



**Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi**  
**The Journal of International Social Studies Education**  
**(TISSE)**

**Editör/Editor**

**Prof. Dr. Zafer KUŞ**

**Cilt 5, Sayı 1, Aralık-2023**

**Volume5, Issue 1, December-2023**

*Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi, sosyal bilgiler eğitimi alanında çevrimiçi (online) olarak Türkçe ve İngilizce dillerinde makaleler yayımlamaktadır.*

*The Journal of International Social Studies Education (TISSE) publishes articles in Turkish and English languages online in the field of social studies education.*



*Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (TISSE), Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneğinin Resmi Yayınıdır.*

Cilt 5, Sayı 1, Aralık-2023

Volume 5, Issue 1, December-2023

**Sahibi Owner**

Prof. Dr. Bayram TAY

Prof. Dr. Bayram TAY

*Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği Adına*

*On Behalf of The Association of Social Studies Educators*

*Dernek Başkanı*

*President of the Association*

**Editör Editor**

Prof. Dr. Zafer KUŞ

Prof. Dr. Zafer KUŞ

*Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*

*Kırşehir Ahi Evran University, Turkey*

**Yayın Kurulu Üyeleri**

Prof. Dr. Bayram TAY

**Yayın Kurulu Üyeleri**

Prof. Dr. Bayram TAY

*Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*

*Kırşehir Ahi Evran University, Turkey*

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

*Marmara Üniversitesi, Türkiye*

*Marmara University, Turkey*

Doç. Dr. Binaya SUBEDI

Assoc. Prof. Dr. Binaya SUBEDI

*The Ohio State University, ABD*

*The Ohio State University, USA*

Prof. Dr. Handan DEVECİ

Prof. Dr. Handan DEVECİ

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

*Anadolu University, Turkey*

Doç. Dr. Loredana IVAN

Assoc. Prof. Dr. Loredana IVAN

*The National University of Political Studies and Public*

*The National University of Political Studies and Public*

*Administration, Romanya*

*Administration, Romania*

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*

*Tokat Gaziosmanpaşa University, Turkey*

Dr. Michele BERTANI

Dr. Michele BERTANI

*Verona University, İtalya*

*Verona University, Italy*

Dr. Mahmoud HAWAMDEH

Dr. Mahmoud HAWAMDEH

*Al-Quds Open University, Filistin*

*Al-Quds Open University, Palestinian*

Doç. Dr. Dr. Mustafa İÇEN

Assoc. Prof. Dr. Dr. Mustafa İÇEN

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

*Yıldız Technical University, Turkey*

**Sekretarya ve Dizgi**

**Secretariat and Compositors**

Dr. Öğretim Üyesi Murat BAŞ

Assist. Prof. Dr. Murat BAŞ

*Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*

*Kırşehir Ahi Evran University, Turkey*

Arş. Gör. Eylem ÇOBAN

Res. Asist. Eylem ÇOBAN

*Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*

*Gaziantep University, Türkiye*

Arş. Gör. Hilal MERT

Res. Asist. Hilal MERT

*Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*

*Kırşehir Ahi Evran University, Turkey*

## Yayın Danışma Kurulu Üyeleri | Advisory Board Members

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK <i>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa</i>	Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK <i>İstanbul University-Cerrahpaşa</i>
Prof. Dr. Ahmet NALÇACI <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet NALÇACI <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam University</i>
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY <i>Çukurova Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY <i>Çukurova University</i>
Prof. Dr. Bayram TAY <i>Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Bayram TAY <i>Kırşehir Ahi Evran University</i>
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK <i>Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK <i>Marmara University</i>
Prof. Dr. Erkan DİNÇ <i>Uşak Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Erkan DİNÇ <i>Uşak University</i>
Prof. Dr. Halil TOKCAN <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Halil TOKCAN <i>Niğde Ömer Halisdemir University</i>
Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM <i>İstanbul Medeniyet Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM <i>İstanbul Medeniyet University</i>
Prof. Dr. Handan DEVECİ <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Handan DEVECİ <i>Anadolu University</i>
Prof. Dr. Hamza AKENGİN <i>Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Hamza AKENGİN <i>Marmara University</i>
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN <i>Kastamonu Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Kadir KARATEKİN <i>Kastamonu University</i>
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN <i>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa</i>	Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN <i>İstanbul University-Cerrahpaşa</i>
Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE <i>Anadolu University</i>
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR <i>Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Yücel KABAPINAR <i>Marmara University</i>
Prof. Dr. Zihni MEREY <i>Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Zihni MEREY <i>Van Yüzüncü Yıl University</i>

## **Bu Sayının Hakemleri**

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK *Marmara University*

Prof. Dr. Kadir KARATEKİN *Kastamonu University*

Prof. Dr. Zihni MEREY *Van Yüzüncü Yıl University*

Assoc. Prof. Dr. Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN *İstanbul University-Cerrahpaşa*

Assoc. Prof. Dr. Şükran UÇUŞ GÜLDALI *Kırşehir Ahi Evran University*

Assist. Prof. Dr. Murat BAŞ *Kırşehir Ahi Evran University*

Dr. Öznur TUNALI *Republic of Türkiye Ministry of National Education*

Dr. Fatma AKCAN *Gazi University*

## İÇİNDEKİLER

### *Research Article/Araştırma Makalesi*

**Güler CENDER**

*Political Literacy Levels Of Prospective Social Studies Teachers*

**1 - 16**

*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik Okuryazarlık Düzeyleri*

### *Research Article/Araştırma Makalesi*

**Zekeriya Fatih İNEÇ – Selman ABLAK**

*Visualization of Geographical Data with Dynamic Mapping in Disaster Management and Monitoring*

**17 - 35**

*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Afetler ve Yönetiminde Coğrafi Verinin Görsel Sunumu*

### *Research Article/Araştırma Makalesi*

**Birol BULU – İsmet ÖZDEMİR**

*Opinions of Social Studies Teachers on the Concept of Technostress*

**36 - 56**

*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknostres Kavramı Hakkındaki Görüşleri*

### *Research Article/Araştırma Makalesi*

**Esen Durmuş - Aysun Karadağoğlu - Müşerref Kübra Kınacı**

*Investigation of The Concept of Culture and Heritage in The Mind Maps of 5th Grade Students in Social Studies Course*

**57 - 81**

*5. Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritalarında Sosyal Bilgiler Dersi Kültür ve Miras Kavramının İncelenmesi*

### *Research Article/Araştırma Makalesi*

**Betül Gökçe – Ömer Faruk Sönmez**

*Examination of Özcan Alper's Autumn Movie from Geographical Perspective*

**82 - 101**

*Özcan Alper'in Sonbahar Filminin Coğrafi Perspektiften İncelenmesi*



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi  
Dergisi

The Journal of International Social  
Studies Education

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed  
Journal)



<https://dergipark.org.tr/en/pub/tissejournal> ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

## Political Literacy Levels Of Prospective Social Studies Teachers\*

 Güler Cender, Science Specialist, Corresponding Author  
Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye  
cenderguler@hotmail.com  
Orcid ID: 0000-0002-0305-3437

**Article Type:** Research Article

**Received Date:** 26.10.2023

**Accepted Date:** 29.12.2023

**Published Date:** 31.12.2023

**Plagiarism:** This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software

**Citation:** Cender, G. (2023). Political literacy levels of prospective social studies teachers. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (The Journal of International Social Studies Education)*, 5(1), 1-16.

\*This study was presented as an oral presentation at the "11th International Symposium on Social Studies Education (USBES)" held at Fırat University on October 23-25, 2023.

---

### **Abstract**

Individuals have been both physically and socially shaped by the universe they inhabit, spanning from the past to the present. The literacy practices of individuals have exhibited diversity throughout this timeline. With the evolution of today's technology, individuals have reached the pinnacle of their literacy activities. Literacy has transformed into a multifaceted realm, shedding its monotonous nature and embracing various dimensions, including political literacy. A politically literate individual possesses political knowledge, actively engages in political processes, assumes social responsibilities, functions as an active citizen, and internalizes fundamental skills. Politically literate individuals exhibit a heightened awareness and conscious development of their political understanding compared to others. The primary objective of this study is to assess the political literacy perceptions of pre-service social studies teachers. Additionally, the study aims to gather information about their understanding of the concept of political literacy, its significance, its integration into the curriculum, their awareness of civic duties and responsibilities, and their interest in political issues.

---

**Keywords:** Perception, prospective teacher, political literacy, social studies

---

### **Extended Summary**

#### **Introduction**

It is known that the social studies course is important for individuals to learn political information, to be aware of political processes and to play an active role in this process, to grasp the importance of rights and responsibilities, and to be active citizens. In this direction, social studies course is important in terms of preparing individuals for social life. It is seen that political literacy skills education is also included in the specific objectives of the social studies course. In this context, topics such as state, government, laws, values, citizenship, change continuity, critical thinking, participation, etc. are included (MoNE, 2018). With the special objectives of the social studies course, it is aimed to raise comprehensive, conscious, and responsible individuals with characteristics such as understanding political issues, looking at political issues from a critical perspective, being an active citizen, having responsible citizen characteristics, and gaining political attitudes.

When the literature is examined, it is seen that the majority of the studies on political literacy are studies conducted on pre-service teachers, primary and secondary school students, as literacy skills and within the scope of curricula. The aim of this study is to examine the political literacy perceptions of pre-service social studies teachers in line with various variables.

#### **Methods**

The survey model, which is among quantitative research methods, was used in the study.

#### **Sample**

Purposive sampling method was used to determine the sample group for the political literacy perceptions of pre-service social studies teachers. With the purposive sampling method, a total of 360 pre-service social studies teachers (234 female and 126 male) were reached throughout Turkey. The scale was administered to pre-service social studies teachers online via Google Form by sharing the link of the scale. Before the scale was applied, the pre-service social studies teachers were given necessary explanations about the research and the purpose of the scale was stated. The scale was applied in line with the principle of volunteerism. In line with the ethics of the research, the names of the prospective social studies teachers were not requested.

### **Data Collection Tool**

The "Political Literacy Scale" developed by Köksal and Erol (2021) was used as a data collection tool in the study. The political literacy scale is a five-point Likert scale consisting of 24 items, which were prepared as "strongly disagree", "disagree", "agree", "disagree", "agree", "strongly agree", respectively. The scale was applied to 360 pre-service social studies teachers across Turkey online via Google Form.

### **Data Analysis**

The data obtained as a result of the scale applied online to 360 pre-service social studies teachers across Turkey were analyzed within the scope of the general purpose of the study using SPSS 20 package program. In the analysis of the data collected by the researcher, descriptive data analysis (percentage-frequency tables, arithmetic mean, standard deviation), pairwise correlation, Mann-Whitney U test were analyzed and the findings and results obtained from these analyzes were evaluated.

### **Results**

The level of interest in politics of the pre-service social studies teachers participating in the study was concluded as "very interested" in male participants, while it was concluded as "moderately interested" in female participants. As a result of the analysis, it was determined that male participants had a higher level of political literacy than female participants. The result that male participants have a high level of interest in politics overlaps with the literature.

As a result of the descriptive data on the items of the political literacy scale, it was determined that the item with the highest mean scores of pre-service social studies teachers was "I know that sovereignty is unconditionally the nation" and "I am aware that there should be freedom of thought in democratic societies". The fact that these two items have high averages among the items of the political literacy scale shows that pre-service social studies teachers are aware that the concept of sovereignty belongs to the nation and that there should be freedom of thought in a democratic society. In addition, the item and its sub-dimension with the lowest mean scores of pre-service social studies teachers: Political Interest Dimension ( $\bar{X}= 3,13$ ) "Talking about political issues makes me happy" and Political Participation Dimension ( $\bar{X}= 3,14$ ) "I would like to contribute to political campaigns".





Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi  
Dergisi

The Journal of International Social  
Studies Education

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed  
Journal)



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tissejournal>

ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

## Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik Okuryazarlık Düzeyleri

Bireyler, geçmişten bugüne var olduğu, yaşamını sürdürdüğü evreni, fiziksel ve sosyal olarak hem etkilemiş hem de ondan etkilenmiştir. Geçmişten bugüne bireylerin okuma yazma eylemleri çeşitlilik göstermektedir. Bireyler okuma yazma eylemlerini geçmişten günümüz teknolojisinin gelişimi ve değişimi ile birlikte zirve noktasına ulaştırmıştır. Okuryazarlık artık tekdüzelikten çıkmış ve çeşitli boyutları da kapsayan geniş bir boyut kazanmıştır. Politik okuryazarlık bu boyutlar arasında yer almaktadır. Politik okuryazarlık bilincine sahip olan bir birey; politik bilgiye sahip olan, siyasal süreçlere etkin katılım sağlayan, sosyal sorumluluklar alabilen, aktif vatandaş olarak faaliyet gösteren vb. temel becerileri içselleştirebilir. Politik okuryazar bireyler kendilerini politik yönden diğer bireylere göre daha bilinçli bir şekilde geliştirmektedirler. Bu çalışmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık algılarının tespit etmektir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, politik okuryazarlık kavram bilgisini, politik okuryazarlık kavramının önemini, öğretim programında politik okuryazarlık, vatandaş olarak görev ve sorumluluklarının farkındalık düzeyleri, politik konulara ilgileri hakkında bilgi sahibi olmaktır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 360 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aşamasında, Köksal ve Erol (2021) tarafından geliştirilen “Politik Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla yüksek politik okuryazarlık düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Algı, öğretmen adayı, politik okuryazarlık, sosyal bilgiler.

### Giriş

İlkçağlardan bugüne insanoğlu yaşamını sürdürdüğü sosyal çevresini pek çok yönden geliştirmiş ve etkilemiştir. Sürekli değişim içerisinde olan insanoğlu kendine ait bir kültür ve medeniyet oluşturma çabası halinde yaşamını sürdürmüştür. Milattan önce 3500 yılında Mezopotamya’da dönemin şartları doğrultusunda geliştirilen “kil tablet” o şartların en modern okuma yazma aracı olarak tarih sahnesine çıkmıştır (Çakmak, 2013, s.2). Okuma yazma süreci kil tabletler ile başlayıp günümüzün teknolojik gelişmeleri ile birlikte teknolojik bir boyut kazanmıştır.

Okuryazarlık kavramının çeşitli tanımları yapılmıştır. Bu konuda çeşitli tanımlamalar yapılmasının nedeni, bireylerin ihtiyaçlarının çeşitlenmesi ve değişen yaşam koşulları olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuryazarlığın başlama zamanı, bireylerin genellikle yazılı işaretleri en basit hali ile

okuma, yazma ve onları anlamaya başladığı zamandır. UNESCO 1951 yılında yaptığı toplantıda okuryazarlığı, gündelik hayatında karşılaştığı kısa ve basit bir cümleyi anlamlandırarak onu okuyup yazabilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Güneş, 1994). Kısaca, “Okuryazarlık” okuryazar olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2021). Okuryazarlık, toplum tarafından iletişimsel simgelere bir anlam verebilme yeteneğidir. Okuryazarlık durağan bir yapıda değil aksine çağın şartları ve ihtiyaçları doğrultusunda sürekli değişen ve gelişen bir yapıdadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010:284). Teknolojinin gelişimi ve değişen yaşam şartları ile artık geleneksel okuryazarlık anlamının yanı sıra değişik alanlarda da okuryazarlık kavramı ile karşılaşmaktayız. Okuryazarlık kelimesinin önüne eklenmiş olan sığata göre yeniden tanımlanarak yeni bir boyut kazanmaktadır. Örneğin; teknoloji ile ilgili okumalardan söz edildiği zaman bilgisayar okuryazarlığı, politikaya dair okumalardan söz edildiğinde politik okuryazarlık, kültürel konularda okumalardan söz edildiğinde ise kültür okuryazarlığı tanımlayabiliriz (Kuş, 2013, s.208). Karşılaştığımız yeni okuryazarlıklar arasında; tarih okuryazarlığı, finans okuryazarlığı, politik okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, coğrafya okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, matematik okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı vb. yer almaktadır.

Okuryazarlık türlerinden arasında yer alan politik okuryazarlık kavramının çeşitli tanımlamaları yapılmıştır. Yapılan bu tanımlamalardan bazıları şu şekildedir; politik okuryazarlık, bireyin politik bilgi bakımından yeterli bilgiye sahip olmasıdır (Krosnick, 1990). Politik okuryazar olana bir birey, hem bilgi bakımından hem de etkili ve sorumlu bir şekilde politikayla yakından ilgilenme açısından etkin bir katılımcıdır (Lockyer ve Crick, 2003). Politik okuryazarlık kavramı vatandaşlık eğitiminin içerisinde yer alan bir aşama olarak görmekte mümkündür. Bu doğrultuda politik okuryazarlık kapsamında yer alması gereken özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz: Genç bireylere yürürlükte bulunan ulusal anayasaları öğretmek, kültürel ve tarihi mirasların tanıtımı için istekli olma, insan hakları konusunda bilinçli olmak, siyasal, sosyal ve sivil kurumları tanımak, genç bireylerin sahip oldukları hak ve sorumluluklarının bilincinde olması vb. Yapılan tanımlamalar doğrultusunda özetle politik okuryazarlık kavramı politikayla ilgili, politik konularda bilgili ve bilinçli olma olgusu olarak karşımıza çıkmaktadır (Eurydice, 2012). Ancak Fyfe (2007)’e bu durumun sadece politik okuryazarlık bilincine sahip olmak ve hükümet politikaları ile yakından ilgilenmek olarak bakmamak gerektiğini ifade etmiştir. Fyfe (2007) politik okuryazar olan bir bireyde ayrıca politik okuryazarlık becerisi ve değerinin de olması gerektiğini belirtmiştir. Bu beceriler ile bireyler aktif bir şekilde toplumsal hayata katılmayı, onun bir parçası olmasını gerektirmektedir. Aksi durumda ise bireyler toplumsal katılım gerçekleştiremezler ve onlardan bu becerilerinin gelişmesini bekleyemeyiz. Kısacası politik okuryazar bir birey yaşamış olduğu toplumla ilgili konularda aktif birer katılımcıdır (Kuş, 2013, s.208). Politik okuryazar bir bireyde genel anlamda, politik konularda bilinçli olması, politik katılımında aktif rol oynaması, toplumsal yaşama bilinçli bir şekilde katılım sağlaması, olaylara eleştirel bir boyutla bakabilmesi, almış olduğu kararları kurallarına uygun ve özgürce alabilmesi bireyin sahip olduğu politik bilinci göstermektedir.

Bireylerin politik okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ilk sırada aile yer almaktadır. Politik okuryazarlık bilincinin ilk aşılandığı yer bireyin küçük yaşlarda içerisinde yer aldığı aile ve ona rol model olan ebeveynleri, onların davranışları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin toplumsal yaşamı ve eğitim hayatı da politik okuryazarlık becerisinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bireylerin eğitim hayatında, toplumsal yaşamda aktif ve bilinçli olabilmesi için temel politik bilince sahip, duyarlı, katılım sağlayabilen olabilmesi eğitim hayatında sosyal bilgiler dersi kapsamında aldığı eğitim ile sağlanmaktadır. Sosyal bilgiler dersi kapsamında hak ve sorumluluklarının bilincinde, etkin vatandaş,

politik konularda bilinçli, eleştirel bakış açısı gelişmiş bireyler yetiştirilmek amaçlanmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin içerik olarak hak ve sorumluluklar, yönetim, yönetim biçimleri, insan hakları, hoşgörü, özgürlük, adalet, etkili vatandaş, sivil toplum örgütleri vb. konuları kapsıyor olması politik okuryazarlık için önem arz etmektedir. Sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası yapısı dolayısıyla politika konularına diğer disiplinlerle ilişkili bir şekilde yer vermektedir.

2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yaşanan gelişmeler doğrultusunda, 2017 yılında bir düzenleme gerçekleştirilmiştir. Yeni program 2018 yılında uygulamaya geçmiştir. Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programında daha önce yer alan “Güç yönetim toplum ve gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler” öğrenme alanına yer verilmezken, 2018 programında ilk kez “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı programa eklenmiştir. Etkin vatandaşlık öğrenme alanı ile amaçlanan, öğrencilerin demokratik aktif vatandaş özelliklerine sahip olmasıdır. Etkin vatandaşlık öğrenme alanı hukuk, siyaset bilimi ve sosyoloji disiplinlerini kapsamaktadır. Etkin vatandaşlık içerik olarak gruplar, kurumlar ve sosyal örgütlerin oluşumu, bunların kontrol mekanizmaları, kültüre ve bireye olan etkileri, oluşumlarını nasıl sürdürdükleri, değişikliklerin neler olduğu yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] 2018).

2018 yılında güncellenen sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında, bireylerin yetkinlikler ile bütünleşmiş beceri, bilgi ve davranışlara sahip karakterde yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bireylerin ulusal ve uluslararası düzeyde kişisel, akademik, sosyal ve iş hayatında ihtiyaç duyacakları sekiz beceri belirlenmiştir. Bu sekiz beceri arasında yer alan politik okuryazarlık becerisine açıkça yer verilmiştir. TYÇ’de yer alan politik okuryazarlık şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır”*

Sosyal bilgiler dersi ile bireyler politik bilgileri öğrenmesi, politik süreçler hakkında bilinçlenmesi ve bu süreçte aktif rol oynaması, hak ve sorumlulukların önemini kavraması, etkin vatandaş olması açısından önemli olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi ile bireyleri toplumsal hayata hazırlama açısından önem arz etmektedir. Sosyal bilgiler dersi özel amaçlarında politik okuryazarlık becerisi eğitimine de yer verildiği görülmektedir. Bu kapsamda, devlet, hükümet, yasalar, değerler, vatandaşlık, değişim süreklilik, eleştirel düşünme, katılım vb. konulara yer verilmektedir (MEB, 2018). Sosyal bilgiler dersi özel amaçları ile siyasi konuları anlama, siyasi konulara eleştirel bakış açısı ile bakma, etkin vatandaş olma, sorumlu vatandaş özelliklerine sahip olma, siyasi tutum kazanma gibi özelliklere sahip kapsamlı, bilinçli, beceri sahibi bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır.

Literatür incelendiğinde; politik okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğunun öğretmen adayları, ilkökul ve ortaokul öğrencileri, okuryazarlık becerisi olarak ve öğretim programları kapsamında yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu kapsam doğrultusunda yurt içi literatür incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adayları ile politik okuryazarlık hakkında yapılmış çalışmalar: (Akhan, 2013; Kaya, 2013; Kuş, 2013; Faiz, 2016; Tarhan, 2015; Faiz ve Dönmez, 2019; Demir, 2019), ilkökul ve ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalar: (Tarhan, 2015; İnan, 2021; İnan ve Tarhan, 2017; Yavuz ve Ay, 2016; Şan vd., 2020; Çelik, 2021), politik okuryazarlık becerisi olarak yapılan çalışmalar: (Dağ ve Koçer, 2019; Güneş, 2019; Canbaba, 2020; Mete, 2020), politik okuryazarlığın öğretim programları kapsamında ele alındığı çalışmalar: (Kara ve Tangülü, 2017; Görmez, 2018; Çelik ve

Kamış, 2019; Tural ve Duman, 2019; Altay, 2020), kitap bölümü olarak yapılan çalışmalar: (Kuş, 2013; Kuş, 2019; İnan, 2021; İnan ve Tarhan, 2018). Yurt dışında yapılan çalışmalar: (Yarnall, 2002; Heron ve McManus, 2003; Maitles ve Deuchar, 2004; Ovais, 2007; Pallares, 2009; Davies vd., 2013; Badlan, 2016; Lailiyah vd., 2018). Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık algılarını çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmesidir.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analiz süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, araştırmacının incelediği bir insan topluluğu veya bir örnek topluluğa, söz konusu topluluğun özelliklerini, düşüncelerini, davranışlarını ve tavırlarını belirlemek, üzere anket uyguladığı nicel bir araştırma modelidir (Creswell, 2012, s.376). Tarama modeli, zamanla değişiklikler yaşanması doğrultusunda ya da belirlenmiş zaman içerisindeki değişikliklerin nedenini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s.368). Bu bağlamda araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeyleri var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır.

#### **Evren ve Örneklem**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık algılarına ilişkin örneklem grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, derinlemesine bir araştırma yapabilmek için araştırmanın amacı doğrultusunda bilgi bakımından zengin durumların belirlenmesidir (Patton, 2014, s. 236). Amaçlı örneklem yöntemi ile Türkiye genelinde 234' ü kadın 126' sı erkek toplam 360 sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına Google Form aracılığı ile online olarak ölçeğin linki paylaşılarak uygulanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına araştırma hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır ve ölçeğin hangi amaçla kullanılacağı belirtilmiştir. Ölçek gönüllülük ilkesi doğrultusunda uygulanmıştır. Araştırmanın etiği doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının isimleri istenmemiştir. Örneklem grubundaki katılımcılara ait demografik özellikler tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem grubundaki katılımcılara ait demografik bilgiler

Kişisel Bilgiler			Kişisel Bilgiler		
	f	%		f	%
<b>Cinsiyet</b>			<b>Yaşadığı Yer</b>		
Kadın	234	65	İl	224	62
Erkek	126	35	İlçe	90	25
			Köy	46	13
<b>Aylık Toplam Gelir</b>			<b>Okuduğu Kitap Sayısı</b>		
0-8000 TL	87	24	Hiç Okumam	54	15
8001-12000 TL	74	21	1 kitap	143	40
12001-16000 TL	72	20	2 kitap	85	24
16001-20000 TL	46	13	3 kitap	38	11
20001 TL ve üzeri	81	23	4 ve fazla	40	11
<b>Sivil Toplum Kuruluşuna Üyelik</b>					
Evet	68	19			
Hayır	292	81			
<b>Anne Eğitimi</b>			<b>Baba Eğitimi</b>		
Okur yazar değil	47	13	Okur yazar değil	20	6
İlkokul	184	51	İlkokul	135	38
Orta okul	42	12	Orta okul	73	20
Lise	52	14	Lise	79	22
Üniversite	34	9	Üniversite	50	14
Lisans üstü	1	3	Lisans üstü	3	8
<b>Toplam</b>	<b>360</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>360</b>	<b>100</b>

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Köksal ve Erol (2021) tarafından geliştirilen “*Politik Okuryazarlık Ölçeği*” kullanılmıştır. Politik okuryazarlık ölçeği beşli likert yapıda sırasıyla “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılmakla katılmama arasındayım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum”, şeklinde hazırlanmış ve 24 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek Türkiye genelinde 360 sosyal bilgiler öğretmen adaylarına Google Form aracılığı ile online olarak uygulanmıştır. Ölçek 2023 Temmuz- Ağustos aylarında katılımcılara gönüllülük ilkesi doğrultusunda uygulanmıştır. Politik okuryazarlık ölçeğinde yer alan boyutlar ve madde sayıları tablo 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 2. Politik okuryazarlık ölçek boyutu ve madde sayısı

Alt boyutlar	Madde Sayısı
Politik Uzmanlık	8
Politik Bilgi	5
Politik Farkındalık	5
Politik İlgi	3
Politik Katılım	3

Araştırmada ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarına kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu kapsamında; demografik bilgilere, anne ve baba eğitim durumu, aylık toplam gelir, bir ayda okuduğu kitap sayısı, aktif olarak herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üyelik, politikaya ilgileri ve ulusal ve uluslararası politik konuları tartışma durumları hakkında bilgiler yer almaktadır.

### Verilerin Analizi

Türkiye genelinde 360 sosyal bilgiler öğretmen adaylarına online olarak uygulanan ölçek sonucunda elde edilen veriler SPSS 20 paket programı kullanılarak araştırmanın genel amacı kapsamında analiz edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeylerinin

ölçülmesi amacı kapsamında bu verileri yorumlamak için kıstas olarak 1.00 - 1.79 “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1.80 - 2.59 “Katılmıyorum”, 2.60 - 3.39”, “Katılmakla Katılmama Arasıdayım”, 3.40 - 4.19 “Katılıyorum”, 4.20 - 5.00 “Kesinlikle Katılıyorum” aralıkları kullanılmıştır. Katılımcılardan gelen ölçme aracı incelenmiş, hazırlanan yönergeye uygunluk düzeyleri tek tek kontrol edilmiştir. Bu formların sayısal olarak bilgisayara aktarılması aşamasında Microsoft Excel programı kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından toplanan verilerin çözümlenmesinde betimleyici veri analizi (yüzde-frekans tabloları, aritmetik ortalama, standart sapma), ikili korelasyon, Mann-Whitney U testi analizleri yapılmış ve bu analizlerden elde edilen bulgu ve sonuçlar değerlendirilmiştir.

### Bulgular

#### Politik Okuryazarlık Ölçeği Maddelerine İlişkin Betimsel Veriler

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamaları en yüksek olan maddeler

Boyut	Madde	$\bar{X}$
Politik Bilgi Boyutu	M 10 Egemenliğin kayıtsız şartsız milletin olduğunu bilirim	4,64
Politik Farkındalık Boyutu	M 17 Demokratik toplumlarda düşünce özgürlüğünün olması gerektiğinin farkındayım	4,64

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamaları en yüksek olan madde ve alt boyutu: Politik Bilgi Boyutu ( $\bar{X}= 4,64$ ) “Egemenliğin kayıtsız şartsız milletin olduğunu bilirim” maddesi ve Politik Farkındalık Boyutu ( $\bar{X}=4,64$ ) “Demokratik toplumlarda düşünce özgürlüğünün olması gerektiğinin farkındayım” maddesi olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamaları en düşük olan maddeler

Boyut	Madde	$\bar{X}$
Politik İlgi Boyutu	M 20 Politik konular hakkında konuşmak beni mutlu eder	3,13
Politik Katılım Boyutu	M 22 Politik kampanyalara katkıda bulunmak isterim	3,14

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamaları en düşük olan madde ve alt boyutu: Politik İlgi Boyutu ( $\bar{X}= 3,13$ ) “Politik konular hakkında konuşmak beni mutlu eder” maddesi ve Politik Katılım Boyutu ( $\bar{X}= 3,14$ ) “Politik kampanyalara katkıda bulunmak isterim” maddesi olarak tespit edilmiştir.

Tablo 5. Politik okuryazarlık alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma

Alt Boyutlar	Erkek		Kadın		p
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	
Politik Uzmanlık	4,06	,772	3,92	,653	,007
Politik Bilgi	4,34	,627	4,45	,551	,282
Politik Farkındalık	4,41	,530	4,53	,530	,033
Politik İlgi	3,93	,746	3,88	,687	,806
Politik Katılım	3,93	,820	3,96	,734	,999
Mann-Whitney U					

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeyleri ölçeğin alt boyutları bazında erkek katılımcıların politik farkındalık alt boyutu değeri ( $\bar{X}=4,41$ ) ve kadın katılımcıların *politik farkındalık* alt boyutu değeri ( $\bar{X}=4,53$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar ile cinsiyet arasında ikili karşılaştırmalar Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır. Politik okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre Mann-

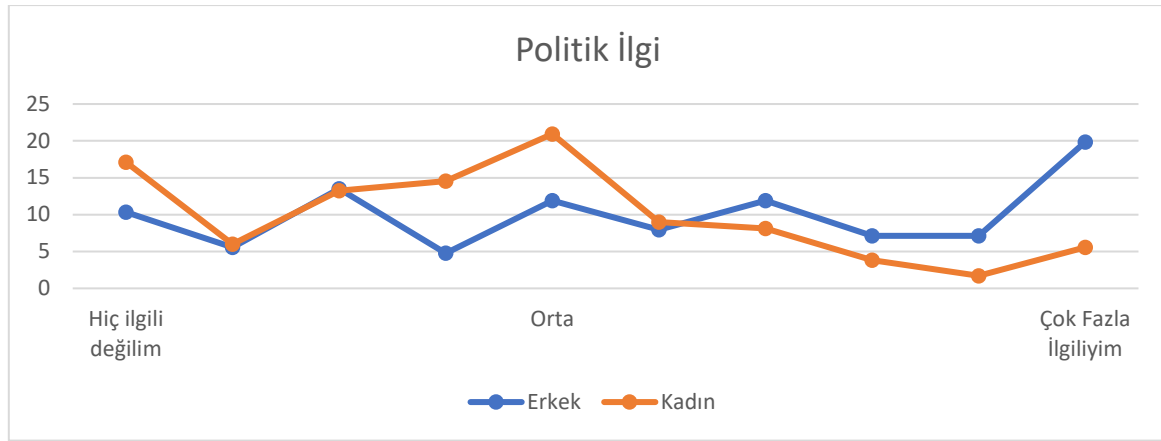
Whitney U sonucuna göre, *politik uzmanlık* alt boyutu ( $p=,007$ ) ve *politik farkındalık* alt boyutu ( $p=,033$ ) sonucu ile cinsiyet ile bu iki alt boyut arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 6. *Politik ilgi ile politik okuryazarlık ölçeği arasındaki korelasyon*

	n	$\bar{x}$	ss	r	p
Politik İlgi	360	4,960	2,770	0,541	<0,001
Politik Okuryazarlık Ölçeği	360	4,160	0,516		

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeyleri ile politik ilgi arasında anlamlı bir ilişkinin varlığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ikili korelasyon analizi sonucunda, politik okuryazarlık düzeyi ile politik ilgi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermektedir ( $r=0,541$ ,  $p<0,001$ ).

