

# IJONAS



**Uluslararası Sosyal Bilgilerde  
Yeni Yaklaşımlar Dergisi**

**Cilt 8 / Sayı 1 / Yıl 2024**



**International Journal of New Approaches in Social Studies**



**International Journal of New Approaches in Social Studies – IJONASS**

**VOLUME: 8, ISSUE: 1, YEAR: JUNE – 2024**

**ISSN: 2618-5725**

**International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS** is a peer-reviewed (Double Blind Review) and scientific international journal that started publishing in 2017. The language of publication is Turkish and English. Studies accepted to the IJONASS are published online. IJONASS aims to contribute to the education and training processes and the field of teacher training by revealing current situations, drawing attention to problems, suggesting solutions, etc. by publishing original studies in the field of Social Studies and in the fields of educational sciences, social sciences, sports sciences and fine arts that the editorial board deems appropriate. In addition to research and review articles, course activities, book reviews and biography studies are also published.

#### **ABSTRACTING AND INDEXING**

**AcademicKEYS**

**Academic Index**

**Academic Resource Index**

**BASE**

**CiteFactor**

**Clausthal University of Technology Library**

**Cosmos Impact Factor**

**Dergipark**

**DIIF**

**Directory of Research Journals Indexing**

**Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)**

**EZB Elektronische Zeitschriftenbibliothek**

**Frankfurt University of Applied Sciences**

**Frei Universität Berlin Bibliothek**

**General Impact Factor**

**Google SCHOLAR**

**German National Serials Database (ZDB)**

**HLB Fulda University**

**Indexa**

**INDEX COPERNICUS**

**Infobaseindex**

**INTERNATIONAL INSTITUTE OF ORGANIZED RESEARCH (I2OR)**

**International Society for Research Activity (ISRAJIF)**

**International Citation Index ISEEK**

**JatsTech**

**Journalfactor**

**Katholische Universitat  
OpenAIRE  
Philipes Universitat Marburg  
Road  
Root INDEXING  
Scientific Indexing Service (SIS)  
Scholarimpact  
Sindex SIS ( <http://www.sindex.org/JournalList.aspx?ID=4675> )  
Southwest-German Union Catalogue (SWB)  
The Big Search Engine Index  
UH Universitat Hamburg  
Universiteits Bibliotheek Gent  
Universitats Bibliothek Leipzig  
UniKASSEL VERSITAT  
WorldCAT**

## **LETTERS**

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

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ

[ijonasstr@gmail.com](mailto:ijonasstr@gmail.com)



**International Journal of New Approaches in Social Studies – IJONASS**

**VOLUME: 8, ISSUE: 1, YEAR: JUNE – 2024**

**EDITOR'S NOTE...**

As the International Journal of New Approaches in Social Studies (IJONASS), we present to you important research and innovative studies focusing on various aspects of social studies education with an interdisciplinary approach in the field of social studies education/training. Thanks to the devoted work of our authors and experienced referees and the suggestions of our readers, we try to evaluate research that will contribute to the field of cultural studies and social studies, as well as focusing on educational sciences in general, to a certain extent.

Our journal, enriched by interdisciplinary studies and contributions from different perspectives, sheds light on the future of social studies. We invite all researchers who conduct innovative studies in the field of social studies to contribute to our journal. There are five different studies in this issue of our magazine, of which I am the guest editor. With the advantage of the richness of content brought by the interdisciplinary structure of social studies education, in this issue, we include "Examination of Distance Education Students' Opinions on Distance Education, Their Expectations Regarding Student-Student Interaction in Distance Education, and Their Perceptions Regarding the Sense of Community", "Language Learning of Immigrant Students from the Teacher's Perspective: Challenges and Obstacles" ” as well as studies under the titles “How Can Emotional Intelligence Be Useful in Implementing the Social Problem Solving Skills of Family Physicians During the Covid-19 Pandemic?”, “Determination of Social Studies Teachers' Views on Spatial Skills”, “A New Concept Proposal in History Education: History Capitalism” There are also studies under the headings. We hope that the studies in this issue will bring a different perspective to social studies education/training with an interdisciplinary approach and open new horizons, as in our previous issues.

I believe that the next issues of our journal will continue to encourage in-depth research in this field and provide valuable contributions to the field. I wish success to our journal and thank our contributing authors and referees.

Assoc. Dr. Bahadır KILCAN  
Gazi University Faculty Member  
June – 2024



**International Journal of New Approaches in Social Studies – IJONASS**

**VOLUME: 8, ISSUE: 1, YEAR: JUNE – 2024**

## **CONTENTS**

*Editor's Note*

*Contents*

1. Zeynep Dikec – Omer Faruk Islim - Ilker Yakin (p. 1 – 32)

**Investigation of Distance Education Students' Opinions on Distance Education, Their Expectations on Student-Student Interaction in Distance Education and Their Perceptions Regarding the Community Feeling**

2. Cansu Abaci Yildiz – Gözdenur Işıkci Başkaya (p. 33 – 59)

**Language Learning of Immigrant Students from the Teacher's Perspective: Challenges and Barriers**

3. Erkan Döner – İbrahim Efe Efeoğlu (p. 60 – 71)

**How Can Emotional Intelligence be Useful in Practicing Family Physicians Social Problem-Solving Skills During the Covid-19 Pandemic?**


4. Damla Yildirim – Bülent Akbaba (p. 72 – 98)


**Determination of Social Studies Teachers' Views on Spatial Skills**


5. Esra Çalışkan – Bahri Ata (p. 99 – 144)

**A New Concept Proposal in History Education: History Capital**

## Investigation of Distance Education Students' Opinions on Distance Education, Their Expectations on Student-Student Interaction in Distance Education and Their Perceptions Regarding the Community Feeling

Zeynep Dikec  zynpgzbnl@gmail.com  
Ministry of National Education, Mersin, Türkiye  
ROR ID: <https://ror.org/010q6ek40>

Omer Faruk Islim  omerfarukislim@gmail.com  
Mersin University, Mersin, Türkiye  
ROR ID: <https://ror.org/04nqdw39>

Ilker Yakin  ilker@mersin.edu.tr  
Mersin University, Mersin, Türkiye  
ROR ID: <https://ror.org/04nqdw39>

### **Abstract:**

*Distance education offers opportunities for widespread and continuous learning, granting access to information without limitations of time or location. Despite its numerous advantages, the absence of social interaction stands out as a primary obstacle in online learning, as these interactions can play a pivotal role in mitigating students' feelings of isolation and disconnection. Current trends in higher education seek to support students not only in meeting their academic requirements but also in addressing their emotional and mental well-being. This study aims to investigate the perspectives of associate degree students engaged in distance education on various aspects of this mode of learning, their expectations regarding interaction with fellow students, and their perceptions of the community feeling. To conduct this study, a cross-sectional survey method was utilized, involving 102 associate degree students enrolled in distance education programs. The findings of this study suggest that students express a reasonable level of satisfaction with distance education. Students enrolled in distance education courses express a desire to engage with their peers while pursuing online courses. While students may experience some sense of community in the realm of distance education, this sense may not reach a fully satisfactory level. Both the sense of community in distance education and student-student interaction in online courses have a significant and positive impact on students' overall perceptions of distance education.*

**Keywords:** Distance education, interaction, community feeling, students' expectations.

---

Dikec, Z., Islim, O. F., & Yakin, I. (2024). Investigation of distance education students' opinions on distance education, their expectations on student-student interaction in distance education and their perceptions regarding the community feeling. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 8(1), 1-32. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1405668>

---

<b>Submission Date:</b>	16.12.2023
<b>Acceptance Date:</b>	09.01.2024
<b>Publication Date:</b>	30.06.2024

## INTRODUCTION

Today's global scientific and technological advancements are ushering in innovations across various domains, particularly within the realm of education. With the rapid progression of technology, people's educational demands are on the rise, and conventional educational practices in institutions are struggling to meet the evolving needs and expectations of individuals (Sadeghi, 2019; Tucker, 2001). In light of these developments, diverse alternatives are being explored to complement traditional education (Sarı, 2021), leading to the incorporation of distance learning into people's daily lives. Distance education offers opportunities for widespread and continuous learning, granting access to knowledge irrespective of temporal and spatial constraints (Anderson & Dron, 2011; Buckley, 2003; Chen et al., 2009).

The COVID-19 pandemic has recently emphasized the importance of remote learning, as educational institutions worldwide were required to implement distance learning methods across all levels of education. This abrupt transition to online or remote education during the pandemic has given rise to a new educational landscape that impacts more than 1.5 billion students (Arnett & Waite, 2020; Gallagher et al., 2020; Pollock, 2020; Santos & Reeve, 2020).

Distance education is not a new concept within the realm of education. According to Mehrotra et al. (2001), it's not a prospective possibility for which higher education institutions should prepare, but rather a current reality with both advantages and disadvantages for educational establishments. It offers students a broader array of choices regarding where, when, how, and from whom they learn, increasing educational accessibility for a growing number of individuals. As Traxler (2018) points out, distance education offers several advantages in terms of accessibility and cost-effectiveness. It creates a cost-effective learning environment, grants access to larger groups, offers flexibility in terms of time and location, and is well-suited for individualized learning (Arat & Bakan, 2011; Bakioğlu & Can, 2014; Odabaş, 2003).

Despite these advantages, the most significant challenge in distance education is the lack of effective communication between instructors and students (İşman, 2011; Masino, 2015; Tryon & Bishop, 2009). Altıparmak et al. (2011) identified issues experienced in the distance education process, including students lacking financial means to access the system, the need for proper program entry, technical infrastructure challenges, and the potential for occasional technical difficulties. Ustati and Hassan (2013) highlighted students' difficulties in engaging with the distance education process, and Duran (2020) noted in his research that limited interaction in distance education leads to a negative impact on individuals' perception of education.

Research indicates that interaction in learning environments leads to more profound cognitive engagement (Hulon, 2013; Larson & Keiper, 2002), and better learning outcomes can be realized through increased interaction (Exter et al., 2009; Drouin, 2008; Liu et al., 2007; Purarjomandlangrudi et al., 2016; Yu et al., 2020). Consequently, the establishment of a community is likely to promote increased interaction among students. Such interactions play a crucial role in mitigating students' feelings of isolation and disconnection. In the context of online distance education, the concept of a "sense of community" holds great significance and is a pivotal element in students' online learning experiences (Drouin, 2008; Palloff & Pratt, 2007; Rovai, 2002).

A sense of community is defined as a collective of participants, relationships, interactions, collaboration, shared objectives, and commitment (Rovai, 2002; Sadera et al., 2009; Shea et al., 2006). It can also be understood as an individual's perception of the communal connections among group members (Delahunty et al., 2013). In the educational context, a classroom community is shaped by a social network of learners who share knowledge, common goals, mutual expectations, and a belief in their importance to each other (Delahunty et al., 2013; Rovai, 2002).

Advancements in technology within the realm of online learning have enabled the formation of communities that transcend the traditional constraints of time, space, and physical proximity, thereby rendering them accessible to a diverse and geographically dispersed membership (Perrotta, 2006; Rovai, 2002; Rovai et al., 2004). Moreover, as awareness grows regarding the potential for students to experience feelings of disconnection and isolation, the significance of nurturing a sense of community in online courses has become increasingly apparent (Akyol et al., 2009; Dawson, 2006; Rovai, 2002).

In the realm of education, distance learning has become a significant and expanding segment of the landscape (Gunawardena & McIsaac, 2004; Simonson et al., 2011). Notably, there has been a substantial surge in interest in distance education during the pandemic (Chen et al., 2020; Pregowska et al., 2021; Telli & Altun, 2020). Within the context of distance education, students assume specific responsibilities for their individual learning within educational systems (Moore & Kearsley, 2012). Research in this domain links the success of distance learners to various factors, including teaching methods and course design (Kauffman, 2015), instructor presence (Moore, 2014; Park & Kim, 2020), student engagement, and the cultivation of a sense of community (Sadera et al., 2009). Furthermore, it is stressed that to enhance the effectiveness and quality of distance education, it is imperative to seek students' feedback on the process, identify its shortcomings, and make necessary adjustments (Sae-Khow, 2014; Uzun et al., 2013).

Conversely, gaining a deeper understanding of the concept of a sense of community in online distance education courses can lead to improvements in the quality of education and foster a more positive classroom experience for both students and instructors. It has been demonstrated that a sense of community is one of the factors that significantly influences student success in online distance education courses (Gallagher-Lepak et al., 2009; Liu et al., 2007; Rovai et al., 2004) and has garnered significant attention, particularly in higher education (Bond & Lockee, 2014; Roberts & Lund, 2007). Research consistently indicates that it is feasible to create a sense of community in an online environment (Arbaguh, 2008; Correia & Davis, 2008; Liu et al., 2007; Shea & Bidjerrano, 2009; Wise et al., 2008). To achieve this, online learners need carefully designed opportunities for interaction to develop social relationships and foster a sense of community (Delahunty et al., 2013). Learning environments that foster a strong sense of community often involve high levels of student-faculty interaction, active roles for students, prompt feedback, and student collaboration in shared learning (Shea et al., 2006). A more profound understanding of the role of a sense of community in online classrooms can be valuable for instructors and course designers seeking to enhance the quality of online learning to better address both the emotional and academic needs of their students.

Current trends in higher education involve a focus on supporting students not only academically but also in addressing their emotional and mental well-being (McAllister et al., 2014; Poalses and Bezuidenhout, 2018; Son et al., 2020). Within this context, it has been reported that



students' feelings of isolation and loneliness have surged, particularly during the COVID-19 pandemic (Cairns et al., 2020; Houghton et al., 2022; Knight et al., 2021; Liu et al., 2021; Rippé et al., 2021; Vaillancourt et al., 2021). Prior research underscores the significant role of quality social interactions in mental health (Nearchou et al., 2020) and the adverse impact of social isolation on both physical and mental health (Pietrabissa and Simpson, 2020).

Recent studies indicate that students often experience loneliness during the pandemic (Labrague et al., 2021), and the absence of face-to-face social interactions during this period is not only linked to feelings of loneliness but also emerges as a significant source of stress for students (Dumitrache et al., 2021; Son et al., 2020). In studies conducted before the pandemic on distance education, there has been a growing emphasis on the importance of interaction (Swan, 2002; Daniel & Marquis, 1979; Piazza & Rizzari, 2020). Muilenburg and Berge (2005), in their exploration of online learning potentials, assert that the lack of social interaction is one of the most significant barriers to students' online learning experiences. Reviewing studies in the field of distance education, Saba (2000) concludes that interaction is at the heart of the teaching and learning process and plays a pivotal role in distance education, with instructional designers and educators needing to create conditions for interaction to support specific teaching and learning processes (Kassim et al., 2023; Wagner, 1994).

However, there are divergent findings in the literature regarding students' perceptions of the importance of student-student interaction. For instance, Kurucay and Inan (2017) noted that previous studies have not reached a consensus on the significance of student-student interaction in online learning environments. While some studies highlight that student-to-student interaction is a vital component of the distance education learning process (Berge, 2002; Conaway et al., 2005; Hillman et al., 1994; Moore, 1989; Yang & Chang, 2012; Zheng & Smaldino, 2003), others argue that student-to-student interaction in distance education is not deemed necessary or valued by distance education students (Kearsley, 1995; Moore et al., 2016; Reisetter & Boris, 2004). Some studies suggest that student-to-student interaction does not significantly impact student success in a course (Bernard et al., 2009), while others contend that such interaction results in increased confidence and success (Moore, 2014).

Given this context, it is of paramount importance to gather students' expectations and viewpoints regarding student-student interaction and communication in distance education courses. The process of globalization affecting all facets of public life underscores the essential need for the ongoing education of the population. The rapid advancement of information and communication technologies is instigating innovative and creative trends within the education system (Atieku-Boateng, 2021; Shoufan, 2019). Distance education models and technologies play a significant role in these emerging trends. More online education opportunities are becoming available, particularly at the higher education level, both nationally and globally, through the medium of distance education (Bao, 2020).

It can be argued that the pandemic, which compelled nations worldwide to transition to online learning at all educational levels, has magnified the importance of effective online teaching environments and methods. Therefore, assessing students' perspectives on distance education across all possible dimensions, comprehending their perceptions, and making adjustments in line with these insights are deemed highly valuable for the future of distance education (Telli & Altun, 2020).

Palloff and Pratt (2007) underscore that the cornerstone of successful online learning lies in the

establishment of an effective learning community within the online learning environment. Scholars and professionals dedicated to student success assert that meaningful interaction and the cultivation of a sense of community are pivotal factors contributing to a meaningful educational experience and fruitful online learning (Garrison et al., 1999; Gunawardena & Zittle, 1997).

In the realm of distance education, numerous studies have explored the sense of community, interactions between learners and instructors, interactions among learners, and interactions between learners and educational content. These studies have sought to measure and evaluate learners' knowledge and skills related to the teaching process. However, many of these studies have become outdated in the face of evolving educational technologies. New perspectives are essential to address the deficiencies and challenges that have arisen, particularly in the context of the pandemic.

The objective of this study is to investigate the viewpoints of associate degree students who are enrolled in distance education programs, focusing on various aspects of distance education. It seeks to understand their expectations regarding interactions among students and their perceptions of the sense of community within this educational modality. The insights derived from this study, particularly students' thoughts on student-student interaction and the sense of community in distance education environments, can be instrumental for instructional designers and online course instructors in the development of more effective online learning environments that align with student needs. Additionally, this research holds significance for educators and educational policymakers, aiding in the planning and implementation of distance education in the future.

## **METHOD**

In conducting this research, which aims to examine the opinions of associate degree students enrolled in the distance education system regarding distance education, their expectations for student-student interaction in distance education, and their perceptions of the community feeling, the survey model, one of the descriptive research methods, was utilized. Survey research is a method aimed at determining the current state of affairs related to the research topic (Büyüköztürk et al., 2020). In survey research, data are typically collected from a large population. Researchers in survey research are more concerned with how opinions and characteristics are distributed within the sample, rather than the reasons behind those opinions (Fraenkel et al., 2012). In this context, the data collected from a specific group concerning the aspects they assess can be used for generalization purposes.

For this study, the cross-sectional survey method was employed. The survey method is a non-experimental research approach that uses questionnaires or interviews as data collection tools, and cross-sectional surveys involve collecting this data from the sample at a single point in time (Atalmış, 2019). In the context of this study, data were collected from the participants using an online survey form at a single point in time. The findings were determined based on the gathered data, and conclusions and recommendations were formulated accordingly.

### ***Participants***

The study involved 102 associate degree students enrolled in the distance education system at Mersin Vocational School, who were selected using the convenience sampling method. Convenience sampling methods can be described as selecting the most accessible individuals

or items directly available to the researcher when forming samples from the population of interest (Patton, 2014). While convenience sampling methods may not be as robust in representing the entire population as many other sampling methods, the rationale for this choice is to account for the challenges encountered during the rapidly spreading pandemic that occurred during the study period in our country and around the world.

**Table 1.** Demographic information of students

	Variables	Frequency (N)	Percentage (%)
Gender	Woman	42	41.2
	Man	60	58.8
Grade	First year	38	37.3
	Second year	64	62.7
Dept.	Business administration management	5	4.9
	Computer programming	27	26.5
	Electronic technology	21	20.6
	Forestry	11	10.8
	Marketing and advertising	14	13.7
	Pharmacy services	12	11.8
	Property protection and security	12	11.8

When Table 1 is examined, it is observed that 42 (41.2%) of the students enrolled in the distance education system participating in the study are female, and 60 (58.8%) are male. Among the participants, 38 (37.3%) are in the first grade, and 64 (62.7%) are in the second grade. The distribution of students participating in the research according to the department they are studying is as follows: Computer Programming 27 (26.5%), Electronic technology 21 (20.6%), Pharmacy services 12 (11.8%), Marketing and Advertising 14 (13.7%), Forestry 11 (10.8%), Business administration management 5 (4.9%), and Property Protection and Security 12 (11.8%).

### **Data Collection**

This study employed a data collection tool consisting of four sections. The first part of the data collection tool pertains to the participants' demographic information, which includes gender, grade, and department of enrolment.

In the second part of the data collection tool, the "Expectations of Distance Education Students Regarding Student-to-Student Interaction in Distance Education Classes" scale developed by Moore et al. was included. The English version of the scale was translated into Turkish by an expert who is proficient in both English and Turkish, works in distance education, and holds a PhD in Computer and Instructional Technologies. Each item in the scale was rated using a 5-point Likert scale. The scale comprises a total of 18 items, with 12 items presenting positive statements and 6 items featuring negative statements. The original scale demonstrated a high internal consistency coefficient with a Cronbach's alpha of .95 (Moore et al., 2016). This result

suggests that the measurement tool used is valid and reliable for assessing the expectations of distance education students regarding student-student interaction in this educational context.

The third part of the data collection tool includes the "Distance Education Students' Views of Distance Education Scale" developed by Yıldırım et al. (2014). A 5-point Likert-type scale was used for each item in the scale. The scale comprises four dimensions: "personal suitability," "effectiveness," "instructiveness," and "familiarity," consisting of a total of 18 items. The original scale demonstrated strong internal consistency with a Cronbach's Alpha value of 0.864. In separate internal consistency analyses for each factor, the values were found to be "personal suitability 0.862," "effectiveness 0.818," "instructiveness 0.807," and "familiarity 0.799," respectively (Yıldırım et al., 2014). These results indicate that the measurement tool used is valid and reliable for evaluating the opinions of distance education students regarding the education system in question.

The fourth part of the data collection tool is the "Community Feeling Scale Toward Online Distance Education Environment" developed by Ilgaz and Aşkar (2009). Each item in the scale was rated using a 5-point Likert scale. The scale comprises a total of 6 items and includes two sub-dimensions: "affective" and "actional" The original scale demonstrated satisfactory internal consistency, with Cronbach Alpha coefficients of 0.79 for the total scale, 0.73 for the sub-dimensions, and 0.80 for the overall scale (Ilgaz & Aşkar, 2009). These results confirm that the measurement tool used is valid and reliable for assessing the perceptions of distance education students regarding the community feeling in the education system.

### ***Ethics Committee Approval***

This research was conducted with the permission obtained by the decision of the Ethics Committee of Mersin University, dated 06/06/2022 and numbered 231.

## **FINDINGS**

### ***Students' Views of Distance Education***

**Table 2.** Descriptive statistics of distance education students' views of distance education

	<b>N</b>	<b>Min.</b>	<b>Md.</b>	<b>Max</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS.</b>
Personal Eligibility	102	6.00	28.00	30.00	26.34	4.55
Effectiveness	102	5.00	19.00	25.00	19.01	4.78
Instruction	102	4.00	12.00	20.00	12.24	4.11
Familiarity	102	3.00	12.00	15.00	11.66	2.89
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>41.00</b>	<b>68.00</b>	<b>89.00</b>	<b>69.27</b>	<b>11.17</b>

When examining Table 2, it is observed that the average score of the participants in the first sub-dimension "personal suitability" is 26.34, the average score of the participants in the second sub-dimension "effectiveness" is 19.01, the average score of the participants in the third sub-dimension "instructiveness" is 12.24, and the average score of the participants in the fourth sub-dimension "familiarity" is 11.66. When analyzing the data collected using the scale as a whole, the average score of the participants is 69.27.

***Distance Education Students' Expectations Regarding Student-Student Interaction in Distance Education Courses***

**Table 3.** Descriptive statistics of distance education students' expectations about student-student interaction in distance education courses

Items	N	$\bar{X}$	SS
1. I feel I learn more in a course when I have the opportunity to engage with my peers.	102	3.39	1.52
2. I care about other students in my distance education courses.	102	3.72	1.42
3. Interacting with other students enhances my learning of the content.	102	3.45	1.53
4. I like the chance to read and comment on my classmates' discussion board posts.	102	3.40	1.46
5. I have better things to do with my time than spending it interacting with other students in the class.	102	2.70	1.49
6. I think student-to-student interaction should be a high priority for a distance education class.	102	3.43	1.37
7. I gain a lot from interacting with my classmates.	102	3.39	1.42
8. I think the value of cooperative learning (students in small groups learning from each other) is overblown in distance education classes.	102	3.09	1.43
9. It is important for me to feel as if I belong to my classroom community.	102	3.74	1.41
10. It is important for me to know about the other students in the class.	102	3.26	1.49
11. I enjoy participating in online forums, news boards, Google Meet, Zoom, Whatsapp groups and similar applications that promote student-student interaction.	102	3.74	1.27
12. It is important for me to feel connected to others in my distance education courses.	102	3.06	1.43
13. I only participate in discussion board exchanges if they are a graded component of the course.	102	2.77	1.45
14. I desire a substantial amount of student-to-student interaction in my distance education courses.	102	3.24	1.37
15. I am more concerned about the course content than participating in a classroom community.	102	2.04	1.16
16. I prefer to work alone on assignments.	102	2.37	1.28
17. The relationships I have established with other distance education students have continued after the class is over.	102	3.13	1.40
18. I would prefer not having "group work" in distance education classes.	102	2.74	1.47
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>3.15</b>	<b>1.41</b>

When examining Table 10, it is evident that the overall average of the responses provided by distance education students to the survey items regarding their expectations regarding student-student interaction in distance education courses was calculated as 3.15. However, it is notable that participants mostly agree ( $\bar{X}$ =3.74) with the items " It is important for me to feel as if I belong to my classroom community." and "I enjoy participating in online forums, news boards,

Google Meet, Zoom, Whatsapp groups and similar applications that promote student-student interaction." while they show the least agreement ( $\bar{X}=2.04$ ) with the item " I am more concerned about the course content than participating in a classroom community."

### ***Distance Education Students' Perceptions of Community Feeling***

Table 4. Descriptive statistics of distance education students' perceptions of community feeling

	N	Min.	Md.	Max	$\bar{X}$	SS.
Affective	102	4.00	15.00	20.00	14.86	3.80
Actional	102	2.00	6.00	10.00	6.23	2.57
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>6.00</b>	<b>22.00</b>	<b>30.00</b>	<b>21.12</b>	<b>5.68</b>

Upon examining Table 4, it can be observed that the average score of the participants in the first sub-dimension, "affective" of distance education students' perceptions of the community feeling is 14.86, while the average score of the participants in the second sub-dimension, "Actional" is 6.22. When the data collected with the scale are analysed as a whole, the average score of the participants is 21.12.

### ***The Effect of Distance Education Students' Expectations Regarding Student-Student Interaction and Their Perceptions of Community Feeling on Their Views on Distance Education***

**Table 5.** Multiple regression analysis findings for predicting the effect of distance education students' expectations regarding student-student interaction and their perceptions of community feeling on their views on distance education

Variable	B	Standard error B	$\beta$	t	p
Constant	65.441	4.131		15.842	.000
Community feeling	1.163	.158	.592	7.377	.000
Student-student interaction	.366	.061	.482	6.010	.000
R=.646 R <sup>2</sup> =.417 F(2-99)=35.37					

Upon examining Table 5, the multiple linear regression analysis conducted revealed that associate degree students enrolled in the distance education system had a positive and significant impact on their perceptions of student-student interaction and the community feeling in distance education courses ( $R=.65$ ,  $R^2=.42$ ,  $F(2-99)=35.37$ ,  $p<.01$ ). The students' perceptions of student-student interaction and the community feeling in distance education courses combined explain 41.7% of the total variance in their opinions about distance education. According to the standardized regression coefficients ( $\beta$ ), the relative importance of the predictor variables on the views of associate degree students enrolled in the distance education system about distance education is as follows: the community feeling in distance education ( $\beta=.592$ ) and student-student interaction in distance education courses ( $\beta=.482$ ). Consequently, the community feeling in distance education is more influential than student-student interaction in distance education courses regarding the views of distance education students on distance education. When examining the t-test results for the significance of the regression coefficients,

it is evident that both the community feeling in distance education and student-student interaction in distance education courses have significant predictive value ( $p < .01$ ) for the views of associate degree students enrolled in the distance education system participating in the study.

## DISCUSSION AND CONCLUSION

In the first research question of the study, the opinions of associate degree students enrolled in the distance education system regarding distance education activities were examined. Based on the average scores in the scale, it can be concluded that the students' views on distance education are slightly above the middle level. This suggests that students are reasonably satisfied with distance education. Similarly, Cinkara and Bagececi (2013) aimed to explore students' attitudes toward online English courses and found that 51.56% of the participants had positive attitudes toward online English courses. Additionally, in the study conducted by Türküresin (2020), it was concluded that the distance education perception of pre-service teachers was at a medium level, indicating a partial level of satisfaction. In this study, it can be said that the average scores obtained in all of the "personal suitability," "effectiveness," "instructiveness," and "familiarity" sub-dimensions of the scale are at a medium level. This can be interpreted as follows: In terms of the "personal suitability" dimension, students do not consider themselves suitable enough for distance education activities. In terms of the "effectiveness" dimension, students do not consider distance education effective enough in terms of preparation for learning, the learning process, and realization of learning. In terms of the "instructiveness" dimension, students generally find traditional education more effective than distance education in the teaching process. In terms of the "familiarity" dimension, students do not consider themselves sufficient in completing assignments and similar tasks given to them.

In the second research question of the study, the expectations of associate degree students enrolled in the distance education system regarding student-student interaction in distance education courses were examined. The study results indicate that the participants generally agreed with the items in the dimension of expectations regarding student-student interaction in distance education courses at a moderate level. Positive survey items with high-level scores in favor of student-student interaction were "It is important for me to feel as if I belong to my classroom community.", "I enjoy participating in online forums, news boards, Google Meet, Zoom, Whatsapp groups and similar applications that promote student-student interaction.", "I care about other students in my distance education courses.", "Interacting with other students enhances my learning of the content." and "I think student-student interaction should be a high priority for a distance education class.". This can be interpreted as students enrolled in distance education courses want to interact with other students while taking courses in an online format. Conversely, the negative survey items with low-level scores against student-student interaction were: "I am more concerned about the course content than participating in a classroom community" and "I prefer to work alone on assignments." This indicates that the participants consistently emphasized the importance of student-student interaction. There are similar studies in the literature that highlight the importance of peer interaction and community building in online learning environments.

In the third research question of the study, the perceptions of associate degree students enrolled in the distance education system regarding the community feeling were examined. The average scores obtained in the overall scale and its sub-dimensions regarding the perceptions of associate degree students regarding the community feeling in distance education were evaluated according to the highest possible score and median values. In this context, based on the average

scores across the scale, it can be said that students' perceptions of the feel of community in distance education are slightly below the middle level. This suggests that students may partially experience a community feeling in distance education, but the level of satisfaction may not be sufficient.

Creating a community feeling and fostering student-student interaction in distance education is crucial for enhancing the overall learning experience and student satisfaction in online courses. The findings of your study provide valuable insights into the views and expectations of distance education students, which can be useful for instructional designers and educators in improving distance education programs.

Current study's findings highlight the significant and positive impact of both the community feeling in distance education and student-student interaction in distance education courses on students' views of distance education. Notably, the community feeling was identified as a stronger predictor of students' views on distance education, suggesting the importance of fostering a feel of belonging and community in online learning environments.

These findings are consistent with previous research in the field. They indicate that creating a community feeling is not only vital for students' social and emotional experiences but also for their cognitive learning outcomes in online education. The community feeling can enhance students' perceived cognitive learning, which, in turn, can positively affect their satisfaction with and perceptions of online courses.

In addition, studies have consistently shown that student-student interaction plays a crucial role in student satisfaction, engagement, and motivation in online learning environments. This interaction can contribute to a more meaningful and satisfying learning experience. However, it's important to note that the impact of student-student interaction on learning outcomes and satisfaction can vary, as demonstrated in the study by Nieuwoudt (2018). In your study, the findings highlight that, in your specific context, both the community feeling and student-student interaction significantly predict students' views on distance education. These insights underscore the importance of not only focusing on the content and structure of distance education courses but also on creating opportunities for students to interact with each other and fostering a community feeling. This approach can lead to more positive student experiences and improved outcomes in distance education.

Current study contributes valuable information to the growing body of literature on distance education and its impact on students' perceptions and experiences. It also reinforces the idea that distance education programs should continually strive to improve the community feeling and student-student interaction to enhance student satisfaction and the overall quality of education.

## REFERENCES

- Akyol, Z., Garrison, D. R. & Ozden, M. Y. (2009). Development of a community of inquiry in online and blended learning contexts. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1834-1838.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D. & Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Kongresi*, 4(5), 319-327.
- Anderson, T. & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>



- Arat, T. & Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Arbaugh, J. B. (2008). Does the community of inquiry framework predict outcomes in online MBA courses?. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(2), 1-21.
- Arnett, T. & Waite, C. (2020). A new road map for schools. *The Learning Professional*, 41(3), 38-41.
- Atalmış, E. H. (2019). Tarama araştırmaları. S. Şen & İ. Yıldırım (Ed.). *İçinde Eğitimde araştırma yöntemleri* (97-116). Nobel Yayıncılık.
- Atieku-Boateng, H. (2021). An evaluation of the effectiveness of online education and the extent to which online education will be replacing the traditional classroom teaching. *Academia Letters*, Article 2806.
- Bakioğlu, A. & Can, E. (2014). *Uzaktan eğitimde kalite ve akreditasyon*. Vize Yayıncılık.
- Bao, W. (2020). Covid-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human behavior and emerging technologies*, 2(2), 113-115.
- Berge, Z. L. (2002). Obstacles to distance training and education in corporate organizations. *Journal of Workplace Learning*, 14(5), 182-189.
- Bernard, R., Abrami, P., Borokhovski, E., Wade, C., Tamim, R., Surkes, M. & Bethel, E. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289.
- Bond, M. A., & Lockee, B. B. (2014). *Building virtual communities of practice for distance educators*. Springer International Publishing.
- Buckley, K. M. (2003). Evaluation of classroom-based, web-enhanced and web-based distance learning nutrition courses for undergraduate nursing. *The Journal of Nursing Education* 42 (8), 367-370.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 27. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cairns, M. R., Ebinger, M., Stinson, C. & Jordan, J. (2020). Covid-19 and human connection: Collaborative research on loneliness and online worlds from a socially-distanced academy. *Human Organization*, 79(4), 281-291.
- Chen, C. Y., Chang, R. E., Hung, M. C. & Lin, M. H. (2009). Assessing the quality of a web-based learning system for nurses. *Journal of Medical Systems*, 33(4), 317-325.
- Chen, T., Peng, L., Yin, X., Rong, J., Yang, J. & Cong, G. (2020). Analysis of user satisfaction with online education platforms in China during the covid-19 pandemic. In *Healthcare*, 8(3), 200-226.
- Cinkara, E. & Bağceci, B. (2013). Learners' attitudes towards online language learning and corresponding success rates. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 118-130.
- Conaway, R. N., Easton, S. S. & Schmidt, W. V. (2005). Strategies for enhancing student interaction and immediacy in online courses. *Business Communication Quarterly*, 68(1), 23-35.
- Correia, A. & Davis, N. (2008). Intersecting communities of practice in distance education. *Distance Education*, 29(3), 289-306.
- Daniel, J. & Marquis, C. (1979). Interaction and independence: Getting the mixture right. *Teaching at a Distance*, 15, 25-44.
- Dawson, S. (2006). A study of the relationship between student communication interaction and sense of community. *Internet and Higher Education*, 9(3), 153-162.
- Delahunty, J., Verenikina, I. & Jones, P. (2013). Socio-emotional connections: identity, belonging and learning in online interactions. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(2), 243-265.
- Drouin, M. A. (2008). The relationship between students' perceived sense of community and satisfaction, achievement and retention in an online course. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(1), 267-284.
- Dumitrache, L., Stănculescu, E., Nae, M., Dumbrăveanu, D., Simion, G., Taloş, A. M. & Mareci, A. (2021). Post-Lockdown effects on students' mental health in Romania: Perceived stress, missing daily social interactions and boredom proneness. *International Journal of Environmental Research and Public*

*Health*, 18(16), 8599.

- Duran, H. (2020). Devletlerin koronavirüsle karşılaştırmalı mücadele stratejileri. *SETA Yayınları*.
- Exter, M. E., Korkmaz, N., Harlin, N. M. & Bichelmeyer, B. A. (2009). Sense of community within a fully online program: Perspectives of graduate students. *Quarterly Review of Distance Education*, 10(1), 177–194.
- Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.).
- Gallagher, K., Balt, C., Cardwell, N. & Charlebois, B. (2020). Response to covid-19 – losing and finding one another in drama: Personal geographies, digital spaces and new intimacies. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 638-644.
- Gallagher-Lepak, S., Reilly, J. & M Killion, C. (2009). Nursing student perceptions of community in online learning. *Contemporary Nurse: A Journal for the Australian Nursing Profession*, 32(1), 133–146.
- Garrison, D.R., Anderson, T. & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet High. Educ.*, 2(1), 87-105.
- Gunawardena, C.N. & McIsaac, M.S. (2004). Distance education. In: D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research in educational communications and technology*. 2nd ed., NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 355-395.
- Gunawardena, C. N. & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26.
- Hillman, D. C., Willis, D. J. & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Houghton, S., Kyron, M., Hunter, S. C., Lawrence, D., Hattie, J., Carroll, A. & Zadow, C. (2022). Adolescents' longitudinal trajectories of mental health and loneliness: The impact of covid-19 school closures. *Journal of Adolescence*, 94(2), 191-205.
- Hulon, S. (2013). Face-to-face discussions versus online threaded discussions: Can we have the best of both worlds? In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 1*(1), 577–582.
- İlgaz, H. & Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(1), 27-34.
- İşman, A., Demiray, U. & Barkan, M. (Eds.). (2005). *Distance Education: The Winds Of Change*. Sempati.
- Kassim, S. F. M., Rahim, N. B. & Hilmi, M. F. (2023). Examining the influence of interaction on student satisfaction via flow experience among distance learners in Malaysia. *International Journal of Modern Education*, 5(17), 139-157.
- Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology*, 23(1), 1-13.
- Kearsely, G. (1995). The nature and value of interaction in distance learning. *Distance Education*, 12, 83-92.
- Knight, H., Carlisle, S., O'Connor, M., Briggs, L., Fothergill, L., Al-Oraibi, A., Blake, H. (2021). Impacts of the COVID-19 Pandemic and self-isolation on students and staff in higher education: A qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10675. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010675>
- Kurucay, M. & Inan, F. A. (2017). Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course. *Computers & Education*, 115, 20-37. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.010>.
- Labrague, L. J., De los Santos, J. A. A. & Falguera, C. (2021). Social and emotional loneliness among college students during the covid-19 pandemic: The predictive role of coping behaviours, social support and personal resilience. *Perspectives in Psychiatric Care* 57(1), 1578–1584.
- Larson, B. E. & Keiper, T. A. (2002). Classroom discussion and threaded electronic discussion: Learning in two arenas. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(1), 45– 62.
- Liu, C., McCabe, M., Dawson, A., Cyrzon, C., Shankar, S., Gerges, N., ... & Cornish, K. (2021). Identifying

- predictors of university students' wellbeing during the covid-19 pandemic—A data-driven approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 6730.
- Liu, X., Magjuka, R. J., Bonk, C. J. & Lee, S. (2007). Does sense of community matter? An examination of participants' perceptions of building learning communities in online courses. *The Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 9-24.
- Masino, M. (2015). Integration of Blackboard in the online learning environment. *Journal of Instructional Pedagogies*, 16(1), 1-10.
- McAllister, M., Wynaden, D., Happell, B., Flynn, T., Walters, V., Duggan, R., ... & Gaskin, C. (2014). Staff experiences of providing support to students who are managing mental health challenges: A qualitative study from two Australian universities. *Advances in Mental Health*, 12(3), 192-201.
- Mehrotra, C., Hollister, C. D. & McGahey, L. (2001). *Distance learning: Principles for effective design, delivery and evaluation*. Sage Publications.
- Moore, G. E. Warner, W. J. & Jones, D. W. (2016). Student-to-student interaction in distance education classes: What do graduate students want?. *Journal of Agricultural Education*, 57(2), 1-13.
- Moore, J. (2014). Effects of online interaction and instructor presence on students' satisfaction and success with online undergraduate public relations courses. *Journalism & Mass Communication Educator*, 69(3), 271-288.
- Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education* 3(2), 1–6.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view* (3th ed.). Wadsworth Publishing.
- Moore, R. (2014). Importance of developing community in distance education courses. *Techtrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 58(2), 20-24.
- Muilenburg, L. Y. & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48.
- Nearchou, F., Flinn, C., Niland, R., Subramaniam, S. S. & Hennessy, E. (2020). Exploring the impact of covid-19 on mental health outcomes in children and adolescents: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8479.
- Nieuwoudt, J. (2018). Exploring online interaction and online learner participation in an online science subject through the lens of the interaction equivalence theorem. *Student Success*, 9(4), 53-62.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom*. John Wiley & Sons.
- Park, C. & Kim, D. G. (2020). Perception of instructor presence and its effects on learning experience in online classes. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19(1), 475-488. <https://doi.org/10.28945/4611>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Perrotta, C. (2006). Learning to be a psychologist: The construction of identity in an online forum. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(6), 456-466.
- Piazza, R. & Rizzari, S. (2020). Sviluppo delle competenze professionali e qualità della didattica universitaria: La peer review come formazione partecipata. *Form@ re-Open Journal Per la Formazione in Rete*, 20(1), 62-77.
- Pietrabissa, G. & Simpson, S. G. (2020). Psychological consequences of social isolation during covid-19 outbreak. *Frontiers in Psychology*, 11(1), 2201. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02201>
- Poalses, J. & Bezuidenhout, A. (2018). Mental health in higher education: A comparative stress risk assessment at an open distance learning university in South Africa. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2) 169-191. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3391>
- Pollock, K. (2020). school leaders' work during the covid-19 pandemic: A two-pronged approach. *International*

*Studies in Education*, 48(3), 38-44.

- Pregowska, A., Masztalerz, K., Garlińska, M. & Osial, M. (2021). A worldwide journey through distance education—from the post office to virtual, augmented and mixed realities and education during the covid-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(3), 118-144.
- Purarjomandlangrudi, A., Chen, D. & Nguyen, A. (2016). Investigating the drivers of student interaction and engagement in online courses: A study of state-of-the-art. *Informatics in Education*, 15(2), 269-286.
- Reisetter, M. & Boris, G. (2004). What works: Student perceptions of effective elements in online learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 5(4), 277-291.
- Rippé, C. B., Weisfeld-Spolter, S., Yurova, Y. & Kemp, A. (2021). Pandemic pedagogy for the new normal: Fostering perceived control during COVID-19. *Journal of Marketing Education*, 43(2), 260-276.
- Roberts, E. & Lund, J. (2007). *Exploring e-learning community in a global postgraduate programme*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848607859>
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1-16.
- Rovai, A., Wighting, M. & Lucking, R. (2004). The classroom and school community inventory. *Internet and Higher Education*, 7(4), 263-280.
- Saba, F. (2000). Research in distance education: A status report. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1), 1-9.
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.
- Sadera, W. A., Robertson, J., Song, L. & Midon, M. N. (2009). The role of community in online learning success. *Journal of Online Learning and Teaching*, 5(2), 277-285.
- Sae-Khow, J. (2014). Developing of indicators of an e-learning benchmarking model for higher education institutions. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 35-43.
- Santos, L. & Reeve, R. (2020). Screen time and youth health issues: A literature review. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 35(1), 1-26.
- Sarı, Y. E. (2021). Uzaktan eğitimde etkili iletişim ve iletişimsel engeller: Sözlü ve sözsüz iletişim. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 9(2), 659-671.
- Shea, P. (2006). A study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 35-44.
- Shea, P., Li, C. S. & Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *Internet and Higher Education*, 9(3), 175-190.
- Shea, P. & Bidjerano, T. (2009). Community of inquiry as a theoretical framework to foster "epistemic engagement" and "cognitive presence" in online education. *Computers & Education*, 52(3), 543-553.
- Shoufan, A. (2019). What motivates university students to like or dislike an educational online video? A sentimental framework. *Computers & Education*, 134(1), 132-144.
- Simonson, M., Schlosser, C. & Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2), 124-142.
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X. & Sasangohar, F. (2020). Effects of covid-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279.
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2(1), 23-49.
- Telli, S. G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the covid-19 Pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, 5(4), em0063. <https://doi.org/10.29333/pr/7947>

- Traxler, J. (2018). Distance learning—Predictions and possibilities. *Education Sciences*, 8(1), 35.
- Tryon, P. J. & Bishop, M. (2009). Theoretical foundations for enhancing social connectedness in online learning environments. *Distance Education*, 30(3), 291–315. <https://doi.org/10.1080/01587910903236312>
- Tucker, S. (2001). Distance education: Better, worse, or as good as traditional education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4(4), 1-6.
- Türküresin, H. E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.
- Ustati, R. & Hassan, S. S. S. (2013). Distance learning students' need: Evaluating interactions from Moore's theory of transactional distance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 292-304.
- Uzun, A. M., Ünal, E. & Yamaç, A. (2013). Service teachers' academic achievements in online distance education: the roles of online self-regulation and attitudes. *Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE*, 14(2), 131-140.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Comeau, J. & Finn, C. (2021). Covid-19 school closures and social isolation in children and youth: Prioritizing relationships in education. *Facets*, 6(1), 1795-1813.
- Wagner, E. D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 6–29.
- Wise, A., Duffy, T. & Padmanabhan, P. (2008). Deepening online conversation. *Educational Technology*, 48(4), 3-11.
- Yang, C. & Chang, Y. S. (2012). Assessing the effects of interactive blogging on student attitudes towards peer interaction, learning motivation and academic achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(2), 126-135.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E. & Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.
- Yu, J., Huang, C., Han, Z., He, T. & Li, M. (2020). Investigating the influence of interaction on learning persistence in online settings: Moderation or mediation of academic emotions?. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2320.
- Zheng, L. & Smaldino, S. (2003). Key instructional design elements for distance education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4 (2), 153-166.

## Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri, Uzaktan Eğitimde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimine İlişkin Beklentileri Ve Topluluk Hissine İlişkin Algularının İncelenmesi

### Öz:

Uzaktan eğitim, zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın bilgiye erişim sağlayarak yaygın ve sürekli öğrenme fırsatları sunar. Sayısız avantajına rağmen, sosyal etkileşimin yokluğu, çevrimiçi öğrenmede birincil engel olarak öne çıkmaktadır, çünkü bu etkileşimler öğrencilerin izolasyon ve kopukluk duygularını hafifletmede çok önemli bir rol oynayabilir. Yükseköğretimdeki mevcut eğilimler, öğrencileri yalnızca akademik gereksinimlerini karşılamada değil, aynı zamanda duygusal ve zihinsel refahlarını ele almada da desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, uzaktan eğitim alan ön lisans öğrencilerinin bu öğrenme biçiminin çeşitli yönlerine ilişkin bakış açılarını, diğer öğrencilerle etkileşime ilişkin beklentilerini ve topluluk hissine ilişkin algularını araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmada, uzaktan eğitim programlarına kayıtlı 102 önlisans öğrencisini kapsayan kesitsel bir anket yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin uzaktan eğitimden makul düzeyde memnuniyet duyduklarını göstermektedir. Uzaktan eğitim kurslarına kayıtlı öğrenciler, çevrimiçi kursları takip ederken akranlarıyla etkileşim kurma arzusunu ifade etmektedir. Öğrenciler uzaktan eğitim alanında bir miktar topluluk duygusu yaşayabilirken, bu duygu tam olarak tatmin edici bir düzeye ulaşmayabilir. Hem uzaktan eğitimde topluluk duygusu hem de çevrimiçi derslerde öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin genel alguları üzerinde önemli ve olumlu bir etkiye sahiptir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, etkileşim, öğrenci beklentileri, topluluk hissi

### GİRİŞ

Bugün dünyanın yaşamakta olduğu bilimsel ve teknolojik gelişmeler, başta eğitim alanı olmak üzere her alanda yenilikleri beraberinde getirmektedir. Teknolojinin hızlı gelişimi ile birlikte insanların eğitim ihtiyaçları artmakta, kurumlardaki geleneksel eğitim faaliyetleri bireylerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayamaz hale gelmektedir (Sadeghi, 2019; Tucker, 2001). Bu gelişmeler doğrultusunda geleneksel eğitimi desteklemek için farklı alternatifler oluşturulmaya çalışılmakta (Sarı, 2021) ve uzaktan eğitim faaliyetleri insanların hayatlarının bir parçası haline gelmektedir. Uzaktan eğitim ile kitlesel ve sürekli öğrenme için fırsat sağlanmakta, zaman ve mekândan bağımsız olarak bilgiye erişim imkânı sunulmaktadır (Anderson & Dron, 2011; Buckley, 2003; Chen vd. 2009).

Bununla birlikte yaşanan pandemi döneminde tüm dünya ülkelerindeki tüm eğitim kurumlarının istisnasız tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitim sürecini aktif hale getirmek zorunda kalınması son zamanlarda uzaktan eğitimin önemini daha da arttırmış bulunmaktadır (Toquero, 2020). Pandemi sırasında çevrimiçi veya uzaktan öğrenmeye geçiş, 1,5 milyardan fazla öğrenciyi etkileyen yeni bir öğretim ortamı geliştirmiştir (Arnett & Waite, 2020; Gallagher vd., 2020; Pollock, 2020; Santos & Reeve, 2020).

Uzaktan eğitim, eğitim sürecine yeni girmiş bir kavram değildir. Mehrotra vd. (2001) göre, uzaktan eğitim, yükseköğrenimin hazırlanması gereken gelecekteki bir olasılık değil, eğitim kurumları için avantaj ve dezavantajlar yaratan mevcut bir gerçekliktir. Bu gerçeklik öğrencilere nereden, ne zaman, nasıl ve kimden öğrendikleri konusunda genişletilmiş seçenekler sunan ve eğitimi giderek daha fazla sayıda insan için erişilebilir kılan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Traxler (2018), uzaktan eğitimin erişilebilirlik ve ekonomi açısından incelendiğinde daha avantajlı olduğunu belirtmektedir. Arat ve Bakan'a (2011) göre daha büyük gruplara erişim sağlama, zaman ve mekândan bağımsız olma, bireysel öğrenmeye uygun olma gibi özellikler uzaktan eğitimin avantajları arasındadır. Uzaktan eğitimi avantajlı

kılan özellikler, eğitimde fırsat eşitliği sağlaması, yaşam boyu öğrenme olanakları sunması ve düşük maliyetli bir öğrenme ortamı sağlamasıdır (Bakioğlu & Can, 2014; Odabaş, 2003).

Avantajlarının yanı sıra birçok sorunun yaşandığı uzaktan eğitimde ders öğretim elemanı ile öğrenciler arasında etkili iletişim kurulamaması en büyük sorun olarak görülmektedir (İşman, 2011; Masino, 2015; Tryon & Bishop, 2009). Altıparmak vd. (2011) uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunları, maddi imkânları olmayan öğrencilerin erişim sorunu, sisteme programatik olarak girme zorunluluğu, teknik altyapı sorunu ve zaman zaman teknik sorunların ortaya çıkma olasılığı olarak sıralamıştır. Ustati ve Hassan (2013) öğrencilerin uzaktan eğitim süreciyle etkileşimde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Duran (2020) da çalışmasında uzaktan eğitimde sınırlı etkileşimin yarattığı huzursuzluğun bireylerin eğitim algılarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Yapılan çalışmalarda, öğrenme ortamlarında etkileşimin, daha derin düşünmeye sevk ettiği (Hulon 2013; Larson & Keiper, 2002) ve etkileşimle daha iyi öğrenme çıktıları elde edilebileceği (Exter vd., 2009; Drouin, 2008; Liu vd., 2007; Purarjomandlangrudi vd., 2016; Yu vd., 2020) düşünülmektedir. Bu nedenle, bir topluluk oluşturulduğunda, öğrencilerin birbirleriyle daha sık etkileşime girmeleri muhtemeldir. Bu etkileşimler, öğrencilerin izolasyon ve kopukluk duygularının azalmasına katkıda bulunabilir. Uzaktan eğitimde yer alan çevrimiçi sınıflarda topluluk hissi, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimlerinde önemli bir faktör olduğu kadar önemli bir kavramdır (Drouin, 2008; Palloff & Pratt, 2007; Rovai, 2002a). Topluluk hissi, katılımcılar, ilişkiler, etkileşimler, iş birliği, ortak hedefler, bağlılık grubu olarak tanımlanmaktadır (Rovai, 2002a; Sadera vd., 2009; Shea vd., 2006). Topluluk hissi, grup üyeleri arasındaki topluluk ilişkilerinin bireysel algısı olarak da tanımlanır (Delahunty vd., 2013). Eğitim içerisinde sınıf topluluğu, bilgi ve hedefleri paylaşan, paylaşılan beklentilere sahip olan ve birbirleri için önemli olduklarına inanan sosyal bir öğrenci topluluğu aracılığıyla inşa edilmektedir (Delahunty vd., 2013; Rovai, 2002a). Teknoloji çevrimiçi öğrenmenin ortaya çıkışı, toplulukların zaman, mekan ya fiziksel yakınlığın ötesinde gelişmesini mümkün kılmış ve toplulukları çeşitli ve yaygın olarak dağıtılmış bir üyeliğe erişilebilir hale getirmiştir (Perrotta, 2006; Rovai, 2002a; Rovai vd., 2004). Ayrıca öğrenciler arasında kopukluk ve izolasyon duygularının ortaya çıkma potansiyeli söz konusu iken, çevrimiçi derslerde topluluk hissini teşvik etmenin önemi ortaya çıkmaktadır (Akyol vd., 2009; Dawson, 2006; Rovai, 2002a).

Uzaktan eğitim, eğitim dünyasının önemli ve büyüyen bir parçasıdır (Gunawardena & McIsaac, 2004; Simonson vd., 2011) ve yaşanan pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilginin arttığı gözlenmektedir (Chen vd., 2020; Pregowska vd., 2021; Telli & Altun, 2020). Uzaktan eğitim, öğrencilere bireysel öğrenmeleri için belirli sorumluluklar yükleyen sistemleri ifade eder (Moore ve Kearsley, 2012). Bu kapsamda yürütülen araştırmalar, uzaktan öğrenenlerin başarılı olmasını; öğretim yöntemleri ve ders tasarımı (Kauffman, 2015), öğretmen varlığı (Moore, 2014; Park ve Kim, 2020), öğrenci katılımı ve topluluk hissi (Sadera vd, 2009) gibi unsurlara bağlamaktadırlar. Ayrıca uzaktan eğitimin etkili olabilmesi ve kalitesinin artması için öğrencilerin süreçle ilgili görüşlerinin alınması, sürecin eksik yönlerinin belirlenmesi ve buna ilişkin düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilmektedir (Sae-Khow, 2014; Uzun vd., 2013).

Öte yandan, uzaktan eğitimde yer alan çevrimiçi sınıflarda topluluk hissini daha iyi anlaşılması eğitimin kalitesini arttırmada ve hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha iyi bir sınıf deneyimi yaratmada katkı sağlayabilir. Topluluk hissi uzaktan eğitimde yer alan çevrimiçi derslerde öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden biri olarak gösterilmekte olup

(Gallagher-Lepak vd., 2009; Liu vd., 2007; Rovai vd., 2004), özellikle yükseköğretimde önemli bir ilgi alanı haline gelmiş bulunmaktadır (Bond & Locke, 2014; Roberts & Lund, 2007). Araştırmalar sürekli olarak çevrimiçi bir ortamda topluluk hissi yaratmanın mümkün olduğunu göstermektedir (Arbaguh, 2008; Correia & Davis, 2008; Liu vd., 2007; Shea & Bidjerrano, 2009; Wise vd., 2008). Çevrimiçi öğrenciler, sosyal ilişkilerin geliştirilmesi bir topluluk hissini kurulabilmesi için birbirleriyle etkileşim kurmak için kasıtlı olarak düzenlenmiş fırsatlara ihtiyaç duyarlar (Delahunty vd. 2013). Yüksek topluluk hissi üreten öğrenme ortamları, öğrenciler eğitmen arasında yüksek düzeyde etkileşim, öğrenciler için aktif roller, hızlı geri bildirim birlikte öğrenmede öğrenci işbirliğini içermektedir (Shea vd., 2006). Çevrimiçi sınıflarda topluluk hissini rolünün daha iyi anlaşılması, eğitmenlerin ders tasarımcılarının, çevrimiçi öğrenmenin kalitesini artırmak öğrencilerinin hem duygusal hem de akademik ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmek adına faydalı olabileceği öngörülmektedir.

