faydalı, ilgili ve inandığımız gezilere gönderebiliriz. Çünkü böylece çocuğum **daha etkili öğrenecektir.**”

Okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını gönderme gerekçelerinden “başarıyı artırma” (%25) kodu kapsamında bazı velilerin doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

V4: “Güvenilir olduğunu düşündüğüm ve okul görevlilerinin başında olduğu gezilere gönderebilirim onun dışındaki gezilere gitmesini istemem. Göndermek istememin nedeni ise **başarısının** artması için.”

V21: “İzin veririm. Yani gönderirim çünkü çocuğumun arkadaşlarından geri kalmasını istemem okulda yapılan etkinliklere katılmasını önemsiyorum bu onun **başarısını** artırır.”

V91: “Evet gönderirim. Ama şimdiye kadar böyle bir talep olmadı. Olursa gönderirim derslerinde daha **başarılı** olsun diye gönderirim.”

Okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını gönderme gerekçelerinden “sosyalleşmeyi sağlama” (%17.3) kodu kapsamında bazı velilerin doğrudan ifadeleri şöyledir:

V16: “Gezi olursa göndermek isteriz. **Sosyalleşmesi, daha iyi öğrenmesi ve öğrendiği bilgilerin daha kalıcı olması için.**”

V22: "Gönderiyorum çünkü sosyal etkinlikleri faydalı buluyorum. Bu durum hem öğrencileri başarılı olmasını hem de **sosyalleşmesini** sağlar."
V66: "Gönderiyorum. Arkadaşları ve öğretmenleriyle iyi vakit geçirsin, **sosyalleşsin.**"

Okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını gönderme gerekçelerinden "bilişsel bilgiyi artırma" (%16.3) kodu kapsamında bazı velilerin doğrudan ifadeleri şöyledir:

V28: "Evet olursa gönderiyorum. Tabi ki gittikleri yerler hakkında **bilgi sahibi** oluyor ve bilgileniyor bence."

V55: "Evet gönderiyorum. Çünkü; Gezip görerek daha çok **bilgi sahibi** olmasını istiyorum."

V65: "Evet gönderiyoruz. **Bilgi sahibi** olması için faydalı olduğunu düşünüyorum."

Okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını gönderme gerekçelerinden "dersleri sevdirmeye" (%10.6) kodu kapsamında bazı velilerin doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

V1: "Evet gönderiyorum. Çünkü böylelikle okulu ve **derslerini daha çok sever.**"

V59: "Evet gönderiyorum. Okulun ve personelin gerekli özeni göstermesi. Resmi gezi olması. Faydalı olacağı düşüncesi olacağı düşüncesindeyim. Çünkü geziler çocukları okula ve **derse güdüler.**"

V82: "Şimdiye kadar Geziye gönderdim. Çünkü böyle bir teklife kimse bize gelmedi. Ama olursa gönderirim. Geziler çocukların okulu ve **derslerini sevmesi** için önemlidir."

Okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını gönderme gerekçelerinden "öğrenmede kalıcılığı sağlama" (%10.6) kodu kapsamında bazı velilerin doğrudan ifadeleri şöyledir:

V2: "Konuyla ilgili okuldan herhangi bir öneri geldiğinden genellikle çocuğumun o geziye katılması gerektiği görüşündeyim. Çünkü daha iyi öğrenip öğrendiği **bilgiler kalıcı olur.**"

V39: "Gönderiyorum. Görerek, yaşayarak **öğrenme daha kalıcı** olduğu için."

V62: "Evet gönderiyorum. Göndermemdeki etken farklı yerleri görmesi içindir. Gördüğü yerler onda **kalıcı olur.** Bu sebeple gitmesini istiyorum."

Okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını gönderme gerekçelerinden "eğlenceli olma" (%9.6) kodu kapsamında bazı velilerin doğrudan ifadeleri şöyledir:

V5: "Gönderiyorum. **Eğlenceli olması**, ders konusunda daha iyi bilgi sahibi olabilmek için."

V38: "Gönderiyorum, Gezinin planlı olması, öğretmen sayısının yeterli olması ve resmi prosedürlerin eksiksiz olması şartıyla gönderirim. Kısacası güveli olura gönderirim. Çünkü bu tür faaliyetler çok **eğlenceli** ve çocukların başarısını artırır."

V68: "Evet. Göndermek istiyorum. Çünkü çocuklarımızın Sosyal aktivitesi pek fazla olmadığını düşünüyorum. Bu tür aktiviteler çocuklar için **çok eğlenceli.**"

Okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını gönderme gerekçelerinden "okula yönelik sevgiyi/bağlılığı artırma" (%9.6) kodu kapsamında bazı velilerin doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

V6: "Kısa süreli gezilere gönderiyorum. Gezilecek yer, katılım durumu, öğretmen ve veli iş birliği, öğrencilere uygun gezi ortamı, geziye katılım düşüncemi etkiler. Bilimsel alan gezileri öğrencileri sosyalleştirir. **Okulu sevmelerini sağlar** bu sebeplerle gezilere katılmasını desteklerim."

V45: "Gönderiyorum Çünkü çocukların böyle etkinliklere ihtiyacı var. Özellikle okul dışı bir ortamda çocukların bir araya gelmesi onları sosyalleştirir. **Okulu daha çok sevdirebilir.**"

V90: "Şu ana kadar okul tarafında herhangi bir gezi düzenlenmedi. Olursa ben gönderirim. Eğlenceli olduğu için, çocukları **okula sevdirdiği** için gönderirim."

Okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını gönderme gerekçelerinden “genel anlamda faydalı olma” (%8.7) kodu kapsamında bazı velilerin doğrudan ifadeleri şöyledir:

V47: “Evet. **Çocuğum için faydalı bir şey olduğunu düşündüğüm için gönderiyorum. Eğer giderse gördüğü yeri daha iyi anlayabilir.**”

V89: “Göndeririz çünkü gezilerin **faydalı** olduğunu düşünüyorum. Çocukların bilgilerini arttırır.”

Okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını gönderme gerekçelerinden “kültürel ve sosyal faaliyetleri destekleme” (%6.7) kodu kapsamında bazı velilerin doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

V12: “Evet gönderiyorum. Çünkü **sosyal kültürel faaliyetleri önemsiyorum. Gezilerin çocukların sosyokültürel gelişimi açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Geziler sayesinde çocuklar sosyalleşir.**”

V104: “Evet gönderiyorum çünkü **kültürel ve sosyal faaliyetlere** katılmasını istiyorum. Böylece daha iyi sosyalleşirler.”

Okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını gönderme gerekçelerinden “birey-çevre ilişkisini sağlama” (%6.7) kodu kapsamında bazı velilerin doğrudan ifadeleri şöyledir:

V49: “Evet. Sağlık açısından bir sıkıntı olmayacağına tatmin olduktan sonra genelde gitmesini isterim. Çünkü bu geziler sayesinde **çocuğum çevresini** daha iyi tanıyıp öğrenebilir.”

V79: “Okul amaçlı birkaç defa geziye göndermiştik. Çok da faydalıydı. Çocuklalar bu gezilerle çok eğleniyorlar, **çevrelerini tanıyıp** bilgi sahibi oluyorlar.”

Okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını gönderme gerekçelerinden “çocuklarda özgüveni artırma” (%4.8), “gerçek bir deneyim sağlama” (%4.8), “yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleme” (%3.8), “gerçek hayatla ilişkili olma” (%2.9), “ufuk açıcı olma” (%1), “görsel zekayı geliştirme” (%1), “çocuklarda merak uyandırma” (%1) ve “anlamli olma” (%1) kodu kapsamında velilerin doğrudan ifadeleri ise şöyledir:

V3: “Gönderiyoruz. Göndermenin nedeni çocuğumun dersten düşük not alacağı kaygısı ve güven kaygısı. Bu geziler çocuğumun **öz güvenin artmasına** ve derslerdeki başarısının artmasına sebep olabilir.”

V52: “Evet, neden olmasın. Güvenli olduktan sonra hiçbir sakıncası yok. Çünkü gezilere çocukların **ufkunu açar**, daha etkili öğrenmeyi sağlıyor.”

V53: “Evet. Çünkü **gerecek hayatı** böyle daha iyi öğreneceğini düşünüyorum.”

V70: “Evet gönderiyorum. Hatta çok destekliyorum. Ben çocuğumun **görsel zekanın** daha verimli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca gördükleri zaman daha çok bilgi ediniyorlar ve daha çok **merak ediyorlar.**”

V85: “Okuldan bu yönde bir talep geldiğinde genellikle izin veriyoruz. Çünkü çocukların bizati görerek **yaparak yaşayarak öğrenmesi** daha kalıcı olur bilgilerinde.”

V86: “Evet- öğretmenleriyle birlikte geziler tabii ki güzel, eğlenceli ve **anlamlıdır. En iyi öğrenme yoludur.**”

V98: “Evet. Yeni şeyler **tecrübe etsin** yeni bilgiler öğrensin diye gönderirim.”

Velilerin okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını göndermeme gerekçeleri incelendiğinde ise velilerin bilimsel alan gezilerinin “güvenli olmadığı” (%2.9), “ulaşım sorunun olduğu” (%1) ve “bilgi eksikliğinin olduğu” (%1) şeklindeki gerekçeler kapsamında çocuklarını bilimsel alan gezilerine göndermedikleri belirlenmiştir (Tablo 1). Söz konusu bu üç velinin doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

V8: “Çocuğumuzu okul tarafından gerçekleştirilen gezilere göndermiyoruz. Göndermememizi etkileyen faktörlerin en önemlileri **ulaşım ve güvenlik problemleri** ile aktarılan bilgiler ve yapılacak etkinlikler hakkında **bilgi verilmemesidir.**”

V37: “Geziye göndermedim. Çünkü **güvenli olduğunu düşünmüyorum.** Endişeleniyorum.”

V64: “Gönderemiyorum. Çünkü çocuklar küçük olduğu için gezilere katılmalarını **tehlikeli buluyorum.**”

3.2. Bilimsel Alan Gezilerinin Gerekliliği

Ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde; araştırmaya katılan velilerin tamamının (f=104) bilimsel alan gezilerini eğitim öğretim sürecinde gerekli faaliyetler olarak gördükleri belirlenmiştir.

Tablo 3. Velilerin Bilimsel Alan Gezilerinin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliği	f	%
Evet, gerekli.	104	100
Etkili öğrenmeyi sağladığı için	35	33.7
Öğrenmede kalıcılığı sağladığı için	34	32.7
Başarıyı artırdığı için	20	19.2
Eğlenceli olduğu için	10	9.6
Genel anlamda faydalı olduğu için	7	6.7
Bilişsel bilgi artırdığı için	6	5.8
Konuları somutlaştırdığı için	6	5.8
Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı için	5	4.8
Okula yönelik sevgiyi/bağlılığı artırdığı için	5	4.8
Dersleri sevdirdiği için	5	4.8
Birey-çevre ilişkisini sağladığı için	4	3.8
Konuları pekiştirdiği için	4	3.8
Sosyalleşmeyi sağladığı için	4	3.8
Çocuklarda özgüveni artırdığı için	4	3.8
Çocuklarda hayal gücünü geliştirdiği için	2	1.9
Çocukların kültürel gelişimi/bilinçlenmeyi desteklediği için	2	1.9
Gerçek hayatla ilişkili olduğu için	2	1.9
Çocuklarda merak uyandırdığı için	1	1
Deneyim sunduğu için	1	1
Hayır, gerekli değil.	0	0

Ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliğine ilişkin gerekçeleri incelendiğinde velilerin “etkili öğrenmeyi sağladığı” (f=35), “öğrenmede kalıcılığı sağladığı” (f=34), “başarıyı artırdığı” (f=20), “eğlenceli olduğu” (f=10) için bilimsel alan gezilerini eğitim öğretim sürecinde gerekli faaliyetler olarak gördükleri belirlenmiştir. Diğer gerekçelerin tamamına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliğine ilişkin gerekçelerinden “etkili öğrenmeyi sağlama” (%33.7) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V13: “Tabi ki, çünkü çocuğumuz kendi gezip görünce daha **etkili öğrenme** olacaktır.”

V48: “Tabi, öğretilmekte gerekli görürse bence daha faydalı olur. Çünkü en **etkili öğrenme** yollarından biridir bilimsel alan gezileri.”

V80: “Kesinlikle evet, eğitim-öğretimin doğası bunu gerektirir. Çünkü ne kadar duyu organımız iş koşulsunsa **o kadar iyi öğreniriz.**”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerinden “öğrenmede kalıcılığı sağlama” (%32.7) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

V2: “Gerekli çünkü bu faaliyetler bizzat yerinde inceleme ile yeni görsellerle tamamlanması **kalıcı bir öğrenme** yöntemi olabilir.”

V6: “Kültürel değerlerimi, çevremizi daha iyi öğrenmek öğrendiğimiz bilgilerin daha **kalıcı olması** amacıyla gerekli olabilir.”

V16: “Evet çünkü okuyarak değil de okumanın yanında görerek öğrenmenin daha etkili olduğuna inanıyoruz. Görsel öğrenmenin daha **kalıcı olduğuna** inanıyoruz.”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerinden “başarıyı artırma” (%19.2) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V1: “Gerekli, çünkü çocukların **başarılarının artması** ve derslerini daha çok sevmesi için bu tür gezilerin gerekli olduğunu düşünüyorum.”

V14: “Evet gerekli olduğunu düşünüyorum ve nedeni çocukların tarihi yerler tarihi eşyaları çevresini görüp incelemesi gezip görmesi faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu onun okul **başarısını arttıracaktır.**”

V56: “Evet katkısı olabileceğini düşünüyorum. Özellikle **başarılarının** artmasında önemli olduğunu düşünüyorum.”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerinden “eğlenceli olma” (%9.6) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V11: “Gerekli olduğunu düşünüyorum çünkü bu tür etkinlikler hem **eğlenceli** hem de bilgi aktarımını kolaylaştırıyor.”

V45: “Evet. Çocuklar için **eğlenceli** bir etkinlik oluyor. Bir de yaşayarak öğrenirse daha kalıcı olur diye düşünüyorum.”

V95: “Eğitim amaçlı her türlü aktivitelere açığız. Çocuğumuzun bu tür fırsatlardan yararlanmasını isteriz. Akademik başarı için çok önemli aktivitelerdir. Çünkü başarılı olmanın en iyi yollarından bir eğlenerek öğrenmedir. Bilimsel alan gezileri öğrenciler için **eğlenceli** olur.”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerinden “genel anlamda faydalı olma” (%6.7) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V71: “bilimsel alan gezilerinin **yararlı olduğunu** çok okuyan değil çok gezen mantığının daha yararlı olduğu kanaatindeyim.”

V101: “Geziler **faydalı** etkinlikler olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuklar geziler sayesinde hem eğlenir hem de daha iyi öğrenir.”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerinden “bilişsel bilgi artırma” (%5.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V67: “Evet gerekli olduğunu düşünüyorum. Çocuklar gezip görerek daha çok **bilgi sahibi** olurlar.”

V53: “Okudukları kadar gezerek de görmeleri faydalı olacaktır. Çünkü **çok gezen çok bilir.**”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerinden “konuları somutlaştırma” (%5.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V8: “Eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezisini gerekli (hatta zorunlu) olduğunu düşünülüyor. Çünkü soyut olarak anlatılan bilgiler, gezi ve inceleme yapılarak **somutlaştırdığı** için kalıcı olmuyorlar.”

V62: "Evet Çünkü derste konuların **somutlaştırılması** için pekiştirilmesi için gerekli olduğunu düşünüyorum."

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerinden "yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlama" (%4.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V17: "Gerekli olduğunu düşünüyorum çünkü çocukların **yaparak yaşayarak** öğrenmeleri önemli bu şekilde öğrenmeleri hem daha eğlenceli hem de daha kalıcı olur."

V26: "Çok gerekli çünkü çocuk görerek dokunarak, **yaparak yaşayarak** öğreniyor. Öğrenmenin en iyi örneği yaşayarak öğrenmedir."

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerinden "okula yönelik sevgiyi/bağlılığı artırma" (%4.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V24: "Düşünüyorum, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla eğlenerek iyi vakit geçirebilir bu onun hem başarısını artırır hem de **okulu daha çok sevmesini** sağlar."

V92: "Okul uygun görürse gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü böyle şeylerle çocuğum **okulu daha çok sever.**"

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerinden "dersleri sevdirmeye" (%4.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V34: "Okul olarak organize yapılırsa çocuk için faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü bu geziler okul ve **dersleri sevmenin** en iyi aracıdır."

V76: "Evet. Çocuğuma çok fayda sağlar, okulu ve **dersleri sevmesini** daha başarılı olmasını sağlar bu tür geziler."

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerinden "birey-çevre ilişkisini sağlama" (%3.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V18: "Evet tarihi ve doğal güzellikleri yerinde görmek önemli, çünkü **çevresini** daha iyi öğrenir."

V74: "Gerekli çünkü **çevresini** ve **doğasını** daha iyi öğrenmesi için."

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerinden "konuları pekiştirme" (%3.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V12: "Gereklidir. Çünkü görerek konuları daha iyi **pekiştirirler.**"

V64: "Evet İncele gezilerinin gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü konuları **pekiştirir**, somutlaştırır."

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerinden "sosyalleşmeyi sağlama" (%3.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V54: "Evet düşünüyorum çünkü geziler öğrencilerin **sosyalleşmesini** sağlar, çevreyi tanımasını sağlar ve eğlendirir."

V68: "Evet düşünüyorum. Sosyal aktivitelerin geliştiğini çocukları **sosyalleştirdiğini** düşünüyorum."

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerinden "çocuklarda özgüveni artırma" (%1.9) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V91: "Evet gerekli çünkü bu tür geziler çocukların **özgüvenini** artırır, dersi sevdirebilir."

V100: "Çocukların başarısını artırması ve kendilerine güven için bu gezilerin gerekli olduğunu düşünüyorum."

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerinden "çocuklarda hayal gücünü geliştirme" (%1.9) kodu kapsamında doğrudan ifadeleri şöyledir:

V63: "Evet. Görerek daha iyi öğrenirler. Okul ortamının dışına çıkmak çocuklar için eğlencelidir. Çocukların **hayal gücünü** tetikler."

V90: "Evet düşünüyorum. Tarihi ve turistik yerlerin gezilmesi oradaki eserlerin incelenmesi çocuğun **hayal gücünü** zenginleştirir. Başarısını arttırır."

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerinden "çocukların kültürel gelişimi/bilinçlenmeyi destekleme" (%1.9) kodu kapsamında doğrudan ifadeleri şöyledir:

V31: "Evet gerekli çocuklarımız geçmişimizi, tarihimizi, çevremizi, doğamızı daha iyi öğrenirler ve bunları öğrenirlerse daha **bilinçli** nesiller yetişeceğine inanıyorum."

V43: "Evet bilimsel alan gezilerinin gerekli olduğunu düşünüyorum, yerinde görmeleri daha etkili ve gezi sırasında siz değerli öğretmenlerimizin anlatımıyla yetişecek yeni nesillerinin **kültür ve miraslarımıza**, doğamıza daha da sahip çıkacağına inanıyorum"

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerinden "gerçek hayatla ilişkili olma" (%1.9) kodu kapsamında doğrudan ifadeleri şöyledir:

V37: "Gereklidir. Çünkü **gerçek hayatı** daha iyi öğrettiği için güzel bir etkinliktir."

V55: "Evet düşünüyorum. Çünkü çocuğumun **gerçek hayatı** görüp öğrenmesini ve bilgi sahibi olmasını istiyorum."

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerinden "çocuklarda merak uyandırma" (%1) ve "deneyim sunma" (%1) kodu kapsamında doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

V5: "Evet gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü konuları daha iyi öğrenmek için. Ayrıca gözlem gezisi sınıf dışında öğrencilere büyük bir **tecrübe** kazandırmakta onlara dünyayı görme imkânı sağlamaktadır."

V70: "Tabi ki düşünüyorum. Çocuklar gördükleri şeylere daha çok **merak salarlar** daha çok konulara hâkim olurlar ayrıca kendi çocuğumu düşünerek diyebilirim ki çok merak etmektedir ve çok soru sorar bunun için kendi sorularına daha net cevaplar bulacağı düşünüyorum."

3.3. Velilerin Tercih Ettikleri Bilimsel Alan Gezisi Türü

Ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin tercih ettikleri bilimsel alan gezisi türüne (günübirlik/konaklamalı) ilişkin görüşleri incelendiğinde; araştırmaya katılan velilerin 89'unun (%85.6) "günübirlik" gezileri, 15'inin (%14.4) ise "konaklamalı" gezileri tercih ettikleri belirlenmiştir (Tablo 4). Dolayısıyla velilerin önemli bir çoğunluğunun eğitim öğretim amaçlı düzenlenen günübirlik gezileri tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 4. Velilerin Tercih Ettikleri Bilimsel Alan Gezisi Türü ve Gerekçeleri

Tercih Edilen Bilimsel Alan Gezisi Türü	f	%
Günübirlik geziler	89	85.6
Konaklamalı geziler için çocukların yaşları küçük olduğu için	36	34.6
Konaklamalı gezilerde veliler endişelendikleri için	36	34.6
Konaklamalı gezilerde güvenlik sorunu olduğu için	25	24
Konaklamalı gezilerde ekonomik sorunlar olduğu için	18	17.3
Günübirlik gezilerin daha etkili/verimli olduğuna inanıldığı için	4	3.8
Konaklamalı gezilerde zaman sıkıntısı olduğu için	1	1
Konaklamalı geziler	15	14.4
Çocukların özgüvenini geliştirdiği için	6	5.8
Deneyim sunduğu için	6	5.8

Bilişsel bilgiyi artırdığı için	4	3.8
Sosyalleşmeyi sağladığı için	3	2.9
Eğlenceli olduğu için	2	1.9
Etkili öğrenmeyi sağladığı için	2	1.9
Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı için	2	1.9
Gerçek hayatla ilişkili olduğu için	2	1.9
Öğrenmede kalıcılığı sağladığı için	1	1
Birey-çevre ilişkisini sağladığı için	1	1
Kişisel gelişimi desteklediği için	1	1

Velilerin çocuklarını gününbirlik bilimsel alan gezilerine göndermeyi tercih etme gerekçeleri incelendiğinde ağırlıkta “konaklamalı geziler için çocuklarının yaşlarının küçük olması” (f=36), “konaklamalı gezilerde duydukları endişe” (f=36), “konaklamalı gezilerde güvenlik sorunu olması” (f=25) ve “konaklamalı gezilerde ekonomik sorunlar olması” (f=18) gibi gerekçeleri öne sürdükleri belirlenmiştir. Diğer gerekçelerin tamamına Tablo 4’te yer verilmiştir.

Velilerin tercih ettikleri gününbirlik bilimsel alan gezilerine ilişkin gerekçelerinden “yaşlarının küçük olması” (%34.6) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

V31: “Gününbirlik olmasını isterim çocuğumun konaklamalı gezi için **küçük olduğunu** düşünüyorum. Güvenlik sorunu çıkabilir.”

V44: “Gününbirlik, **yaşları küçük** olduğu için günü birlik olması daha iyi diye düşünüyorum. İhtiyaçlarını yalnız başına yapamaz.”

V76: “Gününbirlik olmalıdır. **Yaşı itibarıyla** evden uzakta tek başına yapamaz.”

Velilerin tercih ettikleri gününbirlik bilimsel alan gezilerine ilişkin gerekçelerinden “endişe duymaları” (%34.6) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V9: “Gününbirlik çünkü yaşları küçük, yanında aileden birisi olmazsa **endişelenirim.**”

V17: “Gününbirlik çünkü yaşları küçük. Konaklamalıda başına bir şeyler gelir diye **endişelenirim.**”

V60: “Gününbirlik, çocukların gezilere gününbirlik katılması daha yerinde olur. Konaklamalı gezilerde yapamazlar çünkü yaşları küçük ayrıca akşam eve gelmemesi beni de **endişelendirir.**”

Velilerinin tercih ettikleri gününbirlik bilimsel alan gezilerine ilişkin gerekçelerinden “güvenlik sorunu olması” (%24) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V53: “Gününbirlik, yaşları gereği gününbirlik olmasını tercih ederim. Çünkü konaklamada **güvenlik** kaygısı yaşarım.”

V84: “Gününbirlik, günümüzde ortamın **güvenli olmadığını** düşünüyorum.”

V99: “Gününbirlik olmasını tercih ederim. Ekonomik açıdan, **güvenlik** açıdan bu sebeple gününbirlik tercih ederim.”

Velilerin tercih ettikleri gününbirlik bilimsel alan gezilerine ilişkin gerekçelerinden “ekonomik sorun olması” (%17.3) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V3: “Gününbirlik, uzun süreli ve konaklamalı gezilerin ailelere **maddi yük olacağı** ve Türkiye şartlarında trafik gibi vb. tehlikeli olabileceğini düşünüyorum.”

V27: “Gününbirlik olmasını tercih ediyorum **ekonomik** olduğu için.”

V36: “Gününbirlik olmasını tercih ederim. Konaklamalı çok **masraflı** olur.”

Velilerin tercih ettikleri gününbirlik bilimsel alan gezilerine ilişkin gerekçelerinden “verimli olması” (%3.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V23: “Gününbirlik olmasını istiyorum. Çünkü böyle gezilerin daha **verimli olduğunu** düşünüyorum. Ayrıca konaklamalı gezilere göre daha güvenli ve daha az masraflıdır.”

V25: "Günübirlük çünkü öğrenmek için **daha etkili** olacağını düşünüyorum."

Velilerinin tercih ettikleri günübirlük bilimsel alan gezilerine ilişkin gerekçelerinden "zaman sıkıntısının olması" (%1) kodu kapsamında doğrudan ifadeye ise V21'in "Günübirlük, konaklamalı hem masraflı hem **zaman alıcı** hem de bu çocuklar küçük olduğu için tehlikeli." şeklindeki cümlesi örnek verilebilir.

Velilerin çocuklarını konaklamalı bilimsel alan gezilerine göndermeyi tercih etme gerekçeleri incelendiğinde ise ağırlıkta "çocukların özgüvenini geliştirme" (f=6), "gerçek bir deneyim sunma" (f=6) ve "bilişsel bilgiyi artırma" (f=4) gibi gerekçelerinin olduğu belirlenmiştir. Diğer gerekçelerin tamamına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Buna göre velilerin tercih ettikleri konaklamalı bilimsel alan gezilerine ilişkin gerekçelerinden "özgüveni geliştirme" (%5.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V6: "Konaklamalı olmasını tercih ederim. Yeter ki eğitim amaçlı olsun. Çünkü bu tür faaliyetler öğrencilerin **öz güvenleri** açısından önemli."

V98: "Konaklamalı, çünkü kendine **öz güveni** artsın diye."

Velilerin tercih ettikleri konaklamalı bilimsel alan gezilerine ilişkin gerekçelerinden "gerçek bir deneyim sağlama" (%5.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V12: "Konaklamalı olması, gezilecek yerlerin daha ayrıntılı inceleme fırsatı sunması nedeniyle daha iyi olur. Daha çok sosyalleşir, unutulmaz bir **deneyim** günü geçirir arkadaşlarıyla."

V62: "Konaklamalı, daha iyidir. Çünkü bu geziler sayesinde çocuğum çok güzel unutulmaz bir **deneyim** geçirir."

Velilerin tercih ettikleri konaklamalı bilimsel alan gezilerine ilişkin gerekçelerinden "bilişsel bilgiyi artırma" (%3.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V20: "Konaklamalı, çünkü daha çok gezip görüp **bilgi edinmesi** için."

V65: "Konaklamalı olması lazım. Çünkü bu gezilerle **daha çok bilgi** öğrenebilirler."

Velilerin tercih ettikleri konaklamalı bilimsel alan gezilerine ilişkin gerekçelerinden "sosyalleşmeyi sağlama" (%2.9) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V8: "Konaklamalı, çünkü bu tür geziler çocuklar için unutulmaz bir tercihe oluyor. Çocukların özgüvenleri artıyor, **sosyalleşiyorlar**."

V71: "Konaklamalı, bu tür geziler öğrenme açısından daha etkili çocuklar daha çok **sosyalleşir**, öz güvenleri artar."

Velilerin tercih ettikleri konaklamalı bilimsel alan gezilerine ilişkin gerekçelerinden "eğlenceli olma" (%1.9) kodu kapsamında doğrudan ifadeye V26'nın "Konaklamalı geziler bence daha keyifli, **eğlenceli** bu gezilerle çocuklar daha çok sey öğrenebilir." şeklindeki cümlesi; "etkili öğrenmeyi sağlama" (%1.9) kodu kapsamında V95'in "Konaklamalı çünkü daha **etkili** ve eğitici olduğunu düşünüyorum." şeklindeki cümlesi; "yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlama" (%1.9) kodu kapsamında V50'nin "Konaklamalı çünkü çocuklar gerçek hayata karşı daha iyi deneyimli olur, yani **yaparak yaşayarak** tecrübe eder." şeklindeki cümlesi; "gerçek hayatla ilişkili olma" (%1.9) kodu kapsamında ise V94'ün "Konaklamalı olmasını tercih ederim. **Gerçek hayatı** öğrenmesi amacıyla, daha iyi tecrübe etsin diye." şeklindeki cümlesi örnek gösterilebilir.

Velilerin tercih ettikleri konaklamalı bilimsel alan gezilerine ilişkin gerekçelerinden "birey-çevre ilişkisini sağlama" (%1), "kişisel gelişimi destekleme" (%1) ve "öğrenmede kalıcılığı sağlama" (%1) kodu kapsamında doğrudan veli ifadeleri ise şöyledir:

V15: "Konaklamalı olmasını tercih ederim çünkü çocuğuma katkı sağlayacağını ve dış çevreye karşı gelişeceğini yani **çevresini daha iyi tanıyacağını** düşünüyorum. Arkadaşlarıyla iyi vakit geçireceğini öz güveninin artacağını düşünüyorum."

V16: "Konaklamalı olmasını isterim. Çünkü gezip iyi incelemesini ve yaparak yaşayarak öğrenmesini **kişisel gelişimini** ve kendine güveninin oluşmasını isteriz."
V80: "Konaklamalı, bu geziler sayesinde çocuklar unutulmaz bir deneyim edinirler. Edindikleri bilgiler **kalıcı olur**. Hiçbir zaman unutmazlar."

3.4. Eğitim Öğretim Sürecinde Bilimsel Alan Gezisi Yapılma Düzeyi

Ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yapılma düzeyine ilişkin görüşleri incelendiğinde; araştırmaya katılan velilerin tamamının (f=104) eğitim öğretim sürecinde yeteri kadar bilimsel alan gezilerinin yapılmadığı kanaatinde oldukları belirlenmiştir.