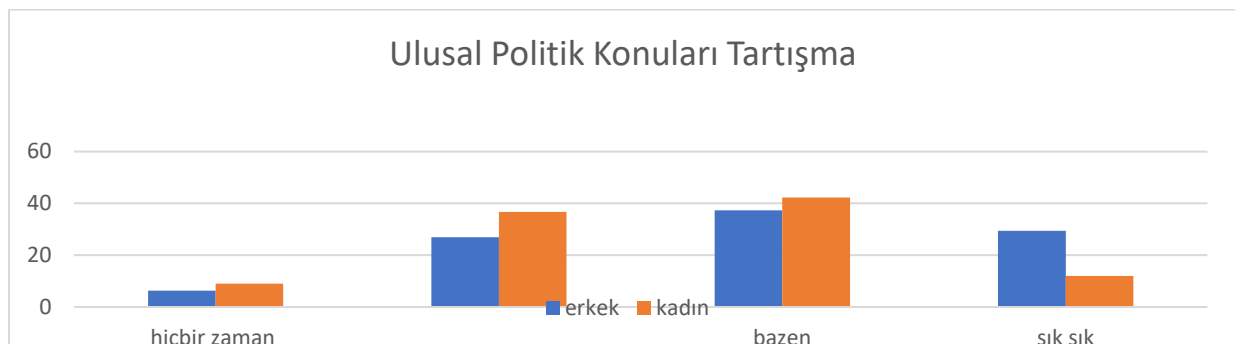
#### Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politikaya Olan İlgilerinin Ağırlıklı Dağılımı



Şekil 1. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politikaya olan ilgilerinin ağırlıklı dağılım şekli

Şekil 1’ de görüldüğü üzere araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politikaya ilgileri ağırlıklı dağılımı kadın katılımcılarda % 17 oranı ile “Hiç İlgili Değilim”, % 21 oranı ile “Orta Düzeyde İlgiliyim”, % 6 oranı ile “Çok Fazla İlgiliyim” şeklinde sonuçlanırken, erkek katılımcılarda politikaya olan ilgi dağılımı ise % 10 oranı ile “Hiç İlgili Değilim”, % 12 oranı ile “Orta Düzeyde İlgiliyim”, % 20 oranı ile “Çok Fazla İlgiliyim” şeklinde sonuçlanmıştır.

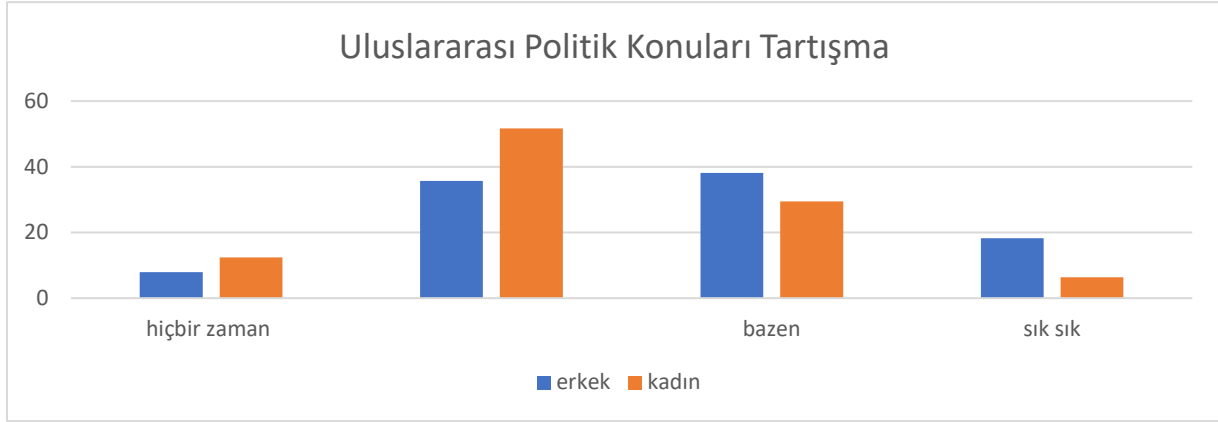
#### Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ulusal Ve Uluslararası Politik Konuları Tartışma Sıklığına İlişkin Bulgular ve Yorum



Grafik 1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ulusal politik konuları tartışma sıklığına ilişkin bulgular

ve yorum

Grafik 1 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ulusal politik konuları tartışma sıklığı, erkek katılımcılarda “sık sık” kadın katılımcılarda ise “bazen” şeklinde sonuçlanmıştır.



Grafik 2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uluslararası politik konuları tartışma sıklığına ilişkin bulgular ve yorum

Grafik 2 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uluslararası politik konuları tartışma sıklığı, erkek katılımcılarda “bazen” kadın katılımcılarda ise “nadiren” şeklinde sonuçlanmıştır.

### Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi hedefleyen bu araştırmanın bulguları ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politikaya olan ilgi düzeyleri; erkek katılımcılarda “çok fazla ilgilim” düzeyinde sonuçlanırken, kadın katılımcılarda ise orta düzeyde ilgilim şeklinde sonuçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla yüksek politik okuryazarlık düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Erkek katılımcıların politikaya ilgilerinin yüksek düzeyde olması sonucu literatürde örtüşmektedir. Karababa ve Biricik (2022) çalışmalarında politikaya ilgi düzeylerinin erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla istatistiksel olarak yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tarhan (2015) tarafından yapılan çalışmada erkek katılımcıların kız katılımcılara göre politik okuryazarlık hakkında daha fazla ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akhan (2013) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politikaya karşı ilgilerinin erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit etmiştir. Dursun (2007) çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre siyasete daha fazla ilgili olduğunu tespit etmiştir. Ancak Çalışkan, Ekerbiçer ve Güdek (2023) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre politik okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuca benzer bir sonuca ulaşan Faiz (2016) çalışmasında politika düzeylerinin öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşarak araştırma sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bu sonucu ile örtüşmemektedir. Sonuç olarak bakıldığında erkeklerin politikaya ilgilerinin kadınlardan daha yüksek olduğu göstermektedir. Bu durumun toplumsal yapının, ataerkil yaşam şartlarının vb. durumların politikaya ilgi üzerinde bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Politik okuryazarlık ölçeği maddelerine ilişkin betimsel verileri sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamaları en yüksek olan madde ve alt boyutu: Politik Bilgi Boyutu, ( $\bar{X}$ = 4,64) “Egemenliğin kayıtsız şartsız milletin olduğunu bilirim” ve Politik Farkındalık Boyutu, ( $\bar{X}$ = 4,64)



“Demokratik toplumlarda düşünce özgürlüğünün olması gerektiğinin farkındayım” olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik bilgi ve politik farkındalık bakımından ortalama değerleri kesinlikle katılıyorum likert değerine denk gelmektedir. Politik okuryazarlık ölçeği maddeleri arasında bu iki maddenin yüksek ortalamaya sahip olması; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının egemenlik kavramının millete ait olduğunun ve demokratik bir toplumda düşünce özgürlüğünün olması gerektiği yönünde bilince sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamaları en düşük olan madde ve alt boyutu: Politik İlgi Boyutu ( $\bar{X}= 3,13$ ) “Politik konular hakkında konuşmak beni mutlu eder” maddesi ve Politik Katılım Boyutu ( $\bar{X}= 3,14$ ) “Politik kampanyalara katkıda bulunmak isterim” maddesi olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik ilgi ve politik katılım bakımından ortalama değerleri katılıyorum likert değerine denk gelmektedir. Politik okuryazarlık ölçeği maddeleri arasında bu iki maddenin düşük ortalamaya sahip olması; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik konular hakkında konuşmaktan ve politik kampanyalara katkıda bulunma konusunda çokta istekli bakmadıkları hakkında yorumlanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ulusal politik konuları tartışma sıklığı, erkek katılımcılarda “sık sık” kadın katılımcılarda ise “bazen” şeklinde sonuçlanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ulusal politik konuları çok sık tartıştıkları şeklinde yorumlanır. Ulusal politik konuları tartışma konusunda ulaşılan bu sonuç literatürle örtüşmektedir. Örneğin, Faiz ve Dönmez (2019) öğretmen adaylarının ulusal konularda tartışma sıklıklarının bilgi, beceri ve davranışa sahip olan gruplarda daha çok olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir (2019) araştırmasına katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ulusal meseleleri ilgilendiren politik konuları bazen tartıştıkları sonucuna ulaşmıştır. Çınar (2019) coğrafya lisans öğrencileri ile yaptığı çalışmasında ulusal politik konuları tartışma sıklığı bakımından her zaman ve bazen tartışan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Kuş (2014), çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ulusal politik konuları tartıştıklarını ifade etmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının ulusal politik konularda tartışmaları onları politik okuryazarlık açısından algılarının arttığını, bu konuda bilinçlendiklerini ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının ulusal politik konularda tartışmalara katılmadığını literatürce destekleyen çalışmalar da mevcuttur. Cender (2023) çalışmasında gençlerin %60’ının ulusal politik konuları okulda öğretmenleri ile “asla” tartışmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karababa ve Biricik (2022) çalışmalarında katılımcıların politik sorunlar hakkında tartışmalara katılma düzeylerinin %45,3 oranı ile “hiç” cevabı verdiklerini tespit etmiştir. Kuş (2013) ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin ulusal konularda öğretmenleri ile okulda/ sınıf içinde tartışmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmen adaylarının politik okuryazarlık konusunda ulusal politik konular hakkında da bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uluslararası politik konuları tartışma sıklığı erkek katılımcılarda “bazen” kadın katılımcılarda ise “nadiren” şeklinde sonuçlanmıştır. Bu durum katılımcıların uluslararası politik konuları çok sık tartışmadıklarını göstermektedir. Literatür incelendiğinde bu sonuçla örtüşen çalışmalar yer almaktadır. Örneğin; Cender (2023) çalışmasında gençlerin %39’ unun aile bireyleri ile ve %36’ sının arkadaşları ile uluslararası politik konuları nadiren tartıştıklarını tespit etmiştir. Demir (2019) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uluslararası konuları %38,7 nadiren tartıştıkları sonucuna ulaşmıştır. Faiz (2016) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık durumları çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının

uluslararası konuları tartışma sıklıklarını nadiren ve bazen olarak tespit etmiştir. Kuş ve Çetin (2014) ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarını incelediği çalışmalarında, öğrencilerin %78' inin uluslararası politik konular hakkında öğretmenleri ile nadiren ya da hiç tartışmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bilgiler doğrultusunda uluslararası politik konular hakkında tartışma sıklığının düşük olması politik okuryazarlık açısından bilgilerinin ve farkındalıklarının da bu yönde düşük olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak ele alındığında, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık ilgi düzeylerinin erkek katılımcılarda çok fazla ilgiliyim, kadın katılımcılarda ise orta düzeyde ilgiliyim şeklinde sonuçlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamaları en yüksek olan madde ve alt boyutu: Politik Bilgi Boyutu, “Egemenliğin kayıtsız şartsız milletin olduğunu bilirim” ve Politik Farkındalık Boyutu, “Demokratik toplumlarda düşünce özgürlüğünün olması gerektiğinin farkındayım” olarak tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ulusal politik konuları tartışma sıklığı, erkek katılımcılarda “sık sık” kadın katılımcılarda ise “bazen” şeklinde sonuçlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uluslararası politik konuları tartışma sıklığı erkek katılımcılarda “bazen” kadın katılımcılarda ise “nadiren” şeklinde sonuçlanmıştır.

## Kaynakça

- Akhan, O. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politika bilimine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 37-6.
- Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 276-297.
- Badlan, K. (2016). *Explorations into young people's political literacy*. Anglia Ruskin University, Cambridge, United Kingdom.
- Canbaba, Z. (2020). Kitap incelemesi: Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. *Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 34-39.
- Cender, G. (2023). *Gençlerin dijital ortamlarda siyasal katılımları*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Christensen, L. M. Johnson, R. M. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Baskı). USA: Pearson Education Inc.
- Çakmak, E. (2013). Kil tabletten-tablet bilgisayara okuryazarlık. İçinde. (Ed.) Gençtürk E. ve Karatekin, K. *Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlık*. Ankara: Pegem.
- Çalışkan, H., Ekerbiçer, E. ve Güdek, M. (2023). Öğretmen adaylarının politik okuryazarlık beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 1-14.
- Çelik, A., ve Kamış, E. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğrenme alanı-beceri ilişkisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 391-410.
- Çelik, Y. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan bazı becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 733-765.
- Çınar, M. (2019). *Coğrafya lisans öğrencilerinin politik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağ, N., ve Koçer, M. (2019). Türkiye’de politik okuryazarlık. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2150-2175.
- Davies, I. Mizuyamam, M. Ikeno, N. Parmenter, L. & Mori, C. (2013). Political literacy in japan and england. *Citizenship. Social and Economics Education*, 12(3), 163-173.
- Demir, A. G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık durumları (İnönü Üniversitesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dursun., D. (2007). *Ortaöğretim gençliğinin demokrasi düşünceleri. (Kurşunlu ve Bayramören örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eurydice. (2012). *Avrupa’da vatandaşlık eğitimi*. Brüksel: Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı.
- Faiz, M. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık durumları*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Faiz, M., ve Dönmez, C. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(2), 475-501.
- Fyfe, I. (2007). Hidden in the curriculum: political literacy and education for citizenship in Australia. *Melbourne Journal of Politics*, 32, 110-134.
- Görmez, E. (2018). Güncellenen sosyal bilgiler programının politik okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 109-114.
- Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (27), 499-507.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 224-246.
- Heron, E. & Mcmanus, M. (2003). Political literacy and the teaching of social policy. A study into the political awareness and political vocabularies of first year undergraduates. *Social Policy And Society*, 2(1), 23-32.
- İnan, S. (2021). *Siyaset okuryazarlığı*. İstanbul: Yeni İnsan.
- İnan, S., ve Tarhan, Ö. (2018). Siyasetin öğretimi ve siyaset okuryazarlığı. İçinde. (Ed.) Ersoy, A. F. ve Karaduman, H. *Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar 1* (ss.31-52). Ankara: Anı.

- Kara, H., ve Tangülü, Z. (2017). Sosyal bilgiler öğretim programında hukuk ve politik okuryazarlığı üzerine bir durum incelemesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 2(1), 1-28.
- Karababa, B. ve Biricik. Y. S. (2022). Yöneten birey olmak ve politik okuryazarlık: spor bilimleri fakültesi öğrencileri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 46-59.
- Kaya, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, H. ve Erol, M. (2021). Politik okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi. *KEFAD*, 22(1), 444-471.
- Krosnick, J. A (1990). Expertise and political psychology. *Social Cognition*, 8, 1-8.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi ve Araştırmaları Dergisi*, (28), 1- 15.
- Kuş, Z. (2013). Politik okuryazarlık ve aktif vatandaşlık. İçinde. (Ed.) Gençtürk, E. ve Karatekin, K. *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlık*. Ankara: Pegem.
- Kuş, Z. (2019). Politik okuryazarlık. İçinde. (Ed.) Aksoy, B. ve Akbaba, B. *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Kuş, Z. (2014), political literacy status of pre-service social studies teacher, global conference on contemporary issues in education, GLOBE-EDU 2014, Las Vegas, USA.
- Kuş, Z. Ve Çetin, T. (2014). İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 14(2), 1-22.
- Lailiyah, N. Yuliyanto & M., Pradhana, G. A. (2018). Youthizen, political literacy, and social Media. *E3S Web of Conferences* 73 Book, 1-4.
- Lockyer, A. ve Crick, B. A. (2003). *Education for democratic citizenship*. Farhanm: Ashgate Publishing.
- Maitles, H., & Deuchar, R. (2006). 'We don't learn democracy, we live it!': Consulting the pupil voice in scottish schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(3), 249-266.
- MEB (2018). *İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programı*, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(22), 109-120.
- Ovais, R. (2007). *Facilitating teachers' understanding and teaching of critical thinking as a way to develop students' political literacy*. (Unpublished master's thesis). Aga Khan University, Karachi, Pakistan.
- Pallares, C. (2009). *Educational levels and political literacy: the case of adults enrolled in the INEA Program In El Paso, Texas*. (Master of Arts Thesis). University Of Texas, El Paso, USA.
- Patton, Q. M. (2014) *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev Ed. Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Pegem.
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 649-669.
- Tural, A. ve Duman, B. (2019, Nisan 18-21). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın okuryazarlık becerileri açısından incelenmesi [Sözlü özet bildirisi]. 3. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi*, Muğla, Türkiye.
- Türk Dil Kurumu, (2021). *Büyük Türkçe sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yarnall, L. G. (2002). *Getting A Read On American Politics: Strategies For Improving 12th Graders' Political Literacy Skills*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University Of California, Los Angeles, USA.
- Yavuz Ü. ve Ay T. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(2), 31-63.

## **BİYOĞRAFİK NOTLAR**

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Yazar 1: %100

Araştırma tek yazarlı gerçekleştirilmiştir.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırma tek yazarlı gerçekleştirildiği için çatışma beyanı bulunmamaktadır.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi  
Dergisi

The Journal of International Social  
Studies Education


(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed  
Journal)




<https://dergipark.org.tr/en/pub/tissejournal> ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

## Visualization of Geographical Data with Dynamic Mapping in Disaster Management and Monitoring\*

 Zekeriya Fatih İneç, Assoc. Prof. Dr, Corresponding Author  
Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye  
fatihinec@erzincan.edu.tr  
Orcid ID: 0000-0002-2391-605X

 Selman Ablak, Assoc. Prof. Dr.  
Cumhuriyet University, Türkiye  
selmanablak@cumhuriyet.edu.tr  
Orcid ID: 0000-0001-8538-1292

**Article Type:** Research Article  
**Received Date:** 26.10.2023  
**Accepted Date:** 30.12.2023  
**Published Date:** 31.12.2023

**Plagiarism:** This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software

**Citation:** İneç, Z. F., & Ablak, S. (2023). Visualization of geographical data with dynamic mapping in disaster management and monitoring. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (The Journal of International Social Studies Education)*, 5(1), 17-35.

\* This study was presented as an oral presentation at the "11th International Symposium on Social Studies Education (USBES)" held at Fırat University on October 23-25, 2023.

---

### Abstract

This study describes the process of visualizing geographic data on web-based dynamic mapping platforms with application programming interfaces (APIs) to support the teaching of disasters and disaster management in social studies teaching. Five different stages were followed in this process based on the ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation) instructional design process. In this context, firstly, the problem situation, needs and goals were determined for the analysis phase. In the design phase, a draft design of the visualization process was made based on the findings obtained in the previous process. In the development phase, a process in accordance with the draft design was followed and the visualization process was started with APIs. Then, the implementation and evaluation stages of the product created with APIs were started. For the purpose of the study, forty-three seismic events with a magnitude of  $MW > 5.0$ , which continued until March 1, 2023, following the seismic activities of  $MW = 7.8$  at Pazarçık location on February 6, 2023 and  $MW = 7.5$  at Ekinözü location, were accepted as geographic data. In the study, data visualization locations were determined according to the regions where the VI typical maximum modified Mercall intensity is limited. In the study, the library of the application programming interface expressed as Google Maps JavaScript API was used. Thus, seismic activities were visualized and dynamically presented over the internet protocol. The seismicity of the process.

---

**Keywords:** Data visualization, Dynamic mapping, application programming interface, disaster management and monitoring.

---

### Extended Summary

#### Introduction

Web mapping applications, which enable the visualization of data with dynamic and static maps, are the internet-based dimension of a holistic system called geographic information systems that can perform operations from data collection to processing and presentation to users; and are among the most popular technological products of recent times (İneç, 2020a: 263-288). This study describes the visualization process of geographic data on web-based dynamic mapping platforms with application programming interfaces (APIs) to support the teaching of disasters and disaster management in social studies teaching. It is thought that the information shared within the scope of the study will guide the studies in which geographical data can be visualized on dynamic maps, thus facilitating researchers, experts and administrators in subjects such as disasters and disaster management.

The process carried out for the visual presentation of geographical data in disasters and disaster management in social studies teaching is as follows:

#### Seismic Activity Data Visualization Process

In the study, firstly, the problem situation, needs and objectives were determined for the analysis step of the ADDIE instructional design process. In this context, the problem situation of the study was expressed and the needs for data visualization were identified. Related skills and outcomes in the Social Studies Curriculum were examined. Then, for the visualization process of physical data, seismic activities that shook Turkey deeply in 2023 were determined as the data source. For the data visualization process, Google Maps was determined as the web-based mapping platform of the study and Maps JavaScript API was used. Then, the following processes were followed in the design and development phases:

## **Maps JavaScript API for Google Maps**

Google Maps JavaScript API (MJSAPI) was used to visualize the geographic data. API is an abbreviation of Application Programming Interface and is defined as application programming interface in Turkish. APIs, as function libraries, enable applications to be received from other software and the server is made to perform operations through these functions (İneç, 2020a: 264). Although there are a wide variety of APIs developed by Alphabet for Google Maps (İneç, 2020a: 267), in this study, operations were performed through MJSAPI.

In order to make use of MJSAPI, the basic HTML tags are explained first, followed by CSS codes. Then, the basic API codes to display geographic data are shown.

### **Seismic Data**

As the data source for the data visualization in the study, a preliminary seismic activity of MW=7.8 on February 6, 2023 with the epicenter in Pazarcık, followed by a preliminary seismic activity of MW=7.5 with the epicenter in Ekinözü (USGS, 2023a), and together with these, preliminary and aftershock seismic activities of MW=5.0 and above affecting eleven provinces were identified from the USGS earthquake catalog (USGS; 2023b).

### **Integrating Data with Visualization Code**

In the implementation phase of the ADDIE instructional design process, the information in the data source was integrated into the codes given in the analysis and development phase. In this direction, the process of integrating the data from the USGS earthquake catalog with MJSAPI was expressed. Then, the resulting visualized data were transferred through graphics.

### **Findings and Conclusion**

In this study, the process of visualization of geographic data on web-based dynamic mapping platforms with application programming interfaces (APIs) to support the teaching of disasters and disaster management in social studies teaching is explained. For this purpose, forty-three different seismic events identified from the USGS catalog (USGS, 2023b) between February 6, 2023 and March 1, 2023 were accepted as geographical data and macroseismic events were described by visualizing them on a dynamic web mapping platform with Google Maps JavaScript API library based on impact magnitude and location information. It was determined that this process, which was carried out according to the ADDIE instructional design process, can be applied in social studies courses and its outputs can be used.

Within the scope of the study, it is possible to make instant dynamic visualization by matching the dynamic maps created with data visualization with the geological maps of Turkey produced by authorized institutions such as MTA and AFAD in our country or by reflecting simultaneous data. In addition, the fact that this process can be used by educators and researchers for data visualization in social studies courses provides convenience in terms of technology integration in education.





Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi  
Dergisi

The Journal of International Social  
Studies Education

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed  
Journal)



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tissejournal>

ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

## Sosyal Bilgiler Öğretiminde Afetler ve Yönetiminde Coğrafi Verinin Görsel Sunumu

### Özet

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde afetler ve afet yönetimi konularının öğretimini desteklemek için uygulama programlama arayüzleri (API) ile web tabanlı dinamik haritalama platformlarında coğrafi verinin görselleştirme süreci açıklanmaktadır. ADDIE (Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme) öğretim tasarımı sürecinin temel alındığı bu süreçte beş farklı aşama takip edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle analiz aşaması için problem durumu, ihtiyaçlar ve hedefler belirlenmiştir. Tasarım aşamasında bir önceki süreçte elde edilen bulgular üzerinden görselleştirme sürecinin taslak tasarımı yapılmıştır. Geliştirme aşamasında taslak tasarıma uygun bir süreç izlenerek API'lerle görselleştirme sürecine başlanmıştır. Ardından ise API'lerle ortaya çıkan ürünün uygulama ve değerlendirme aşamalarına geçilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda 6 Şubat 2023 tarihinde Pazarcık lokasyonunda MW=7.8 ile Ekinözü lokasyonunda gerçekleşen MW=7.5 büyüklüğündeki sismik aktivitelerin ardından 1 Mart 2023 tarihine kadar devam eden MW>5.0 büyüklüğünde kırk üç sismik etkinlik coğrafi veri olarak kabul edilmiştir. Çalışmada veri görselleştirme lokasyonları VI tipik maksimum değiştirilmiş Mercall şiddetinin sınırlandırıldığı bölgelere göre belirlenmiştir. Çalışmada Google Maps JavaScript API olarak ifade edilen uygulama programlama arayüzünün kütüphanesinden yararlanılmıştır. Böylece sismik aktivitelerin görselleştirilerek internet protokolü üzerinden dinamik sunumu sağlanmıştır. Sürecin sonunda ise makrosismik aktivitelerin mekanizma odakları ile etkisel alanlarının tespiti kolaylaşmıştır. Çalışma kapsamında paylaşılan bilgiler, coğrafi verinin dinamik haritalar üzerinde görselleştirilebileceği çalışmalara kılavuzluk edeceği, böylelikle afetler ve afet yönetimi gibi konularda araştırmacılara, uzmanlara ve yöneticilere kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Veri görselleştirme, dinamik haritalama, uygulama programlama arayüzü, afet yönetimi ve takibi.

### Giriş

Türkiye, Kuzey Yarım Kürenin orta kuşağında yer alan bir ülke olup (Güner, 2020: 1), topraklarının %97'si Anadolu yarımadasında, %3'lük bir kısmı ise Balkan Yarımadasının Trakya bölümünde yer yer almaktadır. Bu özellikleri nedeniyle kıtalararası bir özelliğe sahip (Özçelik, 2017) olan Türkiye, Avrupa ve Asya kıtalarının kesişim noktasında bulunurken (Demir, 2019); güneyde Arap Yarımadası ile güneybatıda Afrika ve kuzeyde Avrasya kütleleriyle etkileşime girmektedir (Şengör ve Yılmaz, 1983; Bayrak, 2018). Bunun neticesine meydana gelen topografik ve orojenik hareketler (Altuncu Poyraz ve Kalafat, 2013) Türkiye topraklarının Tetis Denizi tabanından yükselerek etrafi

denizlerle çevrili bir yarımada formasyonuna dönüşmesini sağlamıştır (İnan ve İnan, 2013). Türkiye’de olağanüstü bir habitata ve çeşitli ekolojik sistemlerin oluşmasında rol oynayan bu jeolojik etkinlikler, minör Asya benzetimi ile Türkiye’nin medeniyetler beşiği olarak betimlenmesine neden olmuştur (Kaya, 2017). Dolayısıyla tarih boyunca gerçekleşen orojenik hareketler bu bölgeyi dinamik bir formasyon temelinde insanlık için bir cazibe merkezine dönüştürmüştür. Fakat bu jeolojik hareketlerin neden olduğu sismik aktiviteler kimi zaman mal ve can kaybına da neden olmaktadır. Yakın dönem Türkiye tarihi incelendiğinde, 1939 Erzincan Depremi ile 17 Ağustos Gölcük Depremi en yıkıcı depremler olarak adlandırılırken (Çalışkan ve Kaya, 2021; Coşkun, 2020), 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen ve ABD Jeoloji Araştırmaları Kurumu’na göre MW=7,8 ile MW=7,5 büyüklüğündeki iki sismik aktivite (United States Geological Survey [USGS], 2023a) yüzbinlerce evin yıkılmasına ve binlerce kişinin ölmesine neden olmuştur. 1900 yılından günümüze yirmiden fazla gerçekleşen MW>7,0 büyüklüğündeki sismik etkinlikler bu bölgedeki jeolojik hareketlerin sonuçlarını bizlere ifade etmektedir.

Deprem ve yer sarsıntısı gibi çeşitli kavramlarla ifade edilen sismik aktiviteler, “yer kabuğunun derin katmanlarının kırılıp yer değiştirmesi veya yanardağların püskürme durumuna geçmesi yüzünden oluşan sarsıntı, yer sarsıntısı, hareket, zelzele” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Bununla birlikte yer kabuğundaki sıkışma ve genişleme hareketlerinin fay hatları boyunca kütleleri hareket ettirmesi; hareket ettiremediği noktalarda ise oluşan yoğun enerjinin boşaltılması durumunda sismik aktivitelerin gerçekleştiği anlaşılmaktadır (Atabey, 2000). Ülkemizde Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü (MTA) tarafından tespiti yapılan bu etkinlikler bir müddet önce klasik kartografya ile; 2021 yılından itibaren ise web tabanlı haritalama uygulamaları üzerinden görselleştirilmektedir. Benzer bir çalışma T.C. İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı tarafından gerçekleştirilerek Türkiye Deprem Tehlike Haritaları İnteraktif Web Uygulaması adıyla bir platform kullanıcılara sunulmaktadır. Bu sistemler Google ve Bing gibi web haritalama platformları üzerinden vektörel uydu görüntülerine diri fay hatlarını katman olarak yerleştirerek verinin görselleştirilmesini sağlamaktadır. Bilhassa kullanıcıların işlemlerini gerçekleştirebilmesinde yardımcı olmak amacıyla geliştirilen uygulama programlama arayüzleri (API) sayesinde oluşturulan bu katmanlar, esasında parametrik değerlerin tanımlanması mantığına dayalıdır. Böylece poligon, çoklu çizgi, alan belirleme, güzergâh ve işaretleyici oluşturma, grafik bindirme gibi işlemler yapılabilmektedir. Dinamik ve statik haritalarla birlikte verinin görselleştirilmesini sağlayan web haritalama uygulamaları son dönemlerin en popüler teknolojik ürünlerindedir (İneç, 2020a: 263-288).

Web haritalama uygulamaları, coğrafi bilgi sistemleri adı verilen ve verinin toplanmasından kullanıcılara işlenerek sunulmasına kadar yürütülen işlemleri gerçekleştirebilen bütüncül bir sistemin internet temelli boyutudur. Hâlihazırda çok disiplinli yapısıyla coğrafi bilgi sistemleri uygulamalarının çeşitli alanlarda kullanımı etkin çözümlerin sunumunda ön plana çıkmaktadır (Garagon Doğru ve Toz, 2005). Erişimi genelde ücretsiz olan bu uygulamalar önceki dönemlerde çeşitli sınırlılıklara sahip olsa da günümüzde cep telefonlarından, arabalara ve giyilebilir teknolojilere kadar birçok ekipmanda yer almaktadır (İneç ve Akpınar, 2011). Web 2.0 ile birlikte etkileşim boyutu kazanan web haritalama uygulamaları, üçüncü versiyona geçilmesiyle birlikte semantik bir zekayla kullanıcılara yardımcı olmaktadır. Web 2.0 dönemlerinde verinin etkileşimi süreci web 3.0 ile birlikte yerini verinin anlamsal sunumuna bırakmaktadır (İneç, 2017).

Lokasyon tabanlı verilerin, coğrafi veri olarak kabul edilmesiyle benzer veri görselleştirme işlemleri yapabilmeyen oldukça kolaylaştığı anlaşılmaktadır (Sevinç ve Karaş, 2018). Dolayısıyla dünya üzerindeki her türlü olay, olgu veya durumu veri olarak kabul eden coğrafi bilgi sistemleri veriyi analiz edip görselleştirerek internet üzerinden kullanıcılara sunmaktadır. Bu bağlamda çeşitli web tabanlı araçların veri görselleştirme açısından yaygınlaşacağı da öngörülmektedir. Flourish Studio, geojson.io, seaborn ve Tableau gibi platformlar ise şimdilik veri görselleştirmenin yapılabildiği araçlardan bazıları olarak ön plana çıkmaktadır. Ayrıca veri görselleştirmenin sadece coğrafi veriyle sınırlı kalmadığı tıptan, ekonomiye; hukuktan din bilimlerine kadar sınırsız bir alanda kullanılabileceği unutulmamalıdır. Bu bağlamda verinin görselleştirilmesi ise son dönemlerde oldukça merak edilen bir konu haline gelmektedir.

Veri görselleştirme çok yeni bir kavram olmamakla birlikte bilişim teknolojilerinde çoklu ortam araçlarındaki ilerlemeyle birlikte farklı bir boyut kazanmaktadır. Bunda 1950’li yıllardan itibaren duyu organları ve öğrenme psikolojisi üzerine gerçekleştirilen çalışmalar etkili olmaktadır. Öğrenme sürecinde duyu organlarının katkısının oldukça fazla olduğu anlaşıldığından çoklu ortam araçlarındaki gelişim de pozitif yönde etkilenmektedir. Dolayısıyla hem kavrama hem de öğrenme süreçlerinde çeşitli duyu organlarına hitap eden araçların varlığı artmaktadır. Bu bağlamda verinin salt metin tabanlı gösteriminden uzaklaşarak farklı duyu organlarına hitap edecek şekilde sunulması kavrama ve algılama açısından pozitif etki yaratarak istendik sonuçların elde edilmesini sağlamaktadır.

Veri görselleştirme işlemleri farklı şekillerle gerçekleştirilebilmektedir (Bilgin ve Çamurcu, 2008). Özellikle verinin sayısallaştırıldıktan sonra sunumunda grafik ve animasyon gibi arayüzlerin tercih edilmesi ve bunların ses efektleriyle desteklenmesi günümüzde sıradan işlemler olarak görülmektedir. Veri görselleştirmede etkileşim ve giyilebilir kıyafetlere monte edilmesi ise şimdilerde merak edilen konuların başında gelmektedir. Gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda kültürel verinin sayısallaştırılarak farklı formlar üzerinden aktarımının sağlanması bu işlemlerin geldiği boyutu kullanıcılara göstermektedir (İneç, 2022; İneç, 2021a; İneç, 2021b; İneç, 2020a; İneç, 2020b). Bu bağlamda araştırmacıları ve veri tabanı uzmanlarını en çok düşündüren ve zorlayan konuların başında ise big data olarak tanımlanan çok boyutlu verilerin görselleştirilmesi gelmektedir. Veri tabanı bağımlılığına sahip olan büyük veride bilginin keşfi, görüntü işleme, veri madenciliği, örüntü tanıma ve karar destek sistemleri gibi mekanizmalar bulunmaktadır (Bilgin ve Çamurcu, 2008). Dolayısıyla büyük veri, büyük olmanın ötesinde karmaşık ve çeşitli olup, bu verilerin kolay algılanabileceği çoklu öğelerle donatılan arayüzlerle kavranabileceği bir forma dönüştürülmesi gerekmektedir (Çelik ve Akdamar, 2018).