Son olarak, yükseköğretimdeki mevcut eğilimler, öğrencilerin sadece akademik ihtiyaçlarını karşılamaları için değil, aynı zamanda duygusal ve zihinsel sağlıklarını da desteklemeye yönelik çalışmaları kapsamaktadır (McAllister vd., 2014; Poalses ve Bezuidenhout, 2018; Son vd., 2020). Bu bağlamda öğrencilerin izolasyon ve yalnızlık duygularının özellikle COVID-19 pandemisi sırasında artış gösterdiği belirtilmektedir (Cairns vd., 2020; Houghton vd., 2022; Knight vd., 2021; Liu vd., 2021; Rippé vd., 2021; Vaillancourt vd., 2021). Önceki çalışmalar, zihinsel sağlık için kaliteli sosyal etkileşimlerin genel rolünü (Nearchou vd., 2020) ve sosyal izolasyonun hem fiziksel hem de zihinsel sağlık üzerindeki zararlı rolünü vurgulamaktadır (Pietrabissa ve Simpson, 2020). Son zamanlarda yapılan çalışmalar, pandemi sırasında öğrencilerin genellikle yalnızlık hissettiklerini (Labrague vd., 2021) ve pandemi sırasında yüz yüze sosyal etkileşimlerin eksikliğinin sadece yalnızlık duygusuyla ilişkili olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin stresinin önemli bir kaynağı olabileceğini de göstermektedir (Dumitrache vd., 2021; Son vd., 2020). Uzaktan eğitim üzerine pandemi öncesi yapılan çalışmalarda da etkileşime giderek daha fazla önem verildiği görülmektedir (Swan, 2002; Daniel & Marquis, 1979; Piazza & Rizzari, 2020). Muilenburg ve Berge (2005) çevrimiçi öğrenmenin potansiyellerini araştırdığı çalışmasında sosyal etkileşim eksikliğinin öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimleri için çok önemli engellerden biri olduğunu ifade etmektedir. Uzaktan eğitim çalışmalarını gözden geçiren Saba (2000), uzaktan eğitimde orta noktanın, öğretme ve öğrenme sürecinin merkezinde yer alan faktör olan etkileşim olduğu sonucuna vardığını belirtmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitimde etkileşim, öğrenmede kritik bir rol oynamakta ve öğretim tasarımcılarının ve eğitimcilerin belirli öğretme ve öğrenme süreçlerini desteklemek için etkileşimi sağlayacak koşulları sağlamaları gerektiği ifade edilmektedir (Kassim vd., 2023; Wagner, 1994). Ancak uzaktan eğitimde öğrenciden öğrenciye etkileşimin önemine dair öğrenci algıları konusunda alanyazında bazı farklı bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin Kurucay ve Inan (2017) daha önceki çalışmaların çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci-öğrenci etkileşiminin önemi konusunda fikir birliğine varmadığını belirtmişlerdir. Yine bazı araştırmalar, öğrenciler arasındaki etkileşimin uzaktan eğitim öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğunu göstermekteyken (Berge, 1999; Conaway vd., 2005; Hillman vd., 1994; Moore, 1989; Yang & Chang, 2012; Zheng & Smaldino, 2003), bazıları ise, uzaktan eğitimde öğrenciden öğrenciye etkileşimin uzaktan eğitim öğrencileri tarafından gerekli olmadığını veya algılanmadığını ifade etmektedir (Kearsley, 1995; Moore vd., 2016; Reisetter & Boris, 2004). Benzer şekilde bazı çalışmalar öğrenciden öğrenciye etkileşimin bir dersteki öğrenci başarı düzeyini değiştirmediğini belirtmekle birlikte (Bernard vd., 2009), diğer taraftan etkileşimin daha fazla güven ve daha fazla başarıya yol açtığı belirtilen (Moore, 2014) çalışmalar da alanyazında bulunmaktadır. Bu bağlamında uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerinde öğrenci-öğrenci etkileşimi ve iletişimine ilişkin beklenti ve görüşlerinin alınması



alanyazına katkı sağlanması hususunda önem arz etmektedir.

Kamu yaşamının tüm alanlarındaki küreselleşme süreci, nüfusun sürekli eğitimi görevinin uygulanmasını hayati bir gereklilik haline getirmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yoğun gelişimi, eğitim sisteminde yenilikçi ve yaratıcı eğilimlerin oluşumunu başlatmaktadır (Atieku-Boateng, 2021; Shoufan, 2019). Bu eğilimlerin temelinde uzaktan eğitim modelleri ve teknolojileri özel bir rol oynamaktadır. Ülkemizde ve dünyada uzaktan eğitim çatısı altında, özellikle yükseköğretim kademesinde giderek daha fazla çevrimiçi eğitim olanağına erişim imkanı sunulmaktadır (Bao, 2020). Bununla beraber yaşanan pandemi, tüm ulusların her seviye eğitim düzeyinde çevrimiçi öğrenmeye geçmesiyle birlikte, etkili çevrimiçi öğretim ortamlarının ve yöntemlerinin kullanmanın önemini arttırdığı söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin uzaktan eğitime bakış açılarının tüm olası yönleriyle belirlenerek öğrencilerin algılarının belirlenmesi ve bu algılar doğrultusunda düzenlemeler yapılması uzaktan eğitimin geleceği açısından oldukça değerli görülmektedir (Telli & Altun, 2020).

Palloff ve Pratt (2007), başarılı çevrimiçi öğrenmenin anahtarını, çevrimiçi öğrenme ortamında etkili bir öğrenme topluluğunun oluşturulması şeklinde açıklamaktadır. Öğrenci başarısı ile ilgilenen araştırmacılar ve uygulayıcılar, anlamlı bir etkileşime girmenin ve bir topluluk hissi hissetmenin, değerli bir eğitim deneyimine ve başarılı çevrimiçi öğrenmeye katkıda bulunan önemli faktörler olduğunu belirtmektedirler (Garrison vd., 1999; Gunawardena & Zittle, 1997). Uzaktan eğitimde topluluk hissi, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik etkileşimlerini ele alan, öğrenenlerin öğretim süreci ile ilgili konulardaki bilgi ve becerilerini ölçen ve değerlendiren birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak bu problemler daha çok farklı etkileşim türlerinin karşılaştırılması şeklinde (Chang & Smith, 2008; Gosmire vd., 2009; Joksimovic vd., 2015; Kuo vd., 2014; Luo vd., 2017; Moore, 1989; Moore, 2014; Nieuwoudt, 2018; Rhode, 2009; Su vd., 2005; Yu vd., 2020) olup birçoğunun da gelişen eğitim teknolojileri karşısında güncelliğini yitirdiği söylenebilir. Diğer taraftan pandemi dönemiyle birlikte ortaya çıkan eksiklikler ve problemlere çözüm getirebilecek yeni bakış açılarına ihtiyaç duyulduğu aşikârdır. Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitime kayıtlı ön lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri, uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin beklentileri ve topluluk hissine ilişkin algılarının incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu bağlamda bu çalışmanın özellikle, uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilerin öğrenci- öğrenci etkileşimi ve topluluk hissi ile ilgili düşüncelerine yönelik bulgular ile bu düşüncelerin uzaktan eğitime dair düşüncelerini etkileme konusundaki bulguları alanyazına farklı bir açıdan katkı sunacaktır. Aynı zamanda bu durum çalışmanın özgün yönünü de ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretim tasarımcılarına ve çevrimiçi ders öğretmenlerine, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci ihtiyaçlarına dayalı olarak hem öğrenci-öğrenci etkileşimi açısından hem de topluluk hissi oluşturma açısından daha etkili sınıflar tasarımlarına yardımcı olabilir. Elde edilmesi hedeflenen bulgular, uzaktan eğitim ortamlarının tasarlanamaması sürecine katkı sağlayabilir. Bu nedenle, çalışma, eğitimciler ve eğitim politikalarına yön veren uzmanlar için gelecekte herhangi bir durumda uzaktan eğitimin uygulanması için etkili bir şekilde nasıl planlanacağı konusunda yeni bir bakış açısı açmada önem taşımaktadır.

## YÖNTEM

Uzaktan eğitim sisteminde kayıtlı olan ön lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri, uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşimine yönelik beklentileri ve topluluk hissine ilişkin algılarının incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın yürütülmesinde betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama araştırmaları araştırma

konusu ile ilgili mevcut durumu belirlemeye yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2020). Tarama araştırmalarında, genellikle geniş bir kitleden veri toplanır. Tarama araştırmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından ziyade örnekleme bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedir (Fraenkel vd., 2012). Bu bağlamda belirli bir gruptan değerlendirdikleri durum hakkında toplanan veriler genelleme amaçlı kullanılabilir.

Araştırmada tarama deseninden kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, veri toplama aracı olarak anket veya görüşmelerin kullanıldığı deneysel olmayan araştırmalar olup kesitsel tarama da bu veriler örneklemden tek seferde toplandığı araştırmalardır (Atalmış, 2019). Çalışma kapsamında katılımcılardan tek seferde çevrimiçi anket formu ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda bulgular belirlenerek, sonuç ve öneriler ortaya konmaya çalışılmıştır.

### Örneklem

Araştırma kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen ve Mersin Meslek Yüksekokulu'nda uzaktan eğitim sisteminde kayıtlı olan 102 ön lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri, bir araştırmacının ilgilenilen evrenden örnekler oluştururken doğrudan ulaşabileceği en basit öğeleri işaret etmesi olarak tanımlanabilir (Patton, 2014). Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri, diğer birçok örnekleme yöntemine göre evreni temsil etme konusunda daha zayıf olsa da bu tercihin nedeni, çalışma döneminde ülkemizde ve dünyada hızla yayılan pandemi sürecinde yaşanan zorlukların göz önünde tutulmasıdır.

**Tablo 1.** Öğrencilere ait demografik bilgiler

	Değişkenler	Frekans(N)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	42	41.2
	Erkek	60	58.8
Sınıf	1. Sınıf	38	37.3
	2. Sınıf	64	62.7
Bölüm	Bilgisayar Programcılığı	27	26.5
	Elektronik ve Otomasyon	21	20.6
	Eczacılık	12	11.8
	Pazarlama ve Reklamcılık	14	13.7
	Ormancılık	11	10.8
	Yönetim ve Organizasyon	5	4.9
	Mülkiyet Koruma ve Güvenlik	12	11.8

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan uzaktan eğitim sistemine kayıtlı öğrencilerin 42'si (%41.2) kadın, 60'ı (%58.8) erkektir. Katılımcıların 38'i (%37.3) birinci sınıfta, 64'ü (%62.7) ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre dağılımları ise; Bilgisayar Programcılığı 27 (%26.5), Elektronik ve Otomasyon, 21(%20.6), Eczacılık, 12 (%11.8), Pazarlama ve Reklamcılık 14 (%13.7), Ormancılık, 11(%10.8) Yönetim ve Organizasyon, 5 (%4.9) ve Mülkiyet Koruma ve Güvenlik 12 (%11.8) olarak dağılım göstermektedir

Bu araştırmada dört bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır (Ek-4). Veri toplama aracının birinci bölümü katılımcıların demografik bilgilerine yönelik olup bu bölümde cinsiyet,

sınıf ve kayıt olunan bölüm bilgileri yer almaktadır.

### ***Verilerin Toplanması***

Veri toplama aracının ikinci bölümünde Moore vd. (2016) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Derslerinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimine İlişkin Beklentileri (Expectations of Distance Education Students Regarding Student-to-Student Interaction in Distance Education Classes) Ölçeği yer almaktadır. Ölçeğin İngilizce formu, İngilizce ve Türkçeyi iyi derecede bilen, uzaktan eğitim konusunda çalışan, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanında doktoralı alan uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçekte her bir madde için 5'li likert tipinde; (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum aralığında puanlamaya yer verilmiştir. Ölçek toplamda 18 maddeden oluşmakta olup 12 maddede olumlu, 6 madde ise olumsuz ifade yer almaktadır. Orijinal ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .95 olarak saptanmıştır (Moore vd., 2016). Elde edilen bu sonuç kullanılan ölçme aracının uzaktan öğretim gören öğrencilerin söz konusu eğitim sistemindeki öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin beklentilerini değerlendirebilmek için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veri toplama aracının üçüncü bölümünde Yıldırım vd. (2014) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri Ölçeği yer almaktadır. Ölçekte her bir madde için 5'li likert tipinde; (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum aralığında puanlamaya yer verilmiştir. Ölçek, “kişisel uygunluk”, “etkililik”, “öğreticilik” ve “yatkinlik” olmak üzere 4 değişik boyut ve 18 maddeden meydana gelmektedir. Orijinal ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık değeri 0,864 olarak saptanmış olup her bir faktörün ayrı ayrı yapılan iç tutarlılık analizlerinde ise sırasıyla “kişisel uygunluk 0.862”, “etkililik 0.818” “öğreticilik 0.807” ve “yatkinlik 0.799” olarak saptanmıştır (Yıldırım vd., 2014). Elde edilen bu sonuçlar kullanılan ölçme aracının uzaktan öğretim gören öğrencilerin söz konusu eğitim sistemine yönelik görüşlerini değerlendirebilmek için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veri toplama aracımın dördüncü bölümünde Ilgaz ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamında Topluluk Hissi Ölçeği yer almaktadır. Ölçekte her bir madde için 5'li likert tipinde; (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum aralığında puanlamaya yer verilmiştir. Ölçek toplamda 6 maddeden oluşmakta ve kendi içerisinde “duyuşsal” ve “eylemsel” olmak üzere 2 alt boyutu bulunmaktadır. Orijinal ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı alt boyutlar için sırasıyla 0.79 ve 0.73 ve toplam ölçek için 0.80 olarak saptanmıştır (Ilgaz ve Aşkar, 2009). Elde edilen bu sonuçlar kullanılan ölçme aracının uzaktan öğretim gören öğrencilerin söz konusu eğitim sistemindeki topluluk hissine ilişkin algılarını değerlendirebilmek için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

### ***Etik Kurul İzin Bilgisi***

Bu araştırma, Mersin. üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 06/06/2022 tarihli 231 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

## BULGULAR

### Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri

**Tablo 2.** Uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin betimsel istatistikleri

	N	Min.	Md.	Max	$\bar{X}$	SS.
Kişisel Uygunluk	102	6.00	28.00	30.00	26.34	4.55
Etkililik	102	5.00	19.00	25.00	19.01	4.78
Öğreticilik	102	4.00	12.00	20.00	12.24	4.11
Yatkınlık	102	3.00	12.00	15.00	11.66	2.89
Ölçek Genel	102	41.00	68.00	89.00	69.27	11.17

Tablo 2 incelendiğinde, uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde birinci alt boyut olan “kişisel uygunluk” boyutunda katılımcıların ortalama puanı 26.34, ikinci alt boyut olan “etkililik” boyutunda katılımcıların ortalama puanı 19.01, üçüncü alt boyut olan “öğreticilik” boyutunda katılımcıların ortalama puanı 12.24, dördüncü alt boyut olan “yatkınlık” boyutunda ise katılımcıların ortalama puanı 11.66’dır. Ölçek ile toplanan verilerin geneli incelendiğinde ise katılımcıların ortalama puanı 69.27’dir.

### Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Derslerinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimine İlişkin Beklentileri

**Tablo 3.** Uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerinde öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin beklentileri ölçeğine ait betimsel istatistikleri

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
1.Bir derste arkadaşlarımla etkileşimde bulunma fırsatım olursa daha çok öğrendiğimi hissederim.	102	3.39	1.52
2.Uzaktan eğitim yoluyla aldığım derslerimde diğer öğrencileri önemserim.	102	3.72	1.42
3.Diğer öğrencilerle etkileşim kurmak içeriği öğrenmemi artırır.	102	3.45	1.53
4.Sınıf arkadaşlarımla tartışma panosundaki iletilerini okuma ve bunlara yorum yapma ihtimalini severim.	102	3.40	1.46
5.Zamanımı, sınıftaki diğer öğrencilerle etkileşim kurmaktansa daha iyi şeyler yaparak geçiririm.	102	2.70	1.49
6.Uzaktan eğitim derslerinde öğrenci-öğrenci etkileşiminin yüksek önceliğe sahip olması gerektiğini düşünüyorum.	102	3.43	1.37
7.Sınıf arkadaşlarımla etkileşim kurmak bana çok şey kazandırır.	102	3.39	1.42
8.Uzaktan eğitim derslerinde işbirlikli öğrenmenin (küçük gruplar halinde birbirinden öğrenme) değerinin abartılmış olduğunu düşünüyorum.	102	3.09	1.43
9.Kendimi sınıfın bir parçasıymış gibi hissetmek benim için önemlidir.	102	3.74	1.41
10.Sınıftaki diğer öğrencileri tanımak benim için önemlidir.	102	3.26	1.49
11.Öğrenci-öğrenci etkileşimini destekleyen çevrimiçi forumlar, haber panoları, Google Meet, Zoom, Whatsapp grupları ve benzeri uygulamalara katılmayı severim.	102	3.74	1.27
12.Uzaktan eğitim derslerimde diğer öğrencilere bağlı olduğumu hissetmek benim için önemlidir.	102	3.06	1.43
13.Eğer değerlendirmeye dahil edilecekse, tartışma forumlarına katılırım.	102	2.77	1.45
14.Uzaktan eğitim derslerimde önemli miktarda öğrenci-öğrenci etkileşimi olmasını isterim.	102	3.24	1.37
15.Bir sınıf topluluğunun üyesi olmaktan ziyade dersin içeriğiyle daha çok ilgilenirim.	102	2.04	1.16
16.Ödevleri tek başıma yapmayı tercih ederim.	102	2.37	1.28

17.Uzaktan eğitim dersini alan diğer öğrencilerle kurduğum ilişkiler ders bittikten sonra da devam eder.	102	3.13	1.40
18.Uzaktan eğitim derslerinde grup çalışması yapmamayı tercih ederim.	102	2.74	1.47
Ölçek Genel	102	3.15	1.41

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerinde öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin beklentilerine yönelik anket maddelere verdikleri cevapların genel ortalaması 3.15 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte katılımcıların; “Kendimi sınıfın bir parçasıymış gibi hissetmek benim için önemlidir.” ve “Öğrenci-öğrenci etkileşimini destekleyen çevrimiçi forumlar, haber panoları, Google Meet, Zoom, Whatsapp grupları ve benzeri uygulamalara katılmayı severim.” maddelerine katılımın en fazla ( $\bar{X}=3.74$ ); “Bir sınıf topluluğunun üyesi olmaktan ziyade dersin içeriğiyle daha çok ilgilenirim.” maddesine ise en az ( $\bar{X}=2.04$ ) katıldıkları görülmektedir.

### **Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Topluluk Hissine İlişkin Alguları**

**Tablo 4.** Uzaktan öğretim öğrencilerinin topluluk hissine ilişkin algılarının betimsel istatistikleri

	N	Min.	Md.	Max	$\bar{X}$	SS.
Duyuşsal	102	4.00	15.00	20.00	14.86	3.80
Eylemsel	102	2.00	6.00	10.00	6.23	2.57
Ölçek Genel	102	6.00	22.00	30.00	21.12	5.68

Tablo 4 incelendiğinde, uzaktan öğretim öğrencilerinin topluluk hissine ilişkin alguları birinci alt boyut olan “duyuşsal” boyutunda katılımcıların ortalama puanı 14.86 ve ikinci alt boyut olan “eylemsel” boyutunda katılımcıların ortalama puanı 6.22’dir. Ölçek ile toplanan verilerin geneli incelendiğinde ise katılımcıların ortalama puanı 21.12’dir.

### **Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Öğrenci-Öğrenci Etkileşimine İlişkin Beklentileri ile Topluluk Hissine İlişkin Algılarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkisi**

Uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerinde öğrenci öğrenci etkileşimine ilişkin beklentileri ile topluluk hissine ilişkin algılarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Uzaktan öğretim öğrencilerinin öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin beklentileri ile topluluk hissine ilişkin algılarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini yordanmasına yönelik çoklu regresyon analiz bulguları

Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p
Sabit	65.441	4.131		15.842	.000
Topluluk Hissi	1.163	.158	.592	7.377	.000
Öğrenci Öğrenci Etkileşimi	.366	.061	.482	6.010	.000

R=.646 R<sup>2</sup>=.417 F(2-99)=35.37

Tablo 5 incelendiğinde gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi uzaktan eğitim sisteminde kayıtlı olan ön lisans öğrencilerinin, uzaktan eğitim derslerinde, öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin beklentileri ile topluluk hissine ilişkin algılarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri üzerinde, pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu ( $R=.65$ ,  $R^2=.42$ ,  $F(2-99)=35.37$   $p<.01$ ) bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin uzaktan eğitim derslerinde

öğrenci-öğrenci etkileşimi ile topluluk hissi algıları birlikte, uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin toplam varyansın %41.7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre ( $\beta$ ), yordayıcı değişkenlerin uzaktan eğitim sisteminde kayıtlı olan ön lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri üzerindeki görece önem sırası; uzaktan eğitimdeki topluluk hissi ( $\beta=.592$ ) ve uzaktan eğitim derslerindeki öğrenci öğrenci etkileşimi ( $\beta=.482$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre, uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri üzerinde uzaktan eğitimdeki topluluk hissi uzaktan eğitim derslerindeki öğrenci öğrenci etkileşimine göre daha önemlidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, çalışmaya katılan uzaktan eğitim sisteminde kayıtlı olan ön lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri üzerinde uzaktan eğitimdeki topluluk hissi ve uzaktan eğitim derslerindeki öğrenci-öğrenci etkileşiminin anlamlı bir yordayıcılığı olduğu ( $p<.01$ ) görülmektedir.

## TARTIŞMA VE YORUM

Yapılan çalışmanın birinci araştırma sorusunda uzaktan eğitim sisteminde kayıtlı olan ön lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda ölçek genelindeki ortalama puanlara göre öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin orta seviyenin biraz üzerinde olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin uzaktan eğitimden yeterince memnun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, Cinkara ve Bağceci (2013) tarafından öğrencilerin çevrimiçi İngilizce dersine yönelik tutumlarını keşfetmeyi amaçladıkları çalışmada, katılımcıların %51.56'sının çevrimiçi İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu bulunmuştur. Bunun yanında, Türküresin (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısının orta düzeyde, diğer bir deyişle kısmi memnuniyet düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ölçeğin “kişisel uygunluk”, “etkililik”, “öğreticilik” ve “yatkinlik” alt boyutlarının tamamında alınan ortalama puanlar ise orta seviye olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin “kişisel uygunluk” boyutu açısından, kendilerini uzaktan eğitim faaliyetleri için yeterince uygun görmedikleri; “etkililik” boyutu açısından öğrenmeye hazırlık, öğrenme süreci ve öğrenmenin gerçekleşmesi kapsamında uzaktan eğitimi yeterince etkili görmedikleri; “öğreticilik” boyutu açısından, öğrencilerin genel olarak öğretim sürecinde geleneksel eğitimi uzaktan eğitime göre daha etkili buldukları; “yatkinlik” boyutu açısından öğrencilerin kendilerine verilen ödev ve benzeri görevleri tamamlama konusunda kendilerini yeterli görmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan çalışmanın ikinci araştırma sorusunda uzaktan eğitim sisteminde kayıtlı olan ön lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerinde öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin beklentileri incelenmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların uzaktan eğitim derslerinde öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin beklentileri boyutunda yer alan maddelere genel olarak orta seviyede katıldıkları söylenebilir. Öğrenci-öğrenci etkileşimi lehine yüksek seviye puanı olan olumlu anket maddelerinin: “Kendimi sınıfın bir parçasıymış gibi hissetmek benim için önemlidir.”, “Öğrenci-öğrenci etkileşimini destekleyen çevrimiçi forumlar, haber panoları, Google Meet, Zoom, Whatsapp grupları ve benzeri uygulamalara katılmayı severim.”, “Uzaktan eğitim yoluyla aldığım derslerimde diğer öğrencileri önemserim.”, “Diğer öğrencilerle etkileşim kurmak içeriği öğrenmemi artırır.” ve “Uzaktan eğitim derslerinde öğrenci-öğrenci etkileşiminin yüksek önceliğe sahip olması gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu durum, uzaktan eğitim derslerine kaydolan öğrencilerin, çevrimiçi formatta ders alırken diğer öğrencilerle etkileşime girmeyi istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Tersine bakıldığında, Öğrenci-öğrenci etkileşimi aleyhine düşük seviye puanı olan olumsuz anket maddelerinin: “Bir sınıf topluluğunun üyesi olmaktan ziyade dersin

içeriğiyle daha çok ilgilenirim.” ve “Ödevleri tek başıma yapmayı tercih ederim.” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu durum katılımcıların tutarlı bir şekilde öğrenci-öğrenci etkileşimini önemsediklerini gösterir niteliktedir. Alanyazında benzer çalışmalar yer almaktadır. Örneğin, Greenlee ve Karanxha (2010) yüksek lisans öğrenciyle yaptıkları çalışmada grup dinamiklerinin öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada, gruptaki herkesin öğrenci-öğrenci etkileşimine değer verdiği bir ortamda birlikte çalışmanın, öğrencilerin dersten duydukları memnuniyeti artırdığı yer almaktadır. Akran değerlendirmesinin çevrimiçi bir derste öğrencilerin memnuniyeti üzerinde önemli bir olumlu etkisi olduğunun bulunması, Rovai'nin (2004) bir öğrenme ortamında işbirlikli öğrenme etkinliklerinin etkililiğini artırmak için akran değerlendirmesinin dahil edilmesi gerektiğini öne süren tavsiyelerini desteklemektedir. Benzer şekilde, Alquraishi (2017), akran etkileşiminin öğrencilerin öğrenme deneyiminin önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir.

Yapılan çalışmanın üçüncü araştırma sorusunda uzaktan eğitim sisteminde kayıtlı olan ön lisans öğrencilerinin topluluk hissine ilişkin algıları incelenmiştir. Uzaktan eğitim sisteminde kayıtlı olan ön lisans öğrencilerinin topluluk hissine ilişkin algılarına ilişkin ölçek genelinde ve alt boyutlarında alınan ortalama puanlar, alınabilecek en yüksek puan ve medyan değerlerine göre değerlendirilmiştir. Bu bağlamda ölçek genelindeki ortalama puanlara göre öğrencilerin uzaktan eğitimde topluluk hissine yönelik algılarının orta seviyenin biraz altında olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin uzaktan eğitimde kısmen bir topluluk hissi yaşadığının, ancak ortalamaya bakıldığında bunun yeterli seviyede olmadığını göstermesi olabilir.

Son olarak, uzaktan öğretim öğrencilerinin öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin beklentileri ile topluluk hissine ilişkin algılarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular çoklu regresyon analizi ile elde edilmiştir. Bu doğrultuda uzaktan eğitimdeki topluluk hissi ve uzaktan eğitim derslerindeki öğrenci-öğrenci etkileşimi değişkenleri regresyon modeline sokulduğunda uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini açıklamada her iki değişkenin anlamlı katkısının olduğu görülmekte olup, topluluk hissini yordayıcılığının daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda uzaktan eğitimdeki topluluk hissi ve uzaktan eğitim derslerindeki öğrenci-öğrenci etkileşiminin bir arada artırılmasının uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini olumlu yönde arttıracığı etkisinin olduğu görülmektedir. Alanyazına bakıldığında uzaktan eğitimdeki topluluk hissi ve uzaktan eğitim derslerindeki öğrenci-öğrenci etkileşimi değişkenlerinin ayrı ayrı değerlendirildiği ve bu çalışmanın bulgularına paralellik gösteren çalışmaların da yer aldığı görülmektedir. Örneğin uzaktan eğitimde topluluk hissi hususunda, Rovai'nin (2002b) ortaya koyduğu çevrimiçi bir eğitim ortamında topluluk hissi ile bilişsel öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında, sınıf topluluğu ile algılanan bilişsel öğrenme arasında önemli bir ilişki olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin kendilerini sanal sınıf topluluklarına bağlı hissedebildiklerine ve daha güçlü bir topluluk hissine sahip öğrencilerin daha yüksek düzeyde bilişsel öğrenmeye sahip olma eğiliminde olduklarına yer verilmiştir. Benzer şekilde Galikyan ve Admiraal (2019), öğrencilerin eşzamansız çevrimiçi tartışmalara katılımını ve bunun öğrencilerin sosyal ve bilişsel varlığı ile akademik performansı arasındaki ilişkilerini inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada öğrencilerin, akranlarıyla etkileşim halinde olmaya devam ettiklerinde daha yüksek düzeyde bilişsel buradalık elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada Kaya ve Akpunar (2019), çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğrencilerin akademik performansı ve derse yönelik tutumları ile öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. 61 lisans öğrencisinin dahil edildiği çalışmada, öğrencilerin akademik performansı ve öğrencilerin derse yönelik tutumları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak farklılık bulunmuştur. Çalışmada öğrencilerin çevrimiçi

öğrenme ortamına yönelik tutumları istatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen, deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu yer almaktadır. Araştırmanın nitel tarafında ise, öğrenciler mesleki yaşamlarında bir çevrimiçi öğrenme topluluğunu kullanmayı tercih edebileceklerini ve yararlı bulabileceklerini belirtmişlerdir.

Alanyazında bazı çalışmalar uzaktan öğrenme ortamlarındaki memnuniyeti öğrenci-öğrenci etkileşimi açısından değerlendirmiştir. Örneğin Mehall (2021), öğrenci-öğrenci etkileşiminin çevrimiçi bir öğrenme ortamında öğrenci memnuniyeti ve öğrenme algıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada, genel olarak, artan öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenci memnuniyetini ve öğrenme algılarını artırdığı bulgusuna varmıştır. Bir başka çalışmada, Salamati (2012) tarafından yürütülen deneysel bir vaka çalışmasında, diğer öğrenenlerle işbirliğinin öğrenenler için geleneksel öğretim yöntemlerinden veya bir eğitmenin varlığından daha önemli olduğu bulgusuna yer verilmiştir. Ayrıca, öğrenen işbirliğinin motivasyonda önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Başka bir çalışmada ise, Nieuwoudt (2018), öğrencilerin çevrimiçi etkileşim ve katılım seviyelerinin yılsonu notları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma kapsamında 128 lisans öğrencinin başarıları düzeylerini, çevrimiçi etkileşim düzeylerini ve katılımlarını incelenmiştir. Çalışma bulguları öğrenci-eğitmen etkileşimi ve öğrenci-içerik etkileşimi ile öğrenen başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ancak çalışmada öğrenci-öğrenci etkileşimi ile öğrenen başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu da yer almaktadır. Araştırmacı öğrenci-öğrenci etkileşimi olmasa da öğrenenlerin tatmin edici ve anlamlı bir öğrenme deneyimi yaşayabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum ile çalışmada elde edilen bulgular paralellik göstermemektedir.

## KAYNAKÇA

- Akyol, Z., Garrison, D. R. & Ozden, M. Y. (2009). Development of a community of inquiry in online and blended learning contexts. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1834-1838.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D. & Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Kongresi*, 4(5), 319-327.
- Anderson, T. & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Arat, T. & Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Arbaugh, J. B. (2008). Does the community of inquiry framework predict outcomes in online MBA courses?. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(2), 1-21.
- Arnett, T. & Waite, C. (2020). A new road map for schools. *The Learning Professional*, 41(3), 38-41.
- Atalmış, E. H. (2019). Tarama araştırmaları. S. Şen & İ. Yıldırım (Ed.). *İçinde Eğitimde araştırma yöntemleri* (97-116). Nobel Yayıncılık.
- Atieku-Boateng, H. (2021). An evaluation of the effectiveness of online education and the extent to which online education will be replacing the traditional classroom teaching. *Academia Letters*, Article 2806.
- Bakioğlu, A. & Can, E. (2014). *Uzaktan eğitimde kalite ve akreditasyon*. Vize Yayıncılık.
- Bao, W. (2020). Covid-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human behavior and emerging technologies*, 2(2), 113-115.
- Berge, Z. L. (2002). Obstacles to distance training and education in corporate organizations. *Journal of Workplace Learning*, 14(5), 182-189.
- Bernard, R., Abrami, P., Borokhovski, E., Wade, C., Tamim, R., Surkes, M. & Bethel, E. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289.



- Bond, M. A., & Lockee, B. B. (2014). *Building virtual communities of practice for distance educators*. Springer International Publishing.
- Buckley, K. M. (2003). Evaluation of classroom-based, web-enhanced and web-based distance learning nutrition courses for undergraduate nursing. *The Journal of Nursing Education* 42 (8), 367–370.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 27. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cairns, M. R., Ebinger, M., Stinson, C. & Jordan, J. (2020). Covid-19 and human connection: Collaborative research on loneliness and online worlds from a socially-distanced academy. *Human Organization*, 79(4), 281-291.
- Chen, C. Y., Chang, R. E., Hung, M. C. & Lin, M. H. (2009). Assessing the quality of a web-based learning system for nurses. *Journal of Medical Systems*, 33(4), 317-325.
- Chen, T., Peng, L., Yin, X., Rong, J., Yang, J. & Cong, G. (2020). Analysis of user satisfaction with online education platforms in China during the covid-19 pandemic. In *Healthcare*, 8(3), 200-226.
- Cinkara, E. & Bagceci, B. (2013). Learners' attitudes towards online language learning and corresponding success rates. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 118-130.
- Conaway, R. N., Easton, S. S. & Schmidt, W. V. (2005). Strategies for enhancing student interaction and immediacy in online courses. *Business Communication Quarterly*, 68(1), 23-35.
- Correia, A. & Davis, N. (2008). Intersecting communities of practice in distance education. *Distance Education*, 29(3), 289-306.
- Daniel, J. & Marquis, C. (1979). Interaction and independence: Getting the mixture right. *Teaching at a Distance*, 15, 25–44.
- Dawson, S. (2006). A study of the relationship between student communication interaction and sense of community. *Internet and Higher Education*, 9(3), 153-162.
- Delahunty, J., Verenikina, I. & Jones, P. (2013). Socio-emotional connections: identity, belonging and learning in online interactions. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(2), 243-265.
- Drouin, M. A. (2008). The relationship between students' perceived sense of community and satisfaction, achievement and retention in an online course. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(1), 267–284.
- Dumitrache, L., Stănculescu, E., Nae, M., Dumbrăveanu, D., Simion, G., Taloş, A. M. & Mareci, A. (2021). Post-Lockdown effects on students' mental health in Romania: Perceived stress, missing daily social interactions and boredom proneness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8599.
- Duran, H. (2020). Devletlerin koronavirüsle karşılaştırmalı mücadele stratejileri. *SETA Yayınları*.
- Exter, M. E., Korkmaz, N., Harlin, N. M. & Bichelmeyer, B. A. (2009). Sense of community within a fully online program: Perspectives of graduate students. *Quarterly Review of Distance Education*, 10(1), 177–194.
- Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.).
- Gallagher, K., Balt, C., Cardwell, N. & Charlebois, B. (2020). Response to covid-19 – losing and finding one another in drama: Personal geographies, digital spaces and new intimacies. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 638-644.
- Gallagher-Lepak, S., Reilly, J. & M Killion, C. (2009). Nursing student perceptions of community in online learning. *Contemporary Nurse: A Journal for the Australian Nursing Profession*, 32(1), 133–146.
- Garrison, D.R., Anderson, T. & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet High. Educ.*, 2(1), 87-105.
- Gunawardena, C.N. & McIsaac, M.S. (2004). Distance education. In: D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research in educational communications and technology*. 2nd ed., NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 355-395.
- Gunawardena, C. N. & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26.
- Hillman, D. C., Willis, D. J. & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education:

- An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Houghton, S., Kyron, M., Hunter, S. C., Lawrence, D., Hattie, J., Carroll, A. & Zadow, C. (2022). Adolescents' longitudinal trajectories of mental health and loneliness: The impact of covid-19 school closures. *Journal of Adolescence*, 94(2), 191-205.
- Hulon, S. (2013). Face-to-face discussions versus online threaded discussions: Can we have the best of both worlds? In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 1*(1), 577–582.
- Ilgaz, H. & Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(1), 27-34.
- İşman, A., Demiray, U. & Barkan, M. (Eds.). (2005). *Distance Education: The Winds Of Change*. Sempati.
- Kassim, S. F. M., Rahim, N. B. & Hilmi, M. F. (2023). Examining the influence of interaction on student satisfaction via flow experience among distance learners in Malaysia. *International Journal of Modern Education*, 5(17), 139-157.
- Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology*, 23(1), 1-13.
- Kearsely, G. (1995). The nature and value of interaction in distance learning. *Distance Education*, 12, 83-92.
- Knight, H., Carlisle, S., O'Connor, M., Briggs, L., Fothergill, L., Al-Oraibi, A., Blake, H. (2021). Impacts of the COVID-19 Pandemic and self-isolation on students and staff in higher education: A qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10675. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010675>
- Kurucay, M. & Inan, F. A. (2017). Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course. *Computers & Education*, 115, 20-37. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.010>.
- Labrague, L. J., De los Santos, J. A. A. & Falguera, C. (2021). Social and emotional loneliness among college students during the covid-19 pandemic: The predictive role of coping behaviours, social support and personal resilience. *Perspectives in Psychiatric Care* 57(1), 1578–1584.
- Larson, B. E. & Keiper, T. A. (2002). Classroom discussion and threaded electronic discussion: Learning in two arenas. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(1), 45– 62.
- Liu, C., McCabe, M., Dawson, A., Cyrzon, C., Shankar, S., Gerges, N., ... & Cornish, K. (2021). Identifying predictors of university students' wellbeing during the covid-19 pandemic—A data-driven approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 6730.
- Liu, X., Magjuka, R. J., Bonk, C. J. & Lee, S. (2007). Does sense of community matter? An examination of participants' perceptions of building learning communities in online courses. *The Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 9-24.
- Masino, M. (2015). Integration of Blackboard in the online learning environment. *Journal of Instructional Pedagogies*, 16(1), 1-10.
- McAllister, M., Wynaden, D., Happell, B., Flynn, T., Walters, V., Duggan, R., ... & Gaskin, C. (2014). Staff experiences of providing support to students who are managing mental health challenges: A qualitative study from two Australian universities. *Advances in Mental Health*, 12(3), 192-201.
- Mehrotra, C., Hollister, C. D. & McGahey, L. (2001). *Distance learning: Principles for effective design, delivery and evaluation*. Sage Publications.
- Moore, G. E. Warner, W. J. & Jones, D. W. (2016). Student-to-student interaction in distance education classes: What do graduate students want?. *Journal of Agricultural Education*, 57(2), 1-13.
- Moore, J. (2014). Effects of online interaction and instructor presence on students' satisfaction and success with online undergraduate public relations courses. *Journalism & Mass Communication Educator*; 69(3), 271-288.
- Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education* 3(2), 1–6.

- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view* (3th ed.). Wadsworth Publishing.
- Moore, R. (2014). Importance of developing community in distance education courses. *Techtrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 58(2), 20-24.
- Muilenburg, L. Y. & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48.
- Nearchou, F., Flinn, C., Niland, R., Subramaniam, S. S. & Hennessy, E. (2020). Exploring the impact of covid-19 on mental health outcomes in children and adolescents: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8479.
- Nieuwoudt, J. (2018). Exploring online interaction and online learner participation in an online science subject through the lens of the interaction equivalence theorem. *Student Success*, 9(4), 53-62.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom*. John Wiley & Sons.
- Park, C. & Kim, D. G. (2020). Perception of instructor presence and its effects on learning experience in online classes. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19(1), 475-488. <https://doi.org/10.28945/4611>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Perrotta, C. (2006). Learning to be a psychologist: The construction of identity in an online forum. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(6), 456-466.
- Piazza, R. & Rizzari, S. (2020). Sviluppo delle competenze professionali e qualità della didattica universitaria: La peer review come formazione partecipata. *Form@ re-Open Journal Per la Formazione in Rete*, 20(1), 62-77.
- Pietrabissa, G. & Simpson, S. G. (2020). Psychological consequences of social isolation during covid-19 outbreak. *Frontiers in Psychology*, 11(1), 2201. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02201>
- Poalses, J. & Bezuidenhout, A. (2018). Mental health in higher education: A comparative stress risk assessment at an open distance learning university in South Africa. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2) 169-191. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3391>
- Pollock, K. (2020). school leaders' work during the covid-19 pandemic: A two-pronged approach. *International Studies in Education*, 48(3), 38-44.
- Pregowska, A., Masztalerz, K., Garlińska, M. & Osial, M. (2021). A worldwide journey through distance education—from the post office to virtual, augmented and mixed realities and education during the covid-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(3), 118-144.
- Purarjomandlangrudi, A., Chen, D. & Nguyen, A. (2016). Investigating the drivers of student interaction and engagement in online courses: A study of state-of-the-art. *Informatics in Education*, 15(2), 269-286.
- Reisetter, M. & Boris, G. (2004). What works: Student perceptions of effective elements in online learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 5(4), 277-291.
- Rippé, C. B., Weisfeld-Spolter, S., Yurova, Y. & Kemp, A. (2021). Pandemic pedagogy for the new normal: Fostering perceived control during COVID-19. *Journal of Marketing Education*, 43(2), 260-276.
- Roberts, E. & Lund, J. (2007). *Exploring e-learning community in a global postgraduate programme*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848607859>
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1-16.
- Rovai, A., Wighting, M. & Lucking, R. (2004). The classroom and school community inventory. *Internet and Higher Education*, 7(4), 263-280.
- Saba, F. (2000). Research in distance education: A status report. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1), 1-9.

- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.
- Sadera, W. A., Robertson, J., Song, L. & Midon, M. N. (2009). The role of community in online learning success. *Journal of Online Learning and Teaching*, 5(2), 277-285.
- Sae-Khow, J. (2014). Developing of indicators of an e-learning benchmarking model for higher education institutions. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 35-43.
- Santos, L. & Reeve, R. (2020). Screen time and youth health issues: A literature review. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 35(1), 1-26.
- Sarı, Y. E. (2021). Uzaktan eğitimde etkili iletişim ve iletişimsel engeller: Sözlü ve sözsüz iletişim. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 9(2), 659-671.
- Shea, P. (2006). A study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 35-44.
- Shea, P., Li, C. S. & Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *Internet and Higher Education*, 9(3), 175-190.
- Shea, P. & Bidjerano, T. (2009). Community of inquiry as a theoretical framework to foster "epistemic engagement" and "cognitive presence" in online education. *Computers & Education*, 52(3), 543-553.
- Shoufan, A. (2019). What motivates university students to like or dislike an educational online video? A sentimental framework. *Computers & Education*, 134(1), 132-144.
- Simonson, M., Schlosser, C. & Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2), 124-142.
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of covid-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279.
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2(1), 23-49.
- Telli, S. G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the covid-19 Pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, 5(4), em0063. <https://doi.org/10.29333/pr/7947>
- Traxler, J. (2018). Distance learning—Predictions and possibilities. *Education Sciences*, 8(1), 35.
- Tryon, P. J. & Bishop, M. (2009). Theoretical foundations for enhancing social connectedness in online learning environments. *Distance Education*, 30(3), 291–315. <https://doi.org/10.1080/01587910903236312>
- Tucker, S. (2001). Distance education: Better, worse, or as good as traditional education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4(4), 1-6.
- Türküresin, H. E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.
- Ustati, R. & Hassan, S. S. S. (2013). Distance learning students' need: Evaluating interactions from Moore's theory of transactional distance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 292-304.
- Uzun, A. M., Ünal, E. & Yamaç, A. (2013). Service teachers' academic achievements in online distance education: the roles of online self-regulation and attitudes. *Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE*, 14(2), 131-140.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Comeau, J. & Finn, C. (2021). Covid-19 school closures and social isolation in children and youth: Prioritizing relationships in education. *Facets*, 6(1), 1795-1813.
- Wagner, E. D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 6–29.
- Wise, A., Duffy, T. & Padmanabhan, P. (2008). Deepening online conversation. *Educational Technology*, 48(4), 3-11.


- Yang, C. & Chang, Y. S. (2012). Assessing the effects of interactive blogging on student attitudes towards peer interaction, learning motivation and academic achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(2), 126-135.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E. & Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.
- Yu, J., Huang, C., Han, Z., He, T. & Li, M. (2020). Investigating the influence of interaction on learning persistence in online settings: Moderation or mediation of academic emotions?. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2320.
- Zheng, L. & Smaldino, S. (2003). Key instructional design elements for distance education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4 (2), 153-166.



*International Journal of New Approach in Social Studies*

<b>Article Information:</b>	<i>Investigation of Distance Education Students' Opinions on Distance Education, Their Expectations on Student-Student Interaction in Distance Education and Their Perceptions Regarding the Community Feeling</i>
<b>Article Type:</b>	Research Article
<b>Submission Date:</b>	16.12.2023
<b>Acceptance Date:</b>	09.01.2024
<b>Publication Date:</b>	30.06.2024
<b>Corresponding Author:</b>	Ömer Faruk İslim / omerfarukislim@gmail.com
<b>Review:</b>	Double-Blind Peer Review
<b>Ethical Statement:</b>	It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study, and all utilized works are cited in the references.
<b>Similarity Check:</b>	Conducted Turnitin
<b>Ethics Committee Approval:</b>	This research was conducted with the permission obtained by the decision of the Ethics Committee of Mersin University, dated 06/06/2022 and numbered 231.
<b>Participant Consent:</b>	Voluntary Participation Consent Form was obtained from the participants.
<b>Financial Support:</b>	No financial support was received from any institution or project for this study.
<b>Conflict of Interest:</b>	There is no conflict of interest between individuals and institutions in the study.
<b>Author Contribution:</b>	All authors contributed equally.
<b>Copyright &amp; License:</b>	The journal holds the copyright of the works published in the journal, and the works are published under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

## Language Learning of Immigrant Students from the Teacher's Perspective: Challenges and Barriers

Cansu Abacı-Yıldız  cansuabaci@gmail.com  
Istanbul University, Istanbul, Türkiye  
ROR ID: <https://ror.org/03a5qrr21>

Gözdenur Işıkcı-Başkaya  gozdenur.isikci@gmail.com  
Middle East Technical University, Ankara, Türkiye  
ROR ID: <https://ror.org/014weej12>

### **Abstract:**

*Proficiency in language not only fosters amicable social interactions but also cultivates harmonious relations within the school milieu. The primary objective of this study is to assess the impediments hindering the language learning process among immigrant students, as perceived by educators, and to scrutinize the challenges stemming from linguistic inadequacies within educational settings. We utilized a phenomenological approach to examine the views of middle school teachers with at least one foreign-nationality student in their classes regarding the language factor in the adaptation process. The research was conducted with eight middle school teachers in Istanbul, specifically in the districts of Bağcılar and Zeytinburnu, all of whom have at least one immigrant student in their classes. The Semi-Structured Interview Technique was utilized to collect data. Data analysis was performed using inductive coding and following Creswell's Data Analysis Steps. This study's findings underscore the distinct challenges confronting immigrant students concerning language insufficiency during their adaptation to the school environment. Teachers believe that the language differences of immigrant students impact peer relationships, academic achievements, and their own teaching practices. Teachers also identify barriers hindering the language learning process of immigrant students, such as low student motivation, insufficient family support, class size, and inadequacies in overarching policies. Ultimately, the study emphasizes the necessity for immigrant students to undergo language learning to adapt to the education system. In this regard, it is crucial for families to participate actively in the language learning process, and the government should involve families in language learning processes through effective and widespread projects.*

**Keywords:** *Adaptation, language learning, immigrant students, teacher, language barrier.*

---

Abacı Yıldız, C., & Işıkcı Başkaya, G. (2024). Language Learning of immigrant students from the teacher's perspective: Challenges and barriers. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 8(1), 33-59. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1412522>

---

<b>Submission Date:</b>	31.12.2023
<b>Acceptance Date:</b>	17.01.2024
<b>Publication Date:</b>	30.06.2024

## INTRODUCTION

Throughout human history, narratives abound of individuals whose birthplaces diverged from their eventual dwelling. This enduring notion, as ancient as human civilization, persists as a mere act of relocation. The International Organization for Migration<sup>1</sup> defines migration as movements involving a change of residence, whether crossing national borders or staying within a state, regardless of the duration, structure, or reason for such displacement (IOM, 2013). The concept of migration merits a comprehensive evaluation beyond individual transformations, acknowledging its universal nature encompassing multifaceted origins and ramifications. While individually conducted migrations are not expected to have a multidimensional impact due to their inherent nature, collective migration movements triggered by societal changes emerge as a phenomenon affecting entire societies in both receiving and sending countries (Castles & Miller, 2008). Although people have migrated for various reasons throughout history, negative factors such as war and terrorism in the Middle East in recent years have positioned neighboring countries as recipients of migration. For instance, the crisis that began in Syria in 2011 has led to a migration movement affecting the demographic structure of neighboring countries. Following the conflicts that erupted in Syria, borders were opened with the "open-door" policy after thousands of people fleeing the turmoil amassed at the borders of Turkey. At the current stage, Turkey has become the country receiving the most migration in the region, both due to its geopolitical position and the migration policies it has pursued. This situation has brought the discussion of the integration of migrants in Turkey to the forefront of debates.

According to the International Organization for Migration (IOM, 2021), the social integration of migrants is critically important for the social and cultural integrity as well as the economic growth of host countries. The Turkish Language Association (TDK) defines "integration" as "suitability, harmony among the parts of a whole." In contrast to integration and assimilation, the concepts of "unity" and "solidarity" come to the forefront in the process of adaptation (Demireva, 2019). In essence, within the adaptation trajectory, immigrant communities are anticipated to cohabit with the host nation while safeguarding their distinct cultural identities. Turkey, in this trajectory, has prioritized the social and cultural adaptation of migrants rather than enforcing migration strategies like integration or assimilation. This approach stems from the initial premise that migrants were not considered permanent residents upon the commencement of the migration surge (Aykaç & Karakaş, 2022).

Several factors influence the adaptation process of immigrants to the host country. Factors such as the educational level of immigrants, the duration of stay in the destination country, age, gender, social identity, and language emerge as elements that can positively or negatively affect the adaptation process (Saygın & Hasta, 2018). One of the most crucial factors to be addressed at this point is the language learning process of immigrants. Li (2013) defined language as the most crucial tool for facilitating refugees' adaptation to the host country. Recent studies also demonstrate that the language learning process is an integral part of the migration culture and adaptation process (Yüksel & Yüksel, 2022; Turan & Fansa, 2021; Eckert, 2018; Forrest, Benson & Siciliano, 2018). The collective findings of these studies underscore a direct correlation between immigrants' holistic adaptation to their migrated locales and their comprehension of both the language and culture prevalent in those environments. Specifically,

---

<sup>1</sup> For detailed information about IOM, see [www.iom.int](http://www.iom.int)

a pronounced emphasis should be directed toward language acquisition to facilitate day-to-day functionality and to grasp the societal thought patterns. Proficiency in the language stands as a fundamental tool for immigrants, enabling seamless integration into society by facilitating accessible information, interaction with diverse community stakeholders, and fostering effective communication. Learning a foreign language is not just about learning sentence structures and grammar of that language; it also provides an opportunity to get to know cultures beyond one's own, compare these two cultures, and develop oneself accordingly (Ünal, Taşkaya & Ersoy, 2018). Schumann (1986) also emphasizes a tight relationship between immigrants' general success in adapting to the sociological climate of the destination and acculturation and their language proficiency.

An additional facet within the discourse on language and adaptation pertains to immigrant students who integrate into the educational system of the host country. According to the current data from the Presidency of Migration Management, there are 1,100,163 school-age migrant children in Turkey in the year 2023. These children constitute one of the most sensitive groups among immigrant communities (Özer, Komsuoğlu & Ateşok, 2016). Therefore, educating immigrant children is one of the crucial issues that needs to be carefully addressed in the adaptation process. Language learning is a strategic point for the adaptation of immigrant children because their success in school and life depends on proficiency in both their mother tongue and the language of instruction (Yüksel, 2022; McBrien, 2005). For example, according to a study conducted by Tezcan (2000), migrant children forced to migrate during compulsory education age may not thoroughly learn either their mother tongue or the language of the destination, leading to academic failure. In addition to academic failure, school adaptation problems experienced by refugee students can lead to school dropout (Ereş, 2015). Considering these adverse outcomes, teachers, among the most essential stakeholders in education, have several responsibilities (Pumariega et al., 2005). The language learning process, fostered within the social and cultural milieu, is significantly shaped by teaching methodologies within the school environment. Simultaneously, this learning process reciprocally influences teaching practices.

The relevant literature reveals studies examining the thoughts of teachers working with refugee students regarding the language factor in the adaptation process (Kayacık, 2020; Kardeş & Akman, 2018; Human Rights Watch, 2015). In a study investigating teachers' opinions on the education of Syrian migrants, it is stated that students experience difficulties in learning Turkish and adapting to school (Kardeş & Akman, 2018). Human Rights Watch<sup>2</sup> has also noted that refugee students cannot communicate with their teachers in the classroom. Another study by Kayacık (2020) focuses on the language problems experienced by migrant students in the school environment.

According to Oikonomidou (2010), language is a fundamental problem in refugee students' education process. The aim of this study is to examine the opinions of middle school teachers who have at least one refugee child in their class regarding the language factor in the adaptation process of refugee children. Exploring the linguistic challenges encountered by Syrian refugee students holds pivotal significance in devising remedies and bolstering the adaptation trajectory. The Ministry of National Education also lists language problems, peer conflicts, placement of students in an age-inappropriate class, family loss, economic problems, communication issues due to language barriers, and teacher attitudes among the risk factors

---

<sup>2</sup> For detailed information HRW, see [www.hrw.org](http://www.hrw.org).



hindering children's school adaptation (2014b). Therefore, it is believed that the study will contribute to the literature by identifying subsets of problems caused by language barriers and generating solutions for them. Within this scope, the subsequent research inquiries have been addressed:

1. What are the perceptions of middle school teachers regarding the language barriers experienced by refugee children in the adaptation process?
2. According to middle school teachers, what barriers hinder the language learning of refugee children?

## LITERATURE REVIEW

### *Migration and Adaptation*

Migration not only involves human mobility but also encompasses cultural exchange; in this sense, migration can be considered as the encounter of settled groups with newly arrived groups (Faist, 2018). This exchange also signifies a connection between the native and the migrant. The established connection and the harmonious and coherent construction process to be created indicate the interconnectedness of migration and adaptation.

Harmony, in its literal sense, denotes the congruity and appropriateness observed among the constituent parts composing a unified entity (TDK, 2023). The reason why the term “sosyal uyum” (social harmony) is more preferred in Turkish literature as the equivalent of the concept “social cohesion” lies in its inclusive and equalizing connotation. The most commonly used definition related to the concept of harmony comes from the United Nations High Commissioner for Refugees<sup>3</sup> (UNHCR), which presents it from a perspective of reciprocity (2023). According to this definition, harmony is acknowledged as a dynamic, multidimensional, and bilateral process with three interconnected dimensions: legal, economic, and socio-cultural. It is defined as a process that enables individuals to establish a healthy relationship with the society they are part of without losing their own characteristics (Saridoğan, 2019). Moreover, it is underscored as a pivotal factor fostering an environment wherein individuals can achieve self-realization and enhance their productivity (Demirtaş-Zorbaz, 2016).