Tablo 5. Eğitim Öğretim Sürecinde Bilimsel Alan Gezisi Yapılma Düzeyi ve Gerekçeleri

Eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezisi yapılma düzeyi	f	%
Hayır yeteri kadar yapılmıyor.	104	100
Ekonomik sorunlar olduğu için	39	37.5
Öğretmenden kaynaklanan sorunlar olduğu için	27	26
Veliden kaynaklanan sorunlar olduğu için	24	23.1
Yeteri kadar bilgilendirme yapılmadığı için	18	17.3
Okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar olduğu için	16	15.4
Güvenlik sorunu olduğu için	13	12.5
Zaman sorunu olduğu için	12	11.5
Ulaşım sorunu olduğu için	7	6.7
Resmi prosedürler fazla olduğu için	7	6.7
Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar olduğu için	6	5.8
MEB'den kaynaklanan sorunlar olduğu için	6	5.8
Eğitim öğretim sürecinde zorunlu olmadığı için	6	5.8
Programdan kaynaklanan sorunlar olduğu için	4	3.8
Okuldan kaynaklanan sorunlar olduğu için	4	3.8
İş birliğinin olmamasından kaynaklanan sorunlar olduğu için	3	2.9
Planlama sorunu olduğu için	3	2.9
Yaşanılan yerin imkanlarından kaynaklanan sorunlar olduğu için	1	1
Medyadan kaynaklanan sorunlar olduğu için	1	1
Personel eksikliği olduğu için	1	1
Evet yeteri kadar yapılıyor.	0	0

Ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığı yönündeki gerekçeleri incelendiğinde "ekonomik sorunların olması" (f=39), "öğretmenden kaynaklanan sorunlar olması" (f=27), "veliden kaynaklanan sorunlar olması" (f=24), "yeteri kadar bilgilendirme yapılmaması" (f=18), "okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar olması" (f=16), "güvenlik sorunu olması" (f=13) ve "zaman sorunu olması" (f=12) gibi gerekçelerinin olduğu belirlenmiştir. Diğer gerekçelerin tamamına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Buna göre velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığına ilişkin gerekçelerinden biri olan "ekonomik sorunların olması" (f=%37.5) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V44: "Yeteri kadar değil, çünkü okulun zaten **bütçesi yok**, biz veliler de bu konuda eli açık değiliz. Birlik olmazsa bu işler olmaz."

V90: "Hayır geziler yeteri kadar değil hiç yapılmıyor buradaki temel faktör **bütçenin olmaması**, ulaşım sorununun olması gibi sebeplerden olayı hiç yapılmıyor."

V102: "Hayır. Sebep **ekonomik şartlar** ve imkanlar ve resmi sorumluluk gibi nedenler gösterilebilir."

Velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığına ilişkin gerekçelerinden "öğretmen kaynaklı sorunlar olması" (f=%26) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V20: "Hayır yeteri kadar gerçekleşmiyor. Çünkü **öğretmenler isteksiz** öğretmenler talep etse ben isterim olmasını."

V23: "Yeteri kadar gezi yapılmadığını düşünüyorum. Çünkü geziyi ne veli ne **öğretmen hiç kimse talep etmiyor** ki. Toplantı yapılıyor hiç kimse toplantıda bu yıl öğrencilerimizi buraları gezindireceğiz demiyor."

V39: "Yeteri kadar yapıldığını düşünmüyorum. Birinci neden izinler, diğer nedenler **öğretmenlerin sorumluluk almak istememesi** ve öğretmenlerin gezileri istememeleri."

Velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığına ilişkin gerekçelerinden "veliden kaynaklı sorunlar olması" (f=%23.1) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V36: "Hayır yetersiz. Öğretmenlerin isteksiz olması, **velilerin de destek vermemesi** sebeplerinden dolayı yapılmıyor."

V48: "Kendi açımdan ben başına bir şey gelir diye korkuyorum öğretmen açısından düşününce başkasının çocuğunun sorumluluğu almak çok zor. **Velileri razı etmek başlı başına bir mesele**"

V51: "Eğitim öğretim sürecinde yeteri kadar gezi yapılmadığını düşünmüyorum. Temel engellerin ise **velilerin daha duyarlı olmaması**."

Velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığına ilişkin gerekçelerinden "yeteri kadar bilgilendirme yapılmaması" (f=%17.3) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V8: "Eğitim öğretim sürecinde yeteri kadar bilimsel alan gezisi gerçekleştirilmediğini düşünüyorum. Bizce gezilerin yapılmamasının ya da gerektiği kadar yapılmamasının önündeki temel engeller; ailelerin ve eğitimcilerin yoğun çalışma programlarının olması, ekonomik imkanların sınırlı olması, **bilgi kaynaklarının yetersiz ve tatmin edici olmamasıdır**."

V89: "Velisi bulunduğu ortaokulda daha hiç gezi düzenlenmedi. Bence **bilgi eksikliği** en önemli sebeptir."

V92: "Okula hiç gerçekleşmediği için bir şey diyemiyorum eğer eğitimi için gerekli ise yapılması düşünüyorum. En önemli sebebini **bilgi eksikliği** olduğunu düşünüyorum."

Velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığına ilişkin gerekçelerinden "okul yönetiminden kaynaklı sorunlar olması" (f=%15.4) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

V2: "Yeteri düzeyde olduğunu düşünmüyorum. Bana göre en önemli sebebi **okul idaresinin** ve dolayısıyla öğretmenlerin **sorumluluk almaktan imtina etmeleri**. Ayrıca ebeveynlerin ilgisizliği de olabilir."

V10: "Hayır düşünmüyorum yeteri kadar gerçekleştirilmiyor. **Okul yönetimi bu konu üzerinde durmadığını düşünüyorum**."

V24: "Yetersiz. Ailelerin bilinçsiz olması, öğretmenlerin yeter kadar bilgi vermemesi ve **okul idaresinin beceriksizliğinden dolayı** bence."

Velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığına ilişkin gerekçelerinden “güvenlik sorunu olması” (f=%12.5) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V30: “Yetersiz. Bence **güvenlik kaygısın** en önemli nedendir yeteri kadar yapılmaması için.”

V83: “Hayır. Bence yeterli derece yapılmıyor. **Güvenlik kaygılarından** dolayı yapılmıyor bence.”

V100: “Yetersiz. Çünkü **güvenlik nedeniyle** bazı aileler pek izin vermiyor onun için gezilerin yapılmamasının öndeki temel engeller budur ayrıca maddi yönden de sorunlar olabilir.”

Velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığına ilişkin gerekçelerinden “zaman sorunu olması” (f=%11.5) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V1: “Yetersiz. En önemli sebebi maddi imkanlar, maddi imkanlar yok, **zaman yok** bu sebeple bence yapılmıyor.”

V45: “Yeteri kadar olmuyor. Bence nedeni yeterli zaman olmaması. Çünkü hafta içi okul hafta sonu kurslar oluyor. **Zaman kalmıyor.**

V55: “Hayır yeteri kadar olduğunu düşünmüyorum. Çocuklarımızın fazla **boş vakitlerinin olmadığını düşünüyorum.**”

Velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığına ilişkin gerekçelerinden “resmi prosedürlerin fazla olması” (f=%6.7) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V87: “Hayır. **Resmi izin gibi şeyler** sorun olabilir.”

V103: “Hayır gerektiği kadar yapılmıyor **prosedür olarak herhangi bir teşvikte yok** zaten. Sanki gezi yapılmasını zorlaştırır gibi şartlar var.”

Velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığına ilişkin gerekçelerinden “ulaşım sorunu olması” (f=%6.7) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V46: “Yetersiz. Zaman sıkıntısı, parasal sorunlar ve **ulaşım, güvenlik gibi nedenlerle** bence yapılmıyor.”

V59: “Yetersiz, her dönem için en az bir gezi yapılması gerekir düşüncesindeyim. Birçok sebebi var, mesela **ulaşım, güvenlik, ekonomik sorunlar** gibi.”

Velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığına ilişkin gerekçelerinden “eğitim öğretim sürecinde zorunlu olmaması” (f=%5.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V61: “Hiç gerçekleştirilmedi. Ulaşım ve maddi sorunlar olduğu için. **Okullarda zorunlu olmaması.** Velilerin bu konuda bilgiye ihtiyaç duyması”

V69: “Hayır. Çünkü **bu geziler zorunlu değil.** Müfredata hafta 1 saat bile olsa bilimsel alan gezisi konulmalıdır. Bence en az bir dönem yapılması zorunlu olmalıdır. Ayrıca okulun maddi imkanları uygun değil.”

Velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığına ilişkin gerekçelerinden “MEB'den kaynaklanan sorunlar olması” (f=%5.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V25: “Gerçekleşmiyor. Çünkü **milli eğitim yetersiz** ekonomik imkanlar fazlalaşırsa daha iyi olur.”

V47: “Hayır yeteri kadar yapıldığını düşünmüyorum. **Milli eğitim üzerine düşeni yapmıyor.**”

Velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığına ilişkin gerekçelerinden “eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar olması” (f=%5.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V33: “Yeteri kadar yapılmıyor. Bence sınav kaygısı, not gibi sebeplerden dolayı öğretmenler, okul ve bazı veliler hep okulda sınava yönelik çalıştırıyoruz. Oysa gelişim bir bütündür. Yani **sistemsel bazı sorunlar var.**”

V60: “Yetersiz. Sebebi **eğitim sistemimiz**. Çünkü eğitim sistemimiz bu tür gezileri desteklemiyor.”

Velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığına ilişkin gerekçelerinden “okuldan kaynaklanan sorunlar olması” (f=%3.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V21: “Yeterli yapılmıyor. **Okuldan**, öğretmen ve yöneticilerden böyle bir **talep gelmiyor.**”

V26: “Yeterli yapılmıyor hatta şimdiye kadar hiç yapılmamış. Bilmiyorum ama bence hem velilerden hem **okuldan** hem de sistemden **kaynaklı** olabilir.”

Velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığına ilişkin gerekçelerinden “programdan kaynaklanan sorunların olması” (f=%3.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V6: “Bilimsel alan gezisi düzenlenmiyor temel engel eğitim **programında yer almamış** olması.”

V95: “Eğitim öğretim sürecinde yeterli kadar bilimsel alan gezisi gerçekleştirildiğini düşünmüyorum. **Müfredatta böyle gezilere yer verilmiyor** olabilir okullara ve velilere maddi durumu kötü olabilir.”

Velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığına ilişkin gerekçelerinden “iş birliğinin olmamasından kaynaklı sorunlar olması” (f=%2.9) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V35: “Hatta hiç yapılmıyor. Öğretmen, veli ve okul idaresinin **birlikte hareket etmediği için** yeteri kadar yapılmıyor.”

V65: “Hayır yeteri kadar yapıldığını düşünmüyorum. Veli ve öğretmenler ortak bir yerde buluşamıyorlar, **iş birliği yapamıyorlar** bu nedenle.”

Velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığına ilişkin gerekçelerinden “planlama sorunu olması” (f=%2.9) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V27: “Hayır yeterli değil bence **planlamada bir sorun var**, sistemsel sorunlar var.”

V38: “Yeteri kadar yapılmıyor. **Plan dahilinde olmaması**, resmi prosedürlerin fazla olması, maddi sıkıntıların olması.”

Velilerin eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığına ilişkin gerekçelerinden “yaşanılan yerin imkanlarından kaynaklanan sorunlar olması” (f=%1), “medyadan kaynaklanan sorunlar olması” (f=%1) ve “personel eksikliğinin olması” (f=%1) kodu kapsamında doğrudan ifadeleri şöyledir:

V12: “Yeterli değil. Zaman, ekonomik imkân ve rehberlik edecek **personel yetersizliği.**”

V22: “Yeterli olduğunu düşünmüyorum çünkü bulunduğum **bölgenin bu aktiviteler için yeterli olmadığını** düşünüyorum ve veliler bilinçli değiller.”

V75: “Hayır yok denecek kadar az yapılmıyor. 1. Velilerin güvensizliği, 2. **Medyaya yansayan haberler**, 3. Okul yönetiminin sorumluluk almak istememesi.”

3.5. Bilimsel Alan Gezilerinin Önündeki Engellere Yönelik Çözüm Önerileri

Bilimsel alan gezilerinin önündeki engellerin kaldırılmasına yönelik velilerin çözüm önerileri incelendiğinde “veliden kaynaklanan sorunlar giderilmeli” (f=43), “ekonomik sorunlar çözülmeli” (f=39), “bilgilendirme yapılmalı” (f=27), “öğretmenden kaynaklanan sorunlar giderilmeli” (f=22), “okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar giderilmeli” (f=21), “iş birliği yapılmalı” (f=18) ve “güvenlik sorunu çözülmeli” (f=17) gibi gerekçelerinin olduğu belirlenmiştir. Diğer gerekçelerin tamamına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Velilerin Bilimsel Alan Gezileri Önündeki Engellere Yönelik Çözüm Önerileri

Çözüm önerileri	f	%
Veliden kaynaklanan sorunlar giderilmeli.	43	41.3
Ekonomik sorunlar çözülmeli.	39	37.5
Bilgilendirme yapılmalı.	27	26
Öğretmenden kaynaklanan sorunlar giderilmeli.	22	21.2
Okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar giderilmeli.	21	20.2
İş birliği yapılmalı.	18	17.3
Güvenlik sorunu çözülmeli.	17	16.3
Ulaşım sorunu çözülmeli.	9	8.7
Planlama yapılmalı.	8	7.7
Programda yer verilmeli.	8	7.7
Resmi prosedür azaltılmalı.	8	7.7
Eğitim öğretim sürecinde zorunlu olmalı.	8	7.7
MEB’den kaynaklanan sorunlar giderilmeli.	7	6.7
Zaman sorunu çözülmeli.	5	4.8
Not kaygısı giderilmeli.	1	1
Sistemsal sorunlar çözülmeli.	1	1

Bilimsel alan gezilerinin önündeki engellere yönelik velilerin çözüm önerilerinden biri olan “veliden kaynaklanan sorunlar giderilmeli” (f=%41.3) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V14: “Bütün **velilerin anlayışlı olması** lazım ve çocuklarının gezilere gitmesine izin vermelidir.”

V51: “**Veliler dediğim gibi daha duyarlı olmalı** böyle gezilerin olması için sınıf öğretmenlerine ve okul müdürüne söylememiz lazım.”

V62: “**Velilerin istemeli** ve okul idaresinin bu konular hakkında çalışmalar yapması.”

Bilimsel alan gezilerinin önündeki engellere yönelik velilerin çözüm önerilerinden “ekonomik sorunlar çözülmeli” (f=%37.5) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V1: “**Ödenek temin edilmeli** ailelere yeteri kadar masraf oluyor. Okul masrafları servis, kıyafet, en çok da ek kitap masrafı yeterince ağır ve masraflı.”

V4: “Ailelerin profilleri çıkartılmalı ve her aile bilgilendirilmeli, ailenin **ekonomik imkanları göz önünde bulundurulmalı** bu tür etkinliklerde güvenlik için okul rehber öğretmenler mutlaka bulunmalı.”

V8: “Bilimsel alan gezilerinin önündeki engellerin aşılması için bizce, öncelikle **bütçemizde yer temin ederek**, çevremizdeki tarihi önemi olan unsurlarımızı, sonra kültürel ve dini mekanlarımızı, daha sonra ise doğal tabiat güzelliklerimiz ile el sanatı ve sanayi merkezlerimize tatil dönemlerinde planlama yapılabilir.”

V99: “Devlet **ücretini karşıladığı gezileri düzenlenmelidir.**”

Bilimsel alan gezilerinin önündeki engellere yönelik velilerin çözüm önerilerinden “bilgilendirme yapılmalı” (f=%26) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V40: “Bence önünde engel varsayılmaz bizlere **bilgi verilirse tüm engeller aşılr.**”

V72: “Bence **bilgilendirilme yapılmalı**, yeteri kadar bilgilendirilmemin yapılmadığını düşünüyorum.”

V95: “Okullar bu konuda mali yönden desteklenebilir müfredatta geziler konulabilir. Vatandaş bu **gezilerin önemli konusunda aydınlatılabilir** eğitimler verilebilir.”

Bilimsel alan gezilerinin önündeki engellere yönelik velilerin çözüm önerilerinden “öğretmenden kaynaklanan sorunlar giderilmeli” (f=%21.2) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V54: “Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ve organizesinde gezi programları yapılabilir. **Öğretmenler geziler için talepte bulunabilir.**”

V56: “**Öğretmenler sorumluluk almalıdır.** Ortak ve toplu kararlar alınabilir.”

V103: “Maddi ve manevi desteklere ihtiyaç var. Ve takibi de **istekli arzulayan öğretmenler gerekir.** Ayrıca veliler bilgilendirilip bilinçlendirilirse daha çok gezi yapılabilir.”

Bilimsel alan gezilerinin önündeki engellere yönelik velilerin çözüm önerilerinden “okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar giderilmeli” (f=%20.3) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeler şöyledir:

V5: “Gözlem gezisinde edinilecek tecrübenin öğrenci açısında yararlı ve değerli olması için ekonomik sorunlar giderilmeli, öğretmen teşvik edilmeli, veli bilgilendirilmeli ve **okul idaresi üzerine düşeni yapmalıdır.**”

V15: “**Okul idaresi sorumluluklarını yapmalı**, güvenlik önlemleri alınmalıdır.”

V73: “Öğretmenlerin ve **idarenin sorumluluk alırsa** ve ekonomik harcamaların halledilirse sorun kalmaz.”

Bilimsel alan gezilerinin önündeki engellere yönelik velilerin çözüm önerilerinden “iş birliği yapılmalı” (f=%17.3) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V13: “Öğretmenler ve veliler **iş birliği içinde olursa daha verimli olunabileceğine** inanıyorum.”

V33: “Okul yönetimi, öğretmen ve veliler **iş birliği ile bu sorunlar çözülür.**”

V88: “**Çeşitli kurum ve kuruluşların iş birliği yapılmalı** ve gerekli ekonomik destek sağlanmalıdır.”

Bilimsel alan gezilerinin önündeki engellere yönelik velilerin çözüm önerilerinden “güvenlik sorunu çözülmeli” (f=%16.3) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V67: “Bilgilendirme için aileler davet edilebilir. **Güven sorunu halledilmeli.** Çünkü maalesef zaman kötü insanlar tedirgin çocuklarını göndermeye çekiniyorlar.”

V70: “Öncelikle bu konuda velilere bir seminer türü bilgi verilmesi gerekir. Çünkü kanaatimce birçok veli bu gezilerin çocuklara olan katkısını bilmemektedir. Yani geziler ne amaçla düzenlendiğini ve veriminin ne olacağını bilmeleri lazım. Daha sonra **güvenlik açısında bir açıklama** yani bir bilgi vermeleri lazım Hatta bazı velilerin de katılabilmesi de hem güvenlik hem de tereddütte kalan veliler için iç rahatlatıcı olur.”

V83: “**Güvenlik kaygıları** giderip gerekli izinler alınabilir.”

Bilimsel alan gezilerinin önündeki engellere yönelik velilerin çözüm önerilerinden “ulaşım sorunu çözülmeli” (f=%8.7) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V59: “**Ulaşım, güvenlik, ekonomik sorunlar çözülmelidir.**”

V64: “**Ulaşım artabilir.** Maddi sıkıntı biraz daha az olabilir.”

Bilimsel alan gezilerinin önündeki engellere yönelik velilerin çözüm önerilerinden “planlama yapılmalı” (f=%7.7) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V6: "Dönem eğitim programına gezilecek yer ve kültürel değer faktörü göz önüne alınarak **planlama yapılması**, MEB' in bu konuda onay vermesi için talep edilmesi gerekir."

V76: "Okulların ilk açıldığı günden itibaren **planlama yapılarak hayata geçirilebilir**. Veliler bilgilendirilmelidir."

Bilimsel alan gezilerinin önündeki engellere yönelik velilerin çözüm önerilerinden "programda yer verilmeli" (f=%7.7) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V27: "Zamanı ve süresi öncesinde **programda yer verilmeli** ve böyle bir planlanma yapılmalıdır."

V66: "Dersler planlı çalışmalı, **ders programında değişiklik olmalı, zorunlu olmalı, hatta gezi dersi bile olmalı.**"

Bilimsel alan gezilerinin önündeki engellere yönelik velilerin çözüm önerilerinden "resmi prosedür azaltılmalı" (f=%7.7) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V77: "**Bu gibi gezilerde velilerin iznine gerek duyulmamalı**. Okul idaresinin bilgisi dahilinde yapılması yeterli olur."

V39: "**Resmiyetler çözülmüce** veya çabuklaşınca önünde fazla engel yoktur."

Bilimsel alan gezilerinin önündeki engellere yönelik velilerin çözüm önerilerinden "eğitim öğretim sürecinde zorunlu olmalı" (f=%7.7) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V21: "Bence **zorunlu olursa sorunlar çözülür.**"

V58: "Bizler zoraki olmadıkça (hazır pişir gelsin yerim!) ne para ne zaman ayırıyoruz. İkna edilmeli tüm veliler. **Zorunlu olmalıdır.**"

Bilimsel alan gezilerinin önündeki engellere yönelik velilerin çözüm önerilerinden "MEB'den kaynaklanan sorunlar giderilmeli" (f=%6.7) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V49: "Geziler hakkında daha çok bilinçlendirme yapılabilir. **Milli Eğitim** üzerine düşeni yapmalıdır."

V85: "**Milli Eğitim** daha fazla sorumluluk alıp ön ayak olmalıdır."

Bilimsel alan gezilerinin önündeki engellere yönelik velilerin çözüm önerilerinden "zaman sorunu çözülmeli" (f=%4.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V7: "Ekonomik nedenler ve **zaman sıkıntısı giderilirse** bu sorunlar aşılır. Bakanlık geziler için bütçe ayırmalı."

V46: "**Zaman sorunu**, parasal sorunlar ve ulaşım, güvenlik gibi engeller **çözülmelidir.**"

Bilimsel alan gezilerinin önündeki engellere yönelik velilerin çözüm önerilerinden "not kaygısı giderilmeli" (f=%1) ve "sistemsel sorunlar çözülmeli" (f=%1) kodu kapsamında velilerin doğrudan ifadeleri şöyledir:

V3: "**1.Not kaygısı ortadan kalkmalıdır**. 2.Ulaşım sorunu çözülmelidir. 3.Ailelere oluşturulan maddi yük azaltılmalıdır. 4.Güvenlik sorunu giderilmelidir."

V26: "**Sistemsel sorunla çözülmeli**, programda yer verilmelidir."

3.6. Eğitim Öğretim Amaçlı Bilimsel Alan Gezilerinin Veli Tarafından Gerçekleştirilmesi

Ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini gerçekleştirip gerçekleştirilemeyeceklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; araştırmaya katılan velilerin 68'inin (%65.4) velilerin bilimsel alan gezilerini gerçekleştirilebileceğine ilişkin inanca sahip olduğu, 36'sının (%34.6) ise gerçekleştirilemeyeceğine inandıkları belirlenmiştir (Tablo 7). Dolayısıyla velilerin yarısından fazlasının eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini velilerin de gerçekleştirilebileceğine ilişkin görüşte oldukları söylenebilir.

Tablo 7. Velilerin Bilimsel Alan Gezisi Yapabilme Yeterliği ve Gerekçeleri

	f	%
Evet, veliler bilimsel alan gezisi gerçekleştirebilir.	68	65.4
Yeterli bilgi ve birikime sahip oldukları için	19	18.3
Eğitimi öğretimden sorumlu oldukları için	17	16.3
Çok sayıda gezi yapılacağı için	13	12.5
Öğretmen-veli iş birliğini artıracığı için	12	11.5
Eğitimin paydaşı olduğu için	11	10.6
Genel anlamda faydalı olacağı için	10	9.6
Öğretmenlerin iş yükünün fazla olduğu için	6	5.8
Yeterli zamana sahip oldukları için	4	3.8
Güvenli olacağı için	3	2.9
Hayır, veliler bilimsel alan gezisi gerçekleştiremez.	36	34.6
Yeterli bilgi ve birikime sahip olmadıkları için	13	12.5
Amacına uygun olmayacağı için	13	12.5
Öğretmenle yapılan gezilerin daha verimli olduğu için	12	11.5
Öğretmenlerin yeterli bilgi ve birikime sahip oldukları için	11	10.6
Velinin iş yükünün fazla olduğu/ zamanlarının olmadığı için	11	10.6

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini velilerin gerçekleştirebileceğine ilişkin gerekçeleri incelendiğinde, “yeterli bilgi ve birikime sahip oldukları (f=19), “eğitim öğretimden sorumlu oldukları” (f=17), veli sayesinde “çok sayıda gezi yapılabilceği” (f=13), “öğretmen-veli iş birliğinin artacağı” (f=12), velilerin de “eğitimin paydaşı olduğu” (f=11), velilerin düzenleyeceği gezilerin de “genel anlamda faydalı olacağı” (f=10) gibi gerekçelerinin olduğu belirlenmiştir. Diğer gerekçelerin tamamına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini velilerin de gerçekleştirebileceğine ilişkin gerekçelerinden “yeterli bilgi ve birikime sahip olma” (%18.3) kodu kapsamında bazı ifadeleri şöyledir:

V15: “Evet. Gerçekleştirebilirler çünkü bu konularda velilerinde **bilgili olduğunu** düşünüyorum.”

V26: “Evet. Yapabilir, çok iyi yapabilir. Çünkü velilerin **yapabilecek yeterlilikte** olduğunu düşünüyorum. Yeter ki öğretmen istesin ve nasıl yapmamız gerektiğini söylesin.”

V102: “Evet. Özellikle yeterli **bilgi ve birikime** sahip veliler bu işi çok iyi yapabilir. Ben veli olarak öğretmenin yönergesine uyararak rahatlıkla bilimsel alan geziler düzenleyebilirim.”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini velilerin de gerçekleştirebileceğine ilişkin gerekçelerinden “eğitimi öğretimden sorumlu olma” (%16.3) kodu kapsamında bazı ifadeleri şöyledir:

V10: “Evet. Çünkü biz de eğitimden **sorumlu**uz. Özellikle biz velilere öğretmenin belirttiği yönergeye uyarsak yapabiliriz.”

V56: “Evet. Gerçekleştirebilir birlikte hareket edildiğinde neden olması çok daha faydalı olabilir. Velilerde çocuklarının eğitiminden **sorumludur.**”

V90: “Evet neden olmasın. Çünkü veliler eğitim amaçlı yapılan her etkinlikten **sorumludur.** Üzerine düşeni mutlaka yapmalıdır.”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini velilerin de gerçekleştirebileceğine ilişkin gerekçelerinden “çok sayıda gezi yapılabilmesi” (%12.5) kodu kapsamında doğrudan ifadeleri şöyledir:

V38: “Evet. Gerçekleştirebilir. Çünkü geziler çok faydalı ama öğretmenler tarafından yeteri kadar yapılmıyor. Bu nedeni önündeki engellerdir. Veli sayesinde bu engeller aşılabılır. **Çok sayıda gezi** düzenlenebilir.”

V76: “Evet. Gerçekleştirilebilir. Öğrenim açısından faydalı olur. **Çok sayıda gezi** düzelebilir.”

V86: “Evet. Biz veliler sayesinde **çok sayıda bilimsel geziler** yapılabilir. Öğretmenlerin talimatlarına uyarak geziler düzenlenirse gezinin önündeki engellerde iş birliğiyle çözülmüş olur.”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini velilerin gerçekleştirebileceğine ilişkin gerekçelerinden “öğretmen-veli iş birliğinin artması” (%11.5) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V43: “Evet. Ama sadece veliler ile olmayacağını, ancak veliler ve öğretmenler ile birlikte gerçekleştirilebilir. Özellikle velilerin işe koşulması öğretmenin işin hafifletir. **İşbirliğini artırır.**”

V61: “Evet. Olabilir. Çünkü velide okulun bir parçasıdır. Çocuklarının eğitiminden sorumludur. **Okul- Aile iş birliğinin** sağlığını da olumlu yönde destekleyeceğini düşünüyorum.”

V99: “Evet. Çünkü hep beraber bu iş yapmalıyız, biz de öğretmene destek olmalıyız, bu geziler sayesinde **öğretmen ve veliler** daha çok iş birliği içinde olur.”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini velilerin de gerçekleştirebileceğine ilişkin gerekçelerinden “eğitimin paydaşı olma” (%10.6) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V27: “Evet. Yapabilir. Çünkü veli **eğitimin bir parçası** çocuklarının öğreniminden sorumludur. Bu sebeple sorumluluk almalı, mutlaka yapmalıdır.”

V69: “Evet. Kesinlikle fayda sağlayacaktır. Çünkü veli **eğitimin bir parçasıdır.**”

V101: “Evet. Neden olmasın sonuçta biz **velilerde okulun bir parçasıyız.** Çocuklarımızın eğitiminden sorumluyuz.”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini velilerin de gerçekleştirebileceğine ilişkin gerekçelerinden “genel anlamda faydalı olma” (%9.6) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V31: “Evet. Veliler de eğitim amaçlı gezilere gidebilir. Çünkü çocuklarının eğitiminden sorumludur ve çocuklarıyla daha iyi iletişim kurabildikleri için **daha verimli olacaktır.**”

V52: “Evet. Gerçekleştirebilirler. Öğrenci, veli ve öğretmenler tarafından yapılan geziler **daha verimli olur.**”

V94: “Evet olabilir. **Gezinin verimi artar.** Belki bir eğitim boyunca hiç gitmeyen öğrenciler veli ve öğretmen iş birliği sayesinde geziye gitmiş olacak.”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini velilerin de gerçekleştirebileceğine ilişkin gerekçelerinden “öğretmenlerin iş yükünün fazla olması” (%5.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V12: “Evet. Olabilir. Günümüz şartlarında **öğretmenler** bu tip etkinliklere **yetişememekte dirler.** Veliler destek vererek daha çok gezi yapılabilir.”

V39: “Evet. Özellikle öğretmen ve bazı gönüllü velilerin birlikteliği ile yapılıncaya daha faydalı olabilir. Çünkü **öğretmenin iş yükü fazla,** veli de yardım ederse gezinin iş yükü paylaşılır.”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini velilerin de gerçekleştirebileceğine ilişkin gerekçelerinden “yeteri zamana sahip olma” (%3.8) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V65: “Evet. Gerçekleştirilebilir. Özellikle yaz tatillerinde bu geziler çok faydalı olabilir. Çünkü **velilin zaman sorunu yok. Yeter ki öğretmen istesin.**”

V66: “Evet olabilir. Çünkü bu tür geziler için öğrencilere zaman ayırmalıyız. Her **velinin zamanı var** kolaylıkla bu gezileri yapabilir.”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini velilerin de gerçekleştirebileceğine ilişkin gerekçelerinden “güvenli olma” (%2.9) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V55: “Evet. Velilerle birlikte geziye gidilmesini daha uygun buluyorum. Çünkü aklım çocuğumda kalmaz. Benim için **daha güvenli** olur.”

V97: “Evet. Olabilir. Velilerle yapılan geziler **daha güvenli** olur.”

Eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini velilerin gerçekleştiremeyeceğine ilişkin veli gerekçeleri incelendiğinde ise “yeterli bilgi ve birikime sahip olmama” (f=13), velilerle yapılacak gezilerin “amacına uygun olmayacağı” (f=13), “öğretmenle yapılan gezilerin daha verimli olması” (f=12), “öğretmenlerin yeterli bilgi ve birikime sahip olması” (f=11) ve “velinin iş yükünün fazla olması” (f=11) gerekçeleri ileri sürülerek velilerin bilimsel alan gezilerini gerçekleştiremeyecekleri belirtilmiştir.