Büyük veri olarak tanımlanan karmaşık ve çeşitli bir sistematik bütünlüğe sahip olan verilerden biri de küresel veya bölgesel sismik aktivitelerdir. Özellikle coğrafi bilgi sistemleri ile elde edilen sismik veriler analiz edilerek profesyonellere ve kullanıcılara sunulmaktadır. Fakat bu aşamada verinin kolayca algılanabilmesinde mevcut sismik verinin görselleştirilmesi, kütleler ve masifler arasındaki etkileşimin dolayısıyla makrosismik etkilerin kolaylıkla tespit edilerek ileriye dönük politikaların belirlenmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda Google Maps, Bing Maps, Yandex Maps ve OpenStreetMap gibi platformlar uygulama programlama arayüzleri sayesinde veri görselleştirmeye izin vererek sismik aktivitelerin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. 6 Şubat 2023 tarihinden itibaren Kahramanmaraş merkezli olarak gerçekleşen sismik aktivitelerin görselleştirilmesi ise hem topografik hem de orojenik hareketleri anlamak afet yönetimi ve takibi gibi politikaların belirlenmesi açısından önemlidir. Çalışma

aynı zamanda veri görselleştirmeyi açıkladığı için gerçekleştirilecek veri görselleştirme temalı çalışmalara kılavuzluk edebilecektir. Çalışmada ele alınan bu iki bağlam sosyal bilgiler derslerinde afet ve afetlerin yönetimi ve verinin görselleştirilmesi açısından önemli görülmekle birlikte çok disiplinli bir yapıyı açıklamaktadır. Çalışmanın bu bağlamda problem durumu ise şu şekilde ifade edilmektedir: *Sismik verilerin görselleştirilmesi nasıl gerçekleştirilmektedir?* Tanımlanan problem cümlesinin çözümünde ADDIE öğretim tasarımına göre işlem süreci aşağıda açıklanmaktadır.

## **1. Sismik Aktivite Verisi Görselleştirme Süreci**

Çalışmada öncelikle ADDIE öğretim tasarımı sürecinin analiz basamağı için problem durumu, ihtiyaçlar ve hedefler belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın problem durumu ifade edilmiş, veri görselleştirmeye olan ihtiyaçlar tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında ilgili beceriler ve kazanımlar incelenmiştir. Ardından fiziki verinin görselleştirme süreci için 2023 yılında Türkiye'yi derinden sarsan sismik aktiviteler veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Veri görselleştirme süreci içinse Google Maps çalışmanın web temelli haritalama platformu olarak belirlenmiş ve Maps JavaScript API'den yararlanılmıştır. Ardından tasarım ve geliştirme aşamalarına geçilerek aşağıdaki süreçler takip edilmiştir:

### **1.1. Google Maps için Maps JavaScript API**

Google haritalar için Maps JavaScript API'yi (MJSAPI) tanıtmadan önce JavaScript ve API kavramlarının açıklanması gerekmektedir. JavaScript, W3 için bir programlama dilidir. Dolayısıyla web sayfalarında işlem yapabilmek ve fonksiyonlardan yararlanabilmek için JavaScript'e başvurulmaktadır. API ise Application Programming Interface ifadesinin bir kısaltması olup, Türkçe uygulama programlama arayüzü olarak tanımlanmaktadır. API'ler, işlev kütüphaneleri olarak diğer yazılımlar üzerinden başvuru alınmasını sağlamakta ve bu işlevler üzerinden sunucuya işlem yaptırılmaktadır (İneç, 2020a: 264). API'ler sayesinde kullanıcılar tarafından YouTube, Google Maps, Yandex Maps, Twitter, WhatsApp ve daha birçok platforma çeşitli işlemler ile özelleştirmeler gerçekleştirilebilmektedir. Alphabet tarafından Google Maps için geliştirilen çok çeşitli API'ler bulunmakla birlikte (İneç, 2020a: 267) bu çalışmada MJSAPI üzerinden işlemler gerçekleştirilecektir.

MJSAPI, kullanıcıların ve geliştiricilerin özelleştirilmiş dinamik haritalar oluşturmaya yardımcı olmak maksadı ile ortaya çıkarılmıştır. MJSAPI'yi kullanmak için öncelikli olarak Google Cloud'tan MJSAPI etkinleştirilme ve bir API anahtarı edinmelidir. Bu işlemin ardından MJSAPI fonksiyon kütüphanesine Google Maps latformundaki MJSAPI sayfasından ulaşılmaktadır. Bu adres, <https://developers.google.com/maps/documentation/javascript?hl=tr> şeklindedir. MJSAPI'deki fonksiyon kütüphanelerine ait kod ve parametreler ise kullanıcı tarafından oluşturulan boş bir web sayfasına aktarılarak fonksiyonlar çalıştırılmaktadır. API'de yapılan değişiklikler ise kullanıcıların dinamik haritalarını özelleştirmelerini sağlamaktadır (İneç, 2020a: 272). Bu çerçevede verinin görselleştirilmesinde üç farklı aşama yürütülmektedir:

### **1.2. Birinci aşama (HTML kodları):**

Tablo 1'de web tabanlı veri görselleştirme işlemleri için ilk aşamayı oluşturan bir web uygulaması ortamı oluşturmaya ilişkin temel kodlar yer almaktadır.

Tablo 1. Veri görselleştirme işlemleri: web uygulaması oluşturma<sup>1</sup>

1	<!DOCTYPE html>
2	<html>
3	<head>
4	<title>Veri Görselleştirme</title>
5	<script
	src="https://polyfill.io/v3/polyfill.min.js?features=default"></script>
6	</head>
7	<body>
8	<div id="harita"></div>
	<script
	src="https://maps.googleapis.com/maps/api/js?key=API_ANAHTARI&callback=init
9	Map&libraries=visualization"
	defer></script>
10	</body>
11	</html>

Satırlara göre kodların tanımları ise şu şekildedir: birinci, ikinci, üçüncü, altıncı, yedinci, onuncu ve on birinci satırların<sup>(♦)</sup> standart HTML etiketleri olarak Tablo 1’de yer aldığı fakat dördüncü satırdaki kodun<sup>(♦)</sup> web sayfasının başlığını tanımladığı, beşinci satırdaki kodun<sup>(♦)</sup> görselleştirme fonksiyonu için Polyfill dosyasına bir bağlantı oluşturduğu, sekizinci satırdaki kodun<sup>(♦)</sup> Google Haritaların gösterileceği DIV katmanı oluşturduğu, dokuzuncu satırdaki kodun<sup>(♦)</sup> ise sonradan eklenecek olan MJSAPI kodlarını ve parametrelerini çağırdığı anlaşılmaktadır.

### 1.3. İkinci aşama (CSS kodları):

Tablo 2’de web tabanlı veri görselleştirme işlemleri için ikinci aşamayı oluşturan web uygulaması ortamının stil şablonunu oluşturmaya ilişkin temel kodlar yer almaktadır.

Tablo 2. Veri görselleştirme işlemleri: web uygulamasının stil şablonunu oluşturma<sup>2</sup>

1	#harita {height: 100%;}
2	html, body {height: 100%; margin: 0; padding: 0;}

Satırlara göre kodların tanımları ise şu şekildedir: birinci satırdaki #harita parametresinin<sup>(♦)</sup> Tablo 1’de sekizinci satırda tanımlanan DIV katmanı çağırarak, yine birinci satırdaki *height* parametresi ile sayfanın enine yayılmaktadır. İkinci satırda tanımlanan *html* ve *body* parametreleri<sup>(♦)</sup> ise web sayfasının enine %100 oranına yayılması gerektiğini, tablo ve hücreler arasındaki boşluğun ise 0 piksel olarak tanımlandığını göstermektedir.

### 1.4. Üçüncü aşama (JavaScript kodları):

Aşağıda verilen Tablo 3’te web tabanlı veri görselleştirme işlemleri için üçüncü aşamayı oluşturan web uygulaması ortamının fonksiyonlarını oluşturmaya ilişkin temel kodlar yer almaktadır.

<sup>1</sup> Tablo 1’de verilen kodlar, görselleştirme işlemi için doğrudan kopyalanabilir. Fakat dördüncü satırdaki başlık ile dokuzuncu satırdaki API anahtarı değiştirilmelidir.

<sup>2</sup> Tablo 2’de verilen kodlar, görselleştirme işlemi için doğrudan kopyalanabilir.

Tablo 3. Veri görselleştirme işlemleri: web uygulamasının JavaScript kodlarını oluşturma<sup>3</sup>

```

1 let harita, veriGorsellestirme;
2 function initMap() {
3   harita = new google.maps.Map(document.getElementById("harita"),
4     {zoom: 5.9, center: { lat: enlemx, lng: boylamy }, mapTypeId: "satellite",});
5   veriGorsellestirme = new google.maps.visualization.HeatmapLayer({data:
6     getPoints(), map: harita,});
7 }
8 function getPoints() {
9   return [
10    new google.maps.LatLng(enlemx, boylamy),
11    new google.maps.LatLng(enlemx, boylamy),
12    new google.maps.LatLng(enlemx, boylamy),
13    new google.maps.LatLng(enlemx, boylamy),
14    ];
15 }
16 window.initMap = initMap;
17

```

Satırlara göre kodların tanımları şu şekildedir: birinci satırdaki *harita*<sup>(♦)</sup> ve *veriGorsellestirme*<sup>(♦)</sup> iki fonksiyon olarak tanımlanmaktadır. İkinci satırdan itibaren başlayan kodlarla dinamik harita çağrılarak çeşitli özellikleri ön tanımlı parametrelerle belirlenmektedir. Bu doğrultuda dördüncü satırda *zoom* parametresi<sup>(♦)</sup> ile haritanın yakınlaştırma uzaklaştırma oranı; *center* parametresi<sup>(♦)</sup> altında görüntünün merkezini oluşturacak olan *lat* ve *lng* alt parametreleri<sup>(♦)</sup> ile enlem - boylam değerleri ve *mapTypeId* parametresi<sup>(♦)</sup> ile ise harita tipi belirlenmektedir. Beşinci satırda yer alan *veriGorsellestirme* fonksiyonu<sup>(♦)</sup> ile haritanın ısı haritası şeklinde bir arayüze sahip olacağı tanımlanarak, onuncu satırdan itibaren verinin görselleştirileceği lokasyonlara ait enlem ve boylam değerleri<sup>(♦)</sup> belirlenmektedir.

### 1.5. Sismik Veriler

6 Şubat 2023 tarihinde merkez üssü Pazarcık lokasyonu olan MW=7.8'lik öncül bir sismik aktivitenin ardından merkez üssü Ekinözü olan MW=7.5'lik öncül bir sismik aktivite daha gerçekleşmiştir (USGS, 2023a). Bu etkinliklerle birlikte on bir ilimizi etkileyen öncül ve artçı binlerce sismik aktivite meydana gelmiştir. Bilimsel literatürde ise depremlerin şiddeti MW>5.0 büyüklüğünde ise orta şiddetli, MW>6.0 büyüklüğünde ise şiddetli, MW>7.0 ve üzerindeyse çok şiddetli ve MW>8.0 üzeri ise çok çok şiddetli olarak kabul edildiğinden (URL1, 2023) orta şiddet ve üstü büyüklüğündeki sismik aktivite verileri araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Şekil 1'de gösterilen veri kaynağı alanında 6 Şubat 2023 tarihi ile 1 Mart 2023 tarihinde MW>5.0 ve üzerinde toplamda kırk üç sismik etkinliğin varlığı tespit edilmiştir.

<sup>3</sup> Tablo 3'te verilen kodlar, görselleştirme işlemi için doğrudan kopyalanabilir. Fakat dördüncü satır ile dokuzuncu satırdan sonra yer verilen enlem boylam değerleri çalışma alanına göre yapılandırılmalıdır.



Şekil 1. Makrosismik alan veri kaynağı sınırları<sup>4</sup>

Şekil 1’de işaretlenen alandan elde edilen MW=5.0 ve üstü büyüklükte gerçekleştiği kabul edilen sismik veriler USGS deprem kataloğundan tespit edilmiş olup (USGS; 2023b), bunlar MW büyüklüğüne göre Tablo 4’te verilmiştir:

---

<sup>4</sup> Uydu görüntüsü Google Earth’ten alınmıştır.

Tablo 4. Sismik etkinlikler

Sıra	Merkez üssü / Episantr	Enlem <sup>x</sup>	Boylam <sup>y</sup>	Tarih	M <sub>w</sub>
1	Pazarcık	37.220	37.019	06.02.23	7.8
2	Elbistan	38.016	37.206	06.02.23	7.5
3	Orta Anadolu	37.178	36.947	02.06.23	6.7
4	Uzunbağ	36.159	36.024	20.02.23	6.3
5	Çelikhan	38.026	38.104	06.02.23	6.0
6	Orta Anadolu	38.055	36.510	06.02.23	6.0
7	Doğanşehir	38.025	37.802	06.02.23	5.8
8	Nurdağı	37.224	36.975	06.02.23	5.7
9	Doğanşehir	38.098	38.051	06.02.23	5.7
10	Suriye Sınırı	36.992	36.683	06.02.23	5.6
11	Orta Anadolu	37.764	37.731	07.02.23	5.5
12	Uzunbağ	36.155	35.940	20.02.23	5.5
13	Ekinözü	37.996	37.203	06.02.23	5.4
14	Gölbaşı	37.879	37.735	06.02.23	5.4
15	Yeşilyurt	38.190	38.176	06.02.23	5.4
16	Sincik	38.097	38.640	07.02.23	5.4
17	Orta Anadolu	37.937	37.661	08.02.23	5.4
18	Tut	37.771	37.914	06.02.23	5.3
19	Nurdağı	37.182	36.966	06.02.23	5.3
20	Doğanşehir	38.017	37.701	06.02.23	5.3
21	Pazarcık	37.259	37.102	02.06.23	5.3
22	Doğu Anadolu	38.016	38.570	07.02.23	5.3
23	Göksun	37.962	36.603	07.02.23	5.3
24	Göksun	37.978	36.447	06.02.23	5.2
25	Uzunbağ	36.172	35.798	16.02.23	5.2
26	Emirgazi	37.994	34.022	25.02.23	5.2
27	Yeşilyurt	38.229	38.283	27.02.23	5.2
28	Hasanbeyli	37.030	36.621	06.02.23	5.1
29	Afşin	38.075	36.759	06.02.23	5.1
30	Nurhak	38.002	37.431	08.02.23	5.1
31	Çelikhan	37.912	38.139	06.02.23	5.0
32	Sincik	38.185	38.534	06.02.23	5.0
33	Nurhak	38.078	37.375	06.02.23	5.0
34	Nurhak	37.941	37.492	06.02.23	5.0
35	Göksun	37.955	36.511	06.02.23	5.0
36	Göksun	38.005	36.584	06.02.23	5.0
37	Yeşilyurt	38.211	38.250	06.02.23	5.0
38	Orta Anadolu	38.033	36.587	06.02.23	5.0
39	Göksun	37.994	36.477	07.02.23	5.0
40	Nurhak	37.924	37.502	07.02.23	5.0
41	Orta Anadolu	38.006	36.496	08.02.23	5.0
42	Doğu Anadolu	38.827	38.025	12.02.23	5.0
43	Gölbaşı	37.867	37.579	27.02.23	5.0

Tablo 4'te verilen sismik etkinliklere ait veriler Tablo 3'te yer alan dokuzuncu ve on üçüncü satırların çoğaltılmasıyla eklenmiş ve böylelikle MJSAPI kodları arasına yerleştirilmiştir. Tablo 4'te yer alan sismik aktivitelerin uydu görüntüsü üzerinden merkez üs konumlarına/episantr dağılımı ise Şekil 2'de verilmiştir. Bu işlemlerin ardından ilk üç aşamanın birleştirildiği bütünleştirme olarak ifade edilen son kısma geçilmiştir.





Şekil 2. Sismik verilerin uydu görüntülerindeki merkez üs konumları/episantr<sup>5</sup>

### 1.6. Bütünleştirme

ADDIE öğretim tasarım sürecinin uygulama aşamasında analiz ve geliştirme aşamasında verilen kodlara veri kaynağındaki bilgiler entegre edilmiştir. Tablo 5’te web tabanlı veri görselleştirme işlemleri için kodları bütünleştirme süreci açıklanmaktadır.

Tablo 5. Veri görselleştirme işlemleri: web uygulamasına ait kodları ve parametreleri birleştirme<sup>6, 7</sup>

1	<!DOCTYPE html>
2	<html>
3	<head>
4	<title>Veri Görselleştirme</title>
5	<script
6	src="https://polyfill.io/v3/polyfill.min.js?features=default"></script>
7	</head>
8	<style>#harita {height: 100%;} html, body {height: 100%; margin: 0; padding:
9	0;} </style>
10	<body>
11	<div id="harita"></div>
12	<script
13	src="https://maps.googleapis.com/maps/api/js?key=API_ANAHTARI&callback=
14	initMap&libraries=visualization" defer></script>
15	<script>

<sup>5</sup> Uydu görüntüsü Google Earth’ten alınmıştır.

<sup>6</sup> Tablo 5’te verilen kodlar, görselleştirme işlemi için doğrudan kopyalanabilir. Fakat on üçüncü satırda API anahtarının, on altıncı satırda haritanın merkez konumlama pozisyonuna ait enlem ve boylam değerlerinin, yirmi bir – altmış üçüncü satırlar arasında veri görselleştirme lokasyonlarına ait enlem ve boylam değerlerinin tanımlanması gerektiği unutulmamalıdır. Örnekte sismik veri lokasyonları tanımlıdır.

<sup>7</sup> On üçüncü ve on dördüncü satırdaki kod callback=initMap&libraries şeklinde düzenlenmeli ve kodların tabloya sığması için “callback=” ifadesinden sonra yerleştirilen paragraf başı işlemi iptal edilmelidir.

```

16 let harita, veriGorsellestirme;
17 function initMap() {
18     harita = new google.maps.Map(document.getElementById("harita"),
19     {zoom: 5.9, center: { lat: 39.00, lng: 35.45 }, mapTypeId: "satellite",});
20     veriGorsellestirme = new google.maps.visualization.HeatmapLayer({data:
21     getPoints(), map: harita,});
22 }
23 function getPoints() {
24     return [
25         new google.maps.LatLng(37.220, 37.019),//Pazarcik,060223-M7.8
26         new google.maps.LatLng(38.016, 37.206),//Elbistan,060223-M7.5
27         new google.maps.LatLng(37.178, 36.947),//Goksun,020623-M6.7
28         new google.maps.LatLng(36.159, 36.024),//Uzunbag,200223-M6.3
29         new google.maps.LatLng(38.026, 38.104),//Celikhan,060223-M6
30         new google.maps.LatLng(38.055, 36.510),//Goksun,060223-M6
31         new google.maps.LatLng(38.025, 37.802),//Dogansehir,060223-M5.8
32         new google.maps.LatLng(37.224, 36.975),//Nurdagi,060223-M5.7
33         new google.maps.LatLng(38.098, 38.051),//Dogansehir,060223-M5.7
34         new google.maps.LatLng(36.992, 36.683),//Suriye Siniri,060223-M5.6
35         new google.maps.LatLng(37.764, 37.731),//Golbasi,070223-M5.5
36         new google.maps.LatLng(36.155, 35.940),//Uzunbag,200223-M5.5
37         new google.maps.LatLng(37.996, 37.203),//Ekinozu,060223-M5.4
38         new google.maps.LatLng(37.879, 37.735),//Golbasi,060223-M5.4
39         new google.maps.LatLng(38.190, 38.176),//Yesilyurt,060223-M5.4
40         new google.maps.LatLng(38.097, 38.640),//Sincik,070223-M5.4
41         new google.maps.LatLng(37.937, 37.661),//Golbasi,080223-M5.4
42         new google.maps.LatLng(37.771, 37.914),//Tut,060223-M5.3
43         new google.maps.LatLng(37.182, 36.966),//Nurdagi,060223-M5.3
44         new google.maps.LatLng(38.017, 37.701),//Dogansehir,060223-M5.3
45         new google.maps.LatLng(37.259, 37.102),//Pazarcik,020623-M5.3
46         new google.maps.LatLng(38.016, 38.570),//Dogu Anadolu,070223-M5.3
47         new google.maps.LatLng(37.962, 36.603),//Goksun,070223-M5.3
48         new google.maps.LatLng(37.978, 36.447),//Goksun,060223-M5.2
49         new google.maps.LatLng(36.172, 35.798),//Uzunbag,160223-M5.2
50         new google.maps.LatLng(37.994, 34.022),//Emirgazi,250223-M5.2
51         new google.maps.LatLng(38.229, 38.283),//Yesilyurt,270223-M5.2
52         new google.maps.LatLng(37.030, 36.621),//Hasanbeyli,060223-M5.1
53         new google.maps.LatLng(38.075, 36.759),//Afsin,060223,M5.1
54         new google.maps.LatLng(38.002, 37.431),//Nurhak,080223,M5.1
55         new google.maps.LatLng(37.912, 38.139),//Celikhan,060223,M5.0
56         new google.maps.LatLng(38.185, 38.534),//Sincik,060223,M5.0
57         new google.maps.LatLng(38.078, 37.375),//Nurhak,060223,M5.0
58         new google.maps.LatLng(37.941, 37.492),//Nurhak,060223,M5.0
59         new google.maps.LatLng(37.955, 36.511),//Goksun,060223,M5.0
60         new google.maps.LatLng(38.005, 36.584),//Goksun,060223,M5.0
61         new google.maps.LatLng(38.211, 38.250),//Yesilyurt,060223,M5.0
62         new google.maps.LatLng(38.033, 36.587),//Goksun,060223,M5.0
63         new google.maps.LatLng(37.994, 36.477),//Goksun,070223,M5.0
64         new google.maps.LatLng(37.924, 37.502),//Nurhak,070223,M5.0
65         new google.maps.LatLng(38.006, 36.496),//Goksun,080223,M5.0
66         new google.maps.LatLng(38.827, 38.025),//Dogu Anadolu,120223,M5.0
67         new google.maps.LatLng(37.867, 37.579),//Golbasi,270223,M5.0 ];
68 }
69 window.initMap = initMap;
70 </script

```

```
71 </body>  
72 </html>
```

ADDIE öğretim tasarımı sürecinin değerlendirme aşamasında ise fiziki coğrafi verinin görselleştirme çıktıları elde edilerek uzman görüşüne sunulmuştur. İki sosyal bilgiler eğitimcisi tarafından incelenen veri görselleştirme çıktılarının ve bu süreçle elde edilecek görsellerin sosyal bilgiler derslerinde uygulanabileceğine kanaat getirilmiştir. Tablo 5’te verilen bütünleştirilmiş kodlar, .htm ya da .html uzantılı olarak kaydedildiğinde varsayılan tarayıcı Şekil 3’te yer alan dinamik çıktıyı kullanıcılara göstermektedir:



Şekil 3. MJSAPI çıktısı

Şekil 3'te sismik aktivitelere ilişkin verilerin görselleştirilmesiyle oluşan sismik yoğunluk ve kümelenme alanları görülmektedir. Harita incelendiğinde veri görselleme ile üç farklı şekilde makrosismik kümelenmenin olduğu; bunların birinci, ikinci ve üçüncü kümelenme olarak ifade edilebileceği anlaşılmaktadır. Birinci makrosismik kümelenmenin batı – doğu ekseninde Göksun'dan (Kahramanmaraş) başlayarak Sincik (Adıyaman) lokasyonuna geniş bir doğru üzerinde farklı noktaları kapsayarak olduğu görülmektedir. İkinci makrosismik kümelenmenin Pazarcık (Kahramanmaraş) ve Nurhak (Gaziantep); üçüncü makrosismik kümelenmenin ise Uzunbağ (Hatay) lokasyonlarında daha dar bir alanda olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte makrosismik aktivite kümelenmesinin Mercall şiddetinin sınırlandırıldığı bölgeleri de yansıtabildiği Grafik 3'ün birinci görselinde görülmektedir.

### Sonuç

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde afetler ve afet yönetimi konularının öğretimini desteklemek için uygulama programlama arayüzleri (API) ile web tabanlı dinamik haritalama platformlarında coğrafi verinin görselleştirme süreci açıklanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 6 Şubat 2023 ile 1 Mart 2023 tarihleri arasında gerçekleştiği USGS kataloğundan (USGS, 2023b) tespit edilen kırk üç farklı sismik etkinlik coğrafi veri olarak kabul edilerek etki büyüklüğü ve lokasyon bilgileri üzerinden Google Maps JavaScript API kütüphanesi ile dinamik bir web haritalama platformu üzerinden görselleştirilerek makrosismik etkinlikler betimlenmiştir. Sismik etkinliklerin görselleştirilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar ile sınırlandırılmış temel yorumları ise şu şekildedir:

USGS kataloğundan tespit edilen veriler, MW=5 ve MW>5 büyüklüğündeki sismik aktivitelerin en kuzeyde x(38.229), y(38.283) olarak Yeşilyurt (Malatya) merkezli lokasyonda 27.02.2023 tarihinde MW=5.2; en batıda x(37.994), y(34.022) olarak Emirgazi (Konya) merkezli lokasyonda 25.02.2023 tarihinde MW=5.2; en güneyde x(36.172), y(35.798) olarak Uzunbağ (Hatay) merkezli lokasyonda 20.02.2023 tarihinde MW=5.5; en doğuda ise x(38.185), y(38.534) olarak Sincik (Adıyaman) merkezli lokasyonda 06.02.2023 tarihinde MW=5.0 olarak gerçekleştiğini göstermektedir.

Netice itibariyle ise 6 Şubat 2023 – 1 Mart 2023 tarihleri arasında gerçekleşen sismik aktivitelerin görselleştirilmesiyle oldukça geniş bir alana yayılan makrosismik aktivitelerin üç farklı etkinlik kümesinde olduğu anlaşılmaktadır:

Birinci makrosismik etkinlik kümelenmesinin batıdan doğuya geniş bir doğru üzerinde Göksun, Ekinözü, Nurhak (Kahramanmaraş) lokasyonları üzerinde olduğu fakat en büyük sismik aktivitelerden birinin bu üç lokasyon arasında kalan Ekinözü'nde (Kahramanmaraş) MW=7.5 büyüklüğünde gerçekleştiği görülmektedir. Bu makrosismik kümelenmenin doğuya doğru takibini Doğanşehir (Malatya) ve Gölbaşı (Adıyaman) lokasyonlarının ardından Yeşilyurt (Malatya), Çelikhane ve Sincik (Adıyaman) yapmaktadır. Elde edilen bu görselleştirme sonucunun bundan sonra yaşanabilecek deprem etkinlikleri için afet yönetimi ve takibi açısından kolaylık sağlayabileceği düşünülmektedir. Nitekim birinci makrosismik kümelenmeye ait görselleştirme işlemi lojistik ve topografik yapı ile eşleştirildiğinde afet yönetimiyle ilgili önemli verilere ulaşılmasını sağlamaktadır.

İkinci makrosismik etkinlik kümelenmesinin Pazarcık (Kahramanmaraş) ve Nurhak (Gaziantep) lokasyonlarında olduğu anlaşılmaktadır. Bilhassa Pazarcık'ta sismik aktivitenin MW=7.8 büyüklüğünde gerçekleştiği fakat bu bölgedeki MW>5.0 büyüklüğündeki sismik aktivite yoğunluğunun ise birinci gruba göre daha az olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bu etkinliklerin yaklaşık 17

km<sup>2</sup>'lik dar bir alanda oluşması makrosismik kümelenmenin beşerî ve fiziki unsurları fazlaca etkilediğini göstermektedir.

Üçüncü makrosismik etkinlik kümelenmesinin Uzunbağ (Hatay) bölgesindeki yaklaşık 20 km<sup>2</sup>'lik alanda gerçekleştiği görülmektedir. Büyüklüğü MW>5.0 olarak üç farklı sismik aktivitenin birinin MW=6.3 büyüklüğünde olması bu bölgedeki beşerî ve fiziki değişimler hakkında bizlere bilgi vermektedir.

İkinci ve üçüncü makrosismik etkinlik kümelerinin görselleştirilmesiyle ortaya çıkan sonuç afet yönetimi ve takibi açısından önemli verileri yansıtmaktadır. Nitekim coğrafya açısından sınırlı bir alanda gerçekleşen sismik etkinlikler topoğrafya ve lojistik açısından uzmanlara ve bürokratlara önemli veriler sunmaktadır.

Yukarıda verilen sismik ve makrosismik aktivite verilerine dayalı görselleştirme ile oluşturulan dinamik haritanın ülkemizde MTA ve AFAD gibi yetkili kurumlar tarafından üretilen Türkiye jeoloji haritalarıyla eşleştirilerek ya da eşzamanlı verileri yansıtarak anlık dinamik görselleştirme yapılabilmesi mümkündür. Ayrıca bu sürecin eğitimciler, araştırmacılar tarafından sosyal bilgiler dersinde veri görselleştirme maksadıyla kullanılabilmesi eğitimde teknoloji entegrasyonu açısından kolaylık sağlamaktadır. Bu veriler doğrultusunda eğitimcilerin, araştırmacıların ve bilim adamlarının sadece sismik verilerle sınırlı kalmadan veri görselleştirme işlemlerini gerçekleştirebilecekleri unutulmamalıdır.

### Kaynakça

- Altuncu Poyraz, S. ve Kalafat, D. (2012). Sismoloji'de CBS uygulamaları. *Jeofizik Dergisi*, 26(2), 47-58.
- Atabey, E. (2000). *Deprem*. Ankara: MTA Genel Müdürlüğü.
- Bayrak, E. (2018). *Türkiye için şiddet-magnitüd azalım ilişkisinin geliştirilmesi ve makro sismik deprem tehlike haritasının hazırlanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bilgin, T. T. ve Çamurcu, A. Y. (2008). *Çok boyutlu veri görselleştirme teknikleri*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 30 Ocak- 01 Şubat 2008.
- Coşkun, Ç. (2020). *Jeoteknik koşullara göre konut değerinin değişimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çalışkan, A. ve Kaya, G. (2021). Deprem sonrasındaki toplumsal dayanışma pratiklerinin sosyolojik görünümü: İzmir depremi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 12(32), 1052-1077. DOI: 10.21076/vizyoner.878817
- Çelik, S. ve Akdamar, E. (2018). Büyük veri ve veri görselleştirme. *Akademik Bakış Dergisi*, 65(1).253-264.
- Demir, K. A. (2019). Karadeniz'in Türkiye için kıyasal jeopolitik açıdan önemi. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 15(32), 573-604. DOI: 10.17752/guvenlikstrj.668157.
- Garagon Doğru, A. ve Toz, G., (2005). Coğrafi Bilgi Sistemlerinin jeodinamik çalışmalardaki yeri ve önemi. *Yer Bilimleri ve Bilgi Teknolojileri*, 11.
- Güner, İ. (2020). *Türkiye'nin coğrafi konumu, sınırları ve jeopolitiği*. İçinde. (Ed.) Yazıcı, H. ve Koca, N. *Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği*. Ankara: Pegem Akademi.
- İnan, N. ve İnan, S. (2013). Anadolu'yu doğuran Deniz Tetis'in izlerini sürmek "Yol Hikâyeleri". *Bilim ve Teknik*, 3. 50-56.
- İneç, Z. F. ve Akpınar, E. (2011). Web haritalama hizmetleri (WMS) uygulamalarının teknik ve performans bakımından incelenmesi. *e-Marmara Coğrafya Dergisi (elektronik)*, 23, 403-432.
- İneç, Z. F. ve Akpınar, E. (2020b). Digitizing and interpreting the world map drawn by Kashgarli Mahmud: Constructing information using evidence based political literacy. *Review of International Geographical Education Online*, 10(3), 301-327. DOI: 10.33403/rigeo.641521
- İneç, Z. F. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- İneç, Z. F. (2020a). *Öğrenme- öğretim süreçleri için API örnekleri: statik ve dinamik harita oluşturma*. İçinde. (Ed.) Kozikoğlu, İ. *Eğitimde Güncel Yaklaşımlar*. (ss.263-288). Ankara: Pegem Akademi.
- İneç, Z. F. (2021). The development process of a coding game engine for culture transfer in social sciences education: SIGUN. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 102-107. <https://doi.org/10.34293/education.v9i2.3628>
- İneç, Z. F. (2021a). Investigating the virtualized cultural heritage of Piri Reis with social participation and map literacy skills. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 39-48. <https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3698>
- İneç, Z. F. (2022). Kültürü sayısal bir ağa dönüştürmek: Türkiye geleneksel çocuk oyunları dijital atlası örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 252-269. DOI: 10.54600/igdirsosbilder.1073068
- Kaya, F. (2017). Coğrafi potansiyelleri temelinde Türkiye jeopolitiği ve dünya siyasetindeki yeri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 1-14.
- Sevinç, H. K. ve Karaş, İ. R. (2018). Gönüllü coğrafi bilgi sistemlerinin veri görselleştirme üzerine bir analiz. *20. Akademik Bilişim 2018 Konferansı*, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Şengör, C. ve Yılmaz, Y. (1983). Tethyan evolution of Turkey: A plate tectonic approach. *Tectonophysics*, 75, 181-241.

Türk Dili Kurumu [TDK], (2023). *Deprem*. Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.tdk.gov.tr> adresinden 10.03.2023 tarihinde erişilmiştir.

United States Geological Survey [USGS], (2023a). *The 2023 Kahramanmaraş, Turkey, earthquake sequence*. <https://earthquake.usgs.gov/storymap/index-turkey2023.html> adresinden 05.03.2023 tarihinde elde erişilmiştir.

United States Geological Survey [USGS], (2023b). *Search earthquake catalog*. <https://earthquake.usgs.gov/earthquakes/search/>adresinden 10.03.2023 tarihinde elde erişilmiştir.

URL1 (2023). *Genel bilgiler*. [http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/bilgi/sss\\_tr.htm](http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/bilgi/sss_tr.htm) adresinden 20.03.2023 tarihinde erişilmiştir.

## **BİYOĞRAFİK NOTLAR**

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Yazar 1: %50

Yazar 2: %50

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmada çatışma beyanı bulunmamaktadır.





Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi  
Dergisi

The Journal of International Social  
Studies Education


(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed  
Journal)



<https://dergipark.org.tr/en/pub/tissejournal> ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

## Opinions of Social Studies Teachers on the Concept of Technostress\*

 Birol Bulut, Assoc. Prof. Dr., Corresponding Author  
Fırat University, Türkiye  
bbulut@firat.edu.tr  
Orcid ID: 0000-0003-1096-4527

 İsmet Özdemir, Graduate Student  
Fırat University, Türkiye  
ismet89@gmail.com  
Orcid ID: 0000-0003-2364-8777

**Article Type:** Research Article  
**Received Date:** 27.10.2023  
**Accepted Date:** 28.12.2023  
**Published Date:** 31.12.2023

**Plagiarism:** This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software

**Citation:** Bulut, B., & Özdemir, İ. (2023). Opinions of social studies teachers on the concept of technostress. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (The Journal of International Social Studies Education)*, 5(1), 36-56.

\*This study was presented as an oral presentation at the &quot;11th International Symposium on Social Studies Education (USBES)&quot; held at Fırat University on October 23-25, 2023.

---

### **Abstract**

In today's rapidly developing and changing world, there are significant developments in technology. The main reason and driving force of these developments and changes is often technology. With the rapid change of technology, the technological tools used in education have also diversified. The increase in the use of technology in education and training activities has forced teachers to use technology. Teachers who strive to adapt to all these changes and developments have also faced some stress and anxiety situations. The concept of technostress, which expresses the state of anxiety and anxiety experienced in the process of keeping up with technological developments and changes, has become a controversial concept at this point. Social studies teachers, like all other teachers, experience technostress many times, caused by more than one reason. In this study, the opinions of social studies teachers about the concept of technostress were determined. In the research, case study design was used within the scope of qualitative method. The study group consists of 15 social studies teachers working in different schools in the 2022-2023 academic year. While selecting the study group, easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling types, was used to speed up the research. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used during the data collection phase. Data were collected in two ways: online and face-to-face. The collected data was analyzed using content analysis. According to the research results; It has been determined that social studies teachers generally try to use technological tools in the education process and the technological tool they use most is the smart board. However, it was observed that the instructional technology training that the majority of them had previously received was insufficient. It has also been determined that technostress has more than one cause. These are reluctance towards technology, lack of training in technology, inexperience of the teacher and being closed to technology

---

**Keywords:** Technostress, technology, social sciences, teacher opinions.

---

### **Extended Summary**

#### **Introduction**

In today's rapidly developing and changing world, there are significant developments in technology. The main reason and driving force of these developments and changes is often technology. With the rapid change of technology, the technological tools used in education have also varied. The increase in the use of technology in education and training activities has forced teachers to use technology. Teachers, who have made an effort to adapt to all these changes and developments, have also faced some stress and anxiety situations. The concept of technostress, which expresses the state of anxiety and anxiety experienced in the process of keeping up with technological developments and changes, has become a controversial concept. Social studies teachers, like all other teachers, experience technostress many times, caused by more than one reason. As a result, the aim of this study is to determine the opinions of social studies teachers about the concept of technostress.

#### **Methods**

In this research, it was tried to determine the opinions of social studies teachers about the concept of technostress, and the study was conducted using the case study method, one of the qualitative research designs. It is a research design that allows detailed description of an event or situation, where the person conducting the research has no control over the situation or event that is the subject of the research. (Yıldırım & Şimşek, 2011). It is a flexible design that can be used for everything from examining the factors affecting individuals' behavior or understanding people's needs in certain situations from their perspective (Ceylan Çapar & Ceylan, 2022). In the study, the opinions of social studies teachers regarding technological change and the technostress caused by keeping up with this change were discussed with a holistic and interpretive approach.

## **Results**

The following conclusions were reached in this research, in which it was tried to determine the opinions of social studies teachers about the concept of technostress. It has been determined that social studies teachers generally try to use technological tools in the education process and the most used technological tool is the smart board. Another result obtained in the research is about what social studies teachers think about the adequacy of the technological education they received during their undergraduate years. The majority of social studies teachers who participated in the study on this subject stated that the education provided on this subject was insufficient.

As another sub-theme of the research, the effects of the use of technological tools in the education process of social studies teachers were examined. As a result of the analysis, teachers expressed their conclusions under two headings: positive and negative. Regarding the positive effects of teachers' use of technology, statements such as providing easy access to information, facilitating learning, providing effective and permanent learning, appealing to more than one sense organ and enriching the content are frequently expressed. The negative effects of technology use are listed as causing teachers' technological addiction, widespread misuse, alienating students from social life, and causing distraction in students. Data regarding the problems experienced by social studies teachers while using technological tools in the education process were analyzed and it was concluded that the teachers mostly experienced technical problems, internet outage problems and power outage problems. Opinions of social studies teachers on the definition of technostress, which is another sub-problem, were taken and it was determined that different definitions were made by the teachers. Five teachers who participated in the study expressed technostress as "the state of anxiety that occurs as a result of frequent use of technological tools". It has been observed that others use different expressions than the current definition of what technostress is. Some of these are: "Unrest due to technological inexperience, not using technology, anxiety caused by technological tools and equipment surrounding daily life, stress due to not having an idea about technology, technological inadequacy and the teacher closing himself off from technology."

Another sub-problem of the study, which is the factors affecting social studies teachers' technostress, has been observed to have more than one cause of technostress. It has been concluded that factors such as the teacher's advanced age, reluctance towards technology, whether or not they have received technology-related training, and the teacher's inexperience are the most frequently expressed effects. When the data regarding the sub-problem of the research's views of social studies teachers on overcoming technostress were examined, it was seen that all of the teachers made various suggestions on this subject. It was observed that the most frequently expressed suggestions were getting help, participating in in-service training, self-improvement of the teacher and following technological developments.

The status of social studies teachers receiving in-service training on the use of technology throughout their professional lives was evaluated as the last sub-problem of the research. When the data obtained was examined, it was concluded that nine teachers participated in in-service training on technology and six teachers did not participate in in-service training on this subject.

## **Discussion and Conclusion**

The technostress situation of social studies teachers, the processes affecting this situation in general, and their opinions on overcoming technostress were examined and the results are presented above. There have been studies in the literature on the technostress levels of teachers and teacher candidates, and it has been observed that some research results are parallel to this study. Some studies have shown that teachers' technostress levels are medium and high, and this is due to not receiving adequate training in learning-teaching processes and therefore difficulties in applying technology in professional life (Akman & Durgun, 2022; Çalışkan & Çoklar, 2022; Gökbulut, 2021). In addition, technostress is a situation that exists not only for teachers, but also for teaching staff and even in sectors other than education (Akgün, 2019; Can Yalçın & Begenirbaş 2021; Kıncı & Özgür, 2022). Both the findings of this study and the results of research in the literature (Özgür, 2020) show that interaction, harmony and cooperation between colleagues can mediate the reduction of stress caused by technology in professional development.

## **Recommendations**

Some suggestions that are thought to be effective are presented based on the research results and other studies in the literature. As a result of this study, which tried to determine the views of social studies teachers on the concept of technostress, some suggestions can be made to educators and relevant field researchers. These can be listed as follows;

1. Courses on the use of technology for social studies teachers during their undergraduate education should be increased and the content of existing courses should be enriched,
2. Teachers should regularly participate in in-service training or courses on technology use.
3. The ministry should provide training to teachers, especially on stress management, to overcome technostress.
4. Teachers' use of technological equipment should be facilitated and a variety of tools and equipment should be provided.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi  
Dergisi

The Journal of International Social  
Studies Education

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed  
Journal)



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tissejournal>

ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknostres Kavramı Hakkındaki Görüşleri

### Özet

Hızla gelişen ve değişen günümüz dünyasında teknoloji konusunda önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişim ve değişimlerin ana sebebi ve itici gücü pek çok kez teknoloji olmaktadır. Teknolojinin hızla değişimiyle birlikte eğitimde kullanılan teknolojik araçlar da çeşitlilik göstermiştir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknoloji kullanımının artması öğretmenleri teknoloji kullanımına mecbur bırakmıştır. Tüm bu değişim ve gelişmelere ayak uydurmak için çaba sarf eden öğretmenler de bir takım stres ve kaygı durumlarıyla karşı karşıya kalmışlardır. Teknolojik gelişim ve değişimlere ayak uydurma sürecinde yaşanan kaygı ve endişe durumunu ifade eden teknostres kavramı bu noktada tartışılan bir kavram haline gelmiştir. Birden fazla sebepten kaynaklanan teknostres durumunu diğer tüm öğretmenler gibi sosyal bilgiler öğretmenleri de pek çok kez yaşamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostres kavramı hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel yöntem kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında farklı okullarda görev yapan 15 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken araştırmaya hız kazandırmak için amaçlı örneklem türlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Verilerin toplaması aşamasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler online ve yüz-yüze olmak üzere iki şekilde toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde teknolojik araç gereçleri genel olarak kullanmaya çalıştıkları ve en fazla kullanılan teknolojik aletin akıllı tahta olduğu, öğretmenlerin çoğunluğunun daha önce aldığı öğretim teknoloji eğitimlerinin yetersiz olduğu, teknostresin birden fazla sebebinin olduğu ve bu sebeplerden bazılarının teknolojiye karşı isteksizlik, teknoloji ile ilgili eğitim alıp almama durumu, öğretmenin tecrübesizliği ve teknolojiye kapalı olma durumuyla ilgili olduğu gibi bulgular elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Teknostres, teknoloji, sosyal bilgiler, öğretmen görüşleri.

### Giriş

Hızla gelişen günümüz dünyasında her alanda olduğu gibi teknoloji alanında da birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişim ve gelişmelerden en çok etkilenen ve diğer alanları da bir o kadar etkileyen alan teknoloji olmuştur. Hatta birçok kez bu değişim ve gelişimlerin ana sebebi teknolojinin kendisi olmuştur. Bilgi akışı ve yoğunluğunun bu kadar hızlı olduğu günümüzde zaman ve mekândan bağımsız olarak her türlü bilgiye ulaşmak kolaylaşırken bu durum aynı zamanda bilgiye ulaşmanın ve aktarmanın yollarını da çeşitlendirmiş ve enformasyon selini de beraberinde getirmiştir.

Bu durum yoğun uyaranlarla karşı karşıya kalmakta olan günümüz insanını teknoloji konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasını gerektirirken bir yandan da insanlar üzerinde ekstra bir yüke sebep olmuştur. Yapısı gereği çoğu kez karmaşık olan teknolojiyi hayatının merkezine oturtmak isteyenler çoğu kez teknolojiye adapte olmakta zorlanmıştır. Dolayısıyla teknolojiye uyum sürecinde özellikle de iş becerilerinde teknolojiyi kullanmada gerekli artış ve artan iş yükü insanların iş performansını etkilemekte ve kullanıcıların stres seviyelerini artırabilmektedir (Nastjuk vd. 2022). Bu da insanın teknolojiye karşı ön yargılı olmasına sebep olurken aynı zamanda insan üzerinde bir stres durumu meydana getirmektedir. Dolayısıyla bu durumun insanların hem kişisel yaşamlarında hem de profesyonel iş yaşamlarında çeşitli olumsuzluklara neden olabileceğini ortaya koymaktadır (Li & Wang, 2021). Tüm bunlardan hareketle teknostres en basit tabirle teknolojik gelişim ve değişimlere ayak uyduramama sonucunda yaşanan kaygı ve endişe durumunu ifade eden ve teknolojik gelişmelerle ortaya çıkan önemli bir kavramdır (Kızıltoprak, 2022).

Yurt dışında teknostres alanında adını duyuran ve alana öncülük eden isimlerden biri olan Craig Brod, “Technostress: the human cost of the computer revolution (Teknostres: Bilgisayar Devriminin İnsani Maliyeti)” isimli kitabında teknostresi “güncel bilgisayar teknolojileriyle başa çıkamama sonucu meydana gelen modern bir uyum hastalığı” şeklinde açıklamıştır (Brod, 1984). Yine teknostres, teknolojinin doğrudan veya dolaylı olarak neden olduğu tutumlar, düşünceler, davranışlar veya vücut fizyolojisi üzerinde herhangi bir olumsuz etkisi anlamına gelmektedir (Riedl, 2012). Chiappetta (2017) tarafından yapılan bir başka teknostres tanımına göre; kişilerin aşırı bilgi yüküne maruz kalması ve teknolojik cihazların sürekli kullanımı sonucunda meydana gelen bireylerin bilişsel, dolaşım ve sinir sistemlerinin bazı anormal belirtilerle tepki gösterdiği stres şekli olarak ifade edilmiştir.

Teknostresin tekno-iş yükü, tekno-istilâ, tekno-güvensizlik, tekno-karmaşıklık, tekno-belirsizlik olmak üzere beş farklı boyuttan oluştuğu belirtilmiştir (Taraftar, 2007). Bu kavramları kısaca açıklamak gerekir.

**Tekno-istila:** Kişilerin zaman ve mekândan bağımsız olarak teknolojiye her daim ulaşabilmeleri sonucu oluşan sosyal yaşam ve aile hayatını da içine almasıyla gerçekleşen tekno istila sonucu yaşadıkları stres durumunu ifade etmektedir.

**Tekno-iş yükü:** Teknolojik aletlerin aktif olarak kullanılmasıyla gerçekleşen aşırı bilgi yükü sonucunda yaşadıkları yorgunluk durumunu ifade eder. Kısıtlı zaman içinde aynı anda birden fazla işi yapmak durumunda kalan kullanıcıların yaşadığı yorgunluk durumunu anlatır.

**Tekno-karmaşıklık:** Teknolojik gelişmelerin hızla değişmesi ve gelişmesi sonucu bireylerin buna ayak uydurmak amacıyla sarf ettikleri aşırı çaba sonucu yaşadıkları karmaşıklık stres halini ifade eder.

**Tekno-güvensizlik:** Hızla değişen ve gelişen teknolojik gelişmeler sonrasında bireylerin buna ayak uyduramama durumunda yaşadıkları işlerini kaybetme korkusunun yarattığı stres türüdür. Böyle bir durumda birey kendisinden daha fazla bilgi ve donanıma sahip kişileri kendisine rakip olarak göreyak kaygılanmaktadır.

**Tekno-belirsizlik:** Teknolojik araç ve uygulamaların sürekli güncellenmesi ve değişmesi durumunda kişilerin daha önce öğrendikleri bilgi ve beceriler geçersiz hale gelmektedir. Buna ayak uydurmak için yeni becerileri kazanmak zorunda kalan bireyin bu becerinin kazanılmaması durumunda ise isteklerini kaybetmeleri durumunda oluşan stres türüdür. Teknolojinin hızlı değişim ve gelişimi

kullanılan uygulamalarda da sürekli değişimi zorunlu kılmakta ve bu durum sistem kullanıcılarını bu değişme ayak uydurmaya zorlamaktadır (Kaymaz, 2019).

Ayyagari (2007) tarafından teknostresin bazı kaynakları tanımlanmıştır. Buna göre teknostresin 13 farklı boyutu bulunmaktadır. Bunlar; negatif duygular, mahremiyetin ihlali, gerginlik, iş yükü, ev-iş karmaşası, kullanışlılık, güvenilirlik, karmaşıklık, rol karmaşası, bulunuşluk, anonimlik, iş güvence endişesi, değişimdir.

Teknoloji, iletişim ve haberleşme alanında gerçekleşen değişim ve gelişimler her alanda olduğu gibi okul içinde de rekabete sebep olurken çalışanlardan özellikle öğretmenlerden beklentilerin yüksek olmasına yol açmaktadır. Öğretmenlerin üzerinde baskı unsuru olan bu durum onlara sürekli bir değişim ve gelişim içinde olan teknolojik gelişmelere uyum sağlamak zorunda hissettirmektedir. Artık öğretmenlerin teknolojik pedagojik içeriğe hakim olmaları bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla teknolojinin gelişmiş özellikleri ve öğretim sürecine entegrasyonu, öğretmenlerin gelişen teknolojiye ve buna bağlı olarak pedagojideki ilerlemelere ayak uydurmak için daha fazla çaba sarfetmeleri gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Shaukat, Bendixen, Ayub, 2022). Literatürde teknostres olarak ifade bulan bu durum çalışanlar üzerinde kaygıya sebep olmaktadır (Çiçek ve Kılınç, 2020).

Türkiye’de son dönemlerde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan teknolojik uyum çalışmaları, öğrencilerin teknolojik çağda büyüyen bir kuşak olmaları, öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenen merkezli eğitim yaklaşımına geçiş ve özellikle pandemi dönemiyle birlikte geçilen uzaktan eğitim öğretmenleri ve öğrencileri teknolojiye mecbur bırakmıştır. Tüm bu sebeplerden dolayı teknolojik unsurların yoğun kullanımının özellikle öğretmenler üzerinde panik ve kaygıya sebep olarak stres yarattığı düşünülmektedir (Kıncı & Özgür, 2022). Tüm bu gelişmelerle birlikte eğitim- öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken teknoloji kullanımının artması öğretmenleri teknoloji konusunda gelişmeye mecbur bırakmıştır. Birden fazla disiplini içinde bulunduran sosyal bilgiler dersi de bu teknolojik değişikliklerden en fazla etkilenen derslerden biri olmuştur. Birden fazla sebepten kaynaklanan teknostres durumunu diğer tüm öğretmenler gibi sosyal bilgiler öğretmenleri de pek çok kez yaşamaktadır.

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostres kavramı hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Teknolojinin sürekli ve hızlı bir şekilde ilerlemesi, eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılan araçların teknolojiyle beraber sürekli değişiklik göstermesi ve yaşanan bu zorunlu değişimin sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde nasıl bir strese sebep olduğu, teknostresin sebepleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostresi aşmaya yönelik önerilerin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırma ile elde edilen sonuçların ve önerilerin başta sosyal bilgiler öğretmenleri olmak üzere tüm eğitimcilere ve ilgili alan araştırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu amaçlarla yürütülen bu çalışmanın ana problem cümlesi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostres kavramı hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu ana problem doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır.

- a) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde kullandıkları teknolojik araçlara yönelik görüşleri nelerdir?
- b) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans eğitimleri sürecinde teknoloji kullanımına yönelik aldıkları eğitim hakkında görüşleri nelerdir?

- c) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde teknolojik araç kullanımının etkilerine yönelik olumlu ve olumsuz etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- d) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik araçların kullanımı konusunda yardım alma hakkındaki görüşleri nelerdir?
- e) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde teknolojik araçları kullanırken yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri nelerdir?
- f) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostres kavramı hakkındaki görüşleri nelerdir?
- g) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostres durumlarına etki eden faktörler hakkındaki görüşleri nelerdir?
- h) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostresin aşılmasına yönelik görüşleri nelerdir?
- i) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslek yaşantıları boyunca teknoloji kullanımına yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostres kavramı hakkındaki görüşlerinin belirlenmeye çalışılan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmayı yapan kişinin araştırmaya konu olan durum veya olay üzerinde kontrolünün olmadığı, bir olay veya durum üzerinde detaylı betimlemeye olanak veren bir araştırma desendir. (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bireylerin davranışlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi veya belirli durumlarda insanların bakış açısından onların gereksinimini anlamaya kadar her şey için kullanılabilen esnek bir desendir (Ceylan Çapar & Ceylan, 2022). Bu çalışmada teknolojik değişime ve bu değişime ayak uydurmanın oluşturduğu teknostres durumuna ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri bütüncül ve yorumlayıcı bir yaklaşımla ele alınmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında farklı illerde ve farklı okullarda görev yapan, yaş aralıkları 30 ile 42 arasında olan 6 erkek ve 9 kadın olmak üzere toplam 15 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem türlerinden biri olan kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu örneklem türünde çalışmaya katılacak bireylerin sürece dahil edilmesi ve katılımcılara ulaşmak nispeten daha kolay olmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada ana problem cümlesi ve buna bağlı olarak oluşturulan alt problemlere yönelik verilerin elde edilebilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken iki alan uzmanının (bir doçent ve bir doktor öğretim üyesi) görüşlerine başvurulmuş ve gerekli incelemeler yapıldıktan sonra forma son hali verilmiştir. Toplam 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Çalışmaya katılan katılımcılara elde edilen verilerin sadece söz konusu çalışmada kullanılacağı ve kişisel bilgilerin tamamen gizli tutulacağı yönünde gerekli açıklamalar yapılmıştır. Veriler 04/09/2023 ile 11/09/2023 tarihleri arasında yüz yüze ve Zoom programı üzerinden online olmak üzere iki farklı şekilde toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostres kavramı hakkındaki görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın ilk



etabında katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilerek bu veriler kaydedilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler analize hazır hale getirilmiştir. Nitel verilerin analizinde araştırma bulgularının tutarlı olmasına ve araştırma sürecinin detaylı bir şekilde betimlenmesine dikkat edilmiş ayrıca Miles & Huberman (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Uygulanan güvenilirlik formülüne göre terspit edilen uyum %87 olarak hesaplanmıştır. Analiz sırasında temalara bağlı olarak alt temalar elde edilmiştir. Her alt temanın cevaplanma sıklığına göre frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Görüşmeye katılan katılımcılara ait kişisel bilgiler öğretmen görüşlerinin başında SBÖ 1 (K/E), (Sosyal bilgiler öğretmeni birinci kişi Kadın ya da Erkek) olacak şekilde kısaltılmıştır.

### Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknostres kavramına yönelik görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada katılımcıların ifade ettikleri görüşler doğrultusunda 9 ana temada şekillendirilmiştir. Belirlenen temalar; “Eğitim- Öğretim sürecinde kullanılan araçlar”, “Teknoloji kullanımında yeterlilik”, “Teknoloji kullanımının etkileri”, “Teknoloji kullanımına yönelik yardım alıp almama durumu”, “Teknolojik araçları kullanırken yaşanan sorunlar”, “Teknostres tanımı”, “Teknostrese etki eden faktörler”, “Teknostresi aşmaya yönelik öneriler”, “Teknoloji kullanımına yönelik hizmet içi eğitim alıp almama durumu” şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen bu ana temalar doğrultusunda elde edilen alt temalar aşağıda tablolar şeklinde sunulmuştur.

#### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Sürecinde Kullandıkları Teknolojik Araçlara Yönelik Görüşleri

Bu amaca yönelik sorulan soru doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde hangi teknolojik araçları tercih ettikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda “Eğitim- Öğretim sürecinde kullanılan araçlar” teması altında 9 alt temaya ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan bütün sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim-öğretim sürecinde çeşitli teknolojik araçları kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin süreçte hangi teknolojik araçları tercih ettikleri aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde kullandıkları araçlar

Kullanılan Araçlar	(f)	Yüzde (%)
Akıllı Tahta	15	%100
EBA	3	% 20
Bilgisayar	3	%20
Morpa Kampüs	2	%13,3
Flash Bellek	2	%13,3
Yazıcı	1	%6,6
Projeksiyon	1	%6,6
Sanal Gerçeklik Gözlüğü	1	%6,6
Tablet	1	%6,6
Toplam	29	

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim- öğretim süreçlerinde en fazla yararlandıkları aracın oranla etkileşimli tahta olarak da bilinen akıllı tahta olduğu ve görüşmeye katılan bütün öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin süreçte akıllı tahta üzerinden akıllı tahtadan sonra en yüksek frekans değerine sahip olan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve Morpa kampüs gibi online platformlardan da yararlandıkları görülmektedir. Bunlar dışında öğretmenlerin bilgisayar ve flash bellek gibi cihazların kullanıldığı göze çarpmaktadır. En düşük frekans değerine sahip olan teknolojik aletlerin ise yazıcı, projeksiyon cihazı, tablet ve sanal gerçeklik gözlüğü

olduğu göze çarpmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde kullandıkları araca yönelik olarak öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Eğitim- Öğretim sürecinde kullanılan araçlar teması bazı katılımcılar tarafından Akıllı tahta-EBA- Morpa Kampüs alt temalarıyla ilişkilendirilmiştir. Katılımcı **SBÖ1 (E)** bu fikrini “*Eğitim-öğretim sürecinde teknolojik aletleri sürekli kullanıyorum. Özellikle akıllı tahtayı etkin bir şekilde kullanıyorum. Akıllı tahtayla birlikte Morpa kampüs, EBA gibi uygulamalardan da faydalanıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka katılımcı öğretmen olan **SBÖ 3(K)** ise “*Evet eğitim öğretim sürecinde teknolojik aletleri kullanıyoruz. Akıllı tahtaların kullanımı okulumuzda oldukça yaygın kullanılmakta. Akıllı tahtalarla beraber genel internet ağı ile eğitimi destekliyoruz. Böylelikle Morpa Kampüs, EBA gibi uygulamaları kullanıyoruz.*” cümleleriyle konuyla ilgili görüşlerini belirtmiştir.

### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımında Yeterlilik Hakkındaki Görüşleri

İkinci tema doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans eğitimleri boyunca teknoloji kullanımına yönelik olarak yeterli eğitimi alıp almadıklarına dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerden 13’ü bu konuda yetersiz eğitimi lisans eğitimine sahip olduğunu belirtirken 2 kişi gerekli lisans eğitimini aldığı yönünde görüş bildirmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin teknolojik kullanımında yeterlilikleri

<b>Teknoloji kullanımında Yeterlilik</b>	<b>(f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Yetersiz lisans eğitimi	13	%86,6
Yeterli lisans eğitimi	2	%13,3
Toplam	15	

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans eğitimleri boyunca teknoloji kullanıma yönelik yeterli eğitimi alıp almadıklarına dair bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

**SBÖ1(K)** “*Ben Aksaray üniversitesi mezunuyum. O dönem yeni açılmış bir üniversite olduğu için bu konuda eksikleri vardı. O yüzden yeterli eğitimi. Aldığımı düşünmüyorum.*” şeklinde görüş belirtmiş aldığı yetersiz eğitimi üniversitenin yeni olmasına bağlamıştır. Bu görüşe benzer şekilde **SBÖ2(E)** tarafından “*Ben 2000-2004 yılları arasında üniversite eğitimi aldım. Maalesef o dönem teknoloji ve eğitim birbirinden çok kopuktu. Bu nedenle lisans döneminde yeterli eğitimi almadığımı söyleyebilirim.*” cümleleriyle konu hakkındaki görüşünü ifade etmiştir.

Lisans döneminde yeterli eğitimi aldığını ifade eden **SBÖ 2(K)** görüşünü “*Yani lisans eğitimim boyunca teknolojiye yönelik kendime yetecek kadar eğitim aldığımı düşünüyorum.*” Cümleleriyle ifade ederken benzer şekilde **SBÖ 8(K)** “*Açıkçası üniversitedeyken bilgisayar kullanma, slayt hazırlama üzerinde eğitim aldık. Belki aldığımız eğitim bu dönem için güncel olmasa da çok da eksik olduğumu düşünmüyorum bu konuda. Bu noktada aldığım eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde fikrini belirtmiştir.

### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim- Öğretim Sürecinde Teknolojik Araçların Kullanımının Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin bu konuya yönelik ifade ettikleri görüşleri doğrultusunda olumlu ve olumsuz etkiler olmak üzere iki farklı alt kategoride ele alınmıştır. İfade edilen olumlu etkilere dair frekans ve yüzde değerleri ise şu şekildedir:

Tablo 3. Eğitim- öğretim sürecinde teknolojik araçların kullanımının olumlu etkileri

Olumlu etkiler	(f)	Yüzde (%)
Bilgiye kolay erişim imkânı	6	%40
Öğrenmeyi kolaylaştırma	5	%33,3
Etkili ve kalıcı öğrenme	4	%26,6
Görsellik kazandırma	3	%20
Birden fazla duyu organına hitap etme	3	%20
İçeriği zenginleştirme	3	%20
Zamandan tasarruf	2	%13,3
Yöntem ve teknik açısından çeşitlilik	2	%13,3
Soyut kavramları somutlaştırma	1	%6,6
Öğretmeni materyal yükünden kurtarma	1	%6,6
Dikkat çekme	1	%6,6
Dersi eğlenceli hale getirme	1	%6,6
Toplam	32	

Tablo 3'te yer alan veriler doğrultusunda “Teknoloji kullanımının etkileri(olumlu)” teması altında 12 alt tema elde edilmiştir. Bu bağlamda en fazla frekans ve yüzde değerine sahip alt temaların “bilgiye kolay erişim imkânı, öğrenmeyi kolaylaştırma, etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, birden fazla duyu organına hitap etme, içeriği zenginleştirme ve derse görsellik kazandırma” şeklinde en fazla görüş bildirilen ifadeler olduğu görülmektedir. Olumlu görüş bildiren öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

**SBÖ 8(K)** “Etkili ve kalıcı öğrenme”, “Birden fazla duyu organına hitap etme” ve “Soyut kavramları somutlaştırma” alt temalarıyla ilişkilendirdiği görüşünü “Derste teknolojik araçları kullanmanın çok fazla olumlu tarafın var. Derse soyut kavramları somutlaştırma, görsellik kazandırma ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmesi en büyük faydalarından sayılabilir.” şeklinde ifade etmiştir. **SBÖ 6(K)** “Birden fazla duyu organına hitap etme” alt temasıyla ilişkilendirdiği görüşünü “*Bence derste teknoloji kullanımının çok olumlu tarafları var. Herşeyden önce birden fazla duyu organına hitap ediyor. Görsel ve işitsel olarak öğrencilere fazlasıyla iyi geldiğini düşünüyorum. Çünkü gördükleri zaman o kavramı unutmuyorlar.*” cümleleriyle belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde teknoloji kullanımının olumsuz etkilerine dair frekans ve yüzde değerleri şu şekildedir:

Tablo 4. Eğitim- öğretim sürecinde teknolojik araçların kullanımının olumsuz etkileri

Olumsuz Etkiler	(f)	Yüzde (%)
Bağımlılık	7	%46,6
Amaç dışı kullanıma sebep	5	%33,3
Öğrenciyi asosyalleştirme	3	%20
Öğrencide dikkat dağınıklığına sebep	3	%20
Kitaplardan uzaklaşma	2	%13,3
Sağlık problemleri	2	%13,3
Öğrenci-öğretmen kolayla alıştırma	2	%13,3
Teknik sorunların yaşanması	2	%13,3
Öğrenciyi pasifleştirme	2	%13,3
Toplam	28	

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde “Teknoloji kullanımının etkileri(olumsuz)” teması altında 9 alt tema elde edilmiştir. Bu bağlamda en fazla frekans ve yüzde değerine sahip alt temaların “bağımlılık, amaç dışı kullanım, öğrenciyi asosyalleştirme ve öğrencide dikkat dağınıklığına sebep

olma” temaları olduğu belirlenmiştir. Belirlenen diğer temaların ise “kitaplardan uzaklaşma, sağlık problemleri, öğrenci ve öğretmeni kolaya alıştırma, teknik sorunların yaşanması ve öğrenciyi pasifleştirme” şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde teknoloji kullanımının olumsuz etkilerine yönelik bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

**SBÖ 1(K)** görüşünü bağımlılık ve kitaplardan uzaklaşma alt temalarıyla açıklamış ve “Çocukları tamamen kitaplardan uzak tutup sadece teknolojiye yönelirsem çocukları kitaplardan uzaklaştırmış olurum. Bunun dışında teknolojiye bağımlılığı da olumsuz bir etki olarak görüyorum. O yüzden kitapların kokusunu alsınlar istiyorum. Teknoloji ve kitapları beraber kullanmayı daha uygun buluyorum.” cümleleriyle ifade etmiştir.

**SBÖ 2(K)** ise görüşlerini bağımlılık ve öğrenciyi asosyalleştirme alt temalarıyla ilişkilendirmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır: “Teknoloji kullanımının olumsuz etkilerine baktığım zaman öğrencide biraz bağımlılık oluşturabiliyor. Çocukları sosyalleşmeden uzaklaştırabiliyor, asosyal bir kişilik yapısına sebep oluyor. Bunun gibi olumsuz yanları da mevcut, karşılaşılabiliyoruz, kendimizden de biliyoruz. Aşırı bir bağımlılık oluyor, bence en büyük zararı bu.”

#### **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim- Öğretim Sürecinde Teknolojik Araçları Kullanırken Meslektaşlarından veya Bir Başkasından Yardım Almaya Yönelik Görüşleri**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konuya yönelik bildirdikleri görüşler doğrultusunda “Teknoloji kullanımına yönelik yardım alıp almama durumu” teması altında 4 alt temaya ulaşılmıştır. Bu temaya yönelik veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin eğitim- öğretim sürecinde teknolojik araçları kullanırken yardım alma durumları

<b>Yardım Alıp-Almama Durumu</b>	<b>(f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Yardım ihtiyaç duyma	14	%93,3
Deneyim sahibi meslektaştan yardım alma	11	%73,3
Bilişim öğretmenlerinden yardım alma	8	%53,3
Yardıma ihtiyaç duymama	1	%6,6
<b>Toplam</b>	<b>34</b>	

Tablo 5 incelendiğinde en fazla frekans ve yüzde değerine sahip alt temaların “yardıma ihtiyaç duyma” ve “deneyim sahibi meslektaştan yardım alma” temaları olduğu görülmektedir. Diğer alt temalar ise “bilişim öğretmenlerinden yardım alma” ve “yardıma ihtiyaç duymama” şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

**SBÖ 5(K)** bu konudaki görüşlerini “Meslektaşlarımdan tabi ki yardım alıyoruz. Özellikle bizim okulumuzda bilişim öğretmenimiz bize bu konuda sıklıkla yardımcı oluyor. Çünkü akıllı tahtalar ile ilgili problemlerimiz olabiliyor. Özellikle büyük okullarda çalışıyorsanız bu tahtalarla ilgili problemler sık sık yaşanabiliyor. Kalabalık sınıflarda ders aralarında öğrenciler tarafından tahtalarla oynanması tahta ayarlarının bozulmasına, internet ile ilgili problemlere sebep olabiliyor. Bu konuda teknolojiyle iç içe olan bilişim öğretmenlerimizden sıklıkla yardım alabiliyoruz tabiki.” cümleleriyle ifade ederek “bilişim öğretmenlerinden yardım alma” ve “yardıma ihtiyaç duyma” alt temalarıyla ilişkilendirmiştir.