The reason for the inability to establish a consensus framework on the issue of integration is considered to stem from the fact that each country shapes its migration and integration practices along with its internal dynamics. Therefore, the host society's approaches to immigrants, or more accurately, the level of social acceptance, constitute the primary factor in integration (Erdoğan, 2021). Factors governing the degree of social acceptance revolve around both host society members and immigrants. When viewed from the standpoint of host society members, several considerations influence the level of acceptance. These concerns are more often economic and cultural in nature, such as concerns related to demographic changes, narrowing employment opportunities, and housing issues (Sapancalı, 2005). On the other hand, demographic variables of immigrants, such as language, age, and gender, also determine the level of acceptance (Saygın & Hasta, 2018). In this context, it can be observed that there is a relationship between the level of social acceptance and the increase in integration problems.

---

<sup>3</sup> For detailed information about UNCHR, see [www.unhcr.org](http://www.unhcr.org)

### ***Language as a Factor Influencing the Integration Process***

Language and culture are fundamental to immigrants' integration into the host society. Communication and social interaction, education and employment, social participation, cultural interaction and belonging, and rapid adaptation to the education system are factors that open the door to social acceptance. Simultaneously, there exists a belief that immigrants' capacity to engage with the host society via language will diminish the challenges they might confront in their social interactions and daily routines (De Jong, 2000).

During the decision-making process regarding migration, schools represent the primary institutional arenas where immigrant children initially engage with the host society. The school environment, language, culture, social environment, interaction, and communication pose challenges to the adaptation processes of immigrant children, affecting their social integration. Studies indicate that common difficulties faced by immigrant children in their educational processes include language barriers, lack of appropriate learning environments, insufficient family support, economic concerns, cultural differences, and lack of motivation (Telsaç & Telsaç, 2022; Duman, 2019; Moralı, 2018; Levent & Çayak, 2017). All these factors collectively impact the lives of refugee students along with the adaptation process. For example, language barriers of immigrant students negatively affect their relationships with their peers. A study conducted in Gaziantep focuses on the negative experiences of migrant students with their local peers. When the reasons for this are examined, communication inadequacy due to language barriers, the biased attitude of Turkish families towards migrants, and the adjustment problems of migrant students are considered (Karataştan & Akcan, 2023). In research conducted in Bursa to reveal the preferences of primary school students in playing games, it was observed that local students preferred to play games with other local students, while foreign national students preferred to play games with other foreign national students (Sinan, 2019).

The acquisition of the host country's local language often poses challenges for immigrants. Studies highlighting deficiencies in motivation toward language learning suggest plausible connections to familial support and the inherent characteristics of the child. Furthermore, these factors might intertwine with the correlation between children's eagerness to learn a second language and the encounters of certain adolescence-related difficulties (Tomlinson, 1982). A comprehensive study conducted by the U.S. Department of Education on supporting bilingualism and biculturalism highlighted the significant influence of family, teachers, school environment, and school staff on the adaptation of immigrant children to school (Office of Bilingual Bicultural Education California State Department of Education, 1984). Therefore, considering Turkey's sociological position as a country hosting multiple cultures and the role of schools in the language learning process, examining the difficulties and challenges immigrant students face in Turkey due to language barriers would contribute to the literature

## **METHOD**

### ***Research Design***

This study employs a qualitative research design known as phenomenology, focusing on the views of middle school teachers who have at least one foreign national student in their classes regarding the language factor in the adaptation process of foreign national students. According to Creswell (2021), phenomenology is a research design that focuses on the shared meanings created by individuals who experience the same phenomenon. In this research design, the researcher carefully defines and analyses the participants' experiences (Flick, 2009). Throughout the analysis phase, particular consideration is dedicated to identifying the shared

experiences among participants who encounter similar phenomena (Merriam, 2009). The main goal of the researcher is to focus on, describe, and reduce these shared experiences to a phenomenon (Hatch, 2017).

### **Study Group**

The data for the research were collected from participants selected through purposive sampling, which is one of the appropriate sampling methods. In this context, Bağcılar and Zeytinburnu, which host the highest refugee population on the European side of Istanbul according to the Migration Administration data, were determined as the sample. Subsequently, we visited the District National Education Directorates of these districts, and a list of middle schools with refugee students in their structure was requested. Visits were made to the middle schools listed; wherein preliminary interviews were carried out with middle school teachers. During the preliminary interview, some questions were directed towards the number of immigrant students in the classrooms, the relationships between immigrant students and their peers, their language acquisition processes, willingness to learn the language, and academic achievements. Additionally, questions were asked about the attitudes of local students towards their immigrant friends. These initial interviews sought to identify educators meeting the criteria of instructing at least one foreign national student. Subsequently, interviews were conducted with a total of eight middle school teachers who fulfilled the study's objectives.

Table 1 shows the characteristics of the study group.

**Table1.** Characteristics of the study group

District	School	Teacher	Gender	Age	Subject	
Bağcılar	S1	T1	M	50	Science	
		T2	W	44	Religious Culture and Ethics	
	S2	T3	W	38	Math	
		T4	W	32	Science	
Zeytinburnu	S3	T5	M	33	Turkish	
		T6	M	30	Turkish	
	S4	T7	W	26	Science	
		S5	T8	W	34	Religious Culture and Ethics
				W	34	Religious Culture and Ethics

Table 1 shows that four participants were reached from each school in the Bağcılar district. Teachers working in Zeytinburnu district are employed in three different schools. Three of the participants are male teachers, while five are female. These teachers work in various subjects such as Religious Culture and Ethics, Mathematics, Turkish and Science.

### **Data Collection Tools**

According to Merriam and Tisdell (2015), collecting data through the “Interview Technique” is a necessary step in situations where researchers cannot observe the phenomenon. Moustakas (1994), on the other hand, considers the interview to be the primary data collection strategy for qualitative studies. In phenomenological studies, researchers are expected to conduct in-depth interviews with participants who share similar experiences (Patton, 2002).

In this study, the Semi-Structured Interview Technique was employed to examine teachers' views on the language factor in the adaptation process of refugee children. To prepare the interview questions, relevant literature was reviewed, examining scientific publications on the

adaptation process of immigrant students, language learning processes, and teacher perspectives. Draft interview questions were prepared as a result of this review. These draft questions were sent to an academic with expertise in education and migration policies, as well as to a middle school teacher with experience working with migrant children, to obtain expert opinions. Based on expert opinions and the scope of the study, the interview questions were revised again to their final form.

The semi-structured interview form, which was developed during the preliminary interviews and tailored to the study's inclusion criteria, was later administered to the teachers who met these criteria and participated in the study. Prior to the implementation, appointments were scheduled with the teachers for suitable dates and times. The interviews were conducted in a quiet classroom or teachers' room to avoid distractions. All interviews were recorded for documentation purposes, and the process was completed. On average, each interview lasted between 20-30 minutes.

### ***Data Analysis***

Creswell's Data Analysis Stages were followed for the analysis of qualitative data. According to Creswell (2021), qualitative data analysis consists of six stages, and the third stage involves inductive/open coding.

1. In this stage, the audio recordings collected from 8 teachers were transcribed.
2. In the second stage, the transcribed data was read several times to extract a general meaning regarding the teachers' views. Another goal of this stage is to ensure the researcher's familiarity with the dataset.
3. In this stage, the data was coded using inductive coding. Within the constructivist approach of inductive coding, researchers code data units such as paragraphs, sentences, or words without being tied to any theory, framework, or structure (Strauss & Corbin, 1990). On the other hand, ensuring data reliability in qualitative research is a crucial step. Therefore, inter-coder agreement was attempted to be achieved during the coding process. Inter-coder agreement is defined as consensus among multiple coders analyzing a dataset (Creswell, 2007). In this study, two researchers independently conducted the coding process. During the inductive coding by both researchers, an iterative process was followed. In the second stage, codes were reviewed again, and codes that lacked a solid foundation or were unrelated to the purpose of the study were identified and eliminated. In the third stage, codes were reviewed again, and codes presenting the same theme were merged. Then, the codes of the two coders were compared to see if they had significant differences. Codes that were significantly different were discussed, and consensus was reached.
4. The identified codes were arranged in the next stage, and related codes were merged to form themes.
5. According to Creswell (2007), themes can be presented in written form, shape, table, visual, or any other format. In this stage, themes were presented in a written format.
6. In the final stage, themes were discussed.

### ***Ethics Committee Approval***

This research was conducted with the permission obtained by the decision of the Ethics Committee of Istanbul University, dated 18/08/2022 and numbered 1157072.

## FINDINGS

Following the analysis, two primary themes have surfaced, aimed at addressing the research inquiries. These main themes are teachers' perceptions of the problems posed by language differences and barriers to refugee children's language learning, according to teachers. Each theme and the codes underneath have been thoroughly explained. Figure 1 illustrates the themes and sub-themes.

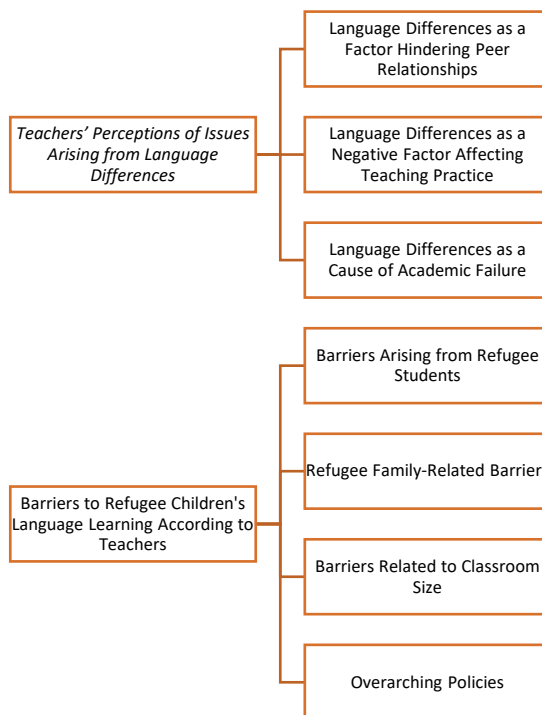


Figure 1. Themes and sub-themes

### ***Theme 1: Teachers' Perceptions of Issues Arising from Language Differences***

During the interviews, most participants discussed their perceptions of issues from language differences. These problems were generally grouped around subcategories such as peer relationships, teaching practice and academic failure.

#### Language Differences as a Factor Hindering Peer Relationships

While discussing the role of language in the social adaptation process of refugee children, teachers have mentioned that this language difference is a fundamental factor hindering peer integration. For example, T1 expressed this issue as follows:

*“Many immigrant students left school because they couldn't adapt. Because everyone speaks Turkish in the classroom. Immigrant students still can't speak; it's like they came from a desert environment. When they can't speak Turkish and enter this environment, there is no mingling with peers, no cultural assimilation. (T1)”*

Other teachers' views related to this sub-theme are as follows:

*“There are many points where they don’t understand each other in the classroom. So, actually, most students have learned the language, but a few refugee students haven’t learned it yet. This makes communication with their peers difficult. There are linguistic challenges. (T5)”*

T3 emphasized that language barriers can lead to misunderstandings and conflicts in peer relationships, disrupting the peaceful atmosphere in the classroom.

*“For example, just the other day, two girls were talking among themselves, saying, ‘Teacher.’ I don’t remember exactly their nationality. Two girls were talking among themselves, ‘Are they talking about me? What are they talking about? I didn’t understand; they laughed,’ and so on. She felt uncomfortable. Then I called those girls, ‘What did you talk about?’ I confronted them, you know. Such things happen. Yes, there should be a common language. Otherwise, sensitivities, misunderstandings, conflicts, and problems can arise. (T3)”*

Teachers T4, T6, and T7 have expressed that language problems lead to peer bullying and aggressive behaviors:

*“You know, the communication part is already a bit problematic. Because there are many situations of fighting with classmates in the class due to lack of communication, unfortunately, there is a process going towards bullying (T4).”*

*“A child who doesn’t know the language definitely becomes aggressive. Because when you don’t know something, a situation arises for misunderstandings. Maybe you’re saying something good, but when you can’t express yourself, people become aggressive when it’s not understood. There can also be fights in the class (T6).”*

*“They have a problem with language. For example, in my class, there are students who don’t know Turkish at all. When they can’t get along with other children in this environment, problems and fights can break out (T7).”*

T2 also mentioned that immigrant students often speak their native languages in the classroom or during breaks, and this situation causes a reaction among local students. T8, on the other hand, pointed out that refugee students who do not know the language form their own groups of friends:

*“In my class, the refugee child talks excessively. We say to him that other [local] friends don’t know your language. You’re talking too fast for the friend next to you, how much Arabic knowledge does he have? Don’t speak Arabic. I mean, we say let your Turkish progress by speaking Turkish with your friends. Anyway, they never speak Turkish, especially during breaks. Sometimes they can get upset when you warn them. Of course, let them speak in their home, but when they speak in class, it becomes a problem with other children (T2).”*

*“The biggest problem we encounter is, once, the language problem. Children somehow learn either at school, or if they cannot learn, they are already spending time with their peers of the same ethnicity. I mean, we see that a foreign student is friends with a Turkish student, we see it as 50-50, but if they can’t learn the language, they only hang out with Arabs. Well, this certainly creates a*

*problem in language learning. They don't talk to Turkish children, and friendship doesn't progress (T8)."*

#### Language Difference as a Factor Negatively Impacting Teaching Practice

During the interviews, some teachers mentioned that having non-Turkish-speaking refugee students negatively affects their teaching practices.

*"Explaining the Science lesson to someone who doesn't know Turkish is a big problem. I have to write on the board constantly for them to put it in their notebooks. This leads to the lesson progressing more slowly, and we are falling behind other classes. It takes up a lot of my time (T1)."*

T2 also mentioned that the low participation rate of non-Turkish-speaking refugee students in class reduces professional efficiency.

*"There is a language problem. I can't tolerate them being disinterested. I feel uncomfortable for my own professional competence. I want every student to participate in my class, to enjoy my class. The child cannot participate because he/she does not know the language, and it bothers me that he/she feels so bored. It makes me uncomfortable; I become unhappy personally (T2)."*

Other teachers' challenges related to teaching practices are outlined below:

*"One of the fundamental tools we use in our education, perhaps the most important one, is language. Some of the children in the class know Turkish. After all, they were born here, so they have already integrated. But those who come later face significant problems with language. As a result, various problems arise. I have difficulty teaching because some immigrants do not understand (T4)."*

T3 mentioned the PIKTES (Promoting Inclusive Education for Kids in the Turkish Education System) project implemented in schools to support the language learning of migrant students. However, he emphasized the low participation of foreign students in these courses and the students' low motivation to learn the language:

*"Some of them are already very good at language education. For example, PIKTES is being implemented in schools for this purpose. But Syrian students are not showing the necessary interest in PIKTES and are not coming. I mean our job is to teach. Yes, they do have a spoken language, but very few students can use it academically. When they are unwilling and do not know the language, the teacher has difficulty teaching other subjects (T3)."*

T8 highlighted the negative impact of the number of students who do not know the language in classes on teaching practices. T7, while emphasizing the impact of the language barrier on teaching practices, mentioned that he believed migrant students deliberately did not speak Turkish:

*"As long as they know the Turkish language, it doesn't matter if there are twenty Syrian students in the class or just one. When a single student experiences difficulty with the language, the teacher's attention is always focused there. Attention is distracted in class. But there may be twenty students. But if they really speak fluent Turkish and understand the lesson, then you don't notice. As*

*long as there are no language problems, you cannot distinguish between a Syrian or a Turkish student during the lesson. But the number is crucial if there is a language problem (T8)."*

*"In my opinion, not speaking [Turkish] definitely affects [teaching practices]. I don't know, maybe they are hiding what they have learned. I feel that way now. In general, I think they are hiding. Otherwise, what can I teach in class to someone who doesn't know Turkish? I'm struggling (T7)."*

T6 expressed disapproval of migrant students being included in the education system without knowing the language and stated that this leads to a decrease in the effectiveness of the lesson. T5 drew attention to the difficulty of teaching subject lessons to migrant students who do not know the language:

*"I think the system should be changed. First of all, these children have to learn Turkish. They have to know it with its grammar, know how to write. Then you will take all of these, provide a good primary, middle school, high school education. You will ensure their adaptation. In a separate place. They come to my class without knowing any Turkish. Should I teach them Turkish, or should I explain the lesson? I'm also puzzled. The lesson doesn't go well (T6)."*

*"First of all, they don't know how to read and write. But they say teach science, teach math. I mean, this is impossible. Some of them know how to read and write. For example, you look at them. They have done very well in exams, but generally, those who can't write or read are in the majority. Because he doesn't know how to read and write, even if he understands what is said to him, he cannot express himself. How can I teach now? (T5)"*

#### Language Differences as a Cause of Academic Failure

During the interviews, one of the focal points for teachers was the academic failure experienced by refugee children due to language differences. These teachers emphasized a relationship between language barriers and academic failure. While T3 pointed to the connection between language learning and academic success in subject courses, T4 and T5 drew attention to the difference in academic performance between foreign students who have learned the language and those who have not:

*"Many of these children have a very low academic level. We need to solve the language issue. These children enter the math class without knowing Turkish. It's a pity for that child. (T3)"*

*"You know, I'm sure primary school teachers probably face more difficulties.. They all knew Turkish. They spoke and wrote. I only had a problem with one migrant student, and that was because he insisted on it. I had only one Syrian student who couldn't read or write. We have unsuccessful students because they don't study. I attribute it to language. (T4)"*

*"Or high-achieving students don't experience discipline problems because they adapt more to the lesson. They are weak in Turkish and just attend school, so they tend to be more prone to violence, mainly because of their lower educational level and family structure. (T5)"*



T6 stated that the main reason for the academic failure of foreign students is their lack of language proficiency, while T7 and T8 mentioned that language-communication-academic success support each other:

*“But generally, their success is not high. If I generalize, they are not successful because they need to adapt to the language. After adapting to the language, they need to adapt to what is given in that language. There is also implicit learning where we unconsciously learn something. But these are absent. They are involved in a new situation, but you can't explain it. (T6)”*

*“They need to learn the language first. After learning the language, they need to establish communication, understand what the teacher says, express themselves; a child who cannot express themselves, how successful can they be? I think it's a debatable issue. Therefore, they are unsuccessful. (T7)”*

*“In fact, students with very low academic success are more like those who cannot communicate, make friends, or speak very little Turkish. (T8).”*

Some teachers have also focused on the consequences of academic failure, such as dropping out of school. For example, T1 expressed it as follows:

*“They are really experiencing a lot of difficulties. Younger children are luckier because they quickly learn Turkish. But many students who cannot learn Turkish, left school because they could not adapt. They are working. (...) For example, there are students in my school who do not know Turkish, and I don't think they understand any of the lessons. What happens then? They will pass the class somehow. Is there any benefit? None. They just come and go. They don't learn anything as a lesson. (T1)”*

T2 mentioned that language problems and the resulting academic failure led the child to escape from school and start working:

*“As far as I can see, when they are not good in Turkish, they cannot adapt. The child finds an excuse and dedicates himself to work. The child sees work as a solution to escape from school because they are unsuccessful at school. (T2)”*

## ***Theme 2: Barriers to Refugee Children's Language Learning According to Teachers***

During the interviews, teachers were asked about the barriers that hinder the language learning of refugee students in Turkish. The responses provided by the teachers were categorized into four sub-themes: barriers originating from refugee students, barriers originating from refugee families, barriers related to class size, and barriers related to top-level policies.

### **Barriers Arising from Refugee Students**

When the barriers arising from refugee students are examined, teachers generally emphasize that refugee students are reluctant to learn the language. T1 and T2 have stated the following in this regard:

*“Some refugee students show no interest [in learning Turkish]. There are PIKTES classes, but they don't attend; they are indifferent (T1).”*

*“We assign homework. For example, I want to give them a reading assignment to learn Turkish. But they don't work on it, they are not interested. That's my observation (T2).”*

On the other hand, there are teachers in the language learning process who focus not only on speaking but also on writing. In this regard, T3 and T4 emphasized that refugee students still cannot write in Turkish:

*“There is still a Turkish problem. Some cannot speak and write. Some students in the class don't even know how to read and write Turkish, and they don't participate in the class. Because they are indifferent (T3).”*

*“The language they learn to communicate with people is the daily language. They cannot learn the write because they don't need it, at most, they'll sign something. So, that's why the written language is quite problematic, but the spoken language, the language of communication, is very good; the children are quick in that. However, they are not diligent in the written language (T4).”*

In relation to this issue, T5 stated that refugee children can read Turkish but, in the writing stage, they use Arabic letters:

*“For example, they have learned Turkish and can read, but we still encounter students who try to express themselves by writing in Arabic letters instead of writing in Turkish. If they try to write in Turkish, they will learn (T5).”*

*“For example, there is a Palestinian student in my colleague's class who speaks fluent English. A smart child, but he/she just sits there like an ineffective figure. His/her aunt is an English teacher; he/she also lives here with him. I don't know what kind of education he/she received, but speaks fluent English. However, he/she hasn't made an effort to learn Turkish (T6).”*

Finally, T7 emphasized that children speaking the same language befriending each other hinders language learning:

*“So, the biggest problem we encounter is the language issue. Children somehow either learn at school, or if they cannot learn, they spend time with their compatriots. We see that a foreign student befriends a Turkish student, like 50-50, but if they cannot learn the language, they entirely hang out with Arabs. Well, this, of course, creates difficulties in language learning (T7).”*

### Refugee Family-Related Barriers

During the interviews, a prominent language learning barrier that emerged is related to barriers originating from refugee families. Some teachers emphasized that the failure of refugee families to learn Turkish hinders the language learning of refugee students.

*“These people [refugee families] need to learn enough to sustain their lives easily, whether they work in a shop, at the market, in a government office, or when they go to a hospital, or at least to communicate at a basic level in social*

*life. I absolutely advocate for this from seven to seventy. But when they don't learn, they don't communicate with the child either (T1)."*

T2 pointed out that families use their children as interpreters because they do not know Turkish. Moreover, T2 believes that the lack of support from families in the language learning process negatively affects the child's language learning journey:

*"Students are forced to learn Turkish, but no situation requires their [refugee families'] learning of Turkish. Because their neighbor is already Syrian. There is a Syrian interpreter at the hospital; they come to school, their student is communicating through an intermediary. For example, I went to the hairdresser. They had brought their child there too. They take their child to places where should speak Turkish. It also negatively affects the child afterward (T2)."*

T3 expressed the belief that families do not contribute much to the language learning process, and this, in turn, affects the child's motivation to learn the language:

*"I probably think that Turkish is not spoken much within the family. Otherwise, I have a Syrian student I've been teaching for two years. He refuses to speak Turkish. I think it might be because Turkish is not spoken much within his family. He either doesn't pay attention to the environment or finds it difficult. He might be shy (T3)."*

*"Sometimes, there are many points where we cannot communicate. I mean, we try to communicate with body language. Most students have actually learned the language, but a few students have not learned yet. Also, when parents don't speak Turkish at home, it can be challenging. Language is always a problem (T8)."*

T4, on the other hand, mentioned making suggestions to refugee families to support the refugee student's language learning process:

*"Imagine going to a place where you don't know their language, not understanding what they say; you become mute. When immigrant families come, we tell them this: Take this child to a literacy course, enroll them. It doesn't work when they start school directly without knowing Turkish. The family needs to provide pre-education (T4)."*

Some teachers have mentioned that Turkish is not spoken in the family environment, and the fact that only Turkish is spoken at school negatively affects language learning:

*"Some families don't know Turkish at all. Especially I ask. They come here, speak Arabic, and ask if you have an interpreter. I say no. Well, if the family doesn't know, the child can't learn only at school (T5)."*

*"Families still haven't learned Turkish. They don't speak Turkish at home with the child. They expect us to have an interpreter. I say no. I ask how many years they have been living in Turkey. They say seven years. They haven't learned any Turkish. There is no effort (T6)."*

*“Parents know very little Turkish. But grandparents, grandmothers don't know at all. I have communicated with people who know Turkish. You know, the student provides communication in between. My student does the translation himself as much as his language allows. I think the whole family needs to learn. Only then can it be fully learned (T7).”*

### Barriers Related to Classroom Size

During the interviews, T4 and T6 expressed similar opinions, emphasizing the impact of class size on the language acquisition process. T4 argued that having a small class size accelerates the language-learning process, while T6 stated that a large class size slows down the language-learning process.

*“In our class, there are few Syrian students. This low number of students breaks that herd psychology. Syrians have to learn Turkish faster. It's a necessity. (T4).”*

*“I had worked in Bağcılar before. There were fewer Syrian students who didn't know Turkish there. Here, there are more because there is a lot of settlement. Now, for example, when they go to the market, they don't have to use Turkish. Everything is in Arabic at the market, in this area. Because they don't feel the need, they don't have the enthusiasm to learn. When the number of immigrants increases, they speak Arabic among themselves. They don't have to speak Turkish (T6).”*

### Overarching Policies

While discussing language learning barriers, some teachers have critically approached higher-level policies and practices. For instance, T3 expressed dissatisfaction with the projects implemented for language learning:

*“The state or the ministry tries to take steps for this with various projects, but it is not sufficient. And these children, I am sure, will not be beneficial to society in 5 to 10 years, it will be harmful. Many of them work in textiles or something. There should have been more projects because the numbers are too high (T3).”*

T1, T4, and T7 have assessed the enrollment processes and promotion statuses of refugee students.

*“If the child starts primary school here, they learn the language. But if they haven't been to school at all, and they're already 10 years old, this child is not accepted into primary school, they come to us (middle school). When they come to us, this child will be registered as a 5th grader, but the child doesn't know anything. They don't even know how to read or write. Ideally, they shouldn't be registered with us. There should be different regulations (T7).”*

*“This should be more challenging, especially regarding their (immigrant families) language learning. Conditions should be imposed, maybe even on the families. I mean, no enrollment should be allowed without knowing the language (T1).”*

*“There are still students who don't know Turkish, and they are in middle school. They somehow pass the grades. It would actually be better if they didn't pass without learning Turkish (T4).”*

## DISCUSSION

An examination of the educational backgrounds of refugees in Turkey reveals a series of initiatives undertaken since 2011. Presently, concerted endeavors are incorporate approximately 1.5 million migrant students into the Turkish education system. The shift from the idea that Syrian refugees will one day return to their countries has given way to the concept of integrating this school-age population into society through schools. Temporary Education Centers have been closed for this purpose and refugee students receiving education there have been transferred to state schools. It is a natural and expected outcome that this situation brings some adaptation problems. The problems affecting the adjustment process, such as language barriers and the resulting sub-issues, appear to be interrelated.

Learning a language is an essential aspect for the initial adaptation of immigrant children to school and their future success, a point agreed upon by both educators and social scientists. Studies emphasize the importance of immigrant students fully integrating into the education system, seizing opportunities, and initiating language learning at an early age for academic and social achievements (Dönder et al., 2012). According to teachers working with immigrant students, one of the factors that negatively affects students' adaptation processes is language differences. Language differences can lead to various sub-problems, such as communication deficiency in the classroom, negative peer relationships, adverse teacher-student relationships, and academic failure. Since teachers are stakeholders affected by language differences, evaluating the inclusion of immigrant students in the national education system solely based on the adaptation processes between immigrant and local students would be incomplete. Therefore, in this study, the language factor in the adaptation process of refugee children was examined based on the opinions of middle school teachers. The results of the recent research indicate that when examining the language factor, teachers generally focus on problems arising from language differences and barriers hindering the language learning of immigrant students.

Participant teachers generally emphasized language differences as a factor negatively affecting peer relationships. Similarly, a study conducted by Bubolar (2020) indicated that immigrant students who cannot express themselves in Turkish are excluded from their Turkish peers. Findings from a similar study also show that immigrant students experience difficulties expressing themselves, participating in games, and forming friendships in peer relationships (Solak & Çelik, 2018). In research conducted in primary schools where Syrian students in Ankara-Altındağ receive education, more than half of the participants Syrian students claimed to be marginalized, excluded, and subjected to bullying by their peers. The same study, including teacher perspectives, suggested that this situation is related to communication problems stemming from language differences (Olgun, 2019). The negative experiences of immigrant students with their peers due to language differences are emphasized in the current study as well. Coping with peer relationships and bullying behaviors is among the reasons for dropping out of school. Dropping out of school is considered the most undesirable outcome during the process of adapting to school for immigrant students.

Additionally, teachers have pointed out that language differences with refugee students negatively affect their teaching practices. They have expressed the difficulty of explaining numerical/verbal lessons to refugee students who do not speak Turkish, indicating that it adversely impacts their professional competence and diminishes the effectiveness of the lessons. Establishing classroom order is one of the teaching practices, and it is known that teachers struggle when refugee students who cannot express themselves in Turkish create discipline problems in the class (Poyraz, 2022). In their studies, Takır and Özeren (2019/1) stated that immigrant students struggle to adhere to school and class rules, in addition to having communication problems and difficulty following lessons. This situation necessitates the implementation of different teaching practices for the adaptation and participation of students with different languages in the class and school rules. In this regard, the development of teachers' professional skills should start from the basics, and teacher training programs should address this issue. In a study conducted by Roh (2015) among teacher candidates, although teacher candidates have positive attitudes towards teaching students from different cultures, they perceive themselves as moderately competent in teaching skills. In the current study, teachers have mentioned the challenges they face regarding teaching practices, but they have not elaborated on the different teaching methods and techniques they use to overcome this situation. They mainly express their experience in this process.

In addition to the abovementioned findings, teachers attribute language differences as a cause of academic failure in refugee students. While some teachers suggest that the inability to adapt to the language results in academic failure, others argue that this situation leads refugee students to drop out of school. Similarly, Bubolar (2020) pointed out that refugee students who do not speak Turkish face difficulties focusing on Turkish language verbal courses and experience detachment. The academic struggles due to language barriers in the adaptation processes of immigrant students are considered a natural outcome. To ensure academic success in schools, it is crucial to provide language support, familiarize the child with the school environment, and promote integration with native students through various activities and projects conducted by educators and administrators (Börü & Boyacı, 2016). Güngör and Şenel's research (2018) in Eskişehir with immigrant students in a primary school revealed that these students face communication problems with the school environment, classmates, and teachers due to language barriers, resulting in a decline in academic achievements. Another study examining the adaptation processes and academic success motivation of immigrant students emphasizes that immigrant students, as a vulnerable group, experience social exclusion in schools. The challenges immigrant students face in schools push them towards absenteeism and indifference to academic success (Ersoy & Turan, 2019). The negative experiences of immigrant students in their adaptation processes often lead to school dropout or reluctance to start school (Ereş, 2015). In this context, the results of the current study support the existing literature.

In the study, while examining the language factor, the second issue teachers emphasized as a barrier to the language learning of refugee children is highlighted. Primarily, teachers expressed that refugee students cannot learn Turkish due to their lack of enthusiasm and low motivation. Another qualitative study among teachers supports this finding. According to the results of this study, based on teachers' opinions, it is revealed that immigrant students experience motivation problems in language learning and behave reluctantly in terms of language acquisition (Yurdakul & Tok, 2018). Another study, indicating that the motivation of immigrant students to attend classes is shallow due to the language barrier, attributes this lack of motivation to differences in priorities (Topaloğlu & Özdemir, 2020). Telsaç (2022) addresses the observed lack of motivation in immigrant students by attributing it to the weakening of the sense of

belonging due to change. All these findings, along with the results of the current study, indicate that low motivation among immigrant students should be seriously considered as a barrier to language learning.

Secondly, teachers have identified the lack of Turkish language skills and the absence of Turkish spoken at home by refugee families as a barrier hindering the language learning process of refugee students. Saritaş and colleagues (2016) also emphasized the necessity for families to participate in language courses, supporting the same point. Another study emphasizing that collaboration between the family and school would support the language learning of immigrant students, underscores the positive contribution of creating a Turkish-speaking environment at home to this process (Moralı, 2018). These findings align with the results of our study. However, studies indicate that immigrant families may be unwilling or resistant to learning the language. The researcher suggests that this reluctance may stem from the fear of immigrants forgetting their native languages (Saklan & Karakütük, 2022).

Nevertheless, what is expected from families during the language learning process is to create a suitable environment at home to support the student's language skills (Aşçı & Güneyli, 2020). Families can contribute by assisting with the student's homework, speaking Turkish at home to accelerate the language learning process, exposing the child to Turkish cartoons on television, thus encouraging learning, and providing indirect support. All these results indicate that the language learning process of refugee children cannot be considered independently of the family, and therefore, language development programs should focus on the school-student-home triangle (Üstün & Alimcan, 2021). These practices will indirectly support the language learning of the family and the refugee child.

Ultimately, certain educators have voiced criticisms concerning overarching policies and procedures regarding the inclusion of middle school-level refugee students lacking proficiency in Turkish. As per teachers' perspectives, factors such as the promotion of refugee students to subsequent grades without adequate Turkish language skills and their enrollment in middle school without requisite language proficiency impede their language acquisition process. Some teachers have expressed the need to teach Turkish to non-Turkish-speaking refugee students through pre-education. A literature review reveals that many steps have been taken to support the language learning of Syrian refugee students in adapting to the Turkish National Education system and classroom culture (Biçer & Özaltun, 2020). For example, in previous years, with the closure of Temporary Education Centers where Syrian refugee students received education, integrating these students into the National Education system began. Refugee students were placed in state schools based on their place of residence, and a significant majority of them did not speak Turkish. Therefore, the Project on Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System (PIKTES), implemented by the Ministry of National Education (MEB) and UNICEF, is a concrete step in this process. The project includes the creation of programs for social adaptation and guidance activities, training for administrative staff, preparation of language learning sets, informational efforts directed towards foreign national families, and components to support the educational rights of migrant students, such as Turkish language education, remedial education, transportation services, awareness support, educational materials, stationery aid, staff training (awareness training for administrators, teachers, and other educational personnel), security and cleaning staff assistance (UNICEF, 2022). In this context, adaptation classes have been established for primary and secondary school students with insufficient proficiency in the Turkish language. Remedial education in adaptation classes is provided outside of basic education hours. With intensive Turkish

language education and remedial lessons in adaptation classes, efforts have been made to support the language learning processes of migrant students. However, teachers have emphasized that despite this, few students attend adaptation classes, and the necessary effectiveness is not achieved in these classes. Similarly, another study emphasizes the same point in schools where the PIKTES project is implemented in Bursa. In this study, teachers expressed that the motivation of children to learn Turkish is very low, and the participation and efficiency decrease because students are employed in income-generating jobs after primary education (Turan & Solak, 2023). In another study, teachers similarly emphasized that participation in these courses should be mandatory to accelerate language learning (Özdemir & Aloklaç, 2022). Despite some criticisms of the functioning of the project, teachers generally highlight and support the contributions of the Project (Ustun & Alimcan, 2021). Some teachers in our study even suggest that the project should be expanded to include younger students (Ulukuş & Tümtaş, 2023). On the other hand, some teachers in our current study have also mentioned that refugee students do not participate in PIKTES lessons and are reluctant to do so. This result may indicate that for the Turkish language learning of refugee students, it is not sufficient to rely solely on government-supported or private projects, and the motivation and psychological conditions of migrant students should also be considered in their adaptation process.

The PIKTES project indicates that the Ministry of National Education acknowledges the integration problems in schools and has taken action to address them. Some also view the project as a step towards the social integration of migrants (Tanrıku, 2018). However, there is a need to increase projects that support the language-learning aspect of the adaptation processes. Providing awareness training in all educational institutions, especially in schools with Syrian students, will help reduce conflict environments arising from prejudices and encourage the participation of local students in the process (Akpınar, 2017). Projects addressing migration and education should be created and developed to benefit not only migrants but also the host country's residents. It should be remembered that the lack of support for adaptation processes with specific policy measures can lead to security problems for the host country in the long run.

## **CONCLUSION AND IMPLICATIONS**

In conclusion, the proficiency of migrant students in Turkish during the education process should be considered a crucial factor in terms of their academic success, peer relationships, and social adaptation. Teachers have predominantly associated the lack of Turkish proficiency among migrant students with academic failure and have emphasized this issue. Academic failure also leads to these children becoming disconnected from the education system. On the other hand, peer relationships, one of the most important factors in social adaptation, are also negatively affected. Migrant children feeling socially isolated in the classroom experience are negatively affected in terms of their socio-emotional well-being throughout their educational lives.

Furthermore, despite spending many years in Turkey and enrolling in the middle stages of education, the reasons why the Turkish proficiency of migrant children is not sufficient should be examined. More comprehensive and content-rich materials should be developed to facilitate language acquisition. According to the teachers in the current study, some factors related to migrant students negatively impact this process. Especially for the development of peer relationships, activities/events that promote integration between local and immigrant students



can be introduced in classrooms/schools. Despite the tangible steps taken by the government, the reluctance of children is a significant factor. The government should diversify projects like PIKTES, involve parents, and popularize these courses. The training and employment of the education staff who will take part in these courses will also reduce the burden of teachers working in schools. Despite concrete steps taken by the state, children's unwillingness is a significant factor. In addition to this, the most emphasized reason by teachers is that migrant families do not speak Turkish. Considering that home and school are considered integral and that what is learned at school should be supported at home, not speaking Turkish at home may slow the learning process. Therefore, projects designed for the Turkish language learning of migrant children should be approached comprehensively, and migrant families should be included in the process.

## REFERENCES

- Aykaç, S. ve Karakaş, M. (2022). Entegrasyon, asimilasyon ve uyum kavramları arasından Türkiye'nin seçimi. *İctimaiyat Sosyal Bilimler Dergisi Göç ve Mültecilik Özel Sayısı*, 419-429. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1123311>.
- Akpınar, T. (2017). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi* 3 (3), 16-29.
- Aşçı, Ö.A. & Güneyle, A. (2020). Kıbrıs'ta İlköğretim Okullarında Çift Dilde Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri. Okur, A., Güleç, İ. ve İnce, B. (Ed.), *Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde yeni yönelimler* (pp. 7-39). Sakarya: Beşiz Yayınları.
- Biçer, N. & Özaltun, Hüsnü. (Eylül 2020). Mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi* 8 (23), 348-64. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.668251>.
- BMMYK. Sosyal uyum ve harmonizasyon. Access date: 25 December 2023, <https://www.unhcr.org/tr/kapasite-gelistirme>.
- Börü, Ş. & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies* 11(14), 123-58.
- Bubolar, U. (2020). Göçmen Öğrencilerin Eğitimi ve Okula Uyumunda Öğretmen Rolü. *Güncel bilgiler ışığında göçmen öğrenciler* (pp. 147-171). Ankara: İKSAD Publishing House.
- Castles, S. & Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı*. İstanbul: İstanbul Bilgi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2021). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. California: SAGE Publication.
- De Jong, G. F. (2000). Expectations, gender, and norms in migration decision-making. *Population Studies* 54 (3), 307-19.
- Demireva, N. (2019). Immigration, diversity and social cohesion. *The Migration Observatory Briefing, Oxford University*. Access date: 25 December 2023. <https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/immigration-diversity-and-social-cohesion/>.
- Demirtaş-Zorbaz, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: bir model testi*. [Doctoral dissertation, Hacettepe University].
- Dönder, A., Elaldı, Ş. & Özkaya, Ö. M. (2012). Öğretim elemanlarının üniversite düzeyindeki temel İngilizce öğretiminde kullanılabilecek tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies* 7 (1), 953-68.

- Duman, T. (2019). Toplumsal uyum için eğitimin önemi: Türkiye'deki Suriyeliler örneği. *SEFAD* 41, 343-68.  
<https://doi.org/10.21497/sefad.586638>.
- Eckert, P. (2018). *Meaning and linguistic variation: the third wave in sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erdoğan, M. (2021). *Suriyeliler Barometresi- Suriyelilerle Uyum İçinde Yaşamın Çerçevesi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları, Access Date: 24 December 2023.  
<https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2023/01/SB-2021-TR-MME-FINAL-19-Ocak-2023.pdf>.
- Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (2), 17-30.
- Ersoy, A. F. & Turan, N. (2019). Sığınmacı ve göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi* 54 (2), 828-40.
- Faist, T. (2018). A primer on social integration: participation and social cohesion in the global compacts. *COMCAD Working Papers* 161, 3-8.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. California: SAGE Publication.
- Forrest, J., Benson P. and Siciliano, F. (2018). Linguistic Shift and Heritage Language Retention in Australia. *edited by S. D. Brunn, R. Kehrein, Handbook of the changing world language map 1069-86*. New York City: Springer Publishing.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2023). Geçici koruma altında bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı. Access date: 24 December 2023, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>.
- Güngör, F. & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilköğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Science International* 8 (2), 124-73.
- Hatch, A. (2017). *Doing qualitative research in educational settings*. New York: State University Press.
- IOM. (2023). Göçmen işçiler, mülteciler ve ailelerini sosyal koruma altına almak. Access date: 25 December 2023, [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-ankara/documents/publication/wcms\\_828383.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-ankara/documents/publication/wcms_828383.pdf).
- IOM. (2013). *Göç terimleri sözlüğü*. edited by R. Perruchoud, J. Redpath-Cross, Access date: December 25, 2023, [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31\\_turkish\\_2ndedition.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf).
- İnsan Hakları İzleme Örgütü. (2015). Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum": Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller – kayıp nesil olmalarını önlemek. Access date: 25 December 2023, [www.hrg.org](http://www.hrg.org).
- Karataştan, A. ve Akcan, E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden akran zorbalığı ve göçmen/mülteci çocuklar. *Cumhuriyet International Journal of Education* 12 (1), 1-15.  
<https://dx.doi.org/10.30703/cije.1061680>.
- Kardeş, S. & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online* 17 (3), 1224-37.
- Kayacık, B. E. (2020). *Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri*. Tezsiz Yüksek Lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Levent, F. & Çayak, S. (2017-1). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 14-1 (27), 21-46.

- Li, G. (2013). Immigrant Language Acquisition: An International Review. S. J. Gold, S. J. Nawyn. (Ed.), *The Routledge international handbook of migration studies* (286-97). London: Routledge Publishing.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: a review of the literature. *Review of Educational Research* 75 (3), 329-64.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. & Tisdell, E. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014b). Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri. Access date: 26 December, 2023. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr\\_1/yabyonegiogr\\_1.htm](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.htm).
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 8, (15), 1426-49.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. California: SAGE Publications.
- Office of Bilingual Bicultural Education California State Department of Education. (1984). Schooling and language minority students: a theoretical framework. *Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University*, Access date: 25 December 2023. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249773.pdf>.
- Oikonomidoy, E. (2010). Zooming into the school narratives of refugee students. *Multicultural Perspectives* 12 (2), 74-80. <https://doi.org/10.1080/15210960.2010.481186>.
- Olgun, O. (2019). *Geçici koruma statüsündeki Suriyeli kökenli öğrencilerin eğitim sistemine uyum sorunları: Ankara-Altındağ ilçesi örneği*. [Master thesis, Hacı Bayram Veli University].
- Özdemir, M. İ. & Aloklaç, W.A. (2022). Suriyeli öğretmenler: eğitimdeki rolleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* 7 (1), 18-35.
- Özer, Y., Komsuoğlu, A. & Ateşok, Z.Ö. (Aralık 2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 4 (37), 76-110.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: SAGE Publications.
- Pumariega, A. Rothe, E. & Pumariega, J. (2005). Mental health of immigrants and refugees. *Community Mental Health Journal* 41 (5), 581-97.
- Roh, S. (2015). A study of the multicultural efficacy of pre-service secondary teachers in Korea and their experience in multiculturalism and multicultural education. *Advanced Science and Technology Letters* 96, 35-39. <http://dx.doi.org/10.14257/astl.2015.96.09>.
- Saklan, E. & Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8 (1), 51-76.
- Sapançalı, F. (2005). Avrupa Birliği'nde sosyal dışlanma sorunu ve mücadele yöntemleri. *Çalışma ve Toplum* 3, 551-106.
- Sarıdoğan, Ş. (2019). *Göç ve eğitim ilişkisinin sosyolojik analizi (Mersin ili Akdeniz ilçesi örneği)*. [Master thesis, Selçuk University].
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 25 (1), 208-29.
- Saygın, S. & Hasta, D. (2018). Göç, Kültürleşme ve Uyum. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* 10 (3), 312-333.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of*

*Multilingual and Multicultural Development* 7 (5), 379-92.  
<https://doi.org/10.1080/01434632.1986.9994254>.

- Sinan, F. (2019). *Türkiye'de ilkökula devam eden Suriyeli çocukların akran ilişkilerinin incelenmesi* (Master thesis, Bursa Uludağ University).
- Solak, E. & Çelik, S. (Haziran 2019). Türkiye'de eğitim gören mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11 (57), 425-32. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2461>.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. California: SAGE Publications.
- Takır, A. & Özerem, A. (2019/1). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/Edebiyat* 25 (97-1), 659-78.
- Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye'deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11 (3), 2585-2604.
- TDK. (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim Tarihi: 24 Aralık 2023, <https://sozluk.gov.tr/>.
- Telsaç, Ö. & Telsaç, C. (2022). Göç nedeniyle oluşan temel eğitim sorunları. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi* 5 (3), 113-22.
- Tezcan, M. (2000). *Dış göç ve eğitim*. Ankara: Anı Yayınları.
- Toker Poyraz, D. (2022). *Göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin veli görüşleri* [Non-thesis Master Project, Pamukkale University]
- Tomlinson, S. (1982). A note on the education of ethnic minority children in Britain. *The International Migration Review* 16 (3), 646-60. <https://doi.org/10.2307/2545373>.
- Topaloğlu, H. ve Özdemir, M. (2020). Mültecilerin Eğitime Erişimleri Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Sosyal İçerilme Beklentileri. *Turkish Studies* 15 (3), 2033-59. DOI: <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42697>.
- Turan, M. & Fansa, M. (2021). Göçmen Çocukların Türkçe Öğreniminde Yaşadıkları Problemler. *Milli Eğitim* 50 (Özel Sayı-1), 11-26.
- Turan, Ö. & Solak, Ö. (2023). Yabancılarla Türkçe öğretimi kapsamında Piktes'in değerlendirilmesi: Bursa ili örneği. *TÖMER* 8 (2), 331-58.
- Ulukuş, M. Y. & Tümtaş, M.S. (2023). Piktes projesinin Türkiye'deki Suriyelilerin entegrasyonuna etkisi: Antalya örneği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 7 (3), 481-96.
- UNICEF. (2022). *Türkiye'de geçici koruma altında olan Suriyeli çocuklara yönelik eğitim müdahalesinin belgelendirilmesi- nihai rapor*. Access date: 25 December 2023, <https://www.unicef.org/turkiye/media/15891/file/T%C3%9CRK%C4%B0YE%E2%80%99DE%20GE%C3%87%C4%B0C%C4%B0%20KORUMA%20ALTINDA%20OLAN%20SUR%C4%B0YEL%C4%B0%20%20C3%87OCUKLARA%20Y%C3%96NEL%C4%B0K%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20M%C3%9CDAHALES%C4%B0N%C4%B0N%20BELGELEND%C4%B0R%C4%B0LMES%C4%B0%20E2%80%93%20N%C4%B0HA%C4%B0%20RAPOR.pdf>.
- Ünal, K., Taşkaya, S.M. & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4 (2), 134-49.
- Üstün, A. & Alimcan, D. (2021). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesine (Piktes) yönelik öğretmenlerin görüşleri. *International Journal of Social, Humanities Administrative Sciences* 7 (36), 165-79. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.520>.
- Yurdakul, A. & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi*

*Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 9 (2), 46-58.

Yüksel, D. & Yüksel, A. (October 2022). Göç ve dil edinimi: Türkiye’de mevcut durum ve eğitim politikaları üzerine bir inceleme. *Journal of Language and Literature Studies* 30, 158-69.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### Giriş

Uluslararası Göç Örgütü'ne göre göç, süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun ülke sınırını geçerek veya Devlet içinde kalarak yapılan yer değiştirme hareketleri olarak tanımlamaktadır (IOM, 2013). Örneğin, 2011 yılında Suriye'de başlayan kriz, komşu ülkelerdeki demografik yapıyı etkileyecek bir göç hareketine neden olmuştur. Türkiye ise hem jeopolitik konumu hem de "açık kapı" politikası sebebiyle en çok etkilenen ülkelerden biri olmuştur. Bu durum ülkemize gelen göçmenlerin sosyal ve kültürel uyumunu da tartışmaların odak noktası haline getirmiştir.

Göçmenlerin ev sahibi ülkeye uyum sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biri göçmenlerin dil edinim süreçleridir. Dil ve uyum tartışmalarının bir başka boyutu da ev sahibi ülkenin eğitim sistemine dahil olan göçmen öğrencilerdir. Göç İdaresi Başkanlığı'nın güncel verilerine göre 2023 yılında Türkiye'de 1.100.163 okul çağındaki göçmen çocuk bulunmaktadır. Bu nedenle göçmen çocukların eğitimi, uyum sürecinde dikkatlice ele alınması gereken konuların başında gelmektedir. Bu çalışmanın amacı, sınıfında en az bir göçmen çocuk bulunan ortaokul öğretmenlerinin, göçmen çocukların uyum sürecinde dil faktörüne yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Ortaokul öğretmenlerinin göçmen çocukların uyum sürecinde yaşadıkları dil bariyeri algıları nelerdir?
- Ortaokul öğretmenlerine göre göçmen çocukların dil öğrenimini engelleyen bariyerler nelerdir?

"Social cohesion" kavramının karşılığı olarak Türkçe literatürde daha çok sosyal uyumun tercih edilmesinin sebebi de kapsayıcı ve eşitleyici bir anlam taşımamasındandır. Sosyal uyum sürecinde rol oynayan en etkili anahtarlardan biri göçmenlerin dil edinimidir çünkü dil ve kültür göçmenlerin geldikleri toplumla bütünleşmesinin anahtarıdır. Fakat göçmenlerin, göç ettikleri misafir ülkenin yerel dilini öğrenmesi her zaman kolay bir süreç değildir. Dil edinimi konusunda motivasyon eksikliğinin altını çizen çalışmalar, bunun aile desteği ve çocuğun kişisel özellikleriyle de ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bu faktörlerin ayrıca çocukların ikinci dil edinimi isteklilikleri ile birtakım ergenlik problemleri yaşamaları arasındaki ilişkiyle bağlantılı olabileceği de vurgulanmıştır (Tomlinson, 1982, 650).

### Yöntem

Bu çalışma da nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan uygun örneklem ile seçilen katılımcılardan toplanmıştır. Bu bağlamda, İstanbul ili Bağcılar ve Zeytinburnu ilçeleri örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacına uyan 8 ortaokul öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Veri toplama yöntemi olarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği kullanılmıştır.

Veri analizinde Creswell'in Veri Analizi Aşamaları takip edilmiştir. Kodlama aşamasında ise tümevarımsal kodlama yapılarak herhangi bir teorik çerçeveye bağlı olmaksızın veri birimleri iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Daha sonra kodlayıcılar arasında tartışılarak görüş birliğine varılmıştır.

## **Bulgular**

Yapılan analiz sonucu araştırma sorularını yanıtlamaya yönelik iki ana tema ortaya çıkmıştır. Bu ana temalar, öğretmenlerin dil farklılığının oluşturduğu sorunlara yönelik algıları ve öğretmenlere göre göçmen çocukların dil edinimini engelleyen bariyerlerdir. Dil farklılığının oluşturduğu sorunlara yönelik öğretmenler genel olarak olumsuz akran ilişkisi, öğretmenlik uygulamasının olumsuz etkilenmesi ve akademik başarısızlıktan bahsetmiştir. Dil edinim bariyeri olarak öğretmenlerin verdiği cevaplar dört alt tema etrafında toplanmıştır. Bu alt temalar göçmen öğrenci kaynaklı bariyerler, göçmen aile kaynaklı bariyerler, sınıf mevcudu ile ilgili bariyerler ve üst düzey politikalar ile ilgili bariyerlerdir.

## **Tartışma**

Güncel araştırmanın sonuçları, dil faktörü irdelenirken öğretmenlerin genel olarak dil farklılığından kaynaklı sorunlara ve göçmen öğrencilerin dil öğrenimini engelleyen bariyerlere odaklandığını göstermektedir. Katılımcılar, dil farklılığının oluşturduğu sorunlara odaklanırken genel olarak bu durumu akran ilişkisini olumsuz etkileyen bir faktör olarak belirtmiştir. Benzer çalışmalar da göçmen öğrencilerin yerli öğrenciler tarafından dışlanabildiğini (Bubolar, 2020) veya arkadaşlık kurmada zorlandığını (Solak ve Çelik, 2018) vurgulamışlardır. Diğer yandan dil farklılığı öğretmenlik uygulamasını olumsuz etkilemektedir. Bu bulgu literatürdeki benzer çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Poyraz, 2022; Takır ve Özeren, 2019). Üstteki bulgulara ek olarak öğretmenler mülteci öğrencilerin akademik başarısızlığının sebebi olarak dil farkını öne sürmektedir. Bazı öğretmenler dile adapte olamamanın akademik başarısızlığa sebep olduğunu belirtirken diğer öğretmenler bu durumun göçmen öğrencilerin okulu bırakmalarına sebep olduğundan bahsetmiştir.

Çalışmada dil faktörü irdelenirken öğretmenlerin üzerinde durduğu ikinci konu göçmen çocukların dil öğrenimini engelleyen bariyerlerdir. Öncelikli olarak öğretmenler göçmen öğrencilerin isteksiz olması ve motivasyon düşüklüğü gibi sebeplerden ötürü Türkçeyi öğrenemediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler arasında yapılmış olan bir başka çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir (Yurdakul ve Tok, 2018). Bu süreçte göçmen ailelerin dil bilmemesi de önemli bir bariyer olarak algılanmıştır. Moralı (2018) da bu süreçte ailenin okul ile iş birliği yapmasını vurgulamaktadır. Son olarak bazı öğretmenler ortaokul düzeyinde Türkçe bilmeyen göçmen öğrenci bulunmasıyla ilgili üst düzey politikaları ve uygulamaları eleştirmiştir. Öğretmenlere göre göçmen öğrencilerin sınıfta kalmadan geçmesi, Türkçe bilmeden ortaokula kaydolabilmesi gibi etmenler onların Türkçe öğrenmesini engellemektedir. Bazı öğretmenler ise Türkçe bilmeyen göçmen öğrencilere ön eğitim ile Türkçe öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

## **Sonuç ve Öneriler**

Sonuç olarak, göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde Türkçe bilme seviyeleri, onların akademik başarı, akran ilişkileri ve sosyal uyumları açısından önemli bir etmen olarak ele alınmalıdır. Diğer yandan göçmen çocukların Türkiye’de geçirdikleri uzun yıllara ve eğitimin orta kademesine kaydolmalarına rağmen neden Türkçe seviyelerinin yeterli olmadığı da irdelenmelidir.




*International Journal of New Approach in Social Studies*

<b>Article Information:</b>	<i>Language Learning of Immigrant Students from the Teacher's Perspective: Challenges and Barriers</i>
<b>Article Type:</b>	<i>Research Article</i>
<b>Submission Date:</b>	<i>31.12.2023</i>
<b>Acceptance Date:</b>	<i>17.01.2024</i>
<b>Publication Date:</b>	<i>30.06.2024</i>
<b>Corresponding Author:</b>	<i>Cansu Abacı Yıldız / cansuabaci@gmail.com</i>
<b>Review:</b>	<i>Double-Blind Peer Review</i>
<b>Ethical Statement:</b>	<i>This study is based on the doctoral thesis titled "The Common Face of Education and Migration Policies: The Adaptation of Immigrant Children to School and Society in the Axis of Multiculturalism". It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study, and all utilized works are cited in the references.</i>
<b>Similarity Check:</b>	<i>Conducted Turnitin</i>
<b>Ethics Committee Approval:</b>	<i>This research was conducted with the permission obtained by the decision of the Ethics Committee of Istanbul University, dated 18/08/2022 and numbered 1157072.</i>
<b>Participant Consent:</b>	<i>Voluntary Participation Consent Form was obtained from the participants.</i>
<b>Financial Support:</b>	<i>No financial support was received from any institution or project for this study.</i>
<b>Conflict of Interest:</b>	<i>There is no conflict of interest between individuals and institutions in the study.</i>
<b>Author Contribution:</b>	<i>All authors contributed equally.</i>
<b>Copyright &amp; License:</b>	<i>The journal holds the copyright of the works published in the journal, and the works are published under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.</i>



## How Can Emotional Intelligence be Useful in Practicing Family Physicians Social Problem-Solving Skills During the Covid-19 Pandemic?