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini gerçekleştiremeyeceğine ilişkin gerekçelerinden “yeterli bilgi ve birikime sahip olmama” (%12.5) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V16: “Hayır. Veliler için zor olur. Hem **veliler (bende dahil) yeterli bilgimiz yok** çocuklara yeterince bilgi veremiyoruz. Toplu okul gezisi olursa daha verimli olacağına ve gezinin.”

V51: “Hayır. Biz veliler değil de öğretmenler böyle eğitim amaçlı gezilerin yapılması daha doğru bence. Çünkü **bizim bilmediğimiz bazı önemli bilgilerin olduğunu** düşünüyorum.”

V68: “Hayır. Biz veliler değil de öğretmenlerimizin böyle eğitim amaçlı gezilerin yapılması, daha doğru olduğunu düşünüyorum. Çünkü **velilerimiz öğretmenlerimiz kadar bilgili değiller.**”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini gerçekleştiremeyeceğine ilişkin gerekçelerinden “amacına uygun olmayacağı” (%12.5) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V103: “Hayır. Çünkü öğrenciler velilerin yanında çok bir öğrenme değil genel olarak oyun havasına sahip olurlar. Yani **veliyle yapılan geziler ciddiyetsiz olur** bence.”

V77: “Hayır. Bütün sınıfların öğrencilerini velilerin götürmesi hem çok zor hem de **gezinin amacına uygun** olmaz. Öğretmenlerin götürmesi iyi olur.”

V79: “Hayır. Öğretmenin idaresinde olarak gezilen öğrenilen geziler daha mantıklı, **amacına uygun** ve verimli olduğunu düşünüyorum.”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini gerçekleştiremeyeceğine ilişkin gerekçelerinden “öğretmenle yapılan gezilerin daha verimli olacağı” (%11.5) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V63: “Hayır gerçekleştiremez. Gerçekleştirse bile aynı verimliliği sağlanamayacağı bütün sınıf aynı anda arkadaşların yanında **daha verimli olur.** Öğretmen birçok bilgi verebilir.”

V67: “Hayır. Gerçekleştiremezler. Çünkü eğitim amaçlıysa **öğretmenin götürmesi daha uygun ve etkili olur.** Aile ile verimsiz olur diye düşünüyorum.”

V85: “Hayır. Bence öğrenciler arkadaş ortamı ile bu gezileri gerçekleştirilmelidir. Çünkü öğretmenle yapılacak **gezilerin daha verimli olacağını** düşünüyorum.”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini gerçekleştiremeyeceğine ilişkin gerekçelerinden “öğretmenlerin yeterli bilgi ve birikime sahip olması” (%10.6) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri şöyledir:

V19: “Hayır. Öğretmenin götürmesi daha faydalı olur. **Öğretmenler daha bilgilidir. Veli ise yeteri kadar bilgili değildir.**”

V37: “Hayır. Bizler öğretmenler gibi gezide eğitim amaçlı şeyler öğretemeyiz. Çünkü **öğretmenler bizden daha iyi bilirler.**”

V49: “Hayır. Öğrenciler genelde öğretmenlerinden daha kolay bilgi alıyorlar. Çünkü **öğretmenler yeterli bilgi birikimine sahiptir. Biz velilerde ise yeterli bilgi yok. Öğretmenleriyle daha verimli geçer.**”

Velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini gerçekleştiremeyeceğine ilişkin gerekçelerinden “velinin iş yükünün fazla olması/ zamanlarının olmaması” (%10.6) kodu kapsamında bazı doğrudan ifadeleri ise şöyledir:

V1: “Hayır. Her velinin **iş ağır günümüzde, iş yoğunluğundan** ve masraflardan kafasını kaldırabilirse dedikleriniz olabilir. Ayrıca öğretmenlerin götürmesi bilgi bakımından velilerden daha faydalı olabileceği kanaatindeyim.”

V70: “Hayır, çünkü veliler bir daha arayarak çocukları geziye götürmezler. Çalışan **anne babalar vakit bulamazlar. Ev hanımları ya bebeğim var der ya da kadın başıma götürmedim der. Kanaatimce bu mümkün değildir. Kendim için söylüyorum çok yakın bir yer olursa götürürüm onun dışında resmi ve uzak yerlere gezi gerçekleştiremem.**”

V75: “Hayır. Bu konuda öğretmenlik yapmış birisi olarak velilerin bu tarz gezilere katılacağını pek düşünüyorum. **İş yorgunluğu, fırsat bulamama** gibi nedenlerle veli toplantılarına bile katılmıyorlar. Öğretmenle çocukların katılacağı bir gezi hem zevkli hem de daha kalıcı olacaktır. Zar zor gelen velilerin gezi konusunda pek olumlu geçmeyecektir.”

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Mevcut araştırmada ortaokul öğrencilerinin velilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda ilk olarak ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını gönderme durumu ve eğitim öğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan velilerin büyük bir çoğunluğu (%97.1) eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerine çocuklarını göndermek istediklerini; çok azı (%2.9) ise bu tür gezilere çocuklarını göndermek istemediklerini belirtmiştir. Ayrıca velilerin “etkili öğrenmeyi sağlaması”, “başarıyı artırması”, “sosyalleşmeyi sağlaması”, “bilişsel bilgiyi artırması”, “dersleri sevdirmesi”, “öğrenmede kalıcılığı sağlaması”, “eğlenceli olması” ve “okula yönelik sevgiyi/bağlılığı artırması” şeklinde gerekçelerle okul tarafından gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine çocuklarını göndermek istediklerini belirtmiştir. Demir’in (2021) “Sosyal Bilgiler Dersinde Veli Eşliğinde Gerçekleştirilen İnceleme Gezilerinin Etkililiği” başlıklı çalışmasında velilerin %81.4’ünün bilimsel alan gezilerine çocuklarını gönderdikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla gerek Demir (2021) tarafından yapılan çalışmanın gerekse mevcut çalışmanın bulgularına göre çocuklarını bilimsel alan gezilerine gönderme konusunda velilerin yüksek düzeyde motivasyona sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin gerekliliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre velilerin tamamı eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerinin yapılmasını gerekli görmektedir. Bu gerekliliği ise “etkili öğrenmeyi sağlaması”, “öğrenmede kalıcılığı sağlaması”, “başarıyı artırması”, “eğlenceli olması” şeklindeki gerekçelere bağlamışlardır. Araştırmaya katılan velilerden üçü çeşitli gerekçeler (güvenli olmaması, ulaşım sorununun olması ve bilgi eksikliğinin olması) ileri sürerek çocuklarını bilimsel alan gezilerine göndermek istemeseler de onlar dahil velilerin tamamı

eğitim ğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini gerekli görmektedir. Alanyazın incelemesinde de mevcut araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren bilimsel alan gezilerinin eğitim ğretim sürecinde birçok yararının (eğlenceli ve heyecan verici olması, öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilemesi, st düzeye düşünme becerilerini sağlaması, akademik başarıyı, derse yönelik tutum ve motivasyonu arttırması, öğrenmede kalıcılığı sağlaması, konuları somutlaştırması, etkili öğrenmeyi ve sosyalleşmeyi sağlaması, insan-evre ve insan-mekân arasında ilişki kurma ve gözlem becerisini geliştirmesi, vb.) olduğunu ortaya koyan alışmalar (Alkış, 2008; Atayeter, ve Tozkoparan, 2014; Atayeter ve Tozkoparan, 2016; Behrendt ve Franklin, 2014; etin vd., 2010; Demir, 2021; Doğanay, 1993; Garipağaoğlu, 2001; Gazel ve Yıldırım, 2014; Güngördü, 2006; Korkmaz, 2006; Mazman, 2007; zay, 2003; şenşekerci ve şenyurt, 2013; Tozkoparan, 2013) mevcuttur. Bu sonuçların eğitim ğretim açısından bilimsel alan gezilerinin önemini ve gerekliliğini açıkça ortaya koyduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmada ortaokul yedinci sınıf ğrenci velilerinin tercih ettikleri bilimsel alan gezisi türüne (günübirlik/ konaklamalı) ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan velilerin 89'unun (%85.6) "günübirlik" gezileri, 15'inin (%14.4) ise "konaklamalı" gezileri tercih ettikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla velilerin önemli bir çoğunluğunun eğitim ğretim amaçlı düzenlenen günübirlik gezileri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin günübirlik gezileri tercih etmeleri üzerinde "konaklamalı geziler için çocuklarının yaşlarının küçük olması", "konaklamalı gezilerde endişelendikleri", "konaklamalı gezilerde güvenlik sorunu olması", "konaklamalı gezilerde ekonomik sorunlar olması" şeklindeki gerekçelerin etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bilimsel alan gezileri önündeki güvenlik, ulaşım ve ekonomik gibi engelleyici faktörlerin, velilerin bilimsel alan gezisi türüne (günübirlik/konaklamalı) ilişkin tercihleri üzerinde de etkili olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmada ortaokul yedinci sınıf ğrenci velilerinin eğitim ğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yapılma düzeyine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan velilerin tamamının (f=104) eğitim ğretim sürecinde bilimsel alan gezilerinin yeteri kadar yapılmadığını ifade ettikleri grlmştir. Alanyazında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sözgelimi Kenna (2019) tarafından yapılan çalışmada bilimsel alan gezilerini gerçekleştiren Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin %30.6'sının bir kez, %25'inin iki kez, %27.8'inin üç kez ve %16.6'sının ise dört kez ve üstünde bilimsel alan gezilerini gerçekleştirdiği; Mazman (2007) tarafından yapılan çalışmada ise Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin %4.5'inin her zaman, % 13'ünün çoğunlukla, %43.5'inin ise bazen inceleme gezilerini kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Dahası ğretmenlerin %56.6'sı hazırlamış oldukları yıllık planlarda inceleme gezilerine hiç yer vermemişken, %20.3' bir kez, %14' iki kez, %4.9' üç kez ve %4.2'si ise dört ve dörtten fazla sayıda yıllık planlarda inceleme gezilerine yer vermiştir. Dolayısıyla gerek mevcut araştırmanın gerekse alanyazındaki çeşitli araştırmaların sonuçlarına göre eğitim ğretim sürecinde bilimsel alan gezilerine yeterince yer verilmediği söylenebilir. Mevcut araştırmada veliler "ekonomik sorunlar", "ğretmenden kaynaklanan sorunlar", "veliden kaynaklanan sorunlar", "yeteri kadar bilgilendirmenin yapılmaması", "okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar", "güvenlik sorunu" ve "zaman sorunu" şeklindeki gerekçeleri ileri sürerek eğitim ğretim sürecinde yeteri kadar bilimsel alan gezilerin yapılmadığını belirtmiştir. Alanyazında da "zaman baskısı, ulaşım sorunu, ekonomik ve bürokratik zorluklar" gibi nedenlerle çok az sayıda öğretmenin bu aktiviteleri tercih ettiği ortaya konulmuştur (Akengin ve Demirsoy, 2011; Atayeter ve Tozkoparan, 2014; Atayeter ve Tozkoparan, 2016; Carrier, 2009; elikkaya ve Kuş, 2009; etin vd., 2010; Ersoy ve Kaya, 2009; Güven vd., 2004; Mazman, 2007; Orion ve Hofstein, 1994; Orion vd., 1997; ztrk ve Baysal, 1999; Simmons, 1998; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Dolayısıyla bu yönüyle mevcut araştırmanın sonuçlarıyla alanyazında ortaya konulan sonuçların birbiriyle örtüştüğü söylenebilir.

Mevcut araştırmada bilimsel alan gezileri önündeki engellere yönelik "veliden kaynaklanan sorunlar giderilmeli", "ekonomik sorunlar zlmeli", "bilgilendirme yapılmalı", "ğretmenden kaynaklanan sorunlar giderilmeli", "okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar giderilmeli", "iş

birliği yapılmalı”, “güvenlik sorunu çözülmeli”, “ulaşım sorunu çözülmeli”, “planlama yapılmalı”, “programda yer verilmeli”, “resmi prosedür azaltılmalı”, “eğitim öğretim sürecinde zorunlu olmalı”, “MEB’den kaynaklanan sorunlar giderilmeli” ve “zaman sorunu çözülmeli” şeklindeki çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Alanyazında bilimsel alan gezilerinin önündeki engellerin kaldırılması gerektiğine ilişkin değerlendirmeler birçok çalışmanın ortak noktasını oluşturmuştur (Alkış, 2008, Ata, 2002; Bozdoğan, 2007; Çetin vd., 2010; Kamber, 2007; Mazman, 2007; Uludağ, 2003; Yıldırım, 2012). Alanyazında daha çok “ekonomik sorunların giderilmesi, bürokratik işlemlerin kolaylaştırılması, öğretim programında daha çok yer verilmesi, öğretmenleri teşvik etmesi, okul aile iş birliğinin sağlanması, zümre öğretmenler kurul kararlarında yer verilmesi, bilimsel alan gezileriyle ilgili seminer ve hizmet içi çalışmaların yapılması, bilgilendirilme toplantılarının yapılması, rehber ve el kitaplarının hazırlanması, zorunlu hale getirilmesi, veliler ve okul idaresi bilimsel alan gezileri konusunda bilinçlendirilmesi” gibi birçok çözüm önerisinde bulunulmaktadır. Dolayısıyla mevcut araştırmada inceleme gezilerinin önündeki engellere ilişkin velilerin çözüm önerileri ile alanyazındaki çeşitli araştırmalarda yer verilen çözüm önerilerinin genel anlamda benzerlik gösterdiği söylenebilir. Dahası bilimsel alan gezilerinin önündeki engellerin hala güncelliğini koruması araştırmacıları alternatif çözüm önerilerine itmektedir. Bu bağlamda Koca (2014), öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerine alternatif olarak fotoğrafları ve sanal alan gezilerini önerirken; Demir (2021) ise veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katımlı inceleme gezilerini alternatif bir yaklaşım olarak önermektedir. Dolayısıyla mevcut çalışmanın bulgularının, velilerden bu konuda alternatif olarak yararlanılabileceğini ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Nitekim mevcut araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini gerçekleştirip gerçekleştirilemeyeceğine ilişkin görüşleri de incelenmiştir. Bu bağlamda velilerin 68’i (%65.4) velilerin bilimsel alan gezisi gerçekleştirilebileceğine ilişkin görüş bildirmişken 36’sı (%34.6) ise gerçekleştirilemeyeceğine ilişkin görüş bildirmiştir. Velilerin de eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini gerçekleştirilebileceğine ilişkin gerekçelerini “yeterli bilgi ve birikime sahip olma”, “eğitim öğretimden sorumlu olma”, “öğretmenlerin iş yükünün fazla olması”, “yeterli zamana sahip olma”, veli sayesinde “çok sayıda gezi yapılabilmesi”, “öğretmen-veli iş birliğinin artması”, velilerin de “eğitimin paydaşı olması”, velilerin düzenleyeceği gezilerin de “genel anlamda faydalı olacağı” şeklindeki fikirler oluşturmaktadır. Diğer taraftan velilerin eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezilerini gerçekleştirilemeyeceğine ilişkin gerekçelerini ise “yeterli bilgi ve birikime sahip olmama”, velilerle yapılacak gezilerin “amacına uygun olmayacağı”, “öğretmenle yapılan gezilerin daha verimli olması”, “öğretmenlerin yeterli bilgi ve birikime sahip olması” ve “velinin iş yükünün fazla olması” şeklinde fikirler oluşturmaktadır. Alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin psikolojik, kültürel, (Flynn, 2007) ve sosyoekonomik (Sheldon, 2007; Yolcu, 2011) nedenlerden dolayı yeteri kadar eğitim öğretim sürecine destek veremediği belirlenmiştir. Ancak gerek Demir (2021) tarafından yapılan çalışmada gerekse Kızıldaş ve Sak (2018) tarafında yapılan çalışmada velilerin önemli bir bölümünün çocuklarına eşlik ederek bilimsel alan gezisi düzenlediği belirlenmiştir. Dahası Demir (2021) tarafından yapılan çalışmada veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katımlı bilimsel alan gezilerinin oldukça eğlenceli olduğu, öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonlarını, akademik başarılarını, bilimsel alan gezilerine yönelik tutumlarını ve kültürel mirasa yönelik farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla her ne kadar velilerin bir kısmı çeşitli gerekçeler ileri sürerek velilerin bilimsel alan gezisi düzenleyemeyeceğini belirtmiş olsa da gerek alanyazındaki birtakım çalışmalar gerekse mevcut araştırmada velilerin de eğitim öğretim amaçlı bilimsel alan gezisi düzenleyebileceğini söylemek mümkündür.

Velilerin bilimsel alan gezilerine dönük görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- ✓ Alanyazın incelendiğinde bilimsel alan gezilerine yönelik gerek teorik gerekse uygulamalı çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak velilerin bilimsel alan gezilerine

yönelik görüşlerinin alındığı çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Bu sebeple bilimsel alan gezileri kapsamında velilere dönük gerek uygulamalı gerekse teorik çeşitli çalışmalar yapılabilir.

- ✓ Araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin neredeyse tamamı çocuklarını bilimsel alan gezilerine gönderme konusunda istekli oldukları belirlenmiştir. Velilerin bu görüşü dikkate alındığında bilimsel alan gezilerinin önündeki engellerin aşılması durumunda eğitim öğretim sürecinde aktif biçimde bilimsel alan gezilerinden faydalanılabileceği söylenebilir. Alanyazında velilerin eğitim öğretim sürecine dahil olmasıyla gerek öğrenci gerek veli gerekse eğitimin diğer paydaşları üzerinde çeşitli olumlu yansımalarının olduğu ortaya konulmuştur. Dahası alanyazında veli eşliğinde gerçekleştirilen bilimsel alan gezilerinin öğrencilerin akademik başarılarını, derse yönelik tutum ve motivasyonlarını, bilimsel alan gezilerine yönelik tutumlarını ve kültürel mirasa yönelik farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Mevcut araştırmada da velilerin önemli bir çoğunluğunun velilerin bilimsel alan gezisi gerçekleştirebileceğine yönelik görüş belirttiği sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla veli eşliğinde bilimsel alan gezilerinin düzenlenmesi önerilebilir.
- ✓ Gerek alanyazında gerekse mevcut araştırmada aktif bir biçimde bilimsel alan gezilerinin gerçekleştirilmesi önünde birçok sınırlayıcı engel bulunduğu ortaya konulmuştur. Bu sınırlayıcı engellerin kaldırılması gerektiği alanyazında birçok kez vurgulanmıştır. Mevcut çalışmada veliler tarafından da bu sınırlayıcı faktörlerin kaldırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla eğitimin tüm paydaşları bilimsel alan gezilerinin önündeki sınırlayıcı engellerin kaldırılmasına yönelik iş birliği içerisinde hareket edebilir.
- ✓ Mevcut araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrenci velilerinin bilimsel alan gezilerine yönelik görüşleri alınmıştır. Farklı kademelerdeki öğrenci velileriyle de benzer çalışmalar yapılarak velilerin bu gezilere ilişkin görüşleri değerlendirilebilir.

5. KAYNAKÇA

Açar, S. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ve çevre duyarlılığına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 298037).

Açıkgöz, M. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde gezi-gözlem ve inceleme yönteminin etkinliğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 191075).

Akengin, H., & Demirsoy, M. (2011). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 5-23.

Alkış, S. (2008). Coğrafya öğretiminde inceleme gezileri ve arazi çalışmaları. R. Özey ve A. Demirci (Ed.), *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (ss. 77-106). İstanbul: Aktif Yayınevi.

Arı, Y. (2020). Fieldwork in geography undergraduate degree programmes of Turkish Universities: status, challenges and prospects. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(2), 285-309.

Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekanlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin "müze eğitimi'ne" ilişkin görüşleri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 120673)

Atayeter, Y., & Tozkoparan, U. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde gezi gözlem yönteminin uygulanmasına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-21.

Atayeter, Y., & Tozkoparan, U. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde gezi gözlem yöntemini planlama uygulama ve sonuçlandırma açısından bir değerlendirme. H. Babacan ve S. Özer (Ed.), *Sosyal ve Liberal Bilimlerde Yeni Yönelimler (ss. 171- 188)*. Ankara: Gece Kitaplığı.

Ay, M. A. (2015). *Gezi gözlem ve inceleme yönteminin 7. sınıf sosyal bilgiler programında "ekonomi ve sosyal hayat" ünitesinde vakıflar konusunun işlenmesinde öğrenci başarı ve tutumları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 399357)

Balcı, A. (2010a). The opinions of the geography teacher candidates about the place of field trips in geography teaching. *Education, 130*(4), 561-572.

Balcı, A. (2010b). The impact of geographical trips on geography teaching. *Education, 131*(1), 33-42.

Ballı, A. (2009). *9. sınıf fiziki coğrafya konuları öğretiminde gezi gözlem yönteminin önemi (Bağcılar ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 231820)

Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental & Science Education, 9*(3), 235-245

Berberoğlu, E., Güder, Y., Sezer, B., & Yalçın-Özdilek, Ş. (2013). Sınıf dışı hidrobiyoloji etkinliğinin öğrencilerin duyuşsal bakış açıları üzerine etkisi örnek olay incelemesi: Çanakkale bilim kampı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 1177-1198.

Boyle, A., Maguire, S., Martin, A., Milsom, C., Nash, R., Rawlinson, S., Turner, A., Wurthmann, S., & Conchie, S. (2007). Fieldwork is good: the student perception and the affective domain. *Journal of Geography in Higher Education, 31*(2), 299-317.

Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 207028)

Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education, 21*(2), 35-48.

Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev.). İstanbul: Edam.

Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 741-758.

Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 13*(3), 1823-1841.

Çetin, M. A., & Metin, C. (2013). Mezarlık ve şehitlik ziyaretlerinin tarih bilgisi ve bilincinin oluşumunda ve öğrencinin akademik başarısındaki etkisi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 1*(1), 44-66.

Çetin, T., Kuş, Z., & Karatekin, K. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2*, 158-180.

Çulha, B. (2006). *Tarihsel mekanlarda keşfederek öğrenme yoluyla sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 189836)

Demir, Y. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin etkililiği* (Doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.

Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111.

Doğanay, H. (1993). *Coğrafyada metodoloji genel metodlar ve özel öğretim metodları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ersoy, A. F., & Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 71-86.

Ertaş, H. (2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 305894)

Flynn, G. V. (2007). Increasing parental involvement in our schools: the need to overcome obstacles. promote critical behaviors and provide teacher training. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(2), 23-30.

Fuller, C. I. (2006). What is the value of fieldwork? answers from new zealand using two contrasting undergraduate physical geography field trips. *New Zealand Geographer*, 62, 215-220.

Fuller, C. I., Edmondson, S., France, D., Higgitt, D., & Ratinen, I. (2006). International perspectives on the effectiveness of geography fieldwork for learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), 89-101.

Garipağaoğlu, N. (2001). Gezi-gözlem metodunun coğrafya eğitimi ve öğretimindeki yeri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 2(3), 13-30.

Gazel, A. A., & Yıldırım, R. (2014). İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler derslerinde gezi-gözlem yönteminin uygulanma durumunun incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(2), 246-270.

Gökkaya, A., K., & Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 483-506.

Griffin, J. (2004). Research on students and museums: looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88(1), 59-70.

Griffin, J., & Symington, D. (1997). Moving from task oriented to learning oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81(6), 763-779.

Güleç, S., & Alkış, S. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 63-78.

Güler, A. (2009). *Programlı ve etkili bir müze gezisi için geliştirilen müze eğitim paketinin etkinliğinin ölçülmesi (ankara ili ilköğretim 1. kademe 3. sınıf sanat etkinlikleri dersi örneği)* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 228348)

Güngördü, E. (2006). *Eğitim fakülteleri için coğrafyada öğretim yöntemleri ve çağdaş öğretim yaklaşımları ilkeler-uygulamalar*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Güven, A., Gazel, A. A., & Sever, R. (2004). Tarih öğretmenlerinin gezi-gözlem uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 225-235.

Han, L. F., & Foskett, N. H. (2007). Objectives and constraints in geographical fieldwork: teachers' attitudes and perspectives in senior high schools in taiwan. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(1), 5-20.

Kamber, T. (2007). *2005-2006 yeni öğretim programında sosyal bilgiler dersi etkinliklerinin uygulanabilirliğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 205942)

Karakaş Özür, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 279700)

Kayağ, R. (2009). *Sosyal bilgiler dersinin etkililiği açısından materyal kullanımı ve gezi-gözlem metodunun uygulanması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 241842)

Kenna, J. L. (2019). Field trips among secondary social studies teachers in florida. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 1-16.

Kenna, J. L., & Russell, W. B., (2015). Tripping on the core: utilizing field trips to enhance the common core. *Social Studies Research and Practice*, 10(2), 96-110.

Kent, M., Gilbertson, D. D., & Hunt, C. O. (1997). Fieldwork in geography teaching: a critical review of the literature and approaches. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(3), 313-332.

Kızılcıoğlu, A. (2003). İlköğretim okullarında bir kırsal yerleşmeye düzenlenecek gözlem gezisinde gerçekleştirilecek etkinlikler ile bir gezi planı önerisi. Balıkesir Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 2-21.

Kızıлтаş, E. (2016). *Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal duygusal beceri gelişimine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 449645)

Kızıлтаş, E., & Sak, R. (2018) Anne-babaların perspektifinden alan gezisi etkinlikleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(3), 468-480.

Koca, M. K. (2014). *Arazi çalışması temelli öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler dersine uygulanabilirliği* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 356640)

Korkmaz, N. (2006). *Volkan topoğrafyası konularının öğretiminde gezi- gözlem yönteminin öğrenci başarısına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 187654)

Lai, K. C. (1999). Freedom to learn: a study of the experiences of secondary school teachers and students in a geography field trip. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(3), 239-255.

Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education*, 40(2), 88-90.

Mazman, F. (2007). *Sosyal bilgiler eğitiminde gezi-gözlem metodunun uygulanmasına ilişkin bir araştırma (Tokat örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 204638)

Medzini, A., Meishar-Tal, H., & Sneh, Y. (2015). Use of mobile technologies as support tools for geography field trips. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(1), 13-23.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Michie, M. (1998). Factors influencing secondary science teachers to organise and conduct field trips. *Australian Science Teacher's Journal*, 44(4), 43-50.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4. 5. 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara.

Munday, P. (2008). Teacher perceptions of the role and value of excursions in years 7-10 geography education in Victoria, Australia. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(2), 146-169.

Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097-1119.

Orion, N., Hofstein, A., Tamir, P., & Giddings, G. J. (1997) Development and validation of an instrument for assessing the learning environment of outdoor science activities. *Science Education*, 81, 161-171.

Özay, E. (2003). *Ortaöğretim coğrafya eğitimi ve öğretiminde gezi-gözlem metodunun öğrenci başarısı üzerine etkisi ve diğer öğretim metodlarıyla karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 124759)

Özkan, İ. (2009). *Gezi-gözlem ve inceleme yönteminin 6.sınıf sosyal bilgiler programı ülkemizin kaynakları ünitesindeki öğrenci başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 263523)

Öztürk, C., & Baysal, N. (1999). İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 11-20.

Panelli, R., & Welch, R. V. (2005). Teaching research through field studies: a cumulative opportunity for teaching methodology to human geography undergraduates. *Journal of Geography in Higher Education*. 29(2). 255-277.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, Sage.

Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.

Simmons, D. (1998) Using natural settings for environmental education: perceived benefits and barriers. *Journal of Environmental Education*, 29(3), 23-31.

Sitali-Mubanga¹, G. N., Lukonga¹, L. R., & Denuga, D. D. (2018). Effects of lack of field trips on learner's performance in social studies at primary school. *International Journal of Education*, 10(2), 60-73.

Şan, A. (2016). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde çevre gezilerinin etkililiği üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Antalya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 436755)

Şenşekerci, E., & Şenyurt, S. (2013). *Zamanda yolculuk: Topluma hizmet uygulamaları dersi bağlamında bir tarihsel çevre farkındalığı çalışması* (Poster Bildiri), Uludağ Üniversitesi III. Bilgilendirme ve AR-GE Günleri Bursa/Türkiye.

Şenyurt, S. (2013). Education for sustainable development through fieldwork in geography lessons. O. Strelava, İ. Hristov, K. Mortan, P. Peeva, R. Sam, N. Sam, E. Galay ve E. Atasoy (Editörler), *The science and education at the beginning of the 21st century in Turkey* (ss. 153-163). Sofija: St.Kliment Ohridski University Press.

Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.

Taylor, S. I., Morris, V. G., & Cordeau-Young, C. (1997). Field trips in early childhood settings: expanding the walls of the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 141-147.

Taylor, S. I., Morris, V., ve Cordeau-Young, C. (1997). Field trips in early childhood settings: Expanding the walls of the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 141-146.

Tortop, H. S., & Özek, N. (2013). Proje tabanlı öğrenmede anlamlı alan gezisi: güneş enerjisi ve kullanım alanları konusu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 300-307.

Tozkoparan, U. (2013). *Burdur ilindeki öğrencilerin gezi ve seyahat kültürü üzerine düşünceleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 330906)

Uludağ, Ö. (2003). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırma inceleme yoluyla öğretim ve geleneksel öğretimin akademik başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 125689)

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, R. (2012). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler derslerinde gezi gözlem yönteminin uygulanma durumunun incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 319874).

Yolcu, H. (2011). Türkiye'de eğitimde yerelleşme ve ailelerin okul yönetimine katılımının güçlendirilmesi: değişen ne?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1229- 1251.

6. EXTENDED ABSTRACT

Scientific field trips, which are one of the very entertaining and exciting activities (Tortop & Özek, 2013), unfortunately, cannot be included in the educational process by teachers for various reasons. It has been revealed in various research that teachers cannot benefit from scientific field trips for various reasons, especially time pressure, economic and bureaucratic restrictions, and transportation problems. However, it is emphasized that the obstacles in front of scientific field trips should be eliminated in the relevant research. It is observed that many theoretical and applied studies on scientific field trips, which are extensive in their inclusiveness, have been conducted by different disciplines. It is observed that many studies have been conducted by different disciplines, especially geography and social studies discipline fields, regarding scientific field trips both at the national and international levels. In related studies, it was found that the participants consisted mostly of students and teachers, but parents were not given much space. Indeed, at the national level, only one study was reached in which parents took part as participants. In the study conducted by Kızıldaş and Sak (2018), the opinions and experiences of the parents of preschool students who have experience in scientific field trips were examined. There have not been any studies in the literature in which the opinions of parents on scientific field trips were taken at the secondary school level. However, as before school, it is important to get the opinions of parents about scientific field trips at the primary and secondary school level. As a matter of fact, it is essential to obtain the approval and support of parents to organize scientific field trip activities in the educational process (Kızıldaş, 2016). If this is achieved, that is, "it is thought that teachers will take part in field trip studies more often if they provide family support" (Kızıldaş and Sak, 2018, p. 471). Therefore, it can be said that taking the opinions of the parents of secondary school students about scientific field trips is very important in terms of the applicability and effectiveness of these trips. For these reasons, the current research aimed to examine the views of the parents of the seventh-grade secondary school students on scientific field trips. It is thought that the research will contribute to the relevant literature. The main problem sentence of the research is "What is the opinion of the parents of the seventh-grade secondary school students about the scientific field trips?" it is in the form of.