**SBÖ 7 (K)** konuyla ilgili görüşlerinin “Açıkkası bu konuda çok fazla yardım aldığımı ve yardıma ihtiyaç duyduğumu söyleyemem. Zaten derslerde en çok akıllı tahtalardan faydalanıyoruz. Onu

kullanırken de bir zorluk yaşadığımı ve yardıma ihtiyaç duyduğumu düşünmüyorum.” cümleleriyle ifade etmiş ve “yardıma ihtiyaç duymama” alt temasıyla ilişkilendirilmiştir.

### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Araçları Kullanırken Yaşadıkları Sorunlar Hakkındaki Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konuya ilişkin görüşleri doğrultusunda “teknolojik araçları kullanırken yaşanan sorunlar” teması altında 9 alt tema belirlenmiştir. Bu temaya yönelik elde edilen veriler şu şekildedir:

Tablo 6. Öğretmenlerin teknolojik araçları kullanırken yaşadıkları sorunlar

Teknoloji Araçları kullanırken yaşanan sorunlar	(f)	Yüzde (%)
Teknik sorunlar	7	%46,6
İnternet kesinti problemleri	5	%33,3
Elektrik kesinti problemleri	2	%13,3
Akıllı tahtaların güncellenme sorunu	2	%13,3
Sistem problemlerinin yaşanması	2	%13,3
Etkileşimli tahtalarda dokunmatik ekran sıkıntısı	1	%6,6
Flash belleklerin okunmaması sorunu	1	%6,6
Ekranın donması	1	%6,6
Akıllı tahtaların bakımının yapılmamış olması	1	%6,6
Toplam	22	

Tablo 6’da yer alan veriler incelendiğinde en fazla frekans ve yüzde değerine sahip temaların “teknik sorunlar” ve “internet kesinti problemleri” olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin diğer alt temaların ise “akıllı tahtaların güncellenme sorunu”, “sistem problemlerinin yaşanması”, “etkileşimli tahtalarda dokunmatik ekran sıkıntısı”, “flash belleklerin okunmama sorunu”, “ekranın donması” ve “akıllı tahtaların bakımının yapılmamış olması” şeklinde sıralandığı görülmektedir. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları “teknik sorunlar” ve “internet kesinti problemleri” alt temalarıyla açıklayan **SBÖ2 (K)** bu konudaki görüşünü “*Evet bazı sorunlar yaşıyorum. Yaşadığım bu sorunlar genelde teknik sorunlar oluyor. Hatta bugün akıllı tahtayı kullanma konusunda bir sıkıntı oluştu. Okuldaki yetkili bilişim öğretmenimizden yardım aldım. Bu şekilde çözmeye çalıştık. Bunun dışında çok sık olmasa da bazen internet kesinti problemleriyle de karşılaşabiliyorum.*” şeklinde açıklamıştır.

Bu konuda görüş bildiren bir başka öğretmen olan **SBÖ 5 (E)** görüşlerini “etkileşimli tahtalarda dokunmatik ekran sıkıntısı”, “İnternet kesinti problemleri” “flash bellek okunmaması” alt temalarıyla ilişkilendirmiş ve şu cümleleri kullanmıştır. “*Evet süreçte bazı sorunlar yaşıyoruz. Mesela akıllı tahtadan örnek verecek olursam bazen dokunmak ekranıyla ilgili problemler olabiliyor. Bazen internet bağlantısıyla alakalı sorunlar olabiliyor. Flash bellekle ilgili sorunlar çıkabiliyor, flash belleğin okunmama durumları olabiliyor. Bu sorunları ilk önce kendim halletmeye çalışıyorum. Daha büyük teknik bir problemse işin uzmanından bilişim öğretmenlerinden yardım alarak sorunu aşmaya çalışıyorum.*”

### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknostresin Tanımı Hakkındaki Görüşleri

Yapılan görüşmeler sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostres kavramı hakkında yaptıkları tanımlar doğrultusunda “Teknostres tanımı” ana teması altında 7 alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalara ilişkin frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin teknostres tanımları

<b>Teknostresin Tanımı</b>	<b>(f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Teknolojik araçların sık kullanılması sonucu oluşan kaygı durumu	5	%33,3
Teknolojik deneyimsizlik sonucu yaşanan huzursuzluk	3	%20,0
Teknolojiyi kullanmama durumu	2	%13,3
Teknolojik araç-gereçlerin günlük hayatı kuşatması sonucu oluşan kaygı durumu	2	%13,3
Teknoloji konusunda fikir sahibi olmama	1	%6,6
Teknolojik yetersizlik	1	%6,6
Öğretmenin kendini teknolojiye kapatması	1	%6,6
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	

Tablo 7’ deki veriler incelendiğinde “teknostresin tanımı” ana temasına yönelik ifade edilen görüşlerden en fazla frekans ve yüzde değerine sahip alt temaların “teknolojik araçların sık kullanılması sonucu oluşan kaygı durumu” ve “teknolojik deneyimsizlik sonucu yaşanan huzursuzluk” temaları olduğu görülmektedir. Elde edilen diğer temaların ise frekans ve yüzde değerlerine büyükten küçüğe olacak şekilde “teknolojiyi kullanamam durumu”, “teknolojik araç-gereçlerin günlük hayatı kuşatması sonucu oluşan kaygı durumu”, “teknoloji konusunda fikir sahibi olmama”, “teknolojik yetersizlik” ve “öğretmenin kendini teknolojiye kapatması” alt temaları şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bu konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

**SBÖ 4 (K)** tarafından teknostresin tanımının ne olduğu konusunda yapılan tanım: “*Teknostres kavramı teknolojik aletlerin insanların teknolojik aletlerin aşırı kullanımının insanlar üzerinde oluşturduğu stres.*” şeklinde tanımlanmış ve “teknolojik araçların sık kullanılması” alt temasıyla ilişkilendirilmiştir.

**SBÖ 9(K)** konuyla ilgili görüşleri “kişinin kendini teknolojiye kapatması” alt temasıyla ilişkilendirilmiş ve “*Öğretmenin ya da kişinin kendini teknolojiye kapatması ve yeniliklere kapatması sonucu yaşanan stres durumudur.*” şeklinde bir teknostres tanımı yapılmıştır.

### **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknostres Durumlarına Etki Eden Faktörler Hakkındaki Görüşleri**

Yapılan görüşmeler sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri “Teknostrese etki eden faktörler” ana teması altında 12 alt tema belirlenmiştir. Bu temalara ilişkin elde edilen veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin teknostres durumlarına etki eden faktörler

<b>Teknostrese Etki Eden Faktörler</b>	<b>(f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Öğretmenin ileri yaşlarda olması	6	%40,0
Teknolojiye karşı isteksizlik	4	%26,6
Teknoloji ile ilgili eğitim alıp almama durumu	4	%26,6
Öğretmenin tecrübesizliği	3	%20,0
Teknolojiye kapalı olma durumu	3	%20,0
Hizmetiçi eğitimlere katılıp-katılmama	1	%6,6
Teknolojinin giderek karmaşıklaşması	1	%6,6
Kişisel faktörler (psikoloji v.s.)	1	%6,6
Teknolojinin hızlı değişimine ayak uyduramama	1	%6,6
Öğretmenin ikinci bir günlük planının olmaması	1	%6,6
Yanlış yapma korkusu	1	%6,6
İdare korkusu	1	%6,6
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	

Tablo 8’ de yer alan veriler incelendiğinde en fazla frekans ve yüzde değerine sahip alt temaların “öğretmenin ileri yaşlarda olması”, “teknolojiye karşı isteksizlik”, “teknolojiyle ilgili eğitim alıp almama durumu”, “öğretmenin tecrübesizliği” ve “teknolojiye kapalı olma durumu” şeklinde sıralandığı görülmektedir. Ana temaya bağlı olarak belirtilen diğer alt temaların “teknolojiye kapalı olma durumu”, Hizmet içi eğitimlere katılıp katılmama durumu”, “Teknolojinin giderek karmaşıklaşması”, “kişisel faktörler”, “teknolojinin hızlı değişimine ayak uyduramama”, “öğretmenin ikinci bir günlük planının olmaması”, “yanlış yapma korkusu” ve idare korkusu” şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Teknostrese etki eden faktörler ana temasına yönelik bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

**SBÖ 5(K)** konuyla ilgili görüşlerini “öğretmenin ileri yaşlarda olması” ve “teknolojiye kapalı olma” alt temalarıyla açıklamış ve “*Özellikle yaşı ilerlemiş olan öğretmenlerin teknolojiye kapalı olmaları, ilgisiz davranmaları teknostres düzeylerini etkiler diye düşünüyorum.*” şeklinde açıklamıştır.

**SBÖ 1 (E)** ise konuyla ilgili olarak “*Teknolojinin giderek karmaşık hale gelmesinin etkisi olabilir. İnsanların içinde bulunduğu kişisel faktörlerin (psikoloji vs.) de teknostrese etki edeceğini söyleyebilirim.*” ifadelerini kullanmış ve görüşlerini “teknolojinin giderek karmaşıklaşması” ve “kişisel faktörler” alt temalarıyla ilişkilendirerek açıklamıştır.

### **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknostresi Aşmaya Yönelik Öneriler Hakkındaki Görüşleri**

Yapılan görüşmeler sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostresi aşmaya yönelik önerileri hakkındaki görüşleri doğrultusunda “teknostresi aşmaya yönelik öneriler” ana teması altında 10 alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalara ilişkin frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin teknostresi aşmaya yönelik önerileri

<b>Teknostresi aşmaya yönelik öneriler</b>	<b>(f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Yardım alınmalı	8	%53,3
Hizmet içi eğitimlere katılmalı	7	%46,6
Kendini geliştirmeli	4	%26,6
Teknolojik gelişmeleri takip etmeli	3	%20,0
Teknolojiyi bilinçli kullanmalı	2	%13,3
Yeniliklere açık olmalı	1	%6,6
Lisans döneminde materyal kullanımı ve teknolojiyle ilgili dersler arttırılmalı	1	%6,6
Öğretmenin ikinci günlük planının olmalı	1	%6,6
Derse hazırlıklı olmalı	1	%6,6
Teknoloji kullanım sıklığının arttırılmalı	1	%6,6
<b>Toplam</b>	<b>29</b>	

Tablo 9’da yer alan veriler incelendiğinde en yüksek frekans ve yüzde değerine sahip temaların “yardım alınmalı”, “hizmet içi eğitimlere katılmalı”, “kendini geliştirmeli”, “teknolojik gelişmeleri takip etmeli” ve “teknolojiyi bilinçli kullanmalı” şeklinde sıralandığı görülmektedir. Ana temaya bağlı olarak sıralan diğer alt temaların ise “yeniliklere açık olmalı”, “lisans döneminde materyal kullanımı ve teknolojiyle ilgili dersler arttırılmalı”, “öğretmenin ikinci günlük planı olmalı”, “derse hazırlıklı olmalı” ve “teknoloji kullanım sıklığı arttırılmalı” şeklinde sıralandığı ve görüşmeye katılan öğretmenlerin bu yönde önerilerde bulunduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostresi aşmaya yönelik öneriler konusunda bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

**SBÖ 2 (E)** “teknolojiyi bilinçli kullanmalı” alt temasıyla ilişkilendirdiği görüşünü “*Bence her şeyden önce teknolojiyi kullanma noktasında bilinçli olmalı. Bilmek başlı başına stresi azaltan bir unsurdur. O nedenle neyi, nerede, nasıl kullanması gerektiğini iyi bilmeli. Öğretmen kullandığı araç-gereci kullanma noktasında yeterli bilince sahip değilse karşılaşacağı en küçük bir problemde bile stres veya kaygı yaşayabilir. Bu nedenler öğretmenler özellikle kendi alanlarıyla ilgili yeterince bilgili olmalı ve kullandığı araç gereci bilinçli kullanmalıdır diye düşünüyorum.*” şeklinde açıklamıştır.

**SBÖ 5 (K)** “hizmet içi eğitimlere katılmalı”, “kendini geliştirmeli” ve “teknolojik gelişmeleri takip etmeli” alt temalarıyla ilişkilendirdiği görüşünü “*Bu konuda genel olarak kendimizi geliştirmemiz gerektiğini düşünüyorum. En azından öğrencilere verimli olabilmek adına teknolojiye hâkim olduğumuzu onlara hissettirebilmek için temel ya da orta seviyede teknolojiyi öğrenmeliyiz. Bunun dışında teknolojiyi takip etmemiz gerektiğini bu konuda varsa gerekli hizmet içi eğitimlere katılmak gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde önerilerde bulunmuştur.

### **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Yönelik Görüşleri**

Yapılan görüşmeler sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik hizmet için eğitim alıp almama durumlarına yönelik elde edilen veriler doğrultusunda “Teknoloji kullanımına yönelik hizmet içi eğitim alıp almama durumu” ana teması altında 2 alt temaya ulaşılmıştır. Bu temaya ilişkin elde edilen frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik hizmet içi eğitim alıp almama durumu

<b>Hizmetiçi eğitim alıp almama durumu</b>	<b>(f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Hizmetiçi eğitim alanlar	9	%60
Hizmetiçi eğitim almayanlar	6	%40
Toplam	15	

Tablo 10’da gösterilen verilere göre en yüksek frekans ve yüzde değerine sahip temanın “hizmet içi eğitim alanlar” alt teması olduğu görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin büyük bir kısmının meslek hayatları sürecince hizmet içi eğitime katıldıkları görülmektedir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

**SBÖ 4 (K)** hizmet içi eğitimlere katılan bir öğretmen olarak görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir. “*Teknoloji kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitimlere katıldım. Özellikle covid-19 sürecinden sonra WEB-02 araçlarının kullanımı ve materyal hazırlama üzerine hizmet içi eğitimlere katıldım.*”

**SBÖ 5 (E)** hizmet içi eğitimlere katılan bir öğretmen olarak “*Evet, aldım. Fatih Projesi kapsamında akıllı tahtaların kullanımıyla ilgili birkaç tane hizmet içi eğitimi almıştım. Bunun dışında normal halk eğitim merkezinde bilgisayar kullanımı, bilgisayar programları kullanımıyla ilgili bir eğitim almıştım. Bununla ilgili bir sertifika da almıştım.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostres kavramı hakkındaki görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde teknolojik araç gereçleri genel olarak kullanmaya çalıştıkları ve en fazla kullanılan teknolojik aletin akıllı tahta olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber bazı EBA, Morpa Kampüs vb. eğitim yazılımlarını da kullanan öğretmenlerin olduğu fakat çok fazla tercih edilmediği gözlemlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşlerinin



incelendiği araştırmalarda da benzer şekilde sonuçlar elde edilmiş ve birden fazla faydasının olması sebebiyle sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından tercih edildiği vurgulanmıştır (Karaca, 2018; Uygun ve Kılıçkara, 2019)

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları teknolojik eğitimin yeterliliği hakkında ne düşündükleriyle ilgilidir. Bu konuda çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu bu konuda verilen eğitimin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında da sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik yeterliliği ve teknopedagojik alan bilgisi ile ilgili başka araştırmalar da mevcuttur. Erdoğan ve Şerefli tarafından yapılan araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik öğrenmelerinin kısıtlı olduğu özellikle lisans döneminde yeterli donanımına ulaşamadıkları belirtilmiştir (Erdoğan ve Şerefli, 2022). Aksoğan ve Bulut Özek (2020), tarafından yapılan araştırmada da öğrenim süreci devam eden öğretmen adaylarının da bu konuda kendilerini yeterli görmediği ifade edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt teması olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim- öğretim sürecinde teknolojik araçların kullanımının etkileriyle ilgili olarak elde edilen veriler neticesinde öğretmenlerin görüşlerini olumlu ve olumsuz olarak iki başlık altında ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin teknoloji kullanımının olumlu etkileriyle ilgili olarak bilgiye kolay erişim imkânı sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırması, etkili ve kalıcı öğrenme sağlama, birden fazla duyu organına hitap etmesi ve içeriği zenginleştirilmesi gibi ifadelerin sıklıkla ifade edildiği görülmüştür. Teknoloji kullanımının olumsuz etkileriyle ilgili öğretmenlerin teknolojik bağımlılığa sebep olması, amaç dışı kullanımın yaygınlaşması, öğrenciyi sosyallikten uzaklaştırması ve öğrencide dikkat dağınıklığına sebep olması gibi olumsuz etkilere de dikkat çekilmiştir.

Çalışmanın dördüncü alt teması olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik araçların kullanımı konusunda yardım alma durumuyla ilgili olarak elde edilen veriler incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir kişi hariç diğerlerinin yardım alma konusunda olumlu bir yaklaşım içinde oldukları, yardım almanın öğretmeni mesleki olarak daha ileriye taşıyacağı ve yardım alma durumunda deneyim sahibi bir başka öğretmenden ya da okulda bulunan bilişim öğretmenlerinin tecrübelerinden faydalandıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde teknolojik araçları kullanırken yaşadıkları sorunlara ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin en fazla teknik sorunlar, internet kesinti problemleri ve elektrik kesinti problemleri yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer alt problem olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostresin tanımına yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerden beş kişi teknostresi “teknolojik araçların sık kullanılması sonucu oluşan kaygı durumu” şeklinde ifade etmiştir. Bunun dışında diğer öğretmenlerin teknostresin ne olduğuna yönelik “Teknolojik deneyimsizlik sonucu yaşanan huzursuzluk, teknolojiyi kullanmama durumu, teknolojik araç-gereçlerin günlük hayatı kuşatması sonucu oluşan kaygı durumu, teknoloji konusunda fikir sahibi olmamadan kaynaklı stres durumu, teknolojik yetersizlik ve öğretmenin kendini teknolojiye kapatması” şeklinde farklı tanımlamalar yaptığı görülmüştür.

Çalışmanın bir başka alt problemi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostres durumlarına etki eden faktörlere yönelik elde edilen verilere göre teknostresin birden fazla sebebinin olduğu ve öğretmenin ileri yaşlarda olması, teknolojiye karşı isteksizlik, teknoloji ile ilgili eğitim alıp almama

durumu, öğretmenin tecrübesizliği ve teknolojiye kapalı olma durumunun öğretmenler tarafından en fazla görüş bildirilen etkiler olduğu göze çarpmaktadır.

Araştırmanın sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostresin aşılmasına yönelik görüşleri alt problemine ilişkin veriler incelendiğinde öğretmenlerin hepsinin bu konuda çeşitli önerilerde bulunduğu görülmüştür. En çok ifade edilen önerilerin ise yardım alınması, hizmet içi eğitimlere katılım sağlanması, öğretmenin kendini geliştirmesi ve teknolojik gelişmeleri takip etmesi şeklinde ifade edildiği görülmüştür.

Araştırmanın son alt problemi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslek yaşantıları boyunca teknoloji kullanımına yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına yönelik elde edilen veriler incelendiğinde dokuz öğretmenin teknoloji konusunda hizmet içi eğitimlere katıldığı altı öğretmenin ise bu konuda hizmet içi eğitimlere katılım sağlamadığı sonucu elde edilmiştir.

Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostres durumları, bu duruma etki eden süreçler ve teknostresin aşılmasına yönelik görüşleri incelenmiş ve sonuçlar yukarıda sunulmuştur. Alanyazında da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknostres düzeylerine ilişkin araştırmalar yer almış bazı araştırma sonuçlarının bu çalışma ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Bazı araştırmalarda öğretmenlerin teknostres düzeylerinin orta ve yüksek olduğu bunun da öğrenme-öğretme süreçlerinde yeterli eğitimin alınmaması ve dolayısıyla meslek hayatında teknolojiyi uygulama zorluklarından kaynaklandığı ortaya konulmuştur (Akman ve Durgun, 2022; Çalışkan ve Çoklar, 2022; Gökbulut, 2021). Ayrıca teknostres sadece öğretmenlere ait değil, öğretim elemanları da dahil hatta eğitim dışındaki sektörlerde de var olan bir durumdur (Akgün, 2019; Can Yalçın & Begenirbaş 2021; Kıncı ve Özgür, 2022). Hem bu araştırmanın bulguları ve hem de alanyazındaki araştırmaların sonuçları (Özgür, 2020), meslektaşlar arasındaki etkileşim, uyum ve işbirliğinin mesleki gelişimde teknolojinin neden olduğu stresin azaltılmasına aracılık edebileceğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına ve alanyazındaki diğer araştırmalara dayanarak etkili olacağı düşünülen öneriler aşağıda sunulmuştur.

### **Öneriler**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostres kavramına yönelik görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışma sonucunda eğitimcilere ve ilgili alan araştırmacılarına bazı önerilerde bulunulabilir. Bunlar;

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans eğitimler boyunca teknoloji kullanımına yönelik dersler arttırılmalı ve var olan derslerin içeriği zenginleştirilmeli,
2. Öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik hizmet içi eğitim veya kurslara düzenli olarak katılımı sağlanmalı,
3. Öğretmenlere teknostresi aşmaya yönelik özellikle stres yönetimiyle ilgili eğitimler bakanlık tarafından verilmeli,
4. Öğretmenlerin teknolojik araç gereçleri kullanımı kolaylaştırılmalı ve araç-gereç çeşitliliği sağlanmalı şeklinde sıralanabilir.

## Kaynakça

- Akgün, F. (2019). Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi – Journal of Educational Sciences Research*, 9(2), 40-66. <https://dergipark.org.tr/ebader>
- Akman, E. ve Durgun, B. (2022). Öğretmenlerin meslekî motivasyon ve teknostres düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 487-500. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1025152>
- Aksoğan, M., & Bulut Özek, M. (2020). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye bakış açısı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 301-311. <https://doi.org/10.36362/gumus.661961>
- Ayyagari, R. (2007). *What and why of technostress: Technology antecedents and implications*. (Unpublished doctoral dissertation). Clemson University, ABD.
- Brod, C. (1984). *Technostress: The human cost of the computer revolution*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Can Yalçın, R., & Begenirbaş, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde teknostres ve iş-aile çatışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 701-730. <https://doi.org/10.18074/ckuiibfd.869266>
- Ceylan Çapar, M. ve Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359>
- Chiappetta, M. (2017). The Technostress: Definition, Symptoms and Risk Prevention. *Senses and Sciences*, 4(1), 358-361. 10.14616/sands-2017-1-358361
- Çalışkan, M. & Çoklar, A. N. (2022). Öğretmen adaylarının teknostres düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(3), 341-354. <https://doi.org/10.34056/aujef.1106453>
- Çiçek, B., ve Kılınç, E. (2020). Teknostresin presentizm ve işten ayrılma niyetine etkisinde dönüşümcü liderliğin aracı rolü. *Business And Economics Research Journal*, 11(2), 555-570. 10.20409/berj.2020.267
- Demirezen, S. & Keleş, H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 131-150. <https://doi.org/10.38015/sbyy.750007>
- Erdoğan, E. ve Şerefli, B., (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımı: Beş öğretmenin yolculuğu. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 232-256. <https://doi.org/10.14689/enad.27.11>
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin teknostres ve teknopedagojik yeterlikleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 472-496. <https://doi.org/10.29299/kefad.929603>
- Kaymaz, O. (2019). *Teknostres ve iş güvencesizliği ilişkisine yönelik bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kıncı, C. & Özgür, H. (2022). Öğretmenlerin teknostres düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi: Edirne ili örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1106-1132. <https://doi.org/10.24315/tred.1033278>
- Kızıltoprak, Y. (2022). *Covid 19 pandemi döneminde öğretmenlerin teknostres düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Munzur Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tunceli.
- Li, L., Wang, X. (2021). Technostress inhibitors and creators and their impacts on university teachers' work performance in higher education. *Cogn Tech Work* 23, 315–330. <https://doi.org/10.1007/s10111-020-00625-0>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, Sage.
- Nastjuk, I., Trang, S., Grummeck-Braamt, J.-V., Adam, M. T. P., & Tarafdar, M. (2023). Integrating and synthesising technostress research: A meta-analysis on technostress creators, outcomes, and its usage contexts. *European Journal of Information Systems*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/0960085x.2022.2154712>
- Özgür, H. (2020). Relationships between teachers' technostress, technological pedagogical content knowledge (TPACK), school support and demographic variables: A structural equation modeling. *Computers in Human Behavior*, 112, 106468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106468>
- Riedl, R. (2012). On the biology of technostress. *ACM SIGMIS Database: The DATABASE for Advances in Information Systems*, 44(1), 18–55. <https://doi.org/10.1145/2436239.2436242>
- Uygun, K. & Kılıçkara, S. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanımına ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 90-108. <https://dergipark.org.tr/pub/usakead/issue/50145/631151>

Shaukat, S., Bendixen, L.D., & Ayub, N. (2022). The Impact of technostress on teacher educators' work–family conflict and life satisfaction while working remotely during COVID-19 in Pakistan. *Education. Sciences.*, *12*, (616). <https://doi.org/10.3390/educsci12090616>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **BİYOĞRAFİK NOTLAR**

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Yazar 1: %50

Yazar 2: %50

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmada çatışma beyanı bulunmamaktadır.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi  
Dergisi

The Journal of International Social  
Studies Education


(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed  
Journal)




<https://dergipark.org.tr/en/pub/tissejournal> ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

## Investigation of The Concept of Culture and Heritage in The Mind Maps of 5th Grade Students in Social Studies Course\*

 Esen Durmuş, Assoc. Prof. Dr., Corresponding Author  
Fırat University, Türkiye  
esendurmus@firat.edu.tr  
Orcid ID: 0000-0003-1011-8785

 Aysun Karadağoğlu, Graduate Student  
Fırat University, Türkiye  
aysunkaradagoglu23@gmail.com  
Orcid ID: 0009-0000-8944-3788

 Müşerref Kübra Kınacı, Doctoral Student  
Fırat University, Türkiye  
kubrakinaci44@gmail.com  
Orcid ID: 0000-0003-0918-3715

**Article Type:** Research Article  
**Received Date:** 30.10.2023  
**Accepted Date:** 30.12.2023  
**Published Date:** 31.12.2023

**Plagiarism:** This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software

**Citation:** Durmuş, E., Karadağoğlu, A., & Kınacı, M. K. (2023). Investigation of the concept of culture and heritage in the mind maps of 5th grade students in social studies course. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (The Journal of International Social Studies Education)*, 5(1), 57-81.

\*This study was presented as an oral presentation at the "11th International Symposium on Social Studies Education (USBES)" held at Fırat University on October 23-25, 2023.

### **Abstract**

Cultural heritage encompasses the entirety of a community's or culture's elements from the past that are intended to be transmitted to future generations. The concepts of culture and heritage play crucial roles in helping human communities comprehend their history, recognize their identities, and foster understanding among diverse cultures. Safeguarding cultural heritage not only allows societies to preserve their history and values but also aids in passing them on to subsequent generations. The exploration of diverse cultures worldwide within social studies topics related to culture and heritage contributes to a profound understanding of societies. The 2018 update to the Social Studies Curriculum presents students with a broad spectrum of content under the learning area of "Culture and Heritage." This area not only acquaints students with the fundamental aspects shaping Turkish culture but also offers them opportunities to explore potential strategies for cultural preservation that contribute to the formation of national consciousness. Simultaneously, it enriches students intellectually, fostering the ability to contemplate how cultural elements cumulatively evolve due to societal differences and how societies can influence each other's cultures. Learning about culture and heritage, incorporating cognitive, affective, and psychomotor skills, significantly contributes to the protection of cultural heritage. To enhance clarity and organization in expressing thoughts about culture and heritage, the mind map technique was employed. Integrating mind maps into cultural heritage education enhances students' learning effectiveness and deepens their understanding of the subject. This method encourages active student participation through visual learning tools, making cultural heritage topics more engaging and accessible. Conducted with a phenomenological design, a qualitative research approach, this study involved a research group comprising 15 5th-grade students selected through easily accessible case sampling, a purposeful sampling method. Data collection tools included mind maps created by students and information gathered through a semi-structured interview form. Descriptive and content analysis methods were applied to interpret the data. Results indicated that students possessed knowledge about Elazığ's cultural heritage elements, referencing both tangible and intangible aspects such as caves, lakes, castles, mosques, tombs, folk dances, handicrafts, and traditional foods

---

**Keywords:** Culture and heritage, social studies, our city, mind map

---

### **Extended Summary**

#### **Introduction**

Cultural heritage encompasses the enduring remnants of human experience, intellect, and creativity spanning thousands of years, serving as a rich tapestry that connects us to our past. It comprises both tangible and intangible aspects that embody the identity, culture, and history of societies. Tangible elements include monuments like castles, palaces, archaeological sites, historical cities, and cultural landscapes. Intangible components consist of dynamic aspects such as language, traditions, dance, music, and ceremonies. This heritage forms a bridge between the past and present, shaping the foundation of our current culture and world, offering a spiritual depth that enriches people's lives (Ünsal & Pulhan, 2012). Cultural heritage education plays a crucial role in safeguarding and understanding a society's cultural traits comprehensively. As emphasized by Dönmez and Yeşilbursa (2014), a key objective of cultural heritage education is to enhance a child's understanding and knowledge of the history and significance of their natural and built environment. This knowledge fosters a deep appreciation for the cultural context in which they live. There exists a profound connection between social studies and culture, as culture is a social product evolving through interactions among people (Deveci, 2009). Reflecting this relationship, the concept of culture, a subject within the field of anthropology, is integral to the culture and heritage learning area in the social studies curriculum. Social studies, being an interdisciplinary course, draws upon various disciplines and fields, with culture being a pivotal component. In our globalized world, social studies facilitates the development of individuals' conscious and rational decision-making skills, especially in societies marked by cultural diversity. It

contributes to distinguishing one's own culture from others, fostering a nuanced understanding of cultural differences. In doing so, social studies plays a vital role in qualifying the world's cultural heritage on both national and international fronts, adhering to the principle of moving from the local to the global.

The social studies course assumes a crucial role in acquainting students with their surroundings and the global context, thereby becoming a key vehicle for preserving and transmitting cultural heritage (Çengelci, 2012). Simultaneously, this course serves as a cornerstone in shaping social identity, facilitating individual and societal adaptation to their environment, fostering cooperation, and imparting essential values and skills (Deveci, 2009). Functioning as a comprehensive curriculum, social studies provides a unique opportunity for individuals to acquire rich social and cultural experiences, delving into both their historical roots and current societal dynamics (Öztürk & Otluoğlu, 2002). Moreover, the social studies course strategically guides the progression of values within society, transitioning from regionalism to nationalism in a structured manner aligned with the curriculum (Gürel & Çetin, 2018). This deliberate approach aids in cultivating a collective identity and a shared understanding of cultural values. The curriculum of the social studies course incorporates a diverse array of teaching methods and techniques, among which mind maps stand out prominently (Kızık et al., 2022). The utilization of mind maps in the social studies curriculum is invaluable for several reasons. Firstly, mind maps serve as effective tools for visualizing intricate subjects, offering a more comprehensible and organized representation that facilitates information breakdown and comprehension of relationships. Secondly, mind maps cater to diverse learning styles by allowing students to personalize their learning experience. This adaptability is particularly crucial in an educational setting where each student possesses distinct learning preferences and approaches.

Mind maps play a crucial role in imparting meaningful learning experiences to students by establishing connections between concepts and thoughts. This process not only aids in understanding but also facilitates retention. The visual nature of mind maps contributes to the concretization of concepts, presenting them in an integrated and comprehensible format (Evrekli & Balım, 2010). As visual representations of information, mind maps offer an organized structure that enhances both understanding and memory recall. Their versatility extends to various applications, including comprehending concepts, solving problems, presenting solutions, and facilitating both learning and teaching. In the context of the social studies course, mind maps emerge as effective tools for developing thinking, learning, and information-sharing processes, especially concerning the intricate concepts of culture and heritage. By actively engaging students in the creation of mind maps, they move beyond passive reception of information, subjectivizing and internalizing the material. This participatory approach not only enhances understanding but also promotes permanent learning, as students connect with the subject matter on a personal level. In essence, the mind map becomes a visual representation of a student's cognitive associations and understanding of the studied content, fostering a deeper and more meaningful learning experience.

### **Methods**

The research employed a phenomenological design, a qualitative research method geared towards a comprehensive understanding and definition of a specific phenomenon. Phenomenological design aims to delve into and grasp the essence of participants' lived experiences related to the identified phenomenon (Creswell, 2020; Patton, 2018; Yüksel & Yıldırım, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2016). The



study group comprised 20 5th-grade students, selected through a convenience sampling method based on volunteerism. The primary data collection tools included mind maps created by the students and a semi-structured interview form consisting of 5 questions developed by the researchers. Before the interviews, participants were briefed on the research questions, and subsequent interviews were conducted. Descriptive and content analysis methods were employed in the data analysis process. The participants' opinions were input into MAXQDA, a qualitative data analysis program, and coded with short and meaningful symbols aligned with the research's objectives. The obtained codings were compared with participants' statements, ensuring alignment with the emphasized themes. Themes were then formulated through a review process, omitting inappropriate ones. These themes are presented in model form to offer a clear and comprehensive view. Mind maps and interview forms underwent analysis, resulting in the creation of codes that were subsequently organized into categories and themes. These themes were further supported and interpreted using direct quotations. The participant views on the themes are articulated in the format of K1 (Participant 1).

To enhance the trustworthiness of the research, strategies such as "credibility, transferability, consistency, and confirmability," as suggested by Erlandson, Harris, Skipper, and Allen (1993), were implemented. The effective application of these strategies, as evaluated by Miles, Huberman, and Saldana (2023), is anticipated to bolster the validity and reliability of the research. These strategies encompass critical elements including "verifiability, auditability, credibility, and transferability."

## **Results**

Within the category of natural assets, a key component of tangible cultural heritage, participants predominantly utilized codes related to caves, lakes, waterfalls, and mountains. Conversely, in the historical places category, participants attributed codes primarily to churches, tombs, mosques, and castles. The model associated with abstract cultural heritage revealed three distinct categories: traditional flavors, folk dances, and handicrafts. Notably, participants favored codes related to home cooking and dried nuts in the traditional flavors category. In the folk dances category, attributions were mostly made to codes representing halay and çaydaçıra, while the handicrafts category witnessed the highest attributions to codes associated with weaving, embroidery, and coppersmithing. In addition to these activities, mind maps were employed as a dynamic tool, showcasing the students' active engagement and visually entertaining expression of their understanding of the concept of Elâzığ, our city, within the context of culture and heritage. The analysis of these mind maps, distinct from other activities, revealed a comprehensive depiction that included Elâzığ's districts, notable features such as the Alacakaya cherry rot marble mines, stories like the Çayda Çıra legend, and significant figures like Fethi Sekin.