Erkan Döner  erkndoner@gmail.com

Adana Alparslan Turkes Science and Technology University, Adana, Türkiye

ROR ID: <https://ror.org/013z3yn41>

İbrahim Efe Efeoğlu  e.efeoğlu@atu.edu.tr

Adana Alparslan Turkes Science and Technology University, Adana, Türkiye

ROR ID: <https://ror.org/013z3yn41>

### **Abstract:**

*With the increasing number of family health centers that have emerged due to the rising population in Türkiye, family physicians have had to take on the primary role of helping patients cope with health issues. Since the onset of the Covid-19 pandemic, the workload of doctors has reached excessive levels, consequently affecting their perceptions, behaviors, and attitudes, all of which are outcomes of emotional intelligence. Research has shown that individuals with a high level of emotional intelligence can readily embrace social problems and generate possible solutions by applying social problem-solving skills. This study explored the relationship between emotional intelligence and social problem-solving skills in family physicians by examining the challenges being faced in maintaining society's health during the pandemic. The correlational research design was preferred by researchers to apply the social problem-solving and emotional intelligence scales to family physicians (N= 229) between November and September 2021. Emotional intelligence had a significant impact on the social problem-solving skills of family physicians ( $\beta = .251, p < 0.05$ ). On the other side, a significant relationship was found between "Optimism\Mood Regulation" and "Impulsive Problem-Solving Style" ( $r = .246, p < 0.01$ ), and "Utilization of Emotions" was shown to have a significant relationship with "Impulsive Problem-Solving Style" ( $r = .317, p < 0.01$ ). Emotional intelligence possesses an increasingly substantial role in dealing with social problems effectively. Family physicians should be aware that emotions are crucial in empowering social problem-solving skills during chaotic & challenging times.*

**Keywords:** Behavior, Covid-19, emotional intelligence, family physicians, social problem-solving.

Döner, E., & Efeoğlu, İ. E. (2024). How can emotional intelligence be useful in practicing family physicians social problem-solving skills during the Covid-19 pandemic?. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 8(1), 60-71. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1436868>

<b>Submission Date:</b>	14.02.2024
<b>Acceptance Date:</b>	19.04.2024
<b>Publication Date:</b>	30.06.2024

## INTRODUCTION

Since the start of the 21st century, the detrimental effects of public health challenges, artificial food resources, and environmental pollution have generated catastrophes that societies can no longer ignore (WHO, 2020). The Covid-19 pandemic, which, since October 2019, has spread to nearly every country, is a case in point, as it has had a severe impact on institutions, organizations, and individuals alike and continues to present a challenging framework that tests the public health systems (Benjamin, 2020; WHO, 2020). Health professionals have struggled to combat and control the spread of the Covid-19 pandemic to minimize its negative impact (Haleem et al., 2020). However, with the uncertain and ambiguous nature of the Covid-19 pandemic, the consistent changes in treatment methods, the adverse sociological and psychological issues that arise from the increased number of patients, and the limited medical resources, the medium-long-term performance of family physicians can be negatively affected (Galbraith et al., 2020). With the higher income inequalities and unemployment rate, the Turkish healthcare system has struggled to match patients to the respective services provided by private & public health institutions (Kol, 2015). The workloads and shifts of family physicians in Turkey have reached such critical levels that they experience high burn-out rates and have been incapable of continuing to perform their services well (Celmece et al., 2016). Especially, during the treatment progress of the Covid-19 pandemic, the occupational risks faced by family physicians have become widespread as a result of long working hours without rest, and non-ergonomic working environments (Azap, 2013; Koh, 2020; Ustu & Ugurlu, 2015;), constantly changing health policies, tremendous stress & depression levels, work-life imbalances, (Ofei-Doodoo et al., 2021) and incidences of violence from patient relatives (Stanetić et al., 2016). The changes to working life that the pandemic has caused precipitated changes in employees' behavior, increased stress levels and workload, decreased job satisfaction, and led to problems associated with anger control. The emotional intelligence levels of health professionals have a considerable role in managing their emotions in harsh environments and medically urgent cases (Colak & Ugur, 2017) and coping with psychological problems (e.g., burn-out depression, and traumatic reactions by patients and patients' relatives). The concept of "Emotional Intelligence" (EI) refers to the ability of individuals to observe and associate their emotions with stimuli, whereby they adjust and engage in new behaviors and ways of thinking based on the information and perceptions received (Mayer et al., 2008). EI involves the ability to motivate oneself and persist in the face of disappointments. Also, EI is associated with a sophisticated recognition of the behavioral dynamics of humans and therefore involves social, personal, and cultural intelligence and interpersonal communication competencies (Mayer et al., 2008). Thanks to a combination of optimism\mood regulation, utilization of emotions, and appraisal of emotions, being constructs of EI, observing behaviors of individuals during severe challenges has become more practical to obtain unbiased remarks by researchers (Austin, 2010). Optimism\mood regulation is a skill to keep the mood consistent from adverse outcomes by taking advantage of optimism (Hansenne & Bianchi, 2009). Individuals have distinctive emotions reflecting in decision-making, problem-solving, and creative thinking processes that lead us to utilize emotions for transforming those into beneficial tools during catastrophes (i.e., pandemics, air pollution, droughtiness) and undesired conditions. Especially in those severe conditions, preserving communication, and ensuring tranquility and solidarity can be actualized through empathy, objective self-evaluation, and building friendships which are outcomes of employing appraisal of emotions well because individuals frequently prefer social interaction and group activities (Joseph & Newman, 2010).

Economic, sociological, and psychological deficiencies encountered by patients and their relatives can adversely affect treatment processes, which means that the EI levels of healthcare professionals also involve social problem-solving skills, as these can contribute to the progress of treatment processes in a positive way (Zhang et al., 2020). Emotions influence the objective identification of related problems and shape problem orientation according to the problem-solving skills of individuals (D'Zurilla et al., 2011). Philosophers, educators, and psychologists have all observed that humans have always engaged in problem-solving since the dawn of humankind and that problem-solving skills vary from individual to individual (D'Zurilla et al., 2011). The concept of "Social Problem Solving" (SPS) refers to the solution process used to address problems occurring in the natural environment or the "real world" (D'Zurilla & Nezu, 2010). Social problem-solving is a methodology that involves the effective utilization of emotional, cognitive, and behavioral approaches and the ability to find solutions to problems encountered in daily life (Verhaeghen & Hertzog, 2014). Problem-solving is carried out to solve a problematic situation most effectively and reduce the emotional distress caused by the problem (D'Zurilla et al., 2004). Social problem-solving skills such as negative problem orientation, positive-rational problem orientation, impulsive problem-solving, and avoidant problem-solving are essential for individuals insofar as they serve to maintain mental health and prevent behavior driven by negative attitudes that can lead to regrets (Nezu & Wilkins, 2005). Contrary to the effects of positive emotions, negative emotions, like depression, anxiety, aggressiveness, and anger, can impede social problem-solving processes (Nezu et al., 2004). Empathy, strong communication skills, and strong coordination skills are commonly observed in individuals with high EI levels. In contrast, individuals with excellent social problem-solving skills can better generate practical solutions to complicated challenges.

In light of the abovementioned explanations and rationales through investigations, this study motivates researchers to discover the role of EI on the SPS skills of family physicians during a hardly manageable crisis like the Covid-19 pandemic. Accordingly, each research hypothesis, composed of EI and SPS skills constructs, was claimed by examining how they are interrelated and led researchers to conduct this study with a focus on literature reviews and applying research instruments such as EI and SPS scales.

Humans' social life is dynamic and involves versatile emotions that influence daily activities, perceptions, and reactions to challenges or undesired situations. Having the ability to organize these emotions through identification, self-regulation, and self-appraisal is especially important in densely populated locations, where people tend to be well-experienced in applying their social problem-solving skills as a function of their attitudinal responses (i.e., the EI) towards the constantly changing environment (Hasnah et al., 2018). Therefore, it can be concluded that EI has a significant impact on SPS skills.

***H<sub>1</sub>***: EI has a significant role in employing SPS skills.

Optimism/mood regulation, which is part of the EI, are functional aspects of situations wherein the effort to find practical solutions to social problems necessitates self-control of emotions and positive thinking (Gordon et al., 2016). Impulsive problem-solving skills largely depend on cognitive, behavioral, and attitudinal components, as these can modify the decision-making processes performed in the executive functioning areas of the brain (Brown et al., 2012). These abilities combined with EI play a crucial role in enhancing SPS skills. Therefore, it can be concluded that there is a positive correlation between "Optimism\Mood Regulation" and "Impulsive Problem-Solving Style".

**H<sub>2</sub>:** "Optimism\Mood Regulation" has a relationship with "Impulsive Problem-Solving Style".

The utilization of emotions and their attendant adaptive cognition play an observable role in triggering an individual's impulsivity in problem-solving processes through the forces of creativity (Frijda et al., 2014) and multi-disciplinary (lateral) thinking approaches (Sloane, 2017). This creativity and lateral thinking competency stem from the brain's ability to link specific information by empowering neurons to cope with challenges (Carter, 2008). Therefore, it can be concluded that there is a positive correlation between the "Utilization of Emotions" and "Impulsive Problem-Solving Style".

**H<sub>3</sub>:** "Utilization of Emotions" has a relationship with the "Impulsive Problem-Solving Style".

The appraisal of the emotions construct of EI refers to a function whereby an individual evaluates multiple circumstances that directly affect emotions. This evaluation can be positive or negative, depending on the event, the individual's cognitive skills, and perception tendencies. Positive appraisal of emotions can be directly reflected in problem orientation when individuals make decisions primarily through problem orientation (D'Zurilla et al., 2004). Therefore, it can be concluded that there is a positive correlation between "Appraisal of Emotions" and "Positive – Rational Problem Orientation".

**H<sub>4</sub>:** "Appraisal of Emotions" has a relationship with "Positive – Rational Problem Orientation".

On the other hand, negative appraisal of emotions can be directly reflected in problem orientation in cases where individuals experience stress, uncertainty, ambiguity, and work-family conflict during the problem orientation process. Therefore, it can be concluded that there is a positive correlation between "Appraisal of Emotions" and "Positive – Rational Problem Orientation".

**H<sub>5</sub>:** "Appraisal of Emotions" has a relationship with "Negative Problem Orientation".

By investigating the above-developed hypotheses, rather than simply observing the related concepts separately, we can gain a more in-depth understanding of the possible inter-relationships between the sub-dimensions of the EI and SPS-I scales. For instance, both positive and negative problem orientation under the SPS skills can be modified through individual attitudes on utilizing emotions during stressful and uncertain times.

## METHODOLOGY

### *Participants*

The sample group of this study consists of family physicians working in Adana province under the Provincial Health Directorate, controlled by the Turkish Ministry of Health. The data were gathered via online surveys between September and November of 2021 when the Covid-19 pandemic was heavily impacting individuals' physical & mental health, social interactions, and daily life. Researchers used the criterion sampling method to investigate each hypothesis more accurately, providing data consistency in measurements (Delice, 2010). Inclusion criteria for the research study were determined as more than five years of medical experience, specialized in family health, and working at local health centers in Adana, Turkey, providing appropriate

information and comprehensible results related to conducting research. Study surveys were distributed via e-mail to 235 family physicians, of whom 229 responded. Six submitted surveys had missing values. Therefore, the research to validate each of the hypotheses developed by the researchers was conducted with 229 family physicians. The sub-factors included in the scales were placed in different sections of the scales that were distributed to prevent common method bias among the respondents. Therefore, each family physician who participated made distinct responses to the items on the scales and scale-related sub-factors.

### ***Statistical Analysis***

The SPSS 24.0 (Statistical Program for Social Sciences) package was preferred to analyze the bulk of data. Descriptive statistics number, given as a percentage, mean, and standard deviation. Our data was parametric with the Kolmogorov-Smirnov test and verified through skewness and kurtosis values determining the fit for normal distribution. Survey total score averages and variables t-test in independent groups, One-way ANOVA test; Pearson correlation test was used for correlation analysis. Also, a regression test was used to observe the degree of impact on dependent variables.

### ***Research Procedure***

This study was conducted using a correlational research design to identify possible connections between the different variables of the developed hypotheses (Creswell & Creswell, 2017). The impact of EI on the SPS skills and the interrelationships of sub-factors were examined through regression and correlation analysis (Figure 1). The regression line corresponding to "H<sub>1</sub>" extends in a positive direction toward SPS skills, which indicates that emotions generated by external issues can significantly enhance individuals' problem-solving skills. The two-tailed correlation lines corresponding to H<sub>2</sub>, H<sub>3</sub>, H<sub>4</sub>, and H<sub>5</sub> show an interrelationship with EI and SPS skills, which indicate that emotional competencies play a determinant role in how individuals react against social-related problems. As mentioned above, this study applied a correlational research design to explore the possible relationship among the dependent (SPS skills) and independent (EI) variables being studied. First, the participants' demographic features were examined by analyzing the respective frequencies of gender, generation type, marital status, and job experiences. The scales were then analyzed using descriptive statistics, and the adequacy of the sample was validated through KMO (Kaiser-Meyer-Olkin). Normality analysis, which involved calculating skewness and kurtosis values, was performed to test whether the data were parametric (Tabachnick & Fidel, 2007). Lastly, Pearson's correlation ( $r$ ) and linear regression analyses ( $\beta$ ) were applied to validate the developed study hypotheses.

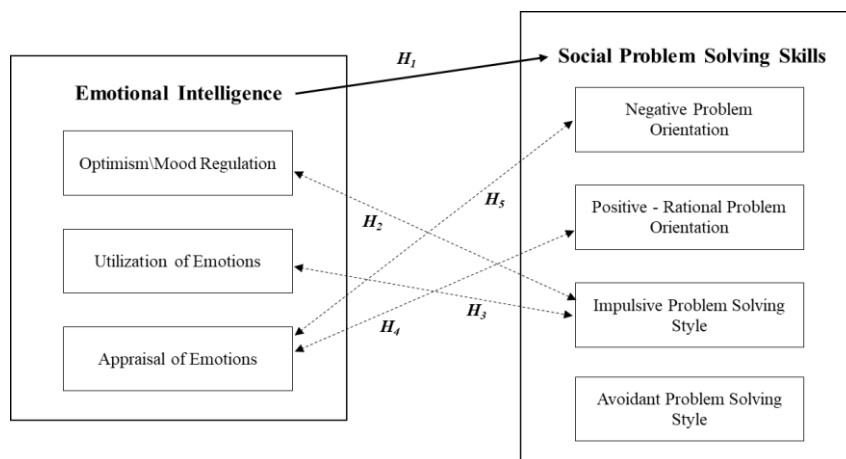


Figure 1. The research model – EI & SPS Skills

### Research Instruments

"The Shortened Schutte Emotional Intelligence" scale (TSSEI), which includes 41 items and three interrelated sub-factors (optimism/mood regulation, utilization of emotions, and appraisal of emotions), was developed to investigate individuals' trait-based emotional competencies (Austin et al., 2004). The high-reliability rate and observed factor loadings demonstrated that the Turkish version of the Schutte Emotional Intelligence scale (Tatar et al., 2011) was compatible with the original EI scale developed by Austin et al., (2004). Before analyzing the TSSEI scale's reliability, researchers conducted a confirmatory factor analysis to validate the compatibility of factor structure with our research model, including different participant characteristics. According to CFA analysis, results ( $\chi^2/df$ : 1.55; GFI: .84; NFI: .86; CFI: .96; RMSEA: .046) indicated that the research model had a good model fit with the research sample. Besides, the Cronbach Alpha coefficient ( $\alpha$ ) of the TSSEI scale is .92, which implies high internal consistency among responses.

The Social Problem-Solving Inventory (SPS-I) scale was developed to examine individuals' responses to social problems by investigating the sub-factors of problem orientations and problem-solving styles (D'Zurilla et al., 2011). The SPS-I scale was adapted to Turkish to observe the social problem-solving abilities and styles of psychological counseling and guidance students at Cukurova University. The Turkish version of the scale was found to have good internal consistency ( $\alpha$ : .95), and its validity was tested through confirmatory factor analysis ( $\chi^2/df = 1.49$ , GFI: .82; NFI: .85; CFI: .95; RMSEA: .049), from which the goodness-of-model fit showed that the scale had two main dimensions and five distinct but interrelated factors.

### Ethics Committee Approval

This research was conducted with the permission obtained by the decision of the Ethics Committee of Adana Alparslan Turkes Science and Technology University, dated 31/03/2021 and numbered 5.5.

## RESULTS

The results obtained from the demographic analysis and statistical analysis performed in this study were used to explore the possible relationships between EI and SPS skills. Of the

participating family physicians, 40.3% were male, and 59.7%, were female. According to McCrindle & Wolfinger (2010) classification of generations, most of the participants (60.5%) were Generation X (1965-1980), with the remaining 39.5% being Baby Boomers (1946 - 1964), Generation Y (1981-1996), and Generation Z (1997 - 2012). Furthermore, 17.1% of the participants were single, 82.9%, were married, 11.6% had job experience of 0 – 5 years, 16.3%, of 6 – 15 years, 39.5%, of 16 – 25 years, and 32.6% of 25+ years (these latter demographic data were used to obtain a general observation of the distribution of the family physicians' experience at the Adana City Health Administrative). These findings are presented in numerical and percentage form in Table 1 below.

**Table 1.** The demographic information about respondents (N= 229)

Demographic Information	N	%
Gender	<b>229</b>	<b>100</b>
Man	92	40.3
Woman	137	59.7
Generation	<b>229</b>	<b>100</b>
Baby Boomer	23	10.1
Generation X	139	60.5
Generation Y	60	26.4
Generation Z	7	3.1
Marital Status	<b>229</b>	<b>100</b>
Single	39	17.1
Married	190	82.9
Job Experience (in years)	<b>229</b>	<b>100</b>
0 - 5 Years	27	11.6
6 - 15 Years	37	16.3
16 - 25 Years	90	39.5
25+ Years	75	32.6

As the research data were determined to have normal distribution according to the skewness and kurtosis values (between -2 and +2) of the scales and their factors, parametric analysis was performed (Tabachnick & Fidel, 2007). The KMO sampling adequacy and Cronbach's alpha values indicated that the participants' responses were consistent and that the data had sufficient quality to conduct factor analysis.

**Table 2.** The descriptive statistics of scales & scales related sub-dimensions (N= 229)

Scale & Sub-Dimensions	Mean	SD	Skewness	Kurtosis	KMO Sampling Adequacy
SPS – I	3.83	.3933	-.094	-.195	
NPO	3.62	.6107	-.043	-.036	
R – PPO	3.94	.5136	-.465	.290	.887
IPSS	3.79	.7432	-.394	-.772	
APSS	3.86	.5627	-.477	.049	
EI	3.70	.4165	-1.241	1.406	
O-MR	3.88	.5686	-1.033	1.352	
UE	3.53	.5935	-.658	-.304	.894
AE	3.51	.4786	-.215	.938	

Note. NPO: Negative Problem-Oriented, R-PPO: Rational – Positive Problem-Oriented, IPSS: Impulsive Problem-Solving, APSS: Avoidant Problem-Solving; O-MR: Optimistic – Mood Regulation, Utilization of Emotions, Appraisal of Emotions.

The researchers' hypotheses were validated through the results of Pearson's correlation analysis, as shown in Table 3. A low significant impact was found between the SPS-I and EI levels of the family physicians ( $\beta = .251$ ,  $p < 0.01$ ) by verified regression constructs (F: 8.558; t: 2.925), a

significant relationship was found between "Optimism\Mood Regulation" and "Impulsive Problem-Solving Style" ( $r = .246, p < 0.01$ ), and "Utilization of Emotions" was shown to have a significant relationship with "Impulsive Problem-Solving Style" ( $r = .317, p < 0.01$ ). Both "Positive-Rational Problem-Solving Style" and "Negative Problem-Solving Style" had a significant relationship with "Appraisal of Emotions" ( $r = .369, p < 0.01$ ;  $r = .238, p < 0.01$ ), and the inter-correlations among factors under both SPS-I and EI were significantly high. Briefly, hypotheses (H2, H3, H4, and H5) aiming to observe possible interrelationships among sub-dimensions of each scale were significantly approved.

**Table 3.** The Correlational Analysis Between Scales & Scales Related Sub-Dimensions (N=229)

Correlations (r)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>1. SPS-I</b>	(.90)	.705**	.567**	.769**	.678**	.251**	.174*	.314**	.091
<b>2. NPO</b>	.705**	(.88)	.168	.596**	.467**	.199*	.118	-.048	.369**
<b>3. R-PPO</b>	.567**	.168	(.94)	.237**	.116	.127	.071	.152	.238**
<b>4. IPSS</b>	.769**	.596**	.237**	(.93)	.630**	.257**	.246*	.317**	.032
<b>5. APSS</b>	.678	.467	.116	.630	(.91)	.092	.081	.185*	-.113
<b>6. EI</b>	.251**	.199*	.127	.257**	.092	(.95)	.873**	.676**	.618**
<b>7. O-MR</b>	.174*	.118	.071	.246*	.081	.873**	(.96)	.343**	.330**
<b>8. UE</b>	.314**	-.048	.152	.317**	.185	.676**	.343**	(.93)	.357**
<b>9. AE</b>	.091	.369**	.238**	.032	-.113	.618**	.330**	.357**	(.92)

Note. NPO: Negative Problem-Oriented, R-PPO: Rational – Positive Problem-Oriented, IPSS: Impulsive Problem-Solving, APSS: Avoidant Problem-Solving; O-MR: Optimistic – Mood Regulation, Utilization of Emotions, Appraisal of Emotions.

According to regression analysis, which was applied to observe the possible effect of EI on the SPS skills, EI had a moderately significant impact on the SPS skills of family physicians ( $\beta = .251, p < 0.05$ ), which confirmed the acceptance of H1. All the study hypotheses developed were validated and accepted through statistical tests.

**Table 4.** The regression analysis between EI & SPS Skills (N=229)

Variables	$\beta$	SE	t	F Value	Sig.
(Constant)	2.953	.302	9.779	-	.001
Emotional Intelligence	.251	.081	2.925	8.558	.004

The EI and SPS-I scales were further investigated to observe whether the participants' responses differentiated based on demographic characteristics, such as gender, generation (Baby Boomer, Gen X, Gen Y, Gen Z), marital status (single or married), and job experience (in years). According to the results obtained, Generation X and Z had a more negative problem orientation than Generation Y ( $r = .419, p < 0.05$ ). In general, the social problem-solving skills of Generation Z were considerably higher than those of Generation Y ( $r = .917, p < 0.05$ ). The married participants were more prone than the unmarried participants to orient problems negatively ( $r = .287, p < 0.05$ ), and they had lower SPS skills than their unmarried counterparts ( $r = .215, p < 0.05$ ).

## DISCUSSION AND CONCLUSION

Following the Covid-19 outbreak, individuals have encountered challenges related to limited resources, misguided macro & micro health policies, uncertainty, and complications over conflicting information (Blumenthal et al., 2020). In their critical role in protecting community health during the Covid-19 pandemic, family physicians have had to apply social problem-solving skills (i.e., positive & negative problem orientation, impulsive, rational, and avoidant problem-solving) to cope with uncertain situations and ambiguous conditions. In times of crisis, such as those currently experienced and aggravated by patients' reactions, family physicians



tend to solve problems unconsciously through their emotions. Problems fall within a social problem framework when emotions and mechanisms of society primarily drive the social reactions of individuals. Therefore, the EI level of family physicians plays an increasingly substantial role in dealing with social problems more effectively. Positive and negative problem orientations determine the various social problem-solving styles that individuals use, such as rational problem-solving, impulsive problem-solving, and avoidant problem-solving (Bar-On, 2010; Dostál, 2015). These problem-solving styles and problem orientations can be categorized under the sub-dimensions of EI (utilization of emotions, appraisal of emotions, and optimistic mood regulation) and within the EI framework in general. Our study aimed to identify the possible relationship between EI and SPS skills regarding their respective sub-dimensions by examining family physicians' perceptions and behaviors towards global and local health policies, limited resources, and patients' disagreeable reactions during the Covid-19 pandemic.

According to the results obtained from the statistical analysis conducted in this study, there was a significant correlation between the EI and SPS skills of the family physicians. Additionally, the impulsive problem-solving styles, which are shaped by both the internalities and externalities of the health environment, have a significant correlation with the utilization of emotions, which refers to the ability to adapt to unexperienced situations and consequences (Kushnir et al., 2011). These adaptations that support the utilization of emotions largely progress and improve through a trial-and-error process of the experienced emotions regarding the positive and negative outcomes of these experienced emotions in the past (Abe, 2011). The appraisal of emotions remarkably depends on individuals' orientation to problems, whereby the evaluation of circumstances triggered by emotions forms the perceptions and reactions that individuals have to any challenges related to social problems (Schmidt, 2010). The significant correlation found between appraisal of emotions and problem-orientation types validated the respective hypothesis on this relationship. In brief, the results from the study showed that there was notable compatibility between EI and SPS skills in family physicians during the Covid-19 outbreak.

It can be concluded that the more emotionally intelligent family physicians have acquired social problem-solving skills effectively. Another study on this subject should be conducted once the Covid-19 pandemic has passed to verify these results. Moreover, the sample of this study should be revised to include family physicians in university hospitals where there are a wide variety of diseases and limited resources to validate whether a relationship still exists between EI and SPS skills. It can be further suggested, through practical implications, that family physicians should be aware of the influential role that emotions have in forming social problem-solving skills. Medical students and professionals, especially those who keep in close interaction with patients, should be comprehensively trained in developing their EI capability and SPS skills to ensure peace, coordination, and well-being in any health institution reflected in health system effectiveness. Besides, training regarding EI and SPS skills can provide health professionals obtain more success rates in the treatment and preserve their mental contentment.

## REFERENCES

- Abe, J. A. A. (2011). Positive emotions, emotional intelligence, and successful experiential learning. *Personality and Individual Differences*, 51(7), 817-822.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and individual differences*, 36(3), 555-562.

- Austin, E. J. (2010). Measurement of ability emotional intelligence: Results for two new tests. *British Journal of Psychology*, 101(3), 563-578.
- Azap, Ö. (2013). *Türkiye'de Sağlık Çalışanlarının Sağlığı: Güncel Durum. Sağlık Çalışanlarının Sağlığı 4. Ulusal Kongresi Kongre Kitabı*, Ankara.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Benjamin, G. C. (2020). Ensuring health equity during the COVID-19 pandemic: the role of public health infrastructure. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 44, e70.
- Blumenthal, D., Fowler, E. J., Abrams, M., & Collins, S. R. (2020). Covid-19—implications for the health care system. *New England Journal of Medicine*, 383(15), 1483-1488.
- Carter, P. (2008). *Test and Assess your brain quotient: Discover your true intelligence with tests of aptitude, logic, memory, EQ, creative and lateral thinking*. Kogan Page Publishers.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Celmece, N., Ayyıldız, Y. & Isıklar, A. (2016). Thoughts of Health Workers Related to the Organizational Changes of Turkish Health System. *International Journal of Health Administration and Education Congress (Sanitas Magisterium)*, (1), 41-52. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijhadec/issue/33557/372599>
- Çekici, F. (2009). *The effects of skills enhancement group program which is based on problem-solving therapy on college students' social problem solving skills, anger related behaviours and cognitions, trait-anxiety levels* [Doctoral Dissertation, Çukurova University]
- Okumuş, D. Ç., & Uğur, E. (2017). Hemşirelerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Bakım Davranışlarına Etkisi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (2), 104-109.
- Delice, A. (2010). The Sampling Issues in Quantitative Research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(4), 2001-2018.
- Dostál, J. (2015). Theory of problem solving. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2798-2805.
- D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2011). Predicting social problem solving using personality traits. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 142-147.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 11–27). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10805-001>
- Frijda, N. H., Ridderinkhof, K. R., & Rietveld, E. (2014). Impulsive action: Emotional impulses and their control. *Frontiers in Psychology*, 5, 518.
- Galbraith, N., Boyda, D., McFeeters, D., & Hassan, T. (2020). The mental health of doctors during the COVID-19 pandemic. *BJPsych bulletin*, 1-4.
- Gordon, N. S., Chesney, S. A., & Reiter, K. (2016). Thinking positively: Optimism and emotion regulation predict interpretation of ambiguous information. *Cogent Psychology*, 3(1), 1195068.
- Haleem, A., Javaid, M., & Vaishya, R. (2020). Effects of COVID-19 pandemic in daily life. *Current Medicine Research and Practice*.
- Hansenne, M., & Bianchi, J. (2009). Emotional intelligence and personality in major depression: trait versus state effects. *Psychiatry Research*, 166(1), 63-68.
- Hasnah, H., Hendra, D. A., & Hapsah, H. (2018). Correlation between emotional intelligence and problem-solving skill of health students of faculty of Medicine Universitas Hasanuddin. *Indonesian Contemporary Nursing Journal*, 22-30.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54.


- Kol, E. (2015). Türkiye’de Sağlık Reformlarının Sağlık Hakkı Açısından Değerlendirilmesi. *SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi*, 5(1), 135-164.
- Koh, D. (2020). Occupational risks for COVID-19 infection. *Occupational Medicine*, 70(1), 3-5.
- Kushnir, T., Kushnir, J., Sarel, A., & Cohen, A. H. (2011). Exploring physician perceptions of the impact of emotions on behavior during interactions with patients. *Family Practice*, 28(1), 75-81.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American Psychologist*, 63(6), 503.
- McCordle, M., & Wolfinger, E. (2010). Generations Defined. *Ethos*, 18(1), 8–13. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.203976117977536>
- Nezu, A. M., Wilkins, V. M., & Nezu, C. M. (2004). Social Problem Solving, Stress, and Negative Affect. In E. C. Chang, T. J. D’Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 49–65). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10805-003>
- Ofei-Dodoo, S., Loo-Gross, C., & Kellerman, R. (2021). Burn-out, depression, anxiety, and stress among family physicians in Kansas responding to the COVID-19 pandemic. *The Journal of the American Board of Family Medicine*, 34(3), 522-530.
- Schmidt, S., Tinti, C., Levine, L. J., & Testa, S. (2010). Appraisals, emotions and emotion regulation: An integrative approach. *Motivation and Emotion*, 34(1), 63-72.
- Sloane, P. (2017). *The Leader's guide to lateral thinking skills: Unlock the creativity and innovation in you and your team*. Kogan Page Publishers.
- Sönmez, M. (2011). *Paran Kadar Sağlık: Türkiye’de Sağlıkın Ticarileşmesi*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Stanetić, K. D., Savić, S. M., & Račić, M. (2016). The prevalence of stress and burn-out syndrome in hospital doctors and family physicians. *Medicinski Pregled*, 69(11-12), 356-365
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Multivariate normality in using multivariate statistics.
- Tatar, A., Tok, S., & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş Schutte duygusal zekâ ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması ve Psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 21(4), 325-338.
- Uğurlu, M., & Üstü, Y. (2018). Türkiye’de aile hekimliği uzmanlık eğitimi süreci ve geliştirilmesi gereken noktalar. *Ankara Medical Journal*, 18(1), 123-128.
- Verhaeghen, P., & Hertzog, C. (Eds.). (2014). *The Oxford handbook of emotion, social cognition, and problem-solving in adulthood*. Oxford University Press.
- World Health Organization. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak, 18 March 2021 (No. WHO/2019-nCoV/MentalHealth/2020.1)*. World Health Organization.
- Zhang, L., Qiu, Y., Zhang, N., & Li, S. (2020). How Difficult Doctor-Patient Relationships Impair Physicians' Work Engagement: The Roles of Prosocial Motivation and Problem-Solving Pondering. *Psychological Reports*, 123(3), 885-902.




*International Journal of New Approach in Social Studies*

<b>Article Information:</b>	<i>How Can Emotional Intelligence be Useful in Practicing Family Physicians Social Problem-Solving Skills During the Covid-19 Pandemic?</i>
<b>Article Type:</b>	Research Article
<b>Submission Date:</b>	14.02.2023
<b>Acceptance Date:</b>	19.04.2024
<b>Publication Date:</b>	30.06.2024
<b>Corresponding Author:</b>	Erkan Döner / erkndoner@gmail.com
<b>Review:</b>	Double-Blind Peer Review
<b>Ethical Statement:</b>	It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study, and all utilized works are cited in the references.
<b>Similarity Check:</b>	Conducted Turnitin
<b>Ethics Committee Approval:</b>	This research was conducted with the permission obtained by the decision of the Ethics Committee of Adana Alparslan Turkes Science and Technology University, dated 31/03/2021 and numbered 5.5.
<b>Participant Consent:</b>	Voluntary Participation Consent Form was obtained from the participants.
<b>Financial Support:</b>	No financial support was received from any institution or project for this study.
<b>Conflict of Interest:</b>	There is no conflict of interest between individuals and institutions in the study.
<b>Author Contribution:</b>	All authors contributed equally.
<b>Copyright &amp; License:</b>	The journal holds the copyright of the works published in the journal, and the works are published under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

## Determination of Social Studies Teachers' Views on Spatial Skills

Damla Yıldırım  yildirimdamlamla24@gmail.com  
Kahramanmaraş Sutcu Imam University, Kahramanmaraş, Türkiye  
ROR ID: <https://ror.org/03gn5cg19>

Bülent Akbaba  akbaba@gazi.edu.tr  
Gazi University, Ankara, Türkiye  
ROR ID: <https://ror.org/054xkpr46>

### Abstract:

*The aim of this study is to determine social studies teachers' views on spatial skills. In line with this purpose, the study was conducted using a basic qualitative design from qualitative research methods. The study group consisted of 9 social studies teachers working in public secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2022-23 academic year. The data were collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers. Content analysis technique was used to analyze the data. As a result of the study, social studies teachers defined their spatial skills as defining space, using space as an educational environment, location knowledge, problem solving in daily life, perceiving space, human and space interaction and cognitive skills. Regarding the spatial skills in the social studies curriculum, the participants expressed map literacy, perceiving space, reading graphics, analyzing location, perceiving change and continuity, environmental literacy and observation. On the other hand, the participants expressed opinions on the inclusion of spatial skills in the social studies course as follows: few applications, disconnected from daily life, few sub-skills, decreasing as the education level progresses, near-far principle, and few achievements. The opinions of the participants regarding the activities for students to acquire spatial skills are as follows: reading and interpreting maps and sketches, spatial problem solving, creating and interpreting tables and graphs, using globes, traveling, observing the environment, using museums and historical places. Regarding the measurement and evaluation of spatial skills, participants used performance tasks, portfolio, demonstration, observation report, open-ended, interpretation-based exam, skill scale and presentation. As a result of the research, it is recommended that spatial skills should be included in the social studies curriculum and social studies textbooks, spatial skills should be measured and evaluated, and similar research should be conducted in the field of geography and preschool, where spatial skills have an important place.*

**Keywords:** *Spatial skills, social studies, social studies teacher, qualitative research method, interview.*

Yıldırım, D., & Akbaba, B. (2024). Determination of social studies teachers' views on spatial skills. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 8(1), 72-98. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1439718>

<b>Submission Date:</b>	19.02.2024
<b>Acceptance Date:</b>	29.04.2024
<b>Publication Date:</b>	30.06.2024

## INTRODUCTION

To a large extent, space is a dimension in which substances exist or a system in which important elements exist (Agnew & Livingstone, 2011). Within this system, individuals and groups live together and carry out daily life activities (Demircioğlu & Akengin, 2007; Merç, 2011). Space is a versatile and unlimited place that contains everything (Köktürk, 2010). In this limitless place, people live, realize their experiences, and realize their existence (Narlı, 2000). Space is an area where people maintain their social relations. This space is the place where people continue their lives from birth. People who spend their whole lives in this space have tried to know, recognize and understand the environment they live in (Shin & Berdnaz, 2019). In particular, issues such as what space is, its boundaries and its elements have become an element of curiosity and have become the subject of study in many different fields and by many scientists (Agnew, 2011; Bilgin, 1994; Bilgili, 2016; Cox, 2001; Jiang & Ren, 2019; Kaygalak, 2011; Norberg-Schulz, 1972; Shin & Berdnaz, 2019; Tümertekin & Özgünç, 2017). In these studies, many definitions of space have been made, and no consensus has been reached on its boundaries, elements, and dimensions. However, by focusing on the interaction between space and people, people's perception of space, spatial thinking, and space-specific skills have come to the fore. In the preschool period, children are curious about space, objects, people, and events in space and try to make sense of them (Tuğrul & Güler, 2007). Children who recognize space concretely in this period evaluate space abstractly from the primary school age. In this period when children evaluate space abstractly, social studies lessons come to the forefront. Social studies course is one of the most basic courses that prepare students for their future lives. The social studies course has an important function in the formation of spatial knowledge and the development of spatial skills (Erol & Akpınar, 2021).

These skills, called spatial skills, are skills that involve the interactions, relationships, and evaluations between people themselves and the space they live in and the elements that make up the space (Adak-Özdemir, 2011, p.8). These skills are necessary for people to understand the environment they live in, to shape their lives, and to continue their daily lives. We perform many actions that are necessary to continue our daily lives, such as parking our car, finding our way in the city, giving directions, finding the store we are looking for in the shopping mall, finding the place we are looking for from navigation, through spatial skills (Yurt & Sünbül, 2012). It is not possible to perform many simple actions that we perform every day without using spatial skills. For this reason, it has become a very important issue to teach spatial skills to people correctly and effectively.

Children begin to notice space at the age of 3-4 months when they notice the objects in their environment. This process of noticing continues gradually throughout life (Santrock, 2011). In the preschool period, children are curious about the objects, people, and events in space and try to make sense of them (Tuğrul & Güler, 2007). This curiosity helps them acquire spatial skills. Spatial skills in children first develop informally with the effects of their family, close environment, and peers. In the following process, it becomes formal and formal from preschool to higher education (Şimşek, 2023). Spatial skills, which are aimed to be developed in the preschool period in the form of children gaining spatial awareness, and recognizing their environment and objects, are complex and life skills that are the subject of many disciplines from the primary school stage. Children who recognize space concretely, especially in the preschool period, evaluate space abstractly from the primary school age. In this period, when children's abstract perception of space develops, the components of spatial skills such as spatial

relations, spatial visualization, spatial orientation, spatial perception, spatial relations, and perceptual speed are tried to be acquired within the scope of spatial skills. In this period, spatial skills are tried to be acquired within the scope of life science, mathematics, science, and social studies courses. Social studies, which is among these courses, differs from other courses due to its multidisciplinary structure and the fact that it is fed by social sciences. Social sciences such as geography, history, sociology, sociology, and art, which are among the courses that social studies courses feed on, are directly related to space. In particular, the science of geography tries to recognize space in all its aspects by examining the interaction between human beings and nature. For this reason, it is also called the science of geography (Aktürk, 2012). In this context, the spatial knowledge of geography also constitutes the content of the social studies course. In this context, the social studies course aims to enable individuals to interact with the environment by using their experiments and individual differences and to develop their skills accordingly (Ministry of National Education, 2005). Within the scope of this purpose, social studies also aims to develop spatial skills while teaching spatial knowledge of geography (Memişoğlu & Öner, 2013). For this reason, the social studies course has important tasks (Erol & Akpınar, 2021).

Eight of the 27 skills in the Social Studies Curriculum are spatial skills. These skills are environmental literacy, perception of change and continuity, observation, map literacy, location analysis, perception of space, drawing and interpreting tables, graphs and diagrams, and perception of time and chronology. However, like all skills, spatial skills involve both knowledge and performance. In this context, the seven learning domains in the social studies course- people, places and environments, production, distribution and consumption, and global connections- cover spatial knowledge. For this reason, social studies teachers are in a competent position to reflect both spatial knowledge and this knowledge into practice due to the education they have received. However, students are trying to develop these skills at different grade levels and in different courses in a disconnected manner. Students learn spatial skills in a complex way, far from an interdisciplinary approach (Arıkan, 2023). For this reason, social studies teachers have important roles in developing students' spatial skills systematically and holistically, gradually in the context of the principle of near to far in the social studies course, where these skills are most intensively involved. Although the social studies course and social studies teachers have an important position in the development of students' spatial skills, it has been determined in the literature that studies on spatial skills are more common in the preschool period (Acar et al, 2021; Adak-Özdemir, 2011; Aydın, 2017; Baykal et al., 2018; Gold et al., 2018; Sezer & Güven, 2016; Wang, et al., 2021).

In the literature, studies examining teachers' views on the skills within the scope of spatial skills were found. In these studies, it was stated that social studies teachers do not have sufficient knowledge about map literacy, environmental literacy, perception of space, perception of time and chronology, and orientation skills, which are within the scope of spatial skills, and that they only convey information with the lecture method rather than developing skills, and that they do not have sufficient knowledge about skills (Akengin et al., 2016; Büken & Katılmış, 2022; Çelikkaya, 2011; Kocalar & Balcı, 2013; Kuzey & Değirmenci, 2019; Memişoğlu, 2023; Safi, 2010). In addition, there is no research on spatial skills and social studies teachers' views on spatial skills in the literature. In this context, considering the importance of social studies teachers in developing spatial skills, it is thought that this research will contribute to the development of spatial skills in students in terms of creating a road map, drawing the boundaries of spatial skills, and guiding researchers who conduct research on this subject.

### ***Purpose of the Study***

The aim of this study is to determine the views of social studies teachers on spatial skills. In line with this purpose; the problem statement of the research is the question "What are the views of social studies teachers on spatial skills?". The following sub-problems were formed within the framework of this main problem:

1. What are social studies teachers' views on what spatial skills are?
2. What are the views of social studies teachers on which of the skills in the Social Studies Curriculum should be included in the scope of spatial skills?
3. What are the opinions of social studies teachers about the inclusion of spatial skills in the social studies course?
4. What are the opinions of social studies teachers about the activities to be done to gain spatial skills during the lesson?
5. What are the opinions of social studies teachers about the techniques that can be applied in the measurement and evaluation of spatial skills?

### **METHOD**

This study was conducted in the basic qualitative research design, one of the qualitative research methods. The basic qualitative research design aims to determine people's perceptions and opinions about an event, phenomenon, or situation, to reveal and interpret the meanings of these perceptions and opinions (Merriam, 2018). Within the scope of this study, the basic qualitative research design was used since it was aimed to examine social studies teachers' views on spatial skills in depth, to reveal and interpret meaningful results related to the main problem under the views of social studies teachers.

#### ***Study Group***

The study group of the research was formed by using the easily accessible criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. Within the scope of this sampling method, taking a course on map knowledge during undergraduate education was accepted as a criterion since it was thought to affect social studies teachers' prior knowledge and opinions on spatial skills. However, it was decided that this criterion should be included in the selection of the study group since map knowledge has an important place in shaping spatial skills and map has an important place in spatial skills. In this context, the study group of the research consists of 9 social studies teachers working in public secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in the 2022-23 academic year. Since it was thought that the teachers in the study group could be effective in recognizing, having knowledge, and teaching spatial skills, gender, and seniority year information were determined. Descriptive information about the study group is given in Table 1.

**Table1.** Descriptive information about the study group

<b>Descriptive Information on the Study Group</b>		<b>N</b>
Gender	Female	6
	Male	3
Senior Year	1-5	5
	5-10	3
	11-15	1



In line with the studies in Table 1, 6 of the participants in the study group were female, and 3 were male. Five of the participants had 1-5 years of seniority, three had 5-10 years of seniority, and one had 11-15 years of seniority.

### ***Data Collection***

An interview technique was used to collect the data in the study. The interview is a data collection technique based on mutual communication and interaction within the framework of a predetermined subject in line with an important purpose and subject (Stewart & Cash, 2011). Within the scope of this technique, the research data were collected based on a semi-structured interview form.

While creating the questions in the semi-structured interview form, the relevant literature was first reviewed. The questions formed as a result of the literature review were submitted to expert opinion. The draft semi-structured interview questions prepared as a result of expert opinion were sent to two volunteer social studies teachers and the form was finalized by making the necessary arrangements as a result of their opinions.

The data collection process of the study was carried out by the researchers. Before the interviews were conducted, the participants were informed about the purpose of the research and the interview process by conducting a preliminary interview. In addition, the place, date, and time of the interview were determined. While some of the interviews were conducted face-to-face, some of them were conducted online through the Zoom program. For this reason, permission was requested from the participants to be interviewed face-to-face to record audio recordings and from the participants to be interviewed online to record the interview. Interviews were conducted on the date and time specified by the participants. The interviews were conducted in approximately 34 minutes.

### ***Data Analysis***

In the study, a content analysis technique was used to analyze the data. Content analysis aims to reach concepts and relationships that can explain the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2016). For this purpose, interviews were conducted with the participants online through the Zoom program. At the end of these interviews, a total of 3 hours 55 minutes of video recording and 1 hour 39 minutes of audio recording were obtained. These recordings were transcribed through Microsoft Word. As a result of this analysis, it was determined that the average duration of the teachers' interviews was 33.4 minutes. The written version of the interview records was coded by the researchers. Then, the codes were categorized in line with the commonalities, and themes were created. The themes and codes were re-examined and the data were organized, defined, explained and the opinions to be directly quoted were determined. Finally, the organized data were interpreted by the researchers (Yıldırım & Şimşek, 2016).

### ***Validity and Reliability***

Validity in qualitative research is the process of testing the accuracy of the findings by applying certain processes. Reliability means that the research approach is consistent across different researchers and different projects (Gibbs, 2007 as cited in Creswell & Creswell, 2021). In this context, to ensure validity and reliability in the research, the first step was to conduct a literature review before creating the semi-structured interview form. As a result of the literature review, a semi-structured interview form was created and submitted to expert opinion. The data collection tool was finalized in line with the feedback from the experts. After the application, the data obtained from the interview were evaluated by the researchers, and codes and

categories were created in line with their common opinions. In addition, the findings were supported by direct quotations to ensure validity and reliability in the study.

### ***Ethics Committee Approval***

This research was conducted with the permission obtained by the decision of the Ethics Committee of Kahramanmaraş Sutcu Imam University, dated 14/02/2024 and numbered 4158.

## **FINDINGS AND INTERPRETATION**

### ***1. Findings on What Spatial Skills Are***

Participants' views on what spatial skills are given in Table 2.

**Table 2.** Participants' views on what their spatial skills are

<b>Categories</b>	<b>Codes</b>	<b>f</b>
Space Information	Defining Space	6
	Using Space as an Educational Environment	1
	Location Information	1
Space as a Skill	Daily Life Problem Solving	5
	Perceiving Space	3
	Human and Space Interaction	1
	Cognitive Skill	1

On what their spatial skills are were grouped under two categories: "Knowledge of Space" and "Space as a Skill". In the "Spatial Knowledge" category, the participants expressed their views on defining the space (f=6), using the space as an educational environment (f=1) and location knowledge (f=1). In this category, K1 defined spatial skill as "...the ability to make sense of and explain the space one is in or observes", K9 defined it as "...the ability to perceive place, direction, region, location...".

In the category of "Space as a Skill", participants expressed their opinions as solving daily life problems (f=5), perceiving space (f=3), human and space interaction (f=1) and cognitive skill (f=1). In this context, K2 defined spatial skill as "...It is a cognitive skill that aims to provide the individual with the ability to solve the problems encountered in daily life by using the characteristics of the space, which enables the individual to recognize and make sense of the environment in which he/she lives...", K3 defined it as "...The individual makes sense of the space in which he/she has lived since birth through observation and organizes his/her behaviors and activities accordingly...".

### ***2. Findings Related to the Skills Among the Spatial Skills in the Social Studies Curriculum***

Participants' views on which of the skills in the social studies curriculum are spatial skills are given in Table 3.

**Table 3.** Participants' views on the skills included in spatial skills in social studies curriculum

<b>Categories</b>	<b>Codes</b>	<b>f</b>
Field Skills	Map Literacy	5
	Perceiving Space	4
	Graphic Reading	3
	Location Analysis	2
	Perceiving Change and Continuity	2
	Environmental Literacy	1
Basic Skills	Observation	5

When the findings in Table 3 are examined, the participants' views on what skills are included in spatial skills are grouped under two categories: "Field Skills" and "Basic Skills". In the category of "Field Skills", the participants expressed their views on map literacy (f=5), perception of space (f=4), reading graphics (f=3), location analysis (f=2), perception of change and continuity (f=2) and environmental literacy (f=1). In this category, K1 defined it as "...especially students' ability to define, make sense of and express the space and environment with the help of maps and sketches...".

In the "Basic Skills" category, participants expressed their opinions as observation (f=5). In this context, K5 defined the skills that should be included in the spatial skills as "...recognizing the characteristics of the environment where he/she lives...".

### 3. Findings Regarding the Inclusion of Spatial Skills in the Social Studies Course

Participants' opinions on the inclusion of spatial skills in the social studies course are given in Table 4.

**Table 4.** Participants' views on the inclusion of spatial skills in the social studies course

Categories	Codes	f
Teaching Spatial Skills	Less Application	3
	Disconnected from Daily Life	2
Spatial Skills in the Curriculum	Low Sub-Skills	3
	Decreases as the Level of Instruction Progresses	2
	Near to Far Principle	1
	Gain is Small	1

When the findings in Table 4 are examined, the opinions of the participants regarding the inclusion of spatial skills in the social studies course are grouped under two categories "Teaching Spatial Skills" and "Spatial Skills in the Curriculum". In the category of "Teaching Spatial Skills", the participants expressed their opinions as "little practice" (f=3), "disconnected from daily life" (f=3), and "teaching from near to far" (f=1). In this category, K1 stated their opinions as "...I think that there is not enough teaching although it is present at every stage of the social studies course...", K2 stated their opinions as "...Although it is tried to be included more in the curriculum, the desired efficiency cannot be achieved in practice...".

In the category of "Spatial Skills in the Curriculum", the participants expressed their opinions as follows: fewer sub-skills (f=3), decreases as the level of education progresses (f=2), the principle of close to far (f=1) and fewer gains (f=1). In this context, K4 "...While it is more frequent in the lower levels, the frequency decreases as the level progresses...", K5 "...Spatial skills are included depending on the principle of near and far...".

### 4. Findings Regarding the Activities to be Performed to Acquire Spatial Skills during the Lesson

Participants' opinions on the activities for the acquisition of spatial skills during the lesson are given in Table 5.

**Table 5.** Participants' opinions on activities for the acquisition of spatial skills during the lesson

Categories	Codes	f
Classroom Activities	Map, Sketch Reading and Interpretation	8
	Spatial Problem Solving	3
	Creating and Interpreting Tables, Graphs	3
	Using a Sphere	1
Out of Class Activities	Travel	4
	Observing the Environment	4
	Using Museums and Historical Sites	2

When the findings in Table 5 are examined, the opinions of the participants regarding the activities for gaining spatial skills during the social studies course are grouped under two categories "In-Class Activities" and "Out-of-Class Activities". In the "In-Class Activities" category, the participants expressed their opinions as reading and interpreting maps and sketches (f=8), solving spatial problems (f=3), creating and interpreting tables and graphs (f=3), and using globes (f=1). In this category, K2 stated their opinions as "Concretization of the subjects can be ensured by using globes and maps...", K6 "...Using puzzles to improve map reading skills, creating three-dimensional graphics..." and K8 "...Examining maps of different regions and countries...".

In the "Out-of-Class Activities" category, the participants expressed their opinions as excursions (f=4), observing the immediate environment (f=4), and using museums and historical places (f=2). In this context, K5 stated that "...getting to know the environment where he/she lives with all its elements..." and K7 stated that "...organizing a museum trip, using historical places...".

### 5. Findings Related to the Measurement and Evaluation of Participants' Spatial Skills

Participants' views on the measurement and evaluation of their spatial skills are given in Table 6.

**Table 6.** Participants' views on the measurement and evaluation of spatial skills

Categories	Codes	f
Measurement and Evaluation of the Process	Performance Task	4
	Portfolio	3
	Show and Do	2
	Observation Report	2
Measurement and Evaluation of Outcome	Open-ended, interpretative exam	3
	Skill Scale	2
	Presentation	1

When the findings in Table 6 are examined, the participants' views on the measurement and evaluation of spatial skills are grouped under two categories "Measurement and Evaluation of the Process" and "Measurement and Evaluation of the Result". In the "Measurement and Evaluation of the Process" category, the participants expressed their opinions as performance task (f=4), portfolio (f=3), demonstration (f=2), and observation report (f=2). In this category, K1 "...Demonstration technique can be used...", K6 "...More practice and observation of students through direct activity..." and K7 "...Student portfolio can be used to measure what students have learned in the process...".

In the "Measurement and Evaluation of the Result" category, the participants expressed their opinions as open-ended, interpretation-based exam (f=3), skill scale (f=2), and presentation (f=1). In this category, K8 stated that "...observation skill, space perception skill, map and

graphic reading skill and change and continuity perception skill scales can be used..." and K9 stated that "...skills can be measured with open-ended, interpretation-based exams..."

## **CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS**

Spatial skills are the skills that aim to enable students to solve the problems they encounter with the space, to recognize the space with its physical and human elements, and to easily continue their lives in the space. The acquisition of these skills in the social studies course, which is intertwined with daily life and prepares students for their future lives, is of particular importance. For this reason, this study aims to determine the views of social studies teachers, who will provide students with spatial skills, on spatial skills. As a result of the research, it was determined that social studies teachers' knowledge about spatial skills is limited. The social studies course includes topics and skills related to space. Among the 2018 SBSP objectives, there are objectives related to spatial skills such as "Explaining the interaction between human beings and the environment by recognizing the general geographical characteristics of the world and the environment in which they live, developing their ability to perceive space, realizing the limitations of the natural environment and resources, trying to protect natural resources with environmental sensitivity and having a sustainable environmental understanding" (MoNE, 2018).

The first sub-problem of the study aimed to determine social studies teachers' views on what spatial skills are. The participants' views on the definition of spatial skills were categorized under two categories: "knowledge of space" and "space as a skill". Spatial skills are based on spatial knowledge. In this context, the participants defined spatial skills in the "knowledge of space" category as defining space, using space as an educational environment, and knowledge of location. In the context of the social studies course, it is aimed at students to recognize the place where they live about space and to acquire location knowledge. In this context, the views of the participants show consistency in the context of the objectives of the social studies course. In the category of "space as a skill", participants defined spatial skills as daily life problem-solving, perception of space, human and space interaction, and cognitive skills. Linn and Peterson (1985) defined spatial skills as a mental process skill in their study, Baykal et al. (2016) defined spatial skills as the ability to understand children's physical environment and the relationship within or between objects.

The second sub-problem of the study was aimed to determine the participants' views on which skills are included in spatial skills. Within the scope of this sub-problem, the views of the participants were categorized under two categories: "field skills" and "basic skills". These categories were named by utilizing the concept of "field skills", which is specific to the social studies course and aimed to be developed in this course, and "basic skills", which are aimed to be gained in all courses. In the "field skills" category, the participants expressed their opinions on map literacy, perception of space, location analysis, perception of change and continuity, and environmental literacy. In Akengin, Tuncel, and Cendek's (2016) study, social studies teachers associated map literacy with space. In addition, Şahin et al. (2016) defined environmental literacy as an individual's decision-making process related to the environment; Çelik et al. (2018) defined the ability to perceive change and continuity as recognizing changes in the space in which they live; Aydoğan and Karabağ (2020) defined the ability to perceive space as monitoring the change of space over time and establishing a relationship between space and culture; Altay (2020) defined the skill of location analysis as determining the mathematical and relative position of a place by associating it with space. In the basic skills category, the participants expressed their opinions as observation and graph reading. According to

Demircioğlu and Akengin (2015), observation skill is defined as the skill that enables students to know the environment they live in and the events that occur in the environment. Based on this definition, the fact that the participants consider observation skills within spatial skills is consistent with the literature. However, the learning areas in which graphics are more frequently used in SBSP are "People, Places and Environments" and "Production, Distribution and Consumption", which include spatial information. In these learning areas, spatial information is given in the form of graphics. In this context, it is quite usual for the participants to express their view of reading graphics.