The research was conducted taking into account the basic qualitative research method. The study universe of the research consists of the parents of seventh grade students in the central district of Kilis province in the fall semester of the 2021-2022 academic year. The study group consists of the parents of 104 seventh grade students studying in the central district of Kilis province in the fall semester of the 2021-2022 academic year. This sample group consists of parents in a public secondary school selected by appropriate sampling method (Creswell, 2019; Yıldırım and Şimşek, 2016). Although 116 parents were included in the sample group at the beginning of this study, the data of 12 parents who left some or all of the questions in the "Parent Opinion Form" and "Personal Information Form" blank were not included in the study. Thus, 56.7% of the participants are female and 43.3% are male parents. In addition, 14.4% of the participants graduated from primary school, 27.9% from secondary school, 24% from high school, 26.9% from undergraduate and 6.7% from postgraduate education. When the age status of the participants is examined, it is seen that 9.6% December 20-30, 61.5% 31-40, 26.9% 41-50, 1.9% 51 years and older. Demographic information of the participants is presented in Table 1. In this study, to determine the opinions of secondary school seventh grade parents about scientific field trips, parents were given a "Parent Opinion Form" and asked to answer the questions in the form. The parents who participated in the study were informed about the purpose of the study

in the “Personal Information Form” and that participation in the study is based on volunteering. In addition, information about the demographic characteristics of the participants was collected through the “Personal Information Form”. The data of the study were collected through the “Parent Opinion Form” in electronic environment in the fall semester of 2021. Then, the data were subjected to content analysis through the “Maxqda 12” program, encoded and these generated codes were presented in tables under the relevant themes. While the data were encoded to clear the research from personal misconceptions, the same process was performed independently by two different experts. Thus, the reliability of the study was increased, and it was aimed to prevent the factors that negatively affect the reliability of the research. Therefore, a common opinion has been reached by determining not only what the qualitative findings obtained in the study mean according to the researcher, but also what they mean according to multiple people. This process, which is also expressed as a consensus between Decoders, is very important in terms of the reliability of the research. As a matter of fact, the consensus between Decoders was analyzed using the “consensus between Decoders” button from the “Analysis” tab of the “Maxqda 12” program. According to this, the consensus between Decoders in the research. it is concluded that there are 87 (87%). According to this result, it can be said that the consensus or reliability between Decoders is quite good. Because of your trustworthiness. It is emphasized that being over 80 (80%) is a sufficient result (Miles and Huberman, 2019). While the direct statements of the parents were given in the research, codes such as V1, V2, V3 ... were used instead of the names of the parents. Thus, codes from V1 to V104 have been created.

As a result of the research, it was determined that all parents believe that scientific field trips are necessary for educational purposes, almost all (97.1%) want to send their children to scientific field trips for educational purposes, and a significant majority (85.6%) prefer day trips. In addition, more than half (65.4%) of the parents who participated in the research expressed the opinion that parents can also conduct a scientific field trip. In addition, within the scope of the research, parents stated that they believe that there are not enough scientific field trips in the educational process and made various suggestions for solutions to remove obstacles to scientific field trips.



Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rıfat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi

Selvi DEMİR¹

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 08.12.2022	<p>Bu araştırmayla, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını belirlemek ve bu kaygılarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ana bilim dalı, sosyoekonomik durum, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okuma alışkanlığı, sahip olunan kitap sayısı, günlük internet kullanım süresi, günlük TV izleme süresi, karakter özelliği ve yaşanılan yerleşim yeri) göre incelemek amaçlanmıştır. Bu sebeple mevcut araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel araştırma/tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 akademik yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 405'i kadın, 155'i erkek olmak üzere toplam 560 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Konuşma Kaygısı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik kaygılarında sınıf düzeyi, ana bilim dalı, baba eğitim düzeyi, günlük TV izleme süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmezken cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum, okuma alışkanlığı, sahip olunan kitap sayısı, günlük internet kullanım süresi, karakter özelliği ve yaşanılan yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı olarak bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 17.12.2022	
<i>Kabul Tarihi:</i> 18.12.2022	
<i>Basım Tarihi:</i> 25.01.2023	
Anahtar Sözcükler: Kaygı, konuşma kaygısı, öğretmen adayları	

Examination of Speech Anxiety of Teacher Candidates

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 08.12.2022	<p>The purpose of this research speaking teacher candidates identify their concerns and these concerns several variables (gender, age, grade level, department, socioeconomic status, mother/father education level, the number of books that they read the number of books has monthly, daily internet usage and TV viewing time, character traits, and inhabited settlement) is to study according to. For this reason, descriptive research/screening method, which is one of the quantitative research methods, was used in the current research. The study group of the research consists of a total of 560 teacher candidates, 405 of whom are girls and 155 of whom are boys, studying at a state university in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The data of the research were collected using the "Personal Information Form" and the "Speech Anxiety Scale". As a result of the research, it was determined that the speech anxiety of the teacher candidates was at a moderate level. Concerns to talk to the teacher candidates in grade level, department, dad education level, daily TV viewing time was observed, while no statistically significant difference according to the variables of gender, age, mother education level, socioeconomic status, the number of books that they read the number of books you have monthly, daily internet usage time, character traits, and determined that there is a statistically significant difference variables inhabited the settlement.</p>
<i>Revised:</i> 17.12.2022	
<i>Accepted:</i> 18.12.2022	
<i>Published:</i> 25.01.2023	
Keywords: Anxiety, speech anxiety, teacher candidates	

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kilis-TÜRKİYE, e-posta: slv.demir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7043-7414

1. GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanoğlu doğumundan itibaren çevresiyle sürekli bir iletişim kurma çabası içerisinde. Bu davranımı sayesinde duygu ve düşüncelerini, istek ve ihtiyaçlarını diğer bireylere ulaştırmaya çalışır. Nitekim yaşantısının daha sağlıklı olabilmesi, doğuştan gelen iletişim becerilerini kullanmasını gerektirmektedir. Bu temel beceri içerisinde değerlendirilen konuşma becerisinin, iletişimde özel bir yeri ve önemi vardır. Nitekim konuşma, iletişim kurarken en çok tercih edilen veya başvurulan becerilerden biridir (Karalı ve ark., 2021). Yüzyıllar boyunca insanoğlunun iletişimindeki en önemli aracı ve iletişim kurarken kullandığı en temel becerilerinden biri konuşmadır (Özdemir, 2004). Temel dil becerileri içinde konuşma becerisi apayrı bir öneme sahiptir. Çünkü dilbilimcilere göre sözlü dil, her türlü iletişimin temelini teşkil eder. Bir yazı dili oluşmadan çok önce onu ortaya çıkaracak bir konuşma dilinin olması şarttır. Bir toplumun yazılı dile sahip olmasa bile sistemli bir konuşma diline sahip olduğu bilinen bir gerçekliktir (Akt. Sevim, 2012). Dahası insanoğlu, benliğini kabul ettirmek, varlığını ortaya koymak, toplumsal ilişkilerini geliştirmek, belli bir doyuma ulaşmak, çevresini denetlemek ve ihtiyaçlarını gidermek için konuşma becerisine ihtiyaç duymaktadır (Arıkan, 2011).

Psikolojik, fizyolojik ve fiziksel olmak üzere farklı birtakım özellikleri içerisinde barındıran konuşma becerisinin, (Temizyürek ve ark., 2007) “kişiliğin oluşmasında, zihinsel gelişimde ve toplumsal ilişkilerde bir yansıtıcı olduğu” (Sever, 2011) bilinmektedir. İnsanoğlunun yaşantıları sonucunda edindiği duygu, düşünce ve deneyimlerini söz ile ifade etmesi şeklinde tanımlanan konuşma (Özdemir, 2004), insanları diğer canlılardan farklı kılan düşünme eyleminin sesler aracılığıyla dışa vurumu (Yaman, 2007) olarak da ifade edilmektedir. Elbette ki bu becerinin hem bireysel hem toplumsal etkileri söz konusudur. İnsanlık tarihine bakıldığında konuşmanın belirleyici rolünün olduğu görülmektedir. Nitekim *“etkili ve ikna edici konuşma becerisine sahip olanlar; askerî, dinî ve siyasi alanlarda kitleleri etkileme ve yönlendirme gücünün farkına varabilen bireyler ayrıcalığına ulaşabilmiş ve bu becerinin bir sanata dönüşme noktasında önemli yol katetmişlerdir. Retorik ya da belagat da denilen etkileyici ve ikna edici konuşma sanatı, konuşmanın önemini diğer dil becerileri arasında ön plâna çıkartan bir yetkinlik hâline bürünerek bireyler arası iletişimin sosyokültürel bir ürünü olabilmıştır”* (Özkan ve Kınay, 2015, s.1291).

Alanyazındaki araştırmalar insanoğlunun günlük %50- %80 arası bölümünü iletişim kurarak geçirdiği ve bu iletişiminin %9'unu yazma, %16'sını okuma, %45'ini dinleme, %30'unu ise konuşma şeklinde gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır (Nalıncı, 2000). Ayrıca konuşma eylemi gerçekleşmeden dinleme eyleminin gerçekleşmeyeceği dikkate alındığında insanoğlu açısından konuşmanın ne denli önemli olduğu çarpıcı biçimde ortaya çıkmaktadır (Kurudayıoğlu, 2003). Konuşmanın bu denli önemine rağmen yüz yüze veya topluluk önünde yapılan konuşmaları etkileyen bazı olumsuz faktörlerin olduğu ve bu faktörlerin bireyin içinde yaşadığı, kültürel, ekonomik, sosyal ve fiziki çevreden veya psikolojik niteliklerinden kaynaklandığı bilinmektedir. Nitekim bu faktörler konuşmacının yüz yüze veya topluluk önünde yapacağı konuşmayı olumsuz olarak etkileyebilir ve öz güven yitimine sebep olabilir (Sargın, 2006). Bu olumsuz durumlardan birisinin de kaygı olduğu bilinmektedir. Kaygı yani anksiyete durumu, insanoğlunun doğduğu andan itibaren kendisinde var olan, gerçekle bağlantısız ve belirsiz olan, anlatılması, anlaşılması, imgelemesi ve tasarlanması olanaksız olan, geleceğe dönük nahos ve elem verici duygulanma durumudur (Köknel, 2004). İnsanda üzüntüye yol açan veya sevk eden kaygı aynı zamanda

korku, panik ve dehşete de sebebiyet veren duygu şeklinde açıklanabilir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015).

Kişinin, konuşma yapmaktan çekinmesini, korkmasını ifade eden konuşma kaygısı (Ayres ve Hopf, 1993) ise bir insan topluluğu karşısında konuşma yapacak olan kişinin hissetmiş olduğu tedirginlik ve başarısızlık duygusudur (Katrancı ve Kuşdemir, 2015). Düşük ve orta seviyelerdeki konuşma kaygısı; bireyleri yaratıcılığa, coşkulu ve olumlu davranışlara yönelten güçlü bir motivasyon işlevi görürken (Maviş, 2013) yüksek seviyedeki konuşma kaygısının konuşmayı ve konuşmacıyı olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Özdemir, 2018). Yüksek seviyedeki konuşma kaygısı; duygusal olarak kendisini kızgınlık, korku, üzüntü şeklinde ortaya koyabileceği gibi kalbin hızlı atması ve terleme gibi fiziksel tepkilerle de gün yüzüne çıkabilmektedir (Melanlioğlu ve Demir, 2013). Konuşma kaygısı taşıyan bireyler topluluk önünde konuşma yapmaktan çekinebilir (Şengül, 2016). Her ne kadar insanlar arasında konuşma kaygısı sıklıkla yaşansa da bu eylemden uzak durmak insan için mümkün olmamaktadır (Ayres ve Hopf, 1993). Bu bağlamda önemli bir aktarıcı olan öğretmenlerin bu eylemden uzak durmaları mümkün değildir (Katrancı ve Melanlioğlu, 2013). Nitekim öğretmenliğin temelde sağlam bir hitabet becerisi üzerine inşa edildiği göz önünde bulundurulduğunda *"bu mesleği icra etme sürecinde en büyük sermayesi çenesi olan bir öğretmen (...) toplum önünde konuşurken çekinmemeli kaygı veren durumlardan kaçınarak özgüven algısını yükseltmeye çalışmalıdır"* (Durmuş ve Baş, 2016, s. 330-331).

Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin belirlenerek kaygıları üzerinde etkili olabilecek faktörlerin ortaya konulması, bu konuda yapılması gereken çalışmalar veya alınması gereken önlemler açısından oldukça önemlidir. Nitekim ilgili alanyazın incelendiğinde; öğretmen adaylarının konuşma becerilerini olumsuz yönde etkileyebilecek ya da farklılaştırabilecek düzeyde konuşma kaygısına sahip oldukları ve dolayısıyla öğretmen adaylarının bu kaygılarını besleyen durumların ortaya konulması için derinlemesine araştırmalar yapılmasının gerekliliği (Karalı ve ark., 2021) vurgulanmaktadır. İlgili alanyazında öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde çok sayıda çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda Türkçe, Sosyal bilgiler ve Sınıf eğitimi başta olmak üzere farklı branşlardaki ve öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının (Baki ve Kahveci, 2017; Baki ve Karakuş, 2015; Bulut vd., 2016; Deringöl, 2018; Durmuş ve Baş, 2016; Karalı ve ark., 2021; Lüle Mert, 2015; Özdemir, 2018; Özkan ve Kınay, 2015; Suroğlu Sofu, 2012; Temiz, 2015; Tolun ve Güvey Aktan, 2020) incelendiği ve öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeklerinin (Kınay ve Özkan, 2014; Sevim, 2012; Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013) geliştirildiği çalışmalara ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının genel olarak sınıf, cinsiyet, yaş, ana bilim dalı, ailenin sosyoekonomik durumu, ebeveynlerinin eğitim durumu, yerleşim yeri ve öğretmen adayının karakter özelliği gibi çeşitli değişkenlere göre incelendiği ancak özellikle öğretmen adaylarının sahip olduğu kitap sayısı, okuma alışkanlığı, günlük internet kullanma ve TV izleme süreleri gibi değişkenlere göre incelenmediği belirlenmiştir. Dolayısıyla alanyazında bulunan ilgili bulgularla mevcut araştırmanın bazı bulgularının karşılaştırılması imkânı söz konusu iken bu çalışmada olan ancak alanyazında karşılaşılmayan bazı değişkenlerle elde edilen bulgularla da alanyazına katkı sunulacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmayla öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını belirlemek ve bu kaygılarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ana bilim dalı, sosyoekonomik durum, ebeveynlerin eğitim düzeyi, okuma alışkanlığı, sahip olunan kitap sayısı, günlük internet kullanma ve TV

izleme süreleri, karakter özelliği ve yaşanan yerleşim yeri) göre incelemek amaçlanmıştır. Alanyazından hareketle mevcut araştırmanın problem cümlesi; “öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ne düzeydedir ve bu kaygıları cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ana bilim dalı, sosyoekonomik durum, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okuma alışkanlığı, sahip olunan kitap sayısı, günlük internet kullanım süresi, günlük TV izleme süresi, karakter özelliği ve yaşanan yerleşim yeri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık arz etmekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını ve çeşitli değişkenlere göre farklılığını ortaya koymak amacıyla mevcut araştırmada nicel araştırma türlerinden biri olan betimsel araştırma/taramadan faydalanılmıştır. “Toplum bilimlerinde en çok kullanılan bir bilimsel araştırma yöntemi olan betimsel araştırmalarda; varlığını sürdüren olgular, yaşayanlar, halihazırda var olanlar ve yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulması” (Sönmez ve Alacapınar, 2018) söz konusudur.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, 2022-2023 akademik yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesinde öğrenim gören 560 öğretmen adayından oluşmaktadır. Yaşları 18-39 aralığında değişen öğretmen adaylarının %72.3’ü (n=405) kadın, %27.7’si (n=155) ise erkeklerden oluşmaktadır. Ayrıca ağırlıklı not ortalamaları 2.93 ve yaş ortalamaları 21.99 olan çalışma grubunu tanılayıcı nitelikler Tablo 1’de mevcuttur.

Tablo 1. Araştırma Grubunu Tanılayıcı Nitelikler

Cinsiyet		f	%
	K.	405	72.3
	E.	155	27.7
Yaş		f	%
	20 y. altı	63	11.2
	20 y.	103	18.4
	21 y.	114	20.4
	22 y.	127	22.7
	23 y.	73	13
	24 y. ve üstü	80	14.3
ABD		f	%
	Türkçe	142	25.4
	Sosyal	107	19.1
	Sınıf	124	22.1
	Okul öncesi	126	22.5
	PDR	61	10.9
Sınıf Düzeyi		f	%
	1	159	28.4
	2	162	28.9
	3	116	20.7
	4	123	22

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçlarını araştırmacının hazırladığı “Kişisel Bilgi Formu” ve Sevim’in (2012) alana kazandırmış olduğu “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği” oluşturmaktadır.

2.3.1. Kişisel bilgi formu

Katılımcıların “cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ana bilim dalı, sosyoekonomik durum, anne/baba eğitim düzeyi, okuma alışkanlığı, sahip olunan kitap sayısı, günlük internet kullanma ve TV izleme süreleri, karakter özelliği ve yerleşim yeri” ile ilgili veriler araştırmacının oluşturduğu “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır.

2.3.2. Konuşma kaygısı ölçeği

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği” Sevim’in (2012) beşli likert tipinde geliştirmiş olduğu bir ölçme aracıdır. Üç faktörlü olan ölçeğin birinci faktörü “konuşmacı odaklı kaygı”; ikinci faktörü “çevre odaklı kaygı” ve üçüncü faktörü “konuşma psikolojisi” şeklinde adlandırılmış toplamda 20 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısının .91 olması ve “%27 alt ve %27 üst grupların madde puan ortalamaları arasındaki farkın bağımsız örneklemelerde t-testi ile sınanmasından elde edilen değerlere göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olması” ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır (Sevim, 2012).

2.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”nun yanı sıra “Konuşma Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Ortalama 10 dakikalık bir sürede doldurulan ölçek formlarından elde edilen veriler SPSS 21.00 programına girilerek analizleri yapılmıştır. İlk olarak verilerin normallik testlerine ve varyansların homojenlik durumuna bakılmış ve ona göre gerekli olan istatistiksel analizleri yapılmıştır. Buna göre veriler normal dağılıma sahip olmadığı (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk anlamlılık değeri= $p < .05$) için parametrik olmayan testlerle analizler yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle veri analizi için “bağımsız örneklemeler için t-testi”nin parametrik olmayan karşılığı “Mann Whitney U” testi ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)”ya karşılık gelen “Kruskal Wallis H” testi kullanılmış; farkların kaynağının belirlenmesinde ise “Post Hoc Tamhane”den yararlanılmıştır. Analiz sonuçları “ $p < .05$ anlamlılık düzeyi” dikkate alınarak değerlendirilirken standart sapma, yüzde, ortalama ve frekans değerleri de hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Bu başlık altında öncelikle öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ardından konuşma kaygılarının “cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ana bilim dalı, anne ve baba eğitim düzeyi, okuma alışkanlığı, sahip olduğu kitap sayısı, sosyoekonomik durumu, günlük internet kullanım süresi, günlük TV izleme süresi, karakter özelliği, yaşadığı yerleşim yeri” değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılığa sahip olup olmadığına dönük analiz sonuçları sunulmuştur.

3.1. Konuşmaya Kaygısı

Öğretmen adayları için geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği” beşli likert tipinde 20 ifadeden oluşmaktadır. Bu sebeple mevcut ölçme aracından en az 20, en yüksek ise 100 puan alınabilmektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeyleri “düşük (20-46), orta (47-73) ve yüksek (74-100)” olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Ulaşılan analiz sonuçları Tablo 2’de mevcuttur. Buna göre öğretmen adaylarının %45’inin düşük, %49.9’unun orta, %6.1’inin ise yüksek seviyede konuşma kaygısına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ortalaması ise $\bar{X}=48.95$ ’tir. Bu bulgular çerçevesinde öğretmen adaylarının orta seviyede konuşma kaygılarının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Konuşma Kaygı Düzeyi

Tutum Düzeyi	n	%
Düşük k. (20-46)	252	45
Orta k. (47-73)	274	48.9
Yüksek k. (74-100)	34	6.1
Toplam	560	100

N=560; $\bar{X}=48.95$; ss=14.8

Mevcut araştırmada “Konuşma Kaygısı Ölçeği” alt faktörlerine göre de öğretmen adaylarının konuşma kaygıları analiz edilmiştir. Bu bağlamda “Konuşma Kaygısı Ölçeği”nin “Konuşmacı Odaklı Kaygı”, “Çevre Odaklı Kaygı” ve “Konuşma Psikolojisi” adlı üç alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. “Konuşmacı Odaklı Kaygı” boyutunda 11 ifade bulunmaktadır. Dolayısıyla bu boyuttan en az 11, en yüksek 55 puan alınabilir. Buna göre öğretmen adaylarının “Konuşmacı Odaklı Kaygı” düzeyleri “düşük (11-25), orta (26-40) ve yüksek (41-55)” olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Ulaşılan analiz sonuçları Tablo 3’te mevcuttur. Buna göre öğretmen adaylarının “Konuşmacı Odaklı Kaygı” düzeyleri incelendiğinde %41.8’inin düşük, %52.5’inin orta ve %5.7’sinin ise yüksek seviyede kaygıya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının “Konuşmacı Odaklı Kaygı” ortalamaları ise $\bar{X}=27.48$ ’dir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının “Konuşmacı Odaklı Kaygıları”nın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Konuşmacı Odaklı Kaygı Düzeyi

Tutum Düzeyi	n	%
Düşük k. (11-25)	234	41.8
Orta k. (26-40)	294	52.5
Yüksek k. (41-55)	32	5.7
Toplam	560	100

N=560; $\bar{X}=27.48$; ss=8.46

Öğretmen adaylarının “Çevre Odaklı Kaygı” düzeyleri incelendiğinde bu boyutta toplam altı ifade bulunduğu dolayısıyla ölçme aracının bu boyutundan alınabilecek en az puanın altı en yüksek puanın ise 30 olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının “Çevre Odaklı Kaygı” düzeyleri düşük (6-14), orta (15-22) ve yüksek (23-30) olmak üzere üç grupta ele alınmış ve analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının “Çevre Odaklı Kaygı” düzeyleri incelendiğinde %52.1’inin düşük, %39.7’sinin orta ve %8.2’sinin ise yüksek seviyede kaygıya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının “Çevre Odaklı Kaygı” ortalamaları ise $\bar{X}=14.51$ ’dir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının “Çevre Odaklı Kaygıları”nın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Çevre Odaklı Kaygı Düzeyi

Tutum Düzeyi	n	%
Düşük k. (6-14)	292	52.1
Orta k. (15-22)	222	39.7
Yüksek k. (23-30)	46	8.2
Toplam	560	100

N=560; \bar{X} =14.51; ss=5.43

Ölçeğin “Konuşma Psikolojisi” boyutunda ise toplam üç ifade bulunmaktadır. Dolayısıyla ölçme aracının bu boyutunda en az üç, en yüksek 15 puan alınabilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının “Konuşma Psikolojisi” kaygı düzeyleri “düşük (3-6), orta (7-11) ve yüksek (12-15)” olmak üzere üç grupta ele alınmış ve analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir. Tabloya göre öğretmen adaylarının “Konuşma Psikolojisi” kaygı düzeyleri incelendiğinde %46.3’ünün düşük, %48.9’unun orta ve %4.8’inin ise yüksek düzeyde kaygıya sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların “Konuşma Psikolojisi” kaygı ortalaması ise \bar{X} =14.51’dir. Bu bulgular çerçevesinde öğretmen adaylarının orta seviyede “Konuşma Psikolojisi” kaygılarının olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Konuşma Psikolojisi Kaygı Düzeyi

Tutum Düzeyi	n	%
Düşük k. (3-6)	259	46.3
Orta k. (7-11)	274	48.9
Yüksek k. (12-15)	27	4.8
Toplam	560	100

N=560; \bar{X} =6.95; ss=2.57

3.2. Konuşma Kaygısının Cinsiyete Göre Farklılığı

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre konuşma kaygılarının istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratıp yaratmadığının tespiti için “Mann Whitney U testi” yapılmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyete Göre Konuşma Kaygısı

Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
K	405	291.26	117961.00		
E	155	252.38	39119.00	-2.545	.011

N=560, U=27029.00, p<.05

Tablo 6’da verildiği üzere öğretmen adaylarının cinsiyete göre konuşma kaygılarının istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yarattığı belirlenmiştir (U=27029.00, p<.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde bu farkın erkekler lehine olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla mevcut araştırmada kadın öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

3.3. Konuşma Kaygısının Yaşa Göre Farklılığı

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının yaşa göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratıp yaratmadığını sınamak için “Kruskal Wallis H testi” yapılmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 7’de mevcuttur.

Tablo 7. Yaşa Göre Konuşma Kaygısı

Yaş düzeyi	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p	Anlamli fark
20 y. altı (A)	63	315.21				
20 y. (B)	103	302.54				A-F
21 y. (C)	114	301.29	5	18.718	.002	B-F
22 y. (D)	127	251.05				C-F
23 y. (E)	73	292.25				
24 y. ve üstü (F)	80	231.2				

N=560, p<.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının yaşa göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yarattığı belirlenmiştir ($X^2 = 18.718$; $p < .05$). İlgili farkın hangi grubun lehine/aleyhine olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan “Post Hoc Tamhane” analizinde farkın 24 yaş üstü öğretmen adayları ile 20 yaş altı, 20 yaş ve 21 yaş grubundaki öğretmen adayları arasında olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farkın 24 yaş ve üstündeki öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir. Yani 24 yaş ve üstündeki öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının genel olarak 21 yaş ve altındaki öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Konuşma Kaygısının Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı

Öğretmen adaylarının sahip olduğu konuşma kaygılarının sınıf düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratıp yaratmadığını sınamak amacıyla “Kruskal Wallis H testi” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 8’de mevcuttur.

Tablo 8. Sınıf Düzeyine Göre Konuşma Kaygısı

Sınıf düzeyi	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p	Anlamli fark
1 (A)	159	300.65				
2 (B)	162	273.93	3	4.383	.223	-----
3 (C)	116	281.88				
4 (D)	123	261.82				

N=560, p<.05

Tablo 8’deki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının sınıf düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratmadığı belirlenmiştir ($X^2 = 4.383$; $p > .05$).

3.5. Konuşma Kaygısının Ana Bilim Dalına Göre Farklılığı

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının ana bilim dalına göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratıp yaratmadığını sınamak amacıyla “Kruskal Wallis H testi” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 9’da mevcuttur.

Tablo 9. Ana Bilim Dalına Göre Konuşma Kaygısı

Ana bilim dalı	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p	Anlamli fark
Türkçe (A)	142	306.71				
Sosyal Bilgiler (B)	107	260.88				

Sınıf (C)	124	258.41	4	8.083	.089	-----
Okulöncesi (D)	126	290.29				
PDR (E)	61	278.6				

N=560, p<.05

Tablo 9'daki verilerden de anlaşıldığı gibi öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının ana bilim dalına göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratmadığı belirlenmiştir ($X^2 = 8.083$; $p > .05$).

3.6. Konuşma Kaygısının Sosyoekonomik Duruma Göre Farklılığı

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının sosyoekonomik düzeye göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratıp yaratmadığını sınamak amacıyla "Kruskal Wallis H testi" yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 10'da mevcuttur.

Tablo 10. Sosyoekonomik Düzeye Göre Konuşma Kaygısı

Sosyoekonomik Düzey	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Düşük (A)	43	261.87				
Orta (B)	395	294.79	3	12.418	.006	B-C
İyi (C)	114	245.43				
Çok iyi (D)	8	174.88				

N=560, p<.05

Tablo 10'daki verilere göre öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının sosyoekonomik düzeye göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yarattığı görülmektedir ($X^2 = 12.418$; $p < .05$). İlgili farkın hangi grubun lehine/aleyhine olduğunun belirlenmesi amacıyla "Post Hoc Tamhane" testi uygulanmıştır. Yapılan analizde farkın sosyoekonomik durumu orta ve iyi durumda olan öğretmen adaylarının arasında iyi sosyoekonomik düzeye sahip öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle sosyoekonomik durumu iyi olan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının orta olanlara göre daha düşük olduğu, bunun da istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

3.7. Konuşma Kaygısının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığı

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının anne eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratıp yaratmadığını sınamak amacıyla "Kruskal Wallis H testi" yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 11'de mevcuttur.

Tablo 11. Anne Eğitim Düzeyine Göre Konuşma Kaygısı

Anne eğitim düzeyi	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Mezuniyeti yok (A)	156	322.57				
İlkokul m. (B)	221	273.05				A-C
Ortaokul m. (C)	82	257.37	4	16.302	.003	A-D
Lise m. (D)	78	254.05				
Lisans/lisansüstü m. (E)	23	238.93				

N=560, p<.05

Tablo 11'deki verilere göre öğretmen adaylarının konuşma kaygıları, anne eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yarattığı görülmektedir ($X^2 = 16.302$; $p < .05$). İlgili farkın hangi grubun lehine/aleyhine olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan "Post Hoc Tamhane" analizinde farkın anneleri ortaokul ve lise mezunu olanlar ile hiç mezuniyeti olmayan öğretmen adaylarının arasında anneleri ortaokul ve lise mezunu olan öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle anneleri ortaokul ve liseden mezun olan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının hiç mezuniyeti olmayanlara göre daha düşük olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.8. Konuşma Kaygısının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığı

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının baba eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratıp yaratmadığını sınamak amacıyla "Kruskal Wallis H testi" yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 12'de mevcuttur.

Tablo 12. *Baba Eğitim Düzeyine Göre Konuşma Kaygısı*

Baba eğitim düzeyi	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Mezuniyeti yok (A)	46	351.85				
İlkokul m. (B)	208	292.83				A-C
Ortaokul m. (C)	116	269.4	4	15.505	.004	A-D
Lise m. (D)	112	264.24				A-E
Lisans/lisansüstü m. (E)	78	245.4				

N=560, $p < .05$

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının konuşma kaygıları baba eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratmaktadır ($X^2 = 15.505$; $p < .05$). İlgili farkın hangi grubun lehine/aleyhine olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan "Post Hoc Tamhane" testi sonucunda farkın babaları ortaokul, lise ve lisans/lisansüstü mezunu olanlar ile hiç mezuniyeti olmayan öğretmen adaylarının arasında babaları ortaokul, lise ve lisans/lisansüstü mezunu olan öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir. Yani babaları ortaokul, lise ve lisanstan mezun olan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının babaları hiç mezun olmayanlara göre daha düşük olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.9. Konuşma Kaygısının Kitap Okuma Alışkanlığına Göre Farklılığı

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının aylık kitap okuma alışkanlığına göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratıp yaratmadığını sınamak amacıyla "Kruskal Wallis H testi" yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 13'te mevcuttur.