## **Discussion and Conclusion**

Based on the gathered findings, it can be asserted that students possess knowledge regarding the cultural heritage elements of Elâzığ. The study revealed that students were able to articulate both tangible and intangible aspects of cultural heritage, demonstrating understanding and ideas about caves, lakes, castles, mosques, tombs, folk dances, handicrafts, and traditional foods. Natural assets and historical places emerged prominently in the students' awareness of culture and heritage, aligning with similar findings from Selanik Ay and Kurtdeğirgen's (2013) study, where metaphors related to cultural heritage frequently revolved around history and language. In the research conducted by Avcı and Taşer (2020), which focuses on the culture and heritage learning area covering information on cultural

characteristics, historical matters, and civilizations, there was an emphasis on intangible cultural heritage elements such as traditions, customs, rituals, ceremonies, and celebrations. However, it was noted that although the textbook included elements of tangible cultural heritage, these components were not adequately addressed. The current study contributes to the broader understanding of students' knowledge about cultural heritage elements, aligning with and extending upon previous research in this field.

Students demonstrated a notable cultural heritage awareness concerning natural assets, particularly in the categories of lakes and caves. However, it was observed that natural structures such as forests and waterfalls were not as prominently featured in the students' minds. Similarly, when analyzing participants' responses regarding historical places, it became evident that while they were acquainted with these places, their awareness regarding cultural heritage aspects was not as comprehensive. This finding resonates with a similar study by Selanik Ay and Kurtdele Fidan (2013), where pre-service teachers produced metaphors related to history, museums, mansions, historical artifacts, and civilization when discussing cultural heritage in the context of history. This parallel supports the notion that certain aspects of cultural heritage, particularly those related to history and specific sites, may be more readily recognized and articulated by individuals, while other components might not be as salient in their awareness.

The students exhibited a tendency to associate traditional tastes with cultural heritage, and this was particularly evident in categories related to handicrafts, folk dances, traditional tastes, and folk songs, where they predominantly highlighted elements specific to their cities. This inclination can be interpreted as a reflection of the ongoing tradition of valuing such intangible cultural heritage in contemporary times. A parallel observation was noted in a similar study by Bayır and Köse (2019), where secondary school students, within the scope of tangible cultural heritage, primarily cited historical monuments and buildings in our country. In terms of intangible cultural heritage, the students mentioned food and beverage culture along with folk dances. This trend aligns with the emphasis placed on traditional tastes as part of cultural heritage in the current study. Furthermore, Deveci's (2009) research indicated that when expressing their own culture, pre-service teachers most frequently referred to food as a significant cultural element. These findings collectively underscore the enduring importance placed on culinary traditions and intangible cultural heritage, as individuals often connect their cultural identity with traditional tastes and practices.

Analyzing the mind maps related to our city, Elâzığ, reveals that students are familiar with specific concepts unique to the region, such as sour cherry marble, cherry ice cream, Caspian Lake, Harput Castle, Keban Dam, the legend of Hamile Mountain, Çaydağira, orçik, and more. This suggests a comprehensive understanding of their city and its distinct elements. Teaching the culture and historical developments of Elâzığ becomes crucial in preserving local values and passing them down to future generations. In Pehlivan's (2015) study, an examination of the Social Studies Curriculum emphasized the importance of certain units focusing on oral and written cultural elements such as folk songs, songs, mâni, and tales. This underscores the significance of incorporating various cultural elements into the curriculum to provide a holistic understanding of heritage. Furthermore, Yeşilbursa's (2011) research investigated the impact of heritage education in the 6th-grade social studies course on students' attitudes toward cultural heritage and academic achievement. The study found that cultural heritage education in the social studies course had a positive effect on students' attitudes towards tangible cultural heritage.

These findings highlight the importance of integrating heritage education into the curriculum for fostering a deeper appreciation and understanding of cultural elements among students.

In conclusion, the research findings indicate that students possess a general awareness of Elazığ's cultural heritage elements. While they exhibit understanding of both tangible and intangible cultural heritage, there is room for improvement in their awareness of historical places. This underscores the significance of enhancing cultural and heritage awareness among students. Additionally, the study revealed that students perceive traditional flavors, handicrafts, folk dances, and folk songs as integral components of cultural heritage, with these intangible cultural elements continuing to hold importance in contemporary times. The research further highlighted that students have a commendable level of awareness regarding specific concepts and local values unique to the city of Elazığ. This suggests a positive foundation for the preservation of cultural heritage, emphasizing the importance of safeguarding local values and transmitting them to future generations. Overall, these results contribute to the sustainability of cultural heritage by underscoring the critical role of protecting and passing down local values for the enrichment and continuity of Elazığ's cultural identity.

### **Recommendations**

Students can have direct experiences by visiting places that they use in their current and cultural life. For this reason, museums, historical sites and archaeological sites can be visited and local history can be explained. Activities can be organised to teach students how to take ownership of the history and cultural characteristics of their city. This is important for the transmission of historical buildings and traditions to future generations.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi  
Dergisi

The Journal of International Social  
Studies Education

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed  
Journal)



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tissejournal>

ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

## 5. Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritalarında Sosyal Bilgiler Dersi Kültür ve Miras Kavramının İncelenmesi

### Özet

Kültürel miras, bir topluluğun veya kültürün geçmişten gelen ve gelecek nesillere aktarılmayı amaçlayan unsurlarının bütünüdür. Kültür ve miras kavramları, insan topluluklarına kendi geçmişlerini anlama, kimliklerini tanıma ve farklı kültürler arasında anlayış geliştirme konusunda yardımcı olur. Ayrıca kültürel mirasın korunması, toplumların tarihlerini ve değerlerini gelecek nesillere aktarabilme imkanı sağlar. Sosyal bilgiler derslerinde kültür ve miras konuları, dünya genelindeki çeşitli kültürleri keşfetme fırsatı sunar ve toplumların daha derinlemesine anlamalarına katkıda bulunmaktadır. 2018'de güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, öğrencilere "Kültür ve Miras" öğrenme alanında geniş kapsamlı bir içerik sunmaktadır. Bu öğrenme alanı, öğrencilere Türk kültürünü şekillendiren temel unsurları öğretmenin yanı sıra, ulusal bilincin oluşumuna katkı sağlayan kültürün korunması için potansiyel stratejileri de keşfetme fırsatı tanınmaktadır. Aynı zamanda, kültürel öğelerin toplumlar arasındaki farklılıkların bir sonucu olarak birikimli bir şekilde nasıl oluştuğunu ve toplumların birbirlerinin kültürlerini nasıl etkileyebileceğini düşünme yeteneğini geliştirmek amacıyla öğrencilere önemli düşünsel zenginlik sağlamaktadır. Bu nedenle, kültür ve miras unsurlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerle öğrenilmesi, kültürel mirasın korunmasına katkı sağlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak, kültür ve miras kavramlarına ilişkin düşüncelerin daha açık ve düzenli bir şekilde ifade edilmesi için zihin haritası tekniği kullanılmıştır. Kültürel miras öğretiminde zihin haritaları kullanmak, öğrencilerin konuyu daha etkili bir şekilde öğrenmelerine ve daha derinlemesine anlamalarına katkıda bulunabilir. Bu yöntem, görsel öğrenme araçlarını kullanarak öğrencilerin aktif katılımını teşvik edebilir ve kültürel miras konularını daha ilgi çekici ve erişilebilir kılabilir. Bu çalışma, fenomenolojik desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcı grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenen 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Veri toplama araçları arasında öğrenciler tarafından çizilen zihin haritaları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu bulunmaktadır. Verilerin analizi için betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin Elazığ'ın kültürel miras öğeleri hakkında bilgi sahibi olduklarını, mağara, göl, kale, cami, türbe, halk oyunları, el sanatları ve geleneksel yemekler gibi hem somut hem de soyut kültürel miras unsurlarına değindiklerini ve düşüncelerini paylaştıklarını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kültür ve miras, sosyal bilgiler, şehrimiz, zihin haritası.

### Giriş

Kültür, bir milletin yüzyıllar boyunca oluşturduğu maddi ve manevi değerlerin bütünü olup nesilden nesle aktarılan bir yaşam biçimidir (TDK, 2023). Kültür, insanlar arasındaki ilişkileri

şekillendiren ve tarih boyunca evrilen bir anlam ve önem sistemidir. Bu kavram, bir topluluğun birey ve toplum olarak yaşamını anlamlandırmak, düzenlemek ve yapılandırmak için kullandığı inançlar ve adetler sistemini içerir. (Parekh, 2002). 1982'de gerçekleşen Dünya Kültür Politikaları Konferansı Sonuç Bildirgesi'ne göre, UNESCO kültürü "en geniş anlamıyla, bir toplumu veya toplumsal bir grubu tanımlayan belirgin maddi, manevi, zihinsel ve duygusal özelliklerin bileşiminden oluşan bir bütün" olarak tanımlamıştır. Bu tanım sadece bilim ve edebiyatı değil, aynı zamanda yaşam biçimlerini, insanın temel haklarını, değer yargılarını, gelenekleri ve inançları da içeren bir olguyu kapsamaktadır (UNESCO 1982). UNESCO'nun kültür tanımı; kültürü maddi, manevi, zihinsel ve duygusal özelliklerin bir bileşeni olarak ele almakta, bireylerin düşünce ve duyu dünyalarını içermesine vurgu yapmaktadır. Kültürü bir toplumu tanımlayan bütün olarak görür, bu da bireylerin yaşam biçimleri, hakları, değerleri ve gelenekleri gibi kişisel ve toplumsal düzeyde etkilerini vurgular. Tanım, kültürü evrensel ve çeşitli bir olgu olarak ele alır, farklı kültürler arasındaki anlayışı teşvik ederken, insan hakları, değer yargıları ve yaşam biçimlerini içermesi, kültürün bireyin kimliği ve yaşam tarzıyla güçlü bir bağlantı içinde olduğunu vurgular. Bu tanım, kültürün karmaşıklığını ve çeşitliliğini anlamak için çoklu bir perspektife ihtiyaç olduğunu vurgular ve kültür politikalarının bu çeşitliliği içermesi gerektiğinden bahsetmektedir.

Kültür soyut bir kavram olup aktarılan, bütünleştirici sürekliliği olan toplumsal bir kavramdır. Kültürleme ise bilinçli ya da bilinç dışı, informal/formal bireysel öğrenmeler ve şartlanmalar olarak tanımlanmaktadır (Güvenç, 1979). Kültürün özellikleri öğrenilir olma, tarihi ve sürekli olma, toplumsal olma, paylaşılr olma, değişebilir olma ve bütünleştirici olması biçiminde belirtilir. Bireyler kültüre doğuştan sahip olmamakta ve kültürü yaşamında; ailesinden, toplumdan, okuldan, arkadaşlarından öğrenerek kazanmaktadır. Kültürün bu özelliği bütün kültürler için ortaktır. Bir diğer deyişle kültürün öğrenilmesi bütün kültürlerin ortak özelliğidir (Güvenç, 2010).



Şekil 1. Kültürün özellikleri ve bileşenleri (Türe, 2020)

Sonuç olarak kültürün belirli özelliklere sahip olduğu ve bu özelliklerin tüm kültürler için ortak bir nitelik taşıdığıdır. Bireyler kültüre doğuştan sahip olmazlar çevreleri aracılığıyla öğrenerek kazanırlar. Kültürün bu özelliği, tüm kültürlerin paylaştığı ortak bir özelliktir.

İnsanoğlunun hayatta kalma ve varlığını sürdürebilme başarısı; kültürel bir varlık oluşuna, yaparak ve yaşayarak öğrendiklerini içeren kültürünü yeni kuşaklara aktarma yeteneğine bağlıdır. Dolayısıyla insanoğlu dünyaya biyolojik uyum gücüyle değil, kültürüyle egemen olmakta ve dünyadaki varlığını kültürüyle sürdürmektedir (Güvenç, 2004). Gelecek kuşaklara kültürün aktarılmasında eğitim, önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim aracılığıyla bireylere kültürel unsurlar hakkında bilgi ve duyarlılık kazandırılarak kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılması mümkün olabilir, bu da kültürün

devamlılığını sağlamaktadır. Kültürel mirasın korunması ve aktarılmasının sadece tesadüflere bırakılmaması, aynı zamanda çeşitli dersler aracılığıyla kültürel miras eğitiminin önemli bir şekilde gerçekleştirilmesini gerektirmektedir (Türe, 2020). Kültür, bireylere sosyal kimlik kazandırırken, eğitim de bu kültürel unsurları bireylere aktararak onların bilgi, beceri ve değerlerini şekillendirir. Eğitim, kültürü nesiller arasında devam ettirirken, kültür de eğitimi bir toplumun normları, değerleri ve anlayışları doğrultusunda şekillendirir. Bu bağlamda, kültür ve eğitim arasındaki etkileşim, bireylerin toplumsal uyumunu ve kişisel gelişimini etkileyen önemli bir süreci temsil eder. Kültür ve eğitim arasındaki etkileşim, her iki alanın da birbirini şekillendirdiği karşılıklı bir ilişkiyi ifade eder. Değişim ve adaptasyon süreçleri bu ilişkinin önemli bileşenleridir. Eğitim politikalarının ve uygulamalarının kültürel bağlamı anlaması, başarılı bir etkileşim ve öğrenme ortamı oluşturulması açısından önemlidir.

Kültür, bir ulusun özgün kimliğini belirleyen, bireyler arasında sıkı bir bağ ve sağlam bir yapı oluşturan, çeşitli unsurları bünyesinde barındıran temel değerlerin bütünüdür (Tanrikulu, 2022). Toplumsal yaşamda birlikteliği, bütünlüğü ve ilerlemeyi sağlayan en temel unsur (Aksoy, 2018) olan kültür; bir toplumun değerlerinin, inanışlarının, yaşam biçimlerinin, mimarisinin, geleneklerinin ve göreneklerinin göstergesidir (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Miras ise “bir neslin kendinden sonra gelen nesle bıraktığı şey” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2023). Dolayısıyla bir kuşağın kendinden sonra gelen kuşağa aktardığı eserler ve değerler bütününe kültürel miras olduğu söylenebilir. Kültürel miras, geçmişten geleceğe ve bir kuşaktan diğerine aktarılması gereken, tüm insanlığın paylaştığı ortak değerleri yansıtan, toplumların kültürünü temsil eden ve insanlığa rehberlik eden anlamlar içeren bir kavramdır (Koroğlu, Ulusoy ve Avcıkurt, 2018).

Kültürel miras, insanın binlerce yıllık yaşam deneyimi boyunca biriktirdiği, geliştirdiği ve kuşaktan kuşağa aktararak günümüze taşıdığı zenginlikleri ifade eden bir kavramdır. Bu miras, sadece mimari yapılar veya tarihi kalıntılar gibi somut unsurları değil, aynı zamanda gelenek, görenek, sözlü kültür, yaşam biçimi gibi soyut unsurları da içermektedir (Erkal, 2010). Kültürel miras, insanın binlerce yıllık deneyimlerinin, düşünce kapasitesinin ve yaratıcılığının günümüze kadar ulaşmış izleridir. Bu miras, toplumların kimliği, kültürü ve tarihine dair somut ve soyut varlıkların, değerlerin bütününe içermektedir. Somut kültürel miras unsurları arasında kaleler, saraylar gibi anıtsal eserler, arkeolojik bölgeler, tarihi kentler, dokular ve kültürel peyzajlar bulunmaktadır. Somut olmayan kültürel miras unsurları ise dil, gelenek, dans, müzik, tören gibi yaşayan unsurlardan oluşmaktadır. Kültürel miras, geçmişle bugün arasında köprü kurarak, içinde yaşanan kültüre ve dünyaya temel oluşturmaktadır. Aynı zamanda, manevi anlamda insanların hayatını zenginleştiren soyut bir kavramdır (Ünsal ve Pulhan, 2012). Kültürel miras toplumların yaşam biçimlerini, geleneklerini, değerlerini ve gelişmişlik düzeylerini yansıtmaktadır. Bununla birlikte kültürel miras toplumların varlıklarının devamını sağlayabilmek amacıyla yararlandıkları önemli bir kaynaktır. Toplumlar sahip olduğu ve zenginlik olarak gördüğü tüm eserleri ve değerleri gelecek kuşaklara aktarmak amacıyla kültürel miras kapsamına almaktadır (Can, 2009).

Kültürel miras eğitimi, bir toplumun kültürel özelliklerini her açıdan koruma ve öğrenme sürecini kapsamaktadır. Bu eğitimin temel özelliği, çocuğun yaşadığı doğal ve yapılmış çevrenin tarihini ve değerini anlaması için kavrayışını ve bilgisini artırmaktır (Dönmez ve Yeşilbursa, 2014). Kültürel miras eğitimi, kültürel farkındalığın artırılması, kültürel aktarım ve bu kültürün korunması, benimsenmesi açısından öğrenciler için oldukça önemlidir. Kültürel farkındalığın geliştirilmesi kültürel miras eğitimi açısından en zengin içeriğe sahip ve öğrencilerin kültürel farkındalığı üzerinde etkin olarak

yer aldığı derslerden biri olan sosyal bilgiler dersinin öğretimi ile ilgilidir (Gürel ve Çetin, 2018). Toplumsal bir ürün olan sosyal bilgiler ile kültür arasında, insanlar arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan yakın bir ilişki bulunmaktadır (Deveci, 2009). Bu ilişki doğrultusunda antropoloji biliminin çalışma alanlarından biri olan kültür kavramı aynı zamanda sosyal bilgiler dersinde yer alan kültür ve miras öğrenme alanının ortak konusunu oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler dersi disiplinler arası bir ders olduğu için farklı disiplinlerden, alanlardan faydalanabilir bu alanlardan biri de kültürdür. Sosyal bilgiler, küreselleşen bir dünyada, kültürel farklılıkları olan bir toplumda, bireylerin daha bilinçli ve akılcı karar alabilme becerilerini geliştirmesine yardımcı olur ve kendi kültürünü diğer kültürlerden ayırarak yakından uzağa ilkesinden hareketle ulusal ve uluslararası boyutta dünya kültürel mirasının nitelik kazanmasına katkı sağlar.

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde öğrencilere çevresini ve dünyayı tanıtırken kültürden de faydalanılmaktadır. Bundan dolayı kültürel mirasın korunması ve aktarılmasında sosyal bilgiler dersi önemlidir (Çengelci, 2012). Aynı zamanda toplumsal kimlik oluşturma, bireyin ve toplumların çevreye uyumunu kolaylaştırma, işbirliği sağlama, değer ve beceri öğretiminde sosyal bilgiler dersi önemli bir rol oynamaktadır (Deveci, 2009). Sosyal bilgiler müfredat olarak bireylerin sosyal ve kültürel yaşantılar edinmeleri bakımından en uygun derstir. Öğrenciler geçmişini ve bugünü öğrenirken bir yandan da toplumlar hakkında kapsamlı bilgi sahibi olmuş olurlar (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Diğer taraftan ise sosyal bilgiler dersi, yaşanan toplumda bölgesellikten ulusallığa doğru değerlerin müfredat doğrultusunda programlı bir şekilde verilmesine imkân sağlamaktadır (Gürel ve Çetin, 2018).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; “Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları” ve “Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri” gibi ifadelerle kültür ve kültürel öğelerin farkında olmaları ve kültürel mirası koruyarak kültürel değerlerine sahip çıkmaları gerektiği amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan “Kültür ve Miras” öğrenme alanında kültür ve kültürel miras ön plana çıkarılmaktadır. Türk kültürünü oluşturan unsurlardan hareketle kültürün korunması ve geliştirilmesini sağlayacak bir millî bilincin oluşturulması hedeflenmektedir. Bu sayede öğrencilerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özelliklerin kültürel öğeler olduğunun kavratılması sağlanacaktır. Bununla birlikte “Birey ve Toplum”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında da kültür ve kültürel faktörlere yer verilmektedir (MEB, 2023). Kültürel miras öğrenme alanında kültür ile ilgili bazı kazanım, değer ve becerilere yer verilmektedir. Örneğin 4. sınıf kültür ve miras öğrenme alanında “SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir” kazanımı ile yakın çevresinde yer alan bir tarihi ve kültürel miras öğeleri ile ilgili çalışmalar yaptırılır. Bu öğrenme alanlarında kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik gibi değerlerle kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama gibi becerilerin öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmaya çalışılır. 5. sınıf kültür ve miras öğrenme alanında “SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır” kazanımı verilmektedir. Bu öğrenme alanı işlenirken estetik ve kültürel mirasa duyarlılık gibi değerlerle araştırma gibi becerilerin öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmaya çalışılır. 6. ve 7. sınıflarda birey ve toplum, kültür ve miras, küresel bağlantılar öğrenme alanlarında kültürel mirasa duyarlılık, saygı ve estetik gibi değerlerle zaman ve

kronolojiyi algılama, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme ve kanıt kullanma becerilerinin öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmaya çalışılır (MEB, 2023). Kültür ve miras öğrenme alanında kademelendirilmiş sınıflar için uygun görülen kazanım, değer ve becerilerin spesifik duruma indirgenmesinin nedeni müfredata eklenmiş olan ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda haftada 2 saat olmak üzere toplam 72 saatlik öğretim programını içeren "Şehrimiz" dersinin seçmeli olarak okutulması ile ilişkilidir. Şehrimiz dersinin içeriği; "şehirlerin hikâyesi", "şehirde yaşam", "şehrimi tanıyorum", "şehrim çalışıyor", "şehrimde ben" ünitelerinden oluşmaktadır (MEB, 2017). Buradan yola çıkarak "şehrimi tanıyorum" müfredatıyla ilişkili olarak Elâzığ şehrinin öğrenciler tarafından doğal, dini, kültürel öğeleriyle birlikte anıt eserler, milli parklar, ören yerleri, müzeler, tarihi ve doğal güzellikleri, somut olmayan kültürel miras öğelerinin tanınması oldukça önem taşımaktadır.

Sosyal bilgiler dersi, öğrencinin çevresinin farkında olup tanınması ve yaşadığı toplumun bir bireyi olarak toplumsallaşması için temel bilgi ve becerileri kazandırılmasını amaçlayan bir çalışma alanıdır. Bu temel bilgi, beceri, değer ve kavramları öğrenciye kazandırabilmek için etkili olan yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler dersinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak yöntem ve tekniklerden bazıları işbirlikli öğrenme, problem çözme, örnek olay, beyin fırtınası, proje tabanlı öğrenme, gözlem, altı şapkalı düşünme, konuşma halkası, istasyon, tartışma ve görüş geliştirmedir (Keskin ve Horzum, 2016). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, birçok öğretim yöntem ve tekniğini içermektedir (Kızılcık vd., 2022). Bu tekniklerden biri de zihin haritalarıdır. Sosyal bilgiler dersinde zihin haritaları kullanmanın önemi çok yönlüdür. İlk olarak, zihin haritaları, öğrencilere karmaşık konuları daha anlaşılır ve düzenli bir şekilde görselleştirmelerine yardımcı olur; bu da bilgiyi parçalara ayırmak ve ilişkileri anlamak açısından faydalıdır. İkinci olarak, zihin haritaları, her öğrencinin farklı öğrenme tarzlarına sahip olduğu bir ortamda, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini kişiselleştirmelerine imkân tanımaktadır. Ayrıca, zihin haritaları, öğrencilere bilgiyi hatırlamada ve daha sonra kullanmada kolaylık sağlar; görsel olarak düzenlenmiş bilgi, öğrencilerin konular arasında bağlantılar kurmalarına, anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olabilir. Son olarak, zihin haritaları, sınıf içi etkileşimi artırarak öğrenciler arasında fikir alışverişi yapma, haritaları birlikte oluşturma ve paylaşma imkânı sunar, bu da öğrencilerin konuları daha derinlemesine anlamalarını destekler. Bu nedenlerle, sosyal bilgiler dersinde zihin haritaları kullanmak, öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirir, konuları anlamalarını, hatırlamalarını ve kendi öğrenme süreçlerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

Zihin haritaları; problem çözme, yaratıcı düşünme, bir konu üzerine odaklanma, düşünceleri düzenleme ve netleştirme, daha iyi hatırlama ve tüm konuyu tek bakışta görebilme olanağı sunan (Buzan, 2005), çeşitli kaynaklardan gelen bilgilerin, bir çalışma konusuyla ilişkili önemli anahtar kelimelerin şematik temsiline dönüştürüldüğü bir çalışma tekniği (Buzan ve Buzan, 1997), öğrenciler tarafından fikir üretmek, not almak, düşünmeyi organize etmek ve kavram geliştirmek için uygulanabilen ve öğretimde kullanılan bir görselleştirme aracıdır (Shi vd., 2023). Zihin haritaları, kavramlar ve düşünceler arasında ilişki kurarak bilgilerin daha anlamlı hale gelmesine yardımcı olur ki bu da öğrencide anlamlı öğrenmeye yol açar ve oluşturulan görsel öge, kavram ya da düşünceleri bütünlük bir şekilde somutlaştırarak öğrencide öğrenmeyi kolaylaştırır (Evrekli ve Balım, 2010). Bu doğrultuda zihin haritaları, bilginin anlaşılması ve hatırlanması için kolay bir şekilde düzenlenmesine olanak sağlayan bilgilerin görsel temsilleridir. Zihin haritaları, bir kavram veya problemin anlaşılması, düşünce süreçlerinin geliştirilmesi, çözümlerin sunulması, öğrenilmesi ve öğretilmesi için kullanılabilir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde kültür ve miras kavramları ile ilgili düşünme, öğrenme ve bilgi



paylaşım süreçlerini geliştirmek için etkili bir teknik olabilir. Zihin haritası, öğrencinin işlenen konu ile ilgili zihninde çağrışım yaptırarak fikirleri ve kavramları görsel bir şekilde sunmaya çalışmasıdır. Dolayısıyla öğrenciler, aktif şekilde sürece dâhil edilerek bilgiyi nesnellikten çıkarıp öznelileştirecek ve kalıcı öğrenme sağlanacaktır.

Sosyal bilgilerde kültür ve miras konusu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, sosyal bilgiler dersinde kültür ve miras öğelerinin işlenişi, sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programlarında kültür ve miras öğelerine nasıl yer verildiği ve bu konunun öğretmen ve öğrenci görüşleriyle nasıl değerlendirildiğine yönelik araştırmaların (Akgün, 2014; Avcı ve Memişoğlu, 2016; Avcı ve Taşer, 2021; Bayır ve Köse, 2019; Çengelci, 2012; Deveci, 2009; Gürel ve Çetin, 2018; Gürsoylar, 2019; Kızık vd., 2022; Koç ve Geçit, 2021; Külcü, 2015; Pehlivan, 2015; Polat ve Bekdemir, 2017; Selanik Ay ve Kurtdede Fidan, 2013; Sidekli ve Karaca, 2013; Şen, 2023; Tosun ve Çalışkan, 2020; Yalçın ve Güleç, 2022) yapıldığı görülmektedir. Ancak 5. sınıf öğrencilerinin zihin haritalarında sosyal bilgiler dersi kültür ve miras kavramlarının değerlendirildiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın amacı, öğrencilerinin kültür ve miras kavramına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak ve ayrıca zihin haritaları aracılığıyla kültür ve miras öğelerini araştırmaktır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Fenomenolojik desen, belirli bir fenomeni derinlemesine anlamak ve tanımlamak ve katılımcıların fenomenle ilgili yaşanmış deneyimlerinin özüne ulaşmaktır (Creswell, 2020; Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016; Yüksel ve Yıldırım, 2015). Bu desen, “durumları, kavramları, olayları, deneyimleri incelemek ve açıklamak” için kullanılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu uygun örnekleme yönteminden yararlanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme araştırmacının kolayca ulaşabileceği örnekleme seçmesine olanak tanıyan bir örnekleme yöntemi olarak bilinmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmanın çalışma grubu ise gönüllülük esasına bağlı olarak, uygun örnekleme ile belirlenen 20 kişilik 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak fenomenolojik araştırmalar genellikle görüşme tekniğini kullanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu nedenle fenomenolojide katılımcılarla yalnızca tek veya çoklu görüşmeler yapılarak basitleştirilmiş bir veri toplama süreci uygulanabilir (Creswell, 2020). Görüşme tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada verilere yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ulaşılmıştır.

Araştırmanın veri toplama araçlarından biri öğrencilerin çizdiği ve ifade ettiği zihin haritalarıdır. Araştırmanın diğer veri toplama aracı ise araştırmacıların hazırlamış olduğu 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara araştırma soruları ile ilgili gerekli bilgiler verilerek görüşmeler yapılmıştır. 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde kültür ve miras konusunun etkinlik temelli öğretimi iki hafta sürmüştür. İki haftanın sonunda önce zihin haritası uygulanmış daha sonra görüşmeler yapılmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmanın veri analizinde betimsel analiz ve içerik analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz verilerin olduğu şekliyle yansıtıldığı, resmedildiği, anlatıldığı ve betimlendiği bir analiz türüdür (Sönmez ve Alacapınar, 2019). İçerik analizi, sistematik sınıflandırma yoluyla (kodlama, tema belirleme) bir veya birden çok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların veya cümlelerin varlığını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılır (Hsieh ve Shannon, 2005; Kızıltepe, 2021). İçerik analizi sırasında kullanılan kodlamalar, yalnızca tek bir kelime değil, aynı zamanda harfler, semboller, sayılar, renkler veya bunların birleşimleri şeklinde de ifade edilmektedir (Merriam, 2018).

Katılımcıların görüşleri, araştırmanın amacına uygun olarak nitel veri analiz programlarından biri olan MAXQDA' ya aktararak kısa ve anlamlı sembollerle kodlanmıştır. Elde edilen kodlamalar, katılımcıların ifadeleriyle karşılaştırılmış, vurgulanmak istenen temalara uygunlukları kontrol edilmiş ve uygun olmayanlar gözden geçirilip düzenlenerek temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, net ve kapsamlı bir görüntü sağlamak amacıyla model şeklinde verilmiştir. Zihin haritaları ve görüşme formları analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar kategoriler ve temalar haline getirilerek doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Temalara yönelik katılımcı görüşleri K1 (Katılımcı 1) şeklinde ifadelerle belirtilmiştir.

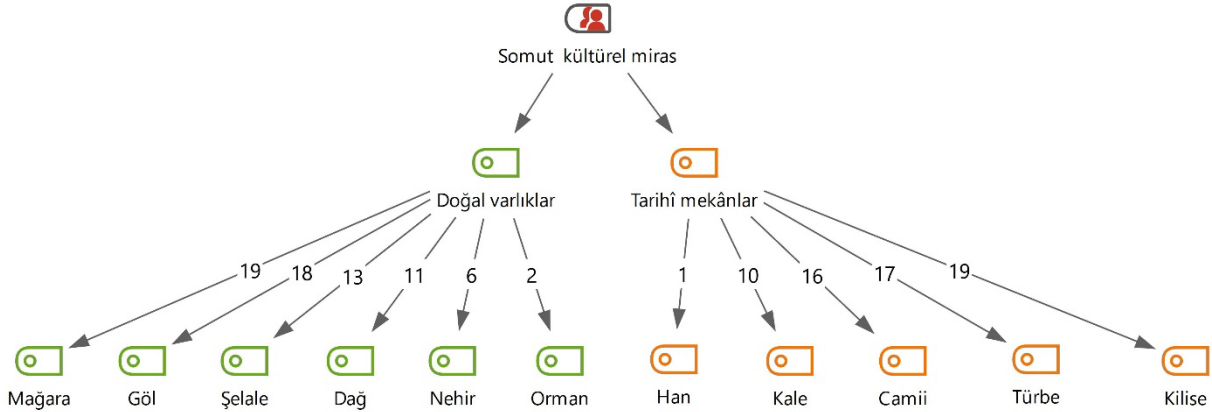
Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanmasında önemli bir ölçüt olarak kabul edilen unsurlardan biri, araştırma verilerinin detaylı bir şekilde raporlanması ve araştırmacıların elde ettikleri sonuçlara nasıl ulaştıklarını ayrıntılı bir biçimde açıklamalarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu nedenle araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla veri analiz süreci ve raporlaştırma aşamaları yöntem ve bulgular kısmında detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Temalara ve kategorilere yönelik katılımcı görüşleri bulgular kısmında yer almaktadır.

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla, Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993) tarafından öne sürülen "inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik" stratejileri uygulanmıştır. Miles, Huberman ve Saldana'nın (2023) değerlendirmesine göre, bu stratejilerin etkili bir şekilde uygulanmasıyla birlikte, araştırmanın geçerliğinin ve güvenilirliğinin artırılması öngörülmektedir. Bu stratejiler "doğrulanabilirlik, denetlenebilirlik, inanılabilirlik ve aktarılabilirlik" gibi önemli unsurlardır.