In the third sub-problem of the study, it was tried to determine the opinions of the participants regarding the inclusion of spatial skills in the social studies course. Within the scope of this sub-problem, the opinions of the participants were collected under two categories: "teaching spatial skills" and "spatial skills in the curriculum". In the category of teaching spatial skills, the participants stated that there was little practice and it was disconnected from daily life. In the category of spatial skills in the curriculum, the participants stated that there are fewer sub-skills, which decrease as the level of education progresses, the principle of near-far, and few gains. In the 2018 SBSP, the number of skills in the spatial skills category increased. However, it is thought that there are deficiencies in the program in terms of associating spatial skills in daily life, the inclusion of more than one skill by abandoning the understanding of skills to be gained directly in a learning area, and the lack of sample applications.

In the fourth sub-problem of the research, the opinions of the participants regarding the activities to be carried out to help students acquire spatial skills during the lesson were determined. Within the scope of this sub-problem, the opinions of the participants were grouped under two categories "in-class activities" and "out-of-class activities". In the category of in-class activities, the participants expressed their opinions on reading and interpreting maps and sketches, spatial problem solving, creating and interpreting tables and graphs, and using globes. Duman (2011) stated that the use of maps and spheres in his research and Çoban and Tamusta (2021) stated that the use of model spheres contributed to the development of skills in students. This situation is in parallel with the results of the research. In the category of out-of-class activities, the participants expressed their opinions about traveling, observing the environment they live in, and using museums and historical places. In Çengelci-Köse's (2013) study, social studies teachers stated that out-of-class learning environments enable students to recognize the environment and the place where they live. The first stage in gaining spatial skills is to provide spatial information to students. This situation is in parallel with the results of the research.

The fifth sub-problem of the study aimed to determine the views of social studies teachers on the measurement and evaluation of spatial skills. Within the scope of this sub-problem, the views of the participants were grouped under two categories "process measurement and assessment" and "outcome measurement and assessment". In the process measurement and evaluation category, the participants expressed their opinions on performance tasks, portfolios, demonstrations, and observation reports. In the outcome measurement and evaluation category, the participants expressed their opinions as an open-ended, interpretation-based exam, skill scale, and presentation. In this context, the results of the study are in line with the literature. In the literature, it is recommended to use measurement techniques such as performance tasks, portfolios, interviews, projects, observations, interviews, and assessment techniques such as rubrics, self-assessment, peer assessment, group assessment, and checklists in the measurement and evaluation of skills (Brookhart & Nitko, 2019; Güneş, 2012; Kutlu, Doğan & Karakaya, 2017; Önal, 2015).

In light of the findings of the study, it was determined that the participants had knowledge and opinions about what spatial skills are, which skills are spatial, the inclusion of spatial skills in the social studies course, the activities that can be done during the course to develop spatial skills, and the measurement and evaluation of spatial skills. In this direction, it is thought that map knowledge, geography courses social studies teaching measurement, and evaluation courses were effective during the participants' undergraduate education. However, although spatial skill is an interdisciplinary skill that includes mathematics and science courses, it was determined that the participants did not express an opinion on this issue. In parallel with this, it was determined that the participants did not express an opinion on the skill of reading and interpreting tables, graphs, and diagrams, although the skill of reading graphics, which has an important place in spatial skills, was included. The reason for this situation is thought to be that tables and graphs are not used effectively in social studies textbooks and diagrams are not included in the textbook. The participants stated that spatial skills in the social studies course were disconnected from daily life, decreased as the level of education progressed, and there was little practice. Spatial skills are intertwined with daily life due to their structure and content. Spatial skills are daily life skills. Therefore, it is necessary to make more associations with daily life. However, spatial skills involve intense analytical, abstract, and spatial thinking. For this reason, it is thought that students will find a more favorable development environment at the next learning level because they think more abstractly.

In addition to the opinions stated in the development of spatial skills, it is thought that they ignored the skills of finding direction and location. Direction and location information are a very important skill in determining the location of places, determining their positions relative to each other placing the places in the child's mind, and developing the perception of space. It was determined that the participants had basic knowledge in the measurement and evaluation of spatial skills. It was determined that the participants were aware of the importance of process evaluation in the measurement and evaluation of skills by showing consistency with the literature.

In the context of the results of the study, the following suggestions were made:

- In the study, the opinions of social studies teachers on the inclusion of spatial skills were taken. In this context, research can be conducted on how they should be included in SCCP and social studies textbooks.
- In the study, the opinions of social studies teachers on the acquisition of spatial skills during the lesson were taken. In this context, research can be conducted on which methods and techniques can be used in teaching spatial skills to students.
- In the study, opinions on the measurement and evaluation of spatial skills were included. In this context, research focusing on the measurement and evaluation of spatial skills can be conducted.
- The research was limited to the opinions of social studies teachers. However, considering the interdisciplinary structure, research can be conducted to determine the views of science, mathematics, and social studies teachers at the secondary school level.

## REFERENCES

- Acar, A., Sosyal-Acar, A. Ş. & Ünver, E. (2021). Mimarlık bölümü birinci sınıf öğrencilerinin kendi problem çözüme becerilerine dair algılarının dikkat ve görsel-mekânsal becerileriyle ilişkisi üzerine bir araştırma. *MAGERON*, 16(2), 212-222 <https://doi.org/10.14744/MEGARON.2021.98623>

- Adak-Özdemir, A. (2011). *Mekânsal beceri eğitim programının okulöncesi dönem çocuklarının mekânsal becerine etkisi*. [Unpublished doctoral dissertation], Marmara University.
- Agnew, J. (2011). Space and place. In J. Agnew & D. Livingstone (Eds.) *Handbook of geographical knowledge* (1-34). Sage.
- Akengin, H., Tuncel, G. & Cendek, M. E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 61-69.
- Aktürk, V. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekânı algılama becerilerine yönelik etkileri*. [Unpublished master's thesis], Afyonkarahisar Kocatepe University.
- Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 276-297. <https://doi.org/1010.33418/ataunikkefd.805054>
- Anne U. Gold, Philip M. Pendergast, Carol J. Ormand, David A. Budd, Jennifer A. Stempfen, Karl J. Mueller, Katherine A. Kravitz (2018). Spatial skills in undergraduate students—Influence of gender, motivation, academic training, and childhood play. *Geosphere*, 14(2), 668–683. <https://doi.org/10.1130/GES01494.1>
- Arıkan, A. (2023). *Kuantum Öğrenme Modeli'nin ortaokul öğrencilerinin mekânsal beceri öz yeterliliklerine ve mekânsal becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Unpublished doctoral dissertation], Gazi University.
- Aydın, H. K. (2017). *Satrancın çocukların planlama ve görsel-mekânsal becerilerine etkileri*. [Unpublished master's thesis], Bursa Uludağ University.
- Aydoğan, O. & Karabağ, G. (2020). Eğitsel bilgisayar oyunu ile desteklenmiş tarih öğretiminin öğrencilerin mekânı algılama ve kronolojik düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 106-130.
- Baykal, G. E., Göksun, T. & Yantaç, A. E. (2018). Elinle kavra, zihninde döndür: iki-dört yaş arası çocukların mekânsal-uzamsal becerilerini anlamaya yönelik tasarım yöntem ve araçları. [Conference presentation]. UTAK Ulusal Tasarım Araştırmaları Konferansı, Orta Doğu Teknik University, Ankara.
- Brookhart, S. M. & Nitko, A.J. (2019). *Educational assessment of student (8th edition)*. Pearson Education.
- Büken, R., & Katılmış, A. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı becerisine ilişkin görüşleri. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 47, 115-134. <http://dx.doi.org/10.32003/igge.1123657>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Nobel.
- Çelik, H., Karadeniz, H. & Cabul, E. (2018). Öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki deneyimleri bağlamında değişim ve sürekliliğe ilişkin değerlendirmeleri: misafirperverlik örneği. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 2(2), 39-57.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: Öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Çengelci-Köse, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1823-1841. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1410>
- Çoban, A. & Tamusta, P. (2021). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya ile ilgili kavramların öğretiminde model küre kullanımının önemi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(31), 11-30. <https://doi.org/10.29228/TIDSAD.54012>
- Demirci, A. & Arslan, S. (2015). Toplumda mekânsal bilincin geliştirilmesi: Mekânsal vatandaşlık. *Coğrafya Eğitimi Dergisi*, 1(2), 10-30.
- Demircioğlu, İ. H. & Akengin H. (2015). Zamana ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi (3. baskı)*, (s. 188-223). Pegem.
- Demircioğlu, İ. H. & Akengin, H. (2007). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerinin öğretimi. C. Öztürk (Ed). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (3. Baskı)* (s. 219-254). Pegem A.
- Duman, H. (2011). *Sosyal bilgiler eğitiminde harita kullanımı ve harita kullanımı konusunda öğretmen görüşleri*. [Unpublished master's thesis], Bursa Uludağ University.
- Erol, F. Z. & Akpınar, E. (2021). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış mekânı algılama becerisi konulu deneysel çalışmalar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-15.



- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 2(1), 1-1-9. <https://doi.org/10.5961/jhes.2012.026>
- Kocalar, A. O. & Balcı, A. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri. *International Journal Social Science Research*, 2(2), 1-15.
- Köktürk, E. (2010). *Mekân algısı ve mekân ilişkisi üzerine*. [Conference presentation]. Mekânsal Planlamada Jeodezi Sempozyumu, İzmir Yüksek Teknoloji Institute.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme- Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem.
- Kuzey, M. & Değirmenci, Y. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita ve yön okuryazarlığına ilişkin kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Millî Eğitim*, 48(223), 207-230.
- Linn, M. C. & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development*, 56(6), 1479-1498. <https://doi.org/10.2307/1130467>
- Memişoğlu, H. & Öner, G. (2013). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre coğrafya konularının öğretimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 347-366.
- Memişoğlu, H. (2023). Okuryazarlık becerilerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(4), 276-296. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1317405>
- Merç, A. (2011). *Sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliğinde eğitim gören öğrencilerin mekân bilişi ve harita okuma becerisi*. [Unpublished master's thesis]. Aydın Adnan Menderes University.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı). (Çev. Ed.: S. Turan). Nobel.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (6. ve 7.sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 2,3,4,5,6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Narlı, M. (2002). Romanda zaman ve mekân kavramları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5(7), 81-186.
- Önal, İ. (2005). *İlköğretim fen bilgisi öğretiminde performans dayanaklı durum belirleme uygulaması üzerine bir çalışma*. [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University.
- Safi, H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekân algılama becerisinin geliştirilmesi hakkında öğretmen görüşleri*. [Unpublished master's thesis]. Marmara University.
- Santrock, J. W. (2011). *Life-span development* (13<sup>th</sup> edition). New York, McGraw-Hill.
- Sezer, T. & Güven, Y. (2016). Erken geometri beceri testinin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi*, 33, 1-22.
- Stewart, C. J. & Cash, W. B. (2011). *Interviewing-principles and practices* (13<sup>th</sup> edition). McGraw-Hill.
- Şahin, S.H., Ünlü, E. ve Ünlü, S. (2016). Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Education Sciences (NWSAES)*, 11(2), 82-95.
- Şimşek, E. E. (2023). Erken çocukluk döneminde beyin gelişimi. Ö. Pınarcık Sakaryalı (Ed.), *Beyin gelişimi* (s.249-276). Nobel Akademik Yayıncılık
- Tuğrul, B. ve Güler, T. (2007). Okul öncesi çocuklarına yönelik sosyal çalışma alanında tarih ve coğrafya eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33), 29-35.
- Tümertekin, E. & Özgüç, N. (2017). *Beşerî coğrafya-İnsan, kültür, mekân* (17. baskı). İstanbul: Çantay.
- Wang, S., Ying Hu, B. & Zhang, X. (2021). Kindergarteners spatial skills and their reading and math achievement in second grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 57(4), 156-166. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.06.002>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin.
- Yurt, E. & Sünbül, A. M. (2012). Effect of modeling-based activities developed using virtual environments and concrete objects on spatial thinking and mental rotation skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1987-1992.

## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mekânsal Becerilere İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

### Öz:

*Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal becerilere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-23 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 9 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal becerilerinin ne olduğuna ilişkin olarak; mekânı tanımlama, eğitsel ortam olarak mekânı kullanma, konum bilgisi, günlük yaşam problemi çözme, mekânı algılama, insan ve mekân etkileşimi, bilişsel beceri olarak tanımlamışlardır. Katılımcılar SBDÖP'da yer alan mekânsal becerileri ilişkin olarak ise; harita okuryazarlığı, mekânı algılama, grafik okuma, konum analizi, değişim ve sürekliliği algılama, çevre okuryazarlığı ve gözlem olarak görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcılar, sosyal bilgiler dersinde mekânsal becerilere yer verilmesine ilişkin olarak uygulama az, günlük yaşamdan kopuk, alt becerileri az, öğrenim kademesi ilerledikçe azalır, yakından uzağa ilkesi ve kazanım azdır yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların, mekânsal becerilerin öğrenciye kazandırılmasına yönelik olarak etkinliklere ilişkin olarak harita, kroki okuma ve yorumlama, mekânsal problem çözme, tablo, grafik oluşturma ve yorumlama, küre kullanma, gezi, yaşadığı çevreyi gözlemeleme, müze ve tarihi mekân kullanma olarak görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar, mekânsal becerileri ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin olarak ise performans görevi, portfolyo, gösterip yaptırma, gözlem raporu, açık uçlu, yoruma dayalı sınav, beceri ölçeği ve sunum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda, SBDÖP ve sosyal bilgiler ders kitaplarında mekânsal becerilere yer verilme durumlarına, mekânsal becerilerin ölçme ve değerlendirilmesine yönelik ve mekânsal becerilerin önemli yer tuttuğu coğrafya ve okul öncesi alanında da benzer araştırmalar yapılması önerilmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Mekânsal beceriler, sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretmeni, nitel araştırma yöntemi, görüşme.

### GİRİŞ

Mekân, büyük bir ölçüde içinde maddelerin bulunduğu bir boyut ya da içinde önemli öğelerin bulunduğu bir sistemdir (Agnew & Livingstone, 2011). Bu sistem içerisinde birey ve gruplar birlikte yaşar ve günlük yaşam faaliyetlerini gerçekleştirirler (Demircioğlu & Akengin, 2007; Merç, 2011). Mekân her şeyi içinde barındıran, çok yönlü ve sınırsız bir yerdir (Köktürk, 2010). Bu sınırsız yer içerisinde insanlar yaşar, deneyimlerini gerçekleştirir ve kendi varlığını fark ederler (Narlı, 2000). Mekân; insanların sosyal ilişkilerini sürdürdüğü bir alandır. Bu alan insanların doğumundan itibaren hayatlarını devam ettirdikleri yerdir. Tüm hayatını bu alanda geçiren insan yaşadığı çevreyi bilmeye, tanımaya ve anlama çalışmıştır (Shin & Berdnaz, 2019). Özellikle mekânın ne olduğu, sınırları, unsurları gibi konular merak unsuru hâline gelerek birçok farklı alanda ve birçok bilim insanının çalışma konusu hâline gelmiştir (Agnew, 2011; Bilgin,1994; Bilgili, 2016; Cox,2001; Jiang & Ren, 2019; Kaygalak, 2011; Norberg-Schulz, 1972; Shin & Berdnaz, 2019; Tümertekin & Özgünç, 2017). Yapılan bu araştırmalarda mekâna ilişkin birçok tanım yapılmış, sınırları, öğeleri ve boyutları konusunda ise bir uzlaşa sağlanamıştır. Ancak mekân ve insan etkileşimi üzerinde durularak insanın mekân algısı, mekânsal düşünmesi ve mekâna özgü beceriler gündeme gelmiştir.

Mekânsal beceriler olarak adlandırılan bu beceriler, insanların kendileri ile yaşadıkları mekân ve mekânı oluşturan unsurlar arasındaki etkileşimleri, ilişkileri ve değerlendirmeleri içeren becerilerdir (Adak-Özdemir, 2011, s.8). Bu beceriler; insanın yaşadığı çevreyi anlaması, hayatını şekillendirmesi ve günlük yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli olan becerilerdir. Arabamızı park etmek, şehirde yolumuzu bulmak, adres tarif etmek, alışveriş merkezinde aradığımız mağazayı bulmak, navigasyondan aradığımız yeri bulmak gibi günlük hayatımızı

devam ettirmek için gerekli olan birçok eylemi mekânsal beceriler aracılığıyla gerçekleştiririz (Yurt & Sünbül, 2012). Her gün gerçekleştirdiğimiz birçok basit eylemi mekânsal becerileri kullanmadan gerçekleştirebilmemiz mümkün değildir. Bu nedenle de mekânsal becerilerin insanlara doğru ve etkili bir şekilde kazandırılması oldukça önemli bir konu hâline gelmiştir.

Çocukların mekânı fark etmeleri 3-4 aylıkken çevrelerin yer alan nesnelere fark etmeleriyle başlar. Bu fark etme süreci aşamalı olarak hayat boyu devam eder (Santrock, 2011). Okul öncesi dönemde çocuklar mekânı mekânda yer alan nesnelere, kişilere ve olaylara merak duyarlar ve anlamlandırmaya çalışırlar (Tuğrul & Güler, 2007). Bu merak beraberinde mekânsal becerilerin de kazanılmasına yardımcı olur. Çocuklarda ilk olarak mekânsal beceriler ailesi, yakın çevresi ve akranlarının etkileriyle informal bir şekilde gelişir (Şimşek, 2023). Daha sonra ki süreçte ise okul öncesinden yükseköğretime kadar örgün ve formal bir hâl alır. Okul öncesi dönemde çocukların mekânsal farkındalık kazanması, çevresini ve nesnelere tanıması şeklinde olan geliştirilmesi amaçlanan mekânsal beceriler ilköğretim basamağından itibaren birçok disiplinin konusu olan, kompleks ve yaşam becerisi niteliğinde yer alır. Özellikle okul öncesi dönemde somut olarak mekânı tanıyan çocuklar ilköğretim çağından itibaren mekânı soyut olarak değerlendirirler. Çocukların soyut mekân algısının geliştiği bu dönemde mekânsal beceriler kapsamında uzamsal ilişkiler, mekânsal görselleştirme, mekânsal oryantasyon, mekânsal algı, mekânsal ilişkiler, algısal hız gibi mekânsal becerilerin bileşenleri kazandırılmaya çalışılır. Bu dönemde, hayat bilgisi, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler dersleri kapsamında mekânsal beceriler kazandırılmaya çalışılır. Bu dersler arasında yer alan sosyal bilgiler çok disiplinli yapısı ve sosyal bilimlerden beslenmesi nedeniyle diğer derslerden ayrılmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin beslendiği dersler arasında yer alan coğrafya, tarih, sosyoloji, sanat gibi sosyal bilimler doğrudan mekânla ilişkilidirler. Özellikle coğrafya bilimi, insan ve doğa arasındaki etkileşimi inceleyerek mekânı tüm yönleriyle tanımaya çalışır. Bu nedenle de coğrafya bilimi de olarak adlandırılmaktadır (Aktürk, 2012). Bu kapsamda, coğrafyanın sahip olduğu mekân bilgisi sosyal bilgiler dersinin de içeriğini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersi bireylerin kendi deneylerini ve bireysel farklılıklarını kullanarak bireyin çevreyle etkileşimi ve buna bağlı olarak becerilerin gelişmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005). Bu amaç kapsamında sosyal bilgiler coğrafya bilimine ait mekânsal bilgileri öğretirken aynı zamanda mekânsal becerileri geliştirmeyi de amaçlamaktadır (Memişoğlu & Öner, 2013). Bu nedenle de sosyal bilgiler dersine önemli görevler düşmektedir (Erol & Akpınar, 2021).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan 27 becerinin 8 tanesi mekânsal beceridir. Bu beceriler; çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, harita okuryazarlığı, konum analizi, mekânı algılama, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, zaman ve kronolojiyi algılama becerileridir. Bununla birlikte, her beceri gibi mekânsal becerilerde hem bilgi hem de performansı içerir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan yedi öğrenme alanı insanlar, yerler ve çevreler, üretim, dağıtım ve tüketim, küresel bağlantılar öğrenme alanı mekânsal bilgiyi kapsamaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenleri görmüş oldukları eğitim gereği hem mekânsal bilgiyi hem de bu bilgiyi uygulamaya yansıtılmasında yetkin bir konumdadır. Ancak bu becerileri öğrenciler farklı sınıf seviyelerinde ve farklı derslerde birbirinden kopuk bir şekilde geliştirilmeye çalışılmaktadır. Öğrenciler mekânsal becerileri disiplinlerarası yaklaşımdan uzak ve karmaşık bir şekilde öğrenmektedirler (Arıkan, 2023). Bu nedenle bu becerilerin en yoğun şekilde yer aldığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin mekânsal becerilerinin sistematik ve bütüncül bir şekilde, aşamalı olarak yakından uzağa ilkesi bağlamında geliştirilmesi konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli roller düşmektedir. Öğrencilerin mekânsal becerilerinin geliştirilmesinde sosyal bilgiler dersi ve sosyal bilgiler öğretmenleri önemli bir konumda bulunmasına karşın alanyazında mekânsal

becerilerle ilgili yapılan araştırmaların okul öncesi dönemde daha fazla olduğu belirlenmiştir (Acar vd., 2021; Adak-Özdemir, 2011; Aydın, 2017; Baykal vd., 2018; Gold vd., 2018; Sezer & Güven, 2016; Wang, vd., 2021).

Alanyazında mekânsal beceriler kapsamında yer alan becerilere yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmalara rastlanmıştır. Yapılan bu araştırmalarda sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal beceri kapsamında yer alan harita okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, mekânı algılama, zaman ve kronoloji algılama, yön bulma becerisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, beceri geliştirmekten ziyade düz anlatım yöntemini ile yalnızca bilgi aktardıkları, beceriler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir (Akengin vd., 2016; Büken & Katılmış, 2022; Çelikkaya, 2011; Kocalar & Balcı, 2013; Kuzey & Değirmenci, 2019; Memişoğlu, 2023; Safi, 2010). Buna ilaveten, alanyazında mekânsal becerilere yönelik ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal becerilere ilişkin görüşlerine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal becerileri geliştirmedeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın öğrencilerde mekânsal becerilerin geliştirilmesinden yol haritası oluşturmasında, mekânsal becerilerin sınırının çizilmesinde ve bu konuda araştırma yapan araştırmacılara yol göstermesi açısından katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal becerilere ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; araştırmanın problem cümlesini sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal becerilere ilişkin görüşleri nedir? sorusu oluşturmaktadır. Bu ana problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal becerilerin ne olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan becerilerden hangilerinin mekânsal beceriler kapsamında yer almasına ilişkin görüşleri nedir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal becerilere sosyal bilgiler dersi içerisinde yer verilme durumuna ilişkin görüşleri nedir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders esnasında mekânsal becerilerin kazandırılmasına yönelik yapılacak etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde uygulanabilecek tekniklere yönelik görüşleri nelerdir?

### **YÖNTEM**

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseninde gerçekteştirilmiştir. Temel nitel araştırma deseni; insanların bir olay, olgu ya da duruma ilişkin olarak algılarını ve görüşlerini belirlemeyi, bu algı ve görüşlerin altında anlamları ortaya çıkarmayı ve yorumlamayı amaçlanmaktadır (Merriam, 2018). Bu araştırma kapsamında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal becerilere ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri altında ana probleme ilişkin anlamlı sonuçları ortaya çıkarmak ve anlamlandırmak amaçlandığından temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu örnekleme yöntemi kapsamında, araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal beceriler konusundaki ön bilgilerini ve görüşlerini etkileyebileceği düşünüldüğünden lisans eğitimi sürecinde harita bilgisiyle ilgili bir ders alması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte, harita bilgisi mekânsal becerilerin şekillenmesinde ve mekânsal beceriler içerisinde haritanın önemli bir yer tutmasından kaynaklı olarak bu ölçütün çalışma grubu seçerken yer alması gerektiğine karar verilmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın çalışma grubunu 2022-23 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ortaokullarda görev yapmakta olan 9 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerinin mekânsal becerileri tanıma, bilgi sahibi olma ve öğretme konusundan etkili olabileceği düşünüldüğünden cinsiyet ve kıdem yılı bilgisi belirlenmiştir. Çalışma grubuna ait betimsel bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Çalışma grubuna ait betimsel bilgiler

<b>Çalışma Grubuna Ait Betimsel Bilgiler</b>		<b>n</b>
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	3
Kıdem Yılı	1-5	5
	5-10	3
	11-15	1

Tablo 1’de yer alan çalışmalar doğrultusunda, çalışma grubunda yer alan katılımcıların 6’sı kadın 3’ü erkektir. Katılımcıların 5’i 1-5 yıl arası, 3’ü 5-10 yıl arası, 1’i 11-15 yıl arası kıdem yılına sahiptir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada verilerinin toplamasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme; önemli bir amaç ve konu doğrultusunda, önceden belirlenmiş bir konu çerçevesinde karşılıklı iletişim ve etkileşime dayalı bir veri toplama tekniğidir (Stewart & Cash, 2011). Araştırmanın amacı doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal becerilere ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak amacıyla görüşme tekniğinden yararlanılarak araştırmanın verileri toplanmıştır. Bu teknik kapsamında araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuna bağlı olarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular oluşturulurken ilk olarak ilgili literatür taranmıştır. Literatür taraması sonucunda oluşturulan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonucu hazırlanan taslak yarı yapılandırılmış görüşme soruları, gönüllü 2 sosyal bilgiler öğretmenine iletilmiş ve görüşleri sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hâli verilmiştir.

Araştırmanın veri toplama süreci, araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılarla ön görüşme yapılarak araştırmanın amacı ve görüşme süreci hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca görüşmenin yapılacağı yer, tarih ve saat belirlenmiştir. Görüşmelerin bir kısmı yüz yüze gerçekleşirken bir kısmı da online olarak Zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle yüz yüze görüşme yapılacak katılımcılardan ses kaydı alabilmek ve online görüşme yapılacak katılımcılardan ise görüşmeyi kaydetmek için izin istenmiştir. Katılımcıların belirttikleri tarih ve saatte görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 34 dakikada gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada, verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analiziyle toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu amaçla kapsamında, katılımcılarla çevrimiçi olarak Zoom programı üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonunda toplam 3 saat 55 dakikalık bir video kaydına ve 1 saat 39 dakikalık bir ses kaydına ulaşılmıştır. Bu kayıtlar Microsoft Word aracılığıyla yazılı hâle getirilmiştir. Bu analiz sonucunda öğretmenlerin görüşmelerinin ortalama süresinin 33,4 dakika olduğu belirlenmiştir. Görüşme kayıtlarının yazılı hâli araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Daha sonra ortak yönler doğrultusunda kodlar kategorize edilerek temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve kodlar tekrar incelenerek veriler düzenlenmiş, tanımlanmış, açıklanmış ve doğrudan alıntı yapılacak görüşler belirlenmiştir. Düzenlenen veriler son olarak ise araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının belirli süreçleri uygulayarak bulguların doğruluğunun test edilmesi sürecidir. Güvenirlik ise, araştırma yaklaşımının farklı araştırmacılar ve farklı projeler arasında tutarlı olması anlamına gelmektedir (Gibs, 2007'den aktaran Creswell & Creswell, 2021). Bu kapsamda, araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunu oluşturmadan önce alanyazısı taraması yapılmasıdır. Alanyazın taraması sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturularak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Uygulama sonrasında görüşmeden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından değerlendirilerek ortak görüşleri doğrultusunda kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur. Bununla birlikte, araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla bulgular doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir.

### **Etik Kurul İzin Bilgisi**

Bu araştırma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 14/02/2024 tarihli 4158 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

## **BULGULAR VE YORUM**

### **1. Mekânsal Becerilerin Ne Olduğuna İlişkin Bulgular**

Katılımcıların mekânsal becerilerin ne olduğuna ilişkin görüşlerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların mekânsal becerilerinin ne olduğuna ilişkin görüşleri

<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar</b>	<b>F</b>
Mekân Bilgisi	Mekânı Tanımlama	6
	Eğitsel Ortam Olarak Mekânı Kullanma	1
	Konum Bilgisi	1
Beceri Olarak Mekân	Günlük Yaşam Problemi Çözme	5
	Mekânı Algılama	3
	İnsan ve Mekân Etkileşimi	1
	Bilişsel Beceri	1

Tablo 2'de yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların mekânsal becerilerinin ne olduğuna ilişkin görüşleri "Mekân Bilgisi" ve "Beceri Olarak Mekân" olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Katılımcılar "Mekân Bilgisi" kategorisinde; mekânı tanımlama (f=6), eğitsel ortam olarak mekânı kullanma (f=1) ve konum bilgisi (f=1) olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

Bu kategoride mekânsal beceriyi K1 “...Kişinin içinde bulunduğu veya gözlemlediği mekânı anlamlandırabilmesi ve açıklayabilmesidir”, K9 “...Yer, yön, bölge, konum algılama becerisidir...” olarak tanımlamışlardır.

Katılımcılar “Beceri Olarak Mekân” kategorisinde; günlük yaşam problemi çözme (f=5), mekân algılama (f=3), insan ve mekân etkileşimi (f=1) ve bilişsel beceri (f=1) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, K2 mekânsal beceriyi “...Bireyin yaşadığı çevreyi tanımasını ve anlamlandırmasını sağlayan bireye gündelik hayatta karşılaştığı problemleri mekânın özelliklerini kullanarak çözme becerisi kazandırmayı amaçlayan bilişsel beceridir...”, K3 “...Birey doğduğu andan itibaren içerisinde yaşamış olduğu mekânı gözlem yoluyla anlamlandırır ve davranışlarını, faaliyetlerini ona göre düzenler...” olarak tanımlamışlardır.

## 2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Mekânsal Beceriler Arasında Yer Alan Becerilere İlişkin Bulgular

Katılımcıların, SBDÖP’da yer alan becerilerden hangilerinin mekânsal beceri olduğuna ilişkin görüşlerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Katılımcıların SBDÖP’da mekânsal beceriler arasında yer alan becerilere ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F
Alan Becerileri	Harita Okuryazarlığı	5
	Mekânı Algılama	4
	Grafik Okuma	3
	Konum Analizi	2
	Değişim ve Sürekliliği Algılama	2
	Çevre Okuryazarlığı	1
Temel Beceriler	Gözlem	5

Tablo 3’te yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların mekânsal beceri içerisinde yer alan becerilerin ne olduğuna ilişkin görüşleri “Alan Becerileri” ve “Temel Beceriler” olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Katılımcılar “Alan Becerileri” kategorisinde; harita okuryazarlığı (f=5), mekânı algılama (f=4), grafik okuma (f=3), konum analizi (f=2), değişim ve sürekliliği algılama (f=2) ve çevre okuryazarlığı (f=1) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Bu kategoride K1 “...Özellikle öğrencilerin harita ve kroki yardımıyla mekânı ve çevreyi tanımlaması, anlamlandırması ve ifade edebilmesi...” olarak tanımlamıştır.

Katılımcılar “Temel Beceriler” kategorisinde; gözlem (f=5) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, K5 “...Yaşadığı çevrenin özelliklerini tanımak...” mekânsal beceri içerisinde yer alması gereken becerileri tanımlamıştır.

## 3. Sosyal Bilgiler Dersi İçerisinde Mekânsal Becerilerin Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların, sosyal bilgiler dersinde mekânsal becerilerinin yer verilme durumuna ilişkin görüşlerine Tablo 4’te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Katılımcıların sosyal bilgiler dersinde mekânsal becerilerin yer verilme durumuna ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F
Mekânsal Becerilerin Öğretimi	Uygulama Az	3
	Günlük Yaşamdan Kopuk	2
Öğretim Programında Mekânsal Beceriler	Alt Becerileri Az	3
	Öğretim Kademesi İlerledikçe Azalır	2
	Yakından Uzağa İlkesi	1
	Kazanım Azdır	1

Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların sosyal bilgiler dersinde mekânsal becerilerin yer verilme durumuna ilişkin görüşleri “Mekânsal Becerilerin Öğretimi” ve “Öğretim Programında Mekânsal Beceriler” olarak iki kategori altında toplanmıştır. Katılımcılar “Mekânsal Becerilerin Öğretimi” kategorisinde; uygulama az (f=3), günlük yaşamdan kopuk (f=3) ve yakından uzağa öğretim (f=1) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Bu kategoride; K1 “...Sosyal bilgileri dersinin her aşamasında bulunmakla beraber yeterli öğretimin yapılmadığını düşünüyorum...”, K2 “...Öğretim programında daha fazla yer vermeye çalışılsa da uygulamada istenen verim elde edilememektedir...” olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

Katılımcılar “Öğretim Programında Mekânsal Beceriler” kategorisinde; alt becerileri az (f=3), öğretim kademesi ilerledikçe azalır (f=2), yakından uzağa ilkesi (f=1) ve kazanım azdır (f=1) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, K4 “...Alt kademelerde daha sıkken kademe ilerledikçe sıklık azalıyor...”, K5 “...Yakından uzağa ilkesine bağlı olarak mekânsal becerilere yer verilmiştir...” olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

#### 4. Ders Esnasında Mekânsal Becerilerin Öğrenciye Kazandırılmasına Yönelik Yapılacak Etkinliklere İlişkin Bulgular

Katılımcıların ders esnasında mekânsal becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinliklere ilişkin görüşlerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Katılımcıların ders esnasında mekânsal becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklere ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Sınıf İçi Etkinlikler	Harita, Kroki Okuma ve Yorumlama	8
	Mekânsal Problem Çözme	3
	Tablo, Grafik Oluşturma ve Yorumlama	3
	Küre Kullanma	1
	Gezi	4
Sınıf Dışı Etkinlikler	Yaşadığı Çevreyi Gözlemleme	4
	Müze ve Tarihi Mekânları Kullanma	2

Tablo 5'te yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların sosyal bilgiler dersinde esnasında mekânsal becerileri kazandırmaya yönelik etkinliklere ilişkin görüşleri “Sınıf İçi Etkinlikler” ve “Sınıf Dışı Etkinlikler” olarak iki kategori altında toplanmıştır. Katılımcılar “Sınıf İçi Etkinlikler” kategorisinde; harita, kroki okuma ve yorumlama (f=8), mekânsal problem çözme (f=3), tablo, grafik oluşturma ve yorumlama (f=3) ve küre kullanma (f=1) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Bu kategoride; K2 “Küre ve harita kullanılarak konuların somutlaştırılması sağlanabilir...”, K6 “...Harita okuma becerilerini geliştirmek için puzzle kullanma, üç boyutlu grafik oluşturma...” ve K8 “...Farklı bölge ve ülkelerin haritalarını incelemek...” olarak görüşlerini belirtmişlerdir.



Katılımcılar “Sınıf Dışı Etkinlikler” kategorisinde; gezi (f=4), yakın çevreyi gözleme (f=4) ve müze ve tarihi mekânları kullanma (f=2) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, K5 “...Yaşadığı çevreyi tüm unsurlarıyla tanıma...” ve K7 “...Müze gezisi düzenlemek, tarihi mekanların kullanmak...” olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

### 5. Katılımcıların Mekânsal Becerilerinin Ölçme ve Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Katılımcıların mekânsal becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin görüşlerine Tablo 6’da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Katılımcıların mekânsal becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Sürecin Ölçme ve Değerlendirmesi	Performans Görevi	4
	Portfolyo	3
	Gösterip Yaptırma	2
	Gözlem Raporu	2
Sonucun Ölçme ve Değerlendirilmesi	Açık uçlu, yoruma dayalı sınav	3
	Beceri Ölçeği	2
	Sunum	1

Tablo 6’da yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların mekânsal becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri “Sürecin Ölçme ve Değerlendirilmesi” ve “Sonucun Ölçme ve Değerlendirilmesi” olarak iki kategori altında toplanmıştır. Katılımcılar “Sürecin Ölçme ve Değerlendirilmesi” kategorisinde; performans görevi (f=4), portfolyo (f=3), gösterip yaptırma (f=2) ve gözlem raporu (f=2) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Bu kategoride; K1 “...Gösterip yaptırma tekniği kullanılabilir...”, K6 “...Daha çok uygulama yaptırma doğrudan etkinlik yoluyla öğrenciyi gözleme...” ve K7 “...Öğrencilerin süreç içerisinde öğrendiklerini ölçen öğrenci portfolyosu kullanılabilir...” olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

Katılımcılar “Sonucun Ölçme ve Değerlendirilmesi” kategorisinde; açık uçlu, yoruma dayalı sınav (f=3), beceri ölçeği (f=2) ve sunum (f=1) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Bu kategoride K8 “...Gözlem becerisi, mekânı algılama becerisi, harita ve grafik okuma becerisi ve değişim ve sürekliliği algılama beceri ölçekleri kullanılabilir...” ve K9 “...açık uçlu, yoruma dayalı sınavlarla beceri ölçülebilir...” olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Mekânsal beceriler; öğrencilerin mekânla ilgili karşılaştıkları problemleri çözmeleri, mekânı fiziki ve beşerî unsurlarıyla tanımaları, mekân içerisinde hayatlarına kolayca devam ettirmelerini sağlamayı amaçlayan becerileridir. Bu becerilerin günlük yaşamla iç içe olan ve öğrencileri gelecek yaşamlarına hazırlayan sosyal bilgiler dersinde kazandırılması ayrı bir öneme sahiptir. Bu nedenle araştırma kapsamında mekânsal becerileri öğrencilere kazandıracak olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal becerilere ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal becerilere ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersi içerisinde mekânla ilgili konular ve beceriler yer almaktadır. 2018 SBDÖP’ün amaçları arasında “Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri ve doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları” gibi mekânsal becerilerle ilgili amaçlar yer almaktadır (MEB, 2018).

Araştırmanın ilk alt probleminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal becerinin ne olduğuna ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Katılımcıların, mekânsal becerinin tanımına ilişkin görüşleri “mekân bilgisi” ve “beceri olarak mekân” olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Mekânsal beceriler yapısı gereği mekân bilgisine dayanmaktadır. Bu bağlamda katılımcılar, “mekân bilgisi” kategorisinde mekânsal beceriyi; mekânı tanımlama, eğitsel ortam olarak mekânı kullanma ve konum bilgisi olarak tanımlamışlardır. Sosyal bilgiler dersi bağlamında öğrencilere mekânla ilişkili olarak öğrencilerin yaşadıkları yeri tanımları, konum bilgisi edinmeleri amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların görüşleri sosyal bilgiler dersinin amaçları bağlamında tutarlılık göstermektedir. Katılımcılar “beceri olarak mekân” kategorisinde ise mekânsal beceriyi; günlük yaşam problemi çözme, mekânı algılama, insan ve mekân etkileşimi ve bilişsel beceri olarak tanımlamışlardır. Linn ve Peterson (1985) araştırmasında mekânsal becerileri zihinsel bir süreç becerisi tanımlarken Baykal vd. (2016) araştırmalarında mekânsal becerileri çocukların fiziki çevrelerini ve bu çevrede yer alan nesnelere içindeki ya da arasındaki ilişkiyi anlama becerisi olarak ve Adak-Özdemir (2021) araştırmasında insanların kendileri ile yaşadıkları mekân arasındaki etkileşimleri değerlendirme becerisi olarak tanımlamışlardır. Bu doğrultuda, katılımcıların görüşleri alanyazında yer alan mekânsal beceri tanımlamaları ile tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde ise katılımcıların mekânsal beceriler içerisinde hangi becerilerin yer aldığına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu alt problem kapsamında, katılımcıların görüşleri “alan becerileri” ve “temel beceriler” olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, 2005 SBDÖP’de yer alan, sosyal bilgiler dersine özgü ve bu derste geliştirilmesi amaçlanan “alan becerileri” ve tüm derslerde kazandırılması amaçlanan “temel beceriler” kavramından yararlanılarak adlandırılmıştır. Katılımcılar “alan becerileri” kategorisinde; harita okuryazarlığı, mekânı algılama, konum analizi, değişim ve sürekliliği algılama ve çevre okuryazarlığı olarak görüş belirtmişlerdir. Akengin, Tuncel ve Cendek’in (2016) araştırmasında da sosyal bilgiler öğretmenleri harita okuryazarlığını mekânla ilişkilendirmişlerdir. Bununla birlikte, Şahin vd. (2016) çevre okuryazarlığını bireyin çevre ile ilgili karar alma süreci; Çelik vd. (2018) değişim ve sürekliliği algılama becerisini içinde yaşadıkları mekândaki değişimleri fark etme; Aydoğan ve Karabağ (2020) mekânı algılama becerisini zaman içinde mekân değişimini izleme, mekân ve kültür arasında ilişki kurmak; Altay (2020) konum analizi becerisini bir yerin matematik ve göreceli konumunu tayin etmek şeklinde mekânla ilişkilendirerek tanımlamışlardır. Katılımcılar temel beceriler kategorisinde ise gözlem ve grafik okuma olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Demircioğlu ve Akengin (2015)’e göre, gözlem becerisi temelinde öğrencilerin yaşadıkları çevreyi ve çevrede meydana gelen olaylar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayan beceri olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan hareketle, katılımcıların gözlem becerisini mekânsal beceriler içerisinde ele almaları alan yazın ile tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte, SBDÖP’de grafiklerin daha sık yer aldığı öğrenme alanları mekânsal bilginin yer aldığı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ve “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”dir. Bu öğrenme alanlarında mekâna ait bilgiler grafik şeklinde verilmektedir. Bu bağlamda, katılımcıların grafik okuma görüşünü belirtmeleri oldukça olağan görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde katılımcıların mekânsal becerilere sosyal bilgiler dersinde yer verilme durumuna ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu alt problem kapsamında, katılımcıların görüşleri “mekânsal becerilerin öğretimi” ve “öğretim programında mekânsal beceriler” olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Katılımcılar mekânsal becerilerin öğretimi kategorisinde uygulama az ve günlük yaşamdan kopuk şekilde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar öğretim programında mekânsal beceriler kategorisinde; alt

becerileri az, öğretim kademesi ilerledikçe azalır, yakından uzağa ilkesi ve kazanım azdır şeklinde görüş belirtmiştir. 2018 SBDÖP’de mekânsal beceri kategorisinde yer alan becerilerin sayıları artmıştır. Ancak programda mekânsal becerilerin günlük hayatta ilişkilendirilmesi yönünde eksikler bulunması, bir öğrenme alanında doğrudan kazandırılacak beceri anlayışından vazgeçilerek birden fazla becerinin yer alması, örnek uygulamalara yer verilmemesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde katılımcıların ders esnasında mekânsal becerilerin öğrenciye kazandırılmasına yönelik yapılacak etkinliklerin neler olduğuna ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu alt problem kapsamında, katılımcıların görüşleri “sınıf içi etkinlikler” ve “sınıf dışı etkinlikler” olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Katılımcılar sınıf içi etkinlikler kategorisinde; harita, kroki okuma ve yorumlama, mekânsal problem çözme, tablo, grafik oluşturma ve yorumlama ve küre kullanma olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Duman (2011) araştırmasında harita ve küre kullanımının; Çoban ve Tamusta (2021) araştırmasında model küre kullanımının öğrencilerde beceri gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu durum araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Katılımcılar sınıf dışı etkinlikler kategorisinde; gezi, yaşadığı çevreyi gözlemleme, müze ve tarihi mekânları kullanma olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Çengelci-Köse (2013), araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenleri sınıf dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin çevreyi ve yaşadıkları mekânı tanımalarını sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Mekânsal becerinin kazandırılmasında ilk aşama öğrenciye mekânsal bilgi sağlanmasıdır. Bu durum, araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal becerilerin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu alt problem kapsamında, katılımcıların görüşleri “süreç ölçme ve değerlendirmesi” ve “sonuç ölçme ve değerlendirilmesi” olarak iki kategori altında toplanmıştır. Katılımcılar süreç ölçme ve değerlendirilmesi kategorisinde performans görevi, portfolyo, gösterip yaptırma ve gözlem raporu olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcılar sonuç ölçme ve değerlendirilmesi kategorisinde ise açık uçlu, yoruma dayalı sınav, beceri ölçeği ve sunum şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, araştırmanın sonuçları alan yazınla paralellik göstermektedir. Alan yazında becerilerin ölçme ve değerlendirilmesi, performans görevi, portfolyo, görüşme, proje, gözlem, görüşme gibi ölçme tekniklerinin; dereceli puanlama anahtarı, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, grup değerlendirmesi ve kontrol listeleri gibi değerlendirme tekniklerinin kullanılması önerilmektedir (Brookhart & Nitko, 2019; Güneş, 2012; Kutlu, Doğan & Karakaya, 2017; Önal, 2015).

Araştırmanın bulguları ışığında, katılımcıların mekânsal becerilerin ne olduğuna, hangi becerilerin mekânsal beceri olduğuna, mekânsal becerilere sosyal bilgiler dersi içerisinde yer verilmesine, mekânsal becerileri geliştirmeye yönelik ders esnasında yapılabilecek etkinliklere ve mekânsal becerilerin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin bilgi sahibi ve görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda, katılımcıların lisans eğitimi sürecinde harita bilgisi, coğrafya dersleri ve sosyal bilgiler öğretimi, ölçme ve değerlendirme derslerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, mekânsal beceri yapı itibarıyla düşünüldüğünde içerisinde matematik, fen bilimleri derslerini de kapsayan disiplinler arası bir beceri olmasına karşın katılımcıların bu konuda bir görüş belirtmediği belirlenmiştir. Bu paralel olarak mekânsal beceriler içerisinde önemli bir yer tutan grafik okuma becerisine yer verilmesine karşın tablo, grafik ve diyagram okuma ve yorumlama becerisine ilişkin katılımcıların görüş belirtmediği belirlenmiştir. Bu durumun nedeni olarak sosyal bilgiler ders kitaplarında tablo ve grafiğin etkili olarak kullanılmaması ve diyagrama ders kitabında yer

verilmemesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Sosyal bilgiler dersi içerisinde mekânsal becerilerin günlük yaşamdan kopuk, öğretim kademesi ilerledikçe azaldığı ve uygulamanın az olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Mekânsal becerileri yapısı ve içeriği nedeniyle günlük yaşamla içiçedir. Hatta mekânsal beceriler günlük hayat becerileridir. Bu nedenle günlük hayatla daha çok ilişkilendirilme yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte, mekânsal beceriler yoğun bir analitik, soyut ve uzamsal düşünme içeren becerilerdir. Bu nedenle öğrencilerin daha soyut düşündükleri için ilerleyen öğrenme kademesinde daha elverişli gelişme ortamı bulacağı düşünülmektedir.

Mekânsal becerilerin geliştirilmesinde belirttikleri görüşlerin yanı sıra yön ve konum bulma becerileri göz ardı ettikleri düşünülmektedir. Yön ve konum bilgisi mekânların yerini belirleme, birbirlerine göre olan konumlarını belirleme ve çocuğun zihnindeki mekânları yerleştirmesine ve mekân algısını geliştirmesinde oldukça önemli bir beceri olduğu düşünülmektedir. Mekânsal becerilerin ölçme ve değerlendirilmesinde katılımcıların temel düzeyde bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Katılımcılar alanyazınla da tutarlılık göstererek becerilerin ölçme ve değerlendirilmesinde süreç değerlendirilmesinin önemli olduğunu farkında oldukları belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları bağlamında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal becerilere yer verilme durumlarına yönelik görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda, SBDÖP ve sosyal bilgiler ders kitaplarında nasıl yer alması gerektiği konusunda araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders esnasında mekânsal becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda, mekânsal becerilerin öğrencilere kazandırılmasında hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabilmesine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada, mekânsal becerilerin ölçme ve değerlendirilmesine yönelik görüşler yer verilmiştir. Bu bağlamda, mekânsal becerilerin ölçme ve değerlendirilmesine odaklanan araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlandırılmıştır. Ancak disiplinlerarası yapı göz önünde bulundurularak ortaokul seviyesinde fen bilimleri, matematik ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlendiği araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, A., Sosyal-Acar, A. Ş. & Ünver, E. (2021). Mimarlık bölümü birinci sınıf öğrencilerinin kendi problem çözme becerilerine dair algılarının dikkat ve görsel-mekânsal becerileriyle ilişkisi üzerine bir araştırma. *MAGERON*, 16(2), 212-222 <https://doi.org/10.14744/MEGARON.2021.98623>
- Adak-Özdemir, A. (2011). *Mekânsal beceri eğitim programının okulöncesi dönem çocuklarının mekânsal becerisine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi], Marmara Üniversitesi.
- Agnew, J. (2011). Space and place. In J. Agnew & D. Livingstone (Eds.) *Handbook of geographical knowledge* (1-34). Sage.
- Akengin, H., Tuncel, G. & Cendek, M. E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 61-69.
- Aktürk, V. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılarına becerilerine yönelik etkileri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi.

- Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 276-297. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.805054>
- Anne U. Gold, Philip M. Pendergast, Carol J. Ormand, David A. Budd, Jennifer A. Stempfen, Karl J. Mueller, Katherine A. Kravitz (2018). Spatial skills in undergraduate students—Influence of gender, motivation, academic training, and childhood play. *Geosphere*, 14(2), 668–683. <https://doi.org/10.1130/GES01494.1>
- Arıkan, A. (2023). *Kuantum Öğrenme Modeli'nin ortaokul öğrencilerinin mekâmsal beceri öz yeterliliklerine ve mekânsal becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aydın, H. K. (2017). *Satrancın çocukların planlama ve görsel-mekânsal becerilerine etkileri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Aydoğan, O. & Karabağ, G. (2020). Eğitsel bilgisayar oyunu ile desteklenmiş tarih öğretiminin öğrencilerin mekânı algılama ve kronolojik düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 106-130.
- Baykal, G. E., Göksun, T. & Yantaç, A. E. (2018). Elinle kavra, zihninde döndür: iki-dört yaş arası çocukların mekânsal-uzamsal becerilerini anlamaya yönelik tasarım yöntem ve araçları. [Sözlü bildiri]. UTAK Ulusal Tasarım Araştırmaları Konferansı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Brookhart, S. M. & Nitko, A.J. (2019). *Educational assessment of student (8th edition)*. Pearson Education.
- Büken, R., & Katılmış, A. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı becerisine ilişkin görüşleri. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 47, 115-134. <http://dx.doi.org/10.32003/igge.1123657>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Nobel.
- Çelik, H., Karadeniz, H. & Cabul, E. (2018). Öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki deneyimleri bağlamında değişim ve sürekliliğe ilişkin değerlendirmeleri: misafirperverlik örneği. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 2(2), 39-57.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: Öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Çengelci Köse, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1823–1841.
- Çengelci-Köse, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1823-1841. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1410>
- Çoban, A. & Tamusta, P. (2021). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya ile ilgili kavramların öğretiminde model küre kullanımının önemi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(31), 11-30. <https://doi.org/10.29228/TIDSAD.54012>
- Demircioğlu, İ. H. & Akengin H. (2015). Zamana ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi (3. baskı)*, (s. 188-223). Pegem.
- Demircioğlu, İ. H. & Akengin, H. (2007). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerinin öğretimi. C. Öztürk (Ed). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (3. Baskı)* (s. 219-254). Pegem A.
- Duman, H. (2011). *Sosyal bilgiler eğitiminde harita kullanımı ve harita kullanımı konusunda öğretmen görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Erol, F. Z. & Akpınar, E. (2021). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış mekânı algılama becerisi konulu deneysel çalışmalar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-15.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 2(1), 1-1-9. <https://doi.org/10.5961/jhes.2012.026>
- Kocalar, A. O. & Balcı, A. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri. *International Journal Social Science Research*, 2(2), 1-15.
- Kocalar, A. O. & Balcı, A. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri. *International Journal Social Science Research*, 2(2), 15-49.
- Köktürk, E. (2010). *Mekân algısı ve mekân ilişkisi üzerine*. [Sözlü bildiri]. Mekânsal Planlamada Jeodezi Sempozyumu, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İzmir.


- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme- Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem.
- Kuzey, M. & Değirmenci, Y. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita ve yön okuryazarlığına ilişkin kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Millî Eğitim*, 48(223), 207-230.
- Linn, M. C. & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development*, 56(6), 1479-1498. <https://doi.org/10.2307/1130467>
- Memişoğlu, H. & Öner, G. (2013). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre coğrafya konularının öğretimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 347-366.
- Memişoğlu, H. (2023). Okuryazarlık becerilerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(4), 276-296. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1317405>
- Merç, A. (2011). *Sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliğinde eğitim gören öğrencilerin mekân bilişi ve harita okuma becerisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı). (Çev. Ed.: S. Turan). Nobel.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (6 ve 7.sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 2,3,4,5,6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Narlı, M. (2002). Romanda zaman ve mekân kavramları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5(7), 81-186.
- Önal, İ. (2005). *İlköğretim fen bilgisi öğretiminde performans dayanaklı durum belirleme uygulaması üzerine bir çalışma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Safi, H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekân algılama becerisinin geliştirilmesi hakkında öğretmen görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Santrock, J. W. (2011). *Life-span development* (13<sup>th</sup> edition). New York, McGraw-Hill.
- Sezer, T. & Güven, Y. (2016). Erken geometri beceri testinin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi*, 33, 1-22.
- Stewart, C. J. & Cash, W. B. (2011). *Interviewing-principles and practices* (13<sup>th</sup> edition). McGraw-Hill.
- Şahin, S. H., Ünlü, E. V& Ünlü, S. (2016). Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Education Sciences (NWSAES)*, 11(2), 82-95.
- Şimşek, E. E. (2023). Erken çocukluk döneminde beyin gelişimi. Ö. Pınarcık Sakaryalı (Ed.), *Beyin gelişimi* (s.249-276). Nobel Akademik Yayıncılık
- Tuğrul, B. & Güler, T. (2007). Okul öncesi çocuklarına yönelik sosyal çalışma alanında tarih ve coğrafya eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33), 29-35.
- Tümertekin, E. & Özgüç, N. (2017). *Beşerî coğrafya-İnsan, kültür, mekân* (17. baskı). İstanbul: Çantay.
- Wang, S., Ying Hu, B. & Zhang, X. (2021). Kindergarteners spatial skills and their reading and math achievement in second grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 57(4), 156-166. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.06.002>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin.
- Yurt, E. & Sünbül, A. M. (2012). Effect of modeling-based activities developed using virtual environments and concrete objects on spatial thinking and mental rotation skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1987-1999.