Tablo 13. *Kitap Okuma Alışkanlığına Göre Konuşma Kaygısı*

Kitap okuma alışkanlığı	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Ayda bir kitaptan az (A)	200	318.1				A-B
Ayda bir-iki kitap (B)	202	259.15	2	16.811	.000	A-C
Ayda iki kitaptan fazla (C)	158	260.2				

N=560, $p < .05$

Tablo 13'te ulaşıldığı gibi öğretmen adaylarının konuşma kaygıları, aylık kitap okuma alışkanlığına göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratmaktadır ($X^2 = 16.811$; $p < .05$).

İlgili farkın hangi grubun lehine/aleyhine olduğunun belirlenmesi amacıyla “Post Hoc Tamhane” testi uygulanmıştır. Yapılan analizde farkın ayda bir-iki kitap ve iki kitaptan fazla okuyan öğretmen adaylarıyla ayda bir kitaptan az okuyan öğretmen adaylarının arasında olduğu ve ayda bir-iki kitap ve iki kitaptan fazla okuyan öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle ayda bir-iki kitap ve daha fazla kitap okuma alışkanlığına sahip öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının bir kitaptan az okuyanlara göre daha düşük olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.10. Konuşma Kaygısının Kitap Sayısına Göre Farklılığı

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının sahip oldukları kitap sayısına göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratıp yaratmadığını sınamak amacıyla “Kruskal Wallis H testi” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 14’te mevcuttur.

Tablo 14. *Kitap Sayısına Göre Konuşma Kaygısı*

Kitap sayısı	n	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
1-25 (A)	120	344.6				A-C
26-50 (B)	140	294.51				A-D
51-75 (C)	109	250.32	4	34.451	.000	A-E
76-100 (D)	73	271.44				B-E
101 ve üstü (E)	118	232.17				

N=560, p<.05

Tablo 14’te ulaşıldığı gibi öğretmen adaylarının konuşma kaygıları, sahip oldukları kitap sayısına göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratmaktadır ($X^2 = 34.451$; $p < .05$). İlgili farkın hangi grubun lehine/aleyhine olduğunun belirlenmesi amacıyla “Post Hoc Tamhane” testi uygulanmıştır. Yapılan analizde farkın sahip olduğu kitap sayısı 51-75 arası, 76-100 arası ve 101 ve üstünde olanlar ile 1-25 arası olan öğretmen adaylarının arasında olduğu ve 51-75 arası, 76-100 arası ve 101 ve üstünde kitabı olan öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 26-50 kitap arasına sahip olan öğretmen adaylarıyla 101 ve üstü kitaba sahip öğretmen adayları arasında da istatistiksel anlamda bir farklılık tespit edilmiş ve bu farkın 101 ve üstü kitaba sahip olan öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak 51-75 arası, 76-100 arası ve 101 ve üstünde kitaba sahip olan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının 1-25 arası kitaba sahip olanlara göre daha düşük olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

3.11. Konuşma Kaygısının İnternet Kullanım Süresine Göre Farklılığı

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının günlük internette geçirdikleri süreye göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratıp yaratmadığını sınamak amacıyla “Kruskal Wallis H testi” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 15’te mevcuttur.

Tablo 15. *İnternet Kullanım Süresine Göre Konuşma Kaygısı*

Günlük internet kullanımı	n	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
1 saatten az (A)	24	167.04				A-B
1-2 s. (B)	120	288.06				A-C
3-4 s. (C)	180	269.59	4	16.436	.002	A-D

4-5 s. (D)	141	306.12				A-E
5 saatten fazla (E)	95	282.26				

N=560, p<.05

Tablo 15'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının konuşma kaygıları günlük internet kullanım süresine göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratmaktadır ($X^2 = 16.436$; $p < .05$). İlgili farkın hangi grubun lehine/aleyhine olduğunun belirlenmesi amacıyla "Post Hoc Tamhane testi" yapılmıştır. Yapılan analizde farkın bir- iki saat, üç- dört saat, dört- beş saat arası ve beş saatten fazla kullanan öğretmen adayları ile bir saatten az kullanan öğretmenler arasında olduğu ve bir saatten az kullanan öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir. Yani bir saatten az internet kullanan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının bir-iki saat arası ve daha fazla kullananlara göre daha düşük olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.12. Konuşma Kaygısının Günlük TV İzleme Süresine Göre Farklılığı

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının günlük TV izleme süresine göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratıp yaratmadığı sınınamak amacıyla "Kruskal Wallis H testi" yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 16'da mevcuttur.

Tablo 16. *Günlük TV İzleme Süresine Göre Konuşma Kaygısı*

TV izleme süresi	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
1 saatten az (A)	466	274.85				
1-2 s. (B)	57	306.11				
3-4 s. (C)	26	305.37	3	3.567	.312	-----
4 saatten fazla (D)	11	328.23				

N=560, p<.05

Tablo 16'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının günlük TV izleme süresine göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratmadığı belirlenmiştir ($X^2 = 3.567$; $p > .05$).

3.13. Konuşma Kaygısının Karakter Özelliğine Göre Farklılığı

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının karakter özelliklerine göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratıp yaratmadığını sınınamak amacıyla "Kruskal Wallis H testi" yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 17'de mevcuttur.

Tablo 17. *Karakter Özelliğine Göre Konuşma Kaygısı*

Karakter özellikleri	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
İçine kapanık (A)	27	448.24				A-C, A-D
Az konuşkan (B)	84	384.27				A-E, B-C
Orta derecede konuşkan (C)	211	303.05	4	126.313	.000	B-D, B-E
Konuşkan (D)	178	220.47				C-D, C-E
Çok konuşkan (E)	60	158.53				

N=560, p<.05

Tablo 17'ye göre öğretmen adaylarının konuşma kaygıları karakter özelliklerine göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yarattığını göstermektedir ($X^2 = 126.313$; $p < .05$). İlgili farkın hangi grubun lehine/aleyhine olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post Hoc Tamhane" testinde genel anlamda karakter özelliği içine kapanık öğretmen adaylarından çok konuşkanlara doğru istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu ve bu farkın konuşkanların lehine olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasındaki anlamlı farklar Tablo 17'de verilmiştir.

3.14. Konuşma Kaygısının Yerleşim Yerine Göre Farklılığı

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının yaşadıkları yerleşim yerine göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yaratıp yaratmadığını sınamak amacıyla "Kruskal Wallis H testi" yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 18'de mevcuttur.

Tablo 18. Yerleşim Yerine Göre Konuşma Kaygısı

Yerleşim yeri	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Köy/kırsal bölge (A)	102	318.91				
İlçe merkezi (B)	157	290.44	3	11.638	.009	A-D
İl merkezi (C)	144	274.17				
Büyükşehir (D)	157	251.42				

N=560, $p < .05$

Tablo 18'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının yaşadıkları yerleşim yerine göre istatistiki olarak anlamlı biçimde farklılık yarattığını göstermektedir ($X^2 = 11.638$; $p < .05$). İlgili farkın hangi grubun lehine/aleyhine olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan "Post Hoc Tamhane" testi sonucunda farkın köy/kırsal bölgelerde yaşayan öğretmen adayları ile büyükşehirlerde yaşayanlar arasında olduğu ve büyükşehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle büyükşehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının köy/kırsal bölgelerde yaşayanlara göre daha düşük olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının konuşma kaygıları "cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ana bilim dalı, sosyoekonomik durum, anne ve baba eğitim düzeyi, okuma alışkanlığı, sahip olduğu kitap sayısı, günlük internet kullanma ve TV izleme süresi, karakter özelliği ve yerleşim yeri" değişkenlerine göre incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının orta seviyede konuşma kaygısına sahip oldukları belirlenmiştir. Alanyazında öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğu çalışmaların (Deringöl, 2018; Durmuş ve Baş, 2016; Harmandar Demirel ve ark., 2017; Karalı ve ark., 2021; Özkan ve Kınay, 2015; Tolun ve Güvey Aktay, 2020) yanı sıra konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu çalışmaların (Arslan, 2012; İşcan ve Karagöz, 2016) da yer aldığı görülmektedir. İlgili bulgularda gözlenen bu farklılıkların kullanılan ölçme aracı, örneklem büyüklüğü ve örneklemin yer aldığı kültürel koşullardan etkilenebileceği düşünülmektedir. Bu sonuç ayrıca konuşma kaygısı konusunda daha fazla ve detaylı çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu da göstermektedir. Bunun yanında araştırmada öğretmen adaylarının "Konuşma Kaygısı Ölçeği" alt

faktörleri olan “Konuşmacı Odaklı Kaygı”, “Çevre Odaklı Kaygı” ve “Konuşma Psikolojisi”ne göre de öğretmen adaylarının konuşma kaygıları analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının “Konuşmacı Odaklı Kaygıları” ve “Konuşma Psikolojisi” kaynaklı kaygılarının orta düzeyde; “Çevre Odaklı Kaygı”larının ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının, çevresel etmenlere göre farklılık arz etmediği ancak kendilerinin konuşmacı olduğu durumlarda ve psikolojik durumlarına göre orta düzeyde bir kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Bu araştırmada kadın öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer sonuca Suroğlu Sofu (2012) tarafından da ulaşılmıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde cinsiyetin konuşma kaygısı üzerindeki etkisinin olmadığı (Durmuş ve Baş, 2016; Karalı ve ark., 2021; Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Özkan ve Kınay, 2015) çalışmaların yanı sıra kadınların lehine (Özdemir, 2019; Sevim ve Gedik, 2014) anlamlı olduğu çalışmalara da ulaşılmıştır. Duygu ve düşüncelerini konuşarak dışa vurma eylemi, toplumumuzdaki kültürel şartlara bağlı olarak değerlendirildiğinde erkeklerin özgüven, özyeterlik algısı gibi duyuşsal özelliklerinin kadınlara göre daha yüksek olması ve dolayısıyla konuşma kaygılarının daha düşük olması beklenen sonuçlardan biridir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın ilgili bulgusu değerlendirilebilir. Öte yandan alanyazındaki farklı sonuçlar, kültürel şartların etkisinin zamana göre değişkenliğini ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir.

Araştırma sonuçları yaş faktörünün konuşma kaygısı üzerinde farklılık oluşturduğunu; yaşı küçük olan öğretmen adaylarının genel olarak yaşı büyük olan öğretmen adaylarına göre daha fazla konuşma kaygısı yaşadıklarını göstermektedir. Özellikle 24 yaş ve üstündeki öğretmen adaylarının 21 yaş ve altındaki öğretmen adaylarına göre daha az konuşma kaygısı yaşamaları araştırmanın önemli sonuçlarından biridir. Bu durum, öğretmen adaylarının yaş aldıkça kendilerine olan özgüvenlerinin artmasıyla açıklanabilir. Alanyazın incelendiğinde Suroğlu Sofu (2012) tarafından yapılan çalışmada da yaşın konuşma kaygısı üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğu ve yaş ilerledikçe öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde okula başlama yaşının konuşma kaygısı üzerinde etkili olabileceği ya da farklılık yaratabileceğinin göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer sonuca Sevim ve Gedik’in (2014) çalışmasında da ulaşılmıştır. Ancak Suroğlu Sofu (2012) tarafından yapılan çalışmada sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı bir etkisinin olduğu, birinci sınıftaki öğretmen adaylarına göre dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının daha düşük olduğu bulunmuştur. İlgili alanyazında sınıf düzeyi değişkeninin konuşma kaygısı üzerinde etkisinin olduğu ve bu etkinin genel olarak üst sınıfların lehine olduğu yönünde çalışmalar da mevcuttur (Deringöl, 2018; Özdemir, 2019; Özkan ve Kınay, 2015; Tolun ve Güvey Aktay, 2020).

Bu araştırmada öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının ana bilim dallarına (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Sınıf, Okul Öncesi ve PDR) göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuca Suroğlu Sofu (2012) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmıştır. Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Bilgisayar, Sınıf, Okul Öncesi, Zihinsel Engelliler, Matematik, İngilizce ve PDR öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını inceleyen Suroğlu Sofu (2012), öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında bir farkın olmadığını belirlemiştir.

Dolayısıyla mevcut araştırmanın sonuçlarıyla söz konusu çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir.

Mevcut çalışmada genel olarak öğretmen adaylarının sosyoekonomik düzeyleri arttıkça konuşma kaygılarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Suroğlu Sofu (2012) tarafından yapılan çalışmada da sosyoekonomik düzeyi iyi olan öğretmen adaylarının düşük olanlara göre daha az konuşma kaygısı yaşadığı tespit edilmiştir. Ancak Tolun ve Güvey Aktay (2020) tarafından yapılan çalışmada sosyoekonomik düzeyin öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında ebeveynlerin eğitim durumunun öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerindeki farklılığı da incelenmiştir. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde annenin eğitim seviyesi farklılık oluştururken babanın eğitim seviyesinin herhangi bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışmada anne eğitim düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının düştüğü belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde ise gerek anne gerekse baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı çalışmaya (Tolun ve Güvey Aktay, 2020) ulaşılmıştır. Bu değişkenlerin ölçüldüğü farklı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırmada kitap okuma alışkanlığı Yılmaz'ın (2012) belirtmiş olduğu "Zayıf okuma alışkanlığı: 2 ayda 1 kitap ve daha az okuma; Orta düzey okuma alışkanlığı: Ayda 1 kitap okuma; Güçlü okuma alışkanlığı: Ayda 2 kitap ve daha fazla okuma" şeklindeki sınıflandırma temel alınarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının hem okuma alışkanlığı hem de sahip oldukları kitap sayısının konuşma kaygıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının genel olarak okuma alışkanlığı (aylık okudukları kitap sayısı) ve sahip oldukları kitap sayısı arttıkça konuşma kaygılarının düştüğü belirlenmiştir. Alanyazında öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının okuma alışkanlığı ve sahip oldukları kitap sayısına göre incelendiği herhangi bir çalışmaya ulaşılamadığı için sonuçlar karşılaştırılamamıştır. Farklı örneklem grupları üzerinde bu değişkenlerin sınıandığı çalışmaların ilgili alanyazına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Mevcut çalışmada öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde günlük internette geçirdikleri sürenin farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Özellikle günlük internet kullanımı bir saatin altında olan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının bir saat ve daha fazla süreyi internette geçirenlere göre daha düşük olması araştırmanın önemli ve dikkat çeken sonuçlarından biridir. Bunun yanı sıra TV izleme süresinin öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde farklılık yaratmaması da araştırmanın önemli sonuçlarından biridir. Alanyazında öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının günlük internette geçirdikleri süreye ve TV izleme süresine göre incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu iki değişkenin de dikkate alınarak yapılacak çalışmaların, mevcut çalışmaların sonuçlarını da anlamlı kılacağı söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının konuşma kaygıları, sahip oldukları karakter özelliklerine göre de incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre günlük hayatta konuşkan olarak tanınan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının daha düşük, içe kapanık olan öğretmen adaylarının ise daha fazla konuşma kaygısı yaşadığı söylenebilir. Bireylerin konuşma kaygılarının mı içe kapanık olmasına neden olduğu yoksa içe kapanıklığının mı konuşma kaygısını oluşturduğu tartışılabilir da

konuşma kaygısının bireylerin günlük hayatını ne denli etkilediği açısından bu sonucun çarpıcı olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmada yaşanan yerleşim yerinin öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde farklılık yarattığı belirlenmiştir. Büyükşehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının, köy/kırsal kesimde yaşayan öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Benzer bir sonuca Durmuş ve Baş, (2016) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmıştır. Köyde/kırsal bölgede doğup büyüyen öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının daha yüksek olduğunu vurgulayan Durmuş ve Baş (2016), bu durumun bireyin büyüme sürecinde az sayıda insanla iletişim kurmasından ve farklı düşünce ve çevre etkisine maruz kalmamasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarında çevresel etmenlerden ziyade konuşucu olmaları durumunda kendileri (bilgi ve beceri yeterliği) ve psikolojilerinin daha belirleyici olduğu görülmektedir. Bu bağlamda konuşma kaygılarının düşürülmesi amacıyla konuşucu oldukları durumlarda iyi hazırlık yapmaları önerilmektedir. Ayrıca araştırmacılara öğretmen adaylarının konuşma psikolojileri üzerinde araştırmalar yapmaları önerilmektedir.
- Bu araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde sınıf düzeyi, ana bilim dalı, baba eğitim düzeyi, günlük TV izleme süresi değişkenlerinin belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır. Farklı örneklem gruplarıyla söz konusu değişkenlerin ölçüldüğü çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca nitel çalışmalarla bu sonuçların derinlemesine incelemesi de yapılabilir. Söz gelimi bu çalışmada TV izleme davranışının yerini artık internetin aldığı ve dolayısıyla TV yerine internetin öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde anlamlı farklılığa sahip olduğu düşünülmektedir. Ancak bu düşüncenin bilimsel verilerle desteklenmesi gerekmektedir.
- Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum, okuma alışkanlığı, sahip olunan kitap sayısı, günlük internet kullanım süresi, karakter özelliği ve yaşanan yerleşim yeri değişkenlerinin belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla özellikle öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını düşürücü etkiye sahip olduğu için sahip oldukları kitap sayısının ve okuma alışkanlıklarının artırılması önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

Arıkan, Y. (2011). *Uygulamalı tiyatro eğitimi*. İstanbul: Pozitif Yayınları.

Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 221-231.

Ayres, J., & Hopf, T. (1993). *Coping with speech anxiety*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Baki, Y., & Karakuş, N. (2015). A research on speech anxiety of prospective Turkish teachers. *Anthropologist*, 21(1,2), 271-276.

Baki, Y., & Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 47-70.

Bulut, K., Açık, F., & Çiftçi, Ö. (2016). The effect of microteaching on pre-service Turkish language teachers' speaking anxieties. *European Journal of Education Studies*, 2(11), 89-106.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 23-36.

Durmuş, E., & Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(19), 325-336.

Harmandar Demirel, D., Serdar, E., Uludere, E. ve Karakaş, Z. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Journal of International Social Research*, 10(50), 510-516.

İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 193-206.

Karalı, Y., Şahin, T. G., Şen, M. & Aydemir, H. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: İnönü üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2277-2296.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Katranlı, M., & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.

Katranlı, M., & Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 651-665.

Kınay İ., & Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 1747-1760.

Köknel, Ö. (2004). *Korkular, takıntılar, saplantılar (5. basım)*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Kurudayıoğlu, A. G. M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları, (TÜBAR)*, 13, 287-309.

Lüle Mert, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 784-789.

Maviş, A. (2013). *Etkili ve başarılı konuşma sanatı*. İstanbul: Yediveren Yayınları.

Melanlıoğlu, D., & Demir, T. (2013) Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.

Nalıncı, A. N. (2000). *Avrupa birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: Yeniden yapılanma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.

Özdemir, E. (2004). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Özdemir, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi: Niğde ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374.

Özkan, E. & Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1290-1301.

Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi- Muğla ili örneğinde* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.

Sevim, O., & Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]* 52, 79-393.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Suroğlu Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Şengül, M. (2016). Konuşmaya eşlik eden unsurlar. M. Şengül, & S. Baskın (Editörler), *Etkinliklerle Hafta Hafta Sözlü Anlatım* içinde (s. 44). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Temiz, E. (2015). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları. *Turkish Studies, 10*(3), 985-992.

Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.

Tolun, K., & Güvey Aktay, E. (2020). Primary school teacher candidates' speaking anxiety. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 86-98.

Yaman, E. (2007). *Doğru, güzel ve etkili konuşma sanatı*. Ankara: Savaş Yayınevi.

Yaman, H., & Suroğlu Sofu, M. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *TSA, 17*(3), 41-50.

Yılmaz, B. (2012). *Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma*. (Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan), Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Ankara.

6. EXTENDED ABSTRACT

Anxiety, that is, the state of anxiety, is an unpleasant and painful emotional state that exists in a person from the moment of birth, is disconnected from reality and is vague, impossible to explain and understand, imagine and design, facing the future (Köknel, 2004). Speech anxiety, on the other hand, can consist of mental, physiological, emotional and hereditary-biological reasons. Considering that talking is not an easy act, the reasons in question may cause behaviors such as avoiding talking, not wanting to talk, coldness that may occur in the individual to talk with coercion (Özkan ve Kınay, 2015). Individuals with speech anxiety may be afraid to speak in public (Şengül, 2016). But although speech anxiety is often experienced among people, it is not possible for a person to stay away from the act of deciphering speech (Ayres ve Hopf, 1993). In this context, as an important transmitter, it is not possible for teachers to stay away from this action (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013). Determining the anxiety levels of teacher candidates who are future teachers and revealing the factors that affect their anxiety are very important in terms of the work that needs to be done on this issue or the measures that need to be taken. As a matter of fact, when the relevant literature is examined, it is thought by researchers that teacher candidates experience speech anxiety, which may affect their speech skills, and that it is necessary to conduct an in-depth study of why teacher candidates experience these anxieties (Karalı ve ark., 2021). It has been determined that a large number of studies have been conducted on the speech anxiety of teacher candidates in the relevant literature. In this context, studies have been conducted in which the speech anxiety of teacher candidates in different branches, especially Turkish, Social Studies and Classroom, and in general, have been examined, and a speech anxiety scale has been developed for teacher candidates (Baki ve Kahveci, 2017; Baki ve Karakuş, 2015; Bulut vd., 2016; Deringöl, 2018; Durmuş ve Baş, 2016; Karalı ve ark., 2021; Lüle Mert, 2015; Özkan ve Kınay, 2015; Suroğlu Sofu, 2012; Temiz, 2015; Tolun ve Güvey Aktan, 2020; Kınay ve Özkan, 2014; Sevim, 2012; Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013).

When the literature is examined, a general of the speech concerns of teacher candidates class, gender, age, Department, family socioeconomic status, parents ' educational status, residential location, and according to various variables such as we have examined the character trait of teacher candidates, but especially the number of books that the teacher candidates have

monthly the number of books they read, the time spent on the internet daily and has determined that examined according to variables such as TV viewing time. Therefore, while it is possible to compare some of the findings of the current research with the relevant findings found in the literature, it is thought that it will contribute to the field with the new variables added. In this context, the purpose of the present study speaking teacher candidates identify their concerns and these concerns several variables (gender, age, grade level, department, socioeconomic status, mother Education Level, father education level, the number of books that they read the number of books you have monthly, daily internet usage time, daily TV viewing time, character traits, and inhabited settlement) is to study according to. In the present research statement of the research problem; "what is the extent of these concerns and the concerns of teacher candidates speech on gender, age, grade level, department, socioeconomic status, mother Education Level, father education level, the number of books that they read the number of books you have monthly, daily internet usage time, daily TV viewing time, character traits, and there is a statistically significant effect of the settlements inhabited?" is designated as.

In order to reveal the speech concerns of teacher candidates and various variables, the screening pattern, which is one of the quantitative research methods, was used in the current research. The participants of the research are 560 teacher candidates studying at a state university in the 2022-2023 academic year. 72.3% (n=405) of the December 18-39 teacher candidates were female and 27.7% (n=155) were male. In addition, their weighted grade point average is 2.93 and their average age is 21.99. The data collection tools of the research consist of the "Personal Information Form" created by the researcher and the "Speech Anxiety Scale for Teacher Candidates" provided by Sevim (2012) in the literature. In the research, the "Speech Anxiety Scale" together with the "Personal Information Form" was applied to teacher candidates. The data obtained from the scale forms completed in an average time of 10 minutes were entered into the SPSS 21.00 statistical package program and the data were analyzed through this program. In the analyses, firstly, the normality tests of the data and the appropriate statistical analyses were carried out by looking at the homogeneity of the variances. In the normality test performed on the obtained data, the data did not show a normal distribution (Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk significance value= $p < .50$) has been identified. Since the data do not show a normal distribution, non-parametric tests were used in statistical analyses. In other words, for data analysis, independent samples t-test for the nonparametric equivalent of, known as the "Mann Whitney U test and one-way analysis of variance (ANOVA) equivalent of, "Kruskal Wallis h test was used, determining the source of the differences, "Tamhane post hoc" benefited from. Results of the analysis " $p < .05$ significance level" was evaluated by taking into account the standard deviation, percentage, average and frequency values were also calculated.

As a result of the research, it was determined that the speech anxiety of teacher candidates was at a moderate level. There was no statistically significant difference in the pre-service teachers' anxiety about speaking according to the variables of grade level, department of science, father's education level, daily TV viewing time. However, the teacher candidates to speak to concerns of gender, age, mother education level, socioeconomic status, the number of books that they read the number of books you have monthly, daily internet usage time, character traits, and the settlement was inhabited, it was determined that there is a statistically significant difference variables.



Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rıfat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Adalar Denizi Toponimisinin Jeopolitik Kıskaçında Değerlendirilmesi*

Mete ŞİNİK¹, Ömer Faruk İNCİLİ²

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 30.12.2022	<p>Adalar Denizi; Anadolu ile Balkan yarımadaı arasında, jeomorfolojik özellikleri nedeniyle kıta sahanlığının geniş olduğu, kuzey-güney yönlü uzanan, kabaca dikdörtgene benzer yarı kapalı bir denizdir. Adalar Denizi, toplam 3000'e yakın irili ufaklı ada, adacık ve kayalıklardan oluşan beş grup ada topluluğuna sahiptir. Adını bu adalardan alan Adalar Denizi; çeşitli kavimlerden krallıklara, imparatorluklardan devletlere kadar farklı hükümler altına girmiş ve bunların etkisiyle çeşitli adlandırmalarda bulunulmuştur. Toponimi etkileyen en önemli unsurlardan biri olan geçmiş sosyo-kültürel etkilerle oluşan genetik köken adlandırmaları nedeniyle Adalar Denizi; farklı medeniyet ve kültürlerin izlerini taşımaktadır. Özellikle Osmanlı Devleti'nin adaları ele geçirip Anadolu ile bütünleştirmesinden itibaren coğrafi karakterli Türkçe adlandırmalar toponimiye hakim olmuş ve adlandırmaların genetik kökeni değişime uğramıştır. Yaklaşık bin yıl boyunca Adalar Denizi olarak bilinen yer; Cumhuriyet öncesi ve sonrası devirde değişen jeopolitik koşullar nedeniyle, çoğu kısmı Türkiye'nin sınırları dışında kalınca, mekânsal adlarda da değişimler başlamıştır. Çalışmanın temel dayanağı, jeopolitikteki dilin ve buna bağlı olarak mekânsal adlandırmaların Ratzel'in "Organik Teori" adını verdiği çalışmasında ortaya koyduğu "Devletin alanı, kültürü ile büyür ve kültürü yaymak istiyorsanız dilinizi yayın" fikrine dayanmaktadır. Jeopolitiğin kıskaçında en az dili yaymak kadar önemli olan mekânsal adların korunumu, çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, toponiminin korunumu jeopolitik geçmişi korumak ve düşünceyi yaymak açısından da çok önemlidir. Çünkü; insanların hafızasında yer edinen mekânsal adların değiştirilmesi, jeopolitik düşüncenin değişmesine ve zayıflamasına sebep olmaktadır. Bu nedenle jeopolitik dilin bir parçası olan mekânsal adlandırmalar, korunmalı ve geleceğe aktarılmalıdır.</p> <p>Anahtar Sözcükler: Toponimi, Jeopolitik Dil, Jeopolitik Toponimi, Jeopolitik Hafıza, Adalar Denizi.</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 20.01.2023	
<i>Kabul Tarihi:</i> 21.01.2023	
<i>Basım Tarihi:</i> 25.01.2023	

Evaluation of Aegean Sea Toponymy in the Geopolitical Clamp

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 30.12.2022	<p>The Aegean Sea; It is a roughly rectangular, semi-enclosed inland sea extending in the north-south direction between the Anatolian and Balkan peninsulas, where the continental shelf is wide due to its geomorphological features. Aegean Sea has a total of around 3000 large and small islands, islets and cliffs, and has five groups of island communities. Aegean Sea, which takes its name from these islands, has been under different sovereignty from various tribes to kingdoms, from empires to</p>
<i>Revised:</i> 20.01.2023	

* Hazırlanan bu çalışma, Ankara Üniversitesi Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından düzenlenen TÜCAUM-2022 Uluslararası Coğrafya Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Öğr. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu, Mimarlık ve Şehir Planlama Bölümü, Kilis-Türkiye, mete.sinik@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8188-5151

² Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kilis-Türkiye, ofarukincili@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0698-8801

Accepted:
21.01.2023

Published:
25.01.2023

states, and various naming have been made under the influence of these. Aegean Sea bears the traces of different civilizations and cultures due to its genetic origin names formed by past socio-cultural influences, which are one of the most important factors affecting toponymy. Especially since the Ottoman Empire captured the islands and integrated them with Anatolia, Turkish namings with geographical characteristics dominated the toponymy and the genetic origin of the namings changed. The place known as the Sea of Islands (Aegean Sea) for nearly a thousand years; due to the changing geopolitical conditions in the pre-republican and post-republican era, when most of them remained outside the borders of Turkey, changes in spatial names also began. The place known as the Sea of Islands for nearly a thousand years; due to the changing geopolitical conditions in the Republican era, when most of them remained outside the borders of Turkey, changes in spatial names began. The main basis of the study is based on the idea of "The area of the state grows with its culture, and if you want to spread the culture, spread your language" put forward by in Ratzel's work called "Organic Theory" by the language in geopolitics and, accordingly, spatial naming. The conservation of spatial names, which is as important as spreading the language in the grip of geopolitics, reveals the importance of the study. In addition, the preservation of the toponymy is also very important in terms of preserving the geopolitical past and spreading thought. Because; changing the spatial names that take place in people's memory causes a change and weakening of geopolitical thought. For this reason, spatial designations, which are a part of the geopolitical language, should be preserved and transferred to the future.

Keywords: Toponymy, Geopolitic Language, Geopolitic Toponymy, Geopolitical Remember, Aegean Sea.

1. GİRİŞ

Anadolu ile Balkan Yarımadası arasında bulunan Adalar Denizi, önemli bir jeopolitik konuma sahiptir. Sahip olduğu konum itibariyle Karadeniz'i boğazlar ve Marmara Denizi üzerinden Akdeniz'e bağlarken, buradan da Cebeli Tarık Boğazı sayesinde Karadeniz'i Atlas Okyanusu'na bağlamaktadır. Deniz, güneyinde Girit Adası ve onun oluşturduğu ada yayı, doğusunda Türkiye, kuzeyinde ve batısında Yunanistan ile çevrilidir. Alanı yaklaşık 214.000 km² genişlikte olan Adalar Denizi'nde irili ufaklı yaklaşık 3000 ada bulunmaktadır. Jeolojik ve jeomorfolojik özellikler bakımından Adalar Denizi, Anadolu ile Balkan yarımadasının hareketli ve genç karakterini yansıtmaktadır. Çünkü Anadolu ile Balkan yarımadasının parçası olan Adalar Denizi'nin bulunduğu karasal ortam, Messiniyen jeolojik devrinde yerini denizel ortama bırakmıştır. Böylece yüksek dağların üst kısımları, birer ada ve adacıklara dönüşmüştür. Jeomorfolojik oluşumu itibariyle geniş kıta sahanlığına sahip olan Adalar Denizi'nde yer yer kanyonlar, abisal alanlar ve çukurluklar yer almaktadır. İşte bu denizel alanın münhasır ekonomik bölgesi içerisindeki önemi; ekonomik değeri yüksek doğal kaynakları barındırmasından kaynaklanmaktadır. Adalar Denizi çevresindeki her iki devletin kendi **denizel sınırlarını ilan etmeleri** ve bu durumu **ortak bir antlaşmayla belirlememeleri**, hem siyasi hem de ekonomik olarak henüz belirlenmiş bir **karasuları ve münhasır ekonomik bölge sınırının oluşmamasına** sebep olmaktadır.