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde görüşmelerden, zihin haritalarından ve yapılan etkinliklerdeki verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Somut Kültürel Miras ile İlgili Öğrenci Görüşleri



Şekil 2. Somut kültürel miras ile ilgili model

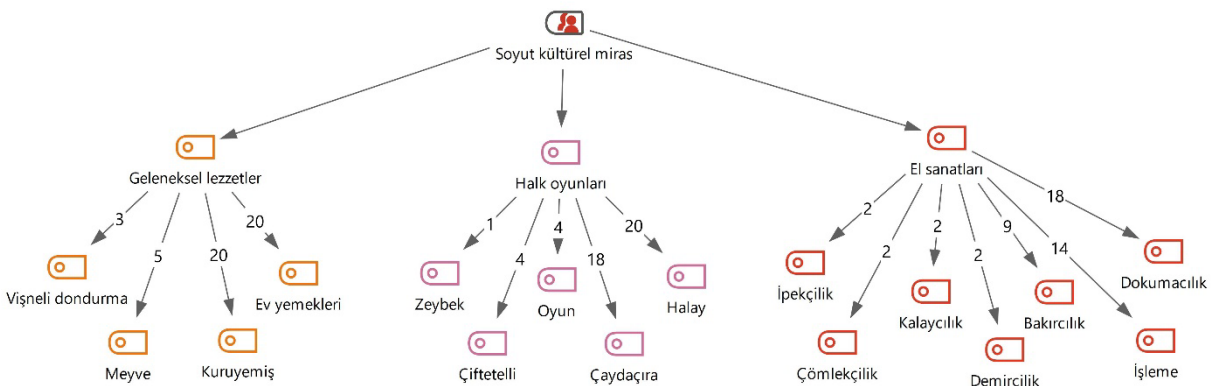
Somut kültürel miras öğelerinden biri olan doğal varlıklar kategorisine yönelik katılımcıların en fazla mağara, göl, şelale ve dağ kodlarına yükleme yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte tarihi mekânlar kategorisinde ise en fazla kilise, türbe, cami ve kale kodlarına yükleme yaptıkları görülmektedir. Katılımcı görüşleri ile ilgili alıntılar aşağıda yer almaktadır.

**K1** “Hazar gölü, Buzluk mağarası, Çırçır şelalesi ve Hazarbaba dağı var. Tarihi mekân olarak ise Ulu cami, Alacalı cami, İzzet Paşa cami, Arap Baba türbesi, Meryem Ana kilisesi var”

**K4** “Sivrice gölü, Fırat nehri, Hazarbaba dağı, Buzluk mağarası, Soğuk çeşme; Ulu cami, Meryem Ana kilisesi, İzzet Paşa cami ve İmam Efendi türbesi”

**K5** “Hazar gölü, Çırçır şelalesi, Fırat nehri, Murat nehrini biliyorum. Tarihi olarak Meryem Ana kilisesi İzzet Paşa cami, Ulu cami, Hazar Baba türbesi, Arap Baba türbesi, Harput kalesi, Palu kalesi var”

### Soyut Kültürel Miras ile İlgili Öğrenci Görüşleri



Şekil 3. Soyut kültürel miras ile ilgili model

Soyut kültürel miras ile ilgili model incelendiğinde geleneksel lezzetler, halk oyunları ve el sanatları olarak üç kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Katılımcıların geleneksel lezzetler kategorisinde

en fazla ev yemekler ve kuruyemiş kodlarına yükleme yaptıkları görülmektedir. Halk oyunları kategorisinde en fazla yüklemenin halay ve çaydaçıra kodlarına yapıldığı, el sanatları kategorisinde ise en fazla yüklemenin dokumacılık, işleme ve bakırcılık kodlarına yönelik olduğu görülmektedir. Katılımcı görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

**K9** “El sanatları olarak bakırcılık, demircilik, dokumacılık, oya işleme ve gakkos şapkası; halk oyunları olarak çaydaçıra ve dik halay; geleneksel yemekler olarak ise harput köftesi, salçalı ekmek, sırın, pestil ve orcik var”

**K12** “Yazma, Dokumacılık, Bakırcılık, Kalaycılık, Gakkos şapkası; Çaydaçıra, Halay, Zeybek; Sırın, içli köfte, Salçalı köfte, Orcik, Pestil, Badem şekeri”

**K15** “El sanatları olarak dantel işleme, tel kırma, bakırcılık; halk oyunları olarak delilo, halo dayı, pisik, çaydaçıra ve dik halay; geleneksel yemekler ise orcik ve Harput köfte”

### Elazığ İlinde Yer Alan Tarihi Mekânlar İle İlgili Yapılan Kültürel Miras Etkinliğinin Analizi

Tablo 1. Elazığ ilinde yer alan tarihi mekânlar ile ilgili yapılan kültürel miras etkinliği

Kategori	Öğrenci	Kod
Cami	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	Ulu cami 13
		Alacalı cami 2
Kilise	Ö1, 2,3,4, 5, 6, 7, 8,9, 10,11,12,13,14, 15, 16, 17,18,19,20	İzzet Paşa cami 13
		Harput camileri 1
Hamam	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	Yeni cami (yanlış) 1
		Harput hamamı 7
Tarihi saat kulesi	Ö2, Ö4, Ö9, Ö17	Fetih Ahmet hamam müzesi (yanlış) 1
		Hoca Hasan hamamı 3
Tarihi han	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	İzzet paşa saat kulesi 1
		Çarşıdaki saat kulesi 1
Antik kent	Ö4, Ö5, Ö7, Ö12, Ö17, Ö20	Demirkapı hanı 8
		Çukur hanı 2
Medrese	Ö2, Ö5, Ö10, Ö11, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20	Cumhuriyet hanı (yanlış) 1
		Harput 6
Kale	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	Arsalaniye medresesi 2
		Kurşunlu medresesi (yanlış) 1
Türbe	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	Halidiye (yanlış) 2
		Sıraç ünnur medresesi (yanlış)1
Türbe	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	Harput 20
		Palu 5
Türbe	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	Arap baba 16
		Hacı Bayram Veli (yanlış) 2
Türbe	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	Fetih Ahmet baba 1
		Üryan baba 1
Türbe	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	Mansur baba 1
		Murat baba 1
Türbe	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	Hazar baba

Tablo 1’ de katılımcıların tarihi mekânlar ile ilgili verdikleri yanıtlar incelendiğinde camii, türbe medrese, antik kent, kilise, hamam, kale ve saat kulesi kategorilerinin yer aldığı görülmektedir. En fazla

Harput Kalesi, Meryemana kilisesi, Arap Baba Türbesi, Ulu camii, Harput Hamamı, Demir Kapı Hanı kodlarına yükleme yapıldığı görülmektedir.

Tablo 2. Doğal varlıklar ile ilgili kültürel miras etkinliği

<b>Kategori</b>	<b>Öğrenci</b>	<b>Kod</b>
<b>Göl</b>	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19 Ö20	Keban 2 Hazar 18
<b>Mağara</b>	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	Soğuk 2 Buzluk 19
<b>Orman</b>	Ö2, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20	Hatıra ormanı 2 Fetih sekin mesire alanı 6 Cip 1
<b>Dağ</b>	Ö2, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	Palu dağı 1 Hazarbaba 5 Yılan 1 Meryem 5
<b>Şelale</b>	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	Çırçır 14 Şırşır (Yanlış)2

Tablo 2 incelendiğinde doğal varlıklarla ilgili olarak göl, mağara, orman, dağ ve şelale kategorilerinde en fazla Hazar gölü, Buzluk mağarası, Çırçır şelalesi ve Hazarbaba Dağı'na yükleme yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3. El sanatları, halk oyunları geleneksel lezzetler ve türküler ile ilgili kültürel miras etkinliği

Kategori	Öğrenci	Kod
Geleneksel yemekler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19 Ö20	Orcik 10
		Salçalı köfte 2
		İçli köfte 5
		patila 1
		Harput köfte 9
		Pestil 2
		Sırın 4
		Yoğurtlu köfte 2
		Palu tava 1
		Elazığ kebabı 1
Geleneksel halk oyunları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19 Ö20	Çaydaçıra 17
		Halay 7
		Halo dayı 2
		Pisik 2
		Dik halay 1
Geleneksel türküler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö20	Harput türküleri 3
		Delilo 1
		Suna gelin 1
		Pisik 2
		Kar mı yağmış şu
		Harput'un başına 2
		Çaydaçıra türküsü 1
Hüseyinik 4		
Geleneksel el sanatları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19 Ö20	Dokumacılık 7
		Çinicilik (yanlış) 1
		Halıcılık 4
		Yazma 3
		Ebru (yanlış) 1
		Dantel işleme 1
		Tel kırma 2
		Bakırcılık 2
		Sekiz köşe şapka 1
		Oya 4
Gakgoş şapkası 1		

Tablo 3 incelendiğinde genel olarak el sanatları ile ilgili dokumacılık, halıcılık ve tel kırma; halk oyunları ile ilgili çaydaçıra, halay ve pisik; geleneksel lezzetler ile ilgili orcik, Harput köfte ve içli köfte ve son olarak türkülerle ilgili kategoride ise Hüseyinik ve Çaydaçıra gibi türkülere yer verildiği görülmektedir.



Tablo 4. Zihin haritalarının kavramsal analizi

Kategori	İçerik	f
<b>Camiler</b>	Alacalı Cami, Sarahatun Cami, İzzet Paşa Cami, Ulu Cami	4
<b>Kiliseler</b>	Protestan Kilisesi, Meryem Ana Kilisesi,	2
<b>Türbeler</b>	Üryan Baba Türbesi, Arapbaba Türbesi,	2
<b>Tarih- Tarihi Yapı</b>	Demirkapı Han, Urartu, Balakgazi, Beyaz Çeşme, El-aziz, Gakgoş, Palu Kalesi, Harput, Kapalı Çarşı, Harput Kalesi	10
<b>İlçeler</b>	Arıcak, Alacakaya, Maden, Karakoçan, Baskil, Keban, Palu, Sivrice	8
<b>Turizm- Doğal Yapılar</b>	Çırçır Şelalesi, Fırat Nehri, Hazarbaba Kayak Merkezi, Keban Barajı, Hazar Gölü, Buzluk Mağaraları	6
<b>Maden</b>	Alacakaya Vişne Çürüğü Mermeri,	1
<b>Dinlenme Alanları</b>	Mesire, Cip	2
<b>Oyunlar- Türküler</b>	Çiftetelli, Dik Halay, Halo Dayı, Harput Türküleri, Çaydaçıra-mum, Pisik,	6
<b>Yöresel Lezzetler- Yemekler</b>	Harput Dibek Kahvesi, Üzüm, Vişneli Dondurma, Vişne, Pestil, Orcik, İçli Köfte, Salçalı Köfte, Sırın, Harput Köfte	10
<b>El Sanatları</b>	Bakırcılar Çarşısı	1
<b>Önemli Şahsiyetler</b>	Fethi Sekin, Elazığ Hasan Onbaşı	2
<b>Yöresel Kıyafetler</b>	Gakgoş Kıyafeti, Sekiz Köşe Kasket, Şalvar	3
<b>Hikâyelerimiz</b>	Çayda Çıra Efsanesi, Hamile dağ efsanesi	2

Yapılan uygulamaların yanı sıra öğrencinin daha çok aktif olduğu ve zihnindeki bilginin yansımaları görsel olarak eğlenceli bir şekilde ifade ettiği zihin haritaları kullanılmış ve öğrencinin zihninde kültür ve miras kapsamında şehrimiz Elâzığ kavramının nasıl algılandığı ortaya çıkarılmıştır. Etkinliklerden farklı olarak yapılan zihin haritalarının analizinin yer aldığı tablo 4 incelendiğinde Elazığ'ın ilçelerine, Alacakaya vişneçürüğü mermeri gibi madenlerine, Çayda Çıra efsanesi gibi hikâyelerine ve Fethi Sekin gibi önemli şahsiyetlerine yer verdikleri görülmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin Elazığ'ın kültürel miras öğeleri konusunda bilgi sahibi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin somut ve soyut kültürel miras öğelerine değindikleri, mağara, göl, kale, cami, türbe, halk oyunları, el sanatları ve geleneksel yemekler konusunda fikir sahibi oldukları belirlenmiştir.

Çalışmada kültür ve miras açısından doğal varlıklar ve tarihi mekânlar ön plana çıkmaktadır. Benzer şekilde Selanik Ay ve Kurtdede Fidan (2013) tarafından yapılan çalışmada kültürel miras kavramı ile ilgili olarak en sık ifade edilen metaforların tarih ve dil ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Avcı ve Memişoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre, kültürel miras, bir toplumun tarihsel gelişimi sürecinde kazandığı maddi ve manevi değerlerin yanı sıra, geçmişten günümüze uzanan eserler ve çeşitli uygarlıklardan kaynaklanan evrensel değerlerin bütünüdür. Bu kapsamda, kültürel miras; gelenekler, görenekler, örf ve adetler gibi unsurları içine aldığı, kültürel miras konusundaki görüşlerin çeşitlilik gösterdiği ve öğretmenlerin bu konuda farklı bakış açılarına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Avcı ve Taşer (2020)'in çalışmasında genel olarak, kültürün özellikleri, tarihsel konular ve medeniyetler hakkında bilgilerin sunulduğu kültür ve miras öğrenme alanında, özellikle gelenek, görenek, örf, âdet, tören, kutlama gibi somut olmayan kültürel



miras unsurlarına yoğun bir vurgu yapılmıştır. Ancak, ders kitabında somut kültürel miras öğelerine de yer verilmiş olmasına rağmen, bu unsurların yeterli düzeyde işlenmediği üzerinde durulmuştur.

Katılımcıların tarihi mekânlar ile ilgili verdikleri yanıtlar incelendiğinde tarihi yerleri bildiği ancak kültürel miras açısından yeterli farkındalığa sahip olmadıkları görülmüştür. Harput'ta yer alan Ulu cami ile 1970'li yıllarda inşa edilen İzzet Paşa Cami'nin aynı sayıda cevapladıkları görülmüştür. Hamam kategorisinde tarihi Harput şehrini genelledikleri ve özelde hamam isimleri ile ilgili bir bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Medrese kategorisinde yeni dini eğitim veren alanları belirttikleri, tarihi medrese ayırımı yapmadıkları görülmüştür. Türbe kategorisinde Elâzığ kültüründe ziyaretlerin önemli olduğu ve katılımcılarında türbe isimlerini bilmeleri kültürel farkındalığın oluştuğunu göstermektedir. Benzer bir çalışmada öğretmen adaylarının tarihi açıdan kültürel miras kategorisinde tarih, müzeler, konaklar, tarihi eserler ve medeniyet gibi metaforlar ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Selanik Ay ve Kurtdede Fidan, 2013).

Doğal varlıklarla ilgili kültürel miras farkındalığı göl, mağara kategorilerinde öğrenciler tarafından bilindiği ancak orman ve şelale kategorisinde doğal yapıların öğrencilerin zihinlerinde yer almadığı görülmüştür. Öğrencilerin hatıra ormanı, Fethi Sekin ve Cıp ağaçlandırma sahasını doğal orman olarak ifade ettiği ve Keban barajı yapımı sırasında oluşan Çırçır Şelalesi'ni doğal yapı olarak ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin, Elâzığ şehrini sınırlandıran Meryem dağına yönelik cevapları ilgi çekicidir. Elâzığ depreminden sonra hızla yerleşmeye açılan Meryem dağı konunun güncel olması sebebi ile öğrencilerin zihninde yer ettiği söylenebilir.

Öğrencilerin geleneksel lezzetleri kültürel mirasın bir parçası olarak değerlendirdikleri ve genel olarak el sanatları, halk oyunları, geleneksel lezzetler ve türkülerle ilgili kategorilerde şehirlerine hâkim oldukları görülmüştür. Bu durum, bu tarz soyut kültürel miras geleneğinin günümüzde de sürdürülmesinin bir sonucu olduğu söylenebilir. Çapar ve Yenipınar (2016)'a göre yöresel yiyecekler içinde oluştukları kültürün kimliğini yansıttığı için aynı yiyeceklerin başka bir yerde tadılması pek mümkün olamamaktadır. Bu nedenle bir yöreye ait geleneksel lezzetler o yörenin kültürel özellikleri kapsamında değerlendirilmektedir. Ortaokul öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen benzer bir çalışmada, öğrencilerin ülkemizdeki tarihi anıt ve yapıları somut kültürel miras örnekleri olarak gösterdiği ve aynı zamanda somut olmayan kültürel miras bağlamında yeme-içme kültürü ve halk oyunları gibi unsurlara vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bayır ve Köse, 2019). Deveci (2009)'nin çalışmasında da öğretmen adaylarının kendi kültürlerini anlatırken en öğretmen adaylarının kendi kültürlerini ifade ederken en sık başvurdukları kültürel öğe yemek olarak belirlenmiştir.

Şehrimiz Elâzığ konulu zihin haritaları incelendiğinde ise vişneçürüğü mermeri, vişneli dondurma, Hazar Gölü, Harput Kalesi, Keban Barajı, Hamile dağ efsanesi, Çaydaçıra ve orcik gibi Elâzığ şehrine özgü kavramları bildikleri ve genel olarak şehirlerini tanıdıkları söylenebilir. Elâzığ'ın kültür ve gelişmeleri, dağılımı öğretilirken yerel değerlerin korunması ve gelecek nesillere aktarılması önemli bir rol oynamaktadır. Pehlivan (2015)'in çalışmasında kültür ve miras perspektifiyle incelenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın açıklama bölümlerine göre, belirli ünitelerde özellikle türkü, şarkı, mâni ve masal gibi sözlü ve yazılı kültür öğelerine vurgu yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca, bazı ünitelerde ise yalnızca somut ortak miraslara odaklanılmasının önemi dile getirilmiştir. Bu tespitler, Sosyal Bilgiler öğretim programının içeriğinde kültürel unsurların ele alınış biçimi konusundaki farklılıkları ortaya koymaktadır, bu da programın çeşitli boyutlarda kültürel mirası nasıl ele aldığını yansıtmaktadır. Yeşilbursa (2011) ise ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında

yaptığı çalışmada, miras eğitiminin öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına olan etkisini incelenmiştir. Bu çalışma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler dersinde sunulan kültürel miras eğitiminin, öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, öğrencilerin Elâzığ'ın kültürel miras öğeleri konusunda genel bir bilince sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin somut ve soyut kültürel miras unsurlarına dair fikir sahibi oldukları, ancak tarihi mekânlar açısından yeterli farkındalığa sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, kültür ve miras bilincinin güçlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin geleneksel lezzetleri, el sanatlarını, halk oyunlarını ve türküleri kültürel mirasın bir parçası olarak değerlendirdikleri ve bu soyut kültürel mirasın günümüzde de sürdürüldüğü sonucuna varılmıştır. Elâzığ şehrine özgü kavramları ve yerel değerleri bilme konusundaki bilincin genel olarak iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, yerel değerlerin korunması ve gelecek nesillere aktarılmasının önemini vurgulayarak, kültürel mirasın sürdürülebilirliğine katkıda bulunmaktadır.

### **Öneriler**

1. Öğrenciler güncel ve kültürel olarak kullandıkları yerleri ziyaret ederek doğrudan deneyimler yaşayabilirler. Bu nedenle müzeler, tarihi mekânlar ve arkeolojik alanlar gezilerek yerel tarih anlatılabilir.

2. Öğrencilere, şehirlerinin tarihleri ve kültürel özelliklerine nasıl sahip olunabileceklerini öğreten etkinlikler düzenlenebilir. Bu, tarihi yapıların ve geleneklerin gelecek nesillere aktarılması için önemlidir.

## Kaynakça

- Akgün, İ. H. (2014). Sosyal bilgiler dersi 7. sınıf kültür ve miras öğrenme alanı Türk tarihine yolculuk ünitesinde geçen kavramların öğrenilme düzeyi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 105-116.
- Avcı, M. & Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri. *İlköğretim Online (elektronik)*, 15(1), 104-124.
- Avcı, M. & Taşer, S. (2020). Sosyal bilgiler dersinde kültür ve miras öğrenme alanının sosyal bilgiler öğretim programı üzerinden incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 8(111), 368-385.
- Bayır, Ö. G. & Köse, T. Ç. (2019). Kültürel miras ve korunmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1827-1840.
- Buzan, T. & Buzan, B. (1997). *The mind map book*. London: BBC Books.
- Buzan, T. (2005). *Mind map handbook*. Great Britain: Thorsons.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, M. (2009). *Kültürel Miras ve Müzecilik*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Çalışma Raporu. <https://teftis.ktb.gov.tr/Eklenti/1279,muserrefcanpdf.pdf?0>
- Creswell, J.W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.), Siyasal Kitabevi. (Original work published 2013).
- Çapar, G., & Yenipınar, U. (2016). Somut olmayan kültürel miras kaynağı olarak yöresel yiyeceklerin turizm. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 4, 100-115.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-203.
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 1-19.
- Dönmez, C. & Yeşilbursa, C. C. (2014). Kültürel miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 13(2), 425-442.
- Erkal, H. (2010). *UNESCO Yaşayan insan hazineleri ulusal sistemlerinin somut olmayan kültürel mirasın korunmasındaki etkileri üzerine ulusal sistemler analizi* (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 1(2), 76-98.
- Gürel, D. & Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 22-40.
- Gürsoylar, G. (2019). *Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi kültür ve miras öğrenme alanının öğretiminde tarihsel empatinin kullanılması: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve kültür*. Remzi Kitabevi
- Güvenç, B. (2004). *Kültürün abc'si*. Yapı Kredi Yayınları.
- Güvenç, B. (2010). *İnsan ve Kültür*. Boyut Yayınları.
- Hsieh, Hsiu-Fang, & Shannon, Sarah E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Keskin, Y. & Horzum, M. B. (2016). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. İçinde. (Ed.) Dilek, D. *Sosyal bilgiler eğitimi* (ss. 723-740). Ankara: Pegem Akademi.
- Kızılk, M. M., DüNDAR, R. & Kurt, F. (2022). Somut olmayan kültürel miras öğemiz meddahlık ve 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 7 (Özel Sayı: Dr. Mahmut Kırkpınar'a Armağan), 1731-1751.
- Kızıltepe, Z. (2021). İçerik analizi. İçinde. (Ed.) Seggie, F.N. ve Bayyurt, Y. *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (261-274). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Koç, Z. & Geçit, Y. (2021). Sosyal bilgiler dersinde uygulanan yaratıcı drama etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 174- 196.
- Köroğlu, Ö., Ulusoy, Y. H. & Avcıkurt, C. (2018). Kültürel miras kavramına ilişkin algıların metafor analizi yoluyla incelenmesi, *Turizm Akademik Dergisi*, 5 (1), 98-113.
- Külcü, Ö. T. (2015). Kültürel miras kavramının eğitim açısından önemi. *Akademia Disiplinlerarası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 27-32.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed). (Original work: qualitative research: a guide to design and implementation, 2009), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2023). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun & A. Ersoy (Çev.Ed.) (Kitabın original adı: qualitative data analysis: a methods sourcebook. Sage, 2014). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). Ortaokulların "şehrimiz" dersinin müfredatı. <https://www.meb.gov.tr/ortaokullarin-quotsehrimizquot-dersinin-mufredati-hazirlandi/haber/15245/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2023). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1264>
- Öztürk, C. & Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Pegem A Yayıncılık.
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek*. Ankara: Phoenix.
- Patton, M.Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Trans. Eds.). Ankara: Pegem Akademi. (Original work published 2002).
- Pehlivan, A. (2015). *Açık ve örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğelerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Polat, S. & Bekdemir, Ü. (2017). 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kültür ve miras öğrenme alanındaki ders işleme sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1844-1860.
- Seefeldt, C., Castle, S. & Falconer, R. C. (2015). *Okulöncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi*, S. Coşkun Keskin (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Selanik Ay, T. & Kurtdede Fidan, N. (2013). Öğretmen adaylarının "kültürel miras" kavramına ilişkin metaforları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 1135-1152.
- Shi, Y., Yang, H., Dou, Y., & Zeng, Y. (2023). Effects of mind mapping-based instruction on student cognitive learning outcomes: a meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 24(3), 303-317.
- Sidekli, S. & Karaca, L. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel, kültürel miras öğelerinin kullanımına ilişkin öğretmen aday görüşleri. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, (5), 20-38.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şen, H. (2023). *Sosyal bilgiler öğretiminde 5 ve 6. sınıf kültür ve miras öğrenme alanlarında sanal kullanıma yönelik öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tanrıkulu, M. (2022). *Coğrafya ve kültür: Mekân-kültür-tarih-coğrafi işaret*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tosun, T. & Çalışkan, H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının kültür ve miras öğrenme alanına ilişkin pedagojik içerik bilgilerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(1), 1-22.
- Türe, H. (2020). Kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılması. İçinde. (Ed.) Bilgili, A.S. *Türk kültür coğrafyası* (372-394). Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (TDK), (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (1982). World Conference on Cultural Policies. Final Report.
- Ünsal, D. & Pulhan, G. (2012). Türkiye’de kültürel mirasın anlamı ve yönetimi. İçinde. (Ed.). Aksoy, A. & Ünsal, D. *Kültürel miras yönetimi* (30-66). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Yalçın, A. & Güleç, S. (2022). Sosyal bilgiler ders kitapları “kültür ve miras” öğrenme alanında yer alan değerlerin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 741-762.
- Yeşilbursa, C. C. (2011). *Sosyal bilgilerde miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa karşı tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, P. & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1-20.

## **BİYOĞRAFİK NOTLAR**

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Yazar 1: %40

Yazar 2: %30

Yazar 3: %30

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmada çatışma beyanı bulunmamaktadır.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi  
Dergisi

The Journal of International Social  
Studies Education


(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed  
Journal)



<https://dergipark.org.tr/en/pub/tissejournal> ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

## Examination of Özcan Alper's Autumn Movie from Geographical Perspective\*

 Betül Gökçe, Graduate Student, Corresponding Author  
Tokat Gaziosmanpaşa University, Türkiye  
betul.gokce8422@gop.edu.tr  
Orcid ID: 0000-0001-6063-1902

 Ömer Faruk Sönmez, Prof. Dr.  
Tokat Gaziosmanpaşa University, Türkiye  
omerfaruk.sonmez@gop.edu.tr  
Orcid ID: 0000-0002-8910-2817

**Article Type:** Research Article  
**Received Date:** 03.09.2023  
**Accepted Date:** 16.12.2023  
**Published Date:** 31.12.2023

**Plagiarism:** This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software

**Citation:** Gökçe, B., & Sönmez, Ö. F. (2023). Examination of Özcan Alper's Autumn movie from geographical perspective. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (The Journal of International Social Studies Education)*, 5(1), 82-101.

\*This study was presented as an oral presentation at the &quot; Tokat 2nd International Scientific Research Congress &quot; held at Tokat, September,1-2, 2023.

---

### Abstract

Geography is a branch of science related to many fields. Reflections of many branches of geography can be observed in many artistic products. Cinema is one of the branches of art where geographical data can be monitored. This study includes the analysis of the movie *Sonbahar*, directed by Özcan Alper, which contains data on many branches of geography. This movie has data on geography in many aspects. Our main purpose in the research is to draw attention to the richness of these data regarding Geography education. What we pay particular attention to while making this review is to capture a different perspective based on the intersections of Geography as a branch of science with different disciplines. As a matter of fact, Geography is not only a branch of science that examines the basic physical features of the world such as land-forms; It also gives us a perspective on human, social and cultural situations. The film that is the subject of the study; The geography of culture and migration contains many elements of feminist geography. Throughout the film, it is possible to observe the climate, vegetation, settlement patterns and many other elements of the physical geography of the Black Sea Region. At the same time, scenes reflecting the functioning of daily life and living conditions in the region provide important data regarding behavioral and human geography. In the film, it is possible to watch the reflections of the political and social atmosphere of the early 2000s on the lives of the film characters in terms of political geography. This study will try to show that geographical data can be accessed through a movie by presenting the content analysis of the movie *Autumn*, which is rich with the mentioned aspects. Based on the data obtained, it is assumed that these data can be used in the Social Studies and Geography course.

---

**Keywords:** Geography, cinema, culture, ecology, environment.

---

### Extended Summary

#### Introduction

Geography; It is one of the most important branches of science that guides us in understanding people and society in all ages, ensuring the development of nations and states and contributing to scientific progress. Although the first thing that comes to mind when Geography is mentioned is understanding and exploring the place, Geography is actually much more than that. The definition of geography in the Turkish Language Association Current Turkish Dictionary is "The science that studies the earth from physical, economic, human and political aspects." It is done as (TDK, 2024).

#### Methods

Qualitative research methods were used in this study. The film in question was subjected to observation and analysis by the author, taking into account geographical factors. In film-based research, the relationship of the films selected for analysis with the social atmosphere, ideological indicators and cultural dimensions of the narrative can be clearly revealed through critical discourse analysis (Uçar, 2021, p.161). The film forms a meaningful whole with its functions, effects or meanings, or a mixture of all three. We aim to establish this integrity by examining the film in terms of its functions in the context of geography's relationship with other sciences.

#### Results

##### Images and Metaphors in Autumn

*Autumn* is a film in which many possibilities of cinematographic elements are utilized in a realistic manner. It does not go unnoticed by attentive viewers that the director has constructed a subtext through many indicators. For example, crow and raven are bird species that are generally considered unlucky in many cultures, and because they create a mysterious atmosphere due to their appearance and maintain this mysterious atmosphere, they always have bad connotations with this mysterious



aspect. The images and sounds of these birds, which frequently appear in the background of the film, draw attention as instruments used by the director in accordance with the main philosophy of the film.

Another element is the use of the wave metaphor. The Black Sea, which we saw as quieter and calmer at the beginning of the film, begins to become combative as Yusuf and Elka's love emerges and becomes stronger. The indicator of love, which we understand to be hopeless and impossible towards the end of the film, is again given by waves. The waves re-aching heights many times higher than human height are important for us to see the state of Joseph's heart.

#### **The Language of Life: Behavioral Geography**

In the movie, Yusuf and his mother speak to each other only in Hemşin. We also see that the elderly of the village use this language. We mentioned in the section where traditions were explained that at the end of the movie, there was a lament in Hemşin that was burned after Yusuf's death. The film, which has a rich structure in terms of languages, includes Turkish and Georgian as well as Hemşin.

Where Yusuf and Mikhail go to the pavilion, we see the foreign women working there singing Georgian songs. In another scene, this language is used again when Elka is chatting with her friend in a restaurant, and when Elka is talking to her mother on the phone and getting information about her daughter, she also speaks in her native language, Georgian.

#### **Discussion and Conclusion**

Geography's organic connection with many branches of science offers people the opportunity to obtain information on many different subjects through good observation. By combining geographical knowledge and observation skills, even while watching a movie, it is possible to obtain information about the lives, cultures and traditions of different countries, their social lives, as well as the physical and human-geographic elements of the region they live in.

Cinema is extremely important for many disciplines. Since it is a visual art, it provides important data about both nature and humans. Physical, human, cultural and feminist geography on the axis of the movie *Autumn*, directed by Özcan Alper, which we evaluated in the context of its relationship with the sub-branches of geography and other branches of science; We tried to put forward some observations from the perspective of migration geography. The rich natural values of the Black Sea Region and data on the cultural and social life of the people of the region were discussed in the context of the film

#### **Recommendations**

We have examined this movie, other movies can be researched in other fields of education.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi  
Dergisi

The Journal of International Social  
Studies Education

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed  
Journal)



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tissejournal>

ISSN: 2757-5748

<http://www.sosbilder.org>

## Özcan Alper'in Sonbahar Filminin Coğrafi Perspektiften İncelenmesi

### Özet

Coğrafya, birçok alanla ilgili bir bilim dalıdır. Coğrafyanın birçok dalının birçok sanat ürününde yansımaları gözlenebilmektedir. Coğrafi verilerin izlenebileceği sanat dallarının başında sinema gelmektedir. Bu çalışma, coğrafyanın birçok dalına ilişkin veriler içeren yönetmenliğini Özcan Alper'in üstlendiği Sonbahar adlı filmin incelemesini içermektedir. Bu film, coğrafyaya dair pek çok yönden verilere sahiptir. Araştırma-daki temel amacımız bu verilerin Coğrafya eğitimine ilişkin zenginliğine dikkat çekmektir. Bu incelemeyi yaparken özellikle dikkat ettiğimiz husus, bir bilim dalı olarak Coğrafyanın farklı disiplinlerle kesişen noktalarından hareketle farklı bir perspektif yakalamak olacaktır. Nitekim Coğrafya sadece yeryüzü şekilleri gibi dünyanın temel fiziki özellikleri inceleyen bir bilim dalı değildir; beşerî, sosyal ve kültürel durumlar hakkında da bize bir bakış açısı sunar. Çalışmaya konu olan film; kültür ve göç coğrafyası, feminist coğrafya bakımından pek çok öge barındırmaktadır. Filmin bütününde Karadeniz Bölgesi'nin iklimi, bitki örtüsü, yerleşme şekilleri ve fiziki coğrafyanın konusu olan daha pek çok unsuru gözleme imkânı doğmaktadır. Aynı zamanda bölgedeki günlük hayatın işleyişini ve yaşam koşullarını yansıtan sahneler davranışsal ve beşerî coğrafyaya ilişkin önemli veriler sunmaktadır. Filmde 2000'li yılların başındaki siyasî ve sosyal atmosferin film karakterlerinin yaşamlarına yansımalarını politik coğrafya açısından izlemek mümkündür. Bu çalışma, bahsi geçen yönleriyle zenginlik arz eden Sonbahar filminin içerik analizini sunarak bir sinema filmi üzerinden coğrafi verilere ulaşılabileceğini göstermeye çalışacaktır. Elde edilen verilerden hareketle Sosyal Bilgiler ve Coğrafya dersinde bu verilerin kullanılabilirliği varsaymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Coğrafya, sinema, kültür, ekoloji, çevre.

### Giriş

Coğrafya; tüm çağlarda insanı ve toplumu anlamak, milletlerin ve devletlerin gelişmelerini sağlamak ve bilimsel ilerlemeye katkı sağlamak için bizlere yol gösteren en önemli bilim dallarından biridir. Coğrafya denilince ilk akla gelen mekânı anlamak ve keşfetmek olsa da aslında Coğrafya bundan çok daha fazlasıdır. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te coğrafyanın tanımı "Yeryüzünü fiziksel, ekonomik, beşerî, siyasal yönlerden inceleyen bilim." olarak yapılır (TDK, 2024). Buradan hareketle diyebiliriz ki coğrafyanın kendi halinde oldukça büyük bir etki alanı olmasına karşılık diğer bilim dallarıyla ilişkileri göz önünde bulundurulduğunda bu alan daha da genişler.