*International Journal of New Approach in Social Studies*

<b>Article Information:</b>	<i>Determination of Social Studies Teachers' Views on Spatial Skills</i>
<b>Article Type:</b>	<i>Research Article</i>
<b>Submission Date:</b>	<i>19.02.2023</i>
<b>Acceptance Date:</b>	<i>29.04.2024</i>
<b>Publication Date:</b>	<i>30.06.2024</i>
<b>Corresponding Author:</b>	<i>Damla Yıldırım / yildirimdamlamla24@gmail.com</i>
<b>Review:</b>	<i>Double-Blind Peer Review</i>
<b>Ethical Statement:</b>	<i>It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study, and all utilized works are cited in the references.</i>
<b>Similarity Check:</b>	<i>Conducted Turnitin</i>
<b>Ethics Committee Approval:</b>	<i>This research was conducted with the permission obtained by the decision of the Ethics Committee of Kahramanmaraş Sutcu Imam University, dated 14/02/2024 and numbered 4158.</i>
<b>Participant Consent:</b>	<i>Voluntary Participation Consent Form was obtained from the participants.</i>
<b>Financial Support:</b>	<i>No financial support was received from any institution or project for this study.</i>
<b>Conflict of Interest:</b>	<i>There is no conflict of interest between individuals and institutions in the study.</i>
<b>Author Contribution:</b>	<i>All authors contributed equally.</i>
<b>Copyright &amp; License:</b>	<i>The journal holds the copyright of the works published in the journal, and the works are published under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.</i>

## A New Concept Proposal in History Education: History Capital

Esra Çalışkan  caliskannesra@gmail.com  
Gazi University, Ankara, Türkiye  
ROR ID: <https://ror.org/054xkpr46>

Bahri Ata  bahriata@gmail.com  
Gazi University, Ankara, Türkiye  
ROR ID: <https://ror.org/054xkpr46>

### **Abstract:**

*History capital is a new interdisciplinary concept proposal in the field of history education, including the fields of history and sociology. In this study, a discussion was conducted on the conceptualization of science capital as a sub-heading of the concept of science capital, which was developed by the French sociologist Pierre Bourdieu's sociology and the British academician Louise Archer's joint work based on Bourdieu's sociology. It is seen that students achieve more success in the field they study, engage in research and reading activities, spend more time on educational activities in this field outside of school, and benefit from more resources. The fact that the student's interest in the course is a determining factor reveals the need to investigate the factors affecting his interest. Bourdieu explained accumulation with the concept of capital and divided it into economic, cultural, social and symbolic capital. He proposed the concept of "habitus" as a concept expressing interest, tendency and predisposition. The concept of field refers to certain locations with their own rules and accumulation criteria. If his capital and habitus are compatible, the person can achieve high success in that field. However, in order to measure a person's interest, tendency and predisposition in a field, his capital and habitus must first be measurable in accordance with the field. It is clear that in order for this problem to be understandable and measurable, it must first be conceptualized. For this reason, we first propose the concept of "history capital" to the literature. The aim of this study is to explain and define the concept of history capital in accordance with the field of history education, determine its scope and discuss the content of this concept. It is thought that this discussion and evaluation process will contribute to the literature by expressing students' tendencies, interests and predispositions with a concept in line with their knowledge. At the end of the study, by using Bourdieu's concepts of capital, habitus and field with the concept of science capital, the following definition in the field of history education was reached with the dialectical method in which deduction and induction are used together: "The accumulation (capital) acquired from (social and cultural) sources that affect and form a person's interest, tendency and predisposition (habitus) in history (field) is called history capital." In addition, eight dimensions used in science capital were taken into account for the dimensions affecting the level of history capital.*

**Keywords:** History capital, science capital, Pierre Bourdieu, history education.

---

Çalışkan, E., & Ata, B. (2024). A new concept proposal in history education: history capital. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 8(1), 99-144. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1461601>

---

<b>Submission Date:</b>	29.03.2024
<b>Acceptance Date:</b>	03.05.2024
<b>Publication Date:</b>	30.06.2024



## INTRODUCTION

History capital is a new concept proposal in history education. Concept, in other words, “idea” is a representation that covers the common characteristics of objects and events and collects them under the same name (Erdoğan, 2016). Concept is the beginning of a new idea coming to life, conceptualization comes from the same root and means the beginning of pregnancy, conception. With this meaning, it almost refers to its importance in the construction of thought (Arikan, et al., 2010; Tiryaki & Sunar, 2016;). In the Turkish Language Society dictionary, it is explained as "The abstract and general design of an object in the mind, purport, meaning, notion" (TDK, 1998, p.1243). The concept is one of the important topics of classical philosophy. It enables the mind to perceive the object in its essence, without approving or rejecting it (Tricot, 1930). Its existence can have an abstract or concrete feature, and both of them express what exists (Öner, 1995). Aristotle defines the concept as the expression of the definition of the thing in a single word. It is a reconstruction of reality in which the mind brings a multiplicity of sensory representations to consensus. (Tricot, 1930). The concept does not just bring to mind an entity, it is more general. It covers all states of existence, therefore it cannot be visualized (Öner, 1995).

Since history deals with unique events, it thinks that even the concepts it uses when dealing with a past event have a unique meaning within that time, event and situation. It is difficult to produce a concept that covers many events and situations in the field of history (Erdoğan, 2016). Similar conditions only occur in one historical period. Although some regularly recurring events occur, they are not immutable as in the physical world (Popper, 1998). Therefore, conceptualization in the field of history is a difficult option. When it comes to history education and learning and teaching history, the door to conceptualization can be opened. In addition, the field of sociology is very prone to conceptualization like the fields of psychology, philosophy and political science. These areas work like a conceptualization factory (Erdoğan, 2016). Concepts, which are the most basic mental formation that helps to make sense of information as a whole, enable recognition, discrimination, selection and combination. Conceptualization research in the field of education plays a key function in organizing knowledge (Bozkurt, 2018).

In this study, it is conceptualized as the subtitle of the concept of science capital, which was developed on the basis of the sociology of the French sociologist Pierre Bourdieu and with the joint studies based on Bourdieu's sociology of the British academician Louise Archer. Since the field of history, by its nature, is not very suitable for conceptualizations and theorizations, history capital emerged with an interdisciplinary study covering the fields of history education and sociology. It is seen that while students are more interested in some courses, they are indifferent to other courses. In addition, it is seen that the student achieves more success in the field of interest, engages in research and reading activities, spends more time on educational activities in this field outside of school, and benefits from more resources. The fact that the student's interest in the course is a determining factor reveals the need to investigate the factors affecting his interest. In order for this problem to be understandable and measurable, it must first be conceptualized. Conceptualization is an effective method for simplifying scattered thoughts and perceiving them as a whole. For this reason, the concept of "history capital" is first suggested in the literature.

### ***Problem Statement of the Research***

In his sociological studies, Bourdieu underlines the repetitive cycle of the reproduction of capital and inequalities in society (Bourdieu, 1984; 1995; 2001). The upper classes maintain their privileged positions through the interaction of habitus with capital (economic, cultural, social, symbolic) and space. Thus, ensuring reproduction in society. Privilege, relations of domination and inequalities are cyclically reproduced in each generation (Archer, et al., 2012). When it comes to education, the dominant culture in society is reproduced through the dominant education system and education and training. Each class can maintain its position for years as a result of reproduction in society through the repetition of levels in society. Reproduction is the key to social inequality. The effectiveness of the act of engraving in minds during class time varies depending on the social class to which the student belongs and the capital of the class (Bourdieu & Passeron, 2019).

The capital of the social stratum in which the student is located greatly affects his/her capacity, course success, and career choice. Everyone receives compulsory education, but not everyone receives the same quality education. Not all those who receive education of the same quality can receive education at the same rate. Some students may adapt to the content of the curriculum and educational practice more easily than others. Even the most neutral state of the education system can produce inequalities (Aktay, 2016). It is clear that these inequalities in education must first be conceptualized in order to be understandable and measurable. Thus, the boundaries and scope of the subject to be researched in the field of history education will be determined and the problem will be expressed with a single concept. Within the scope of this study, “a concept that students can evaluate with the concepts of field, habitus and capital in history courses; What should be its scope, limitations, definition and dimensions? The answer to the basic problem will be sought.

### ***Purpose and Importance of the Research***

The fact that students achieve greater success in the subject area they are interested in reveals the need to investigate the factors that affect their interest. In order for this to be understandable and measurable, it must first be conceptualized. The aim of this research is to explain and define history capital for use in history education, to determine its scope and to conceptualize it on the basis of sociology by discussing its content. In this respect, it represents an interdisciplinary study in the field of history education and sociology. A problem in history education will be placed on a basis that will be evaluated from a sociological perspective. It is thought that this study will contribute to the literature by expressing the factors that affect students' tendencies, interests and predispositions in the evaluation process, in line with their knowledge, with a concept.

## **METHOD**

### ***Research Model***

This study is interdisciplinary qualitative research covering the disciplines of history education and sociology. Qualitative research is research that covers various disciplines, uses qualitative data collection methods, and follows a qualitative process to reveal perceptions and events in a realistic and holistic way. The discipline of sociology is an important discipline that offers a perspective on qualitative research on human behavior, unlike traditional research methods. It is closely interested in people's social life style and how they understand the rules and how they reflect this in their lives. In this respect, he made a significant contribution to the methods considered as qualitative research. Interdisciplinary studies and "holistic understanding" argue

that human behaviors are interconnected and therefore the phenomena should be examined as a whole (Yıldırım & Şimşek, 2008). For this reason, qualitative research method was preferred in this study, in which a concept from a sociological perspective was proposed in history education. Within the scope of the research, Bourdieu's sociology research and research on the development of the concept of science capital were examined. Based on qualitative data findings, the concept of "history capital" has been proposed for the field of history education.

### ***Data Collection and Analysis***

In this research, which is basically designed as a qualitative research, academic research on Bourdieu's concepts of capital, capital types, field and habitus and on the concept of science capital were discussed with the document analysis method and subjected to a comparative content analysis in the context of history education. The basic process of content analysis is to bring together similar data within the framework of certain concepts and themes and organize and interpret them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2008). In addition, the dialectical method, in which deduction and induction are used together, was used in the study. Ergun (2018) argues that deduction and induction work together at the core of the method. According to him, a philosophical basis based solely on inductive logic is not suitable for social sciences, since there can be no repetition in history. For this reason, in order to produce scientific knowledge, the dialectical method based on the logic of deduction should be used (Dağ, 2022). On this basis, the concepts of field, habitus, capital, capital types and science capital were examined in order and the hierarchical position of the concept of history capital in the literature was reached by deduction. By determining the definition, content and sub-dimensions of history capital, the scope of the concept of history capital was reached by using the inductive method. At the end of the study, Rentel's five-stage concept development process was used to develop the concept of history capital. Thus, the definition of the concept of history capital in history education, its distinguishing features from other concepts, places where it will be used, its importance and usage characteristics are explained.

### ***Ethics Committee Approval***

Exempt from Ethics Committee Approval.

## **FINDINGS AND COMMENTS**

Although history is not a suitable field for conceptualization and theorization, when it comes to education and sub-heading history education; In particular, conceptualization is necessary to make a problem understandable and measurable. In addition, it facilitates conceptualization as it represents an interdisciplinary study in the field of sociology, where conceptualization is more preferred. In order to propose history capital as a concept suitable for the field of history education, on the basis of the field of sociology, the basic concepts of Bourdieu's sociology, field and habitus, capital, types of capital (economic-social-cultural-symbolic), and the concept of science capital should be explained.

### ***Field and Habitus***

Field is the network of relationships that delimits individuals or associations between objective locations (Ritzer & Stepnisky, 2019). Bourdieu first developed this concept in 1966 with his empirical research on the historical formation and transformation of the worlds of art and literature in his work titled "Champ intellectuel et project createur" (Jaurdain & Naulin, 2020). It was later greatly modified and expanded by Bourdieu and his friends in their research on the

fields of ideas, philosophy, science, religion, academia, poetry, publishing, politics, judiciary, economy, sports, bureaucracy and journalism (Wacquant, 1998).

Bourdieu defines the field as the autonomy of social life circles due to the process of differentiation that increases with the increase in the division of labor in the social world. Autonomy can be achieved by defining a unique purpose for each social field. Just as the field of economics defines its goal as wealth and art as recognition. People within each field struggle to achieve goals appropriate to their field. Its position in the field determines its specific capital ratio (Jaurdain & Naulin, 2020). Bourdieu and Wacquant (1992) explain capital accumulation in different fields with the analogy of "games". Each field has rules and success criteria. Success criteria in the field of law may not be considered as important for literature. A novelist is not expected to be a good judge when writing a book, and law writing is not expected to have literary characteristics. There are as many fields as there are "interests". Each field produces and assumes its own form of interest (Bourdieu & Wacquant, 2014).

Bourdieu (1980) explained habitus in *La Sens Pratique*. The conditionings associated with a particular class of conditions of existence produce enduring systems of dispositions, structures that tend to function structurally, principles and representations that can be subjectively adapted to their purposes without being conscious of it. He defines habitus as the system of permanent and transferable tendencies formed through the world in which we perceive, evaluate and act. It is acquired by internalizing social conditioning and external factors (Wacquant, 1998). It is something that becomes a habit as a result of repetition and becomes familiar in the mind and body (Calhoun, 2000).

Habitus is the relationships between us and those around us, shaped by the family, education and friend system. Their actions and speech shape their way of thinking and world view. People's unique habitus explains their different behaviors from others. It creates a complex structure with gender, nation, class and family (Yel, 2016). Bourdieu and Wacquant (1992) use the analogy of "fish in water" at this point. When he encounters the social world of which he is a product of habit, he is at home like a fish in water and does not find it strange. He underlines that the choice of habitus, the unchosen principle of preferences, is not free, random and conscious (Bourdieu, 2020). Although there are millions of options in the person's habitus, it can be said that it restricts free will because the person turns to the options, he finds ready without realizing it (Yel, 2016).

Habitus is a product of history. Individual and collective practices that comply with the schemes produced by history produce more history. It ensures that past experiences established in people as perception, thought and action actively maintain their existence (Mouzelis, 1995). It is the success of not only the individual but also the collectivist (Calhoun, 2000). When a researcher conducting research based on Bourdieu's theory bases himself on the concept of habitus, he must take into account factors such as the class origin of the group he is researching, the schools he studied at, and their religious or non-religious education in order to understand the real behavior of people. Habitus schemas, along with conscious ones, consist of less conscious or unconscious premises that contribute to creating conscious strategies (Mouzelis, 1995). Bourdieu & Wacquant (2014) explain the orderliness and predictability of social life with habitus. It is a historically constructed, theoretically rooted, socially variable, generative matrix.

In Bourdieu's sociology, the concepts of field, habitus and capital are in an internal relationship (Wacquant, 1998). Capital explains the transformations that can be made in different fields and

the types of resources that need to be accumulated (Bourdieu & Wacquant, 1992). The field conditions the habitus, the habitus creates the field (Ritzer & Stepnisky, 2019b). Habitus shapes practice from within, and field shapes action from outside. Since the field tends to manage with a strategy of maintaining the dominant positions within it and destroying those in subordinate positions, it is seen that it directs the positions within it to special behavioral patterns (Wacquant, 1998).

### **Capital**

Capital, in the shortest sense, is accumulated labor. It provides the opportunity to capture social energy by being obtained through labor by perpetrators and groups. It takes time to accumulate, and it maintains its existence by producing and reproducing profit (Bourdieu, 1986; Bourdieu, 2021). Reproduction is the concept developed by Bourdieu to explain the process of transferring capital from generation to generation and maintaining its existence (Calhoun, 2000). The special capital equipment acquired by people creates their tendencies (Wacquant, 1998). The structure of working groups is established through the distribution of capital types and enables those who acquire it to gain power, power and profit (Palabıyık, 2011). Cities where capital is located and concentrated are called capitals with a similar name (Bourdieu, 2015). The capital is the place where all types of capital are concentrated. The provinces, on the other hand, are positioned at the bottom, being left behind, unaware and having an accent, deprived of the riches of the capital (Bourdieu, 2016).

Bourdieu underlines that it is impossible to understand the social world without accepting the impact of other types of capital in addition to the economic dimension accepted by Marxist theory (Field, 2008). Marx defined capital as “private ownership of the products of someone else's labor” and “accumulated labor”. The main elements of capital are money and commodity, which can constantly replace each other in the circulation process (Marks, 2003). Money becomes capital as a result of the relationship between the workers who make and buy the product and those who invest (Ritzer & Stepnisky, 2019a). Marx's main conclusion is that capital has a tendency to accumulate without natural limits and concentrate in the hands of a small number of people, with the "principle of endless accumulation". In this case, either the rate of return on capital would decrease or the share of capital would increase through the national income channel. However, neither theory promised a socio-economic or political balance (Piketty, 2014).

Bourdieu's view of the concept of capital goes beyond materialism and concreteness. According to him, everything that provides benefit and interest is capital (Palabıyık, 2011). In economic theory, self-interest is reduced to economics, other forms are defined as “non-economic” (Bourdieu, 1986). However, explaining benefit and interest only with economics makes it impossible to understand the social world (Bourdieu, 2010). In his studies, he mentions four types of capital that provide benefits. These; economic capital, social capital, cultural capital and symbolic capital (Palabıyık, 2011). In an interview he gave to German television in 1987, he compared the social space to a casino. According to this example, economic capital represents black chips, cultural capital represents blue chips, social capital represents red chips, and gambling is done with them (Field, 2008). The general amount and composition of capital accumulated by people determine their current and future positions and provide valuable clues about their habitus (Wacquant, 1998).

### ***Economic Capital***

It can be said that the real root of the concept of capital is Marx's sociology. Bourdieu's classification of capital under "economic capital" can, to a certain extent, be explained in terms of Marx's definition of capital. Economic capital involves the possession of money and financial resources, along with the advantageous situation that comes with it. However, unlike Marx, Bourdieu examines its relationship with others in its production and circulation. He does not make a distinction between economic and non-economic forms of capital (Palabıyık, 2011; Özsöz, 2007).

Bourdieu defines economic capital as “capital that can be immediately and directly converted into money and institutionalized in the form of property rights” (Bourdieu, 1986). He thinks that economic capital is above all other types of capital and underlines that it can come together with other types of capital. The basis of the system is not always economic goods. The playing field determines the accumulation method. In a field such as law, the source of reference is not economic capital but fairness and technical expertise in adjudication. Since each field creates its own unique capital, one field is not directly reduced to another (Calhoun, 2000). The world of artists opposes the traditional view that changes such as love or marriage are not material and are not for profit (Field, 2008). Interest relations continue in sanctified fields, and these fields are subject to the accumulation and reproduction cycle of capital (Calhoun, 2000).

Economic theory is explained with the definition of economy of practices, which is the invention of capitalism. It covers concepts belonging to the field of economics such as material exchange, commercial exchange and profit. He ignores other forms of accumulation on the grounds that they are uneconomic and disinterested (Bourdieu, 1986). Bourdieu's concepts and methodologies are intertwined and interpreted together. In order to explain capital, it is necessary to evaluate cultural and symbolic capital as well as economic (Kaplan & Yardımcıoğlu, 2020).

### ***Cultural Capital***

Cultural capital refers to cultural qualities, tendencies, and goods (Archer, et al., 2015). In his research on Algerian indigenous people in 1960, Bourdieu argued that differences in cultural capital symbols could be used as signals in determining the groups' positions in the social structure. He gradually arrived at this concept, drawing attention to the misuse of cultural tastes as a status of superiority. Cultural capital does not always correlate directly with economic capital. Even if a person is in poor financial circumstances, he or she may have high cultural capital. The opposite is also possible. Can use cultural capital to maintain power and status and to compensate for lack of money (Field, 2008).

Cultural capital is about having knowledge about values that are considered high in society. Having a diploma and attending schools and universities are important for cultural capital. Although the child of a middle-class family is equipped with a better education and is successful in school, the child of a working-class family is a result of cultural capital (Palabıyık, 2011). Bourdieu explains cultural capital in three forms: embodied, objectified and institutionalized. Embodied cultural capital includes the long-term tendencies of a person's body and mind, objectified cultural capital includes the objective goods owned, and institutionalized cultural capital includes protecting the cultural capital owned and giving it original qualities (Bourdieu, 1986; 2010). Language habits and writing styles learned from the family can be given as examples of embodied cultural capital, and they produce inequality most severely in the field of education. Objectified cultural capital is objective works created by cultural skills such as

books and paintings. An example of institutionalized cultural capital is the institutional effect of the educational approval and sanctification system and the distribution of bureaucracy practitioners to unequal social positions (Palabıyık, 2011).

Bourdieu used cultural capital primarily to underline that inequality is reproduced in the field of education, in studies in which he explained that the academic achievements of children from different social classes were not equal. According to him, cultural capital is the type of capital in which the hereditary transmission of capital occurs in the most effective way (Field, 2008).

### ***Social Capital***

Bourdieu's effort to create a cultural anthropology of social reproduction constitutes his view of social capital (Field, 2008). Social capital refers to the social relationships that the individual knows within the society and can receive support from and trust. There are people's connections to others, group memberships, terms of relationships, privileges and trust. The relationships and features in social capital depend on the distribution of economic-cultural capital (Palabıyık, 2011). Field (2008) summarizes social capital theory in two sentences: "Relationships are important. By building relationships with each other and ensuring that this continues over time, people can work together to achieve things that they cannot achieve on their own, or that they can achieve only with great difficulty."

Communication networks that connect people to each other turn into a kind of capital because they create resources. The more people you know and share a common view of life with, the richer your social capital is. In social capital, the number of people you know, the common thoughts you share with them, and the continuity of your relationships are important. When people want to get a job done, it is easier for them to turn to people they know and they get results faster. Social communication networks are wealth. Here, the emphasis is on working collaboratively with others rather than directly benefiting from acquaintances. However, expressing social relations as "capital" by reducing them to common denominators and interests has caused many discussions among social thinkers, political scientists, educators and historians (Field, 2008).

While initially defining social ties as a form of capital, providing profit and gain, and a metaphor for investment, it took its place in the literature through research. Alfred Marshall, Lydia J. Hanifan, Jane Jacob, Glenn Loury, Pierre Bourdieu, James Coleman, Robert Putnam explained this concept (Lin, 1999). Although it seems to have attracted attention in the last decade, it has a long, intellectual history in the field of social sciences due to the contributions of Bourdieu (1980), Coleman (1988-1990) and Putnam (1993-1995) (Töremen, 2010). The most influential person in ensuring the current importance of the concept is Robert Putnam. Social capital has received less attention than Bourdieu's studies in the field of social theory (Field, 2008).

### ***Symbolic Capital***

Symbolic capital refers to the forms of capital that can be most powerful for social advantage, recognized with the highest social prestige and legitimacy. It is a set of symbolic features related to the individual such as appearance, honor, prestige, posture and speech (Özsöz, 2007; Palabıyık, 2011). It is located on the planes of knowing and recognition (Bourdieu, 2016). People take action based on what is meaningful to them. For example, country flags are important not because of their concrete features, but because of the meanings they evoke in people. It is respected when it symbolizes the homeland, and it is burned if it symbolizes genocide (Ritzer & Stepnisky, 2019a).

Owning symbolic capital is the power over those who will benefit from it, and the accumulation strategy is at the forefront. In modern societies, gaining, maintaining and trying to increase prestige are forms of symbolic capital. Bourdieu gives the example of peasant families in Kabyle in this regard. When a piece of land identified with the family's name falls into the hands of foreigners, it is a matter of honor to buy it, even if it is at an exorbitant price. In other words, protecting symbolic capital can lead to economic bankruptcy (Jourdain & Naulin, 2020). Symbolic capital is the indicator of all the gains and values obtained from economic, cultural and social capital. Its basis is prestige and recognition, the limits of which are determined by these elements (Albiz, 2022). In particular, social conditions in obtaining and transferring cultural capital can be considered symbolic capital. For example, in an illiterate society, being literate turns into a symbolic value and provides extra income (Bourdieu, 1983).

Symbolic capital is shaped by habitus. It emerges spontaneously as a result of the tendencies inculcated by family and school (Yel, 2016). The function of cultural capital as symbolic capital is quite strong because it is identified with a natural talent. Managers with authority related to culture are deemed worthy of power. The same process applies to economic and social capital. It is the additional capital that every capital owner has. It allows you to see your advantages. Wedding processions, parades, grand ceremonies, etc. Symbolic capital is displayed. In ceremonies such as the court of justice, people in red and black, the height ratio of the chairs, whether there are cushions, whether they are on the right or left are determined to express the hierarchy in societies (Bourdieu, 2016)

### ***Bourdieu's Critique of Education***

Bourdieu's criticism of education is taken into consideration in history capital. One of the reasons why he is difficult to understand is that he uses sciences such as anthropology, education, cultural history, linguistics and philosophy together (Yel, 2016). He explains inequalities in education with habitus and cultural capital and argues that schools transmit these inequalities from generation to generation (Tezcan, 1993). Unequal distribution of capital also affects educational institutions. The effectiveness of the course depends on the distance between the habitus it tries to instill and the habitus of the family (Bourdieu & Passeron, 2019).

Students' gender, social origin, school background, etc. Ignoring differences such as these has prevented the evaluation of these differences (Bourdieu & Passeron, 2019). If we touch on these differences, students from privileged classes acquire habits, knowledge, skill and a refined taste for their lessons from their environment. The higher their social class, the more knowledgeable they are in cultural fields such as theater, music, painting and cinema. Social stratum are also unequally represented in higher education schools. Among boys, those whose fathers are agricultural workers, 1% are industrialists, 70% are self-employed, and 80% have a chance to continue higher education (Bourdieu & Passeron, 2022).

Inequalities also show themselves in gender differences. It is possible that male students are more inclined towards certain fields and female students are confined to verbal fields. Although they seem like conscious choices, women unconsciously gravitate towards professions that require a feminine disposition. In fields where men are easily preferred, women are recruited through a more difficult process (Bourdieu & Passeron, 2019). Threats impose themselves more on the lower classes than on the privileged at the point of choice, and on female students than on male students. Another factor where education inequalities are seen is the geographical region. Those who live in big cities have more advantages than those who live in small rural areas. However, both face the same expectation in education (Bourdieu & Passeron, 2022).



Delays, failures and repeat courses are more common among students from deprived backgrounds in higher education. It can be thought that with the equalization of economic opportunities, all students are given equal opportunities and the measured abilities arise from "natural talents". However, for the children of workers, wage earners, and small tradesmen from lower classes, entering a new culture that is more opposite to their own culture results in eculturation. The culture of the elite is so close to the culture that the school is trying to convey that the child from the middle class can achieve this by working much harder than the child from the cultured class (Bourdieu & Passeron, 2022).

Bourdieu underlines that the state creates standards through the systems it imposes, and that these standards are reproduced between generations through the education system. With the rise of the group of scholars, the rise of a level capable of standing against innate talents based on law, school, merit and competence was achieved and it imposed itself over generations (Bourdieu, 2016). It should be underlined that the results of social differentiation are not deterministic (Bourdieu & Passeron, 2022).

### ***Science Capital***

The concept of science capital was developed by Louise Archer, professor of sociology at King's College London University in England, and other academics and teachers (Archer, et al., 2015). The sociological basis of science capital is based on Bourdieu's (1986; 1995) sociological theories. Bourdieu defined the concepts of capital, habitus and field, which interact with each other, as the key components of cultural capital (Archer, et al., 2015; Nomikou, et al., 2017). Types of capital, habitus, and field are tendencies that shape how the individual operates in the social world (Archer, et al., 2014). Science capital is a teaching approach that includes science-related qualifications, understanding, knowledge, interest and social connections (ASPIRES, 2013) and is a way of understanding an individual's accumulation or deficiencies in science resources (Godec, et al., 2017; Nomikou, et al., 2017). It focuses on the student's social environment and the diversity of their contacts and relationships. Thus, it determines the effect of social class on students' interest in the field of science, their desire to pursue a career in this field, and provides information about the reasons for continuing or not pursuing science (Archer, et al., 2015).

It is worrying that students do not choose careers in science, technology, engineering and mathematics after the age of 16. In particular, minority groups, the working class, and women are underrepresented in these areas that are important for national economic growth (ASPIRES, 2013). With science capital, some patterns are identified in students' willingness and enthusiasm for science (Archer, et al., 2014). The adequacy or lack of resources that students use in the field of science can be understood in advance with science capital. Thus, it allows deficiencies to be eliminated (Archer, et al., 2015; King & Rushton, 2020). Its main difference from teaching approaches is that it focuses on evaluating students' existing accumulated science capital (Godec, et al., 2017).

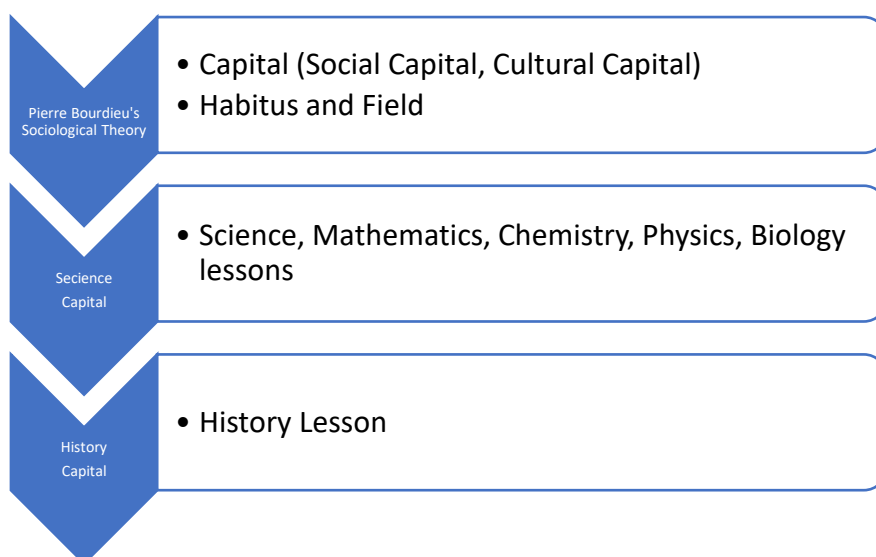
Determining students' science-related resources in advance is a way to understand their success or failure in science. Some students may use science-related resources and tendencies while learning. Others lack the knowledge, connections, resources and inclinations. At this point, science capital helps explain the reasons why some students feel comfortable in science classes and consider a career in science, while others think that this is not a suitable goal for them and helps to produce solutions (King & Rushton, 2020). By using Bourdieu's concept of capital to theorize science capital, it has been possible to reveal a person's science identity and potential

to participate in science (Dewitt, et al., 2016). Science capital is closely related to cultural and social capital. It emphasizes the influence of family and social group cultures rather than individual motivations for science (Edwards, et al., 2015). It is not a separate type of capital. It is a lens that helps identify factors that encourage and constrain science. It is used as a conceptual tool that brings together types of economic, social and cultural capital that have use and exchange value (Archer, et al., 2014; Dewitt, et al., 2016;).

Science capital is part of the social and cultural resources of individuals and groups. It supports activities in students' daily lives such as watching media, participating in school laboratory research and science projects (Edwards, et al., 2015). This approach is not a new teaching system, it is compatible with currently used curricula. It involves making small changes in current practice by identifying science lessons with students' daily experiences (Godec, et al., 2017). It is a pedagogical approach developed with the participation of teachers in studies. It considers it necessary to reveal the existing capital that students have gained in their homes and cultural contexts and to make changes and adjustments in teachers' practices to encourage their development (King, et al., 2015; Nomikou, et al., 2017).

### ***History Capital***

History capital has been proposed in this study, on the basis of Bourdieu's sociology theory, for the field of history education, based on the need to evaluate students in history lessons using the concepts of cultural capital, social capital, habitus and field. The theoretical basis of history capital is Bourdieu's sociology studies, and its dimensions are the sub-dimensions of the concept of science capital, developed with the joint studies by Louise Archer in collaboration with Bourdieu's sociology. Science capital includes science, mathematics, physics, chemistry, etc., which are classified as numerical subjects. When measuring courses such as, only the accumulation (capital) in history courses is taken into account in history capital. When evaluated hierarchically, science capital is the subheading of Bourdieu's sociology theory, and history capital is the subheading of science capital.



**Figure 1.** Interdisciplinary hierarchical ranking of capital concepts

According to Bourdieu (2021), in the broadest sense, the social world is an accumulated history. This accumulation expresses the concept of capital in its materialized or embodied form. Considering Bourdieu's general view of the field of history with the concept of capital, "history capital" is, in its simplest sense, the accumulation gained by labor in the past.

### ***History Capital, Fields and Habitus***

So, when considering countries, nations and societies, what factors constitute the historical accumulation of people? Güvenç (1995), in his book titled "Turkish Identity", asks communities "who are you, who are you from?" He argues that the answers he gives to the question are related to culture, social structure and world view. These responses may change depending on time, situation and conditions, environmental expectations, and the course of events. For example, people can introduce themselves according to a family, religion, sect, nation, city or country. Muslim, Alevi, Istanbulite, Circassian, peasant, Turkmen, etc. Güvenç (1995) classified complex identities into three groups: individual, personal and national. Individual identity is what distinguishes a person from others, is given by institutions, and is in everyone's pocket; These are IDs specific to a person, such as work IDs, driver cards, and credit cards. Personal identities are identities that show the institutions and organizations, associations and clubs of which people are members, and their voluntary and professional relationships in schools. National cultural identities are identities that contain information such as population register, nation, personal name, gender, marriage, and military service. For example, passports are official and national identities.

Güvenç's identity classification is the source of the characteristics that affect his tendencies from his past, expressed by Bourdieu with the concept of habitus. Identities have a great impact on the formation of a person's tendencies. The concept of identity is an indispensable element of nationalism, migration, religion, gender studies and ethnicity studies. Its definition, according to the field of psychology, is when a person identifies himself as that person. It includes the views, definitions, images and information we have about ourselves. In this respect, it is the expression of man's self-understanding. It is an understanding that is learned and developed, not immutable, emerging or inherited at a particular moment. It does not refer to everything and everyone, but rather to what emerged on a specific date and to a specific process. The phenomenon of identity has a historical nature. The fact that people have individual characteristics does not prove the opposite; on the contrary, the individual itself can be seen as a historical construction. The concept of identity, at the psychological level, can be described as a person's definition of himself as that person (Bilgin, 2007).

Individual, personal and national identities are among the factors that form a person's habitus. The family in which an individual is born has a history. Then comes the nation their family comes from, the country or countries where they live and are citizens. Each of these has a historical background (Güvenç, 1995). The methodology of social sciences is not universally acceptable. Societies, ethnic groups, nations; It creates language, religion and territory, and history is formed by the intertwining of these elements. People unite or diverge on common ground with these elements. For example, one group belongs to one religion and the other does not. While history is formed in a period of time and a geography, the common memory and consciousness of nations are also formed within this. The commonalities formed in these events, wars, invasions and migrations are identity (Ortaylı, 2011). In this case, we can conclude that habitus, one of the basic concepts of sociology, refers to the elements that constitute identity. Habitus is the tendency presented to us by the elements that form our identity, shaped by the past. When Güvenç's identity classification is used, history capital is a person's family (for

example, his family is descended from an important historical person such as Sheikh Şamil), his nation (such as Turkish, Arab, Greek, etc.), the country or countries of which he is a citizen, the religion he chooses, etc. It expresses the tendencies he has acquired with the knowledge from his past, such as.

According to Bourdieu's sociology, a person's past accumulations are called capital, while the tendencies gained by past accumulations are considered habitus. According to this definition, every family, nation, country, religion and culture has a historical background. With history capital, a person should be evaluated as a whole with the tendencies (habitus) that his past (history) accumulations (capital) have given him. Past accumulations are history capital, the tendencies that these accumulations bring to people are their habitus, and the external environment in which people will take action with their accumulations and tendencies represents the concept of field. A person should not be considered and therefore evaluated independently of the tendencies that express his or her identity.

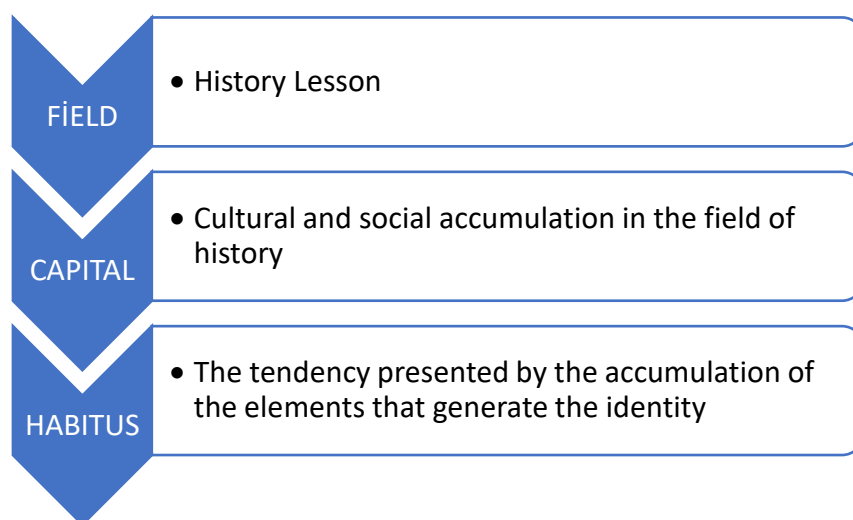
Bourdieu argues that people's nationality, class, gender, etc. He underlines that they naturally feel "at home" in the subjects, that is, in the habitus environment appropriate to their own tendencies. Habitus is formed by past experience, current stimuli and is structured according to the stereotyped social forces that produce it (Wacquant, 1998). Habitus shapes our movement, the way we speak, our worldview and our emotions. It is shaped by family, education and circle of friends. It creates a complex structure with the influence of gender, nation, class and friend system as well as personal experiences. Habitus makes itself felt strongly in elections. A person makes a choice among millions of options without realizing it (Yel, 2016). With the influence of all past and internalized socializations, habitus is a ready-made dispositional expression rather than a conscious choice (Mouzelis, 1995). Individuals with similar identities who experience similar social processes share a common habitus. Therefore, historical accumulation (capital) affects a person's understanding of history and perspective on history (habitus).

Şeriati (1997) explains the fact that a person is under the influence of his habitus through involuntary choices (Bourdieu & Chartier, 2021) as a prison. He talks about four coercive forces that affect a person's choice, and if a person can overcome these four forces, only then can he become a human. These are naturalism, biologism, sociologism and historicism. In naturalism, humans, who have will and are conscious, are first under the pressure of nature. According to historicism, all people are a tissue created by history and are formed according to history. According to sociologism, society is the fundamental determining force that creates the individual. Biologicalism is that the main determinants of humans are physiological (physical) and psychological (spiritual) factors. For example, its own history is formed by the intertwining of the history of Iran, Islam and Shiism. If he had been in the western world instead, he would have had different feelings, thoughts, morality and course of action. In this case, if history determines a person's characteristics, their choices are handed over to the will of history. Like spoken language, we do not have a voluntary involvement in what history chooses for us. Bourdieu's habitus is felt more in Şeriati's theories of historicism and sociology, where society and the past affect the individual's choices.

These forces that naturally influence our choices are not insurmountable, but they influence our choices semi-automatically. Habitus is not destiny; it is a predisposition system that has been subjected to experience and can be transformed by experiences. Depending on the situation, it can also do the opposite of what the conditions provide (Bourdieu & Chartier, 2021). Social experiences occur with society from childhood, rather than through conscious and independent

choices. While growing up, it is said that one should have a profession, sit properly and answer questions. Families are seen to respect religion, money and fame. Within approved and disapproved patterns, the person develops his/her own unique action style and characteristic behaviors. This feeling is habitus (Calhoun, 2000). Bourdieu underlines that in academic research, non-voluntary action, thought and evaluation schemes with the effect of habitus provide researchers with the opportunity to develop conscious strategies (Mouzelis, 1995). Determining the impact of habitus in the field of history education has the potential to first recognize the patterns that emerge under its influence and then establish effective strategies to minimize its impact. Bourdieu underlines that one should be cautious when using the concept of habitus by historians in order not to make generalizations even in studies where social classes are in the same ratio. (Bourdieu & Chartier, 2021).

When history capital is considered with the concept of field, it is seen that field is a well-established concept in the literature. The field of history, the field of sociology, the field of philosophy, etc. The representation of the field in history capital is a history lesson. The concept of history capital is based on history courses in the field of education and is conceptualized on the basis of Bourdieu's sociology. The concepts of capital, habitus and field are evaluated together. Accordingly, the representation of capital is the cultural and social accumulation of students in the field of history. The representation of habitus is the interest, tendency and inclination that students' cultural and social backgrounds provide to the field of history. If the student's cultural and social capital for the field of history is high, it can be assumed that the student's inclination and interest in the field of history is high; if it is low, it can be assumed that the student's inclination and interest in the field of history is low.



**Figure 2.** Representation of Bourdieu's concepts of field, capital and habitus in the concept of history capital

When Bourdieu's sociological concepts are evaluated in the field of history education, the following definition of the concept of history capital in education is reached:

“The accumulation (capital) acquired from (social and cultural) sources that affect and form a person's interest, tendency and predisposition (habitus) in history (field) is called history capital.”

With the concepts he developed in the field of sociology, Bourdieu underlined the necessity of examining people as a whole with concepts such as habitus, capital and field in order to be understood and evaluated. In the field of education, he argues that if students can be evaluated with these concepts, accurate information about them will be obtained. He underlines that semi-automatic and non-voluntary action, thought and evaluation schemes formed under the influence of habitus in academic research provide researchers with the opportunity to develop conscious strategies (Mouzelis, 1995). It is clear that the problem of evaluating students' knowledge in the field of history with the concepts of capital, habitus and field, as suggested by Bourdieu, and evaluating students as a whole, must first be conceptualized in order to be understandable and measurable. In this respect, the concept of "history capital" is a whole that can be used to measure students' tendency towards history courses by evaluating them as a whole with the concepts of habitus, field and capital.

### ***History Capital and Science Capital***

The resources that form a student's inclination towards a field have been identified as eight dimensions through science capital studies. These eight dimensions were developed in line with the concepts of capital, habitus and field in Bourdieu's sociology (Nomikou, et al., 2017). In addition, in order to improve science capital studies, in this study where participation in science and the factors affecting interest in science were investigated, science capital dimensions were suggested to researchers as a useful tool to measure interest, tendency and predisposition (Dewitt, et al., 2016). These eight dimensions are recommended to measure the history capital concept and the accumulation specific to the field of history. Thus, the student's history capital ratio can be calculated and it is determined that students with a high capital ratio have high interest, tendency and aptitude for the course; It can be concluded that students with low scores have low interest, tendency and disposition towards the course. In addition, some patterns affecting students' level of history capital can be identified. The sub-dimensions of history capital that affect the student's tendency and interest in the field of history are:

- Historical literacy
- Values, attitudes and disposition regarding history
- Knowledge about the transferability of history (which careers history opens the door to)
- Conception of history-related media
- Participation in out-of-school history learning contexts
- Family history skills, knowledge and qualifications
- Knowing people through their roles in history
- Talking about history in everyday life

When the theses made in Turkey regarding the sub-dimensions of history capital are examined, it is seen that there is 1 master's thesis on historical literacy, in which the historical literacy perception levels of prospective teachers are measured (Uluçay, 2019), and 1 doctoral thesis (Keçe, 2013), in which the historical literacy levels of 7th grade secondary school students are determined. 1 master's thesis on attitudes, values and tendencies related to history, in which the effect of a virtual game on history attitudes and academic achievement levels of 10th grade students was measured (Oğul, 2018), 3 master's theses on historical value (Gül, 2022; Polat, 1991; Sakin, 2003) and 1 doctoral thesis (Maşalı, 2003) were completed. Many studies have been conducted on the dimensions of historical media consumption and participation in out-of-school history learning areas. In the historical media consumption dimension, 3 master's theses (Altuntaş, 2023; Aras, 2023; Aşık, 2022) and 2 doctoral theses (Altun, 2016; Aslan, 2022) attract attention. When the theses studies on out-of-school history learning areas are examined,

4 master's theses (Akın, 2012; Ayyıldız, 2023; Koçer, 2023; Venceli, 2023;) and 3 doctoral theses (Aktaş, 2022; Haidari, 2022; Utku 2023) is particularly striking. These studies are generally aimed at trips to historical places.

In history capital, it is important for students to be curious about historical issues rather than having the skills and abilities of historians. In his study investigating the reasons and different types of historical curiosity, Altun (2016) concluded that historical curiosity consists of scientific, extraordinary, important, emotional, experiential and social curiosity. In addition to history lessons, conversations about history in a social environment, historical movies, historical places and sites, historical persons, social media channels where historical topics are discussed, etc. History is a part of daily life and these are places to acquire history capital. Professional historianship is not expected in history capital. What is important is the desire and tendency to spend time with history. A student who is inclined towards the field of history has the potential to develop a career in the field of history later in life, even if he does not have sufficient knowledge.

Deterministic results are not expected with history capital. In other words, it cannot be concluded that all students with similar conditions have similar capital levels. Generalization with the expectation of such a result causes ethnocentrism in sociology. Deterministic results are more specific to positive sciences. Popper (1998) draws the boundaries of social sciences in a sharp manner. According to him, in physical sciences, results that are accepted everywhere and at all times are expected, but it is difficult to make deterministic generalizations in social sciences. Similar conditions arise only in a single historical period and do not continue from one period to another. The laws of social life vary according to place and time. Although some regularly recurring events are observed in historicism, they are not immutable as in the physical world. The experimental method is used in physics. Sometimes, when conditions come together, certain things happen. However, real repetitions are not possible in social history. In the fields of sociology, psychology and philosophy, institutionalization and conceptualizations emerge through generalizations. As expressed with historicism, no clear distinction is made with positive sciences and deterministic results are not expected.

Although Bourdieu (2016) accepts that sociologists can make mistakes in generalizations due to ethnocentrism, he does not agree that social sciences should conduct research with completely different methods from physical sciences, as in the Popperian sense. It encourages historians to do objective work in the field of sociology, like sociologists. The historian who can benefit from the science of sociology can become objective and see the types of domination that can be dominated. He advises historians to carry out their research to the end, to push the concepts, and not to be confined within the boundaries of historical science by creating variable systems. However, he underlines those historians are distant from objective research due to their studies of history in the Popperian sense.

When evaluated with the characteristics of concepts, history capital has the feature of an abstract concept. When evaluated with 5 features of concepts such as learnability, usability, clarity, generality and strength, history capital is a concept that is difficult to learn. Because defined abstract concepts are more difficult to learn than observable concepts such as tree and dog. When we evaluate it clearly, history capital is defined clearly and understandably in this study, expressing a certain framework. With the feature of generality, concepts are organized hierarchically. History capital is the concept at the bottom of this structure, which includes Bourdieu's concepts of capital and its types, habitus, field and the concept of science capital. In

this respect, the dialectical method, in which deduction and induction are used together, was used. When we look at its strengths, history capital has been suggested as a concept that has problem-solving capacity in evaluating students accurately and holistically with their family and environment in education, and in understanding the aspects of social inequalities reflected in education (Aydın, et al., 2002).

### ***Evaluation of the History Capital Using Rentel's Concept Development Method***

The concept of history capital is evaluated in 5 stages with Rentel's (1971) concept development method (cited in Akyol, 2009, 213):

*Determination and definition of history capital as a concept:* As a result of the document analysis, the dialectical method in which deduction and induction are used together was used for the concept of history capital in the field of history education. At the end of the study, the definition was reached: *“The accumulation (capital) acquired from (social and cultural) sources that affect and form a person's interest, tendency and predisposition (habitus) in history (field) is called history capital.”* In line with the definition, the resources that affect the student's interest, tendency and disposition towards a course have been examined in eight dimensions through science capital studies. These are historical literacy; values, attitudes and disposition regarding history; knowledge about the transferability of history (which careers history opens the door to); conception of history-related media; participation in out-of-school history learning contexts; family history skills, knowledge and qualifications; knowing people through their roles in history; talking about history in everyday life.

*Features that distinguish history capital from some concepts used in history education:* "History capital" refers to the current accumulation of students, it is not a target. In this respect, it may bring to mind the concept of readiness in education. Readiness is being ready for learning. Thorndike underlines that learning occurs when the student connects old and new learning. He defines readiness as having cognitive, affective and psychomotor behaviors for learning to occur (Senemoğlu, 2012). Readiness is the tendency to learn, to do any activity; It is a state of cognitive, affective, social and psychomotor readiness (Yapıcı, 2006). The concept of readiness is similar to history capital in that it measures accumulation and expresses a tendency. Its different aspect is that it only refers to individual readiness to learn at the cognitive, affective, social and psychomotor levels. In this respect, history capital expresses the effect of the student's social and cultural accumulation, formed by his family and environment, on his tendency towards the field of history. Although the social situation of the family has an effect on the student's readiness, this effect cannot be measured by including the family and the familial habitus. In readiness scales, as in the education system in general, each student is generally evaluated by his/her own capacity, not by social, cultural and economic inequalities. The fact that history capital proposes to conduct research with the sociological research method can enable more effective studies on inequalities.

Compared with the concept of history capital, historical literacy constitutes the first dimension of the eight dimensions of history capital. This is also a dimension that measures the student's knowledge. Historical literacy, knowledge of historical events, knowledge of chronological thinking, ability to establish cause-effect relationships, ability to understand historical language, skill in historical research, ability to use information and communication technologies, historical empathy skill, ability to express historical events in narrative form, ability to relate the past and the present, It consists of 12 sub-dimensions that express knowledge and skills such as the ability to distinguish contradictory interpretations, narrative expression skills, and



moral reasoning skills (Keçe, 2016). Another feature that distinguishes the concept of history capital from historical literacy is that history capital expresses interest and tendency based on the historical literacy dimension's engagement with history in daily life. While historical literacy focuses on the knowledge and skills required in professional historiography, professional historiography knowledge and skills are not expected in history capital. Rather than whether the student is a very good historian or not, it refers to whether the student is inclined to the field of history and the social and cultural conditions that cause this. In this respect, it focuses on the preoccupations of historical literacy dimensions reflected in daily life.

Compared to historical thinking skills, historical thinking skills consist of 5 dimensions: chronological thinking, historical comprehension skills, historical analysis and interpretation skills, historical problem analysis and comprehension skills, and research skills based on historical inquiry. Keçe (2016) argues that historical literacy is a more comprehensive concept that also includes historical thinking skills. While historical thinking skills include a history teaching process based on questioning, analysis and interpretation; Historical literacy also includes historical empathy, associating the past and present, actively benefiting from information and communication technologies, narrating historical events, making moral judgments and narrative skills. History capital consists of eight dimensions, including the historical literacy dimension. Thus, it can be said that historical literacy includes historical thinking skills, while history capital includes historical literacy. However, history capital deals with the aspects of the student's knowledge and skills that are reflected in daily life. It does not focus on professional historiographical knowledge and skills.

History capital also has similar characteristics with the concept of historical consciousness. Historical consciousness is to process and interpret the knowledge of the past with current knowledge and the unknown of the future, and to comprehend change and transformation (Oymak, 1997). Lifestyle, family, social class and economic status are decisive in the formation of historical awareness in an individual (Ortaylı, 2011). The concept of history capital also refers to the individual's family, social class, economic and cultural conditions, etc. It focuses on characteristics from the past, such as, and argues that it is shaped by these experiences. Not only the student's own capacity but also the social, cultural and economic conditions from the family are effective in the success or failure of the student. The difference of history capital is that history capital expresses the effect of the social and cultural accumulation created by the student's family and environment on the student's field of history and his desire to pursue a career in this field. Historical awareness focuses on the understanding of history, and history capital focuses on the history career. In addition, history capital deals with the aspects of the student's knowledge and skills that are reflected in daily life. It does not focus on professional historiographical knowledge and skills. It covers the student's current savings.

*Places where history capital can be used:* The concept of history capital refers to the student's knowledge in the field of history, It can be used effectively in measurement studies where students' interest in historiography will be evaluated by taking into consideration their social and cultural situation, family's education level, profession and immediate environment.

*Importance of history capital:* History capital is the conceptualization of the factors that affect students' disposition, interest and predisposition in line with their knowledge in the field of history. In history capital, the student's interest in the field of history and the impact of the family's interest, tendency and predisposition on the student form a whole. It is emphasized that success or failure in schools is related to family habitus.

*Opportunities for using of history capital:* By developing a scale within the scope of the concept of history capital, students' inclination towards the field of history can be expressed quantitatively. By measuring the history capital of history education and history teaching students in the periods when they start and finish university, the interest and increase in interest in the field can be determined through measurement. It can also be used to direct the student's capacity to the field of interest before university. Thus, the student can achieve more success. The effect of the social, cultural and economic conditions of the student's family and environment on the student's interest, tendency and predisposition in the field of history can be determined quantitatively through measurement. Thus, more effective educational strategies can be developed to minimize these conditions in education. Accurate identification of educational inequalities is the most important part of taking the right steps to minimize them.

## CONCLUSION AND DISCUSSION

With this study, the concept of history capital is proposed to measure students' knowledge and tendency in the field of history. Through document analysis, Bourdieu's sociological concepts of capital, types of capital, habitus and field, as well as the concept of science capital developed by Archer on the basis of Bourdieu's sociology, were analyzed and history capital was defined as follows: *“The accumulation (capital) acquired from (social and cultural) sources that affect and form a person's interest, tendency and predisposition (habitus) in history (field) is called history capital.”* Historical literacy; values, attitudes and disposition regarding history; knowledge about the transferability of history (which careers history opens the door to); conception of history-related media; participation in out-of-school history learning contexts; family history skills, knowledge and qualifications; knowing people through their roles in history; talking about history in everyday life are sub-dimensions developed through science capital studies and form the student's interest, tendency and predisposition to a course. These dimensions are the dimensions that constitute interest, tendency and predisposition to history lessons in the concept of history capital.

Concept is a representation that covers the common characteristics of objects and events and collects them under the same name (Erdoğdu, 2016). In this respect, history capital is based on Bourdieu's sociological studies; It is an interdisciplinary representation in the fields of history education and sociology, covering the concepts of field, habitus and capital and the concept of science capital. Before the development of the concept of history capital and the measurement phase, the boundaries of the need to be evaluated in history lessons with reference to the social and cultural conditions of a student's family and environment, that is, the concept of habitus, were drawn with the conceptualization method. With history capital, deterministic results are not expected, as will be effective in all social sciences. While interest, expresses, tendency and predisposition, it focuses on the knowledge and skills reflected in daily life rather than the knowledge and skills expected from professional historians. As explained by the concept of field, the student is evaluated with the knowledge he has acquired in the field of history. As explained by the concept of habitus, he argues that the student is a whole with his family and environment and should be measured by these. It takes into account the student's current savings, as expressed by the concept of capital. There is no target knowledge, experience or ability. Science capital dimensions express the accumulation resources that form the student's interests, tendencies and predispositions towards the field of history and are used as history capital dimensions.

With the concept of history capital, Bourdieu's sociology theory have been used in history education. There is a two-way application here. First, Bourdieu (2016) persistently recommended that historians conduct objective studies and use the methods of the field of sociology in this regard. Thus, he argued that historians could reach objective conclusions by making more objective, more scientific evaluations. In this respect, history capital represents an interdisciplinary study in the fields of history education and sociology by using sociology concepts and theories in the field of history education. Historians can also consider Bourdieu's sociological theories, which are discussed in the context of history capital and history education, in their own context.

Secondly, with his studies, Bourdieu recommended to all institutions and employees in the field of education that students should be evaluated with the concepts of capital, habitus and field. He argued that only in this way can students be evaluated as a whole and be fair. It is an application area that can be used as a history capital evaluation tool. History capital dimensions that affect a person's tendency to the field of history are used with the concepts of field, habitus and capital in the proposed conceptualization. By developing a scale within the scope of the proposed concept, students' inclination towards the field of history will be able to be expressed quantitatively. History capital can be developed as a tool for teachers to measure the tendency of students at any level and department of education to the field of history. In addition, before university, the student's tendency to pursue a career in this field will be evaluated by measuring his/her history capital, thus the student will be directed to the field of interest. Since the concept of capital emphasizes students' accumulation, the concept of habitus emphasizes their interest, and the concept of field emphasizes the focal point of their accumulation and interest, students can develop and measure field-specific capital in scale in other professional fields. In addition, by identifying some patterns in occupational orientations, it will enable the identification of inequalities arising from habitus. The first condition for intervening in educational inequalities with effective education strategies is to ensure that they are identified correctly.