Günümüzde Türkiye ile Yunanistan arasında bulunan Adalar Denizi, yeryüzündeki en eski medeniyetlerin doğuşuna tanıklık etmiş bir denizdir. Çevresinde birçok medeniyetin ve krallıkların kurulup geliştiği yer olan Adalar Denizi, farklı şekillerde adlandırılmıştır. Bazı çalışmalarda Yunan Tanrısı Aegea'dan geldiği varsayılan Ege terimi ve buna bağlı Ege Denizi tabirinin Helenistik medeniyete ait olduğu söylenebilir de, farklı çalışmalarda Ege tabirinin Anadolu'daki çok eski uygarlıklardan geldiği belirtilmektedir (Kozanhan, 2022). 11. yüzyılda ise

Batı Anadolu kıyılarına gelen ilk Türklerin, denizdeki adaların çokluğuna bağlı olarak denize; Adalar Denizi adını verdiği bilinmektedir (Özey, 2001). Bölgenin coğrafi karakteri yansıtan bu adlandırma, 20. yüzyıla kadar kullanılmıştır. Ancak I. Dünya Savaşı sonrasında değişen jeopolitik koşullar nedeniyle, başta On İki Adalar olmak üzere, kaybedilen Adalar Denizindeki birçok ada, Yunanistan'ın arkasına Avrupa'yı alarak sergilediği saldırgan tutum; Adalar Denizi'nde Türkiye'nin denizel yetki alanını, mekansal etkisini hatta jeopolitik hafıza ve düşüncesini zayıflatmıştır. Ayrıca, Adalar Denizi'nde çoğu adayı elinde bulundurması nedeniyle Yunanistan'ın Ege Denizi'nin kendisine ait olduğunu dillendirmesi ve Türkiye'yi Adalar Denizi'nde yok saydırmak istemesi, jeopolitik düşüncede gerilemeye sebep olmuştur. Hatta bu durumu 1940'lardan itibaren Türkiye'de Adalar Denizi yerine Ege Denizi tabirinin yoğun bir şekilde kullanılmasıyla ilişkilendirmekte yanlış olmayacaktır. Yunanistan tarafında Yunan kralına bağlı olarak adlandırılan Ege Denizi tabiri; jeopolitik açıdan mekanı sahiplenmenin toponimiye yansımasıdır. Bu nedenle Jeopolitik hafızayı güçlendirmek için Ege Denizi yerine, Adalar Denizi tabiri daha yoğun bir şekilde kullanılmalıdır. Çünkü jeopolitik hafızayı korumanın ve düşüncüyü yaymanın en önemli belirtisi, **dilin yayılmasının yer adları** üzerinden gerçekleşmesidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Coğrafya ile siyasetin bileşimi olan jeopolitik, Dünyadaki en etkili silahlardan biridir. Bu silahın gücü giderek artmaktadır. Her alanda etkili olan ve kullanım alanı giderek genişleyen jeopolitiğin toponimiyle de sıkı bir ilişkisi vardır. Jeopolitikle toponimi ilişkisinin sıkı bağlarını ortaya koyan bu çalışmanın amacı, yer adlarının mekansal hakları korumadaki yerini kanıtlamaktır.

2. YÖNTEM

Araştırmaya konu olan Adalar Denizi'ne, jeopolitik çerçevede toponimi açısından bir değerlendirme yapılmıştır. Bu araştırma yapılırken, mekansal özellikler nitel araştırma yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Araştırma için kullanılan yöntemlerden ilki **mekansal analizdir**. Mekanın benimsenmesinde ve hafızada yer edinmesinde etkili olan toponimi, jeopolitik çerçevede analitik bakış açısıyla değerlendirilmiştir. İlerleme ve gelişme anlamına gelen **progresif** (ilerlemeci) **yöntem** ise; geçmişten günümüze kadar meydana gelen olayların değişim ve dönüşümlerini incelenmesini ve bununla elde edilen yeni bulguların mekansal açıklamasını yaparak, Adalar Denizindeki toponiminin nasıl, neden, ne şekilde değiştiğini ve bunların sonuçlarını açıklamaktadır. Türkiye ile Yunanistan arasında kalan Adalar Denizi'nin jeopolitik kaskacında, ülkeler arasında karşılaştırma yaparak toponimisinin nasıl değişip dönüştüğünü açıklayan **komparativ** (karşılaştırma) **yöntem** kullanılmıştır. Son olarak Adalar Denizinin, toponimisinin gelişimini ve değişimini jeopolitik açıdan daha iyi açıklamak için; coğrafi görünümün tasviri yapıp değişim ve dönüşüm mekanizmalarının tartışmalarını birleştiren bir yöntem olan **Dagwood Sandviç** yöntemi kullanılmıştır.

3. ARAŞTIRMA SAHASININ YERİ SINIRLARI VE COĞRAFİ KARAKTERİ

3.1. Araştırma Sahasının Yeri Sınırları

Çalışmaya konu olan Adalar Denizi; doğusunda Anadolu, kuzey ve batısında Balkan yarımadası, güneyinde ise dışbükey yay çizip Girit Ada yayını oluşturan, KD'den GB'ye doğru sırasıyla uzanan

Rodos, Küçük ve Büyük Kerpe, Girit ile Çuha adalarıyla sınırlandırılır. Adalar Denizi, jeomorfolojik oluşumu itibariyle Anadolu yarımadasının en girintili çıkıntılı, buna bağlı olarak koy ve körfezlerin en fazla bulunduğu ve en uzun kıyısına (2805 km) sahip olan denizdir. 35°-41° kuzey enlemleri ile 22°-28° doğu boylamları arasında yer alan Adalar Denizi, Çanakkale boğazıyla Marmara Denizine ve oradan Karadeniz'e bağlanan, Akdeniz'in kuzeye doğru sokulmuş bir parçası olan yarı kapalı bir iç denizdir (Harita: 1).

Kuzey-güney yönlü en geniş mesafe yaklaşık 355 deniz mili (657 km) iken, doğu-batı en fazla genişlik 256 deniz mili (473 km) ve yer yer azalıp artan orta kesimin genişliği yaklaşık 79 deniz mili (150 km) olan, kabaca dikdörtgene benzeyen bir denizdir. En derin yeri Girit Adasının kuzeydoğusunda 2500 metreden daha fazla olan Adalar denizinin ortalama derinliği ise; 350 metredir. Adalar Denizi'nin alanı yaklaşık 214.000 km² genişlikte olup, toplam 3000'e yakın irili ufaklı ada, adacık ve kayalıklardan oluşan 23.000 km² karasal alana sahiptir. Bu adalar rastgele saçılmaktan ziyade, belirli alanlarda toplanmış ve ada grupları oluşturmuşlardır. Bu ada grupları; Boğaz Önü Adaları, Saruhan Adaları, Menteşe Adaları, Şeytan Adaları ve Tavşan Adaları olmak üzere beş grupta toplanmaktadır.



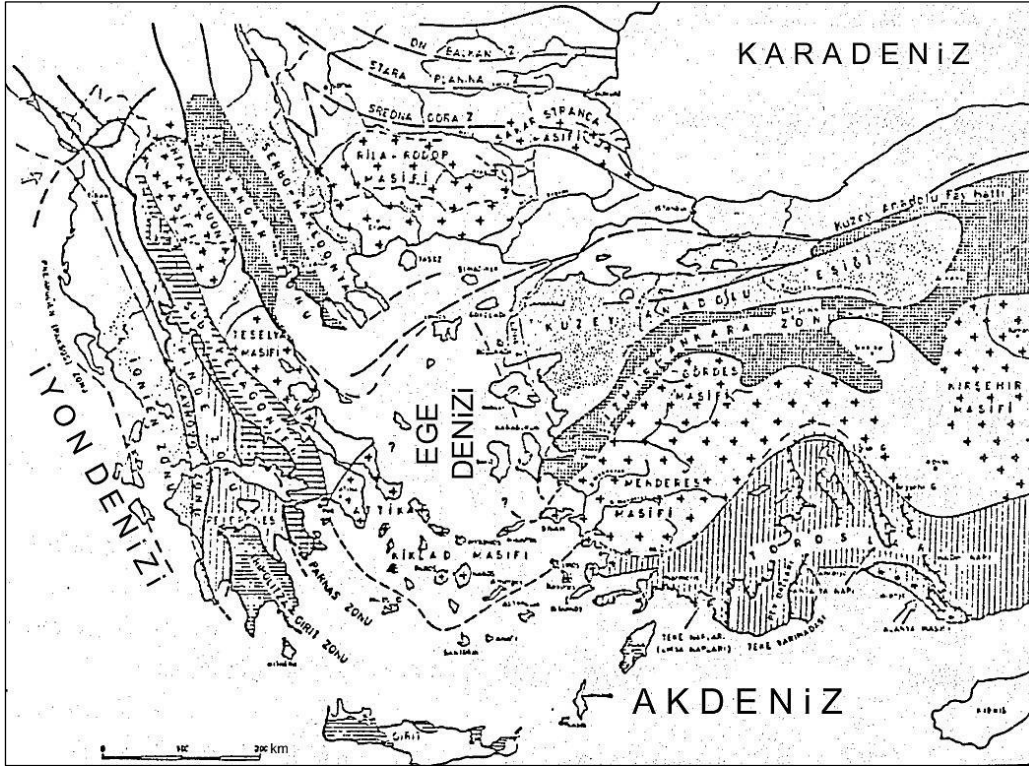
Harita 1. Adalar Denizi'nin Konumu

3.2. Coğrafi Karakteri

Denizel alanlar, karasal ortamdaki gibi çoğu doğal ortam karakterinden farklı olarak, jeolojik ve jeomorfolojik özellikleri bakımından incelenmektedirler. Afrika levhasının Avrasya levhasına doğru sokulması sonucu Adalar Denizinin güneyini oluşturan Girit Ada yayının güneyinde belirginleşen kıta yamacı ve denizaltı eşiği ile Akdeniz'den ayrılan Adalar Denizi; Akdeniz

havzasında farklı jeolojik oluşum süreçleri nedeniyle birbirlerinden ayrılırlar. Levhaların bölgedeki hareketliliği nedeniyle jeolojik olarak depremlerin de yoğun bir şekilde hissedildiği sahada yer alan Adalar Denizi, ortalama 350 metre derinlikte bir denizaltı platosuna benzetilebilir. Bu platonun hakim topografik unsurunu, geniş yüzey kaplayan ve genel olarak derinliği 90-125 m. aşmayan, çok hafif eğimli ve yer yer denizaltı kanyonlarıyla yarılmış şelf düzlükleri meydana getirir. Ayrıca şelfin içine dik yamaçlarla gömülmüş oluk şekilli derin çukurlar da bulunmaktadır. Denizaltındaki bu derin çukurlar, belirli bir düzenle uzanmaktadır. Bu abisal çukur yayı kuzeyde Saros Körfezinden başlayarak güneye doğru "S" harfi çizecek şekilde uzanan abisal kısımlarla ikiye bölünmüştür (Erinç, Yücel: 1988: 8).

Araştırma sahası olan Adalar Denizi, jeolojik açıdan çok hareketli ve farklı bir jeolojik sahada yer almaktadır. Bir yandan S şekilli abisal alanlar, bir yandan da hareketli jeolojik yapı söz konusudur. Güneyde Torosların devamı olan Girit Ada Yayı, bunun kuzeyinde Kiklad Masifi ve kuzeyde KAF'ın oluşturduğu Kuzey Ege Oluğu, kabaca bir denizaltı platosunu oluştururken, bir yandan da adaların oluşumuna sebep olan boğulmuş kara parçaları farklılıkları ortaya koymaktadır (Harita: 2).



Harita 2. Adalar Denizi ve Çevresinin Jeolojisi (İzdar, 1975)

Adalar Denizi, yaklaşık 6 milyon yıl önce Miyosen'in alt bölümü olan Messiniyen zamanında büyük bir hidrografik ve jeolojik değişim yaşamıştır. 1970 yılında Akdeniz'de yapılan derin sondaj çalışmalarında Akdeniz'in kurduğunu gösteren deniz tabanının altında tuz varlığı ortaya koyulmuştur. Zira Akdeniz'deki kuruma bağlı olarak kısa bir jeolojik zaman içinde kalınlığı 3 km'ye varan bir evaporit çökelimine rastlanmıştır. Messiniyen döneminde gerçekleşen ve yerküre tarihinin en büyük ve en genç tuz çökelimi olan bu olay Messiniyen Tuzluluk Krizi olarak adlandırılmıştır. Bu tuzluluk krizinin sonlanması ise Cebelitarık Boğazı'nın tektonik çökmeye bağlı olarak açılması sonucu Amazon Nehri'nin 1000 katı büyüklüğündeki bir su kütlelerinin boşalımı sonucunda (İlgar, 2015: 73, 77) Akdeniz, hızla Atlas Okyanusunun suları ile

dolmuş ve günümüzdeki halini almıştır. Buradan hareketle Adalar Denizi'nin de bu hidrojeolojik etkilerden etkilendiği söylenebilir. Ayrıca bu bölge; Ege, Yunanistan ve Anadolu arasındaki yerkağının Pliyosen ve Kuvaterner döneminde faylar boyunca çöktüğü ve Akdeniz'in suları ile işgal edildiği bir alana karşılık gelir. Bu Egeid adlı çöken kütlelerin sular altında kalmasının kısmen okyanus seviyesinin son glasyal-östatik kökenli yükselme hareketiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Sonuçta hem iklimik hem de hidrojeolojik etkiler sonucunda oluşan Adalar Denizinin büyük kısmının sular altında kalarak Adalar Denizi haline gelen boğulmuş kara parçası (Erinç ve Yücel, 1988: 14-15) olduğu söylenebilir.

Karasal ortamdan denizel ortama dönüşen bir yer olan Adalar Denizi, belirli alanlarda jeolojik birliktelikler gösterdikleri için belirli ada grupları oluşturmuşlardır. Bu takım adalar;

Boğazönü Adaları (Kuzey Adalar Denizi Adaları ya da Trakya Adaları): Adalar Denizi'nin kuzeyinde yer alıp, Çanakkale Boğazı'nın önünde konumlanmaları nedeniyle bu adı almışlardır. Bu adalar; Bozcaada, Gökçeada, Taşoz, Semadirek, Limni (Ilımlı), Bozbaba, Tavşan Adası, Köpek, Tavuk ve Zürafa adalarıdır.

Şeytan Adaları: Adalar Denizi'nin kuzey batısında, Eğriboz Adası'nın kuzeyinde kalan ada grubudur. Bu adalar; Biber, Keçi, İblislik (Şeytan), Güvercin (Bozada, Hasır), Kırlangıç (Çamlıca), İskados, İşkepelos, Arsura, İskandil, Kızkardeşler, Pirbaba, Sıçancık, Valaxa, Sarakino, Grammeza, İskiri ve Küçük İskiri'dir.

Saruhan Adaları: Adalar Denizi'nin orta kesiminin doğusunda, Batı Anadolu'ya çok yakın bir konumda kuzey-güney yönünde bulunan adalardır. Bu adalar; Midilli, İpsara, Küçük İpsara, Sakız, Koyun, Pasas, Karaada, Küçükada, Toprakada, Uzunada, Alev ada, Üçburun, Ufakada, Yassıada, Çifteada, Boğaz, Süngükaya, Mustafa Çelebi, Sisam (Susam), Forno, Hürşit, Çıplak, Ahikerya, Güneş, Alibey (Cunda), , Balık, Yumurta, Yuvarlak, Göz, Pınar, Poyraz, Taşlı, Yelken, Yalnız, Maden, Küçük Maden, Hasır, Kırlangıç, Kız, Çiçek, İkiz Kayalar, Taş, Tavuk, Pırasa, Tavşan, Büyükada, Yılan, Orak ve Vatos adalarıdır.

Menteşe Adaları: Mentеше Yöresinden ismini alan ve Toros Dağlarının deniz yüzeyindeki görünen jeolojik uzantıları olan, Oniki Adaların da içinde yer aldığı adalar grubudur. Bu adalar; Rodos, Batnoz, Eşek Adası, Nera, Nergiscik (İskandil), Çoban, Limoniye, Herke, İleriye, Ardıççık, Bulamaç, Koçbaba, Eşekler (Lipsi), İlki (İlyaki), Mavra, Megalo Livadi, Plaka, İncirli, Askina, Kandilli, Sakarcılar, Pergausa, Paheia, Staroggili, İstanbulya, Ardacık, Yaban, Fokionisia, Hondro, Gline, Kyriaki, Kounoupoi, Plakida, Stefania, Mesonisi, İstanköy, Karaada, Kerpe, Küçük Kerpe, Kilimli, Kelemez, Telendos, Keçi Adası, İkizce, Safran, Sömbeki, Nimos, Seskli, Astakida, ve Akça Adasıdır.*

Tavşan Adaları: Mora Yarımadasının doğusunda yer alan ve yarımadaının jeolojik olarak uzantısı olan adalardır. Bu adalar; Eğriboz, Andıra (Andre), İstendin, Şıra (Sıra, Sıra), Mükene (Mökene), Bara, Yamurgi, Anafiye, Santorini, Değirmenlik, Küçük Değirmenlik, Yavuzca, Egene (Egine), Bibercik (Uzunca), Mürted, Domala, Çamlıca, Küçük Çamlıca, Suluca, Venedik Kayası, Aniye, Andibara, Bolukendire, Polino, Kulur, Koyunluca, Serfo, Gümüş, Eskinoz (Sikinos), Dilos, Doğancık, Sığırcıklar, Papazlık, Yılan, Nakşa, Eskino, Karo, Hacılar, Yassıca, Örenli, Kufonisia,

* Mentеше Adaları gurubuna Antalya'nın Kaş ilçesinin güneybatısında Akdeniz'de yer alan ve Yunanistan'a ait olan Meis Adası ve çevresindeki adalar da (İçada, Başak, Bayrak, Çatal, Ekmek, Karaada (Ro), Sarıada, Güvercinli, Kovan, Heybeli, Kilise) eklenmektedir. Fakat bunlar Akdeniz'de yer aldıkları için çalışmaya dahil edilmemiştir.

Hristiyan, Eski Kameni, Yeni Kameni, Serbarlı (Tıraçya), Didim (Didimi), Papazlık, Terme, Anidro, Agistri (Engiste), Kedelen Papazlığı, Falconera ve Kargı adalarıdır.

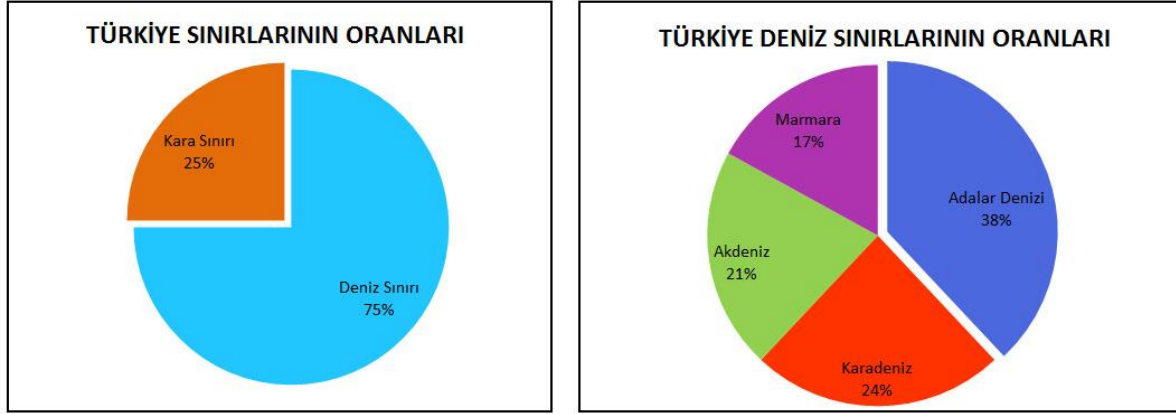


Harita 3. Adalar Denizindeki Ada Grupları

4. ADALAR DENİZİ VE KARASULARI

Türkiye, üç tarafı denizlerle çevrili önemli bir yarımada ülkesidir. Kıyı uzunluğu bakımından dünyadaki ilk 20 ülke içerisinde yer almakta ve sınırlarının % 75'i denizel alanlardan

oluşturmaktadır. Bu denizel alanlar içerisinde ise 2805 km'lik uzunlukla en büyük paya sahip olan % 38'lik oranla Adalar Denizi'dir (Grafik: 1). Bu kadar uzun bir mesafeye sahip olan Adalar Denizi de denizel sınırlar açısından çok önemli bir yere sahip olmaktadır. Yunanistan ile Türkiye arasında yıllardır çözülemeyen Adalar Denizi sorunu, günümüzde de devam etmektedir. Bu çözümsüzlüğün en büyük sebebi ise; karasuları sınırlarının iki devlet tarafından tek yönlü belirlenmesi ve denizel sınırı belirleyen ortak bir anlaşmanın bulunmamasıdır.



Grafik 1. Türkiye Sınırlarının Oranı (Solda) ile Türkiye Deniz Sınırlarının Oranı (Sağda)

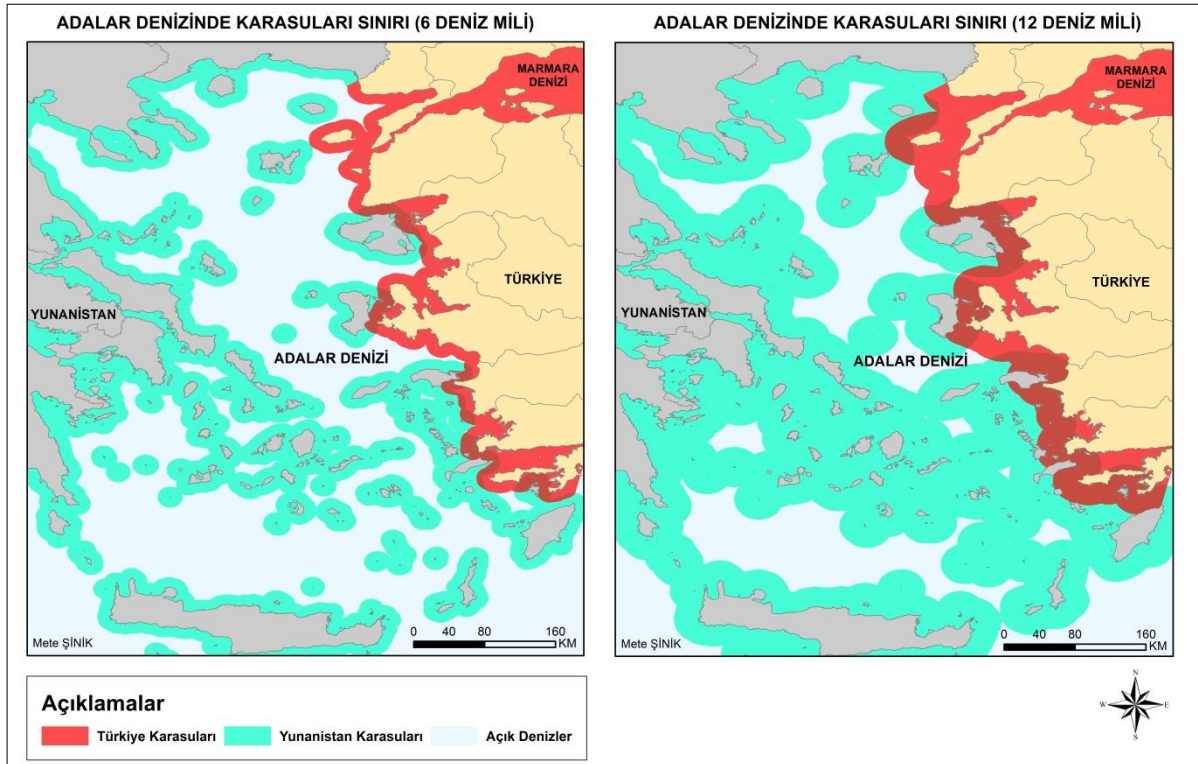
Günümüz dünyasında karasularının önemi, özellikle sanayi devriminden sonra denizler altındaki doğal kaynakların keşfi ve “Organik Devlet” düşüncesiyle devletler arasında artmıştır. Bundan dolayı, karasuların sınırları daha büyük bir önem arz etmeye başlamıştır. Coğrafi konumlarına ve gelişmişlik seviyelerine göre; farklı devletler, farklı zamanlarda, farklı sınırlar belirlemişlerdir. Örneğin; Ortaçağ'da gemiler için güvenli top atış mesafesi olan 3 deniz miline bağlı olarak (Sur, 2000: 280) bu mesafe karasuların sınırı olarak başlangıçta kabul edilmiştir. 18. yüzyılda, bir devletin karasularının genişliği olarak “Top Atışı Kuralı”nın benimsenmesi, belirli antlaşmalarda veya emirlerde yavaş yavaş ortaya çıkmıştır. İngiltere-Fransa (1786), Fransa-Rusya (1787) ile İspanya-Trablusla (1784) anlaşmalar yapmıştır (Guy, 2000: 20). Özetle 18. yüzyılda güvenli mesafe ve devletlerarası anlaşmalar, karasularının sınırlarını belirleyen temel unsurlar olmuştur. Ancak 20. yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler sayesinde devletlerin denizel alanlardan elde ettiği doğal kaynakların varlığının artması karasuları sınırı tartışmalarını artırmıştır. 3 deniz mili kabul edilen karasuları sınırı 6, hatta son olarak 1982 Birleşmiş Milletler Deniz Hukuku Sözleşmesine göre 12 deniz mili olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, aynı sözleşmede “Her devlet karasularının genişliğini tespit etme hakkına sahip olduğu” da belirtilmiştir (1982 BMDHS, Madde-3). Günümüzde de Birleşmiş Milletler Deniz Hukuku Sözleşmesi’ni imzalayan devletler, kıyından 12 deniz miline kadar uzaklıkta olan bölgeyi karasuları olarak kabul etmektedir. Fakat; bu anlaşmayı imzalamayan Türkiye, sonuçta anlaşmanın şartlarını kabul etmemekte; Lozan anlaşmasıyla belirlenen 3 deniz milini ve her devletin karasuları sınırını belirleme hakkı olduğunu vurgulamaktadır. Bunların dışında diğer önemli bir konu da; Adalar Denizi’ndeki deniz sınırının 1964 yılına gelinceye kadar karasularımızın genişliğini açıkça belirten bir metinde görmenin mümkün olmaması (Özman, 1988: 177), 1923 yılında imzalanan Lozan anlaşmasındaki Adalar Denizi deniz sınırlarının 3 deniz mili olduğu fikrini Türkiye’nin kabullendiğini kanıtlamaktadır. Ancak; Yunanistan bugün de yürürlükte olan 17 Eylül 1936 tarih ve 230 sayılı kanunla karasuları genişliğini 6 deniz mili olarak kabul etmesine (Özman, 1988: 176) rağmen Türkiye’nin karşı tepkisi ancak 1964 yılında gerçekleşmiştir.

Adalar Denizi’ndeki karasularının genişliğinin değişen koşullarla beraber, Türkiye açısından ne kadar genişlikte olması gerektiği ve Lozan’ın bu konuda yetersiz kaldığı düşüncesi nedeniyle

Türkiye Cumhuriyeti 1964 yılında kendi karasuları genişliğini kanunlarıyla belirlemiştir. Resmi Gazete 'de 25.05.1964 tarihinde 476 numaralı Karasuları Kanunu ile yayınlanan Madde 1'de; **"Türk karasuları Türkiye ülkesine dâhildir. Türk karasularının genişliği altı deniz milidir"** ibaresiyle karasuları sınırını 6 deniz mili olarak belirlemiştir. Madde 2'de ise; **"Karasuları daha geniş olan devletlere karşı Türk karasularının genişliği mütakabiliyet esasına göre taayyün eder"** (T.C. Karasular Kanunu, 1964) ibaresi de karasularını daha geniş tutan denizel komşularına karşı Türkiye'nin aynı genişlikte mesafenin karşılıklı uygulanacağını belirtilmektedir. Ancak değişen coğrafi, siyasi ve ekonomik şartlar ve 1982 yılında BMDHS'nin karasuları sınırını 12 deniz mili olarak kabul etmesi ile 1964 yılında belirlenen Karasuları Kanunu'nda bazı değişikliklere yol açmıştır. 29.05.1982 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanan 2674 numaralı Karasuları Kanunu Madde 1'de karasuları sınırı olan 6 deniz mili mesafe tekrarlanmıştır. Bunlara ek olarak; **"Bakanlar Kurulu, hakkaniyet ilkesine uygun olmak şartıyla, altı deniz milinin üstünde karasuları genişliği tespit etmeye yetkili"** (TC. Karasular Kanunu, 1982) olduğu belirtilerek, Bakanlar Kuruluna hakkaniyet ilkesine uyarak karasuları sınırının 6 deniz mili üzerine çıkarma yetkisi verilmiştir. Kısacası, Türkiye Cumhuriyeti 1982 Birleşmiş Milletler Deniz Hukuku Sözleşmesi'ni imzalamadığı için karasuları sınırını, 12 deniz mili kabul eden şartta herhangi bir bağlayıcılık söz konusu değildir. Türkiye Cumhuriyeti kanunlarında ilan ettiği ülke karasularının genişliğini 6 deniz mili olarak kabul edilmektedir.