Tablo1: Coğrafyanın alt dalları ve diğer bilim dallarıyla ilişkisi

COĞRAFYA	BEŞERÎ COĞRAFYA	Tarihi Coğrafya Siyasi Coğrafya Ekonomik Coğrafya Davranışsal Coğrafya Nüfus Coğrafyası	Tarih Politika Bilimleri Ekonomi Antropoloji, Sosyoloji, Psikoloji Demografi
	FİZİKİ COĞRAFYA	Jeomorfoloji Klimatoloji Biyocoğrafya Toprak Coğrafyası	Jeoloji Meteoroloji Biyoloji Pedoloji
	COĞRAFİ TEKNİKLER	Coğrafi Bilgi Sistemleri Kartografya Coğrafyada Nicel Analizler Uzaktan Algılama	Bilgisayar Bilimleri Jeodezi İstatistik Mühendislik

Bu çalışmada Coğrafyanın diğer bilim dallarıyla ilişkileri bağlamında Özcan Alper'in Sonbahar filmi inceledik. Bu sayede bir filmi okurken coğrafya ile olan ilişkisini ön plana çıkararak filmin geçtiği zaman ve konjonktür göz önünde bulundurularak o bölge ve orada yaşayan toplumla ilgili pek çok veriye de ulaşabileceğimizi varsayıyoruz.

Yönetmen Özcan Alper Sonbahar filmi kendi hayat hikayesinden ve arkadaşlarının yaşadıklarından yola çıkarak çekmeye karar vermiş ve filmin içerisinde zaman zaman tamamen gerçek arşiv görüntüleri kullanmıştır. Film yurtiçinde ve yurtdışında pek çok adaylık ve 21 ödül kazanmıştır (İMDB, 2024).

Özcan Alper, Sol Haber'e verdiği bir röportajda filmin senaryosunu o dönemi bire bir yaşayan arkadaşlarıyla görüşerek ve onlarla röportajlar yaparak hayata dönüş operasyonu sonrasında neler yaşadıklarını çevreleriyle nasıl ilişki kurduklarını, sosyalizme ve bu konuda yapılan mücadeleye dair bakışlarını sorguladığını ifade eder (Solhaber, t.y).

### Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Söz konusu film yazar tarafından coğrafi unsurlar göz önünde bulundurularak gözlem ve incelemeye tabii tutulmuştur. Film merkezli araştırmalarda, inceleme için seçilen filmlerin toplumsal atmosferle ilişkisi, ideolojik göstergeleri ve anlatısının kültürel boyutları eleştirel söylem çözümlemesi ile açık bir biçimde ortaya koyulabilir (Uçar, 2021, s.161). Filmin işlevleri, etkileri ya da anlamlarıyla ya da üçünün karışımıyla anlamlı bir bütünü oluşturur. Coğrafyanın diğer bilimlerle ilişkisi bağlamında ele aldığımız filmi işlevleri bakımından ele almakla bu bütünlüğü kurmayı amaçlıyoruz.

Nitekim bir filmi, tıpkı bir binanın tasarımını anlamak için binanın parçalarını teker teker incelemek gibi sahne sahne yaşarız. Eğer sahnelerin nasıl birlikte işlediğini anlamayı istersek de filmin bütün biçimine dair bir fikre sahip olunmalıdır (Bordwell & Thompson, 2011, s.443). Bu çalışmada filmin bütünü göz ardı etmeyip her bir sahneye ayrı ayrı odaklanarak içerik analizi-ne gayret edilecektir.

## **Bulgular**

### **Mevsimden Mevsime Bir Göçün Hikâyesi: Sonbahar**

Film bizlere baş kahramanı Yusuf'un bakış açısıyla onun hayatından bir kesit sunarak 1990'lı yıllardaki öğrenci hareketlerini, F Tipi cezaevlerinin gündeme gelerek 19 Aralık 2000 tarihinde devletin cezaevlerini düzenlemek ve açlık grevleri ile ölüm oruçlarını nihayete erdir-mek amacıyla yaptığı Hayata Dönüş Operasyonu'nu ve bu operasyon sonrasında Yusuf'un özü-ne yani memleketi Hemşin'e döndüğünde yaşadıklarını anlatır.

Filmin baş karakteri Yusuf, Artvin/Hopalı'dır. Hapisten çıkıp memleketine yolculuk et-meye başladığı sahne ile film başlar. Bu sahneyle birlikte Karadeniz'in iklimi, bitki örtüsü, yer-leşme şekilleri ve fiziki coğrafyanın konusu olan pek çok unsur yönetmenin bakış açısıyla sunu-lur. Filmin ilerleyen sahnelerinde bölgedeki günlük hayatın işleyişi ve yaşam koşulları gözlemlenir. Filmde Göç Coğrafyası ile Ekonomik Coğrafya arasındaki ilişki hemen sezilir. Yönetmen Özcan Alper, kendisi de Hopalı olduğu için bize buradaki yaşamı gerçekçi bir şekilde yansıtır.

Film, Kültür Coğrafyası bakımından da pek çok öge barındırır. Yusuf'un annesi ile olan konuşmalarının neredeyse tamamı Hemşince'dir. Bunun yanısıra çay ve fındıkla ilgili kendi ara-larında sohbet eden insanların diyalogları bölgenin temel geçim kaynakları hakkında doğ-rudan fikir verir. Siyasi Coğrafya başka bir deyişle Politik Coğrafya açısından da bu filmde önemli vurgular yer alır. Yusuf'un hayatı, üniversiteye başladıktan sonra hep siyasi kavgalar, restleşmeler ve inandıkları uğruna yapması gerektiğini düşündüğü eylemlerle çevrenmiştir.

Filmin anlatı zamanı 2000'lerin başıdır. Filmde ana tema olarak bu dönemde uygulamaya alınan F Tipi Cezaevleri ve bu uygulamaya karşı çıkanların ortaya koyduğu karşı duruş ele alınır. Yine zaman zaman dönemin televizyon kanallarında yayınlanmış orijinal görüntülere de başvuru-rularak o dönemki siyasi gerilim ve sonrasında gerçekleştirilen "Hayata Dönüş Operasyonu", Yusuf'un anılarından hareketle izleyiciye yansıtılır. Tüm bu Politik Coğrafya unsurlarının filmde edindiği yer diğer coğrafi öğelerle birleştiğinde filmi Coğrafya açısından daha okunaklı kılar. Üstelik Özcan Alper, bu filmdeki duygusal vurguları Coğrafi unsurları kullanarak anlatmayı tercih eder. Film karakterlerinin yaşadığı duygu durumlarını, gel gitleri Karadeniz'in hırçın dalgaları ile kurduğu anoloji ile anlatır. Dalgaları bir metafor olarak kullanarak aşkın başlangıcı, alevlenişi ve geri dönülmez sonu da dramatik bir biçimde izleyiciye başarılı bir şekilde aktarır.

İlk dakikasından son sahnesine kadar Coğrafyanın birçok alt dalı ve ilişkili olduğu bilim dalları perspektifinden detaylı çözümlenmeler için son derece elverişli olan filmin izleyiciler açısındandır doğa bilincini geliştirmek ve kültür tanıtımı açısından son derece verimli olduğunu söyleyebiliriz.

### **Sonbaharda Siyasi Coğrafya Unsurları: Hayata Dönüş Operasyonu**

Film; 22.12.2000 tarihli arşiv görüntüleriyle başlıyor ve bir asker mahkumlara hitaben: "Bize direnmeyin, sizlere zarar vermeyeceğiz ve sizi F Tipi cezaevlerine sevk ederek bayramı ailelerinizi görerek geçirmenizi sağlayacağız, arkadaşlarınızı ölüme atarak hiçbir şey kazanamazsınız." der.

Film bir bireyin hikayesini anlatır gibi görünse de aslında tamamen bu siyasi olayları gündemine alır fakat bunu arka planda bırakarak insani bir dramayı canlandırır. Bu sebeple filmde anlatılan olayların iç yüzünü biraz açmamız ve kısaca izah etmemiz gerekmektedir.

Türkiye’de uzun yıllar boyunca cezaevleri koğuş sistemine göre yapılanmıştır, bu sis-temde mahkumlar toplu olarak bir arada kalırlar ve yine topluluk halinde havalandırmaya çıka-rak birbirleriyle konuşur, görüşürler. Buna mukabil devlet terör örgütlerinin hız kesmeden ey-lemelerine devam etmesi, ülkenin bir türlü güvenli hale getirilememesi ve örgüt üyeleri ile örgütün bazı liderlerinin tutuklanmasına rağmen bu işe bir çözüm bulunamamasının sebeplerini düşün-müş ve örgütün artık adeta cezaevlerinden yönetilir hale geldiğine karar vererek mahkumların birbirleriyle görüşmelerini engellemeye karar vermiştir. Buna çözüm olarak da ortaya F Tipi Cezaevleri fikri çıkmıştır (Parlak, 2018).

Mehmet Ballı ise çalışmasında bu ceza infaz kurumlarının terör veya çıkara dayalı suç örgütüne mensup tutuklu yada hükümlü sayılarının gittikçe artması, kalabalık ve yoğun koğuşla-rın sağlık, güvenlik ve insan haklarına uygunluğu yönünde büyük zafiyetlerin ortaya çıkmasını önlemek amacıyla bu sıkıntıları en asgari düzeye indirmek, tutuklu ve hükümlülerin düşman-lık hislerini ve kalabalık ortamdaki olumsuz yönde etkilenmemeleri için yapılan ve dev-letin kendisini koruma amaçlı inşa ettiğini ifade eder (2021, s.68).

7 Mayıs 2000’de dönemin Adalet Bakanı Hikmet Sami Türk bir basın toplantısı düzenle-yerek F Tipi cezaevleri hakkında kamuoyuna genel bir bilgilendirme yapma ihtiyacı hissederek. Devletin bu ceza infaz kurumlarda hükümlülerin her türlü haklarının muhafaza edildiğini ifade eder (Sevimli, 2010, s.47).

Fakat başta mahkumlar ve onların yakınları olmak üzere DİSK gibi bazı dernekler, Adalet Ağaoğlu ile Yaşar Kemal’in de aralarında bulunduğu bir grup aydın, dönemin Fazilet Partisi Milletvekili Mehmet Bekaroğlu gibi siyaset adamları bu yeni yapının insan yaşamına uygun olmadığını öne sürerek bu modele karşı çıkmışlardır.

Aç Sevim Güçlü, Mehmet Bekaroğlu’nun Aktüel Dergisi’ne verdiği röportajda şunları söylediğini aktarır: “Bunlar öyle ortak mekanlar falan değil, daracık koridorlara açılıyor... Ben buna zindancı anlayış diyorum. Zindancı anlayışta kural falan olmaz...” (Aktaran; Sevimli, 2010, s.47)

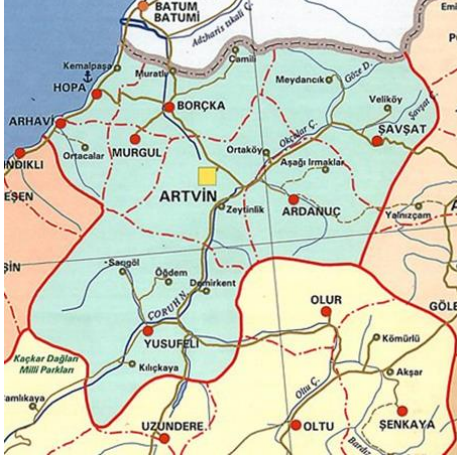
Hapishanelerde F Tipi Cezaevine karşı çıkan gruplar açlık grevlerine ve ölüm oruçlarına başlarlar. Gerilim iyice tırmanır ve nihayetinde tüm bunlara son vermek için Hayata Dönüş Operasyonu düzenlenir. Hayata Dönüş Operasyonu, Türkiye’de cezaevlerindeki bazı tutuklu ve hükümlülerinin F tipi hücre sistemine ve tecrit uygulamasına direnmek için 20 Ekim’de başlattıkları açlık grevi ve ölüm orucu eylemlerine karşı, 19 – 22 Aralık 2000 tarihleri arasında 20 cezaevine aynı anda yapılan bir operasyondur. Bu operasyon sonucunda 28 tutuklu ve 2 asker başta olmak üzere toplam 30 kişi hayatını kaybetmiştir (Sevimli, 2010, s.139).

### **Fırtınalı Günler ve Hırçın Dalgalar: Karadenize Dönüş**

Filmin ilgili sahnelerinde Yusuf’un cezaevi revirinde muayene olduğu ve ciğerlerinin oldukça kötü bir halde olduğu için o zamanlar hasta mahkumlara hak veren Anayasa’nın ilgili maddesinden yararlanarak dışarı çıkıp evine doğru yolculuk ettiğini görürüz. Yusuf’un memleketi Hopa’ya dönüşü sırasında Karadeniz iklimi ve coğrafyası ile ilgili birçok sahneye rastlanır. Karadeniz’in bulutlu ve yağışlı iklimini ve sık ormanlardan oluşan bitki örtüsü yönetmenin başarılı seçkileriyle sunulur.

Artvin ili Türkiye’nin Karadeniz Bölgesinin kuzeydoğusunda yer almaktadır. İlin doğusunda Gürcistan, güneyinde Ardahan ve Erzurum, batısında Rize ve Erzurum kuzeyinde Karadeniz yer alır (Ölmez, 2002, s.50) Artvin, Karadeniz Bölgesinin Doğu Karadeniz Bölümü sınırları içerisinde yer

almaktadır. İklimin karakteristiği, kışların ılık, yazların sıcak ve çok yüksek yağışların sıkça görülmesidir.



Şekil 1: Artvin İlinin Coğrafi Konumu

<https://www.cografya.gen.tr/tr/artvin/>

Artvin Yöresinin iklim özellikleri (Şekil 1) ve arazi yapısı dikkate alındığında, yöredeki ormanların pek çoğunda odun üretiminin asli amaç olmaması gerektiği hemen görülecektir. Arazi koşullarının elverişsizliği, çoğu yerde dik, sarp ve pek sarp eğimli olması nedeniyle üretim masrafları artmakta ve piyasaya sunulan tomruk maliyetinin yüksek çıkmasına neden olmaktadır. Alınan etanın bir kısmı üretim, nakliye ve depolama sırasında zarar görmekte ve piyasaya arz edilen üründe kalite kaybı olmaktadır. (Yüksek & Ölmez, s.59)

Yöre ormanlarından üretim amaçlı olarak yararlanma düşüncesinden vazgeçilmesigerek-tiği düşünülmektedir. Yöredeki ormanlardan yararlanma ve milli parkların değerlendirilmesinde ekoturizm olgusu ön plana çıkartılmalı ancak eko-turizme açılan alanların bu kez de yerli ve yabancı turistler tarafından tahrip edilmemesine dikkat edilmelidir. (s.60) Karadeniz Bölgesi'nin tipik köprülerinden biri de bu görüntülerde yer alır. Bölgedeki köprülerin tümü, akarsu yatağının iki yanında karşılıklı birer ayak üzerinde yükselen yuvarlak ya da hafif sivri kemerli bir yay formuna sahiptir. Köprü kemerleri düzgün kesme taştan, ayak ve diğer kısımları moloz taştan oluşur (KTB, t.y.).

### Sonbahar'da Erken Uyarı: Klimatoloji

Filmde günümüzde etkilerini çokça hissetmeye başladığımız ve küresel tartışmaların en başında uzun süre kalacağa benzeyen iklim krizi tartışmalarına çeşitli diyaloglarla değinilmektedir: Örneğin;

- 15 dk. Daha yağsa var ya köye giremeyecektik. Su almış gitmişti.

- Dünyanın çivisi çıkmış işte küresel ısınma yok ozon tabakası derken dünyanın sonu. (Alper, 2008, 05.11-05.25)

Neredeyse tüm şiddetli hava olaylarının birer afete dönüşmesi, topoğrafik koşulların, yanlış yerleşme ve yanlış arazi kullanımı uygulamaları gibi yerel ya da bölgesel coğrafya etmenlerinin yanı sıra, temel olarak insan sistemlerinin olası yerel hava tiplerine karşı hazırlıklı olma ve önlemler almadaki başarısızlığının doğal bir sonucudur. Bu büyük tehlike, günümüzde dra-matik olarak şiddetlenmektedir. İnsanın doğal iklim sistemi üzerindeki müdahalesi, küresel iklim değişikliğini, toplumun bu gelişmeye gerektiği kadar hızlı uyum göstermeyebileceği ölçüde hızlandırabilir (Türkeş, 2001, s.199).

Daha sonraki sahnelerde de sıklıkla tipik Karadeniz iklimine bağlı olarak sağanak şeklinde yağın yağmur görüntülerini görüyoruz. Kışın yolları kapatacak ve ulaşımı engelleyecek kadar çok yağın kar da yine bize bölgenin iklimiyle alakalı bilgiler verir.

### Sonbahar'da Odak İzlek: Beşerî Coğrafya

Dağınık yerleşmeyi gördüğümüz film sahneleri aslında Beşerî Coğrafyayı belirleyen şart-lar hakkında izleyiciye fikir verir. Dağlık bir bölge olması sebebiyle Karadeniz'de dağınık yerleşim kaçınılmaz bir tercih olmuştur. Bu insani ve sosyal ilişkileri de belirler. Ayrıca bu sahnelerde Karadeniz Bölgesi'nde yer alan geleneksel evlerin yapısı ve mimari yaklaşım ortaya konulur. Taş ve ahşabın birlikte kullanıldığı bu evlerde bazı katlar meyilli arazi sebebiyle toprağa gömül-müş olarak görülmektedir.

Doğu Karadeniz evleri, hangi tür malzemeye yapılmış olursa olsun doğayla, insanla ve çağlar boyu süren deneyimlerle kazanılmış bir uyum mimarlığının ürünüdür. Bir bakıma çetin bir coğrafyanın ve inatçı Karadenizli'nin birbirleriyle sağladığı uyumun eseridir Doğu Karadeniz bölgesinde en çok kullanılan yapı malzemesi taş ve ahşap olduğundan kullanılan yapı teknik-lerini de bu malzemeler belirlemiştir (Başkan, 2008, s. 42).

Evin hayat yani salon kısmında ortada bir soba olduğunu ve misafirlerin burada ağırlan-dığını ayrıca Türk evlerinde normalde ayakkabıyla eve girme adeti olmadığı halde burada hayata halı serilmediğini ve ayakkabılarla evin içinde dolaşıldığını görürüz.

### Sonbahar'da Kültür Coğrafyası

**Gelenek:** Filmde yer alan cenaze görüntüleriyle bölgenin inanç ve adetlerine göz atma imkânı buluyoruz. Hep birlikte omuzlarda taşınan tabutu ve ölünün arkasından ağıt yakan kadınları götürürüz. Aynı sahneyi Yusuf öldükten sonra da onun tabutunun taşınmasıyla izleriz ve annesinin ağzından onun için yakılan Hemşince bir ağıtla film sona erer, ağıtın Türkçesi şöyledir:

“gel oğul gel.

sana kurban olayım oğul.

gel oğlum yusufum gel.

sonbahar geçti de, kış mı geldi oğul...

on yıl bir delikte kaldın da oğul,

yüreğin mi çürüdü oğul,

benim yusufum oğlum.

yüreğine kurban olayım oğul.

gel oğlum yusufum gel.

büyük derdin vardı da oğul,

bana söyleyemedin mi oğul,

gel oğlum yusufum gel

benim yusufum oğlum.

bembeyaz alnına ve uzun burnuna oğul  
kurban olayım ben oğlum  
gel oğlum yusufum gel.

senin için bahar olmadığını biliyordun da oğul  
o yüzden mi kışın yaylaya çıktın oğul  
gel oğlum yusufum gel  
benim yusufum oğul.” (Alper, 2008, 1.36.52-1.38.53)

Filmde ayrıca Yusuf'un tavan arasında bir sandıktan bulduğu tulumu ve film boyunca onu tamir etmeye çalışmasına en nihayetinde de tulumu tamir edip annesinin isteği üzerine ona bir icrada bulunmasına şahitlik ederiz. Annesi küçüklüğünden beri Yusuf'un tulum çaldığından bahseder. Karadeniz kültürünün, müzik ve halk oyununun vazgeçilmez bir parçasıdır tulum. Hem neşe hem hüznün ihtiva eder.

Hemşin folklorunun önemli bir simgesi olan tulum, Doğu Karadeniz insanın eğlence dünyasının bir bölümünü oluşturmaktadır. Düğünlerde, yayla göçleri ve eğlence dünyasının vaz-geçilmezi olan tulum aynı zamanda tarihsel bir misyona da hizmet etmektedir (Uzun, 2016, s.54).

Filmin bir sahnesinde Yusuf ve Mikhail yaylaya giderler, yaylacılık Karadeniz'in vazgeçilmez geleneklerinden biridir.

Yaylacılık ve yayla hayatı eski Türk kültüründeki göçer hayatın (tarım ve hayvancılığın yoğun bir şekilde gerçekleştirilmesi) bir uzantısıdır (Güven, 2018, s.251).

Artvin'deki yayla evleri taş duvarla tek kat halinde inşa olunmuş, üstü veya toprak damla örtülü basit binalardır. Bir bölme ile ikiye ayrılmıştır. Giriş kısmı, oturma, mutfak, yatıp kalkma yeri olarak kullanılır. Arka bölme ise süt, yoğurt, kaymak, yağ ve peynir gibi ağartıların bulunduğu sütlük adı verilen yerlerdir. Yayla evinin ön kısmına sağ ve sol kenarlara danalık adı verilen ihti-yaca göre bir veya iki göz daha ilave olunur. Bunlar lüzumu halinde ahır olarak da kullanılırdı (Güven, 2018, s.257).

**Geçim Kaynakları:** Filmde kültürel coğrafya ve sosyoloji açısından incelenebilecek pek çok öge yer alır. Öncelikle geçim kaynaklarının kısıtlı olduğunu görülür. Marangozluk ve hayvancılık bunların başlıcalarıdır. Aşağıdaki diyalog bu öğeleri içerir:

- Şimdi sen işi bırak da Ahmet boş boş konuşma. Şu turizm dediğin nedir? Turizm deyince sen ne anlıyorsun? Ben bir şey anladığım yok.

- Turizm girmeyince bir yere o yerde kalkınma olmaz. Turizm olunca pansiyon olacak, otel olacak, lokanta olacak. (Alper, 2008, 25.09-25.24)

Filmde ayrıca hem geçim kaynağı bağlamında hem de günlük hayatın bir eşlikçisi olarak sürekli içilen çayları görmekte ve çay ticareti hakkında bazı cümlelere de rastlamaktayız.

- Devlet çay parasını ödüyor mu ödemiyor mu oradan konuşalım. (Alper, 2008, 13.17-13.19)



### **Kaçınılmaz Kader: Göç Coğrafyası**

26 Aralık 1991'de Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla serbest piyasa ekonomisine ayak uyduramayan ülkelerde ekonomik buhran baş gösteriyor, bunlardan biri de Gürcistan. Buradan özellikle Hopa'ya yoğun bir düzensiz göç söz konusu.

Hopa, Türkiye-Gürcistan sınırı olan Sarp Sınır Kapısı'na yaklaşık 25 km. uzaklıkta bir sahil ilçesidir. Sosyal, ekonomik ve siyasal nedenlerle göç eden bu coğrafya insanları açısından Hopa, bir çekim merkezi olarak işlev görmektedir. Çünkü Hopa, söz konusu coğrafyaya en yakın yer konumundadır, Gürcistan açısından bir sınır komşusudur, uluslararası ticaret yollarının kavşak noktasında yer almaktadır (Özbey, 2017, s.337).

### **Kaçınılmaz Kaderin Mağduru Kadınlar ve Feminist Coğrafya**

Geçinmek amacıyla kaçak olarak Hopa'ya göçen kadınların bir kısmı temizlikçi gündelikçi gibi işlerde çalışsa da maalesef pek çoğu ya pavyonlarda şarkıcılık yaparak ya da seks işçisi olarak geçimini sağlamaya çalışmıştır. Bütün bunlar kültürel anlamda hayatımıza etki etmiş olup "Nataşa" kavramı halk içinde gelişmiş ve "Oy Nataşa Nataşa, Attın beni ataşa" gibi söylemlerin ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir. Burada hem göçe maruz kalan kadınların hem de yerli halkın kadınlarının mağduriyeti söz konusudur. Film de bunu Gürcü kadınlar üzerinden göstermektedir:

Mikhail: Eskiden bari doğru ya da yanlış bir yaşama, bir sosyalizm ümidi vardı. Şimdi onu da yaktılar, yıktılar. Karılar şimdi gelip orospuluk yapıyor. Erkekler de fabrika demirlerini yağmalayıp satıyor. (Alper, 2008, 1.06.29-1.06.57)

Filmde yer alan bu diyalogda Mikhail'in sözleri dönemin buhranlı coğrafyasına ışık tutmakta. Film boyunca aslında Hopa'da artık çok fazla gencin kalmadığını işsizlik ve geçim zorlukları sebebiyle gençlerin dış şehirlere göç ettiklerini ve burada kalanların da delikanlı çağların-daki hayalperest ve belki de gerçek yaşamdan uzak ideolojilerle çevrelenmiş hayallerine özlem duyduklarını görmekteyiz.

Aşağıdaki replik de bunu kanıtlar niteliktedir.

-Abisi n'apalım? Hayattan bizim payımıza da bu düştü. Ama hiçbir şey boşuna değildir. Yine yaşanması gerekiyorsa yine yaşarız. (Alper, 2008, 55.55-56.06)

### **Sonbahar'da İmgeler ve Metaforlar**

Sonbahar filmi sinematografik unsurların birçok imkândan gerçekçi bir gözle istifade edildiği bir filmidir. Yönetmenin birçok gösterge üzerinden bir alt metin kurguladığı dikkatli izleyicilerin gözünden kaçmaz. Örneğin karga ve kuzgun, genellikle pek çok kültürde uğursuz ola-rak nitelendirilen, görünüşleri itibariyle esrarengiz bir hava yarattıkları ve bu esrarengiz havayı korudukları için de her zaman bu gizemli yönüyle kötü çağrışımlara sahip kuş türleridir. Bu kuşların filmde sık sık fonda yer alan görüntü ve sesleri yönetmenin filmin ana felsefesine uygun olarak kullandığı enstrümanlar olarak dikkat çeker.

Bir başka unsur da dalga metaforunun kullanılmasıdır. Filmin başlarında daha sessiz ve sakin gördüğümüz Karadeniz Yusuf ve Elka'nın aşkı ortaya çıkıp kuvvetlendikçe hırçınlaşmaya başlar. Filmin sonlarına doğru umutsuz ve imkânsız olduğunu anladığımız aşkın göstergesi yine dalgalarla verilmiştir. İnsan boyundan kat kat yüksekler kadar uzanan dalgalar Yusuf'un yüreğinin de ne halde olduğunu görebilmemiz açısından önemlidir.

### **Yaşamın Dili: Davranışsal Coğrafya**

Filmde Yusuf ve annesi birbirleriyle yalnızca Hemşince olarak konuşuyor. Ayrıca köyün yaşlılarının da bu dili kullandığını görüyoruz. Filmin sonunda da Yusuf'un ölümünden sonra yakılan Hemşince bir ağıt yer aldığını geleneklerin anlatıldığı bölümde söylemiştik. Diller bakımından zengin bir yapıya sahip olan filmde Hemşince'nin yanı sıra Türkçe ve Gürcüce de yer alıyor.

Yusuf ve Mikhail'in pavyona gittikleri sekansta orada çalışan yabancı uyruklu kadınların Gürcüce şarkılar söylediğini görüyoruz.

Başka bir sahnede Elka arkadaşıyla bir lokantada sohbet ederken yine bu dil kullanılıyor ve Elka annesiyle telefonda konuşup kızı hakkında bilgi alırken de aynı şekilde ana diliyle yani Gürcüce ile bu konuşmayı gerçekleştiriyor.

### **Sonuç**

Coğrafyanın pek çok bilim dalıyla olan organik bağı insanlara iyi bir gözlemlerle pek çok farklı konuda bilgi edinebilme imkânı sunmaktadır. Bir film izlerken dahi olsa coğrafya bilgisiyle gözlem kabiliyetini birleştirerek farklı ülkelerin yaşamları, kültür ve gelenekleri, sosyal hayatlarının yanı sıra yaşadıkları bölgenin fiziki ve beşerî coğrafi unsurlarına kadar bilgi edinebilmek mümkündür.

Sinema birçok disiplin açısından son derece önemlidir. Görsel bir sanat olması sebebiyle hem doğaya hem de insana dair önemli veriler sunar. Coğrafyanın alt dalları ve diğer bilim dallarıyla ilişki bağlamında değerlendirmeye tâbi tuttuğumuz Özcan Alper'in yönetmenliğini üstlendiği Sonbahar filmi ekseninde fizikî, beşerî, kültürel ve feminist coğrafya; göç coğrafyası perspektifinden bazı gözlemleri ortaya koymaya çalıştık. Karadeniz Bölgesinin zengin tabiat değerleri, bölge halkının kültürel ve sosyal hayatına ilişkin veriler film bağlamında ele alındı.

Türkiye'nin yakın tarihinde önemli bir hadise olan F Tipi Cezaevi Uygulaması ve Hayata Dönüş Operasyonu'nun ferd, aile ve topluma yansımalarının merkeze alındığı T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı katkısıyla yapılan Sonbahar filmi birçok yönüyle değerlendirmeye çalıştık. Buradan hareketle sinema filmlerinin alanyazınına büyük katkılar sağlayabileceği kanaatine ulaştık.

Özellikle Sosyal Bilgiler ve Coğrafya eğitimi açısından sinema filmlerinin bu örnekte olduğu gibi çok yönlü okumalara imkân sağladığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kalıcı hâle getirdiği söylenebilir. Bir yöntem olarak sinemanın sağladığı görsel, işitsel ve zihinsel zenginliklerden istifade edilebilir.

Çalışmamızın ekinde filmde alınan bazı karelerle içerikte sunduğumuz veriler desteklenecektir.

### Kaynakça

- Güçlü Sevimli, A. (2010). Hayata dönüş operasyonu, koğuştan hücrelere. İstanbul: Çağdaş Hukukçular Derneği Yayınları.
- Balı, M. (2021). *Türkiye'de ceza infaz kurumları ve tipleri (1923-2018)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Bordwell, D. & Thompson, K. (2011). *Film sanatı*. (Çev., E. Yılmaz ve E. S. Onat) Ankara: DeKi Yayınları.
- Güven, O. (2018) Artvin ili örneğinden hareketle Türklere yaylak ve kışlak kültürü içinde, *Modern dönemde edebiyat, eğitim, iktisat ve mühendislik*. (ss. 249-264).
- IMDB (t.y.). Sonbahar. <https://www.imdb.com/title/tt1330591/>. Erişim Tarihi: 10.01.2024
- Özbey, K. (2017) Uluslararası göçte etnisite ve cinsiyete uygun iş bölümü: Hopa örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10(49), 334-347.
- Parlak, C. (2018). Türkiye'de siyasal hayat ve cezaevleri: hayata dönüş operasyonları üzerine bir inceleme. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Rize İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü (t.y.) Kemer Köprüler. <https://rize.ktb.gov.tr/TR-127867/kemer-kopruler.html>. Erişim Tarihi: 10.01.2024.
- Solhaber (t.y.) Özcan Alper. <https://haber.sol.org.tr/kultur-sanat-medya/ozcan-alper-haberi-2690/> Erişim Tarihi: 10.01.2024
- Alper, Ö. (2008). Sonbahar [Sinema Filmi]. Türkiye: Nar Film.
- Türk Dil Kurumu. (2024) *Coğrafya. Güncel Türkçe sözlük*. Erişim Tarihi: 10.01.2024.
- Türkeş, M. (2001). Hava, iklim, şiddetli hava olayları ve küresel ısınma. Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü 2000 Yılı Seminerleri, Teknik Sunumlar, Seminerler Dizisi: 1: 187-205.
- Uçar, A. K. (2021). Film incelemelerinde yöntem arayışı: Eleştirel söylem çözümlemesi (Bölüm 7) içinde, *Sosyal, beşeri ve idari bilimlerde yeni arayışlar ve çalışmalar*. İzmir: Serüven Yayınları
- Uzun, Enver (2016). Doğu karadeniz bölgesi tulum çalgısının tarihsel serüveni hakkında bazı tespitler. *UKHAD*, (6), 54-71.
- Yüksek, T, Ölmez, Z. (2002). Artvin bölgesinin iklimi, toprak yapısı, orman alanları, ağaç hizmeti ve ormancılık çalışmalarıyla ilgili genel bir değerlendirme. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 3(1), 50-62.

## **BİYOGRAFİK NOTLAR**

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Yazar 1: 55%

Yazar 2: 45%

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmada çatışma beyanı bulunmamaktadır.

**EKLER:**

**Filmden Kare Hilayeler:**



1. Hayata Dönüş Operasyonu'na ilişkin filmin ilk sahnelerinde yer alan Arşiv kaydından bir görüntü



2. 1990'lı yıllarından öğrenci hareketlerini gösteren arşiv kayıtlarından bir görüntü.



3. Yusufun cezaevi revirinde muayane olurken arkada görülen veremle savaş posterini.



4. Filmde sıklıkla gördüğümüz Karadeniz'in fiziki ve iklim özelliklerini yansıtan bir görüntü.



5. Karadeniz'in geleneksel evlerinde sosyal hayattan bir kare.



6. Geleneksel Karadeniz evinin yapısal özelliklerinin rahatlıkla gözlenebildiği bir kare.



7. Karadeniz Bölgesi'nde cenaze geleneklerinin bir parçası olan kadınların ağıt yakma sahnesi.



8. Karadeniz Bölgesinde geçim kaynaklarından bir örnek olarak marangozluk mesleği.





9. Karadeniz Bölgesindeki bir diğer geçim kaynağı olarak hayvancılık.



10. Gürcistan göç etmek zorunda kalan kadınların pavyonlarda çalışmalarını yansıtan bir kare.



11. Filmde bir ölüm imgesi olarak kullanılan bölgede yaşayan Alakarga.