## REFERENCES

- Akın, F. (2012). *Okul İçi ve Okul Dışı Öğrenmelerin Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Antalya.
- Aktaş, V. (2022). *Sosyal Bilgiler Dersinde Mekânsal Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Rolü: Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aktay, Y. (2016). Bourdieu Bourdieu ve Bir Maxwell Cini Olarak Okul. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (s. 473-498). İstanbul: İletişim.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. (8. Baskı). Ankara: Pegem.
- Albiz, Ü. (2022). Habitusu, Kültürel ve Sembolik Sermayesiyle Eleştirmen-Yazar ve Çevirmen: Nurullah ATAÇ, *ERDEM Dergisi*, 0(82), 1-24.
- Altun, A. (2016). Tarih Merakına Yönelik Bir İnceleme: Fen-Edebiyat Fakültesi (AİBÜ) Tarih Bölümü Öğrencilerinin Tarihe Dair Merakları. *TUHED*, 5(2), 390-436.
- Altun, A. (2010). *Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programıyla İlişkilendirilmesi ve Öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altuntaş, B. (2023). *Sosyal Bilgiler Dersinde Medya Okuryazarlığı Aracılığı ile Yurttaş Gazeteciliği Uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aras, İ. İ. (2023). *Sorumluluk ve Özgürlük Temelli Medya Okuryazarlığı Becerisinin Karikatür Kullanılarak Kazandırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Archer, L., Dawson, E., DeWitt, J., Seakins, A., & Wong, B. (2015). "Science capital": A conceptual, methodological, and empirical argument for extending bourdieusian notions of capital beyond the arts: SCIENCE CAPITAL. *Journal of Research in Science Teaching* 52(7), 922-948.
- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2012). Science aspirations, capital, and family habitus: how families shape children's engagement and identification with science. *American Educational Research Journal*, 49(5), 881-908.
- Archer, L., DeWitt, J., & Willis, B. (2014). Adolescent boys' science aspirations: Masculinity, capital and power. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(1), 1-30. *Journal of Research in Science Teaching* (51(1)), 1-30.
- Arikan, N., Yenal, G. & Taşpınar, G. (2010). *Conception. Altın Sözlük Golden Dictionary*. Altın Kitaplar.
- Aslan E. (2022). *Çocuk Medyasında Dönüştürülen Masalların Eleştirel Düşünme ve Medya Okuryazarlığı Becerilerine Etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- ASPIRES. (2013). *Young people's science and career aspirations, age 10-14*. London: Department of Education and Professional Studies, King's College London.
- Aşık, A. B. (2022). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Aydın, B., Can, G., Ersanlı, K., Kılıç, M., Külahağlı, Ş., Öztürk, B., Bilge, F., Küçükkaragöz, H., Kısac, İ., Korkmaz, İ. & Bilgin, M. (2002). *Gelişim ve öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Ayyıldız, İ. (2023). *Sosyal Bilgiler Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamları Bağlamında Gerçekleştirilen Tarihi Mekân Gezileriyle İlgili Öğrenci Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik İnşası*. Ankara: Aşına Kitaplar.
- Bourdieu, P. (1995). *Outline of a Theory of Practice*. (R. Nice, Çev.) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1980). *La Sens Pratique*, Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1983). "Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital", In: Reinhard Kreckel (Hg). *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2)*, Göttingen, s.183-198.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. (R. Nice, Çev.) Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). Form of Capital. J. Richardson içinde, *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s.241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine Domination*. (R. Nice, Çev.) Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2010). "Sermaye Biçimleri", Derleyenler: M. M. Şahin & A. Z. *Sosyal Sermaye* (M. M. Ünal, Çev., s.45-75). içinde İstanbul: Değişim.
- Bourdieu, P. (2016). *Devlet Üzerine, Collège de France Dersleri (1989,1992)*. (A. Sümer, Çev.) İstanbul: İletişim.
- Bourdieu, P. (2020). *Seçilmiş Metinler*, (L. Ünsaldı, Çev.) Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P. (2021). Forms of Capital: General Sociology. P. Bourdieu içinde, *Lectures at the Collège de France 1983 - 84* (Cilt 3). Polity.
- Bourdieu, P. & Carthier, R. (2021). *Sosyoloji ve Tarihçi*. (Z. Emirosmanoğlu Çev.) İstanbul: Vakıfbank Kültür.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2019). *Yeniden Üretim*. (A. Sümer, L. Ünsaldı & Ö. Akkaya Çev.) Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2022). *Varisler Öğrenciler ve Kültür*. (L. Ünsaldı & A. Sümer Çev.) Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P. & Wacquant, J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: Üniversty of Chicago Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2014). *Dönüşümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*. (N. Ökten, Çev.) İstanbul: İletişim.

- Bozkurt, B.Ü. (2018). Kavram, Kavramsallaştırma Yaklaşımları ve Kavram Öğretimi Modelleri: Kuramsal Bir Derleme ve Sözcük Öğretimi Açısından Bir Değerlendirme, *Dil Dergisi*, Sayı: 169/2, 5-23.
- Calhoun, C. (2000). Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları. (G. Çeğin, Çev.). G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (2016) içinde (s.77-130). İstanbul: İletişim.
- Dağ, B. (2022). Doğan Ergun'un Geliştirdiği Bilimsel Yöntem Üzerine Değerlendirmeler. *Sosyologca*, 23, 97-112.
- DeWitt, J., Archer, L., & Mau, A. (2016). Dimensions of science capital: exploring its potential for understanding students' science participation. *International Journal of Science Education* 38(16), 2431–2449.
- Edwards, R., Phillips, T.B., Bonney, R. & Mathieson, K. (2015). *Citizen Science and Science Capital*, Stirling: University of Stirling.
- Erdoğan, A. T. (2016). Kavram ve Kavramsallaştırmada Üç İddia: Eş Anlamlılığın İmkânsızlığı, Çevrilemezlik ve Kavramsal Dakiklik. K. B. Tiryaki, L. Sunar (Der.), *Kavram Geliştirme, Sosyal Bilimlerde Yeni İmkânlar*, içinde (s.77-130). İstanbul: İletişim.
- Ergun, D. (2018). *Yöntemi Bulmak Türkiye'de Toplumsal Bilimlerin Bunalımı*. Ankara: İmge.
- Fatih Töremen, A. E. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Sosyal Sermaye ve Yönetimi*. İstanbul: İdeal kültür.
- Field, J. (2008). *Sosyal Sermaye*. (B. Ş. Bahar Bilgen, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Godec, S., King, H., & Archer, L. (2017). *The Science Capital Teaching Approach: engaging students with science, promoting social justice*. London: University Collage London.
- Gül, Z. (2022). *Doğal, Kültürel ve Tarihsel Değerlerin Şehir Pazarlaması ve Marka İnşasındaki Rolü: Ünye Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul.
- Güvenç, B. (1995). *Türk Kimliği, Kültür Tarihinin Kaynakları*, Ankara: Remzi Kitabevi.
- Haidari, S.M. (2022). *The Effects of Out-of-School Learning Activities on Student Outcomes: A Mixed-Research Synthesis*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Jourdain, A. & Naulin, S. (2020). *Pierre Bourdieu'nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları* (Ö. Elitez, Çev.) İstanbul: İletişim.
- Kaplan, H., & Yardımcıoğlu, M. (2020). Alan, Habitus ve Sermaye Kavramlarıyla Pierre Bourdieu, *HABITUS Toplum Bilim Dergisi*, 1, 23-38.
- Keçe, M. (2016). Tarihsel Düşünme Becerileri İle Tarih Okuryazarlığı Becerilerinin Karşılaştırılması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03), 108-122.
- Keçe, M. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- King, H., Nomikou, E., Archer, L., & Regan, E. (2015). Teachers' Understanding and Operationalisation of 'Science Capital', *International Journal of Science Education*. doi:10.1080/09500693.2015.1119331
- King, H., & Rushton, E. A. C. (2020). *Applying the Lens of Science Capital to Understand Learner Engagement in Informal Maker Spaces*. Kings Collage London.
- Koçer, Y. (2023). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine Göre Yeterliliklerinin Belirlenmesi- Tokat İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Lin, N. (1999). Building a Network Theory of Social Capital. *Connections*, 22(1), 28-51.
- Marks, K. (2003). *Kapital* (Cilt 1.). (A. Bilgi, Çev.) İstanbul: Eriş.
- Maşalı, M. E. (2003). *Resmî'l Mushaf ve Tarihsel Değeri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Mouzellis, N. (1995). Katılımcı-Toplumsal Bütün Sorunu: Parsons, Bourdieu, Giddens. (Ü. Tatlıcan, Çev.). G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (2016) içinde (s.187-226). İstanbul: İletişim.

- Nomikou, E., Archer, L., & King, H. (2017). Building 'science capital' in the classroom. *School Science Review* (98(365)), 118-124.
- Oğul, R. (2018). *Tarih İçerikli Strateji Oyunlarının Öğrencilerin Tarih Tutumları ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ortaylı, İ. (2011). *Tarihimiz ve Biz*. İstanbul: Timaş.
- Oymak, R. (1997). Düünden geleceğe sonsuz bir bakış. *Tarih Eğitim ve Yaşam Dergisi* (7), 32-38.
- Öner, N. (1995). *Felsefe Yolunda Düşünceler*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Özsöz, C. (2007). Pierre Bourdieu'nün Temel Kavramlarına Giriş. *Sosyoloji Notları* (1), 15-21.
- Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu Sosyolojisinde "Habitus", "Sermaye" ve "Alan" Üzerine. *Liberal Düşünce* (61-62), 121-141.
- Piketty, T. (2014). *Yirmi Birinci Yüzyılda Kapital*. (H. Koçak, Çev.) İstanbul: İş Bankası Kültür.
- Polat, S. (1991). *Cumalıkızık Köyü Tarihsel Değerlerin Korunması Üzerine Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Popper, K. R. (1998). *Tarihselciliğin Sefaleti*. (S. Osman, Çev.) İstanbul: İnsan.
- Ritzer, G. & Stepnisky, J. (2019a). *Sosyoloji Kuramları*. (H. Hülür, Çev.) Ankara: De Ki.
- Ritzer, G. & Stepnisky, J. (2019b). *Sosyoloji Kuramları*. (H. Hülür, Çev.) Ankara: De Ki.
- Sakin, S. (2003). *Misak-ı Milli'nin Hazırlanışı, Kapsamı ve Tarihsel Değeri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 1-19.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
- Şeriatı, A. (1997). *İnsanın Dört Zindanı*. (H. Hatemi, Çev.) Ankara: İşaret.
- TDK. (1998). 0101-(2) Türkçe Sözlük- TDK-(2) (299.819KB), Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Tiryaki, K. B. & Sunar, L. (2016). *Kavram Geliştirme, Sosyal Bilimlerde Yeni İmkânlar*. Nobel: Ankara.
- Tricot, J. (1930). *Traite de Logique Formelle*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Uluçağ, C. (2019). *Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlığı Algı Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Utku, M. (2023). *Sosyal Bilgiler Kültür ve Miras Öğrenme Alanında Okul Dışı Öğrenmenin Çeşitli Değişkenlere Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Venceli, Füsün. (2023). *Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Efes Antik Kenti ve Müzesi Ziyaretine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir.
- Wacquant, L. (1998). Pierre Bourdieu: Hayatı Eserleri ve Entellektüel Gelişimi. (Ü. Tatlıcan, Çev.). G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (2016) içinde (s.53-76). İletişim.
- Yapıcı, M. (2006). İlköğretim 1. Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 8(1), 1-8.
- Yel, A. M. (2016). Bourdieu ve Din Alanı: Sermaye, İktidar, Modernlik. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (s.559-580). İletişim.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.

## Tarih Eğitiminde Yeni Bir Kavram Önerisi: Tarih Sermayesi

### Öz:

Tarih sermayesi, tarih eğitimi alanında tarih ve sosyoloji alanlarını içeren disiplinler arası yeni bir kavram önerisidir. Bu çalışma ile Fransız sosyolog Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi ve İngiliz akademisyen Louise Archer'ın ortak çalışmaları ile Bourdieu sosyolojisine bağlı olarak geliştirdiği bilim sermayesi kavramının alt başlığı olarak, kavramsallaştırmaya dair bir analiz yapılacaktır. Öğrencilerin ilgi duyduğu ders alanında daha fazla başarı elde ettiği, araştırma, okuma faaliyetlerinde bulunduğu, okul dışında bu alandaki eğitim faaliyetlerine daha fazla vakit ayırdığı, daha fazla kaynaktan yararlandığı görülmektedir. Öğrencinin derse ilgisinin belirleyici olması etkileyen faktörlerin araştırılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bourdieu, birikimi sermaye kavramı ile açıklamış ve ekonomik, kültürel, sosyal ve sembolik sermaye olarak ayırmıştır. İlgi, eğilim, yatkınlığı ifade eden bir kavram olarak "habitus" kavramını kullanmıştır. Alan kavramı ise kendine özgü kuralları, birikim ölçütleri olan belli konuları ifade eder. Sermayesi ve habitusu uyumlu ise kişi o alanda yüksek başarı elde edebilir. Ancak kişinin bir alana ilgi, eğilim ve yatkınlığının ölçülebilmesi için öncelikle sermaye ve habitusunun alana uygun olarak ölçülebilir olması gerekir. Bu sorunun anlaşılabilir ve ölçülebilir olması için öncelikle kavramsallaştırılması gerektiği açıktır. Bu nedenle alan yazına ilk olarak "tarih sermayesi" kavramını önermekteyiz. Bu çalışmanın amacı tarih sermayesi kavramını, tarih eğitimi alanına uygun şekilde açıklamak, tanımlamak, kapsamını belirlemek ve bu kavramın içeriğini tartışmaktır. Bu tartışma ile değerlendirme sürecinde, öğrencilerin birikimleri doğrultusunda eğilim, ilgi ve yatkınlığının bir kavram ile ifade bulmasıyla alan yazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Çalışmanın sonucunda Bourdieu'nün sermaye, sermaye çeşitleri, habitus ve alan kavramları ile bilim sermayesi kavramları sırayla incelenerek tündengelem ve tümevarımın birlikte kullanıldığı diyalektik yöntem ile tarih eğitimi alanındaki şu tanıma ulaşılmıştır: "Bir kişinin tarihe (alan) ilgi, eğilim ve yatkınlığını (habitus) etkileyen ve oluşturan (sosyal ve kültürel) kaynaklardan edindiği birikime (sermaye) tarih sermayesi denir." Ayrıca tarih sermayesi düzeyini etkileyen boyutlar için bilim sermayesinde kullanılan sekiz boyut dikkate alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih sermayesi, bilim sermayesi, Pierre Bourdieu, tarih eğitimi

## GİRİŞ

Tarih sermayesi, tarih eğitiminde yeni bir kavram önerisidir. Kavram, diğer bir ifade ile "idea" nesne ve olayların ortak özelliğini kapsayarak aynı isim altında toplayan bir temsildir (Erdoğan, 2016). Kavram (*concept*) yeni bir düşüncenin can bulmasının başlangıcıdır, kavramsallaştırma (*conception*) ise aynı kökten gelir ve hamileliğin başlangıcı, gebe kalma anlamı taşır. Bu anlamı ile adeta düşünce inşasındaki önemine gönderme yapmaktadır (Arıkan, vd., 2010; Tiryaki & Sunar, 2016). Türk Dil Kurumu sözlüğünde "Bir nesnenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, nosyon" olarak açıklanır (TDK, 1998, s.1243). Kavram, klasik felsefenin önemli başlıklarından biridir. Zihnin nesneyi onaylama ve reddetmeden olmadan özünde algılamasını sağlar (Tricot, 1930). Varlığı soyut veya somut bir özellik taşıyabilir ve ikisi de var olanı ifade eder (Öner, 1995). Aristoteles, kavramı şeyin tanımının tek bir kelimeyle ifadesi olarak tanımlar. Zihnin fikir birliğine duysal temsillerin çokluğunu getirdiği gerçekliğin yeniden inşasıdır. (Tricot, 1930). Kavram sadece bir varlığı akla getirmez, daha geneldir. Var olanın bütün hallerini kapsar bu nedenle göz önüne getirilemez (Öner, 1995).

Tarih, nev-i şahsına münhasır olaylar ile ilgilendiği için geçmişteki bir olayı ele aldığı anda kullandığı kavramların bile o zaman, olay ve durum içinde yegâne bir anlam oluşturduğunu düşünür. Tarih alanında birçok olayı, durumu kapsayan bir kavram üretmek zordur (Erdoğan, 2016). Benzer şartlar ancak bir tarihi dönemde gerçekleşir. Düzenli olarak tekrarlanan bazı olaylar gerçekleşse de fiziksel dünyadaki gibi değişmez değildir (Popper, 1998). Dolayısıyla tarih alanında kavramsallaştırma zor bir seçenektir. Söz konusu tarih eğitimi ile tarihin öğrenilmesi ve öğretilmesi olduğunda kavramsallaştırmanın kapısı aralanabilir. Ayrıca sosyoloji alanı da psikoloji, felsefe, siyaset bilimi alanları gibi kavramsallaştırmaya oldukça yatkındır. Bu alanlar kavramsallaştırma fabrikası gibi çalışırlar (Erdoğan, 2016). Bilgiyi bir

bütün olarak anlamlandırmaya yardımcı olan en temel zihinsel oluşum olan kavramlar tanıma, ayırt etme, seçme ve birleştirmeyi sağlar. Eğitim alanındaki kavramsallaştırma araştırmaları, bilginin organize edilmesinde anahtar bir işlev üstlenir (Bozkurt, 2018).

Tarih sermayesi bu çalışma ile Fransız sosyolog Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi temelinde ve İngiliz akademisyen Louise Archer'ın ortak çalışmaları ile Bourdieu sosyolojisine bağlı olarak geliştirdiği bilim sermayesi kavramının alt başlığı olarak kavramsallaştırılmıştır. Tarih alanı, doğası gereği kavramsallaştırmalar ve kuramsallaştırmalara pek uygun olmadığından tarih sermayesi, tarih eğitimi ile sosyoloji alanlarını kapsayan disiplinlerarası bir çalışma ile ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bazı derslere daha fazla yönelirken, bazı derslere ilgisiz kaldığı görülmektedir. Ayrıca öğrencinin ilgi duyduğu ders alanında daha fazla başarı elde ettiği, araştırma, okuma faaliyetlerinde bulunduğu, okul dışında bu alandaki eğitim faaliyetlerine daha fazla vakit ayırdığı, daha fazla kaynaktan yararlandığı görülmektedir. Öğrencinin derse ilgisinin belirleyici olması ilgisini etkileyen faktörlerin araştırılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunun anlaşılabilir ve ölçülebilir olması için öncelikle kavramsallaştırılmalıdır. Kavramsallaştırma, dağınık düşüncelerin sadeleştirilerek bütün olarak algılanabilmesi için etkili bir yöntemdir. Bu nedenle alan yazına ilk olarak “tarih sermayesi” kavramını önerilmektedir.

### ***Araştırmanın Problem Durumu***

Bourdieu, sosyoloji çalışmalarında sermayenin (*capital*) yeniden üretimi ile toplumdaki eşitsizliklerin birbirini tekrarlayan döngüsünün altını çizmektedir (Bourdieu, 1984; 1995; 2001). Üst sınıflar, habitusun sermaye (ekonomik, kültürel, sosyal, sembolik) ve alan ile etkileşimi yoluyla ayrıcalıklı konumlarını devam ettirir. Böylece toplumda yeniden üretim sağlanır. Ayrıcalık, tahakküm ilişkileri ve eşitsizlikler döngüsel olarak her kuşakta yeniden üretilir (Archer, vd., 2012). Eğitim söz konusu olduğunda egemen eğitim sistemi ve eğitim öğretim yoluyla toplumdaki egemen kültür yeniden üretilir. Toplumdaki kademelerin birbirini tekrar etmesi yoluyla toplumda yeniden üretim sonucu her sınıf kendi konumunu yıllar boyu koruyabilir. Yeniden üretim sosyal eşitsizliğin kilit noktasıdır. Ders mesaisinde zihinlere kazıma eyleminin etkililiği öğrencinin ait olduğu toplumsal sınıfa, sınıfın sermayesine göre değişir (Bourdieu & Passeron, 2019).

Bulduğu toplum tabakasının sermayesi öğrencinin kapasitesini, ders başarısını, meslek seçimini büyük ölçüde etkiler. Herkes zorunlu olarak eğitim alır ancak herkes aynı kalitede eğitim almaz. Aynı kalitede eğitim alanların hepsi de aynı oranda öğrenim sağlayamaz. Müfredatın içeriğine ve eğitim pratiğine bazı öğrenciler diğerlerine göre daha kolay uyum sağlayabilir. Eğitim sisteminin en tarafsız hali bile eşitsizlikler üretebilir (Aktay, 2016). Eğitimdeki bu eşitsizliklerin anlaşılır ve ölçülür olabilmesi için öncelikle kavramsallaştırılması gerektiği açıktır. Böylece tarih eğitimi alanına dair araştırılacak konunun sınırları, kapsamı belirlenip, problem tek bir kavram ile ifade edilebilir olacaktır. Bu çalışma kapsamında “öğrencilerin tarih derslerinde alan, habitus ve sermaye kavramları ile değerlendirilebileceği bir kavramın; kapsamı, sınırlılıkları, tanımı ve boyutları ne olmalıdır?” temel problemine cevap aranacaktır.

### ***Araştırmanın Amacı ve Önemi***

Öğrencilerin ilgi duyduğu ders alanında daha fazla başarı elde etmesi ilgisini etkileyen faktörlerin araştırılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bunun anlaşılabilir ve ölçülebilir olması için öncelikle kavramsallaştırılmalıdır. Bu araştırmanın amacı tarih sermayesini tarih eğitiminde kullanılmak üzere açıklamak, tanımlamak, kapsamını belirlemek ve içeriğini



tartışarak sosyoloji temellinde kavramsallaşmaktır. Bu açıdan tarih eğitimi ve sosyoloji alanında disiplinlerarası bir çalışmayı temsil etmektedir. Tarih eğitimindeki bir sorun sosyolojik bakış açısıyla değerlendirilecek bir zemine yerleştirilecektir. Bu çalışma ile değerlendirme sürecinde, öğrencilerin birikimleri doğrultusunda eğilim, ilgi ve yatkınlığını etkileyen unsurların bir kavram ile ifade bulmasıyla alan yazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Modeli*

Bu çalışma, tarih eğitimi ile sosyoloji disiplinlerini kapsayan disiplinler arası nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma çeşitli disiplinleri kapsayan, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konulmasında nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır. Sosyoloji disiplini, insan davranışları hakkında, geleneksel araştırma yöntemlerinden farklı olarak, nitel araştırmalara bakış açısı sunan önemli bir disiplindir. İnsanların toplumsal yaşama biçimi ve kuralları nasıl anladıkları, bunu yaşamlarına nasıl yansıttıkları ile yakından ilgilenir. Bu açıdan nitel araştırma olarak kabul edilen yöntemlere önemli katkıda bulunmuştur. Disiplinler arası çalışmalar ile “bütüncül anlayış” insan davranışlarının birbiriyle bağlantılı olduğu, dolayısıyla olguların bütün olarak incelenmesi gerekliliğini savunur (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu nedenle tarih eğitiminde sosyolojik bakış açısı ile bir kavramın önerildiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında Bourdieu'nün sosyoloji araştırmaları ile bilim sermayesi kavramının geliştirilmesine yönelik araştırmalar incelenmiştir. Nitel veri bulgularından yola çıkılarak tarih eğitimi alanına yönelik “tarih sermayesi” kavramı önerilmiştir.

### *Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi*

Temelde nitel araştırma olarak kurgulanan bu araştırmada Bourdieu'nün sermaye, sermaye çeşitleri, alan ve habitus kavramları üzerine yaptığı ve bilim sermayesi kavramı üzerine yapılan akademik araştırmalar doküman incelemesi yöntemiyle ele alınmış ve tarih eğitimi bağlamında karşılaştırmalı bir içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Ayrıca çalışmada tümdengelim ve tümevarımın birlikte kullanıldığı diyalektik yöntem kullanılmıştır. Ergun (2018) yöntemin temelinde tümdengelim ve tümevarımın birlikte işlediğini savunur. O'na göre tarihte tekerrür olamayacağı için yalnızca tümevarım mantığına dayalı bir felsefi temel, toplumsal bilimlere uygun değildir. Bu nedenle bilimsel bilgi üretebilmek adına tümdengelim mantığına yönelik diyalektik yöntem kullanılmalıdır (Dağ, 2022). Bu temelde alan, habitus, sermaye, sermaye çeşitleri ve bilim sermayesi kavramları sırayla incelenerek tarih sermayesi kavramının literatürdeki hiyerarşik konumuna tümdengelim ile ulaşılmıştır. Tarih sermayesi tanımının, içeriğinin ve alt boyutlarının belirlenmesi ile tümevarım yöntemi kullanılarak tarih sermayesi kavramının kapsamına ulaşılmıştır. Çalışma sonunda Rentel'in beş aşamalı kavram geliştirme süreci tarih sermayesi kavramının geliştirilmesi için kullanılmıştır. Böylece tarih sermayesi kavramının tarih eğitimindeki tanımı, başka kavramlardan ayıran özellikleri, kullanılacağı yerler, önemi ve kullanım özellikleri açıklanmıştır.

### *Etik Kurul İzin Bilgisi*

Bu araştırma, etik kurul kararından muafır

## BULGULAR VE YORUM

Tarih, kavramsallaştırma ve kuramsallaştırma için elverişli bir alan olmasa da söz konusu eğitim ve alt başlık olarak tarih eğitimi olduğunda; özellikle de bir sorunun anlaşılabilir ve ölçülebilir olması için kavramsallaştırma söz konusu olmaktadır. Ayrıca kavramsallaştırmanın daha tercih edilir olduğu sosyoloji alanı ile disiplinler arası bir çalışmayı temsil etmesi açısından kavramsallaştırmayı kolaylaştırmaktadır. Tarih sermayesini, sosyoloji alanı temelinde, tarih eğitimi alanına uygun bir kavram olarak önerebilmek için öncelikle Bourdieu sosyolojisinin temel kavramları olan alan ve habitus, sermaye, sermaye çeşitleri (ekonomik-sosyal-kültürel-sembolik) ile bilim sermayesi kavramı açıklanmalıdır.

### *Alan ve Habitus*

Alan, nesnel konular arasındaki bireyleri veya birliktelikleri sınırlandıran ilişki ağıdır (Ritzer & Stepnisky, 2019b). Bourdieu bu kavramı ilk olarak 1966 yılında “*Champ intellectuel et projet createur*” başlıklı çalışmasındaki (Jaurdain & Naulin, 2020), sanat ve edebiyat dünyalarının tarihsel oluşumu ve dönüşümü üzerine yaptığı ampirik araştırmasıyla geliştirmiştir. Daha sonra Bourdieu ve arkadaşları tarafından fikir, felsefe, bilim, din, akademi, şiir, yayıncılık, siyaset, yargı, ekonomi, spor, bürokrasi ve gazetecilik alanları üzerine yapılan araştırmalarda büyük ölçüde değiştirilmiş ve genişletilmiştir (Wacquant, 1998).

Bourdieu alanı, toplumsal dünyada iş bölümünün artmasıyla artan farklılaşma süreci nedeniyle toplumsal hayat çevrelerinin özerkleşmesi olarak tanımlar. Özerkleşme, her toplumsal alanın kendine özgü bir amaç tanımlamasıyla sağlanabilir. İktisat alanının amacını zenginlik, sanatın ise tanınırlık olarak belirlemesi gibi. Her alan içindeki kişiler kendi alanlarına uygun hedeflere ulaşmak için mücadele eder. Alandaki konumu, ona özgü sermaye oranı belirler (Jaurdain & Naulin, 2020). Bourdieu & Wacquant (1992) farklı alanlardaki sermaye birikimini “oyunlar” benzetmesi ile açıklar. Her bir alanın kuralları ve başarı kriterleri vardır. Hukuk alanındaki başarı kriterleri edebiyat için aynı derecede önemli sayılmayabilir. Romancının kitap yazarken iyi bir yargıç olması, yasa yazımının ise edebi özellik taşıması beklenmez. Ne kadar “çıkar” varsa o kadar alan vardır. Her alan kendine has bir çıkar biçimini üretir ve varsayar (Bourdieu & Wacquant, 2014).

Bourdieu (1980) habitusu, *La Sens Pratique*'de açıklamıştır. Belirli bir varoluş koşulları sınıfıyla ilişkili koşulların kalıcı yatkınlık sistemlerini, yapılandırıcı işlev görmeye eğilimli yapıları, bilinçli olmaksızın amaçlarına önel olarak uyarlanabilecek ilke ve temsilleri üretirler. Algıladığımız, değerlendirdiğimiz ve hareket ettiğimiz dünya aracılığıyla oluşan kalıcı ve aktarılabilen eğilimler sistemini habitus olarak tanımlar. Toplumsal koşulların ile dışsal faktörler içselleştirilerek kazanılır (Wacquant, 1998). Tekrarlar sonucunda alışkanlık haline getirilen, zihin ve bedende aşına olunan şeydir (Calhoun, 2000).

Habitus aile içinde, eğitim ve arkadaş sistemiyle şekillenen, biz ve çevremizdeki ilişkilerdir. Hareket ve konuşmaları, düşünme tarzını, dünya görüşünü şekillendirir. Kişilerin kendine özgü habitusları onların diğerlerinden farklı davranışlarını açıklar. Cinsiyet, millet, sınıf ve aile ile karmaşık bir yapı oluşturur (Yel, 2016). Bourdieu ve Wacquant (1992) bu noktada “*sudaki balık*” benzetmesini kullanır. Habitus ürünü olduğu toplumsal dünya ile karşılaştığında sudaki balık gibi kendi evindedir ve yadırgamaz. Tercihlerin tercih edilmemiş ilkesi olan habitusun tercihinin özgür, tesadüfi ve bilinçli olmadığı altını çizer (Bourdieu, 2020). Kişinin habitusunda milyonlarca seçenek olmasına rağmen farkına varmadan hazır bulduğu seçeneklere yöneldiği için hür iradeyi kısıtladığı söylenebilir (Yel, 2016).

Habitus tarihin bir ürünüdür. Tarihin ürettiği şemalara uygun bireysel ve kolektif pratikler daha fazla tarih üretir. Kişilerde algı, düşünce ve eylem olarak yerleşmiş geçmiş deneyimlerin aktif olarak varlığını korumasını sağlar (Mouzelis, 1995). Sadece bireyselliğin değil, kolektivistinin de başarısıdır (Calhoun, 2000). Bourdieu kuramıyla araştırma yapan bir araştırmacı habitus kavramını temel aldığı zaman kişilerin gerçek davranışlarını kavrayabilmesi için araştırdığı grubun sınıfsal kökenini, eğitim gördüğü okulları, dinsel veya din dışı eğitimlerini vb. dikkate almalıdır. *Habitus* şemaları, bilinçli olanlarla birlikte, bilinçli stratejiler oluşturmaya katkıda bulunan daha az bilinçli veya bilinçsiz öncüllerden meydana gelir (Mouzelis, 1995). Bourdieu ve Wacquant (2014) toplumsal hayatın düzenli ve öngörülebilir olmasını habitus ile açıklar. Tarihsel olarak inşa edilmiş, kuramsal olarak kök salmış, toplumsal olarak değişken, üretici bir matristir.

Bourdieu sosyolojisinde alan, habitus ve sermaye kavramları içsel bir ilişki içindedir (Wacquant, 1998). Farklı alanlarda dönüştürmeler yapılabilmesini ve biriktirilmesi gereken kaynak türlerini sermaye ile açıklar (Bourdieu & Wacquant, 1992). Alan habitusu koşullandırır, habitus alanı oluşturur (Ritzer & Stepnisky, 2019b). Habitus pratiği içerden, alan ise eylemi dışarıdan biçimlendirir. Alan, içindeki egemen konumları sürdürme, tâbi konumdakileri de yıkma stratejisiyle yönetme eğiliminde olduğundan, içindeki konumları özel davranış kalıplarına yönelttiği görülür (Wacquant, 1998).

### ***Sermaye ve Çeşitleri***

Sermaye en kısa anlamıyla birikmiş emektir. Failler ve gruplar tarafından emek biçimiyle elde edilerek toplumsal enerjiyi ele geçirme olanağı sağlar. Birikmesi zaman alır, kâr üretme ve yeniden üretim şekliyle varlığını sürdürür (Bourdieu, 1986; Bourdieu, 2021). Yeniden üretim ise Bourdieu'nün, sermayenin kuşaklara aktarılarak varlığını sürdürmesi sürecini açıklamak için geliştirdiği kavramdır (Calhoun, 2000). İnsanların edindikleri özel sermaye donanımları eğilimlerini oluşturur (Wacquant, 1998). Çalışan grupların yapısı sermaye türlerinin dağılımı üzerinden kurulur ve onu elde edenlerin kuvvet, iktidar ve kâr edinmelerini sağlar (Palabıyık, 2011). Sermayenin (*capital*) bulunduğu ve yoğunlaştığı kentler benzer isimle başkent (*capitale*) olarak adlandırılır (Bourdieu, 2015). Başkent tüm sermaye türlerinin toplandığı yerdir. Taşra ise geride kalan, habersiz ve aksanı olan yönüyle başkentten zenginliklerinden mahrum olarak alt sırada konumlanır (Bourdieu, 2016).

Bourdieu sermayenin Marksist kuram tarafından kabul edilen ekonomik boyutunun yanında başka türlerinin de etkisini kabul etmeden sosyal dünyayı anlamının imkânsız olduğunun altını çizer (Field, 2008). Marks sermayeyi “*başkasının emek ürünlerinin özel mülkiyeti*” ve “*biriktirilmiş emek*” olarak tanımlamıştır. Sermayenin ana unsurları dolaşım sürecinde sürekli olarak birbirlerinin yerini alabilen para ve metadır (Marks, 2003). Para, ürünü yapan ve satın alan işçi ile yatırım yapanlar arasındaki ilişki sonucunda sermaye halini alır (Ritzer & Stepnisky, 2019). Marks'ın asıl çıkardığı sonuç “*sonsuz birikim prensibi*” ile sermayenin doğal sınırlar olmaksızın birikim ve az sayıda kişinin elinde yoğunlaşma eğilimine sahip olmasıdır. Bu durumda ya sermayenin getiri oranı azalacak ya da sermayenin aldığı pay milli gelir kanalıyla artacaktı. Ancak her iki kuram da sosyo-ekonomik veya politik bir denge vadetmiyordu (Piketty, 2014).

Bourdieu'nün sermaye kavramına bakışı maddeci ve somut olmanın ötesine geçer. O'na göre fayda ve çıkar sağlayan her şey sermayedir (Palabıyık, 2011). İktisat kuramında kişisel çıkar ekonomiye indirgenir, diğer biçimleri “ekonomik olmayan” olarak tanımlanır (Bourdieu, 1986). Ancak fayda ve çıkarın yalnızca ekonomi ile açıklanması toplumsal dünyayı anlamayı

imkânsızlaştırır (Bourdieu, 2010). Çalışmalarında çıkar sağlayan dört çeşit sermaye biçiminden bahsetmektedir. Bunlar; ekonomik sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye ve sembolik sermayedir (Palabıyık, 2011). 1987 yılında Alman televizyonuna verdiği röportajda sosyal alanı kumarhaneye benzetmiştir. Bu örneğe göre ekonomik sermaye siyah fişleri, kültürel sermaye mavi fişleri, sosyal sermaye kırmızı fişleri temsil eder ve bunlarla kumar oynanır (Field, 2008). Kişilerin biriktirdikleri, sermayenin genel miktarı ve bileşimi, şimdiki ile gelecekteki konumlarını belirler, habitusları hakkında değerli ipuçları sağlar (Wacquant, 1998).

### ***Ekonomik Sermaye***

Sermaye kavramının asıl kaynağı Marks sosyolojisidir denilebilir. Bourdieu'nün "ekonomik sermaye" başlığıyla sınıflandırdığı sermaye, bir açıdan Marks'ın sermaye tanımıyla açıklanabilir. Ekonomik sermayede para ve finansal kaynaklarla ilgili sahip olunan sermaye ve onunla gelen faydacı durum ele alınmıştır. Ancak Bourdieu farklı olarak bu sermaye biçiminin üretim ve dolaşımında diğerleriyle ilişkisini de inceler. Sermayede ekonomik olan ve olmayan ayrımı yapmaz (Palabıyık, 2011; Özsöz, 2007).

Bourdieu ekonomik sermayeyi "*Anında ve doğrudan paraya çevrilebilir ve mülkiyet hakları biçiminde kurumsallaştırılabilir olan sermaye*" olarak tanımlar (Bourdieu, 1986). Ekonomik sermayenin diğer bütün sermaye çeşitlerinin üstünde olduğunu düşünür ve onun diğer sermaye türleriyle bir araya gelebileceğinin altını çizer (Field, 2008). Sistemin temelinde her zaman ekonomik mallar yer almaz. Birikim şeklini oyun alanı belirler. Hukuk gibi bir alanda referans kaynağı ekonomik sermaye değil, hüküm vermekteki adalet ve teknik uzmanlıktır. Her alan kendine özgü sermayeyi oluşturduğu için bir alan diğerine doğrudan indirgenmez (Calhoun, 2000). Sanatçılar dünyası, aşk ya da evlilik gibi değişimler maddi olmadığı, çıkar amacı taşımadığı yönündeki geleneksel görüşe karşı çıkar (Field, 2008). Kutsallaştırılan alanlarda da çıkar ilişkileri devam eder, bu alanlar da sermayenin birikim ve yeniden üretim döngüsüne tabidir (Calhoun, 2000).

Ekonomi kuramı, kapitalizmin icadı olan pratikler ekonomisi tanımıyla açıklanır. Maddi alışveriş, ticari değiş-tokuş, kâr gibi ekonomi alanına ait kavramları kapsar. Diğer birikim biçimlerini ekonomik olmadığı ve çıkar gözetmediği gerekçesiyle göz ardı eder (Bourdieu, 1986). Bourdieu'nün kavram ve metodolojileri iç içe ve birlikte anlamlandırılır. Sermayeyi açıklamak için ekonomik olanın yanı sıra kültürel ve sembolik sermaye ile değerlendirme yapmak gerekmektedir (Kaplan & Yardımcıoğlu, 2020).

### ***Kültürel Sermaye***

Kültürel sermaye, kültürel anlamdaki nitelikleri, eğilimleri ve malları ifade eder (Archer, vd., 2015). Bourdieu 1960 yılında Cezayirli yerli halk üzerine yaptığı araştırmasında grupların toplumsal yapıdaki durumlarını belirlemede, kültürel sermaye sembollerindeki farklılıkların işaret olarak kullanılabilmesini savunmuştur. Bu kavrama yavaş yavaş ulaşmış, kültürel beğenilerin üstünlük statüsü olarak kötüye kullanılmasına dikkat çekmiştir. Kültürel sermaye her zaman ekonomik sermaye ile doğru orantı vermez. Kişi finansal açıdan kötü koşullarda olsa da kültürel sermayesi yüksek olabilir. Bunun tam tersi de mümkündür. Güç ve statülerin sürdürülmesi ve paranın eksikliğini telafi etmek için kültürel sermaye kullanabilir (Field, 2008).

Kültürel sermaye toplumda yüksek olduğu düşünülen değerler hakkında bilgi sahibi olmak ile alakalıdır. Diplomaya sahip olmak, okul ve üniversitelere gitmek kültürel sermaye için önemlidir. Orta sınıfa mensup bir ailenin çocuğunun daha iyi bir eğitim alarak donatılması ve okulda başarılı olmasına rağmen işçi ailesinin çocuğunun başarısız olması kültürel sermayenin

sonucudur (Palabıyık, 2011). Bourdieu kültürel sermayeyi cisimleşmiş, nesneleşmiş ve kurumsallaşmış olmak üzere üç biçimde açıklar. Cisimleşmiş kültürel sermaye kişinin beden ve zihninin uzun süreli yatkınlıklarını, nesneleşmiş kültürel sermaye sahip olunan nesnel malları, kurumsallaşmış kültürel sermaye ise sahip olunan kültürel sermayeyi koruma altına alıp ona orijinal nitelikler verilmesini kapsar (Bourdieu, 1986; 2010). Cisimleşen kültürel sermayeye aileden öğrenilen dil alışkanlıkları, yazma stili örnek verilebilir ve eşitsizliği en şiddetli biçimde eğitim alanında üretir. Nesnelleşen kültürel sermaye kitap, resim gibi kültürel hüneler ile oluşan nesnel eserlerdir. Kurumsallaşan kültürel sermayeye eğitimsel onaylama ve kutsama sisteminin ve bürokrasi uygulayıcılarının eşitsiz toplumsal konumlara dağıtılmasındaki kurumsal etkisi örnek verilebilir (Palabıyık, 2011).

Bourdieu, kültürel sermayeyi başta eşitsizliğin eğitim alanında yeniden üretildiğinin altını çizmek için, farklı sosyal sınıflardan gelen çocukların akademik başarılarının eşit olmadığını açıkladığı araştırmalarda kullandı. O'na göre kültürel sermaye, sermayenin kalıtsal iletiminin en etkili şekilde gerçekleştiği sermaye türüdür (Field, 2008).

### **Sosyal Sermaye**

Bourdieu'nün toplumsal yeniden üretimin kültürel antropolojisini yaratma çabası, sosyal sermayeye bakışını oluşturur (Field, 2008). Sosyal sermaye bireyin toplum içerisinde tanıdığı ve desteğini alabileceği, güvendiği sosyal ilişkileri ifade eder. Kişilerin diğerleri ile bağlantıları, grup üyelikleri, ilişkilerin hükümleri, ayrıcalıklar ve itimat söz konusudur. Sosyal sermayedeki ilişki ve özellikler, ekonomik-kültürel sermaye dağılımına bağlıdır (Palabıyık, 2011). Field (2008) sosyal sermaye kuramını iki cümle ile özetler: “İlişkiler önemlidir. İnsanlar birbirleriyle ilişki kurarak ve bunun zaman içinde devam etmesini sağlayarak, kendi başlarına başaramayacakları ya da sadece büyük zorluklarla başarabilecekleri şeyleri gerçekleştirebilmek için birlikte çalışabilirler.”

İnsanlar birbirlerine bağlayan iletişim ağları kaynak oluşturması nedeniyle bir tür sermayeye dönüşür. Ne kadar insan tanıyor ve onlarla ortak hayat görüşü paylaşıyorsanız sosyal sermayeniz o kadar zengindir. Sosyal sermaye de tanıdığın kişi sayısı, onlarla paylaştığın ortak düşünceler ve ilişkilerin devamlılığı önemlidir. İnsanlar bir işi halletmek istediklerinde tanıdığı kişilere başvurması daha kolaydır ve daha hızlı sonuç alır. Sosyal iletişim ağları servet niteliğindedir. Burada kişinin doğrudan tanıdıklarından yarar sağlamasından ziyade diğerleriyle ortaklaşa çalışması ön plandadır. Ancak toplumsal ilişkilerin ortak paydalar ve çıkarlara indirgenerek “sermaye” olarak ifade edilmesi sosyal düşünürler, siyaset bilimciler, eğitimciler ve tarihçiler arasında birçok tartışmaya neden olmuştur (Field, 2008).

Başlangıçta sosyal bağların bir sermaye biçimi olarak tanımlanması, kâr ve kazanç sağlama, yatırım yapılabileceği bir metaforken, araştırmalar ile literatürdeki yerini aldı. Alfred Marshall, Lydia J. Hanifan, Jane Jacob, Glenn Loury, Pierre Bourdieu, James Coleman, Robert Putnam bu kavramı açıkladılar (Lin, 1999). Son on yılda ilgi çekmiş gibi görünse de Bourdieu (1980), Coleman (1988- 1990) & Putnam'ın (1993-1995) katkılarından dolayı sosyal bilimler alanında uzun, entelektüel bir tarihe sahiptir (Töremen, 2010). Kavramın bugünkü öneminin sağlanmasında en etkili kişi Robert Putnam'dır. Sosyal sermaye, Bourdieu'nün sosyal kuram alanında yaptığı çalışmalardan daha az ilgi görmüştür (Field, 2008).

### **Sembolik Sermaye**

Sembolik sermaye, en yüksek sosyal prestij ve meşruiyetle tanınan, sosyal avantaj için en güçlü olabilecek sermaye biçimlerini ifade eder. Bireyin kendisiyle alakalı görünüş, şeref, prestij,

duruş ve konuşma gibi simgesel özellikler bütünüdür (Özsöz, 2007; Palabıyık, 2011). Bilme ve tanıma düzlemlerinde konumlanır (Bourdieu, 2016). İnsanlar onlar için anlam ifade edenlerden yola çıkarak eyleme geçer. Örneğin ülke bayrakları somut özellikleri ile değil, insanlarda çağrıştırdığı anlamlardan dolayı önemlidir. Vatani simgelediğinde saygı duyulur, soykırımı simgeliyorsa yakılır (Ritzer & Stepnisky, 2019a).

Sembolik sermayeye sahip olmak kazanç elde edilecek kişiler üzerindeki güçtür ve birikim stratejisi ön plandadır. Modern toplumlarda prestij elde etmek, muhafaza etmek ve arttırmaya çalışmak sembolik sermaye biçimlerindedir. Bourdieu bu konuda Kabiliye'deki köylü aileleri örnek verir. Ailenin adıyla özdeşleşmiş bir toprak parçası yabancıların eline geçtiğinde onu, çok fahiş bir fiyatta da olsa satın almak onur meselesidir. Yani sembolik sermayeyi korumak iktisadi iflasa sebep olabilir (Jourdain & Naulin, 2020). Sembolik sermaye, ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeden elde edinilen kazanım ve değerlerin bütünüdür göstergesidir. Temelinde bu unsurlarla sınırları belirlenmiş prestij ve tanınma vardır (Albiz, 2022). Özellikle kültürel sermaye elde etmede ve aktarmadaki sosyal koşullar sembolik sermaye olarak kabul edilebilir. Örneğin okuma yazma bilmeyen bir toplumda okuma yazma bilmek sembolik bir değere dönüşür ve ekstra kazanç sağlar (Bourdieu, 1983).

Sembolik sermaye habitus ile şekillendirilir. Aile ve okulun aşladığı eğilimler sonucu kendiliğinden ortaya çıkar (Yel, 2016). Kültürel sermayenin sembolik sermaye olarak işlevi, doğal bir yetenekle özdeşleştirildiğinden oldukça kuvvetlidir. Kültürle ilintili bir otoriteye sahip yöneticiler iktidarlara layık görülürler. Aynı süreç ekonomik ve sosyal sermaye için de geçerlidir. Her sermaye sahibinin ek olarak sahip olduğu sermayedir. Sahip olunan üstünlüklerin görülmesini sağlar. Düğün alayları, geçit törenleri, büyük merasimler vb. ile sembolik sermaye sergilenir. Adalet divanı gibi merasimlerde kırmızılı ve siyahlı insanlar, sandalyelerin yükseklik oranı, minder bulunup bulunmaması, sağda veya solda olması, toplumlarda hiyerarşiyi ifade etmek için belirlenmiştir (Bourdieu, 2016).

### ***Bourdieu'nün Eğitim Eleştirisi***

Tarih sermayesinde Bourdieu'nün eğitim eleştirisi dikkate alınır. O'nun zor anlaşılmasının nedenlerinden biri de antropoloji, eğitim, kültür tarihi, dilbilim ve felsefe gibi bilimlerini birlikte kullanmasıdır (Yel, 2016). Eğitimdeki eşitsizlikleri habitus ve kültürel sermaye ile açıklar ve okulların bu eşitsizlikleri kuşaktan kuşağa aktardığını savunur (Tezcan, 1993). Sermayenin eşitsiz dağılımı eğitim kurumlarını da etkiler. Dersin verimliliği, aşlamaya çalıştığı habitus ile ailenin habitusu arasındaki mesafeye bağlıdır (Bourdieu & Passeron, 2019).

Öğrencilerin cinsiyet, sosyal köken, okul geçmişi vb. gibi farklılıklarını yok saymak, bu farklılıkları değerlendirebilmenin de önünü kapatmıştır (Bourdieu & Passeron, 2019). Bu farklılıklara değinecek olursak, imtiyazlı sınıflardan gelen öğrenciler çevrelerinden derslerine dair alışkanlık, bilgi, maharet ve ince bir zevk edinirler. Sosyal sınıfları ne kadar yüksekse tiyatro, müzik, resim, sinema gibi kültürel alanlarda o kadar bilgilidirler. Yüksek öğretimdeki okullarda da toplumsal katmanlar eşitsiz bir şekilde temsil edilmektedir. Erkek çocuklardan babası tarım işçisi %1 sanayici %70 serbest meslek sahibi olanların ise %80 yüksek öğretime devam etme şansı vardır (Bourdieu & Passeron, 2022).

Eşitsizlikler cinsiyet farklılığında da kendisini gösterir. Belirli alanlara erkek öğrencilerin daha fazla yönelmesi ve kız öğrencilerin sözel alanlara mahkûmiyeti olasıdır. Görünürde bilinçli tercihler gibi görünse de kadınlar kadınsı bir yatkınlık gerektiren mesleklere bilinçsizce yönelirler. Erkeklerin kolayca tercih edildiği alanlarda kadınlar daha zorlu bir süreçten geçerek

alınır (Bourdieu & Passeron, 2019). Tehditler, tercih noktasında imtiyazlılara kıyasla alt sınıflara, erkek öğrencilere kıyasla kadın öğrencilere, kendisini daha fazla dayatır. Eğitim eşitsizliklerinin görüldüğü bir diğer etken ise coğrafi bölgedir. Yaşamını büyük şehirde geçirenler küçük kırsal kesimdekilere göre daha avantajlıdır. Ancak her ikisi de eğitimde aynı beklenti ile karşı karşıya gelir (Bourdieu & Passeron, 2022).

Yüksek öğretimde yoksun sınıflardan gelen öğrenciler arasında gecikme, kalma ve ders tekrarı daha fazla görülür. Ekonomik imkânların eşitlenmesi ile tüm öğrencilere eşit imkân tanındığı ve ölçülen kabiliyetlerin “doğal yeteneklerden” kaynaklandığı düşünülebilir. Ancak alt sınıflardan gelen, işçi, ücretli, küçük esnafın çocukları için kendi kültürlerine daha zıt yeni bir kültüre girmeleri ekültürasyon ile sonuçlanır. Seçkinlerin kültürü ise okulun aktarmaya çalıştığı kültüre o kadar yakındır ki, orta sınıftan gelen çocuk kültürlü sınıftan gelen çocuğa göre bunu çok ama çok çalışarak elde edebilir (Bourdieu & Passeron, 2022).

Bourdieu devletin dayattığı sistemler ile standartlar ortaya çıkardığını, eğitim sistemi vasıtasıyla bu standartların kuşaklar arasında yeniden üretiminin sağladığının altını çizer. Âlimler zümresinin yükselişi ile de hukuka, okula, liyakate, yetkinliğe dayanan doğuştan getirilen yeteneklerin karşısında durmaya yetkin bir kademenin yükselişi sağlanmış ve kuşaklar boyunca kendisini dayatmıştır (Bourdieu, 2016). Toplumsal farklılaşma sonuçlarının deterministik olmadığının altını çizmek gerekir (Bourdieu & Passeron, 2022).

### ***Bilim Sermayesi***

Bilim sermayesi kavramı, İngiltere’de King’s Collage London Üniversitesi sosyoloji profesörü Louise Archer ile diğer akademisyen ve öğretmenler tarafından geliştirildi (Archer, vd., 2015). Bilim sermayesinin sosyolojik temeli Bourdieu’nün (1986; 1995) sosyoloji kuramlarına dayanır. Bourdieu, kültürel sermayenin anahtar bileşenleri olarak birbiriyle etkileşim halinde olan sermaye, habitus ve alan kavramlarını tanımlamıştır (Archer, vd., 2015; Nomikou, vd., 2017). Sermaye çeşitleri, habitus ve alan bireyin sosyal dünyada nasıl faaliyetlerini şekillendiren eğilimlerdir (Archer, vd., 2014). Bilim sermayesi bilimle ilgili nitelik, anlayış, bilgi, ilgi ve sosyal bağlantıları kapsayan (ASPIRES, 2013) bir öğretim yaklaşımıdır ve bireyin bilim kaynaklarındaki birikimleri veya eksikliklerini anlamamanın bir yoludur (Archer, vd., 2015; Godec, vd., 2017; Nomikou, vd., 2017). Öğrencinin sosyal çevresine, irtibat ve ilişkilerindeki çeşitliliğe odaklanır. Böylece sosyal sınıfın öğrencilerin bilim alanındaki ilgisini, bu alanda kariyer yapma isteğine etkisini tespit eder ve bilime devam edip etmeme nedenleri hakkında bilgi verir (Archer, vd., 2015).

Öğrencilerin 16 yaş sonrasında bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında kariyer tercih etmemesi endişe vericidir. Özellikle azınlık gruplar, işçi sınıfı, kadınlar, ulusal ekonomik büyüme için önemli olan bu alanlarda yetersiz temsil edilmektedir (ASPIRES, 2013). Bilim sermayesi ile öğrencilerin bilime istekli ve hevesli olmalarında bazı kalıpların tespiti sağlanır (Archer, vd., 2014). Öğrencilerin bilim alanında yararlandıkları kaynakların yeterliliği veya eksikliği bilim sermayesi ile önceden anlaşılabilir. Böylece eksikliklerin giderilmesine olanak sağlar (Archer, vd., 2015; King & Rushton, 2020). Öğretim yaklaşımlarından temel farkı öğrencilerin mevcut birikmiş bilim sermayesini değerlendirmeye odaklanmasıdır (Godec, vd., 2017).

Öğrencilerin bilim ile ilgili kaynaklardan elde ettiği sermayenin önceden tespit edilmesi bilimdeki başarı veya başarısızlığını anlamamanın bir yoludur. Bazı öğrenciler öğrenme esnasında bilimle ilgili kaynak ve eğilimlerini kullanabilirler. Diğerleri ise bilgi, bağlantı, kaynak ve

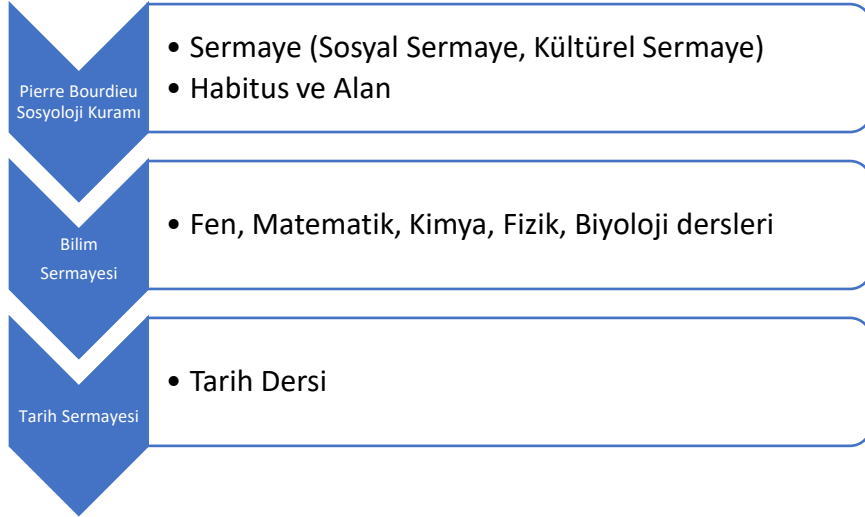
eğilimlere sahip değildir. Bu noktada bilim sermayesi bazı öğrencilerin fen derslerinde kendilerini rahat hissetmeleri ve bilimle ilgili kariyer yapmayı düşünürken diğerlerinin bunun kendileri için uygun bir hedef olmadığını düşünmesindeki sebepleri açıklamaya ve buna çözümler üretmeye yardımcı olur (King & Rushton, 2020). Bilim sermayesinin kuramlaşması için Bourdieu'nün sermaye kavramından yararlanılmasıyla, bir kişinin bilim kimliğini ve bilime katılma potansiyelini ortaya koymak mümkün olmuştur (Dewitt, vd., 2016). Bilim sermayesi kültürel ve sosyal sermaye ile yakından ilişkilidir. Bilime yönelik bireysel motivasyonlardan ziyade aile ve sosyal grup kültürlerinin etkisini vurgular (Edwards, vd., 2015). Aynı bir sermaye türü değildir. Bilimi teşvik eden ve kısıtlayan faktörleri belirlemeye yardımcı bir mercektir. Kullanım ve değişim değerine sahip ekonomik sosyal ve kültürel sermaye türlerini bir araya getiren kavramsal bir araç olarak kullanılır (Archer, vd., 2014; Dewitt, vd., 2016).