Adalar Denizindeki karasuları sınırının genişliği, Yunanistan açısından daha farklı düşünülmektedir. İlk olarak bu sınır, 1923 yılında imzalanan Lozan Barış Antlaşmasının 6. maddesine göre; **"deniz sınırları, kıydan 3 milden aşağı uzaklıktaki ada ve adacıkları kapsar"** şeklinde belirtilmiştir. Her ne kadar anlaşmada karasularının genişliği ile ilgili açık bir hüküm yoksa da, antlaşmanın deniz yan sınırları ve karşılıklı deniz sınırlarına ilişkin hükümlerin konferans zabıtlarında, tarafların kara sularının 3 deniz mili genişlikte olması anlayışıyla hareket ettiklerini doğrulayan belirtiler bulmak mümkündür (Özman, 1988: 176). Bunlara bağlı olarak 1923'te Yunanistan-Türkiye karasuları sınırı 3 deniz mili olarak kabul edilmiştir. Fakat anlaşmanın 6. Maddesinde belirtildiği gibi sınırın **Sınır Çizim Komisyonu'na bırakılması** ve Türkiye ile Yunanistan arasındaki **deniz sınırının olduğu bir haritanın olmaması** denizel sınırın belirsizliğini artırmıştır. Bunların sonucunda; Yunanistan bugün de yürürlükte olan 17 Eylül 1936 tarih ve 230 sayılı kanunla karasuları genişliğini 6 deniz mili olarak kabul etmiştir (Özman, 1988: 176). Türkiye ile Yunanistan arasındaki karasuları genişliğinin 3 deniz mili olduğunun kabulü, 1936 yılında Yunanistan'ın karasularını 3 deniz milinden 6 mile çıkarması hamlesiyle değişmiştir. Lozan dengesinin bu şekilde bozulmasına kanunun yürürlüğe girdiği dönemde Türkiye ve Yunanistan arasındaki Atatürk ve Venizelos arasında beliren dostane ilişkiler göz önünde bulundurularak itiraz edilmemiştir (Özman, 1988: 176-177). O zamanlar için sorun edilmeyen bu tür **mekânsal genişleme eğilimleri** ve dostane görünen devletlerarası jeopolitik ilişkiler, iki ülkenin **karasuları sınırının belirlenmesini arka plana** atmıştır. Fakat ülkelerarası dostane ilişkiler, sınırları belirleyememekte; sınırlar, anlaşmalarla kesin ve net çizgilerle belirlenmektedir. Lozan anlaşması ve sonrasında denizel sınırın iki devlet tarafından tek taraflı belirlenmesi, bir sınırın oluşmamasına sebep olduğu gibi, günümüz Adalar Denizi'nde yaşanan sınır anlaşmazlıklarını beraberinde getirmiştir. Bunların yanında 1982 BMDHS'yi imzalayan Yunanistan; anlaşmanın Karasularının sınırı ile ilgili 3. maddesine bağlı olarak karasuları sınırını 12 deniz mili olduğunu 1982 yılından beri iddia etmektedir. Bu anlaşmayı gerekçe olarak göstererek Adalar Denizi'ndeki karasuları sınırını 12 deniz mili olduğunu savunmaktadır.

Ortaçağ'ın ikinci yarısında beri ülkenin bir parçası olarak kabul edilen karasuları (Pazarcı, 2012: 255), günümüzde devletlerin alanını genişletmenin bir aracı haline gelmiştir. Buna bağlı olarak Adalar Denizi'nde Yunanistan'ın karasularını 12 deniz miline çıkarma isteği, bölgedeki jeopolitik dengeyi Türkiye aleyhine orantısız bir şekilde değiştirecektir. Yunanistan'ın şu anda, sahip olduğu birçok ada sebebiyle karasuları Ege Denizi'nin % 40'ını oluşturmaktadır. Karasularının 12 deniz miline çıkarılması durumunda bu oran %70'e yükselecektir. Bu durumda açık deniz büyüklüğü %51'den %19'a düşerken, Türkiye'nin karasuları da Ege Denizi'nin %10'undan daha az kalacaktır (<https://www.mfa.gov.tr/baslica-ege-denizi-sorunlari.tr.mfa> -20.12.2022). Böyle bir durum, Türkiye Cumhuriyeti tarafından kabul edilemez. Ülke sınırları devletlerarasında belirlendiği gibi, ülkenin parçası olan karasuları sınırı da devletlerarası anlaşmalarla belirlenmesi gereklidir. Günümüzde Yunanistan karasuları sınırını 12 deniz miline çıkardığında Türkiye'nin kıta sahanlığı Yunanistan'ın ada bazlı karasularıyla üst üste gelecek ve Yunan karasuları içerisinde Türk kıta sahanlığı kalacaktır (Harita: 4). Bunun sonucunda, iki devletin ülke sınırları yan yana örtüşmek yerine, üst üste çakışacaktır. Ayrıca; karasuları sınırında yaşanan belirsizlik, sadece deniz ülkesinin sınırlarını belirlemede değil, hava ülkesinin sınırlarını belirlemede de problemler çıkarmaktadır. Çünkü hava ülkesi, herhangi bir kara parçası ve su kütlesi üzerindeki boyutları çeşitli kanun, kural ve antlaşmalarla belirlenmiş atmosfer kütlesi (Crocker, 2007: 13) olduğundan karasuları üzerinde de uçuş yapabilme durumu da mevcuttur. Buna bağlı olarak Yunanistan'ın ulusal hava sahası genişlemekte, uluslararası ve Türkiye'nin hava sahası daralmaktadır.



Harita 4. Adalar Denizi'ndeki 6 ve 12 Deniz Millik Karasularının Sınırları

5. ADALAR DENİZİNDEKİ MAVİ VATAN

Adalar denizi ve Türkiye'yi üç taraftan kuşatan denizlerin jeopolitik önemi, son yıllarda yapılan çalışmalarla daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. 14 Haziran 2006 tarihinde Deniz Kuvvetleri Komutanlığı'nca düzenlenen Karadeniz ve Deniz Güvenliği adlı sempozyumda ilk kez Cem GÜRDENİZ tarafından ortaya konan **Mavi Vatan** kavramı; daha sonra Doç. Dr. Cihat YAYCI

tarafından geliştirilerek “**Mavi Vatan Doktrini**” olarak ortaya konulmuştur. Buna göre Türkiye'nin Mavi Vatan alanı; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti de dahil olmak üzere yaklaşık 462.000 km²'dir. Doğal olarak, Mavi Vatan'ın bir parçası olan Adalar Denizi, bu münhasır ekonomik bölge içinde 89.392 km² alanla önemli bir yere sahiptir.

Türkiye'nin Adalar Denizindeki Deniz Yetki Alanı; Yunanistan ile Türkiye ana karalarının esas alındığı Ortay Hat'tan geçmektedir. Hattın doğusu Türkiye'ye aitken, Batısı Yunanistan'a ait olan bölge, Adalar Denizi'nin kullanımını ekonomik olarak ikiye bölmektedir. Ortay hattın doğusunda kalan Türkiye ait olan bölge, Lozan baz alınarak Adalar Denizi'ndeki münhasır ekonomik bölge belirlendiğinde, yaklaşık 89.000 km² deniz alana karşılık gelmektedir. Fakat Yunanistan, Lozan bazlı ortay hattı olan bu münhasır ekonomik bölge sınırını kabul etmemekte, BMDHS'ndeki 12 deniz milini baz alarak ve adaların da münhasır ekonomik bölgesi ile kıta sahanlığı olduğunu ileri sürerek münhasır ekonomik bölge sınırlarını genişletmektedir. Ancak Yunanistan'ın söylemleri ile fiiliyatı birbirine zıt düşmektedir. İ. Kaya ÜLGER'in yaptığı analize göre; 2020'de Yunanistan-İtalya arasında imzalanan münhasır ekonomik bölge sınırlandırma anlaşmasında ana karalar esas alınmış, adaların münhasır ekonomik bölge hakları ileri sürülmemiştir. Bu durum, zımnî olarak Yunanistan'ın adaların kıta sahanlığı ve münhasır ekonomik bölge haklarının bulunmadığını kabul etmesi anlamına gelmektedir. Buna bağlı olarak Türkiye ve Yunanistan ana karaları esas alınmak suretiyle Türkiye'nin tek taraflı olarak münhasır ekonomik bölge ilan etmesi teorik olarak mümkün olduğunu belirtilmiştir (İrfan Kaya ÜLGER, AA Haber – 01.07.2020).



Harita 5. Lozan'a Göre (3 Deniz Mili) Türkiye'nin Adalar Denizi'ndeki Münhasır Ekonomik Bölgesi
(<https://sputniknews.com.tr/20200907/emekli-tumamiral-cihat-yayci-turkiye-bir-an-once-dogu-akdenizde-meb-ilan-etmeli-1042794457.html>)

Yunanistan Türkiye'ye adalar üzerindeki haklarıyla ilgili benzer tavrını, Meis Adası üzerinden de hissettirmektedir. İ. Kaya ÜLGER'in tespitlerine göre; Meis Adası'nın ne münhasır ekonomik bölge üzerinde, ne de kıta sahanlığı sınırlandırılmasında deniz yetki alanı hakkı doğurması

mümkün değildir. Bununla ilgili olarak, Uluslararası Adalet Divanı bugüne kadar Meis Adası konusunda Türkiye'nin görüşlerini destekleyen yorumlar yapmıştır. Türkiye, Adalar Denizi'ndeki adaların karasuları hakkını kabul etmekle birlikte adaların kıta sahanlığı ve münhasır ekonomik bölge (MEB) bağlamında deniz yetki alanı doğurmadığını, bu konudaki hükümlerin spesifik durumlarda uygulanacağını öne sürmektedir. Adaların deniz yetki alanlarına sahip olabilmesi için devletin tüm ülkesinin adalardan oluşması gerektiği, bir kıta ülkesi olması durumunda ise adaların değil, kıta ülkesinin esas alınması görüşünü savunulmaktadır (İrfan Kaya ÜLGER, AA Haber – 04.08.2020).

Sonuç olarak Türkiye, Uluslararası Adalet Divanının da desteklediği şekilde yarımada ülkesi adalarının münhasır ekonomik bölgesi ve kıta sahanlığı olmadığı tezi doğrulanmaktadır. Bunlara bağlı olarak bir kıtaya bağlı olarak elde edilen ortay hat münhasır ekonomik bölge paylaşımında geçerli olmaktadır. Hatta Yunanistan Adalar Denizi sorunlarını Uluslararası Adalet Divanı'na taşımaktan kaçınması da (İrfan Kaya ÜLGER, AA Haber-01.07.2020) Türkiye'nin haklılığını kanıtlar niteliktedir. Kısacası, münhasır ekonomik bölgesi başta olmak üzere her açıdan Adalar Denizindeki haklarını Türkiye savunmalı ve korumalıdır.

6. EGE DENİZİ VE ADALAR DENİZİ TABİRLERİNİN TOPONİMİK AÇIDAN KÖKENLERİ

Ege Denizi kavramı, kökenleri eski Helenistik medeniyete dayanan ve günümüzde başta Yunanistan ile Avrupa ülkelerinin kullandığı Aegea veya Archipelago tabirinden kaynaklanan bir kavramdır. İlk kullanımı Abraham Ortelius tarafından 1570 yılında çizilen Coğrafya Atlası'ndaki Anadolu ve Balkanları gösteren kısmında Archipelago tabirini Adalar Denizi yerine kullanılmıştır (Özey, 2001: 30). Archipelago; adalarla dolu deniz (Mayhew, 2004: 28), günümüzdeki anlamlarıyla denizle çevrili adalar, adalar grubu ve takımadalar (Moore, 1974: 15) anlamlarına gelip, dünyanın ilk takımadalarının Ege Adaları (Baldacchino, 2016: 8) olduğu bilinmektedir. Buradan da anlaşıldığı gibi, günümüz İngilizcesinde kullanılan takımadalar tabirinin kökeni Adalar Denizi'dir.




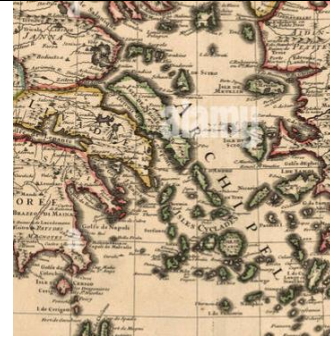


Harita 6. Ortelius Tarafından 1570'te İlk Adıyla Çizilen Archipelagio (Ege) Denizi






(https://commons.wikimedia.org/wiki/File:1584_map_of_Greece_and_the_Aegean_Sea_by_Abraham_Ortelius.jpg)


Ortelius'dan sonra, birçok haritada da Takımadalar anlamındaki Archipelago, Arcipel ve Ege Denizi anlamına gelen Egeum Mare tabiri kullanılmıştır. Bunlar;

Tablo 1. 17. Yy'den 20.yy'ye Kadar Adalar Denizi'nin Avrupa ve Yunanlılarca Karşılığı

Haritayı Çizen Kişi	Yapım Yılı	Haritanın Adı	Adalar Denizi'nin Karşılıkları	Harita
Ludovico Valesio	1658	Yunanistan	Egeum Mare	
Vincenzo Coronelli	1696	Yunanistan ve Yunan adaları	Arcipelago Mare ve güneyde Egeum Kikladlar	
Allard	1698	Antik Yunan Haritası	Mare Egeum güneyde Arcipelago	
Andrew Fare	1707	Yunanistan Haritası	Archipel	

Şinik & İncili

Herman Moll	1727	Yunanistan ya da Avrupa'daki Türkiye'nin Güney Kısmı	Archipelago	
Herman Moll	1736	Yunansitan ya da Avrupa'daki Türkiye'nin Genel Haritası	Archipelago	
Louis Brion de la Tour	1788	Rus İmparatorlukları ve Türkler arasındaki savaşın rotası	Archipel	
Arrowsmith	1828	Yunanistan ve Ege Adaları	Archipelago	
Larousse Dictionnaire complet illustré	1889	Eski Yunanistan	Mer Egee	

Bartholomew	1949	Yunanistan Arnavutluk ve	Egean Archipelago	
-------------	------	-----------------------------	----------------------	---

Bu haritalardan da anlaşıldığı üzere; Adalar Denizi için Avrupa ve Yunanistan tarafından yapılan ilk adlandırmalarda ağırlıklı olarak, takımadalar anlamına gelen “Archipel” ve “Archipelago” tabirleri ile Ege Denizi anlamına gelen “Egean” ve “Ageum” gibi terimleri kullanılmıştır. Takımadalar coğrafi terimine benzer şekilde, Türkçedeki Adalar Denizi teriminin kullanımı; ortak mekanı paylaşan farklı iki kültürün aynı coğrafi özellikleri yansıtmaması sebebiyle benzer mekan adlandırmalar kullandığı kanıtlanmaktadır. Böylece aynı mekanın benzer coğrafi özellikleri yansıtan farklı ifadeleri ortaya çıkmaktadır.

Bu haritalar dışında, Adalar Denizi’ne Akdeniz isminin de kullanıldığı bilinmektedir. 1791 yılında William FADEN tarafından çizilen “Yunanistan - Takımadalar ve Anadolu’nun Bir Kısımı” adlı haritada, Adalar Denizi üzerinde 3 toponimik adlandırma söz konusudur. Bunlar; kuzeyde Egeo-Pelago, orta kesimde Archipelago ve güneyine Ak-Degniz ve buna karşılık gelen White Sea adı kullanılmıştır (Harita: 7). Faden tarafından çizilen bu harita, Akdeniz kavramının Avrupai kaynaklarda geçtiği haritalardan biridir.



Harita 7. Adalar Denizi’ne Ak Degniz Adlandırması Yapılan Bir Çalışma (Faden, 1791)

Burada, Akdeniz kavramının Ege Denizi yerine kullanılmasının sebeplerinden biri Osmanlı Devletinin gücüdür. Bir diğer sebepten 18. yy’de Adalar Denizi’nin Akdeniz’in parçası olarak kabul edilmesidir.

Adalar Denizi etimolojik açılarından incelendiğinde ise; Ege terimi (Agean) Yunanistan ve Küçük Asya arasındaki deniz olarak tanımlanır. 1570'lerde, geleneksel olarak adlandırılmıştır. Yunan mitolojide bir kralın adı olan Aegeus (Ege), oğlunun öldüğünü sanıp kendini ölüme atan Theseus'un babasıdır. Ancak Yunanca aiges “dalgalar” anlamına gelmesi ihtimali de belirtilmektedir. Ancak kökeni bilinmeyen bir kelime olduğunun da altı çizilmesi gereklidir (https://www.etymonline.com/word/Aegean#etymonline_v_5169-25.10.2022).Ege kelimesinin mitolojiden mi yoksa daha önceki dönemlerde bölgedeki medeniyetlerin mekansal adlandırmalarından mı geldiği durumu tartışılmaktadır. Ege Denizinin adlandırma gerekçesinin mitoloji ile açıklanmasının tamamen uydurma olduğu düşünülmektedir. Anadolu'daki tarihsel yer adları ve kökenleri araştırıldığına; Anadolu'daki yer adlarının Helenistik medeniyetten kalma isimler olmadığı, Aigeon, Aegonne, Eugonia adlarının kökeni ve öz biçimi, Anadolu'daki Luwi (Kapadokya) dilinden kalma olduğu (Umar, 1993: 30) belirtilmektedir. Yine yapılan bir çalışmada Ege adlandırmasının Ön Türkçede yer alan; 'akarsu, deniz, su örtüsü' anlamındaki 'ÖG-Üz kelimesinin Adalar Denizi'ne verilmiş olacağını ve bunun Antik Yunan döneminde Aegeus şekline dönüşmüş olabileceği söylenmektedir (Tarcan, 1998: 27). Kısacası, Yunan bakış açısıyla söz konusu denizin adlandırılması mitolojiye dayandırılmakta ve etimolojik olarak Yunan dilinden gelen bir söylemle açıklanamamaktadır. Yapılan araştırma ve incelemelerde bu kelimenin Anadolu kültürünün bir mirası ve Ön-Türkçe'nin izlerini taşıdığı bazı kaynaklarda ifade edilmiştir (Kozanhan, 2022: 36).

Ege kelimesinin kökeni bu şekilde açıklanırken, aynı denizel alanın adlandırmasında Archipelago terimi de kullanılmaktadır. Archipelago sözcüğünün unsurları Yunanca olduğu, ancak kesin bir kayda olmadığı belirtilmektedir. Ortaçağ Yunancasındaki bu kelime, 1600'lü yıllardan itibaren İngilizcede onaylanmış, fakat İtalyancadan ödünç alınmıştır. Egeopelagus, Yunancadan Aigaion pelagos olan Ege Denizi; ada zincirleriyle dolu olduğundan, İtalyancadaki anlamı olan “Adalarla Dolu Deniz”dir. (<https://www.etymonline.com/search?q=archipelago> 25.10.2022).

Sonuçta Adalar Denizi'ne Agean, Archipelago, Archipel, Mer Ege, Mare Egeum gibi farklı adlandırmalar Avrupa ve Yunanistan tarafından kullanılmıştır. Ancak Anadolu'nun batısına 11. yy'den itibaren hakim olmaya başlayan Türkler, bu deniz için Adalar Denizi tabirini kullanmaya başlamışlardır. Türk hâkimiyetinin başlangıcıyla birlikte 'Adalar Denizi' gibi özgün tanımlamalar da Ortaçağ ve Yeniçağ coğrafi eserlerinde haritalarında kullanılmaya başlamıştır (Kurul, 2021: 440).

Adalar Denizi kavramı ise; Türklerin Batı Anadolu bölgesine gelmeleriyle başlar. Anadolu'ya gelen Türk Boyları, Anadolu'nun en batı ucuna vardıklarında karşılaştıkları büyük deniz ve denizdeki adaların çokluğunu görünce bu denize “Adalar Denizi” adını verirler. Ege Denizi'nin “Adalar Denizi” olarak adlandırılması, bölgede hüküm süren Aydınogulları Beyliği ve Osmanlı kaynaklarında da “Adalar Denizi” veya “Adalar Arası” olarak belirtilmiştir (Kozanhan, 2022: 37).

Piri Reis de, 1519 yılında yazmış olduğu 'Kitab-ı Bahriye' adlı eserinde Adalar Denizi'nden bahsetmiştir. “Bilmek gerektir ki, 'adalar arası' denen yere 'Arsu Peloga' diye adlandırdığını belirtmiştir. Buradaki Cezayir-i (adaları) münasip şekilde anlattığını” söylemiştir (Kozanhan, 2022: 37).

Kâtip Çelebi'nin 1656 yılında yazdığı “Tuhfetü'l-Kibar Fi Esfari 1-Bihar” adlı kitabında; Boğaz'dan taşra Rumeli kenarları, Eceovası, İnöz, Kavala, Avanoroz, Lonkoz, Kesendire, Selanik Körfezi, Koloz ve İzdin Körfezleri ve Eğriboz, Atina ve Mora'dan Anadolu ve Menekşe Burnu ki

Anadolu'da Tekir Burnu nice ise Rumeli'nde bu dahi öyle köşeler ve güzergâhıdır. Karadan deryaya girip Girid adasının doğu ve batı uçları bu iki burunlar önüne uzanan diğer Akdeniz adaları ekser bu ortada oluşmuştur. Bundan dolayı bu ortalığa 'Adalar Arası' dendiğini belirtmiştir (Çelebi, 2018: 79). R. Özey de (2001: 28) Yunanistan ile Anadolu yarımadası arasında yer alan denizde, içinde bulunan çok sayıdaki adaların etkisinden dolayı, "Adalar Denizi" adı verildiğini belirtmiştir.

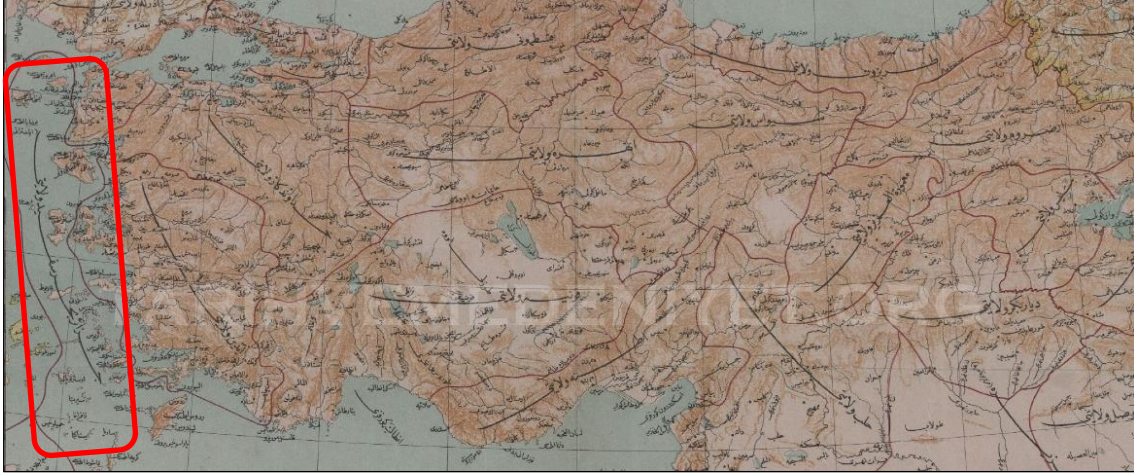
Adalar Denizi civarına verilen bir diğer yer adı ise, Akdeniz'dir. Günümüzde Akdeniz'in kuzeye sokulan bir parçası olan Adalar Denizi, Osmanlı Döneminde eski Türkçeden gelen yönlerin renklerle ifade edilmesi düşüncesiyle Batı yönünün ak ile ifade edilmesi bu denizin Akdeniz olarak adlandırılmasına sebep olmuştur. Eski Türklerde yönler renklerle belirlenirdi. Kuzeye kara, güneye kırmızı, doğuya gök, merkeze veya ortaya yeşil, batıya da ak demişlerdir. Karadeniz, Kızıldeniz, Gökırmak, Yeşılırmak gibi adlandırmalar işte bu eski geleneğe dayanır. Aynı şekilde Akdeniz adlandırması da bu gelenekten kaynaklanmıştır. Bazı Osmanlı kaynaklarında Adalar Denizi'ne de "Akdeniz" denmiştir (Özey, 2001: 33). Adalar denizine Akdeniz dendiğinin bir diğer kanıtı ise, Çanakkale Boğazı'nın adı Osmanlılar'a ait eserlerde genellikle Akdeniz Boğazı olarak geçmesidir. Örneğin, Pîrî Reis'in Kitâb-ı Bahriyye'sinde hep bu ad görülür. Cihannümâ'nın İbrâhim Müteferrika baskısına ilâve edilmiş olan haritada da Akdeniz Boğazı adına rastlanır (Tuncel, 1993).

Osmanlı Döneminde Adalar Denizi'ne verilen bir diğer ad ise, Bahr-i Sefîd'dir. Hatta Çanakkale Boğazı yerine Bahr-i Sefîd Boğazı denilmesi (Hatip, 2013) bunu kanıtlamaktadır (Harita: 8). Ayrıca, XVI. yüzyıl başlarında Osmanlı idarî teşkilâtında Gelibolu merkez üzere Cezayir-i Bahr-i Sefid Eyaleti kurulmuştur. Bu eyalet eyaletinin yedi idarî birimi; Gelibolu, Eğriboz, Karlı-ili, İnebahtı, Rodos, Midilli, Sakız ve Cezâyir-i Mağrib'dir. Daha sonra Mizistre, Koca-eli, Biga, İzmir ve civarını ihtiva eden Sığla Sancakları bağlanmıştır. Eyalet, Tanzimat'tan sonra ise sürekli yeni düzenlemelere sahne olmuştur. Bir ara Kıbrıs'ın da dahil olduğu Eyalet; merkezi Gelibolu olmak üzere, 1876'da Sakız, Rodos Bozcaada, Limni, Midilli, İmroz, İstanköy ve Meis'ten meydana geliyordu. 1908'de Balkan Harbi mağlûbiyeti ve arkasından gelen I. Dünya Savaşı bozgunu üzerine dağılmıştır (Şakiroğlu, 1993).



Harita 8. Bahr-i Sefid Boğazı (Hatip, 2013: 8)

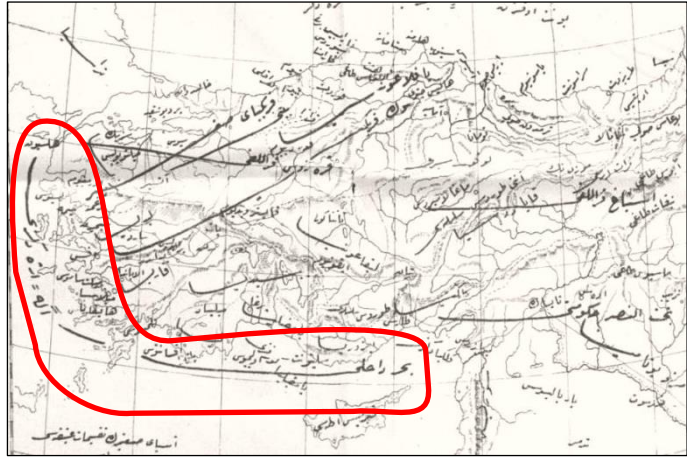
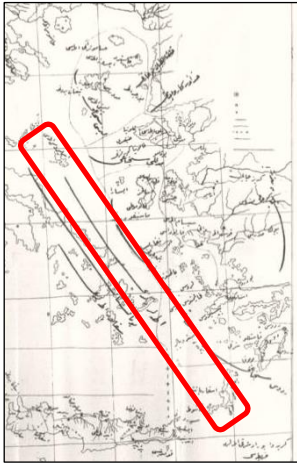
Akdeniz anlamına gelen Bahr-i Sefid; Adalar Denizi'nde kurulan bir eyalet olarak Cezayir-i Bahr-i Sefid olarak anılması ve Cezayir, Cezir kelimelerinin ada(lar) anlamına gelmesi* Adalar Denizine Osmanlı döneminde Akdeniz'in Adalar Denizi anlamına gelen bir tabirle de hitap ettiklerini gösterir.



Harita 9. Anadolu Vilayetlerini Gösteren Haritanın Batısında Kalan Cezayir-i Bahr-i Sefid Vilayeti
(<http://tarihvedenediyet.org/e-kutuphane/osmanli-arsiv-belgeleri> 02.11.2022)

Ayrıca, Cezayir-i Bahr-i Sefid adı, 1907'de Binbaşı Mehmed Nasrullâh, Kolağası Mehmed Rüşdî, Mülâzım Mehmed Eşref tarafından yayınlanan "Memalik-i Mahruse-i Şahaneye Mahsus Mukemmel ve Mufassal Atlas" adlı eserde yer alan haritada da aynı adla geçmektedir.**

Adalar Denizi veya Adalar tabirinin geçtiği bir diğer eserse, Ali Cevad tarafından 1895 yılında kaleme alınan ve dört ciltten oluşan "Memaliki Osmaniyenin Tarih ve Coğrafya Lügatı" adlı eserinin üçüncü cildinin son sayfasında yer alan haritalarda, "Adalar" (solda) ve "Ada-i Alemi Derya" (sağda) yani Adalar Denizi aynı mekan için kullanılmıştır. Hatta kitabın 911. sayfasında da "Adalar Denizi" (Archipel Ege) şeklinde iki adın birden yazıldığı tespit edilmiştir.



Harita 10: Memaliki Osmaniyenin Tarih ve Coğrafya Lügatı'ndaki Adalar ve Adalar Denizi'nin geçtiği haritalar

* <https://www.milliyet.com.tr/egitim/cezayir-ne-demek-ne-anlama-gelir-cezayir-nerededir-kelime-anlami-nedir-6457101>

<https://www.osmanice.com/osmanlica-4829-nedir-ne-demek.html>

<https://www.luggat.com/Cezayir/2/2>

** <https://kutuphane.ttk.gov.tr/details?id=545315&materialType=AT&query=Fas>.

Adalar Denizi'nin geçtiği bir diğer önemli belge ise; 1923'te imzalanan Lozan Barış Anlaşmasıdır. Anlaşmanın Türkçe kısmında Adalar Denizi tabiri kullanılırken, belgenin Fransızcasında Mer Egee teriminin kullanıldığı tespit edilmiştir (Şekil: 1). Lozan Anlaşması Türkçe metninde sayfa 19, 20, 119, 146, 157 ve 158'de Adalar Denizi tabiri kullanılırken, bunların tam karşısında ise Mer Egee terimi kullanılmıştır (Lozan Sulh Mühadenamesinin kabulüne dair kanunlar: 1931).

FASIL I.	SECTION I.
1. Araziye mütaallik ahkâm.	1. Clauses territoriales.
MADDE 2— Bahrisiyahtan Adalardenizine kadar Türkiye'nin hududu berveçhi z r tesbit edilmiştir. (Merbut bir numaralı Haritaya müracaat):	ARTICLE 2— De la Mer Noire à la Mer Egée, la frontière de la Turquie est fixée comme il suit (voir Carte n° 1):

Şekil 1: Lozan Barış Anlaşmasının Türkçe ve Fransızca Metnindeki Adalar ve Ege Denizi İfadeleri (1931: 19)

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra, latin alfabesiyle ilk defa Tefeyyüz Kütaphanesi tarafından 1931 yılında yayınlanan ve Mektep Haritaları Mürettibi Muallim Abdülkadir, Kuleli Askeri Lisesi Coğrafya Muallimi kaymakam Mehmet Rüştü ve Kandilli Lisesi Muallimlerinden Hattat Süreyya tarafından hazırlanmış olan Mükemmel Umumi Atlas'da da, bu denizin adı, "Adalar Denizi" olarak yazılmıştır (Özey, 2001: 31).

Prof. Dr. Sırrı Erinç'in "Lise Coğrafya" kitabında (2001: 212), Ege Bölgesi ile ilgili bölümün sonunda geçmişte Ege Denizi'nin adının Adalar Denizi olduğuyla ilgili bir okuma parçası verilmiştir. Buna benzer şekilde; Prof. Dr. Cemalettin Şahin tarafından yazılan Liseler için Coğrafya-2 adlı kitabın 76. sayfasında da, Ege Denizi'nin geçmişte Adalar Denizi adı verildiğine dair okuma parçası yer almaktadır (Özey, 2001: 32).

İstanbul Deniz Matbaası tarafından 1930'da basılan "Türk ve Yunan Deniz Harbi Hatıratı ve 1909-1913 Yunan Bahri Tarihi" adlı eserde de Ege Denizi ifadesine rastlanmamakta ve Adalar Denizi ifadesi kullanılmaktadır (Akarı, 2005: 49).