Bilim sermayesi bireylerin ve grupların sosyal ve kültürel kaynaklarının bir parçasıdır. Öğrencilerin günlük hayatlarında medyayı izlemek, okul laboratuvar araştırmaları ve bilim projelerine katılmak gibi etkinlikleri destekler (Edwards, vd., 2015). Bu yaklaşım yeni bir öğretim sistemi değildir, halihazırda kullanılan müfredatlar ile uyumludur. Fen derslerinin öğrencilerin günlük deneyimleriyle özdeşleştirilerek mevcut uygulamada küçük değişiklikler yapmayı içerir (Godec, vd., 2017). Öğretmenlerin çalışmalara katılımıyla geliştirilmiş pedagojik bir yaklaşımdır. Öğrencilerin evlerinde ve kültürel bağlamlarında kazandıkları mevcut sermayeyi ortaya çıkarmayı ve gelişimlerini teşvik için öğretmenlerin uygulamalarında değişim ve düzenlemeler yapmayı gerekli görür (King, vd., 2015; Nomikou, vd., 2017).

### ***Tarih Sermayesi***

Tarih sermayesi, bu çalışma ile Bourdieu'nün sosyoloji kuramı temelinde, tarih eğitimi alanına yönelik, öğrencilerin tarih derslerinde kültürel sermaye, sosyal sermaye, habitus ve alan kavramları kullanılarak değerlendirilmesi gerekliliğine dayanılarak önerilmiştir. Tarih sermayesinin kuramsal temelini Bourdieu'nün sosyoloji çalışmaları, boyutlarını ise Louise Archer'ın ortak çalışmalar ile Bourdieu sosyolojisine bağlı olarak geliştirdiği bilim sermayesi kavramının alt boyutları oluşturur. Bilim sermayesi, sayısal dersler olarak sınıflandırılan fen, matematik, fizik, kimya vb. gibi dersleri ölçerken, tarih sermayesinde yalnızca tarih derslerindeki birikim (sermaye) dikkate alınır. Hiyerarşik olarak değerlendirildiğinde, bilim sermayesi Bourdieu'nün sosyoloji kuramının alt başlığı, tarih sermayesi ise bilim sermayesinin alt başlığıdır.





Şekil 1. Sermaye kavramlarının disiplinlerarası hiyerarşik sıralaması

Bourdieu'ye (2021) göre en geniş anlamda sosyal dünya birikmiş bir tarihtir. Bu birikim maddileşmiş veya cisimleşmiş haliyle sermaye kavramını ifade eder. Bourdieu'nün tarih alanına sermaye kavramı ile genel bakışı referans alındığında “tarih sermayesi” en basit anlamıyla geçmişte emek verilerek elde edilen birikimdir.

### ***Tarih Sermayesi, Alan ve Habitus***

Peki ülkeler, milletler, toplumlar düşünüldüğünde insanların tarihi birikimi hangi unsurlar ile oluşur? Güvenç (1995) “Türk Kimliği” başlıklı kitabında toplulukların “kimsiniz, kimlersiniz?” sorusuna verdiği yanıtların kültüre, toplum yapısına ve dünya görüşüne yönelik olduğunu savunmaktadır. Bu yanıtlar zamana, durum ve koşullara, çevre beklentilerine, olayların gidişine göre değişebilmektedir. Örneğin insanlar kendilerini bir aileye, dine, mezhebe, millete, bir şehre veya ülkeye göre tanıtabilmektedir. Müslüman, Alevi, İstanbul’lu, Çerkez, köylü, Türkmen v.b. gibi. Güvenç (1995) karmaşık kimlikleri bireysel, kişisel ve ulusal olmak üzere üç grupta tasniflemiştir. Bireysel kimlik, kişiyi ötekilerden ayıran, kurumlar tarafından verilmiş, herkesin cebinde bulunan; çalışma kimlikleri, sürücü kartları, kredi kartları gibi bir kişiye özel kimliklerdir. Kişisel kimlikler, kişilerin üyesi olduğu kurum ve kuruluşlar, dernek ve klüpler, okullardaki gönüllü ve mesleki ilişkileri gösteren kimliklerdir. Ulusal kültürel kimlikler, nüfus kütüğü, millet, kişiye özgü ad, cinsiyet, evlilik, askerlik gibi bilgileri içeren kimliklerdir. Örneğin pasaportlar resmi ve ulusal kimliklerdir.

Güvenç’in kimlik tasnifi Bourdieu’nün habitus kavramı ile ifade ettiği geçmişinden gelen eğilimlerini etkileyen özelliklerin kaynağıdır. Kimlikler kişinin eğilimlerinin oluşumunda büyük bir etkiye sahiptir. Kimlik kavramı, milliyetçilik, göç, din, cinsiyet araştırmaları ve etnisite araştırmalarının vazgeçilmez unsurudur. Psikoloji alanına göre tanımı, bir kişinin kendisini o kişi olarak tanımlamasıdır. Kendimiz hakkında sahip olduğumuz görüş, tanım, imaj ve bilgileri kapsar. Bu açıdan insanın kendini kavrayışının ifadesidir. Belirli bir anda ortaya çıkan veya miras alınan, değişmez değil, öğrenilen ve geliştirilen bir kavrayıştır. Her şeyi ve herkesi değil, belirli bir tarihte ortaya çıkması ve belirli bir süreci işaret eder. Kimlik olgusu, tarihsel bir nitelik taşır. Kişilerin bireysel özelliklere sahip olması bunun tersini ispat etmez, aksine bizzat bireyin kendisi de tarihsel bir inşa olarak görülebilir. Kimlik kavramı, psikolojik düzeyde, bir kişinin kendini o kişi olarak tanımlaması olarak nitelendirilebilir (Bilgin, 2007).

Bireysel, kişisel ve ulusal kimlikler kişinin habitusunu oluşturan etkenlerdendir. Bireyin içinde doğduğu ailenin bir geçmişi vardır. Daha sonra ailesinin geldiği millet, yaşadıkları ve vatandaşı oldukları ülke veya ülkeler gelir. Bunların her birinin bir tarihi birikimi vardır (Güvenç,1995). Sosyal bilimlerin metodoloji herkesçe kabul edilir nitelikler taşımaz. Toplumları, etnik grupları, ulusları; dil, din ve toprak parçası oluşturur ve bu unsurların iç içe geçmesi ile tarih oluşur. İnsanlar bu unsurlar ile ortak paydada birleşir veya ayrışır. Bir grup bir dine mensup iken diğeri değildir örneğin. Tarih bir zaman kesimi ve bir coğrafyada oluşurken, milletlerin ortak hafızası ve bilinci de bunun içinde oluşur. Bu olayların, savaşların, istilâların göçlerin içinde oluşan ortaklıklar kimliktir (Ortaylı, 2011). Bu durumda sosyolojinin temel kavramlardan biri olan habitusun kimliği oluşturan unsurlara atıf yaptığı sonucuna ulaşabiliriz. Habitus geçmişle şekillenen, kimliğimizi oluşturan unsurların bize sunduğu eğilimdir. Güvenç'in kimlik tasnifi kullanıldığında tarih sermayesi bir kişinin, ailesi (örneğin ailesinin Şeyh Şamil gibi önemli tarihi bir kişinin soyundan gelmesi), milleti (Türk, Arap, Yunan v.b. gibi), vatandaşı olduğu ülke veya ülkeler, seçtiği din vb. gibi geçmişinden gelen birikimler ile edindiği eğilimleri ifade eder.

Bourdieu sosyolojisine göre de kişinin geçmişteki birikimleri sermaye olarak adlandırılırken, geçmişteki birikimlerin ona kazandırdığı eğilimler habitus olarak değerlendirilir. Bu tanıma göre her ailenin, milletin, ülkenin, dinin, kültürün bir tarihi birikimi vardır. Tarih sermayesi ile kişi geçmiş (tarih) birikimlerinin (sermaye) ona kazandırdığı eğilimleri (habitus) ile bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Geçmiş birikimler tarih sermayesidir, bu birikimlerin kişilere kazandırdığı eğilimler onun habitusudur, kişilerin birikim ve eğilimleri ile harekete geçecekleri dış ortam ise alan kavramını ifade eder. Bir kişi kendi kimliğini ifade eden eğilimlerinden bağımsız düşünülmemeli ve dolayısıyla değerlendirilmemelidir.

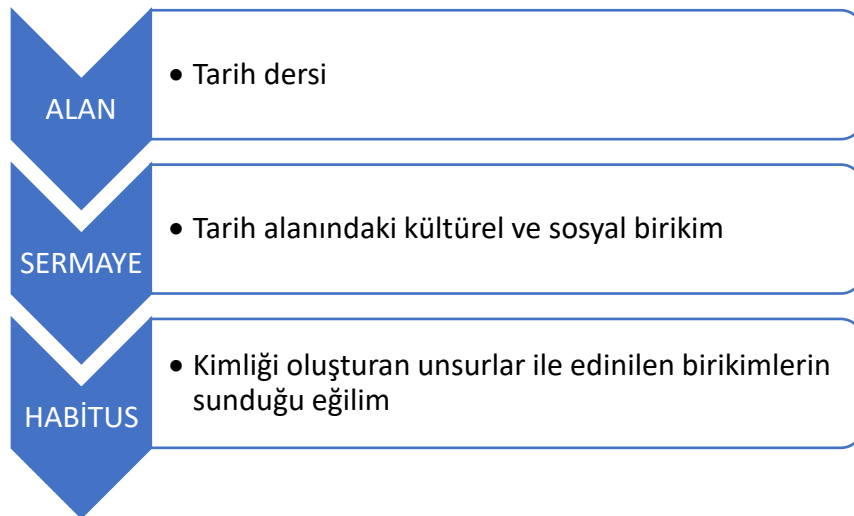
Bourdieu insanların ulusallık, sınıf, cinsiyet vb. konularda kendilerini doğal olarak “evde” yani kendi eğilimlerine uygun habitus ortamında hissettiklerinin altını çizer. Habitus geçmiş deneyim, mevcut uyaranlar ile oluşur ve kendini üreten kalıplaşmış toplumsal güçlere göre yapılır (Wacquant, 1998). Habitus hareketimizi, konuşma tarzımızı, dünya görüşümüzü ve duygularımızı şekillendirir. Aile, eğitim ve arkadaş çevresi ile şekillenir. Cinsiyet, millet, sınıf ve arkadaş sisteminin yanında kişisel tecrübelerin de etkisiyle karmaşık bir yapı oluşmasına sebep olur. Habitus kendisini seçimlerde güçlü bir şekilde hissettirir. Kişi milyonlarca seçeneğin içinden farkına varmaksızın hazır bulduğu ihtimallerin arasında bir seçim yapar (Yel, 2016). Geçmişten gelen ve içselleştirilen tüm sosyalleşmelerin etkisi ile habitus bilinçli bir tercihten çok hazır sunulan eğilimsel bir dışavurumdur. Benzer toplumsal süreçleri yaşayan benzer kimliklere sahip bireyler ortak bir habitusu paylaşır (Mouzelis, 1995). Dolayısıyla tarih birikimi (sermayesi) kişinin tarih anlayışı ve tarihe bakışını (habitus) etkiler.

İnsanın iradi olmayan seçimler ile habitusunun etkisinde olmasını (Bourdieu & Chartier, 2021) Şeriati (1997) *zindan* olarak açıklar. İnsanın seçimini etkileyen dört zorlayıcı güçten bahseder ve insan bu dört cebri aşabilirse ancak o zaman insan olabilir. Bunlar natüralizm, biyolojizm, sosyolojizm ve historizmdir. Natüralizmde, irade sahibi ve bilinçli olan insan ilk olarak doğanın baskısı altındadır. Historizme göre tüm insanlar tarihin meydana getirdiği bir dokudur ve tarihe göre oluşur. Sosyolojizme göre toplum bireyi meydana getiren temel belirleyici güçtür. Biyolojizm ise insanın temel belirleyicileri fizyolojik (bedensel), psikolojik (ruhsal) etkenlerdir. Örneğin kendi geçmişi İran, İslâm ve Şiilik tarihinin birbiri ile dokunması ile oluşur. Bunun yerine batı dünyasında yer alsaydı başka duyguları, düşünceleri ahlâk ve gidişatı olacaktı. Bu durumda insanın özelliklerini tarih belirliyorsa seçimleri tarihin iradesine teslim edilmiştir. Konuşulan dil gibi tarihin bizim için seçtiğinde bizim iradi bir dahilimiz yoktur. Bourdieu'nün

habitusu Şeriatî'nin historizm ve sosyolojizm kuramlarında, toplumun ve geçmişin bireyin seçimlerini etkilemesinde, daha çok hissedilir.

Seçimlerimizi doğal olarak etkileyen bu güçler aşılamaz değildir ancak seçimlerimizi yarı otomatik olarak etkiler. Habitusta kader değildir, deneyime tabi tutulmuş ve yine deneyimler ile dönüşebilen yatkınlık sistemidir. Duruma göre koşulların sağladığının tersini de yapabilir (Bourdieu & Chartier, 2021). Toplumsal deneyimler bilinçli ve bağımsız tercihlerden ziyade, çocukluktan itibaren toplum ile oluşur. Büyürken bir mesleğe sahip olunması gerektiği söylenir, düzgün oturup, sorulara cevap verilmesi istenir. Ailelerin dine, paraya ve şöhrete saygı duyduğu görülür. Onaylanan ve onaylanmayan kalıplar içinde kişi kendisine özgü eylem biçimi ve karakteristik davranışlar geliştirir. Bu duygu habitustur (Calhoun, 2000). Bourdieu, akademik araştırmalarda habitus etkisiyle iradi-olmayan eylem, düşünce ve değerlendirme şemalarının, araştırmacılara bilinçli stratejiler geliştirme imkânı sağladığının altını çizer (Mouzelis, 1995). Tarih eğitimi alanında habitusun etkisinin belirlenmesi, öncelikle onun etkisiyle ortaya çıkan kalıpların fark edilme, daha sonra etkisinin en aza indirgenmesi için etkili stratejiler kurabilme potansiyelini taşır. Bourdieu, habitus kavramının tarihçiler tarafından kullanılabilirliği konusunda temkinli olunması gerektiğinin altını çizer. Marksizm ve post-Marksizm'de eğilim yasalarına muhalif bir tavır vardır. Bu yasalara tarihçilerin de eğilim gösterdiğini düşünür. Örneğin öncesi ve sonrasının karşılaştırılmasında sosyal sınıfların temsil oranı aynı olsa bile kuşkuyla davranılmalı. 1940 mı yoksa 1945 mi daha demokratikti soruları gibi. Eğitim sisteminde habitus zihniyetler olarak kavramsallaşır ve kimin zeki kimin olmadığını tekelleştirme sürecinde kendisini gösterir (Bourdieu & Chartier, 2021).

Tarih sermayesi, alan kavramı ile ele alındığında alanın literetüre oturmuş bir kavram olduğu görülür. Tarih alanı, sosyoloji alanı, felsefe alanı vb. gibi. Tarih sermayesinde alanın temsili tarih dersidir. Tarih sermayesi kavramı eğitim alanında tarih derslerini temel alır ve Bourdieu sosyolojisi temelinde kavramsallaştırılır. Sermaye, habitus ve alan kavramları birlikte değerlendirilir. Buna göre sermayenin temsili, öğrencilerin tarih alanındaki kültürel ve sosyal birikimidir. Habitusun temsili ise öğrencilerin kültürel ve sosyal birikimlerinin tarih alanına sağladığı ilgi, eğilim ve meyildir. Öğrencinin tarih alanına yönelik kültürel ve sosyal sermayesi yüksek ise tarih alanına eğilimi ve ilgisinin yüksek, düşük ise tarih alanına eğilim ve ilgisinin düşük olduğu varsayılabilir.



Şekil 2. Tarih sermayesi kavramında Bourdieu'nün alan, sermaye ve habitus kavramlarının temsili

Bourdieu'nün sosyolojik kavramları, tarih eğitimi alanında değerlendirildiğinde tarih sermayesi kavramının eğitimdeki şu tanımına ulaşılır:

*“Bir kişinin tarihe (alan) ilgi, eğilim ve yatkınlığını (habitus) etkileyen ve oluşturan (sosyal ve kültürel) kaynaklardan edindiği birikime (sermaye) tarih sermayesi denir.”*

Bourdieu sosyoloji alanında geliştirdiği kavramlar ile kişilerin anlaşılabilmesi, değerlendirilebilmesi için onların habitus, sermaye, alan gibi kavramlar ile bir bütün olarak incelenmesi gerekliliğinin altını çizmiştir. Eğitim alanında ise öğrencilerin yine bu kavramlar ile değerlendirilebilirse onlar ile ilgili doğru bilgilere ulaşılacağını savunur. Akademik araştırmalarda habitus etkisiyle oluşan, yarı otomatik olan ve iradi-olmayan eylem, düşünce ve değerlendirme şemalarının, araştırmacılara bilinçli stratejiler geliştirme imkânı sağladığının altını çizer (Mouzelis, 1995). Öğrencilerin tarih alanındaki birikimlerinin Bourdieu'nün önerisiyle sermaye, habitus ve alan kavramlarıyla değerlendirilebilmesi ve öğrencileri bütün olarak değerlendirilmesi sorununun anlaşılabilir, ölçülebilir olması için öncelikle kavramsallaştırılması gerektiği açıktır. Bu açıdan “tarih sermayesi” kavramı, öğrencilerin tarih derslerine eğilimini, habitus, alan ve sermaye kavramlarıyla bir bütün olarak değerlendirilerek ölçülmesini sağlayabilecek bir bütündür.

### ***Tarih Sermayesi ve Bilim Sermayesi***

Öğrencinin bir alana eğilimini oluşturan kaynaklar bilim sermayesi çalışmaları ile sekiz boyut olarak tespit edilmiştir. Bu sekiz boyut Bourdieu sosyolojisindeki sermaye, habitus ve alan kavramları doğrultusunda geliştirilmiştir (Nomikou, vd., 2017). Ayrıca bilim sermayesi çalışmalarını iyileştirmek amacıyla, bilime katılımın ve bilime ilgiyi etkileyen faktörlerin araştırıldığı bu çalışmada bilim sermayesi boyutları ilgi, eğilim ve yatkınlığı ölçmek için araştırmacılara kullanışlı bir araç olarak önerilmiştir (Dewitt, vd., 2016). Tarih sermayesi kavramı ile tarih alanına özgü birikimin ölçülebilmesi için bu sekiz boyut önerilmektedir. Böylece öğrencinin tarih sermayesi oranı hesaplanabilir ve sermaye oranı yüksek olan öğrencilerin derse ilgi, eğilim, yatkınlığının yüksek olduğu; düşük olan öğrencilerin derse ilgi, eğilim, yatkınlığının düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öğrencilerin tarih sermayesi düzeyini etkileyen bazı kalıpların tespit edilmesi sağlanabilir. Öğrencinin tarih alanına eğilimini ve ilgisini etkileyen tarih sermayesi alt boyutları şunlardır:

- Tarih okuryazarlığı
- Tarihle ilgili tutum, değer ve eğilimler
- Tarihin aktarılması hakkında bilgi (tarihin hangi kariyerlere kapı açtığı)
- Tarihsel medya tüketimi
- Okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılım
- Ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri
- İnsanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma
- Günlük yaşamda tarih hakkında konuşma

Tarih sermayesinin alt boyutlarına yönelik Türkiye’de yapılan tezler incelendiğinde tarih okuryazarlığına yönelik, öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin ölçüldüğü 1 yüksek lisans (Uluçay, 2019) ve 7. sınıf ortaöğretim öğrencilerinin tarih okuryazarlığı düzeylerinin belirlendiği 1 doktora tezi (Keçe, 2013) yapıldığı görülmektedir. Tarihle ilgili tutum, değer ve eğilimlere yönelik, tarih tutumuna ilişkin, sanal bir oyunun 10. sınıf öğrencilerinin tarih tutumları ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisinin ölçüldüğü 1

yüksek lisans tezi (Oğul, 2018), tarihsel değere ilişkin 3 yüksek lisans tezi (Gül, 2022; Sakin, 2003; Polat, 1991) ve 1 doktora tezi (Maşalı, 2003) yapılmıştır. Tarihsel medya tüketimi ile okul dışı tarih öğrenim alanlarına katılım boyutlarında bir çok çalışma yapılmıştır. Tarihsel medya tüketimi boyutunda özellikle 3 yüksek lisans tezi (Altuntaş, 2023; Aras, 2023; Aşık, 2022) ile 2 doktora tezi (Aslan, 2022; Altun 2016) dikkat çekmektedir. Okul dışı tarih öğrenme alanlarına yönelik yapılan tez çalışmaları incelendiğinde öğrencilere yönelik yapılan 4 yüksek lisans tezi ile (Akın, 2012; Ayyıldız, 2023; Koçer, 2023; Venceli, 2023) 3 doktora tezi (Aktaş, 2022; Haidari, 2022; Utku 2023) özellikle dikkat çekicidir. Bu çalışmalar genellikle tarihi mekân gezilerine yöneliktir.

Tarih sermayesinde öğrencilerin tarihçilerin beceri ve yeteneklerine sahip olmasından çok tarihi konuları merak etmesi önemlidir. Altun (2016) tarih merakının gerekçelerini ve farklı türlerini araştırdığı çalışmasında, tarih merakının bilimsel, sıra dışı, önemli, duygusal, deneyimsel ve sosyal meraktan oluştuğu sonucuna ulaşmıştır. Tarih derslerinin yanında, sosyal bir ortamda tarih hakkındaki sohbetler, tarihi filmler, tarihi mekân ve yerler, tarihi kişiler, tarihi konuların konuşulduğu sosyal medya mecraları vb. gibi tarih gündelik hayatın bir parçasıdır ve bunlar tarih sermayesi edineceği yerlerdir. Tarih sermayesinde profesyonel tarihçilik beklenmez. Önemli olan tarih ile vakit geçirme isteği ve eğilimidir. Tarih alanına eğilimi olan bir öğrenci yeterince bilgi düzeyine sahip olmasa da hayatının devamında tarih alanına yönelik bir kariyer geliştirebilme potansiyeli taşır.

Tarih sermayesi ile deterministik sonuçlar beklenmemektedir. Yani benzer koşullara sahip tüm öğrencilerin benzer sermaye düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmaz. Bu tarz bir sonuç beklentisi ile genelleme sosyolojideki etnosantrizme sebep olur. Deterministik sonuçlar daha çok pozitif bilimlere özgüdür. Popper (1998) keskin denilebilecek bir tarzda sosyal bilimlerin sınırlarını çizer. Ona göre fiziksel bilimlerde her yerde ve her zaman kabul gören sonuçlar beklenir ancak sosyal bilimlerde deterministik genellemelerin yapılması zordur. Benzer şartlar ancak bir tek tarihi dönemde ortaya çıkar ve bir dönemden diğerine devam etmez. Sosyal hayatın kanunları yer ve zamana göre değişir. Tarihsellikte (historizm) düzenli olarak tekrarlanan bazı olaylar gözlemlense de fiziksel dünyadaki gibi değişmez nitelikte değildir. Fizikte deney metodu kullanılır. Bazen şartlar bir araya gelince belli şeyler meydana gelir. Ancak sosyal tarihte gerçek anlamda tekrarlar mümkün değildir. Sosyoloji, psikoloji ve felsefe alanlarında kurumsallaştırma ve kavramsallaştırmalar genellemeler ile ortaya çıkar. Historizm ile ifade edildiği gibi de pozitif bilimler ile kesin bir ayırım yapılmaz ve deterministik sonuç beklenmez.

Bourdieu (2016) sosyologların etnosantrizm ile genellemelerde hataya düşebildiğini kabul etse de sosyal bilimlerin Popper’ci anlamda olduğu gibi fiziksel bilimlerden tamamen farklı yöntemler ile araştırma yapması gerektiğine katılmaz. Tarihçileri, sosyoloji alanında sosyologlar gibi nesnel çalışmalar yapabileceği konusunda cesaretlendirir. Sosyoloji biliminden yararlanabilen tarihçi nesnelleşerek hâkim olunabilecek tahakküm türlerini görmeyi başarabilir. Tarihçilere yaptıkları araştırmalarda sonuna kadar yürütmeyi, kavramları zorlamayı, değişken sistemler oluşturarak tarih biliminin sınırları içine kapanmamayı tavsiye eder. Ancak Popper’ci anlamdaki tarih çalışmalarından dolayı tarihçilerin nesnel araştırmalara mesafeli olduklarının altını çizer.

Kavramların özellikleri ile değerlendirildiğinde tarih sermayesi soyut bir kavram özelliği taşır. Kavramların öğrenilebilirlik, kullanılabilirlik, açıklık, genellik, güçlülük gibi 5 özelliği ile değerlendirildiğinde, tarih sermayesi öğrenilebilirliği zor bir kavramdır. Çünkü tanımlanmış

soyut kavramlar, ağaç köpek gibi gözlemlenebilen kavramlara göre daha zor öğrenilir. Açıklık ile değerlendirdiğimizde tarih sermayesi belirli bir çerçeveyi ifade edecek şekilde bu çalışma ile açık ve anlaşılır biçimde tanımlanmıştır. Genellik özelliği ile kavramlar hiyerarşik olarak organize edilmiştir. Tarih sermayesi, Bourdieu'nün sermaye ve çeşitleri, habitus, alan kavramları ile bilim sermayesi kavramını içeren, bu yapının en altında yer alan kavramdır. Bu açıdan tündengelim ve tümevarımın birlikte kullanıldığı diyalektik yöntem kullanılmıştır. Güçlülük açısından baktığımızda tarih sermayesi, eğitimde öğrencilerin aile ve çevresi ile doğru ve bütün bir şekilde değerlendirilmesi, sosyal eşitsizliklerin eğitime yansıyan yönlerinin anlaşılmasında problem çözme kapasitesine sahip bir kavram olarak önerilmiştir (Aydın, vd., 2002).

### ***Tarih Sermayesinin Rentel'in Kavram Geliştirme Yöntemiyle Değerlendirilmesi***

Tarih sermayesi kavramı Rentel'in (1971) kavram geliştirme yöntemiyle 5 aşamada değerlendirilir (Akt. Akyol, 2009)

*Tarih sermayesinin kavram olarak belirlenmesi ve tanımı:* Doküman analizi sonucunda, tarih sermayesi kavramı tarih eğitimi alanına yönelik olarak tündengelim ve tümevarımın birlikte kullanıldığı diyalektik yöntem kullanılmıştır. Çalışma sonunda şu tanıma ulaşılmıştır: “Bir kişinin tarihe (alan) ilgi, eğilim ve yatkınlığını (habitus) etkileyen ve oluşturan (sosyal ve kültürel) kaynaklardan edindiği birikime (sermaye) tarih sermayesi denir.” Tanım doğrultusunda öğrencinin bir derse ilgi, eğilim ve yatkınlığını etkileyen kaynaklar bilim sermayesi çalışmaları ile sekiz boyutta incelenmiştir. Bunlar tarih derslerine yönelik olarak tarih okuryazarlığı, tarihle ilgili tutum, değer ve eğilimler, tarihin aktarılması hakkında bilgi (tarihin hangi kariyerlere kapı açtığı), tarihsel medya tüketimi, okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılım, ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri, insanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma, günlük yaşamda tarih hakkında konuşma boyutlarından oluşmaktadır.

*Tarih sermayesini tarih eğitiminde kullanılan bazı kavramlardan ayıran özellikleri:* “Tarih sermayesi” öğrencilerin halihazırdaki birikimlerini ifade eder, bir hedef değildir. Bu açıdan eğitimdeki hazır bulunuşluk kavramını akla getirebilir. Hazırbulunuşluk bir öğrenme için hazır hale gelmektir. Thorndike öğrencinin eski ve yeni öğrendiklerinin bağlantısını kurmasıyla öğrenmenin gerçekleştiğinin altını çizer. Hazırbulunuşluğu öğrenmenin oluşabilmesi için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlara sahip olma olarak tanımlar (Senemoğlu, 2012). Hazırbulunuşluk öğrenmeye eğilimli olma, herhangi bir etkinliği yapmaya; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor olarak hazır olma halidir (Yapıcı, 2006). Hazırbulunuşluk kavramının birikimi ölçmesi ve eğilim ifade etmesi tarih sermayesi ile benzer özellikleridir. Farklı yönü ise yalnızca bireysel olarak bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor düzeyde öğrenmeye hazır olmayı ifade etmesidir. Bu açıdan tarih sermayesi öğrencinin aile ve çevresi ile oluşturduğu sosyal ve kültürel birikiminin tarih alanına özgü eğilimine etkisini ifade eder. Hazırbulunuşlukta ailenin sosyal durumunun öğrenciye etkisi olsa da bu etkinin ailenin dahil edilerek ailevi habitusla ölçümü yapılmaz. Eğitim sisteminin genelinde olduğu gibi hazırbulunuşluk ölçeklerinde de sosyal, kültürel ekonomik eşitsizlikler ile değil her öğrenci genellikle kendi kapasitesi ile değerlendirilir. Tarih sermayesinin sosyolojik araştırma metodu ile araştırma yapmayı önermesi, eşitsizliklere yönelik daha etkili çalışmaların yapılmasını sağlayabilir.

Tarih sermayesi kavramı ile karşılaştırıldığında, tarih okuryazarlığı tarih sermayesinin sekiz boyutundan ilk boyutunu oluşturur. Bu aynı zamanda öğrencinin birikimini ölçen bir boyuttur. Tarih okuryazarlığı, tarihsel olaylar bilgisi, kronolojik düşünme bilgisi, neden-sonuç ilişkisi

kurabilme becerisi, tarihsel dili anlama becerisi, tarihsel araştırma becerisi, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi, tarihsel empati becerisi, tarihsel olayları anlatı şeklinde ifade etme becerisi, geçmişle günümüzü ilişkilendirme becerisi, çelişkili yorumları ayırt edebilme becerisi, anlatımsal ifade becerisi, ahlaki muhakeme becerisi gibi bilgi ve becerileri ifade eden 12 alt boyuttan oluşur (Keçe, 2016). Tarih sermayesi kavramını tarih okuryazarlığından ayıran bir diğer özellik ise tarih sermayesinin, tarih okuryazarlık boyutunun gündelik yaşamda tarihle meşguliyetinden yola çıkarak ilgi ve eğilimi ifade etmesidir. Tarih okuryazarlığı profesyonel tarihçilikte aranan bilgi ve becerilere odaklanırken, tarih sermayesinde profesyonel tarihçilik bilgi ve becerileri beklenmez. Öğrencinin çok iyi bir tarihçi olduğu veya olmadığından ziyade, tarih alanına eğilimli olup olmadığı ve buna sebep olan sosyal ve kültürel koşulları ifade eder. Bu açıdan tarih okuryazarlığı boyutlarının gündelik hayata yansıyan meşguliyetlerine odaklanır.

Tarihsel düşünme becerileri ile karşılaştırıldığında tarihsel düşünme becerileri kronolojik düşünme, tarihsel kavrama becerisi, tarihsel analiz ve yorum becerisi, tarihsel sorun analizi ve kavrama becerisi, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi olmak üzere 5 boyuttan oluşur. Keçe (2016) tarih okuryazarlığının, tarihsel düşünme becerilerini de içeren daha kapsamlı bir kavram olduğunu savunur. Tarihsel düşünme becerileri sorgulama, analiz ve yorumlamaya dayalı bir tarih öğretim sürecini kapsarken; tarih okuryazarlığında tarihsel empati, geçmiş ve günümüzü ilişkilendirme, bilgi iletişim teknolojilerinden aktif olarak yararlanma, tarihsel olayları hikâyeleştirme, ahlaki muhakeme yapabilme ve anlatımsal beceriler de yer almaktadır. Tarih sermayesi ise tarih okuryazarlığı boyutu ile sekiz boyuttan oluşur. Böylece tarih okuryazarlığının tarihsel düşünme becerilerini kapsadığı, tarih sermayesinin ise tarih okuryazarlığını kapsadığı söylenilebilir. Ancak tarih sermayesi öğrencinin bilgi ve becerilerinin gündelik hayata yansıyan yönleri ile ilgilenir. Profesyonel tarihçiliğe dair bilgi ve becerilere odaklanmaz.

Tarih sermayesi tarih bilinci kavramı ile de benzer özellikler taşır. Tarih bilinci, geçmişin bilgisini güncel bilgi ile ve bunları geleceğin bilinmezliğiyle işleyip yorumlama, değişim ve dönüşümü kavramaktır (Oymak, 1997). Bireyde tarih bilincinin oluşmasında yaşam tarzı, ailesi, sosyal sınıfı ve ekonomik durumu belirleyicidir (Ortaylı, 2011). Tarih sermayesi kavramı da bireyin aile, sosyal sınıf, ekonomik ve kültürel koşullar vb. gibi geçmişten gelen özelliklerine odaklanır ve bu birikimleri ile şekillendiğini savunur. Öğrencinin başarısı veya başarısızlığında salt kendi kapasitesi değil, aileden gelen sosyal, kültürel, ekonomik koşullar etkilidir. Tarih sermayesinin farkı ise tarih sermayesinin öğrencinin aile ve çevresi ile oluşturduğu sosyal ve kültürel birikimin öğrencinin tarih alanına, bu alanda kariyer yapma isteğine etkisini ifade ediyor olmasıdır. Tarih bilinci tarih anlayışına, tarih sermayesi de tarih kariyerine odaklanır. Ayrıca tarih sermayesi öğrencinin bilgi ve becerilerinin gündelik hayata yansıyan yönleri ile ilgilenir. Profesyonel tarihçiliğe dair bilgi ve becerilere odaklanmaz. Öğrencinin halihazırdaki birikimlerini kapsar. Ayrıca tarih sermayesi öğrencinin bilgi ve becerilerinin gündelik hayata yansıyan yönleri ile ilgilenir. Profesyonel tarihçiliğe dair bilgi ve becerilere odaklanmaz. Öğrencinin halihazırdaki birikimlerini kapsar.

*Tarih sermayesinin kullanılabilmesi için yerler:* Tarih sermayesi kavramı; öğrencinin tarih alanındaki birikimi, sosyal ve kültürel durumu, ailesinin öğrenim durumu, mesleği, yakın çevresi göz önünde bulundurularak değerlendirileceği, öğrencilerin tarihçiliğe ilgisinin ölçüleceği ölçme çalışmalarında etkin olarak kullanılabilir.

*Tarih sermayesinin önemi:* Tarih sermayesi öğrencilerin tarih alanına yönelik birikimleri doğrultusunda eğilim, ilgi ve yatkınlığını etkileyen unsurların kavramsallaştırılmasıdır. Tarih sermayesinde öğrencinin tarih alanına ilgisi ile ailenin ilgi, eğilim ve yatkınlığının öğrenciye etkisi bir bütünü oluşturmaktadır. Okullardaki başarı veya başarısızlığın aile habitusu ile ilgili olduğu vurgulanmaktadır.

*Tarih sermayesinin kullanım fırsatları:* Tarih sermayesi kavramı kapsamında bir ölçeğin geliştirilmesi ile öğrencilerin tarih alanına eğilimi nicel olarak ifade edilebilir. Tarih eğitimi ve tarih öğretmenliği öğrencilerinin üniversiteye başladığı ve onu bitirdiği dönemlerdeki tarih sermayeleri ölçülerek alana ilgisi ve ilgisinin artışı yine ölçüm yoluyla tespit edilebilir. Ayrıca üniversite öncesinde öğrencinin kapasitesini ilgili olduğu alana yönlendirilmesinde kullanılabilir. Böylece öğrencinin daha fazla başarı elde etmesi sağlanabilir. Öğrencinin aile ve çevresinin sosyal, kültürel ve ekonomik koşullarının öğrencinin tarih alanına ilgi, eğilim ve yatkınlığına etkisi ölçüm yoluyla nicel olarak tespit edilebilir. Böylece eğitimde bu koşulların en aza indirgenmesini sağlayacak daha etkili eğitim stratejileri geliştirilebilir. Eğitim eşitsizliklerinin doğru tespiti, onları en aza indirgeyebilmek adına doğru adımların atılmasının en önemli parçasıdır.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma ile öğrencilerin tarih alanındaki birikim ve eğiliminin ölçülmesi için tarih sermayesi kavramı önerilmiştir. Doküman analizi ile Bourdieu'nün sosyolojik kavramları olan sermaye, sermaye çeşitleri, habitus ve alan kavramları ile Archer tarafından Bourdieu sosyolojisi temelinde geliştirilen bilim sermayesi kavramı analiz edilmiş ve tarih sermayesi şu şekilde tanımlanmıştır: “*Bir kişinin tarihe (alan) ilgi, eğilim ve yatkınlığını (habitus) etkileyen ve oluşturan (sosyal ve kültürel) kaynaklardan edindiği birikime (sermaye) tarih sermayesi denir.*” Tarih okuryazarlığı, tarihle ilgili tutum, değer ve eğilimler, tarihin aktarılması hakkında bilgi (tarihin hangi kariyerlere kapı açtığı), tarihsel medya tüketimi, okul dışı tarih öğrenme alanlarına katılım, ailenin tarih becerileri, bilgisi ve nitelikleri, insanları tarihle ilgili rolleri ile tanıma, günlük yaşamda tarih hakkında konuşma, bilim sermayesi çalışmaları ile geliştirilen ve öğrencinin bir derse ilgi eğilim ve yatkınlığını oluşturan alt boyutlardır. Bu boyutlar tarih sermayesi kavramında tarih dersine ilgi, eğilim ve yatkınlığı oluşturan boyutlardır.

Kavram nesne ve olayların ortak özelliğini kapsayarak aynı isim altında toplayan bir temsildir (Erdoğan, 2016). Tarih sermayesi bu açıdan Bourdieu'nün sosyolojik çalışmaları temelinde; alan, habitus ve sermaye kavramları ile bilim sermayesi kavramını kapsayan, tarih eğitimi ve sosyoloji alanlarında disiplinlerarası bir temsildir. Tarih sermayesi kavramının geliştirilmesi ile ölçülme aşamasından önce, tarih derslerinde bir öğrencinin aile ve çevresinin sosyal ve kültürel koşulları ile yani habitus kavramı referans alınarak değerlendirilmesi gerekliliğinin kavramsallaştırma yöntemiyle sınırları çizilmiştir. Tarih sermayesi ile tüm sosyal bilimlerde etkili olacağı üzere deterministik sonuçlar beklenmez. İlgi, eğilim ve yatkınlığı ifade ederken, profesyonel tarihçilerden beklenen bilgi ve becerilerden ziyade gündelik hayata yansıyan bilgi ve becerilere odaklanır. Alan kavramı ile anlatıldığı üzere, öğrenci tarih alanına yönelik edindiği birikimler ile değerlendirilir. Habitus kavramı ile anlatıldığı üzere, öğrencinin aile ve çevresi ile bir bütün olduğunu ve bunlar ile ölçülmesi gerektiğini savunur. Sermaye kavramı ile ifade edildiği üzere, öğrencinin halihazırdaki birikimlerini dikkate alır. Hedef bir bilgi, birikim veya yetenek söz konusu değildir. Bilim sermayesi boyutları, öğrencinin tarih alanına yönelik ilgi, eğilim ve yatkınlıklarını oluşturan birikim kaynaklarını ifade eder ve tarih sermayesi boyutları olarak kullanılır.



Tarih sermayesi kavramı ile Bourdieu'nün sosyoloji kuramı tarih eğitiminde kullanılmıştır. Burada iki yönlü bir uygulama söz konusudur. Birincisi Bourdieu (2016) tarihçilere nesnel çalışmalar yapmaları ve bu konuda sosyoloji alanının yöntemlerini kullanmalarını ısrarla tavsiye etmiştir. Böylece tarihçilerin daha nesnel, bilime daha yaraşır değerlendirmeler yaparak nesnel sonuçlara ulaşabileceklerini savunmuştur. Bu açıdan tarih sermayesi, tarih eğitimi alanında sosyoloji kavram ve kuramlarının kullanılmasıyla tarih eğitimi ve sosyoloji alanlarında disiplinlerarası bir çalışmayı temsil etmektedir. Tarih sermayesi ile tarih eğitimi bağlamında ele alınan Bourdieu'nün sosyoloji kuramlarını tarihçiler de kendi bağlamlarında ele alabilirler.

İkinci olarak Bourdieu çalışmaları ile eğitim alanındaki tüm kurumlara ve çalışanlara öğrencilerin alan, habitus ve sermaye kavramları ile değerlendirilmelerini tavsiye etmiştir. Öğrencilerin ancak bu şekilde bir bütün olarak değerlendirilebileceğini ve adil olunabileceğini savunmuştur. Tarih sermayesi değerlendirme aracı olarak kullanılabilen bir uygulama alanıdır. Kişinin tarih alanına eğilimini etkileyen tarih sermayesi boyutları önerilen kavramsallaştırmada sermaye, habitus ve alan kavramları ile kullanılmıştır. Önerilen kavram kapsamında bir ölçeğin geliştirilmesi ile öğrencilerin tarih alanına eğilimi nicel olarak ifade edilebilir olacaktır. Tarih sermayesi öğretmenlerin, eğitim kademesinin herhangi bir seviyesindeki ve bölümündeki öğrencilerin tarih alanına eğiliminin ölçülmesi için bir araç olarak geliştirilebilir. Ayrıca üniversite öncesinde, öğrencinin tarih sermayesinin ölçülmesi ile bu alanda kariyer yapma eğilimi değerlendirilmiş, böylece öğrenci ilgili olduğu alana yönlendirilmiş olacaktır. Sermaye kavramı öğrencilerin birikimini, habitus kavramı ilgisini, alan kavramı da birikim ve ilgisinin odak noktasını vurgulaması itibarıyla öğrencilerin diğer meslek alanlarında da alana özgü sermayenin ölçek olarak geliştirmesi ve ölçülmesi sağlanabilir. Ayrıca meslek yönelimindeki bazı kalıpların tespit edilmesi ile habitus kaynaklı eşitsizliklerin tespit edilmesini sağlayacaktır. Eğitim eşitsizliklerine, etkili eğitim stratejileri ile müdahale edilmesinin ilk koşulu da bunların doğru tespit edilmesinin sağlanmasıdır.

## KAYNAKÇA

- Akın, F. (2012). *Okul İçi ve Okul Dışı Öğrenmelerin Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Antalya.
- Aktaş, V. (2022). *Sosyal Bilgiler Dersinde Mekânsal Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Rolü: Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aktay, Y. (2016). Bourdieu Bourdieu ve Bir Maxwell Cini Olarak Okul. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (s.473-498). İstanbul: İletişim.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. (8. Baskı). Ankara: Pegem.
- Albiz, Ü. (2022). Habitusu, Kültürel ve Sembolik Sermayesiyle Eleştirmen-Yazar ve Çevirmen: Nurullah ATAÇ, *ERDEM Dergisi*, 0(82), 1-24.
- Altun, A. (2016). Tarih Merakına Yönelik Bir İnceleme: Fen-Edebiyat Fakültesi (AİBÜ) Tarih Bölümü Öğrencilerinin Tarihe Dair Merakları. *TUHED*, 5(2), 390-436.
- Altun, A. (2010). *Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programıyla İlişkilendirilmesi ve Öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altuntaş, B. (2023). *Sosyal Bilgiler Dersinde Medya Okuryazarlığı Aracılığı ile Yurttaş Gazeteciliği Uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aras, İ. İ. (2023). *Sorumluluk ve Özgürlük Temelli Medya Okuryazarlığı Becerisinin Karikatür Kullanılarak Kazandırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Archer, L., Dawson, E., DeWitt, J., Seakins, A., & Wong, B. (2015). "Science capital": A conceptual, methodological, and empirical argument for extending bourdieusian notions of capital beyond the arts: SCIENCE CAPITAL. *Journal of Research in Science Teaching* 52(7), 922-948.
- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2012). Science aspirations, capital, and family habitus: how families shape children's engagement and identification with science. *American Educational Research Journal*, 49(5), 881-908.
- Archer, L., DeWitt, J., & Willis, B. (2014). Adolescent boys' science aspirations: Masculinity, capital and power. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(1), 1-30. *Journal of Research in Science Teaching* (51(1)), 1-30.
- Arikan, N., Yenal, G. & Taşpınar, G. (2010). *Conception. Altın Sözlük Golden Dictionary*. Altın Kitaplar.
- Aslan E. (2022). *Çocuk Medyasında Dönüştürülen Masalların Eleştirel Düşünme ve Medya Okuryazarlığı Becerilerine Etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- ASPIRES. (2013). *Young people's science and career aspirations, age 10-14*. London: Department of Education and Professional Studies, King's College London.
- Aşık, A. B. (2022). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Aydın, B., Can, G., Ersanlı, K., Kılıç, M., Külahoğlu, Ş., Öztürk, B., Bilge, F., Küçükkaragöz, H., Kısac, İ., Korkmaz, İ. & Bilgin, M. (2002). *Gelişim ve öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Ayyıldız, İ. (2023). *Sosyal Bilgiler Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamları Bağlamında Gerçekleştirilen Tarihi Mekân Gezileriyle İlgili Öğrenci Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik İnşası*. Ankara: Aşına Kitaplar.
- Bourdieu, P. (1995). *Outline of a Theory of Practice*. (R. Nice, Çev.) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1980). *La Sens Pratique*, Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1983). "Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital", In: Reinhard Kreckel (Hg). *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2)*, Göttingen, s.183-198.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. (R. Nice, Çev.) Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). Form of Capital. J. Richardson içinde, *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s.241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine Domination*. (R. Nice, Çev.) Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2010). "Sermaye Biçimleri", Derleyenler: M. M. Şahin & A. Z. *Sosyal Sermaye* (M. M. Ünal, Çev., s.45-75). içinde İstanbul: Değişim.
- Bourdieu, P. (2016). *Devlet Üzerine, Collège de France Dersleri (1989,1992)*. (A. Sümer, Çev.) İstanbul: İletişim.
- Bourdieu, P. (2020). *Seçilmiş Metinler*, (L. Ünsaldı, Çev.) Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P. (2021). Forms of Capital: General Sociology. P. Bourdieu içinde, *Lectures at the Collège de France 1983 - 84* (Cilt 3). Polity.
- Bourdieu, P. & Carthier, R. (2021). *Sosyolog ve Tarihçi*. (Z. Emirosmanoğlu Çev.) İstanbul: Vakıfbank Kültür.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2019). *Yeniden Üretim*. (A. Sümer, L. Ünsaldı & Ö. Akkaya Çev.) Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2022). *Varisler Öğrenciler ve Kültür*. (L. Ünsaldı & A. Sümer Çev.) Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P. & Wacquant, J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: Üniversty of Chicago Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2014). *Dönüşümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*. (N. Ökten, Çev.) İstanbul: İletişim.

- Bozkurt, B.Ü. (2018). Kavram, Kavramsallaştırma Yaklaşımları ve Kavram Öğretimi Modelleri: Kuramsal Bir Derleme ve Sözcük Öğretimi Açısından Bir Değerlendirme, *Dil Dergisi*, Sayı: 169/2, 5-23.
- Calhoun, C. (2000). Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları. (G. Çeğin, Çev.). G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (2016) içinde (s.77-130). İstanbul: İletişim.
- Dağ, B. (2022). Doğan Ergun'un Geliştirdiği Bilimsel Yöntem Üzerine Değerlendirmeler. *Sosyologca*, 23, 97-112.
- DeWitt, J., Archer, L., & Mau, A. (2016). Dimensions of science capital: exploring its potential for understanding students' science participation. *International Journal of Science Education* 38(16), 2431–2449.
- Edwards, R., Phillips, T.B., Bonney, R. & Mathieson, K. (2015). *Citizen Science and Science Capital*, Stirling: University of Stirling.
- Erdoğan, A. T. (2016). Kavram ve Kavramsallaştırmada Üç İddia: Eş Anlamlılığın İmkânsızlığı, Çevrilemezlik ve Kavramsal Dakiklik. K. B. Tiryaki, L. Sunar (Der.), *Kavram Geliştirme, Sosyal Bilimlerde Yeni İmkânlar*, içinde (s.77-130). İstanbul: İletişim.
- Ergun, D. (2018). *Yöntemi Bulmak Türkiye 'de Toplumsal Bilimlerin Bunalımı*. Ankara: İmge.
- Fatih Töremen, A. E. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Sosyal Sermaye ve Yönetimi*. İstanbul: İdeal kültür.
- Field, J. (2008). *Sosyal Sermaye*. (B. Ş. Bahar Bilgen, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Godec, S., King, H., & Archer, L. (2017). *The Science Capital Teaching Approach: engaging students with science, promoting social justice*. London: University Collage London.
- Gül, Z. (2022). *Doğal, Kültürel ve Tarihsel Değerlerin Şehir Pazarlaması ve Marka İnşasındaki Rolü: Ünye Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul.
- Güvenç, B. (1995). *Türk Kimliği, Kültür Tarihinin Kaynakları*, Ankara: Remzi Kitabevi.
- Haidari, S.M. (2022). *The Effects of Out-of-School Learning Activities on Student Outcomes: A Mixed-Research Synthesis*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Jourdain, A. & Naulin, S. (2020). *Pierre Bourdieu'nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları* (Ö. Elitez, Çev.) İstanbul: İletişim.
- Kaplan, H., & Yardımcıoğlu, M. (2020). Alan, Habitus ve Sermaye Kavramlarıyla Pierre Bourdieu, *HABITUS Toplum Bilim Dergisi*, 1, 23-38.
- Keçe, M. (2016). Tarihsel Düşünme Becerileri İle Tarih Okuryazarlığı Becerilerinin Karşılaştırılması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03), 108-122.
- Keçe, M. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- King, H., Nomikou, E., Archer, L., & Regan, E.. (2015). Teachers' Understanding and Operationalisation of 'Science Capital', *International Journal of Science Education*. doi:10.1080/09500693.2015.1119331
- King, H., & Rushton., E. A. C. (2020). *Applying the Lens of Science Capital to Understand Learner Engagement in Informal Maker Spaces*. Kings Collage London.
- Koçer, Y. (2023). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine Göre Yeterliliklerinin Belirlenmesi- Tokat İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Lin, N. (1999). Building a Network Theory of Social Capital. *Connections*, 22(1), 28-51.
- Marks, K. (2003). *Kapital* (Cilt 1.). (A. Bilgi, Çev.) İstanbul: Eriş.
- Maşalı, M. E. (2003). *Resmü'l Mushaf ve Tarihsel Değeri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Mouzelis, N. (1995). Katılımcı-Toplumsal Bütün Sorunu: Parsons, Bourdieu, Giddens. (Ü. Tatlıcan, Çev.). G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (2016) içinde (s.187-226). İstanbul: İletişim.

- Nomikou, E., Archer, L., & King, H. (2017). Building 'science capital' in the classroom. *School Science Review* (98(365)), 118-124.
- Oğul, R. (2018). *Tarih İçerikli Strateji Oyunlarının Öğrencilerin Tarih Tutumları ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ortaylı, İ. (2011). *Tarihimiz ve Biz*. İstanbul: Timaş.
- Oymak, R. (1997). Dünden geleceğe sonsuz bir bakış. *Tarih Eğitim ve Yaşam Dergisi* (7), 32-38.
- Öner, N. (1995). *Felsefe Yolunda Düşünceler*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Özsöz, C. (2007). Pierre Bourdieu'nün Temel Kavramlarına Giriş. *Sosyoloji Notları* (1), 15-21.
- Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu Sosyolojisinde "Habitus", "Sermaye" ve "Alan" Üzerine. *Liberal Düşünce* (61-62), 121-141.
- Piketty, T. (2014). *Yirmi Birinci Yüzyılda Kapital*. (H. Koçak, Çev.) İstanbul: İş Bankası Kültür.
- Polat, S. (1991). *Cumalıkızık Köyü Tarihsel Değerlerin Korunması Üzerine Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Popper, K. R. (1998). *Tarihselciliğin Sefaleti*. (S. Osman, Çev.) İstanbul: İnsan.
- Ritzer, G. & Stepnisky, J. (2019a). *Sosyoloji Kuramları*. (H. Hülür, Çev.) Ankara: De Ki.
- Ritzer, G. & Stepnisky, J. (2019b). *Sosyoloji Kuramları*. (H. Hülür, Çev.) Ankara: De Ki.
- Sakin, S. (2003). *Misak-ı Milli'nin Hazırlanışı, Kapsamı ve Tarihsel Değeri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 1-19.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
- Şeriatı, A. (1997). *İnsanın Dört Zindanı*. (H. Hatemi, Çev.) Ankara: İşaret.
- TDK. (1998). 0101-(2) Türkçe Sözlük- TDK-(2) (299.819KB), Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Tiryaki, K. B. ve Sunar, L. (2016). *Kavram Geliştirme, Sosyal Bilimlerde Yeni İmkânlar*. Nobel: Ankara.
- Tricot, J. (1930). *Traite de Logique Formelle*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Uluçaç, C. (2019). *Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlığı Algı Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Utku, M. (2023). *Sosyal Bilgiler Kültür ve Miras Öğrenme Alanında Okul Dışı Öğrenmenin Çeşitli Değişkenlere Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Venceli, Füsün. (2023). *Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Efes Antik Kenti ve Müzesi Ziyaretine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir.
- Wacquant, L. (1998). Pierre Bourdieu: Hayatı Eserleri ve Entellektüel Gelişimi. (Ü. Tatlıcan, Çev.). G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (2016) içinde (s.53-76). İletişim.
- Yapıcı, M. (2006). İlköğretim 1. Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 8(1), 1-8.
- Yel, A. M. (2016). Bourdieu ve Din Alanı: Sermaye, İktidar, Modernlik. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (s.559-580). İletişim.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.



*International Journal of New Approach in Social Studies*

<b>Article Information:</b>	<i>A New Concept Proposal in History Education: History Capital</i>
<b>Article Type:</b>	<i>Research Article</i>
<b>Submission Date:</b>	<i>29.03.2023</i>
<b>Acceptance Date:</b>	<i>03.05.2024</i>
<b>Publication Date:</b>	<i>30.06.2024</i>
<b>Corresponding Author:</b>	<i>Esra Çalışkan / caliskannesra@gmail.com</i>
<b>Review:</b>	<i>Double-Blind Peer Review</i>
<b>Ethical Statement:</b>	<i>This study is based on the doctoral thesis titled "History Capital: A Scale Development Study (Istanbul Province Example)" which was completed under the supervision of Bahri Ata. It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study, and all utilized works are cited in the references.</i>
<b>Similarity Check:</b>	<i>Conducted Turnitin</i>
<b>Ethics Committee Approval:</b>	<i>Exempt from Ethics Committee Approval.</i>
<b>Participant Consent:</b>	<i>Not applicable.</i>
<b>Financial Support:</b>	<i>No financial support was received from any institution or project for this study.</i>
<b>Conflict of Interest:</b>	<i>There is no conflict of interest between individuals and institutions in the study.</i>
<b>Author Contribution:</b>	<i>All authors contributed equally.</i>
<b>Copyright &amp; License:</b>	<i>The journal holds the copyright of the works published in the journal, and the works are published under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.</i>