Sırrı Erinç ve Talip Yücel de (1988: 7) yazdıkları eserde; Ege'nin, oluşumunu açıklayarak Ege'nin esas hususiyetini, eskiden dilimizde bu denize verilen "Adalar Denizi" adının üzerinde durarak, kanaatimizce bu denizin adının en mükemmel şekilde aksettireceği belirtilir.



Harita 11. Türkiye'nin Tabii Mıntıkları (Faik Sabri Duran'a göre)

Faik Sabri Duran'a göre Türkiye'nin Tabii Mıntakaları (1926) adlı çalışmada da Ege Bölgesi yerine Adalar Denizi Mıntıkası kullanılmıştır (Harita:11).

Bunların dışında; Türk Denizcilik ve Global Stratejiler Merkezi Başkanı olan Doç. Dr. Cihat YAYCI'nın 1923-1941 yılları arasında yaygın olarak "Adalar Denizi" kullanıldığına dair bazı örneklerin mevcut olduğunu belirtmiştir (Harita: 12)



Harita 12. 1923-1941 Arasında Çeşitli Gazetelerde Yer Alan Adalar Denizi İle İlgili Haritalar (<https://turkdegs.org/icerik/bati-anadolu-ve-adalar-denizi-kavramlarinin-kullanimi-yayginlasmalidir> - 05.11.2022)

7. ADALAR DENİZİ YERİNE EGE DENİZİ TOPONİMİSİNİN KULLANIMI

Hem Ege hem de Adalar Denizi tabiri; köken olarak Türkçeden gelse de, 16. yüzyıldan sonra özellikle Avrupa ve Yunanistan tarafından sıkça Ege Denizi tabiri kullanılmıştır. Avrupa ve Yunanistan'ın aksine Osmanlı Devleti ise; Adalar Denizi ifadesini yoğun bir şekilde kullanmıştır. Ardında Osmanlı'nın zayıflamasıyla Yunanistan'ın 1830'da bağımsızlığını kazanması ve Megali İdea fikri neticesinde Doğu Bizans'ı yeniden canlandırma isteğiyle Yunanistan, topraklarını genişletmeye başlamıştır. Paris Barış Konferansında Fransa'nın Yunanistan'a teklif ettiği alanlar içerisinde Trakya, İstanbul, Karadeniz kıyıları ve Batı Anadolu yer almaktadır. Bu düşünce şekli Ratzel'in "Organik Devlet" fikriyle bütünleşmektedir. Ancak burada asıl konu; Yunanistan'ın topraklarını genişlemesi yanında, kültürünü de genişletme isteğidir. Ratzel'in Devletin Mekansal Büyüme Kanunlarına göre ilk yasası; "Devletlerin boyutu, kültürü ile büyür." Buna göre bir alanlara politik olarak hakim olmak, onları kaynaştırmak ve bir arada tutmak için fazla enerji gerekir. Bu tür bir enerji, kültür tarafından ancak yavaş bir şekilde geliştirilebilir. Kültür, giderek bir nüfusun üyelerinin kaynaşması için temelleri ve araçları üretir ve homojenliklerinin tanınması yoluyla bir araya gelenlerin çemberini sürekli olarak genişletir. Fikirler ve maddi varlıklar, belirli başlangıç ve çıkış noktalarından dağılır, yeni yayılma yolları bulur ve alanlarını genişletirler. Bu şekilde, aynı yolları kullanan ve aynı alanları dolduran devletin büyümesinin öncülleri olurlar (Ratzel, 1970: 18). Bu fikirleri ve öncülleri yayan temel unsur ise "Dil"dir. Dilin yayılması sayesinde bir milletin kültürel alanı büyüyebilir. Dilin mekana yansıma şekli ise; toponimdir. O halde **toponimik açıdan yayılma da kültürünü yayma şekillerinden biridir**. Toponiminin jeopolitik açıdan devreye girdiği nokta da işte buradadır. Türkçe bile olsa Ege Denizi adını Yunanistan'ın sahiplenmesi ve bunu koruma isteği, devletin dile yayılmacı isteklerini yansıtmaktadır. Ratzel'in Organik Devlet teorisini oturttuğu "Devletin alanı, kültürü ile büyür ve kültürü yaymak istiyorsanız dilinizi yayın" düşüncesine toponiminin jeopolitik boyutlarını yansıtmaktadır. Burada jeopolitik açılardan en az dili yaymak kadar önemli olan yer adlarının korunumu, dili ve buna bağlı olarak mekânsal adları korumanın bu çalışmanın önemi ortaya konmaktadır. Ege Denizi yerine, Adalar Denizi tabirini kullanmak; jeopolitik hafızada toponiminin korunmasının önemini ortaya koyarak, jeopolitik geçmişi ve düşünceyi yaymanın haklılığını kanıtlamaktadır. Çünkü insanların hafızasında yer edinen mekânsal adların değiştirilmesi, jeopolitik düşüncenin değişmesine ve zayıflamasına sebep olmaktadır. Bu nedenle jeopolitik dilin bir parçası olan mekânsal adlandırmalar korunmalı ve geleceğe aktarılmalıdır.



Harita 13. Tarih I Kitabındaki Ege Denizi Yazan Haritalar (Tevfik vd., 1931: 192-193, 241-242)

Cumhuriyetin ilk yıllarında da “Adalar Denizi” olarak adlandırılan bu denizin adı, 1940’lı yıllardan sonra, Türk atlas ve kitaplarında “Ege Denizi” olarak kaydedilmeye başlanmıştır (Özey, 2001: 34). Cumhuriyetin ilk yıllarında hem Ege hem de Adalar Denizi aynı mekan için adlandırmada kullanılıyordu. Maarif Vekaleti tarafından yayınlanan 1931 yılında basılmış Tarih I adlı kitapta, Adalar Denizi kitabın 6 yerinde geçerken, Ege Denizi 26 yerde geçmektedir. Aynı kitabın haritalarında ise; Adalar Denizi hiç kullanılmamışken, bütün haritalarında Ege Denizi kullanılmıştır (Harita: 13).

Ege Denizi’nin toponimide yoğun bir şekilde kullanılmasıyla ilgili birkaç fikir vardır. Bunlardan ilki; 06-21 Haziran 1941 tarihleri arasında, Ankara Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinde icra edilen Birinci Coğrafya Kurultayı’nda adlandırma konusunda standartlaşmayı sağlamak maksadıyla Ege Denizi terimi kabul edilerek kullanılmaya başlanmıştır (Akarı, 2008). Ramazan Özey’e (2001: 28) göre ise Adalar Denizi adı, 1940’lı yıllardan itibaren, Yunan makamlarının çeşitli entrikaları ile uydurma bir mitolojik hikâyeye dayandırılarak Ege Denizi’ne dönüştürülmüştür. Daha sonra, “Ege” kelimesi, büyük bir dalgınlık eseri olarak, Anadolu yarımadasının batı kesimini oluşturan Batı Anadolu Bölgesi’nin adı olarak takdim edilmiştir. Bu tarihi bir yanılıdır. Erkan Kurul ise (2021: 440) dilimizde yer etmiş ‘Ege’ terimi Fransızca ‘Mer Égée’ ibaresinden uyarlanarak, 1941 Haziran’ında Ankara’da düzenlenen 1. Coğrafya Kongresi’nde alınan kararlar resmi olarak Türkçe sözlüklere dâhil edildiğini belirtmektedir.

Kısacası, Ege terimi mitolojik kökene sahip olduğu açıklansa da, etimoloji sözlüğünde dahi belirtildiği gibi, Yunancadan geliyorsa kökeninin belirli olmadığı açıklanmaktadır. Kelimenin asıl kökeninin Ön Türkçeden Yunancaya geçtiği düşünülürse, Ege terimini kökeninin Türkçe olduğu açıktır. Buna dayanarak hem Adalar Denizi, hem de Ege Denizi toponimisinin ikisi de kullanılabilir. Fakat buradaki en önemli sorun, her iki adın Türkçeden gelmesi değildir. Asıl sorun; Yunanistan’ın mekanı; kendi mitolojik kültürel kökenlerine dayandırarak sahiplenme isteğidir. Mekanı sahiplenme gayretleri içerisindeki Yunanlılar tarafından bu husus, bir Yunan Kralı ile bağlantılı mitolojik bir hikâyeye dayandırılmaktadır (Kozanhan, 2022: 39). Bunların sonucunda Ratzel’in fikrine dayanarak, kendi kültürünü yaymanın ve mekanı sahiplenmenin yolu dil ve dili insanların hafızasında yer ettiren toponimiden kaynaklanıyorsa; jeopolitik açıdan Osmanlıdan beri kullanılan Adalar Denizi terimi yeniden kullanımı artırılmalı ve kaynaklara geçirilmelidir.

8. JEOPOLİTİK HAFIZA VE TOPONİMİ İLİŞKİSİ

İlk olarak jeopolitik hafızanın ne olduğu bilinmelidir. **Jeopolitik hafıza**; belirli bir siyasi otorite altındaki bölgenin jeopolitik özellikleri sonucunda oluşmuş; insanların geçmişinde, kültüründe, dilinde, aklında ve yaşantısında yer edinmiş; sembolik, algısal olan ve siyasi özellikleri barındıran; jeopolitiğin araştırma alanlarından biridir. İnsanların algısında ve hafızasında yer edinen jeopolitiğin, görünür ve kalıcı hale gelme şekillerinden biri de toponimidir. İnsanların hafızasında yer edinen toponiminin değişmesi zor olsa da; kalıcılığı mutlak değildir. Yerin anlamı, insanların yere daha fazla duygusal anlam atfetmek için kullandıkları ifadelerde yer alır. İnsanlar yerin, ‘ruh’u ve ‘kişiliği’nden bahsederler. Kişilik özgün olanı ifade eder ve mekânlar aynı insanlar gibi zamanla özel bir kişilik kazanır. İnsan kişiliği doğal olarak ona verilmiş ve sonradan kazanılmış özelliklerden oluşur. Yerin kişiliği ise doğal özellikler ile insanoğlunun zamanla meydana getirdiği düzenlemelerin bileşkesidir (Tuan, 2005: 120). Bu bileşkeyi en iyi

ifade eden yollardan biri mekânı adlandırmaktır. Mekanın kişiliğini yaratmak ve korumak için mekânı adlandırmak yetersiz kalabilir. Bu nedenle toponimi korumak, mekânın kişiliği korumanın yanında jeopolitik hafızayı da canlı tutar. Bu şekilde düşünüldüğünde, Adalar Denizi adlandırmasının jeopolitik hafızayı koruyan ve canlı tutan bir tutumla neden korunması gerektiği anlaşılacaktır. Çünkü devletlerin büyümesi kültürle olur ve kültürü yayan unsur dil ise dilin mekana yansması olan toponimi korunmalıdır. Giderek artan bir şekilde, Türkiye'nin Adalar Denizi'nde hakkının olduğu her daim Yunanistan tarafından yadsınmıştır. Yunanistan mekansal genişlemesini günümüzde toponimik açıdan jeopolitik hafıza üzerinden yürütmektedir. Ege Denizi tabirini Helenistik kültüre dayatmakta, bu adı yoğun şekilde kullanmakta ve Avrupa'yı arkasına alarak bölgedeki Türk karasularının varlığını dahi inkara kalkışarak, Ege Denizi'nin tamamına hakim olmak istemektedir. Bu isteğini ilk olarak jeopolitik hafızayı sil baştan tasarlayarak, Adalar Denizi yerine Ege Denizi tabirinin kullanımını yoğunlaştırarak gerçekleştirmektedir.

Jeopolitik Hafızayı Değiştiren Etkenler

Jeopolitik hafıza her daim insanlarda bir yer edinmiştir. Bu hafızayı akla işlemenin en kolay yolu; mekânı adlandırmak ve bu adları korumaktır. Mekanın, jeopolitik açıdan geçirdiği değişim ve dönüşüm, insanların mekansal hafızasını da değiştirebilir. Bu değişimlere sebep olan faktörler; şu ana başlıklar altında toplanabilir:

- Jeopolitik hafızada kırılmaya sebep olan devlet otoritesinin değişmesi
- Farklı bir devlet zihniyeti (Batı özentisi)
- Yeni kurulan devletin eski yer adlarını unutturma politikası
- Mekanın algısal özelliklerinin değiştirilme isteği
- Yeni mekanlar kurgulama ve garanti altına alma isteği (Assmann, 1997)
- Devletlerin gücü ve varlığını koruma isteğinin hafızayı dönüştürebilmekten geçtiği (Assmann, 1997)
- Jeopolitik hafızada toponiminin edindiği yeri ortadan kaldırmak

Buraya kadar belirtilen sebepler, jeopolitik hafızanın neden değiştirildiğini açıklamaktadır. Buradaki bir diğer sorun, **jeopolitik hafızada yer edinen toponiminin neden korunması gerektiği** üzerinedir. Bu sorunun cevapları kısaca şunlardır:

- Günümüz jeopolitiği algısaldır ve algıyı değiştirmek kolaydır. Bu nedenle jeopolitik hafızadaki algılanan mekansal adları koruması gerekir.
- Jeopolitik hafızadaki algı değişiminin görünmeyen yüzü, toponimik değişimdir.
- Jeopolitik belleğin doğasında sembolik ve algısallık olduğundan, bunlar ortadan kaldırıldığında, jeopolitik algının zayıflaması ve toponimik unutkanlık söz konusu olacaktır.
- Jeopolitik açıdan önemli mekanların toponimisinin hafızada edindiği yer önemlidir.
- Jeopolitik hafızada toponiminin korunması devletin gücünü ve varlığını mekân üzerinde meşrulaştırmaktadır.
- Toponiminin korunması, devletin meşruluğunu desteklediğinden yeni mekansal kurguların önüne geçmektedir.
- Jeopolitik hafıza da toponiminin korunması, mekânın egemenliğine yönelik tehditleri azaltmaktadır.

- Yer, bölge ve egemenlik hakkındaki söylemleri güçlendirmek ve yeniden üretmek için korunmalıdır (Benwell, 2016: 123).
- Jeopolitik hafızadaki toponimik değişim mekanın gözden düşmesine sebep olacaktır.
- Mekanın jeopolitik hafızada edindiği tarihsel izlerini korumak gerekir.
- Dış politikada devletin kimliğini yansıtmaktadır.
- Mekâna sinmiş veya mekânla şekillenmiş hafıza; yer adının değişimiyle hafızayı dönüştürecek potansiyele sahip olur (Adiloğlu, 2021: 513). Bu nedenle mekanın karakterini yansıtan yer adlarındaki değişim, jeopolitik hafıza kaybına yol açmaktadır.
- Hafıza becerisini geliştirmek gerekir ve bunun için de insanların bir yere ihtiyaç duyduklarını, hatırlamayı istedikleri şeylerin görüntülerini zihinlerinde canlandırabilmek için de onları, belirledikleri yerlere depolamaları gerektiğini aktarır. Depolama ve depolanacak yer mevzusu, burada doğrudan yer adlarını akla getirmektedir (Connerton 2014: 14). Jeopolitik hafıza becerisini geliştirmek, mekanın ruhunu yansıtan ve akılda yaratılan imajlarla mümkündür. Yunan tanrısından geldiği savunulan Ege Denizi yerine; binlerce adanın bulunduğu coğrafi karakteri yansıtan bir denize Adalar Denizi demek, toponiminin jeopolitik hafızada yarattığı imajı korumaktadır.
- Kendilerini grup olarak sağlamlaştırmayı isteyen bir topluluğun, sadece içsel iletişim biçimlerinin sahnesi olarak değil; aynı zamanda kimliklerinin sembolü ve hatıralarının dayanak noktası olarak da mekânları yaratmak ve onları garanti altına almak isterler (Assmann, 1997). Toplum olarak mekanı garanti altına şekillerinden biri de toponimidir. Buradaki mekanı yaratma, mekanın yeniden inşası anlamında değildir. Geniş anlamıyla mekanı sahiplenen bir milletin kimliğini yansıtacak olan toponimi yaratmanın toplumsal açıdan devamlılığı inşa etmesi açısından önemlidir.
- Toponimi mekana sahiplenme duygusunu ortaya koyar. O mekana verilen adlar, mekanı yaratan ve onu sahiplendiren topluluğun hafızasını yansıttığı için toponimi korunmalıdır.

9. SONUÇ VE ÖNERİLER:

Yüzyıllardır farklı medeniyetlerin hâkimiyetine girmiş ve bunların gelişmesine tanıklık etmiş olan Adalar Denizi'nin farklı adlarla anılması çok doğal bir durumdur. Ancak, 11. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar Türklerin hâkim olduğu bu denize; I. Dünya Savaşı ve sonrasında çoğu adanın Yunanistan'a bırakılması sonucunda, mekansal hakimiyeti tamamen kaybetmişçesine, Ege Denizi tabirini daha fazla kullanılıp, Adalar Denizi tabirinin unutulması doğru bir tutum değildir. Ayrıca; I. Dünya Savaşı ve sonrasında yaşanan olaylar sonucunda, Adalar Denizi'nde kaybedilen çoğu ada; jeopolitik hafızada kırılma noktası yaratarak, mekansal hafıza kaybına yol açmıştır. Adalar Denizi tabirinin kullanılmamasıyla oluşan hafıza kaybı; jeopolitik açıdan önemli bir mekan adının hafızadan silinerek, Türkiye'nin mekansal haklarının unutturulmasına ve bu hakların gelecek nesillere aktarılmasının engellenmesine sebep olacaktır. Burada altı çizilmesi gereken bir diğer nokta; toponimi mekana sahiplenme duygusunu kattığı için jeopolitiğin algısal boyutu olan toponimik hafıza, devletin gücü ve varlığı (yer duygusunu) korumada etkin bir rol oynamaktadır. Bu nedenle; mekansal hafızayı tazelemek, yer duygusunun kaybolmasını engellemek, devletin mekansal haklarını, gücünü ve varlığını korumak için tekrardan Adalar Denizi tabiri yoğun bir şekilde kullanılmalı ve bu tabir toplumsal hafızaya geri kazandırılmalıdır.

Devletlerin boyutları, sadece mekanları elde ederek büyümeyle değil; kültürel anlamda ve kültürü yayan en önemli unsur olan dille de gerçekleşir. Bu fikre dayanarak, jeopolitik açıdan toponiminin devletlerin büyümesindeki etkisinin çok fazla olduğunu bilmek gerekir. Yunanistan'ın 1830'dan beri alanını sürekli genişletme çabası yanında, yer adları bakımından

dille yayılma çabası söz konusudur. Günümüzde Türkiye'nin Adalar Denizi tabiri yerine, Avrupa ve Yunanistan'ın kullandığı Ege Denizi tabirini 1941'den beri yoğun bir şekilde kullanması; Türkiye'nin mekanı sahiplenme duygusunu jeopolitik açıdan zayıflatmıştır. Bu durum; Türkiye'nin Adalar Denizi'nde sanki hiçbir mekansal hakkı yokmuş gibi davranmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle Adalar Denizi literatürde daha fazla yer almalı, bölgedeki **mekansal haklar** yeniden gözden geçirilerek hatırlanmalıdır.

Devletin dış politikadaki güç ve imajını yansıtır koruyan toponimi; mekan hakkındaki egemenlik söylemlerini de yansıtır. Yunanistan'ın Avrupa'yı da arkasına alarak Ege Denizi'nin tamamını kendisine ait olduğunu kurgulaması ve bu jeopolitik söylemi sık sık dile getirmesi; Yunanistan'ın mekân üzerindeki varlığını genişleterek meşrulaştırma çabasından ileri gelmektedir. Bunun aksine Cihat YAYCI'nın belirttiği gibi "Ege denizi yerine Adalar Denizi dediğimizde, Yunan karşı çıkıyorsa Adalar Denizi doğrudur" demesi; bölgede Türkiye'nin de mekansal varlığını ortaya koyan bir söylemdir. Kısacası Adalar Denizi, tek bir devlete ait değildir. Bu nedenle iki devletin de uzlaşma yoluyla Adalar Denizi üzerindeki **hâkimiyet alanlarını** anlaşmalarla belirlemeleri gerekir.

Sonuç olarak bu çalışma, mekansal adlandırmaların jeopolitikte ne kadar önemli bir yere sahip olduğu ve jeopolitik ile toponiminin ne kadar sıkı bir ilişkiye sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Mekana ruh katan, yer duygusunu oluşturan, devletin varlığını yaşatıp koruyan ve geleceğe aktaran toponiminin jeopolitik hafızadaki yeri çok önemlidir. Devletin varlığını korumak ve mekanların ruhunu yaşatabilmek için coğrafi adlarının korunması hatırlatılması ve geleceğe aktarılması gereklidir. Adalar Denizi'nin literatürde kullanımının artması jeopolitik hafızanın korunmasını sağlayacaktır.

10. KAYNAKÇA

Adiloğlu, S., (2021). Batı Trakya'da asimilasyon, unutturma ve (toponimi özelinde) isim değişikliği. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 510-526.

Akarı, S., (2005). *Dil tarih ve coğrafya denkleminde; Ege Denizi'nin adlandırılma tarihi ve Ege kelimesinin Anlamı*, Deniz Basımevi, İstanbul.

Assmann, J., (1997). *Kültürel bellek eski yüksek kültürlerde yazı, hatırlama ve politik kimlik*. (Çev. A. Tekin) Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Baldacchino, G., (2016). *Archipelago touris*. Routledge Taylor Francis Group, London and Newyork.

Birleşmiş Milletler Deniz hukuku Sözleşmesi - 1982 BM Enformasyon Merkezi UNIC-Ankara.

Benwell, M. C., (2016). Encountering geopolitical pasts in the present: young people's everyday engagements with memory in the Falkland Islands. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 41 (2), 121-133.

Cevad, A., (1895). *Memaliki Osmaniyenin tarih ve coğrafya lügatı*. Cilt: 3, Dersaadet (Kasbar Matbaası).

Connerton, P., (2014). *Modernite nasıl unutturur*. (Çev. K. Kelebekoğlu). Sel Yayıncılık, İstanbul.

Crocker, D., (2007). *Dictionary of aviation*. A&C Black Publishers Ltd, London.

Çelebi, K., (2018). *Tuhfetü'l-Kibar fi Esfari'l-Bihar*. TÜBA. Ankara.

Erinç, S., Yücel, T., (1988). *Ege Denizi Türkiye ile komşu Ege Adaları*. Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü Yayınları: 84, Seri: VII, Sayı: A.6, Ankara.

Erinç, S., (2001). *Lise coğrafya ders kitabı*. Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

Hatip, S. M., (2013). *Çanakkale Boğazı (Bahr-i Sefid Boğazı) savunma sistemi 1770-1918*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi (Basılmamış), Ankara.

İzdar, E. K., (1975). *Batı Anadolu'nun jeotektonik gelişimi ve Ege Denizi çevresine ait üniteler ile karşılaştırılması*. Ege Üniversitesi Matbaası, İzmir.

İlgar, A., (2015). Messiniyen Tuzluluk Krizi Akdeniz'in kurumasına ilişkin bir derleme. *MTA Doğal Kaynaklar ve Ekonomi Bülteni*, (20), 73-80.

Guy, N. R., (2000). *The relevance of non-legal technical and scientific concepts in the interpretation and application of the law of the sea: an analysis of the united nations convention on the law of the sea*. Theses (PhD/Doctoral), University of Cape Town.

Kozanhan, M. K., (2022). Anadolu Sahilleri ile Balkan Yarımadası arasında bulunan deniz alanının isimlendirme sorunsalı. *Türk Denizcilik ve Deniz Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 31-41.

Kurul, E., (2021). Eskiçağ Thalassografisi çerçevesinde 'Ege Denizi' adlandırmaları. *OLBA XXIX*, Mersin Üniversitesi Kilikia Arkeolojisini Araştırma Merkezi (KAAM) Yayınları, 423-444, Mersin.

Lozan Sulh Müahednamesinin Kabulüne Dair Kanunlar (1931). TBMM Kavanin Mecmuası, Tertip: 3, Cilt: 5, Necmi İstikbal Matbaası, İstanbul.

Lozan Sulh Müahednamesinin Kabulüne Dair Kanunlar (1942). TBMM Kavanin Mecmuası, Devre: II, İçtima: 1, Cilt: 2, TBMM Matbaası, Ankara.

Mayhew, S., (2004). *Dictionary of geography*. oxford university press. Oxford and New York.

Moore, W. G., (1974). *The penguin dictionary of geography*. Penguin Books. New York.

Özey, R., (2001). Adalar Denizi ve Batı Anadolu Bölgesi hakkında. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (3) 1, 27-36, İstanbul.

Özman, M. A., (1988). Ege'de karasuları sorunu. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 43 (3), 173-182, Ankara.

Pazarıcı, H., (2012). *Uluslararası hukuk*. Turhan Kitabevi, Ankara.

Ratzel, F., (1970). The laws of the spatial growth of states. (Çev. R. Bolin) *The structure of political geography* (Edt: R. Kasperson & J. Minghi), 17-28, University of London Press, London.

Sur, M., (2000). *Uluslararası hukukun esasları*, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, İzmir.

Şakiroğlu, M. H., (1993). Cezâyir-i Bahr-i Sefîd maddesi. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.

Tarcan, H., (1998). *Ön Türk tarihi*. Kaynak Yayınları No: 243, İstanbul.

Tevfik M., Rifat S., Akçuraoğlu, Y., Galip. R., (1931). *Tarih I*. Maarif Vekaleti, Devlet Matbaası, İstanbul.

Tuan, Y-F., (2005). Mekan ve yer: Hümanist perspektif. (Çev. Y. Arı), *20. Yüzyılda Amerikan coğrafyasının gelişimi*. 119-134, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.

Tuncel, M., (1993). Çanakkale boğazı maddesi. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.

Türkiye Cumhuriyeti Dış İşleri Bakanlığı web sitesi, Başlıca Ege Denizi sorunları <https://www.mfa.gov.tr/baslica-ege-denizi-sorunlari.tr.mfa> (26.10.2022).

Türkiye Cumhuriyeti Karasuları Kanunu, (1964).

Türkiye Cumhuriyeti Karasuları Kanunu, (1982).

Umar, B., (1993). *Türkiye'deki Tarihsel Adlar*. İnkılâp Kitâbevi, İstanbul.

<https://sanderusmaps.com/our-catalogue/antique-maps/europe/southeastern-europe/greece-and-greek-islands-by-vincenzo-coronelli-29046>

https://www.1stdibs.com/furniture/more-furniture-collectibles/collectibles-curiosities/maps/antique-map-greece-allard-c1698/id-f_9945341/

<https://sanderusmaps.com/our-catalogue/antique-maps/europe/southeastern-europe/greece-by-nicolas-sanson>

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b5962160j>

<https://www.crouchrarebooks.com/atlases/big-data-in-the-eighteenth-century>

<https://www.alamy.es/foto-mapa-de-grecia-1707-132198395.html>

<https://www.abebooks.com/maps/Greece-South-Part-Turkey-Europe-Moll/30666286827/bd>

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b84931492>

<https://www.alamy.com/old-map-of-the-ancient-greece-printed-in-the-french-dictionary-dictionnaire-complet-illustr-by-the-editor-larousse-in-1889-image414000576.html>

<https://www.alamy.com/stock-photo-greece-aegean-islands-crete-cyclades-dodecanese-sporades-arrowsmith-94090801.html>

<https://www.alamy.com/greece-and-albania-balkans-bulgaria-bartholomew-1949-old-vintage-map-chart-image428910415.html>

11. EXTENDED ABSTRACT

The Aegean Sea is a part of the Mediterranean that lies between the Balkan and Anatolian peninsulas that inserted towards the north. The area of the sea is about 214,000 km² wide. It has the characteristic of a rectangular shape semi-enclosed inland sea with north-south extension with width of 355 nautical miles in the widest north-south direction and width of 256 nautical miles east-west. Islands in the Aegean Sea that make up the study area; They are collected in five groups as Northeastern Aegean Islands, Cyclades and Saronic Islands, Dodecanese (Southern Sporades), Sporades (Northern Sporades) and East Aegean Islands (Euboea).

The Aegean Sea reflects the geographical character of Anatolia and the Balkan Peninsula due to its geological and geomorphological features. The reason for this is that this low region between the two peninsulas was a terrestrial environment before the Messinian Salinity Crisis, but turned into a marine environment due to the hydrogeological formations experienced in this period. As a result, the upper parts of the mountains in the region remained on the water surface and turned into nearly 3000 large and small islands and islets, and a sea was formed that took its name from these islands.

The Aegean Sea has played an active role in the birth and development of various civilizations and the spread of maritime culture for centuries. It has been under various sovereignty from Luwian kingdom to the Hellenistic civilization, from the Roman Empire to the Anatolian Seljuk and Ottoman Empires. The region has been given various names with the influence of these different civilizations and communities. The Aegean Sea is one of the most important factors affecting the toponymy, due to the genetic origin naming formed by past socio-cultural influences; bears the traces of different civilizations and cultures. Especially after the Ottoman Empire captured the Islands and integrated with Anatolia, Turkish naming with geographical characters dominated the toponymy and the genetic origin of the naming changed. The place known as the Sea of Islands for nearly a thousand years; due to the changing geopolitical conditions before and after the republic, the names of places started to change when a large part of them remained outside the borders of Turkey.

There are canyons and valleys, abyssal areas and depressions in the Aegean Sea, which has a wide continental shelf due to its geomorphological formation. Here is the importance of this marine area within the exclusive economic zone; it is due to the fact that it contains natural resources with high economic value. The fact that both states around the Aegean Sea declared their own maritime borders and did not determine this situation with a common agreement

causes the formation of a territorial waters and exclusive economic zone border that has not yet been determined both politically and economically. Along with this uncertainty, Greece's claim that the Aegean Sea belongs to her because she holds the majority of the islands in the Aegean Sea, and the tendency to ignore Turkey in the Aegean Sea by taking Europe behind Greece; it weakened Turkey's spatial influence in the Aegean Sea, Turkey's geopolitical memory and Turkey's geopolitical thinking. As a result, Turkey's determination of maritime jurisdiction has been put into the background for years. In fact, it would not be wrong to associate this situation with the intense use of the term Aegean Sea instead of the Sea of Islands in Turkey since the 1940s. The term Aegean Sea, named by Greece depending on Greek mythology; geopolitically, it is the reflection of owning space on toponymy. Therefore, in order to strengthen the geopolitical memory, it is necessary for Turkey to use the term Sea of Islands more intensely instead of the Aegean Sea. Because the most important sign of preserving geopolitical memory and spreading thought is the spread of language through place names.

The mainstay of the study is to reveal the importance of language in geopolitics and, accordingly, spatial naming, based on the idea of "The domain of the state grows with its culture, and if you want to spread the culture, spread your language" put forward by F. Ratzel in his study named "Organic Theory". The importance of the study is to reveal why spatial names, which are developing and changing in the grip of geopolitics and are as important as spreading the language, should be protected. As a research method in the study; Progressive method, which explains the examination of events from the past to the present, Dagwood Sandwich, which combines the horizontal section and vertical theme and explains the development and change of the geographical view, and Comparative method, which explains change and transformation by making comparisons between places, was used. The aim of the study is to prove the place of place names in protecting spatial rights by establishing the close relationship between geopolitics and toponymy.